



ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ XXII ВСЕРОССИЙСКОЙ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ,
ПОСВЯЩЕННОЙ 30-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ ИГУ

ИРКУТСК, 27–28 АПРЕЛЯ 2023 Г.



ISBN 978-5-9624-2144-5

УДК 59.9(063)
ББК 88л0
П78

Редколлегия:

И. А. Конопак, декан факультета психологии, канд. филос. наук;
А. В. Глазков, д-р психол. наук; *Е. А. Кедярова*, канд. психол. наук;
О. В. Синёва, канд. психол. наук; *И. В. Ярославцева*, д-р психол. наук

Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XXII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 30-летию факультета психологии ИГУ. Иркутск, 27–28 апреля 2023 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; [редкол.: И. А. Конопак [и др.]]. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2023. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM). – Заглавие с этикетки диска.

ISBN 978-5-9624-2144-5

Представлены результаты теоретических и эмпирических исследований в области психологии, а также материалы, отражающие опыт работы практических психологов в различных сферах.

Предназначено для всех интересующихся проблемами теоретической и прикладной психологии.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»
664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; тел. +7 (3952) 51-19-00
Издательство ИГУ, 664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124
тел. +7 (3952) 52-18-53; e-mail: izdat@lawinstitut.ru

Подписано к использованию 26.04.2023. Тираж 70 экз. Объем 9,67 Мб.

Тип компьютера, процессор, частота:	32-разрядный процессор, 1 ГГц или выше
Оперативная память (RAM):	256 МБ
Необходимо на винчестере:	320 МБ
Операционные системы:	ОС Microsoft® Windows® XP, 7, 8 или 8.1. ОС Mac OS X
Видеосистема:	Разрешение экрана 1024x768
Акустическая система:	Не требуется
Дополнительное оборудование:	Не требуется
Дополнительные программные средства:	Adobe Reader 6 или выше



ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ
СОВРЕМЕННОЙ
ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ
XXII ВСЕРОССИЙСКОЙ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ СТУДЕНТОВ,
АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ,
ПОСВЯЩЕННОЙ 30-ЛЕТИЮ
ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ ИГУ

ИРКУТСК, 27–28 АПРЕЛЯ 2023 Г.



ISBN 978-5-9624-2144-5



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Иркутский государственный университет»
Факультет психологии



ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ XXII ВСЕРОССИЙСКОЙ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ,
ПОСВЯЩЕННОЙ 30-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ
ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ ИГУ

ИРКУТСК, 27–28 АПРЕЛЯ 2023 Г.



ISBN 978-5-9624-2144-5

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Балина Т. Н., Конджарян А. А. Анализ понятия «риск» в контексте информационного поведения	18
Баранова Е. Г. Изучение склонностей к перфекционизму у студенческой молодежи и их влияние на отношение к учебе	24
Батракова И. М. Проблемы психологии развития и обучения в работах Л. С. Выготского и Ж. Пиаже	28
Бусыгина Н. П., Бондаренко М. И. Жизненные стратегии и переживания женщин, освободившихся из мест лишения свободы	32
Волкова С. Д., Щеголева Т. М. Сновидения как феномен бессознательного в психоанализе	35
Волокитин С. Н. Диагностика потенциала самоизменений личности студентов	38
Голубев А. В. Роль механизмов саморегуляции в устойчивости к выгоранию	41
Гришакова В. Е., Березенцева А. И. Теоретическое обоснование изучения артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией	45
Грудинин В. А. Проблемы экспериментального изучения негативных личностных черт	48
Данакари Л. Р., Ивентьев С. И., Рудаков А. Л. Духовно-нравственная психология и душа человека	53
Дубровская Л. Д. О некоторых аспектах изучения мотивации научной деятельности	56
Егорова О. И. Совладающее поведение и жизнестойкость как компоненты противодействия социальной угрозе личности	60
Жуань Сипин, Пашкин С. Б. Исследования особенностей формирования и развития «Я-концепции» у студентов в психологии	62
Жукова О. С., Бойко О. В. Особенности направленности личности подросткового и юношеского возраста	68
Ильина Д. И. Психологическое воздействие компьютерных технологий на человека	72
Карелина Н. Л. Образ виртуального я в структуре самооценки личности	75
Клещёва Ю. С. Типичные способы поведения мужчин и женщин в ситуации ревности	78
Книга О. С. Проблема изучения феномена эмоционального интеллекта	83
Колесникова А. И., Сукнева Е. А. Исследование связи творческого мышления и воображения	89

Корнеева К. В., Соколова М.-Е.-Л. С. Вера в справедливый мир и психологическое благополучие студентов	92
Кочетова А. О., Сарычева С. А., Уткин А. П. Применение цифровых технологий в психологии	96
Кузнецов О. В., Черняева С. В. Влияние типа темперамента на состояние соревновательной готовности у тхеквондистов высокого класса	99
Кукушкина Е. А., Золотова И. А. Исследование эмоционального выгорания у школьников 11-го класса и студентов младших курсов	104
Кущко О. Ю., Невенченко С. М. Особенности мотивации у подростков с разным локусом контроля	108
Лапкина Е. В. Ресурсы совладающего поведения взрослой личности	113
Лёлис А. Р. Анализ темперамента студентов медиков с точки зрения типологии Д. Кейрси	116
Лузгин А. Н., Щеголева Т. М. Некогнитивные предикторы академической успешности студентов факультета психологии	121
Манин М. Н. Оценка психоэмоциональной сферы осужденных	126
Маркевич А. В. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте	132
Морозенко А. А. Содержательные различия обыденных представлений о жизни после смерти у мужчин и женщин	137
Неровных М. С. Средовой аспект половой изменчивости в состоянии высших психических функций дошкольников	141
Новикова Ю. И., Дей Т. М. Уровень тревожности у лиц с различными акцентуациями характера	146
Олифирович Е. В. Взаимосвязь ценностных ориентаций и креативности у студентов специальности «Практическая психология»	150
Павлюкович А. Н. Личностный профиль студентов, обучающихся на педагогических специальностях	154
Петракова П. В., Фотекова Т. А. Возрастные особенности зрительно-пространственных функций школьников	158
Писарчук Т. М. Копинг-стратегии и успешность у курсантов	161
Попова Т. А., Пепеляева И. М. Стратегии совладания со стрессом и переживание субъективного благополучия людей с аддиктивным и нормативным поведением	164
Прусакова М. А. Структурно-уровневая организация смыслового содержания инновационного потенциала личности	167
Репенко М. С. Особенности принятия решения студентами вузов в условиях неопределенности	170
Самсонова Д. Н., Щеголева Т. М. Особенности воображения и творческого мышления у молодых специалистов ИАЗ	174

Свитцова А. А., Тихомирова А. В. Влияние цвета на эмоциональное состояние человека: теоретический обзор	179
Северин Д. С. Взаимосвязь депрессии и нейрорцизма у лиц юношеского возраста	183
Сергеева А. М. Современные исследования тревожности в России	186
Сикиржицкая Д. В. Взаимосвязь перфекционизма и прокрастинации личности	191
Солнцева Ж. А., Щеголева Т. М. Гендерные особенности принятия решений в юношеском возрасте	197
Суханова П. С. Проблема изучения воли в зарубежной психологии	200
Тимофеев С. Б. Геймплейный уровень модели структурного анализа видеозаписи	203
Шакун А. А. Личностные границы как элемент конструкта субъектности	209

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Анохина А. А. Особенности взаимоотношений ребенка с отцом в период развода	215
Аракчеева И. Н. Развитие личностных качеств детей младшего школьного возраста в игровой деятельности	219
Афанасьева Д. В. Стиль родительского воспитания как детерминанта выбора девушками брачного партнера с паттернами деструктивных отношений на примере анализа единичного случая	224
Багрова В. И. К вопросу о динамике брачно-семейных установок у современной молодежи	229
Бартенева Е. Ю. Формирование адекватной самооценки через развитие «образа Я» у дошкольников	233
Белкина Д. Д., Марковская Г. Г. Эмоциональное благополучие в студенческом возрасте	236
Белолопоткова Д. А., Уварова М. Ю. Связь буллинга и уровня эмоционального интеллекта у подростков	239
Березенцева А. И., Власова А. А. Теоретические основы изучения звукопроизношения у детей при дизартрии	243
Боброва А. А., Кустова Е. С. Эффективность арт-терапии у подростков с наличием тревожности	246
Богуцкая Д. И., Погодина Е. К. Деструктивное онлайн-поведение в подростковой среде и его профилактика	249
Бородина Ю. Н., Свистунова Н. А., Березенцева А. И. Исследование речевой коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра	253
Будрик Е. Г. Семинар-практикум как одна из продуктивных форм работы с отцами	258

Бутакова С. В. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста	265
Гизятова С. А., Пугачева Ю. А. Развитие самооценки у детей 5 лет через использование коммуникативных игр	270
Дорохов В. В. Гендерные особенности формирования Я-концепции у подростков со сколиозом	274
Дякина Л. В. Помощь замещающей семье, столкнувшейся с проблемой подростковой наркомании	278
Ежкова Н. С., Еремчева И. С. Художественные произведения как средство воспитания дошкольников.....	282
Ермоленко Г. А. Арт-терапия как метод развития творческого потенциала в работе с людьми старческого возраста	285
Жарина О. Ю., Ольшанская С. А. Специфика психолого-возрастных особенностей молодежи в контексте выбора досуговой деятельности	289
Забелина Д. Н., Доржиева М. О. Психологические особенности отцов, принимающих участие в партнерских родах	294
Канторова К. В. Факторы семейных конфликтов и воздействие пандемии на уровень конфликтогенности в семье	297
Кедярова Е. А., Мовчан Ю. А., Русских Н. И., Уварова М. Ю. Особенности обучаемости подростков с разным уровнем креативности	303
Клубаев А. С. Сущность борьбы с проблемой домашнего насилия ...	308
Крень А. В., Серенко А. А., Усолкина Е. С., Филиппов А. В. Личностные особенности подростков с разным уровнем субъективного одиночества	311
Крупина К. М., Петраш М. Д. Представление о старении: возраст-половой аспект	315
Кузьмина Е. В., Сукнева Е. А. К проблеме исследования влияния депрессии матери на самооценку ребенка подросткового возраста	321
Кучинская О. С. Особенности формирования логической памяти у детей младшего школьного возраста	325
Кыштымова И. М., Дейнеко А. А. Мультипликационный образ матери: возрастные особенности восприятия	330
Минчук Е. И. Половые особенности готовности к браку и семейной жизни в юношеском возрасте	335
Процко Л. А., Погодина Е. К. Ранние дезадаптивные схемы как фактор виктимного поведения подростков	339
Рубашная П. Ю., Панкратова И. А. Взаимосвязь копинг-стратегий и склонности к буллингу у подростков	343
Сидоренко М. П., Гунзунова Б. А. Основные факторы готовности к материнству у женщин-сирот	347
Соловьева К. С., Бережная Е. А. Проблема эмоционального и психологического насилия над детьми в семье	352

Тимербулатова Л. Р., Березенцева А. И. Изучение глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	356
Тур Е. И. Понимание смысла жизни молодыми людьми	359
Христовская С. В. Исследование уверенности в себе у работающих и неработающих пожилых людей	364
Чижова Д. Д., Усачёва И. В. Влияние комплекса неполноценности на девиантное поведение несовершеннолетнего	369
Язовских Ю. А., Пронькина А. А. Особенности психологической диагностики подростков на базе центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел	373

РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Авходеева О. С., Прохорова О. Н., Чижова О. В., Шукина Е. Г. Удовлетворенность жизнью у воспитателей в детских садах с разными видами образовательной среды	378
Акишева А. К., Догдархан Г. Развитие творческих способностей младших школьников в процессе обучения	385
Аникина С. В., Мазур М. А. Нейропсихологическое сопровождение детей 6–7 лет при подготовке к школе	389
Анохина Ж. А., Заварзин А. А., Истин А. А., Карандеева А. М., Насонова Н. А. Психологические аспекты повышения мотивационной составляющей учебного процесса	392
Бабанова И. А. Профилактика школьных неврозов	396
Баранова А. Ю., Размахова О. С. Практические приемы и упражнения в работе педагога-психолога при подготовке к экзаменам	400
Бажук О. В., Смоленцева И. В. Психолого-педагогические классы как способ профессионального самоопределения личности	404
Белокрицкая В. Н., Гурьева Е. А. Сопровождение семьи ребенка раннего возраста, не посещающего ДООУ	408
Березовский Ю. М. Готовность интеллектуального развития детей младшего школьного возраста	412
Беспалова Е. И. Социально-психологический аспект в инклюзивном образовании	415
Борисова А. А., Березенцева А. И. Исследование особенностей фонематического слуха у дошкольников с дизартрией	420
Быстрицкий О. А. Психолого-педагогические технологии работы с родителями учащихся по профилактике суицидального поведения несовершеннолетних	424
Великанова О. В. Организация психолого-педагогического пространства образовательного учреждения как средства личностного развития обучающихся	427
Галашева Н. В., Мелкоступова А. В. Формирование жизненной стойкости как актуальная задача современного образования	430

Горальская Ю. С. Теоретические подходы к проблеме патриотического воспитания младших школьников в общеобразовательной организации	433
Горинова Д. В. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных УУД у младших подростков с ЗПР	437
Григорьев Н. А. Влияние и использование нейрогарнитуры для улучшения внимания у подростков	440
Дац Е. А. Изучение психологической адаптации первоклассников к школе	443
Дубков А. О., Смирнова Е. А. Формирование волевых качеств учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры	448
Жученко В. В., Березенцева А. И. Теоретико-методологические основы изучения особенностей глагольной лексики у дошкольников с ОНР	453
Зинин С. В. Социально-диспетчерская помощь обучающимся с ОВЗ и (или) инвалидностью, а также с отличительными от нормы здоровья состояниями при выявлении у них признаков клинической депрессии	456
Кварацхелия А. Г., Насонова Н. А., Соколов Д. А., Рассадникова В. В. Психологический контакт в учебном процессе	461
Керман Т. А. Формирование эмоциональной стабильности у старшекласников	465
Кирдяшова А. С., Терентьева Н. П. Проблема развития самостоятельности мышления у дошкольников с ЗПР	469
Кирилова В. А., Терентьева Н. П. Проблема формирования гендерной идентичности у дошкольников с задержкой психического развития	473
Листратенко Т. Н. Психологические аспекты урока	477
Макарова А. Р., Кыштымова И. М. Выраженность гражданских установок у старшекласников	480
Мамаева Т. А., Ружникова А. С. К проблеме формирования межличностных отношений в младшем школьном возрасте	484
Мамаева Т. А., Чижикова Д. Д. Психологическая готовность младших школьников к публичным выступлениям	487
Мержвинская А. А., Монсонова А. Р. Развитие личностной сферы одаренных детей с помощью мульттерапии	490
Мосягина А. А., Посохова С. Т. Эмоциональный комфорт подростков в образовательной среде	494
Мохова Е. С. Удовлетворение потребностей школьников в автономии, компетентности и принятии как инструмент поддержки продуктивной учебной мотивации	499
Орлова Ю. О., Гунзунова Б. А. Развитие внимания у младших школьников средствами техники оригами	502

Панченко И. А., Крутолевич А. Н. Особенности отклоняющегося поведения студентов 1-го курса факультета психологии и педагогики	507
Первухина В. И. Особенности представлений подростков об участниках буллинга, роль самих подростков в буллинг-структуре и их эмоциональный интеллект	510
Петрухина А. А., Смирнова Е. А. Развитие коммуникативной активности младших школьников в процессе обучения	512
Пиутлина В. Ю., Пугачева Ю. А. Изобразительная деятельность как средство развития творческих способностей старших дошкольников в режиме дня детского сада	516
Плискановская М. И. Некоторые особенности сопровождения проектной деятельности старших школьников	521
Полежаева Ю. А. Ресурсы и риски субъективного благополучия студентов заочной формы обучения	525
Сергеева А. В., Телешова И. И. Личностные факторы мотивационной готовности первоклассников к школе	527
Сизова А. В. Факторы возникновения буллинга в подростковой среде	531
Синькевич В. Н. Типологизация обучающихся на основе показателей учебной успешности при выборе профиля обучения	535
Смирнова Е. А., Яковлев А. А. Развитие произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры	539
Терентьев А. А., Терентьева Ю. Ю., Хатунцева Н. Ю. Влияние уровня школьной тревожности на мотивацию к учебной деятельности	543
Тимофеева С. Ф. Инклюзивные и ассистивные технологии в профессиональной деятельности педагогических работников инклюзивного образования	549
Фомина Л. А. Абнотивность учителя как важный показатель эффективного взаимодействия с обучающимися	552
Халус М. Н. Применение методов цветовой диагностики на занятиях педагога-психолога	555
Черногузова Е. А. Нейробика и нейройога как способы повышения результативности общеразвивающих и коррекционных программ дошкольного образования	557
Чирцова А. А., Суханова Н. П. Образование и обучение как исследование: обретение навыков самостоятельного мышления	561
Шайдуллин Б. Р. Особенности психологического сопровождения школьников в цифровой образовательной среде	565
Шивашуулэг Санчирмаа. Особенности мышления старших школьников с разным уровнем успеваемости	570

Щукина Е. Г. Взаимосвязь субъективного благополучия воспитателей и психологического благополучия воспитанников детских садов	572
Юдина Ю. В., Березенцева А. И. Особенности речевой и неречевой симптоматики при формировании речевой деятельности у дошкольников с моторной алалией	578

РАЗДЕЛ 4. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Абдуллаев А. Ш. Удовлетворенность работой как детерминант эффективности в педагогическом коллективе	582
Александрова В. М. К вопросу о диагностике и значении игры в формировании навыков общения у студентов вуза	585
Амонова Я. А., Тютюнник Е. И. Проблема психологического сопровождения профессионального развития учащихся среднего профессионального образования	589
Бабахин Д. М. Профессиональная ментальность сотрудника правоохранительных органов как психологический феномен	594
Бардамова Т. В., Уварова М. Ю. Психологическое консультирование студентов СПО с высоким уровнем психической напряженности	599
Башлай Э. Х. Профилактика эмоционального выгорания учителя	604
Гижук Т. В., Роман Н. Ю. Профессионально важные качества психолога: разработка и апробация методики диагностики	609
Глазков А. В., Михайлова О. П. Взаимосвязь самооценки и правового самосознания кандидатов на службу в органы внутренних дел	612
Глазков А. В., Рабинович Е. В. Личностные особенности сотрудников следственных отделов, занимающих руководящие должности	616
Глазков А. В., Родионова С. И. Влияние отбора и прохождения службы в органах внутренних дел на уровень общего интеллектуального развития сотрудников	619
Горынина А. И., Гунзунова Б. А. Факторный анализ саморегуляции, стрессового состояния и личностных особенностей военнослужащих	622
Давыдова Ю. И. Актуальные вопросы применения профайлинга в деятельности сотрудников органов внутренних дел	627
Деркун Е. А., Кушко О. Ю. Особенности мотивации студентов-психологов 1-го и 4-го курсов	631
Дядык Н. Г. Арт-терапия как способ формирования конструктивных копинг-стратегий студентов педагогического вуза в условиях информационной агрессивности	636

Елагина М. Ю. Профессиональные предпочтения у психологов с информационной направленностью	640
Елисеева М. П., Корнева И. С. Особенности духовно-нравственного воспитания студентов образовательных организаций среднего профессионального образования	644
Ефремкина И. Н., Сидорова А. В. Ургентная зависимость у преподавателей и студентов вуза	648
Жакун Е. В. Исследование взаимосвязи компонентов физического здоровья и удовлетворённости трудом у медицинских работников скорой помощи	653
Зирин В. А. Отсутствие конструктивных взаимоотношений между родителями и тренером как причина распада дуэта в танцевальном спорте	658
Инькова П. М. Адаптация курсантов в процессе обучения в образовательных организациях высшего образования ФСИН России	663
Канашевич Т. Н., Синькевич В. Н. О пролонгированном психолого-педагогическом сопровождении процесса профильного и профессионального выбора	668
Капитонов В. И., Капитонова М. А. Организация профориентационной работы с абитуриентами магистратуры в университетах	674
Кардаш Д. С. Особенности пищевого поведения гимнастов подросткового возраста	677
Кобак Е. С., Хавыло А. В. Личностные механизмы мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов	681
Ковалева Е. А. Формирование у учащихся готовности к осознанному выбору профессии	685
Ковалец М. Н. Исследование взаимосвязи эмоционального выгорания и профессиональной мотивации IT-специалистов	688
Конаш О. В. Особенности профессиональной идентичности у медицинских работников	692
Короткова Н. Л. Профессиональная идентичность и психологическое благополучие врачей ветеринарной медицины	698
Лапкина Е. В., Шаламов А. А. Психологическая подготовка военнослужащих к боевым действиям	702
Лыткина М. А., Елисеева Н. Д. Волонтерский проект как форма учебной деятельности в подготовке студентов-психологов	706
Малашенко Ю. А. Личностно-профессиональное развитие как предмет исследования	710
Мацюк Т. Б. Профессионально-ориентированная волонтерская деятельность студенческой молодежи в современной России	713
Мехоношина Т. И. Самооценка как фактор профессионального развития	721
Монжиевская В. В., Чернецкая Н. И. О некоторых проблемах дополнительного профессионального образования в контексте культуры	722

Нестеров Д. Е. Понятие «профессиональный долг» на примере деятельности педагога: психологический аспект	726
Нефедова А. Э. Мотивация достижения успеха у спортсменов-фристайлистов юношеского возраста с разными атрибутивными стилями	730
Панкина А. В., Гнедых Д. С. Представления о траектории самообразования студентов магистратуры с разным уровнем профессиональной идентичности	734
Речной А. А. Перспективы применения профайлинга в деятельности психологов силовых структур	738
Сергеева А. А., Котова О. В. Тревожность спортсменов и эффективность спортивной деятельности	743
Слесарева А. С. Дизайн исследования проблемы психоэмоционального состояния медицинских работников во время пандемии COVID-19	748
Степанова И. А. Психолого-педагогическое сопровождение спортсменов в ОГБПОУТ УОР	752
Сукнева Е. А. Мотивационно-личностный компонент лидерства у будущих специалистов помогающих профессий	754
Терентьева Н. П., Фролова Е. В. Проблема формирования копинг-поведения педагогов, реализующих психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра	758
Усачёва И. В., Чижова Д. Д. Особенности самореализации курсантов образовательных организаций МВД России	762
Хантуев А. А. Диагностика параметров личности современного студента	766
Чеботарева А. И. Сущность и содержание понятия «психологическая готовность личности к трудовой деятельности»	768
Чупрова Е. Е. Методы воспитания в системе среднего профессионального образования как фактор успешной социализации личности обучающихся	773

РАЗДЕЛ 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Алексеева Ю. С., Синёва О. В. Взаимосвязь коммуникативной компетентности и интернет-зависимости у студентов	778
Антипова К. В. Доверие и самораскрытие в межличностном общении у юношей и девушек с высоким уровнем субъективного одиночества	782
Беликова Н. Н., Понкратова Е. Ч. Социально-психологические характеристики предпринимателя, действующего в условиях неопределенности	785
Васильева А. С. Основные факторы эффективной управленческой деятельности руководителя	789

Григорова С. А. Моральные и материальные стимулы служебной деятельности сотрудников в организации.....	793
Казюлин Р. В., Чернышов Н. Г. Социально-психологические причины асоциального поведения	797
Костишина М. В. Потребитель в договоре об оказании коучинговых и психологических услуг: сравнительная характеристика и правовая проблематика	802
Купрацевич М. А. Копинг-поведение как ресурс социально-психологической адаптации личности	804
Лавренюк К. Р. Социально-психологическая адаптация выпускников детских домов к самостоятельной жизни	809
Литвиненко К. С., Вербовская А. Ю. Пилотное исследование отношения к дейтинг-приложениям	812
Логинова М. П. Гендерная толерантность как фактор профилактики гендерных конфликтов	816
Лопатина Н. В. Анализ выраженности агрессивности у осужденных мужчин в условиях функционирования тюремной субкультуры	821
Намсараева Д. Ж., Глебец И. В. Взаимосвязь самооценки и стратегий поведения в межличностном конфликте	825
Новикова Ю. И. Социально-психологические особенности личности студентов с разными типами привязанности в межличностных отношениях	830
Павленко С. Н., Павленко Н. В. Роль руководителя в создании социально-психологического климата в коллективе	835
Панчук Е. Ю., Козырев А. А. Причины неблагоприятного воздействия рабочего процесса на персонал промышленного производства	828
Параскевова Д. Я. Социально-психологические особенности личности студентов с разным уровнем мотивации достижения	841
Пирожок А. С., Кузьмин М. Ю. Динамика самопрезентации в социальной сети: от младших школьников до юношей	845
Резюк В. И. Психологический аспект хищений бюджетных средств	848
Ровнейко М. А. Теория сенсорного Хакинга Ч. Спенса как источник прикладных разработок в сенсомаркетинге	852
Ровнейко М. А. Современная психология на службе сенсорного маркетинга: исследования А. Хирша как основа ароматологии	856
Рыгалова М. В. Исследование социального интеллекта подростков, занимающихся театральной деятельностью	860
Синёва О. В., Суханова П. С. Взаимосвязь межкультурной адаптации и аккультурационных установок у иностранных студентов	863
Скрипниченко Л. С. Проблемы адаптации молодых специалистов в логистической компании	869

Смородинова М. Ю. Проблемы адаптации детей-сирот в современном социуме	873
Толстова А. С. Развитие коммуникативной инициативности у детей старшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии	876
Чистов Р. С., Корнилова С. А. Гендерные аспекты профилактики эмоционального выгорания в условиях деловой активности	880
Чуйко Н. В., Щеголева Т. М. Исследование мотивации учебной деятельности студентов-бакалавров методом фокус-группы	885
Юрьева А. К. Взаимосвязь информированности студентов в сексуальной сфере с отношением к противоположному полу	888

РАЗДЕЛ 6. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Агафонов Р. Б., Лутошлива Е. С. Коррекция негативного самоотношения у химически зависимых лиц в процессе психологического консультирования	894
Аксюткина З. А. Соулколлаж – новый метод арт-терапии	899
Антонец З. А., Ярославцева И. В. Коррекция негативного самоотношения женщин, переживших домашнее насилие, в процессе группового психологического консультирования	903
Гончарова Е. Н. Дельфинотерапия как метод коррекционного, реабилитационного и оздоровительного релаксационного воздействия на детей с особенностями развития: библиографический аспект	908
Дякина Н. В. Диссоциативная fuga как симптом диссоциативного расстройства личности и диссоциативного расстройства личностной идентичности. Новая классификация болезней – новый взгляд	912
Желяева П. С. Психологическое консультирование родителей и детей подросткового возраста	915
Зинин С. В. Факторы риска, повышающие вероятность летальных случаев среди несовершеннолетних лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, а также с отличительными от нормы здоровья состояниями	919
Ильина Е. С. Использование танцевально-двигательной терапии в психологической реабилитации пациентов после инсульта	924
Калашнова Е. А. Сенсорная интеграция в домашних условиях и повседневной жизни для детей с ОВЗ	928
Канавина С. С. Использование сказкотерапии в профилактике употребления психоактивных веществ среди несовершеннолетних	932
Колобова С. В. Роль семьи как предиктора психологического здоровья комбатантов	941
Кяргинский Д. В., Куртанова Ю. Е. Особенности страхов у детей с онкологическими заболеваниями	946
Лиманская А. Э., Тромбчиньски П. К. Проблемы психического здоровья ЛГБ-людей	950

Лужецкая А. М., Ряжев А. П. Опыт психологического консультирования по проблеме стрессоустойчивости студентов	958
Лужецкая А. М., Сусидка М. С. Коррекция родительского отношения к подросткам в условиях психологического консультирования	965
Лужецкая А. М., Шаманская П. Ю. Коррекция тревожности подростков в условиях психологического консультирования	972
Молитвин А. А., Лутошлива Е. С. Коррекция смысложизненных ориентаций у химически зависимых лиц в процессе психологического консультирования	979
Павловец Е. Е., Ярославцева И. В. Коррекция алекситимии у женщин с алкогольной зависимостью в процессе психологического консультирования	984
Погодина Е. К. Модель профилактики цифровых девиаций в подростковой среде	990
Роговая О. С. Трудности взаимодействия с созависимыми: аспект семейного реагирования на проблему зависимости	994
Смирнова И. О., Ярославцева И. В. Нервно-психическая устойчивость и ее повышение у военнослужащих по призыву в процессе психологического консультирования	998
Терешкова А. Н. Арт-терапия как метод профилактики депрессивных состояний	1003
Чжан Цзиньпин. Психологическое консультирование: теория и практика	1006
Стряпухина Ю. В. Возможности использования кинотерапии при оказании психологической помощи созависимым родственникам в программе «Солнечный круг»	1010
Шафаи Хассан, Жернов С. В. Эффективность реабилитационных упражнений тайцзи-цигун в комплексном лечении пациентов с психосоматическими заболеваниями	1016
Шкуратова Т. В., Кедрова Е. А. Коррекция тревожности родителей детей дошкольного возраста в процессе психологического консультирования	1019

РАЗДЕЛ 7. ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

Бажанова А. Д. Изучение влияние музыки на динамику умственной работоспособности человека	1028
Бахышова А. Х., Соколова Л. Ю. Отношение к проблеме донорства у современной молодежи	1030
Белова В. А. Психологический анализ лирического героя трех альбомов музыкальной группы «ЛСП»	1034
Григорьева Д. Ю. Теория привязанности	1039
Деменская В. В. Применение метода «Сверстники обучают сверстников» на примере экскурсии «Пойдем, я покажу тебе Иркутск...»	1044

Никитина В. Л. Преимущества и недостатки компьютерных игр ...	1048
Передерин В. С. Сравнительный анализ оценок субъективного качества жизни жителей трех поколений города Усть-Илимска	1050
Сайфутдинова И. Р. Магия цвета	1054
Сергеевичева К. А. Повышение стрессоустойчивости: дневник самонаблюдения	1055
Сидоренко П. Д. Влияние COVID-19 на психологическое здоровье человека	1059
Халус С. М. Влияние семьи на социализацию подростка	1064
Шабалин В. В. Индекс счастья молодых иркутян	1066
Шакунова С. А., Шакунова Ст. А. Формирование мотивации учащегося как важная составляющая учебного процесса	1070

РАЗДЕЛ 1

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «РИСК» В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Балина Т. Н., Конджарян А. А.

ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»

Таганрог, Россия

E-mail: t.balina@tmei.ru; arsen787@list.ru

Развитие информационных технологий, их активное внедрение во все сферы жизнедеятельности человека актуализирует вопрос о специфике, характере и последствиях информационного поведения человека в структуре его деятельности в целом. Если еще десятилетие назад информационное поведение рассматривалось, в основном, как процесс поиска информации, то в настоящее время оно описывается как сложная деятельность [1–3].

Информационное поведение в психологической литературе рассматривается как деятельность, реализуемая с помощью информационных технологических средств [2]. В настоящее время определение информационного поведения находится в стадии теоретического осмысления, поэтому формулировки встречаются достаточно разнообразные. Это обусловлено отсутствием единого методологического подхода и большим количеством инструментов его изучения. Как и любые другие формы человеческого поведения информационное поведение может быть конструктивным и деструктивным. Особую актуальность в социальной психологии, психологии личности, психологии здоровья получают исследования рискованного информационного поведения, в том числе в контексте поиска и разработки эффективных методов его предотвращения, либо коррекции [1; 3; 4].

Такая научная задача, безусловно, требует понимания сущности риска как элемента поведения, деятельности человека. С точки зрения адаптационных механизмов риск нецелесообразен, он увеличивает затраты психической энергии [5]. Тем не менее, в процессе жизнедеятельности человек очень часто сталкивается с ситуациями, в которых представлены основные элементы, входящие в современные научные трактовки риска: неопределенность, случайность, опасность. При этом следует отметить, что в исследованиях, посвященных риску в профессиональной и экстремальной деятельности, чаще говорят о *готовности к риску* и рассматривают его в положительном контексте [6–8]. В исследованиях, посвященных различным девиациям, интернет-зависимому поведению, кибербуллингу, фаббингу и другим формам деструктивного использования интернета и социальных сетей, как правило, речь

идет о *склонности к риску*, требующей профилактических и коррекционных мер [1; 3; 9].

В психологии принято выделять два основных подхода к пониманию и изучению факторов риска. Первый подход условно называется личностный. Сторонники этого подхода рассматривают риск как личностную характеристику человека. Поэтому готовность, либо склонность к риску соответственно проявляются независимо от конкретной ситуации и обстоятельств. Сторонники второго подхода считают, что готовность, склонность к риску повышается в определенных ситуациях, по своей сути опасных, неопределенных, неожиданных для человека. Такие ситуации провоцируют его на принятие рискованных решений и демонстрации рискованного поведения. Так или иначе, о риске говорят тогда, когда субъект сталкивается с необходимостью оценки вероятности неблагоприятного исхода развивающейся ситуации.

Учитывая изложенную актуальность исследуемой проблематики, в данной работе ставится цель, рассмотреть, какое место занимает риск в структуре информационного поведения как специфической деятельности. В качестве методологической основы психологического анализа информационного поведения как разновидности деятельности в информационной среде, нами выбрана метамодель деятельности профессора Г. В. Суходольского [10]. В его теории деятельность рассматривается как система из четырех элементов: морфологии, аксиологии, праксиологии и онтологии деятельности.

Морфология – описывает форму и строение деятельности в её взаимосвязи с наличествующим субъектом и объектом деятельности. Анализ данного элемента позволяет формулировать умозаключения относительно того, как разные формы деятельности (игра, учение, познание, труд, общение в целом запускают (мотивируют) информационное поведение. Поскольку морфология описывает строение деятельности, вычлняя потребности, мотивы, цели, средства (методы), действия, результаты, то в её контексте, говоря об информационном поведении, целесообразно рассматривать потребности пользователя, предпочитаемые методы поиска информации, удовлетворенность (неудовлетворенность) пользователя результатом поиска информации, вовлечение в поиск других людей на основе выстраивания субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. В рамках морфологического компонента структуры информационного поведения риск может рассматриваться как способ реализации ряда актуальных потребностей. Например, И. В. Абакумова с соавторами выделяют ряд рискованных стратегий информационного поведения, реализующих потребности в альтернативной (в том числе запрещенной) информации,

в реализации сексуальных потребностей, стремлении подглядывать за другими в социальных сетях, высказывания религиозных (в том числе радикальных) идей и т. п. [1] Классическим примером риска в структуре морфологического компонента можно считать и исследования потребности в острых ощущениях, начало которым положил М. Цукерман [4].

Праксиология – включает действия и операции, описывает процесс функционирования деятельности: вовлечение в деятельность, осуществление целеполагания, проектирование действий и операций, собственно их выполнение для получения результата. Полученный результат подвергается оценке и анализу, сравнивается с поставленной целью по требуемым параметрам, которые могут быть заданы извне или самостоятельно субъектом деятельности. Если субъект удовлетворенность результатом, он испытывает положительные эмоции, завершает деятельность. Неудовлетворенность результатом влечет за собой корректировку (при наличии мотивации) результатов под изначальные критерии (параметры); либо (при утомлении, снижении мотивации, истощении ресурсов) – пересмотр параметров результата в сторону снижения (упрощения) вплоть до отказа от деятельности, что может быть связано также с навыками самоконтроля, наличием/отсутствием внешнего контроля, изменением исходной ситуации и т. п. В описанной цепочке риск, представляет собой специфический компонент поведения, который проявляется в условиях неопределенности достижения цели и многими авторами как раз и рассматривается как оценочный компонент поведенческой активности, в том числе и в информационной среде [6; 4; 11].

Аксиология определяет ценности, ради которых осуществляется деятельность. Согласно взглядам Г. В. Суходольского, ценности рассматриваются как итог оценивания факта, события, явления применительно к желаемому результату, предопределяющий его значимость. В данном аксиологическом ракурсе можно рассматривать те определения и исследования риска, в которых авторы указывают на риск как готовность (склонность) включаться в потенциально опасные, неопределенные ситуации ради существующей вероятности достижения значимой цели, ради каких-либо важных достижений в надежде на благоприятный исход событий. В том случае, если данные ценности социально-ориентированы, полезны с точки зрения общепринятых норм, то такой риск в целом авторами оценивается как положительное явление. Тем не менее, часто склонность включаться в опасные ситуации основана исключительно на удовлетворении гедонистических, аморальных, асоциальных потребностей, возведенных в ранг ценностей

[12]. Такое рискованное поведение, в том числе и информационное, приравнивается к девиантному. Наполнение аксиологического компонента информационного поведения социально значимыми ценностями, например, позволяющими формировать положительный образ профессионального будущего, может рассматриваться как коррекционная мера в борьбе с развивающимся рискованным поведением и интернет-аддикциями [13].

Онтология представляет собой бытийные основы принципа деятельности. Принцип деятельности – это прежде всего указание на саму действительность человеческого бытия как на исходный момент любого исследования человека. Бытие человека в той или иной социокультурной среде первоначально определяет векторы его социального развития, предопределяет формирование онтологических представлений о мире и обществе, которыми в процессе своей жизни будет руководствоваться человек, реализуя различные формы поведения и социального взаимодействия. На наш взгляд, именно онтологический компонент рискованного информационного поведения определяет статистически достоверные различия между выборками испытуемых разных возрастов, разной профессиональной принадлежности, социокультурной среды. Онтологический компонент, в соответствии с теорией социального научения А. Бандуры, создает среду для формирования копинг-стратегий, самооценки, Я-концепции, профессиональных интересов и других факторов, влияющих на готовность (склонность к риску). Условия социально-культурного бытия, на фоне которых разворачивается в онтогенетическом плане возможность (невозможность) удовлетворения значимых потребностей и успешное (неуспешное) формирование социальных ценностей, создают фундамент для развития личностных качеств, способствующих в последствии рискованным формам девиантного поведения, либо, напротив, формируют готовность к риску в соответствующих профессиях (военнослужащие, сотрудники МЧС, пожарные) и экстремальных ситуациях.

Конкретно говоря о рискованном информационном поведении, в качестве подтверждения важной роли онтологического компонента, можно привести исследование И. В. Абакумовой и др., где приведены результаты корреляционного анализа между рискованными мотивационными стратегиями информационного поведения и личностными характеристиками респондентов, такими как цинизм, враждебность, избегание, агрессивность и т. п. [1] Влияние социально-культурных различий на представления о рисках в информационном пространстве научно обосновано в работе В. И. Панова, Э. В. Патракова и др. Полученные ими данные показали, что представления о рисках зави-

сят от общих представлений о рисках в культуре данной страны, законодательства в области безопасности интернета, а также длительности и успешности опыта взаимодействия в социальных сетях интернета. Кроме того, лексико-семантический анализ терминов и понятий в области рискологии, используемых для эмпирического опроса студентов, показал наличие семантических кросс-культурных различий в их понимании [9]. Данные исследования подтверждают, что онтологический компонент играет существенную роль в формировании и проявлении рискованного информационного поведения.

Таким образом, на основе анализа научных источников, посвященных определению и исследованию риска в широком контексте и рискованного поведения в информационной среде, было обнаружено и изучено большое количество разноаспектных трактовок, определений и умозаключений относительно данного понятия. На основе теории деятельности Г. В. Суходольского нами предпринята попытка систематизировать различные грани феномена риска, теоретически предположив, как они могут встраиваться в базовые компоненты информационного поведения как частного случая деятельности человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологические предикторы рискованного информационного поведения студенческой молодежи / А. В. Гришина, И. В. Абакумова, Г. П. Звездина, И. Г. Смольянов // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 3.
2. Горюнова Л. Н. Развитие моделей информационного поведения с позиции обобщенной психологической теории деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2008. № 3. С. 439–444.
3. Психологические предикторы конструктивных и деструктивных форм информационного поведения молодежи / П. Н. Ермаков, А. С. Коленова, Е. Г. Денисова, И. В. Куприянов // Российский психологический журнал. 2022. № 2. С. 21–31.
4. Шаболтас А. В. Риск и рискованное поведение как предмет психологических исследований // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2014. № 3. С. 5–14.
5. Власенко Р. Я., Лосева Т. Н. Риск как самостоятельный компонент системной организации целенаправленной деятельности субъекта // Российско-медицинско-биологический вестник им. акад. И. П. Павлова. 2014. № 2. С. 145–152.
6. Михеева Н. Современные исследования понятия «Риск» в психологической науке // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2010. № 1. С. 153–159.
7. Петрова Ю. В., Жигинас Н. В. Стресс и готовность к риску сотрудников МЧС // Вестник ТГПУ. 2014. № 1 (142). С. 52–55.
8. Цуциев С. А. Безопасность военной службы в формате «риск-ориентированного» подхода // Военная мысль. 2022. № 6. С. 99–104.
9. Социальные представления студентов о рисках во взаимодействии с Интернетом: кросс-культурный аспект (Россия, Бразилия, Румыния) / В. И. Панов, Э. В. Патраков, Л. И. Батурина, К. Коман, Р. Ф. Фрогери // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 10–25.
10. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. 2-е изд. М. : URSS, 2008. 164 с.

11. Петимко А. И., Зверев В. Л. Основные направления и концепции исследований риска и современное состояние проблемы в психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2010. № 4. С. 71–77.

12. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М. : Смысл, 2007. 511 с.

13. Балина Т. Н. Значение образа профессионального будущего для профилактики и коррекции девиантного поведения // Феноменология и профилактика девиантного поведения : материалы VIII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. Краснодар, 5 дек. 2014 г. Краснодар : Краснодар. Ун-т МВД РФ, 2014. С. 13–16.

ИЗУЧЕНИЕ СКЛОННОСТЕЙ К ПЕРФЕКЦИОНИЗМУ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОТНОШЕНИЕ К УЧЕБЕ

Баранова Е. Г.

УО «Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка»

Минск, Республика Беларусь

E-mail: bk262002@gmail.com

В настоящее время педагогами-психологами всё чаще поднимается вопрос влияния перфекционизма на жизнь современной молодежи. Сегодня под перфекционизмом понимают психологическую характеристику, включающую в себя высокие требования, предъявляемые личностью к себе, своей деятельности, другим людям и миру в целом. Актуальность изучения данной темы обусловлена наличием многочисленных исследований о связи высокого уровня перфекционизма с психологическим дискомфортом и эмоциональными нарушениями, такими как тревожность, избегающее поведение, социофобией, прокрастинацией и различными видами стрессов.

Ключевые слова: уровень перфекционизма, отношение к учебе, высшие учебные заведения.

Современный темп жизни, характеризующийся социальными трансформациями и постоянной конкуренцией, неизбежно провоцируют массовое формирование и распространение такого психологического явления, как *перфекционизм*. Термин «перфекционизм» используют для описания стремления человека к совершенству, а перфекционистами называют людей, предъявляющих к себе и своей деятельности чрезмерно высокие требования. По мнению отечественных авторов, перфекционизм – это болезнь современного общества, болезнь культуры и культы успеха [5].

Исследовательской целью стало изучение склонностей к перфекционизму у студентов высших учебных заведений и их влияния на отношение к учебе. Для проведения исследования были выбраны такие методы, как опросник П. А. Шулер и анкета «Отношение к учебе».

Опросник П. А. Шулер состоит из 35 утверждений и нацелен на выявление уровня перфекционизма. Для исследования используется следующая система оценки: абсолютно не согласен с утверждением – 1 балл, не согласен – 2 балла, нейтрален – 3 балла, согласен – 4 балла, абсолютно согласен – 5 баллов. Количество полученных баллов указывает на выраженность перфекционизма у испытуемого.

Анкета «Отношение к учебе» состоит из 5 вопросов с различными вариантами ответов, направленными на выявление отношения к выбранному высшему учебному заведению, а также на определение сложностей в обучении.

Выборка: студенты 2–3-го курса, в количестве 33 чел., возраст 18–20 лет. В исследовании приняли участие 23 девушки и 10 юношей.

База исследования: эксперимент проводился на базе «Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка», факультет социально-педагогических технологий.

По результатам исследования были получены следующие результаты:



Рис. 1. Уровень перфекционизма

На рис. 1 представлены результаты по опроснику П. А. Шулер. Умеренная склонность к перфекционизму была выявлена у 17 % респондентов (4 испытуемых), высокая склонность – у 26 % (6 испытуемых). Низкая склонность к перфекционизму не была выявлена ни у одного из респондентов, следовательно, составила 0 %. Преобладающее количество испытуемых имеют выраженную склонность к перфекционизму – 57 % (13 испытуемых).

Глядя на рис. 1, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день студенты высших учебных заведений достаточно сильно подвержены перфекционизму. Также было выявлено, что респонденты, набравшие большое количество баллов по опроснику, склонны к таким видам психологического дискомфорта, как сомнения в правильности своего выбора, неуверенность.

Результаты анкетирования представлены на рис. 2 и 3. На рис. 2 отражено соотношение количества респондентов, которые выбирали вуз самостоятельно и осознанно, и респондентов, которые имели сомнения по поводу учебного заведения. На рис. 3 отражен показатель неуверенности в себе среди испытуемых.

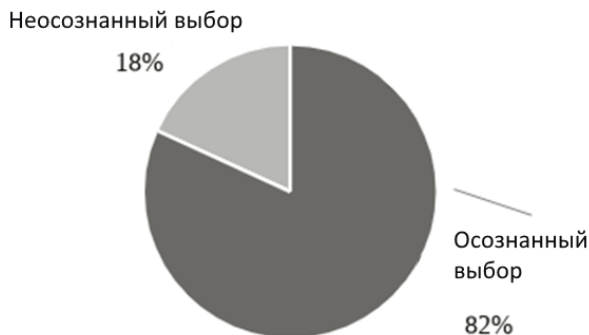


Рис. 2. Осознанность выбора вуза



Рис. 3. Показатель неуверенности

Важно отметить, что перфекционизм может проявляться в патологической форме, и это состояние имеет ряд специфических особенностей. Они могут иметь как скрытый, так и явный характер, и оказывают непосредственное влияние на поведение индивида.

Ученые, исследующие перфекционизм, пишут о том, что при выраженном патологическом перфекционизме можно наблюдать:

- постоянное сравнение себя и своих действий с достижениями других;
- постоянное соперничество, концентрирование только на неудачах;
- безжалостная самокритика;
- наказывающее самоотношение;
- завышенная критика по отношению к другим людям;
- нарушения саморегуляции личности;
- низкая приспособляемость к окружающему миру.

Кроме того, при внешнем благополучии личности, могут присутствовать более скрытые признаки, такие как:

- разочарование в себе, в своих силах;
- повышенное чувство вины, стыда;
- постоянная тревожность;
- депрессивные состояния;
- отсутствие четкой временной перспективы;
- ощущение отсутствия личностного прогресса;
- игнорирование позитивных моментов [3].

Результаты эмпирического исследования показали, что перфекционизму в той или иной степени на сегодня подвержено большинство людей. Умеренная склонность не является отклонением, но высокие показатели могут привести к различным личностным нарушениям. Следовательно, необходимо проводить дальнейшую работу по устранению данных нарушений.

В связи с этим в учреждениях образования особое место должен занимать комплекс таких вопросов, как:

- формирование у молодежи адекватной самооценки;
- профилактика личностной и ситуативной тревожности;
- повышение психологической культуры молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева А. Д. Родительский перфекционизм как мотивационная основа воспитания и образования детей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskiy-perfektsionizm-kak-motivatsionnaya-osnova-vozpitanija-i-obrazovaniya-detey> (дата обращения: 04.11.2022).
2. Власова А. А. Влияние стиля семейного воспитания на перфекционизм у детей младшего школьного возраста // Вестник науки и образования. 2019. № 9–1 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stilya-semejnygo-vozpitanija-na-perfektsionizm-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 04.11.2022).
3. Ларских М. В., Удадых И. А. Зависимость уровня и типологии перфекционизма подростков от типа негармоничного воспитания в семье // Инновации в науке. 2015. № 5 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavisimost-urovnya-i-tipologii-perfektsionizma-podrostkov-ot-tipa-negarmonichnogo-vozpitanija-v-semie> (дата обращения: 04.11.2022).
4. Потемкин В. К., Филясова Ю. А. Диссеминация внутрисемейных отношений как фактор развития перфекционизма личности // Социология. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/disseminatsiya-vnutrisemeynyh-otnosheniy-kak-faktor-razvitiya-perfektsionizma-lichnosti> (дата обращения: 04.11.2022).
5. Южакова И. О., Желонкина Ю. Н., Басалаева Н. В. Перфекционизм: признаки и способы преодоления // Инновационная наука. 2017. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perfektsionizm-priznaki-i-sposoby-preodoleniya> (дата обращения: 04.11.2022).

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ В РАБОТАХ Л. С. ВЫГОТСКОГО И Ж. ПИАЖЕ

Батракова И. М.

МБДОУ «ДС № 168 г. Иркутска»

Иркутск, Россия

E-mail: batrakova13@mail.ru

Развитие психики рассматривается как закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их качественных, количественных и структурных преобразованиях. Ему свойственен необратимый характер изменений, направленность и закономерность.

Согласно мнению Л. С. Выготского, соотношение обучения и развития учащихся является центральным и основным вопросом, без которого проблемы педагогической психологии могут быть не только решены неправильно, но даже поставлены не точно [4].

Наиболее полно проблемы психического развития исследуются в возрастной психологии – отрасли психологической науки, которая изучает закономерности этапов психического развития и формирования личности во время онтогенеза человека от рождения до смерти. Возрастная психология направлена на выявление психологического содержания последовательных этапов онтогенеза, изучает динамику психических процессов. Невозможно без учёта влияния на индивидуальное развитие человека культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий.

Наиболее глубоко и последовательно основные проблемы обучения и развития рассмотрены Л. С. Выготским в статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте». В ней выделяются основные теоретические психолого-педагогические подходы к соотношению между обучением и развитием.

Первый подход в качестве основной позиции имеет идею о независимости развития детей от процессов обучения. В этом случае обучение понимается как просто внешний процесс, который должен быть каким-то образом согласован с ходом развития детей, но сам по себе он не принимает в нем активного участия, ничего не меняет, только использует достижения развития, чем, конечно, продвигает ход и изменяет его направление.

Согласно этой теории, развитие должно совершить определённые законченные циклы, установленные функции должны созреть прежде, чем школа сможет приступить к обучению ребёнка знаниям и навыкам. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Одновременно с этим исключается любая возможность поставить во-

прос о роли самого обучения в процессе развития и созревания тех функций, которые активируются путём обучения. Их развитие и созревание является, скорее, предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение основано на развитии, ничего не меняя в нем по существу [3].

В процессе развития детского мышления, согласно Ж. Пиаже, происходят последовательные переходы от сенсомоторного интеллекта (первый уровень развития интеллекта человека, который формируется в период интенсивного овладения речью на основе координации восприятия и движения (от 0 до 2 лет)) к дооперациональный (уровень развития интеллекта человека, когда он ещё не владеет мыслительными операциями (от 2 до 7 лет)), а затем – к конкретным (операции, связанные с наглядным опытом (с 7 до 11–12 лет)) и формальным (носят абстрактный характер (с 11–12 лет)) операциям (к «операторным структурам»). Они являются спонтанным процессом, подчиняющийся закономерностям координации операций и тенденциям операторных структур к равновесию. В результате психическое развитие интерпретируется как независимое от специально организуемых взрослыми воспитания и обучения детей. Действие источников такого развития как по времени, так и функционально предшествует овладению детьми конкретными понятиями и навыками.

В итоге воспитание и обучение рассматриваются как условия адаптации педагогического процесса к психическому развитию ребёнка: педагогический процесс как бы следует за развитием. По ироническому замечанию Л. С. Выготского, такая система воспитания и обучения «плетётся в хвосте детского развития», ориентируясь не на его завтрашний, а на вчерашний день. Соответственно развитие должно пройти свои определённые циклы, прежде чем обучение сможет приступить к выполнению своих конкретных заданий. Развитие всегда опережает обучение, а последнее надстраивается над ним.

Второй теоретический подход предполагает, что обучение – развитие. Обучение сливается с развитием ребёнка и каждый шаг в обучении соответствует этапу развития (при этом развитие сводится в основном к накоплению всех видов привычек). Сторонником этой теории являлся великий американский психолог и философ Вильям Джеймс. По его словам, любое обучение – это развитие, поскольку обучение детей, например, некоторым математическим знаниям может привести к развитию у них ценных интеллектуальных навыков. Следует иметь в виду, что преподаватели и методисты, опирающиеся в своей работе в основном на практический опыт, могут быть сторонниками конкретно такой теории, которая не требует проведения порой достаточно сложных различий процессов «обучения» и «развития» [8].

В третьем подходе исследователи пытаются преодолеть крайности первых двух, просто их объединив. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, независимый от обучения. С другой – само обучение, в котором ребёнок приобретает новые формы поведения, считается идентичным развитию. В этом случае развитие (созревание) готовит и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперёд развитие.

В третьей теории Л. С. Выготский выделил две главные черты. Во-первых, это взаимосвязь обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения на развитие. Во-вторых, пытается объяснить существование развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии (гештальтпсихологии), представителем которой был один из её основателей, выдающийся немецкий психолог Курт Коффка. Суть следующего предположения заключается в том, что, овладевая какой-либо конкретной операцией, ребёнок одновременно осваивает некий общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции. Поэтому, овладевая одной операцией, дети в дальнейшем получают возможность использовать этот принцип и при выполнении других операций, что свидетельствует о наличии определённого развивающего эффекта.

Согласно этой теории, развитие всегда шире, чем обучение. Например, ребёнок научился производить какую-либо операцию, тем самым он усвоил структурный принцип, сфера применения которого шире, чем только операции того типа, на которых этот принцип был усвоен. Поэтому, делая шаг в обучении, ребёнок продвигается в развитии на два шага. Обучение и развитие не совпадают. Данная теория разводит процессы обучения и развития «в разные стороны» и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

В современной психологии существуют три теории соотношения обучения и развития, описанные Л. С. Выготским, с некоторыми изменениями. Каждая из них имеет развёрнутые обоснования экспериментального и практико-прикладного характера. Первая говорит об отсутствии связи между обучением и развитием. Вторая о том, что между ними существует тесная связь. А третья теория опирается на то, что обучение и развитие являются тождественными процессами.

Связь обучения и развития – одна из центральных проблем педагогической психологии. Принципиально важным является вопрос о соотношении обучения и развития, по этому поводу существует множество точек зрения.

Согласно Ж. Пиаже, «мышление ребёнка с необходимостью проходит через все известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребёнок или нет». Однако возраст появления новых структур интеллекта, может варьировать в зависимости от физического или социального окружения. В условиях свободных взаимоотношений и дискуссий взгляды ребёнка быстро заменяются рациональными представлениями, но они сохраняются дольше при отношениях, основанных на авторитете.

В отечественной психологии принят взгляд, сформулированный Л. С. Выготским и разделяемый большим количеством исследователей. Согласно этому мнению, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребёнка, поскольку, словами Л. С. Выготского, «обучение опережает развитие, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования». Из основополагающего тезиса Л. С. Выготского вытекает, что обучение и развитие находятся в единстве, причём обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие. Обучение – это не развитие, но внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребёнка не природных, но культурно-исторических особенностей человека. В обучении создаются предпосылки будущих новообразований, и для того, чтобы создать зону ближайшего развития, т. е. породить ряд процессов внутреннего развития, необходимы правильно построенные процессы обучения. Все последующие исследования отечественных психологов подтверждают основополагающий принцип соотношения обучения и развития – обучение играет ведущую роль в развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М. : Смысл : Академия, 2007.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М. : Юрайт, 2016.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. Развитие высших психических функций. М. : Смысл : Эксмо, 2005.
5. Краткий словарь психологических терминов / под общ. ред. Петровского А. В. М. : Политиздат, 1985.
6. Тальзина Н. Ф. Педагогическая психология. М. : Академия, 1998
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973.
8. Сабирова Р. Ш., Кудабердиев Т. К. Мониторинг психологического и предметного содержания процесса обучения // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 5.
9. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / под ред. Гальперина П. Я., Тальзиной Н. Ф. М. : МГУ, 1968
10. Хон Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. М. : Деловая книга, 2002.

ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ЖЕНЩИН, ОСВОБОДИВШИХСЯ ИЗ МЕСТ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Бусыгина Н. П., Бондаренко М. И.

*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»*

Москва, Россия

E-mail: totentanzasthetic14@gmail.com

Современные психологические исследования, посвященные феномену женского тюремного и пост-тюремного опыта, охватывают широкий спектр проблем, от анализа причин, по которым женщины совершают преступления, до специфики ментального здоровья и психолого-социальной реабилитации данной категории.

В отечественных работах подобные исследования чаще встречаются в области пенитенциарной и юридической психологии, они касаются личностной диагностики, вопросов профилактики преступности и психологической готовности женщин к освобождению [2–4]. Зарубежные публикации характеризует мозаичность и вариативность подходов. В частности, иностранные авторы прибегают к феноменологическому анализу, с целью изучить уникальные переживания, повторяющиеся экзистенциальные темы, характерные для женщин-заключенных [6; 10].

В России феноменологический подход к рассматриваемой проблеме представлен, скорее, в социологических работах, например, в глубинных интервью, проведенных Л. Альперн [1] или в дискурсивном анализе интервью, полученных в рамках проекта «Возвращение» [5]. В ходе проекта исследовательницам удалось осветить характерные для опрашиваемых сложности, проблемы с гигиеной и репродуктивным здоровьем, особенности материнства в заключении, различные дискурсивные особенности, такие как криминализация биографии или нарратив очеловечивания.

Обобщенные результаты исследований демонстрируют, что женщины в заключении и сразу после освобождения сталкиваются с повторяющимися трудностями. Если какие-то из них характерны для заключенных в целом, например, социальная незащищенность, особенности ментального здоровья (аддикции, депрессивная и тревожная симптоматика, суицидальные попытки и т. д.), то некоторые связаны с женской физиологией и двойной стигмой, которой подвергаются женщины (как преступницы и как «плохие» женщины, матери и жены). На наш взгляд, все перечисленное делает актуальным уточнение особенностей переживаний и жизненных стратегий женщин, обраще-

ние к рассказам от первого лица, как способу соприкоснуться с индивидуальным осмыслением произошедшего.

Цель нашего исследования – выявление специфики переживаний и жизненных стратегий женщин, освободившихся из мест лишения свободы. В работе был использован метод феноменологического анализа полуструктурированных интервью, предложенный М. ван Маненом [3] и К. Виллиг [4]. Как нам кажется, феноменологическая оптика, с одной стороны, может задать направление для дальнейших академических изысканий, с другой – дать возможность респондентам пространство для высказывания, лишённого стигматизирующих интерпретаций. Кроме того, полученные данные видятся как значимые при организации и оказании психологической помощи рассматриваемой категории женщин, как дополняющие представления о консультативной и психотерапевтической работе с клиентами, имеющими схожий опыт.

Архитектонику нашей работы во многом определило исследование К. Виллиг [9], в котором анализируется опыт жизни со смертью в контексте случаев респонденток с терминальной стадией онкозаболевания. Мы так же обращаемся к уникальному языку интервьюируемых, используя их метафоры как в процессе анализа, в идиографической части работы, так и в названиях случаев. Например, «Стена рухнула» – это история женщины, которая дважды оказывалась в заключении. В первый раз она случайно убила человека в драке, обороняясь, во второй была несправедливо осуждена за чужое преступление, убийство мужа, который пытал её несколько часов подряд. Как «жена блатного» она говорит о том, что раньше её жизнь была опосредована статусом супруга, а теперь у неё есть возможность строить жизнь, исходя из собственных представлений. «В какой-то момент из одуванчика обязательно проснется дракон, который скажет, сейчас все сгорит» – цитата из интервью с женщиной, вынужденной обороняться от мужа. Для данной респондентки крайне ценна возможность поделиться своим опытом с другими, по её словам, для неё важно донести как до мужчин, так и до женщин, что внутри каждой женщины есть «очень большая сила», и «если ты не понимаешь, чем ты владеешь, то ты очень сильно рискуешь это, я не знаю, как ядерная бомба». «И ещё я очень мечтала о революции» – результат анализа интервью с девушкой, осуждённой за драку после митинга, в прошлом политической активисткой. В её способе говорить о пережитом можно отметить характерную осведомленность и даже готовность к заключению, хотя одним из лейтмотивов, как ни странно, становятся любовные переживания.

В первом приближении нам удалось выявить некоторые экзистенциальные темы, встречающиеся в каждом из интервью, к примеру, веры и религии, которые мыслятся частью респонденток как обязательное условие для начала новой жизни. Примечательно, что тема отношений у респонденток, переживших насилие в семье, касается детей и родственников, в то время как респондентки, оказавшиеся в тюрьме за статьи, не связанные с домашним насилием, сообщают о желании вступить в брак, рассуждают о романтических отношениях.

Всего в исследовании представлено 7 уникальных историй женщин, переживших заключение, с характерными для них темами переживаний и планами будущего, а также сравнение случаев для определения экзистенциальных тем, позволяющих лучше понять, что означает жить в местах лишения свободы и освободиться, будучи женщиной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альперн Л. Сон и явь женской тюрьмы. СПб. : Алетей, 2004. 478 с.
2. Антонян Ю. М. Преступность среди женщин. М. : Рос. право, 1992. 256 с.
3. Никитин П. С., Борисова С. Н. Особенности общего, эмоционального и социального интеллекта у женщин, находящихся в местах лишения свободы, в зависимости от характера совершенного преступления // Будущее психологии. 2012. Вып. 5. С. 38–41.
4. Овсянникова М. В., Конарев М. Ю. Специфика проявления эмоциональных переживаний осужденных женского пола, отбывающих наказание в исправительных колониях, на различных этапах отбытия наказания // Прикладная юридическая психология. 2018. № 3. С. 86–93.
5. Омельченко Е. До и после тюрьмы. Женские истории. М. : Алетей, 2013. 272 с.
6. Blair-Lawton D., Mordoch E., Chernomas W. Putting on the Same Shoes: Lived Experiences of Women Who Are Reincarcerated // J Forensic Nurse. 2020. Vol. 16, N 2. P. 99–107.
7. Van Manen M. Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. Routledge, 2018. 220 p.
8. Willig C. Introducing Qualitative Research in Psychology. Open University Press, 2013. 264 p.
9. Willig C. My Bus Is Here: A Phenomenological Exploration of Living-With-Dying // Health Psychology. 2015. Vol. 34, N 4. P. 417–425.
10. Wismont J. M. The lived pregnancy experience of women in prison // Journal of Midwifery and Women's Health. 2000. Vol. 45, N 4. P. 292–300.

СНОВИДЕНИЯ КАК ФЕНОМЕН БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ПСИХОАНАЛИЗЕ

Волкова С. Д., Щеголева Т. М.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: theartheart.eco@gmail.com; schegoleva52@mail.ru

Проблема сновидений как феномена бессознательного интересовала ученых начиная с XX в. и является актуальной до сих пор. Известное выражение З. Фрейда гласит: «Интерпретация сновидений является королевской дорогой к познанию бессознательных активностей психики». Его книга «Интерпретация сновидений» продолжает оказывать влияние на дальнейшее развитие теории бессознательного. В качестве основной потребности в возникновении сновидений выступает информационная потребность, тесно связанная с получением сенсорных и эмоциональных переживаний и новых впечатлений. Существование в пространстве сновидений открывает возможности к удовлетворению и других потребностей как биологического, так и психологического и духовного характера. Изучением сновидений занимались многие авторы: вышеупомянутый Зигмунд Фрейд, Карл Юнг, который называл сновидения «прямой манифестацией бессознательного», и только «незнание его языка мешает понять его послание». В отечественной же психологии долгое время сновидения с точки зрения бессознательного не изучалось, так как ассоциировались с именем Зигмунда Фрейда. Первая работа по сновидениям как феномена бессознательного в нашей стране вышла у В. Бассина в конце 60-х гг. Несмотря на длительную историю изучения сновидений, сновидения до сих пор изучены недостаточно. Именно поэтому эта тема является открытым пространством для современной науки.

Сновидение имеет определенный смысл, быть может, и скрытый, и заменяющий собою другой мыслительный процесс и что речь идет лишь о необходимости правильно раскрыть эту замену, чтобы понять скрытое значение сновидения [1, с. 99]. Метод этот может быть назван «расшифровкой», так как он рассматривает сновидение как своего рода условный шифр, в котором каждый знак при помощи заранее составленного ключа может быть заменен другим знаком общеизвестного значения и смысла [Там же, с. 101]. Во внимание принимается не только содержание сновидения, но и личность и жизненные условия самого грезящего [Там же]. Толкование обращается не на сновидение во всей его целостности, а на каждый элемент в отдельности, в котором каждая часть обладает особым значением [1, с. 102].

Сновидение-полноценное психическое явление. Оно является осуществлением желания [Там же, с. 123]. Фрейд предположил, что и неприятные сновидения после толкования их окажутся осуществлением желаний. Там, где осуществление желания скрыто, замаскировано, там должна проявиться тенденция, противоположная желанию, и вследствие этой тенденции желание находит выход исключительно в искаженном виде [Там же, с. 139]. В сновидении играют наиболее видную роль две психические силы, из которых одна образует желания, проявляющиеся в сновидении, другая же выполняет функции цензуры и способствует искажению этого желания. Функция цензуры состоит в допущении к сознанию [Там же, с. 141].

Фрейдом описаны и проанализированы механизмы сновидений: смещение, сгущение и др. Смещение может быть двух видов: либо элемент скрытых мыслей замещается намеком (например, вместо исходного образа конкретного человека появляется кто-то другой, однако в очках или одежде, принадлежащих первоначальному объекту), либо эмоциональная окраска смещается с какого-то важного элемента на менее важный. Именно благодаря смещению сновидение принимает странный и непонятный характер. Сгущение – несколько пережитых моментов, эмоций объединяются. Все элементы мыслей сновидения, имеющие общие черты (например, лица сразу нескольких человек с голубыми глазами), совмещаются в одном элементе. Получается, что за одним элементом сновидения стоит целая группа схожих частей в скрытых мыслях. Возможен и обратный процесс, когда один и тот же элемент скрытых мыслей получает несколько представителей (образов) в сновидении. Сгущение осуществляется посредством опускания некоторых элементов исходного образа или использования только его части, а также в форме слияния нескольких похожих элементов различных образов в один. Вытеснение – это процесс отрицания и отклонения желания, при котором изменяется объект желания, но сила эмоций сохраняется.

Для проведения эмпирического исследования нами использовался метод интерпретации сновидений по труду Зигмунда Фрейда «Толкование сновидений». Он состоял в следующем: после того, как содержание сновидения раскрыто, Фрейд задавал вопросы об отдельных его элементах: что рассказчику приходит в голову относительно этого элемента, когда он думает о нём? Его просили сообщать все мысли, которые приходят в голову, даже, если некоторые из них могут казаться нелепыми. Обоснование этого метода состоит в том, что психические процессы строго детерминированы, и если человеку, когда его просят сказать, что приходит ему в голову относительно данного эле-

мента сновидения, приходит в голову некая мысль, эта мысль никак не может быть случайной; она непременно будет связана с данным элементом. Таким образом, психоаналитик не толкует сам чьё-то сновидение, а скорее помогает в этом сновидцу.

Базой для исследования сновидений как феномена бессознательного являлось Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение г. Иркутска средняя общеобразовательная школа № 15. Сбор информации осуществлялся конфиденциально в кабинете психолога.

Сновидение Валерии 17 лет: *Лето. Так получилось, что моей подруги Лены не стало летом. Я приехала в ритуальный зал на «Труде» и случайно встретила ее. Мы идем, спокойно болтаем, вспоминаем наши совместные моменты. Я говорю, что мне нужно купить цветы на похороны. Мы продолжаем общаться. Я говорю: «Лена, ты умерла», на что она не обращает внимания и продолжает говорить о наших воспоминаниях.*

Сюжет сна происходит летом, так как чаще всего они проводили время вместе в летнее время. Девушка еще не осознает смерти подруги, несмотря на то, что она идет на похороны, сначала ее не удивляет встреча с умершей, она рада встречи и как обычно бывало, они гуляют и общаются. В этом видно желание сновидицы еще хоть раз встретиться с подругой, поговорить с Леной о совместно прожитых моментах, хочется, чтобы все было как раньше. Анализ сновидения показывает борьбу сознательного и бессознательного психики. Девушка не желает, чтобы время рядом с подругой подходило к концу, но сознание упорно напоминает о ее смерти. В сновидении играют наиболее видную роль две психические силы, из которых одна образует желания, проявляющиеся в сновидении, другая же выполняет функции цензуры и, благодаря этой цензуре, способствует искажению этого желания. Функция цензуры состоит в допущении к сознанию. Этот сон четкое проявление желания снова встретиться и поговорить по душам с умершей подругой.

Таким образом, в ходе толкования сновидений подтвердилось, что любое сновидение является осуществлением желания. При толковании во внимание принималось не только содержание сновидения, но и личность и жизненные условия самого человека. В ходе эмпирического исследования я подтвердила гипотезу о том, что все сновидения имеют смысл и есть научный подход к их толкованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фрейд З. Толкование сновидений / пер. с нем. Я. Когана. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2023. 512 с.

ДИАГНОСТИКА ПОТЕНЦИАЛА САМОИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Волокитин С. Н.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: sergey_volokitin@mail.ru

Личностные изменения могут происходить, во-первых, за счет изменения социальных ролей в обществе, во-вторых, благодаря активности личности. Проблема самоизменений в отечественной психологии поднималась в работах С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской, а также в работах, описывающих самопроцессы личности (саморазвитие, самодетерминация, саморегуляция), где человек анализируется как субъект собственного развития (изменений). Саморегуляция рассматривается как контролирующей и поддерживающей аспект самоизменения, самодетерминация в большей степени отражает мотивационный аспект деятельности [5].

Анализ существующих подходов к проблеме самоизменений показал целый ряд направлений исследования. М. А. Фризен рассматривает самоизменение как составляющую процесса саморазвития. К. Робитчек связывает самоизменение с личностным ростом и считает, что самоизменение имеет отношение только к преднамеренным, самоинициируемым процессам личностного роста [7]. М. А. Щукина отождествляет самоизменение с саморазвитием [6].

Н. В. Гришина отмечает, что «понятие самоизменения относится к активной позиции самого человека в процессе изменения своей жизненной ситуации, сознательному принятию решений об этих изменениях» [1, с. 133]. Для оценки индивидуальных различий в процессах самоизменений В. Р. Манукян, И. Р. Муртазина, Н. В. Гришина разработали и стандартизировали опросник диагностики потенциала самоизменений личности [4]. Д. А. Леонтьев отмечает, что «... потенциал рассматривается как источник скрытых возможностей для достижения целей, как направленность, придающая человеческой жизни ценность и смысл» [2, с. 47]. Мы в след за Н. В. Гришиной, В. Р. Манукян, И. Р. Муртазиной под *потенциалом самоизменений* «понимаем совокупность возможностей реализации изменений, относящихся к различным уровням психической организации человека, которые могут им осознанно актуализироваться и инициироваться» [3; 4].

Цель настоящей работы: попытка обосновать сущность направленного самоизменения у студентов.

Гипотеза: 1) Потенциал самоизменений в процессе обучения у студентов в большей степени проявляется по шкале «Возможность самоизменений». 2) Среднее значение потенциала самоизменений у студентов-психологов выше по сравнению со студентами-юристами.

Для проверки гипотезы к исследованию были привлечены студенты-психологи (31 чел.) и студенты-юристы (22 чел.) из двух факультетов Иркутского государственного университета (психологического и юридического).

Диагностика потенциала самоизменений осуществлялась с помощью опросника Н. В. Гришиной, В. Р. Манукян, И. Р. Муртазиной «Потенциал самоизменений», включающий четыре шкалы: «Потребность в изменениях», «Способность к осозанным самоизменениям», «Вера в возможность самоизменений», «Возможность самоизменений».

Обработка данных для выявления личностных значимых различий проводилась с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни в программе SPSS-21.

Результаты. Студенты-психологи и студенты-юристы склонны верить в возможность самоизменений и реализацию возможности самоизменений. Это связано с тем, что факторы возраста влияют на формально-динамические показатели возможностей самоизменения и на веру в возможности самоизменений. Причем вера в возможность самоизменений находится в зависимости от способности видеть эти изменения и вовремя корректировать для получения требуемого результата. По итоговому показателю среднее значение потенциала самоизменений у студентов-психологов выше, чем у студентов-юристов. Критерий Манна – Уитни показал уровень значимости различий 0,013. Эти различия практически являются поддержкой гипотезы. Как отмечают авторы методики «Потенциал самоизменений»: «Снижение этих показателей с возрастом оказывает опосредованное влияние на снижение способности реализовывать самоизменения. Потребность в самоизменениях меньше всего подвержена фактору возраста и может быть ресурсной в любом возрасте» [4, с. 49]. В свою очередь «способность к осозанным самоизменениям» в процессе исследований Н. В. Гришиной, В. Р. Манукян, И. Р. Муртазиной показала взаимосвязь с осознанной саморегуляцией, а также с предметной и межличностной самоэффективностью [4, с. 51].

При анализе результатов студентов-психологов разных лет обучения не обнаружено значимых различий между шкалами опросника «Потенциал самоизменений». Возможно, закономерности не просматриваются из-за индивидуальных различий между группами. Например, у студентов-психологов старших курсов в большей степени про-

являются «Потребность в самоизменениях» и «Способность к осознан- ным самоизменениям». Это говорит об их убежденности и способности повлиять на результаты происходящего. В то же время студенты- психологи младших курсов больше верят в возможность самоизменений.

Более высокий уровень потенциала самоизменений у студентов- психологов по сравнению со студентами-юристами скорее всего может коррелировать с особенностями практической подготовки, действующи- ми на факультете научно-учебными лабораториями, историко- психологическим клубом, а также курсами переподготовки и повыше- ния квалификации. Особенности подготовки на факультете психоло- гии определяются не только принятой концепцией подготовки, спе- цифической квалификацией преподавателей, но и частично обуслов- ливаются этнокультурными характеристиками региона.

Выводы

1. Время обучения в университете связано с личностным само- развитием студентов и соответственно с самоизменениями.
2. Студенты-психологи и студенты-юристы от курса к курсу и разных лет обучения обнаруживают разный уровень потенциала само- изменений, связанный с их возрастом и индивидуальными особенно- стями.
3. Студенты-психологи показывают более выраженные показате- ли самоизменений, чем студенты-юристы. Это связано со спецификой образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришина Н. В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вест- ник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8, вып. 2. С. 126–138.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 679 с.
3. Манукян В. Р., Муртазина И. Р. Самоизменение: психологический статус и воз- можности измерения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9, Вып. 4. С. 331–345.
4. Манукян В. Р., Муртазина И. Р., Гришина Н. В. Опросник для диагностики по- тенциала самоизменений личности // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 4. С. 35–58.
5. Субъект и личность в психологии саморегуляции : сб. науч. трудов / под ред. В. И. Моросановой. М. : ПИ РАО ; Ставрополь : СевКавГТУ, 2007. 430 с.
6. Шукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности тео- ретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 2. С. 7–22
7. Robitschek C. Personal grow thinitiative: The constructandits measure // Measure- ment and Evaluation in Counseling and Development. 1998. Vol. 30, N 4. P. 183–198.

РОЛЬ МЕХАНИЗМОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ В УСТОЙЧИВОСТИ К ВЫГОРАНИЮ

Голубев А. В.

*АНО ВО «Московский информационно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт»*

Москва, Россия

E-mail: nursely@mail.ru

Саморегуляция является фундаментальной характеристикой человека, которая обеспечивает его приспособление, участвует в сохранении и развитии разнообразных форм жизни, обеспечивает взаимодействие человека с окружающей средой и его приспособление к внешним факторам [1; 6; 7].

Среди отечественных ученых проблемой саморегуляции психической активности занимались такие видные исследователи, как К. А. Абульханова-Славская, П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, О. А. Конопкин, Е. А. Климов, Б. Ф. Ломов, М. А. Котик, В. И. Моросанова, А. А. Обознов, Д. А. Опанин [1; 6; 7].

Саморегуляция значительно влияет на протекание психических процессов человека, его поведение и деятельность, успешность, продуктивность и на конечный результат любого акта произвольной активности [2]. Целесообразная активность по организации и управлению поведением, деятельностью человека, его психическим состоянием и процессами – все это и есть психическая саморегуляция [8].

Адаптация профессионала к любым условиям трудовой деятельности предполагает эффективную работу системы средств саморегуляции. Накоплению негативной симптоматики способствуют сбои психологической саморегуляции, что в свою очередь негативно влияет на здоровье человека, его успешность как профессионала, на организацию в целом.

По определению Всемирной организации здравоохранения здоровье определяется в трех сферах благополучия человека – физического, социального и психического. В трудовой деятельности необходимо рассматривать профессиональное здоровье человека с точки зрения свойства его организма сохранять защитные и компенсаторные функции, которые в свою очередь будут обеспечивать высокую работоспособность сотрудника в профессиональной деятельности [4].

Ни для кого не секрет, что трудовой процесс в течение рабочей смены может вызывать снижение работоспособности [3]. Несмотря на деструктивный характер данных состояний, их возникновение вполне естественно при выполнении трудовой деятельности. Своевременное

и адекватное применение способов и приемов саморегуляции функциональных состояний способно обеспечить запуск механизмов для восстановления работоспособности.

При затруднении или невозможности запуска необходимых процессов оптимизации возникает накопление негативной симптоматики острых состояний, которые приводят в свою очередь к развитию хронических функциональных состояний по типу хронического стрессового синдрома [3].

Хронический стрессовый синдром опасен развитием неврозов и психосоматических заболеваний у персонала. При неблагоприятных функциональных состояниях происходит накопление остаточных эффектов. Постоянное эмоциональное переживание может перейти в хронические формы и, как следствие, происходит постепенное снижение трудовой деятельности, эффективность труда падает.

При длительном нарушении в функционировании саморегуляции работника и не устранении хронических признаков неблагополучия происходит развитие профессиональных и личностных деформаций деструктивного типа (как вариант нежелательного профессионального развития). А профессиональная деформация сотрудников будет затрагивать такие стороны личности, как мотивационную, эмоциональную, когнитивную. У сотрудников деформация проявляется в формировании специфических профессиональных стереотипов, проявляется в появлении определенных черт личности. У сотрудников с высоким уровнем профессиональных и личностных деформаций будет упрощенный подход в решении задач, возникают трудности в освоении новых профессиональных задач.

Синдром эмоционального выгорания (burnout syndrome) является одной из наиболее выраженных форм профессиональных и личностных деформаций. Синдром выгорания (англ. burnout) пользуется интересом среди ученых начиная с 70-х гг. XX в. Под синдромом «эмоционального выгорания» понимают синдром, который развился у человека в процессе его трудовой деятельности и выражается в состоянии эмоционального и физического истощения, в отсутствии интереса к исполнению профессиональной деятельности. В настоящее время синдром «эмоционального выгорания» рассматривается как профессионально-личностная деформация, долговременная стрессовая реакция организма.

Большое количество исследований синдрома «эмоционального выгорания» выявили структура данной деформации, которая включает в себя физиологическое, аффективно-когнитивное и поведенческое измерения [10]. Большинство исследователей приняла трехмерную

модель выгорания К. Маслах [9]. В данной модели синдром «эмоционального выгорания» представлен совокупностью трех базисных симптомов:

- эмоционального истощения как снижения эмоционального тонуса, появления равнодушия или гнева, эмоционального перенасыщения, агрессивных и депрессивных реакций;
- деперсонализации, представляющей обезличивание отношений с другими (объектами труда и коллегами);
- редуцирования личных достижений, проявляющегося в тенденции к негативному оцениванию себя, своих достижений и успехов, снижении самооценки и профессиональной мотивации, негативизме относительно служебных обязанностей.

Проведенные психологические исследования синдрома выгорания выделяют основные причины его развития: требования профессионального труда и организационные факторы среды. Существенно, что эмоциональному выгоранию наиболее подвержены работники помогающих профессий, работающих в системе «человек-человек». Трудовая деятельность данных профессионалов характеризуется большой эмоциональной нагрузкой и наличием большого количества межличностных контактов.

Также установлены факты, которые позволяют предположить наличие ряда факторов риска, присутствующих у личности. Наибольшую разрушающую силу эмоциональное выгорание имеет для личности сотрудника, который активно включен в трудовую деятельность, страстно исполняет свои функциональные обязанности, с большой самоотдачей, высокой ответственностью и мотивацией к труду.

Н. Е. Водопьянова отмечает в своих исследованиях, что для сотрудников, подвергшихся выгоранию, свойственно снижение мотивации к трудовой деятельности [5]. Развитие синдрома «эмоционального выгорания» у сотрудников способствует сокращению и формализации социальных контактов, поэтому у выгоревших происходит снижение интенсивности социального поведения.

В заключение хочется отметить, что имеющиеся исследования отечественных и зарубежных ученых показывают нам, что развитие неблагоприятных состояний и формирование профессиональных и личностных деформаций с высокой вероятностью связано с нарушениями в функционировании системы саморегуляции состояния человека.

Эффективная саморегуляция функциональных состояний работника играет большую роль в противодействии хроническим нарушениям состояний в профессиональной деятельности. Она позволяет на ранних стадиях вовремя купировать неблагоприятные состояния, и

как следствие не допустить накопления негативной симптоматики. При наличии у сотрудников арсенала адаптационных ресурсов, гибкости в выборе стратегий, средств и приемов саморегуляции функциональных состояний, своевременность, достаточность, а также адекватность их применения в нужных условиях, – все это может служить критериями эффективности системы средств саморегуляции. Залогом высокого уровня профессиональной деятельности человека и его вклада в общее дело коллектива является эффективная система средств саморегуляции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 335 с.
2. Антилогова Л. Н., Черкевич Е. А. Саморегуляция психических состояний личности. Омск : ОмГПУ, 2010. 219 с.
3. Бодров В. А. Профессиональное утомление. Фундаментальные и прикладные проблемы. М. : ИП РАН, 2009. 560 с.
4. Вербина Г. Г. Акмеологическая концепция развития профессионального здоровья специалиста. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2010. 461 с.
5. Водопьянова Н. Е. Активная жизненная позиция личности и профессиональная адаптация в условиях социально-экономического кризиса // Психологические проблемы самореализации личности / под. ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. СПб. : СПбГУ, 1998. Вып. 2. С. 144–154.
6. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М. : Наука, 1980. 256 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
8. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Дифференциально-регуляторные основы педагогического взаимодействия учителя // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 94–102.
9. Maslach Ch. A multidimensional theory of burnout // Theories of Organizational Stress / ed. by C. L. Cooper. Oxford : Oxford University Press, 2000. P. 68–86.
10. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: summary and future and research // Human relations. 1998. Vol. 35, N 4. P. 283–305.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Гришакова В. Е., Березенцева А. И.

ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Тюмень, Россия

E-mail: stud0000227926@study.utmn.ru, a.i.berezenceva@utmn.ru

Артикуляционная моторика представляет собой совокупность скоординированных движений артикуляционного аппарата, обеспечивающих одно из условий правильного произношения звуков [9].

Артикуляционная моторика необходима для произнесения отдельных звуков речи и их комплексов. В артикуляции принимают участие следующие органы речи: губы, язык, мягкое нёбо, голосовые складки. Формирование точной артикуляции необходимо для правильного звукопроизношения, которое часто нарушается при дизартрии.

Развитие артикуляционной моторики начинается уже с младенческих лет с помощью безусловных рефлексов. Совершая движения челюстью, языком, губами, дети совершенствуют точность, амплитуду, силу и дифференцированность движений. С развитием этих способностей дети овладевают артикуляционными укладами звуков, которые состоят из сложных двигательных комплексов. У детей с дизартрией, за счет недостаточности иннервации мышц артикуляционного аппарата, нарушен этот этап развития и, как следствие, искажается произношение звуков.

Запорожец А. В. писал, что у детей формирование высших психических функций происходит в процессе ведущей деятельности. В дошкольном возрасте дает толчок в развитии именно игра, которая является ведущей деятельностью для данного возраста [4]. Также он отмечал, что в этом же возрасте происходит скачок в развитии моторной сферы, ребенок способен выполнять сложные комплексы движений и сознательно координировать движения.

Л. Б. Литвак в 1959 г. представлял дизартрию в виде нарушений артикуляционной моторики, которые включали в себя различные нарушения: темпа, ритма и интонации. При этом нарушения звукопроизношения наблюдались только при поражении двигательных черепных нервов [5].

Сейчас дизартрия описывается как сложное нарушение речи, теоретические и прикладные аспекты которого рассматриваются в контексте смежных отраслей: неврология, психология, педагогика и нейрофизиология.

Причины дизартрии, отраженные в логопедических заключениях – нарушение звукопроизношения, просодики, моторной сферы, голоса, вторичны. Первичные нарушения кроются в неврологических расстройствах, среди которых: поражение черепно-мозговых нервов при бульбарной дизартрии; коры головного мозга при корковой дизартрии; нарушение работы мозжечка при мозжечковой дизартрии; поражение подкорковых узлов головного мозга при подкорковой дизартрии; поражение двигательных корково-ядерных путей при псевдобульбарной дизартрии.

В неврологии термин «дизартрия» ввел Куссмауль А. Он впервые обратил внимание на изменения в дыхании при патологии речи у людей, и заключил, что дыхание влияет на речь человека. Куссмауль создал классификацию речевых патологий, описал дизартрию в своей классификации, дал определение данному понятию: «Дизартрия – расстройство артикуляции, нечеткость произнесения речевых звуков».

Мастюкова Е. М. отмечала характерные признаки, сопровождающие дизартрию: нарушение моторной сферы вследствие органического нарушения центральной нервной системы (поражение черепно-мозговых нервов, коры головного мозга, мозжечка, подкорковых узлов головного мозга, двигательных корково-ядерных путей), нарушения звукопроизношения (невнятная, нечеткая, смазанная речь, пропуски, замены звуков, слов, тахилалия, брадилалия и т. д.). Также в работах исследователя отмечается тот факт, что при разных формах дизартрии может быть разный тонус мышц речевого аппарата. Вследствие различной локализации поражения, тонус мышц может нарушаться по-разному [7].

Винарская Е. Н. подчеркивала, что в основе фонетических нарушений лежит несформированность кинетического и кинестетического праксиса. С позиции нейропсихологии при дизартрии нарушена иннервация мышц артикуляционного аппарата, что представляет сложность в автоматизации звуков в речи [2].

Белякова Л. И. в своих работах описывает структуру речевого дефекта при дизартрии: нарушения звукопроизношения и просодической стороны речи. Особенности речи, которые отмечают при данном дефекте: назализация, затруднение автоматизации (вследствие лучшего изолированного произношения, нежели в потоке речи). Также исследователь отмечает, что при дизартрии нарушается темп и координация движений [1].

Волкова Л. С. в своих исследованиях указывает на нарушения звукопроизношения и просодической стороны речи, вследствие органического поражения речедвигательных нервов ЦНС. Выделяются

клинические симптомы дизартрии: нарушение тонуса мышц артикуляционного аппарата, ограничения возможности произвольных артикуляционных движений вследствие наличия параличей и парезов артикуляционного аппарата, нарушение просодики и дыхания [3].

А. Ф. Собонович и А. Ф. Чернопольская подчеркивают, что у детей с дизартрией отмечаются нарушения всей моторной сферы, в которую входят: общая, мелкая, артикуляционная моторика [8].

Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова делают вывод о взаимосвязи отклонений от нормы мелкой моторики и артикуляционной моторики, как следствие нарушения динамической и статической организации движений. Мелкая моторная неловкость у детей с дизартрией прослеживается в нарушении координации, медленного и неточного воспроизведения движений, низким темпом и неплавностью этих движений [6].

Таким образом, при изучении литературы было выявлено, что в структуре речевого дефекта при дизартрии присутствуют нарушения звукопроизношения, моторной сферы и просодики вследствие органического поражения головного мозга и центральной нервной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Дизартрия : пособие для вузов. М. : Владос, 2009, 287 с.
2. Винарская Е. Н. Дизартрия. М. : АСТ : Астрель, Хранитель, 2006. 141 с.
3. Волкова С. Н. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов. М. : ВЛАДОС, 1998, 680 с.
4. Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М. : Междунар. образоват. и психол. колледж, 1995. 144 с.
5. Литвак Л. Б. Локально-диагностические особенности дизартрии и дисфонии в неврологической клинике // Вопросы патологии речи. 1959. Т. 81. С. 59–71.
6. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие. СПб. : Союз, 2005. 192 с.
7. Мастюкова Е. М., Ишполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М. : Просвещение, 1985. 170 с.
8. Собонович Е. Ф., Чернопольская А. Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики // Дефектология. 1974. № 4. С. 1–4.
9. Шереметьева Е. В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста : учеб. пособие. Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. Гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2017. 106 с.

ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ

Грудинин В. А.

ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»

Москва, Россия

E-mail: grudininva@my.msu.ru

Перед тем как начать обсуждение негативных личностных черт, уместно определить, насколько это представляется возможным, что такое личностные черты в общем виде, и выявить те особенности, которыми они характеризуются. Классическим определением является то, которое было дано одним из пионеров в данной области, Г. Олпортом: он описывает личностные черты как «генерализованную группу привычек, которая может быть определена эмпирически или статистически, сравнительно независимой от других черт» [3]. Более современное определение личностных черт дано К. Лее и М. Эштоном, авторами модели «НЕХАСО»: согласно ему, личностные черты – это «различия между индивидами в типичном поведении, мыслях, чувствах – некоторым концептуально связанными способами во множестве релевантных ситуаций в достаточно длительный период времени» [6]. В качестве одной из основных характеристик черт личности выступает их относительная стабильность в течение достаточно длительного времени [Там же].

Негативные черты личности в общем виде представляют собой те черты, проявление которых в крайних формах носит асоциальный характер и зачастую порицается обществом. К негативным личностным чертам относят: отрицательные полюсы диспозиционных личностных черт моделей «Большая пятерка» и «НЕХАСО» (низкую доброжелательность, низкую добросовестность, закрытость новому опыту, низкую честность) [1]; модель «Темной триады», в которую входят неклинические нарциссизм, неклиническая психопатия и макиавеллизм; авторитарность; прокрастинация; паталогический перфекционизм; крайние значения «положительных» личностных черт, такие как доброжелательность, следствием которой может выступать излишняя доверчивость, высокая сознательность, результатом которой может выступать ригидность мышления и поведения [5]. Важно уточнить, что все описанные личностные черты находятся в диапазоне нормальности (как статистической – в пределах одного стандартного отклонения, так и с точки зрения функционирования личности в обществе) [7].

Особенность изучения описанных личностных черт, как и в целом самоотчетной формы проведения исследования тех или иных характеристик, состоит в том, что исследователь в большинстве своём доверяет ответам испытуемого. Для борьбы с эффектом социальной желательности ответов, который может возникнуть в ситуации исследования негативных личностных черт, разработано множество методов – от косвенной формулировки ответов, которые не являются «вопросами в лоб», до введения шкалы лжи. Эти методы, безусловно, очень важны в контексте самоотчетных форм проведения исследования, так как они помогают повысить валидность и надежность исследования, при этом сохраняя наиболее важные особенности подобного варианта проведения исследования: малые временные и материальные затраты, возможность групповой формы проведения исследования. Но они обладают существенным недостатком – исходят из допущения, что мнение испытуемого о самом себе напрямую связано с поведением в конкретной ситуации: как человек о себе думает, так он себя и ведет. Данное ограничение активно обсуждается в психологии. Разрабатываются различные варианты его преодоления, например, проводятся разнообразные поведенческие эксперименты. Работа познавательных процессов, проявления личностных черт и поведенческих особенностей изучаются и соотносятся с тем, какие ответы испытуемые дают на те или иные самоотчетные методики.

Кратко описав имеющиеся преимущества и ограничения самоотчетных форм проведения исследования и акцентировав внимание на одном из ключевых ограничений, а также описав возможные варианты его преодоления, перейдем к основной проблеме, решение которой является не менее тривиальным, – к этическому аспекту при изучении негативных личностных черт на поведенческом уровне. К примерам подобного рода исследований, которые не могли бы пройти современные этические комиссии, можно отнести серию исследований С. Милгрэма [4] и «Стэнфордский тюремный эксперимент» Ф. Зимбардо [2]. Данные исследования, ставшие классическими для современной психологии, упоминаются зачастую не в контексте тех результатов, которые в них были получены, а скорее при описании нарушения всех возможных этических стандартов. Оба эксперимента были направлены на изучение того, какое влияние оказывает ситуация на поведение человека и те решения, которые он принимает. В результате было установлено, что ситуация в большей степени определяет то, какое поведение демонстрирует человек, чем его мнение о том, как в такой ситуации он бы себя повел. Разумеется, крайне опрометчиво делать вывод об отсутствии личностных черт исходя из данных экспериментов, но и закрыть глаза на важную роль в демонстрируемом поведении наличной ситуации никак нельзя.

В качестве проблемы планируемого исследования выступает то, каким образом можно разработать экспериментальное исследование – так, чтобы в конкретной ситуации изучить поведение, так или иначе опирающееся на проявление негативных личностных черт, при этом не нарушая этических стандартов. Иными словами, необходимо разработать план такого исследования, в котором от испытуемого в явном или неявном виде необходимо было бы на поведенческом уровне проявлять те или иные негативные личностные черты для достижения желаемой цели. Одним из вариантов среды, в которой такое исследование может быть реализовано, может выступать компьютерная игровая среда. Разумеется, подобный вариант сразу же отсекает некоторую часть генеральной совокупности, которая практически не имеет представления о компьютерных играх. К тому же, упоминание компьютерных игр в научных работах зачастую носит негативную коннотацию, в рамках которой говорится о различных формах зависимости, социальной дезадаптации, агрессивном поведении и школьной неуспеваемости. В некоторой степени перечисленные замечания уместны, но их абсолютизация приводит к тому, что из научных исследований уходит огромный пласт современной общественной жизни, в котором представляется возможным проведение тех экспериментов, которые не всегда этичны при непосредственном взаимодействии экспериментатора и испытуемого. Достигаться это может за счет отсутствия «живого» объекта, на который будет оказываться негативное воздействие, и относительной по сравнению со строгим лабораторным экспериментом экологической валидности. Компьютерные игры повсеместно вошли в жизнь современного человека, о чем говорят не только капитализация данной области, которая по последним подсчетам превышает киноиндустрию, но и наличие такого направления, как *Game studies*.

Перейдем к описанию общего экспериментального плана того, как можно было бы на поведенческом уровне и в конкретной ситуации изучить негативные личностные черты. Из перечня огромного количества компьютерных игр необходимо выбрать те, которые представляют собой те или иные варианты классической «песочницы», в которой дети дошкольного возраста проводят большую часть своего досуга. То есть игра должна представлять собой некое пространство, в которых у игрока имеется широкая свобода действий. В рамках подобной игровой среды необходимо предоставить испытуемому задание: создать нечто, что будет непосредственно соответствовать некоторым негативным личностным чертам. При этом имеется как минимум два направления для реализации подобного плана: а) психодиагностика негативных личностных черт; на основе наиболее выражен-

ных предоставлять то или иное задание испытуемому, в котором будут проявляться его личностные черты, или б) опираясь на некоторое теоретическое обобщение, дать испытуемому задание соревновательного типа, в котором ему необходимо победить «любой ценой». Оба варианта накладывают определенные ограничения, поэтому, выбирая между этими альтернативами, нужно их учитывать. К ограничениям первого варианта относится то, что испытуемый может понять, что от него хотят, и тем самым снизить либо повысить проявление той или иной черты, тем самым дав более социально желательную реакцию. Важным ограничением второго варианта является общая направленность задачи, которую испытуемому необходимо будет решить, в рамках которой та или иная негативная личностная черта может не раскрыться.

Следующим этапом должно быть обсуждение вопроса о том, для кого, согласно инструкции, испытуемый будет реализовывать поставленную задачу. Будет ли это какой-то реально существующий человек или нет, наделенный определенными личностными чертами и знакомый испытуемому или нет. Также это может быть абстрактная или конкретная группа людей, обладающая определенными групповыми характеристиками. Авторитаризм, выделяемый в качестве одной из негативных черт личности, непосредственно связан с неприятием и негативным отношением к некоторой аутгруппе, что может быть изучено при помощи варьирования данной переменной.

В качестве возможных гипотез данного исследования можно выдвинуть следующие. В зависимости от доминирования той или иной негативной черты личности в продуктах деятельности испытуемых будут демонстрироваться такие характеристики: у испытуемых с выраженным нарциссизмом будет подчеркиваться собственная исключительность и неповторимость; у испытуемых с выраженной психопатией будут проявляться холодность и отрешенность, возможно, некоторая агрессивность в созданном продукте; у испытуемых с выраженным макиавеллизмом, напротив, след автора будет вовсе незаметен, результат будет наполнен двусмысленностью и интригами; у испытуемых с выраженным авторитаризмом может наблюдаться желание следовать общественным правилам, в зависимости от того, с каким описанием потенциальной «жертвы» столкнется испытуемый, он будет использовать более жесткие или более мягкие способы причинить ему вред.

Таким образом, был разработан общий вариант экспериментального плана для исследования негативных личностных черт, при помощи которого представляется возможным уточнение самоотчетных методик и, возможно, разработка более емкого варианта поведен-

ческого эксперимента, который мог бы впоследствии быть стандартизирован и применен совместно с самоотчетными методиками в целях психодиагностики. Данный вариант экспериментального изучения негативных личностных черт имеет серьезное количество ограничений, но, тем не менее, в рамках него отчасти решаются этические проблемы, которые в ситуации реального взаимодействия зачастую не находили решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Темные» черты личности в структуре личностных свойств / М. С. Егорова, О. В. Паршикова, М. С. Ситникова, Ю. Д. Черткова, А. Я. Фоминых // Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии : материалы Междунар. юбил. конф. к 120-летию со дня рождения Б. М. Теплова. 2017. С. 311–315.
2. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев. М. : Альпина нон-фикшн, 2013. 744 с.
3. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [пер. с англ. Л. В. Трубицкой, Д. А. Леонтьева] ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002.
4. Милгрэм С. Подчинение авторитету: Научный взгляд на власть и мораль. М. : Альпина нон-фикшн, 2016. 282 с.
5. Черткова Ю. Д., Егорова М. С. Роль негативных личностных черт в психологической адаптации // Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 3. С. 115–125.
6. Lee K., Ashton M. C. Psychometric properties of the HEXACO-100 // Assessment. 2018 Vol. 25, N 5. P. 543–556.
7. Lyons M. The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy in Everyday Life. London : Academic Press, 2019.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДУША ЧЕЛОВЕКА

Данакари Л. Р.¹, Ивентьев С. И.², Рудаков А. Л.³

¹ ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»

Волгоград, Россия

E-mail: liliya.danakari@yandex.ru

²ООО «ДЭЛИЛ», член РФО

Казань, Россия

E-mail: sergei-zsk@mail.ru

³Российская академия естествознания

Красноярск, Россия

E-mail: fugen66@mail.ru

В настоящее время формируются такие новые отрасли (научные направления) психологической науки, как нравственная психология и духовно-нравственная психология, которые направлены на изучение духовно-нравственной сферы человека, решение актуальных духовных и нравственных проблем функционирования и развития современного российского общества и современной личности [3, с. 85–92; 4, с. 6–29].

По нашему мнению, нет необходимости нравственную психологию отдельно выделять в самостоятельную научную дисциплину, так как она в принципе входит и является составной частью духовно-нравственной психологии.

При окончательном определении предмета изучения духовно-нравственной психологии необходимо учитывать следующее.

Духовно-нравственная сфера человека – духовное и нравственное пространство, формируемое человеком, его душой и духом, в котором проявляются и реализуются морально-нравственные наклонности и качества человека, духовные ценности и потребности, его мировоззрение, уровень духовного и нравственного сознания [3, с. 87–91].

Духовность и нравственность не только связаны с религией и духовной культурой определённого народа, но и напрямую связаны с душой и духом человека [1, с. 21–29].

Под личностью понимается человек, его духовная сущность, состоящая из души и духа, и обладающая индивидуальными духовными, нравственными, психологическими, социальными, интеллектуальными, физическими и другими характеристиками и свойствами, компетенциями и духовно-нравственным потенциалом [6, с. 191–198].

Под духом человека подразумевается эманация (лат. emanatio – истечение, распространение) Бога, а под душой человека – Божествен-

ная и духовно-нравственная ценность, совершенно самостоятельное духовное Разумное Энергетическое Существо (Суть), способное жить без тела человека, бессмертное Творение Бога [1, с. 21–29]. При этом многими исследователями светской науки под последними мыслится сознание и подсознание человека [2, с. 401–407].

Душа человека часто отождествляется с нравом, где мораль является основной её характеристикой, нрав – свойство души человека [7, с. 17]. Каждая человеческая душа имеет свой неповторимый нрав и характер [6, с. 191–198].

Учитывая, что в состав человека входит духовная составляющая, состоящая из души и духа, то можно однозначно говорить о человеке как о духовной личности [6, с. 191–198].

Традиционно считают, что в гендерном самоопределении «важную роль играют элементы структуры гендерной ментальности – архетипы, ценности, стереотипы, нормы, идеалы, символы и пр.» [10, с. 208].

Духовная сущность человека, так или иначе, влияет на его гендерное самоопределение.

Системность профессионального выгорания, различных профессиональных деструкций и нервных срывов на работе или учёбе связана с тем, что существует дисбаланс в духовно-нравственных и материальных потребностях человека. Редко встречается, когда человек занимается любимым делом (учебой) или у человека работа является оплачиваемым хобби (от англ. *hobby* – увлечение, любимое дело), которое всегда сопутствует профессиональному благополучию [8, с. 305–309].

Психологи пытаются бороться с вышеуказанными профессиональными проблемами, но никак не могут сбалансировать материальные притязания человека и духовно-нравственные потребности его души и духа, так как в науке последние тщательно не изучены. Божественные, духовно-нравственные ценности направлены на удовлетворение потребностей души и духа человека, а материальные – биологических и социальных потребностей физического тела человека. Потребности души и духа человека удовлетворяются через религию, мораль, молитву, Божественное и духовно-нравственное творчество, духовно-нравственное воспитание и просвещение, осуществляемые семьей, духовными и светскими учебными заведениями [8, с. 305–309].

Через информационную среду с помощью различных манипуляций можно воздействовать и вредить духовной природе человека (душе и духу) [5, с. 147–154].

Душа молодого человека очень подвержена негативным внешним воздействиям, от которых подрастающее поколение должно быть защищено [5, с. 147–154].

Душа и дух человека должны выступать главными субъектами изучения безопасности жизнедеятельности, что позволит вырабатывать адекватные меры по предотвращению и ликвидации духовно-нравственных опасностей [9, с. 87–91].

Считаем, что главным предметом изучения духовно-нравственной психологии должна быть душа человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асадуллина Г. Р., Ивентьев С. И. Национальная духовная культура и душа человека // Башкирская духовная жизнь в поликультурном пространстве: прошлое, настоящее и будущее : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. , посвящ. 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Уфа, 21.05.2020 / отв. ред. Г. С. Кунафин. Уфа : РИЦ БашГУ, 2020. С. 21–29.
2. Асадуллина Г. Р., Ивентьев С. И., Шкуран О. В. Духовно-нравственный смысл деятельности как фактор консолидации молодёжи и общества // Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества: ресурсы, проблемы, и перспективы : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 15.02.2021 г. / под общ. ред. О. А. Полошкевич. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2021. С. 401–407.
3. Борисова Н. В. Духовно-нравственная психология как новое направление отечественной психологической науки // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3, № 1 (9). С. 85–92.
4. Воловикова М. И. Нравственная психология: современное состояние и перспективы исследований // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3, № 2 (10). С. 6–29.
5. Данакари Л. Р., Рудаков А. Л., Ивентьев С. И. Информационная среда и её воздействие на современного человека // Гуманитарное знание и духовная безопасность : сб. материалов IX Междунар. науч.-исслед. конф. Грозный, 9–10 дек. 2022 г. Махачкала : Изд-во АЛЕФ, 2022. С. 147–154.
6. Данакари Л. Р., Ермоченко К. П., Ивентьев С. И. Духовно-нравственный и правовой аспекты свободы личности в цифровую эпоху // Цифровые технологии и право : сб. науч. тр. I Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 23 сент. 2022 г. / под ред. И. Р. Бегишева [и др.]. В 6 т. Т. 4. Казань : Познание, 2022. С. 191–198.
7. Ивентьев С. И. Божественные и духовно-нравственные права и свободы человека : монография. Новосибирск : Агентство «Сибпринт», 2012. 357 с.
8. Ивентьев С. И. Духовно-нравственная основа социализации личности // Социально-экономические и демографические аспекты реализации национальных проектов в регионе : сб. ст. X Урал. демогр. Форума : в 2 т. / отв. ред. О. А. Козлова. Екатеринбург : Ин-т экономики УрО РАН, 2019. Т. 2. С. 305–309.
9. Ивентьев С. И. Душа и дух человека как главный субъект безопасности жизнедеятельности // Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика : материалы IX Межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Южно-Сахалинск, 3–4 дек. 2018 г. : сб. науч. ст. / под ред. : О. А. Фёдорова, В. В. Моисеева. Южно-Сахалинск : САХГУ, 2019. С. 87–91.
10. Чуркина Н. А. Гендерное самоопределение личности // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 7 (69). Ч. 1. С. 208–211.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дубровская Л. Д.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: ld.dubrovskaya@gmail.com

Осмысление проблемы науки как особого вида деятельности можно найти в трудах многих выдающихся ученых. Рефлексия собственных научных изысканий, поиск закономерностей развития научной мысли и понимания природы научных открытий представлены в работах В. И. Вернадского, Ф. Кекуле, А. Пуанкаре, Г. Селье, А. Эйнштейна и других ученых, известных своими гениальными открытиями. В рамках психологической науки деятельность ученого рассматривается в классических трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Брушлинского, А. Маслоу. Мотивация научно-исследовательской деятельности анализируется в работах А. Г. Аллахвердяна, Е. П. Ильина, Г. Ю. Мошковой, А. В. Юревича, М. Г. Ярошевского.

Однако несмотря на то что данная проблема неоднократно рассматривалась сквозь призму психологического знания и имеет столь «длинную предысторию», «история» ее оказывается, как и в высказывании Г. Эббингауза, весьма короткой. В действительности анализ современной психологической литературы показывает, что системное изучение мотивации научной деятельности является относительно «молодой» проблемой для психологии. Так, по результатам анализа базы данных Российской государственной библиотеки с 1980 по 2023 г. по этой проблематике было защищено лишь 5 диссертационных работ на соискание степени кандидата или доктора психологических наук. Небезынтересным представляется то, что данной тематике посвящены 4 работы, относящиеся к сфере социологии, экономики и философии. Среди современных исследований значительную часть занимают социологические исследования, направленные на изучение мотивации молодых ученых. Этот факт, на наш взгляд, наталкивает на мысль о том, что изучение данной темы не до конца оформилось в проблемном поле психологической науки.

Рассмотрим аспекты, которые были изучены в упомянутых выше диссертационных исследованиях, выполненных в рамках психологии. В работе А. В. Котеновой описаны факторы мотивации ученых в научном коллективе [3], процесс формирования и развития мотивации профессиональной деятельности и профессионализма научных сотрудников представлен в работе В. В. Юклянюка [10], А. Л. Мазалец-

кой рассмотрена динамика мотивации научно-исследовательской деятельности на разных этапах профессиональной деятельности [4], Ю. С. Медведевой изучена связь креативности и мотивации научно-исследовательской деятельности на довузовском и вузовском этапах профессионализации [5]. В докторской диссертации Т. В. Разиной представлены структурно-функциональная организация и генезис мотивации научной деятельности [8].

Анализ литературы показывает, что одной из основных проблем в сфере изучения научной мотивации является дефицит специализированных методик, которые бы позволяли достаточно полно и всесторонне изучить систему ведущих мотивов научной деятельности. Так, обращаясь к современным исследованиям нередко можно столкнуться с изучением научной мотивации при помощи нестандартизированных или полустандартизированных методов, таких как интервью и анкеты [1; 2]. Безусловно, опора исключительно на эти методы не позволяет исследователям в полной мере рассмотреть феномен научной мотивации и ограничивает при обнаружении психологических закономерностей и связей, которые можно выявить при анализе данных, полученных иными методами. Отсутствие специализированных методик также выражается в тенденции изучать мотивацию научной деятельности методиками, предназначенными для анализа мотивационной сферы личности в целом или для изучения мотивации широкого спектра профессиональных деятельностей [6; 9]. Подобная стратегия позволяет изучить мотивацию научной деятельности в системе всех прочих мотивов и еще раз подтвердить идею об универсальности мотивационных тенденций, однако ничего не сообщает о специфике мотивации научной деятельности.

В связи с вышесказанным исследователи активно разрабатывают новый диагностический инструментарий [7; 11]. Так, в 2011 г. S. M. Glynn и коллегами был создан опросник (Science motivation questionnaire II), позволяющий изучить данный вид мотивации как систему, представленную пятью компонентами: внутренняя мотивация, самоопределение, самоэффективность, ориентация на карьеру и ориентация на оценки академической успеваемости [11]. Апробация данной психодиагностической методики была произведена исследователями на китайской и вьетнамской выборках [12; 13]. Однако несмотря на положительные стороны данного опросника, справедливим видится замечание Т. В. Разиной о том, что данная методика предназначена исключительно для студентов, о чем свидетельствуют изначальный конструкт методики и содержание вопросов.

В русскоязычном пространстве представлены две наиболее известные психодиагностические методики. Первая – «Диагностика мотивации научно-исследовательской деятельности» – разработана Ю. С. Медведевой и Т. В. Огородовой (2015) [5]. Методика представляет собой матрицу, в которой попарно сравниваются 14 утверждений, продолжающих фразу: «Научно-исследовательская деятельность, которой я занимаюсь (планирую заниматься) позволяет (сейчас или в будущем)...». Полученные данные анализируются по 7 следующим шкалам: «Социальная полезность», «Материальное благополучие», «Комфорт», «Профессиональный уровень», «Карьера», «Творчество», «Общение». Преимущество данной методики заключается в ее компактности.

Вторая методика – «Методика для исследования мотивации научной деятельности» – разработана Т. В. Разиной (2016) [7]. Методика представляет собой опросник из 70 утверждений. Ответы представляются в виде цифр в диапазоне от 1 до 7, выражающих степень согласия респондента, где 1 – «абсолютно неверно», а 7 – «совершенно верно». Данные обрабатываются в соответствии с 10 шкалами, отражающих силу выраженности 10 субсистем мотивации к научной деятельности. К ним относятся: внешняя, конкуренции, достижений, безопасности, внутренняя, ценностная, познавательная, антимотивации, рефлексивная, косвенная субсистемы. Также замеряется общий уровень мотивации к научной деятельности. Как отмечает автор, применение данной методики позволяет преодолеть ограничения традиционной в подобных исследованиях аналитической парадигмы и перейти к системоцентрическому пониманию мотивации к научной деятельности [8].

В завершение данного обзора отметим, что изучаемая проблематика является перспективной и актуальной для психологических исследований в связи с общественным запросом, который выражается в ориентации политики государства на поддержку молодых ученых и возросшем внимании со стороны социума к состоянию науки, ее достижениям и различным формам популяризации научных знаний и деятельности ученых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васькова Е. В., Хавыло А. В. Вовлеченность студентов Института психологии в научную деятельность // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2022. Т. 5, № 3(16). С. 55–68. https://doi.org/10.54072/26586568_2022_5_3_55
2. Лагтева О. И., Корнилова А. Г. Мотивация студентов технических специальностей к научной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 6. С. 7.
3. Котенева А. В. Исследование факторов мотивации деятельности ученых в научном коллективе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. М., 1988. 173 с.

4. Мазалецкая А. Л. Динамика мотивации научно-исследовательской деятельности на этапах профессионализации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. Ярославль, 2011. 217 с.
5. Медведева Ю. С. Связь креативности и мотивации субъектов научно-исследовательской деятельности на довузовском и вузовском этапах профессионализации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. Ярославль, 2015. 213 с.
6. Москвичева Н. Л. Роль мотивации научно-исследовательской деятельности в реализации исследовательского потенциала студента // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2012. Т. 7, № 1. С. 137–138.
7. Разина Т. В. Методика для исследования мотивации научной деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 2 (44). <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.44.043>
8. Разина Т. В. Структурно-функциональная организация и генезис мотивации научной деятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03. Ярославль, 2016. 872 с.
9. Сорихина В. П. Мотивация студентов к занятиям научно-исследовательской деятельностью в вузе // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16, № 2(141). С. 160–167. <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2017-16-2-160-167>
10. Юклянюк В. В. Формирование и развитие мотивации профессиональной деятельности и профессионализма научных сотрудников НИУ МО : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. Тверь, 1999. 206 с.
11. Science motivation questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors / S. M. Glynn, P. Brickman, N. Armstrong, G. Taasoobshirazi // Journal of Research in Science Teaching. 2011, Vol. 48. P. 1159–1176. <https://doi.org/10.1002/tea.20442>
12. Psychometric properties of Science Motivation Questionnaire II-Chinese version in two waves of longitudinal data / Z. Dong, M. Li, J. Minstrell, Y. Cui // Psychology in the Schools. 2020. Vol. 57. P. 1240–1256. <https://doi.org/10.1002/pits.22370>
13. Assessing Science Motivation for College Students: Validation of the Science Motivation Questionnaire II using the Rasch-Andrich Rating Scale Model / You H. S., Kim K., Black K., Min K. W. // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. Vol. 14, N 4. P. 1161–1173. <https://doi.org/10.29333/ejmste/81821>

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК КОМПОНЕНТЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УГРОЗЕ ЛИЧНОСТИ

Егорова О. И.

*ФГБОУ ВО «Московский государственный областной
педагогический университет»*

Ульяновск, Россия

E-mail: olga58791@mail.ru

Современный темп жизни зачастую способствует формированию стрессовых реакций, которые могут оказывать непосредственное влияние на поведение личности, что может приводить к негативным последствиям. Именно поэтому изучение стратегий совладания с тяжелыми жизненными ситуациями представляется одним из актуальных направлений исследований.

Если обращаться к определению понятия «совладающее поведение», то можно обнаружить довольно широкий спектр толкований. Так, в зарубежных источниках совладание тождественно понятию «копинг» (to cope – совладать, справляться). Одной из теорий, объединяющих несколько подходов, является позиция N. Наан, которая предлагает рассматривать совладающее поведение как копинг и как защиту [4]. Этот подход позволяет рассматривать взаимодействие со стрессовой ситуацией не только через поведенческие паттерны личности, но и через изучение глубинных особенностей, которые могут оказывать влияние как на отношение к проблеме, так и на выбор способов ее решения. Изучив подробно совладающее поведение через призму данных контекстов можно обнаружить одно принципиально важное различие: копинг-процессы могут использоваться личностью сознательно, а психологические защиты чаще включаются в работу неосознанно и не всегда поддаются контролю.

Существует достаточно много классификаций совладающего поведения. Одной из подробных является классификация П. Тойса.

Автор предложил выделить поведенческие и когнитивные копинг-стратегии.

Поведенческие стратегии связаны с деятельностными аспектами. К ним относятся:

- поведение, ориентированное на ситуацию: изучение проблемы, обсуждение, побег, поиск поддержки;
- поведенческие стратегии, ориентированные на физиологические изменения: воздействие алкоголя, таблеток, наркотиков, чрезмерная нагрузка на работе;

- поведенческие стратегии, ориентированные на эмоционально-экспрессивное выражение: катарсис; сдерживание и контроль чувств.

Когнитивные стратегии связаны с анализом ситуации и подразделяются на три подгруппы:

- когнитивные стратегии, направленные на ситуацию: анализ, планирование, разработка новых стратегий реагирования;
- когнитивные стратегии, направленные на эмоциональное отреагирование ситуации;
- когнитивные стратегии, направленные на переинтерпретацию существующих эмоций.

Автор также предложил дополнительные стратегии: написание дневников, писем, слушание музыки, стратегия ожидания [1].

Также анализируя способы реагирования на стрессовые ситуации, нельзя не обратиться к одной из характеристик личности, которая оказывает влияние на формирование индивидуального стиля реагирования. К такой характеристике относится «жизнестойкость», которую С. Мадди определял как характеристику личности, которая является общей мерой психического здоровья личности и отражает три жизненные установки: вовлеченность, уверенность в возможности контроля над событиями, а также готовность к риску [2].

Важно отметить, что понятие «жизнестойкость» и «совладающее поведение» не тождественны. Стратегии совладания можно сравнить с деятельностными алгоритмами, которые связаны с личностными особенностями, жизнестойкость же – компонент личности, позволяющей ей справляться с трудностями. При этом есть исследования, демонстрирующие корреляцию стратегий совладания с высоким уровнем жизнестойкости [3], в частности адаптивного копинга.

Изучение жизнестойкости и совладающего поведения позволяет обратиться к анализу того, как личность взаимодействует с ситуациями, которые воспринимаются ей как угрожающие. Чаще всего в качестве таких ситуаций авторами рассматриваются политические, экономические или экологические. В качестве социальных угроз же чаще всего предлагаются ситуации, связанные с крупными объектами социальной сферы, проблемами социального расслоения. Поэтому представляется довольно важным расширение понятия «социальная угроза» и изучение дополнительных факторов, которые могут оказывать влияние на восприятие личностью угрожающих ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогическая конфликтология : учеб. пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шамагова. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. 229 с.
2. Фомина А. Н. Жизнестойкость личности. М. : МГПУ, 2012. 152 с.
3. Фомина А. Н. Роль когнитивных и поведенческих навыков в проявлении жизнестойкости // Концепт, 2012. № 8.
4. Haan N. Coping and Defending. N. Y., 1977.

ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ «Я-КОНЦЕПЦИИ» У СТУДЕНТОВ В ПСИХОЛОГИИ

Жуань Сипин, Пашкин С. Б.

*ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»*

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: xruan42@163.com, sergejppashkin@mail.ru

Актуальность проблемы исследования развития «Я-концепции» у студентов связана с тем, что современная молодежь имеет очень специфические представления о жизни, социальной системе, своем месте в ней. Многие молодые люди не понимают, в силу различных социально-культурных особенностей современного исторического периода, как нужно выстраивать свою поведенческую линию, чтобы добиться успеха в той ситуации, когда присутствует постоянный социальный конфликт.

Современная молодежь отличается высоким уровнем креативности, ведь с самого раннего детства в школах начинают воспитывать креативных, творческих личностей. Учителя, воспитатели, родители – все стараются привить подрастающему поколению навыки креативного решения проблем. На это направлены всевозможные школьные проекты, сочинения и конструирование.

Отношение к себе в рамках жизни современного молодого человека является серьезной социально-психологической проблемой, что связано, прежде всего, с яркой выраженностью социальной стратификации в современном обществе, тотальной переоценкой ценностей нынешнего поколения в сравнении с теми моральными и нравственными нормами, которые были воспитаны родителями.

Потому изучение развития «Я-концепции» современного молодого человека важно для понимания основных направлений конструирования его жизненного пути в условиях социальных, экономических и политических сложностей, которые сопровождаются духовным и культурным обеднением общества.

Разнообразие подходов, некоторые из которых противоречат друг другу, недостаточная изученность темы делает взаимосвязь креативности и развития «Я-концепции» новой областью психологических исследований.

В нашем динамичном и стремительно развивающемся мире невозможно удержаться в рядах первых, если ты не способен создать что-то уникальное, новое – креативное! Даже при поступлении на работу, работодатель часто отмечает креативность, как качество, просто необ-

ходимое для сотрудника. Стремительно развивающиеся технологии требуют такого же стремительного развития мысли. Невозможно создать что-то не представляя, какую реакцию это должно вызывать, но для того, чтобы представлять, как это повлияет на других, нужно понять, как это влияет на тебя, кем ты ощущаешь себя в этом мире. Представления человека о самом себе, как о создающем, творческом начале влияют на продукты его деятельности, делая их уникальными.

Высокий уровень креативности личности часто влияет на ее успешность в определенных кругах, также и развитость «Я-концепции», сложившиеся представления о себе не могут не влиять на положение в социуме.

Актуальность и практический аспект рассмотрения развития «Я-концепции» у студентов связан с недостаточной изученностью данной темы. Исследование в данной области позволит нам более полно рассмотреть, как «Я-концепция» человека влияет на его творческое развитие, на основании чего, можно будет понять какую сферу представлений о себе следует развивать.

Проблеме изучение самосознания посвящено немало литературы как зарубежной, так и отечественной. Все эти исследования концентрируются в основном вокруг двух групп вопросов. В первой группе – работы Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского и др. вопрос о самосознании человека рассматривается в теоретическом и методологическом аспектах как вопрос о становлении самосознания в контексте общего развития личности. Вторая группа исследований рассматривает более специальные вопросы развития самосознания, например, развитие и становление самооценки личности, ее связь с оценкой окружающих, а также вопросы самопознания, восприятия и понимания себя и окружающих. А. А. Бодалев, исследовавший социальную перцепцию, заострил интерес к связи познания других людей и самопознания. И. С. Кон осветил много новых граней в своих философско-психологических исследованиях по вопросам моральных выборов, морального самосознания, личностной ответственности.

В. В. Столин [3] рассматривал самоотношение в контексте представлений о смысле собственного «Я», предполагающим определенный язык его выражения, зависящим от различных индивидов, социальных групп и общностей. Самоотношение В. В. Столин рассматривал как сложную, многоуровневую эмоционально-оценочную систему. Оно может быть понято как выражение смысла своего «Я» или как некое устойчивое чувство в свой адрес, которое содержит ряд специфических измерений, различающихся не только по эмоциональному окрасу, но и по содержанию отношения к себе.

Феномен самосознания, т. е. самих явлений, раскрывающих происхождение и развитие самосознания, его функционал и строение, по мнению В. В. Столина не может быть понят как лежащий на одной прямой, связанной телесным самовыделением и нравственным сознанием. Происхождение и развитие самосознания многомерно и много-модально, разные системы отношений человека порождают и разные аспекты его самосознания.

Интерес человека в себе, к его «я», является изначальным и вполне понятным. Каждый человек рано или поздно задается вопросом о том, кто он. Как гласит легенда, оракул Дельфы провозгласил: «Знай себя!». Сократ использовал это обращение и применил его к первоначальному принципу своей философской перспективы. Гераклит сказал, что все люди склонны «знать себя и думать».

Наиболее широким понятием в рассматриваемой области научного знания является понятие «Я-концепции», которое традиционно интерпретируется как совокупность человеческих представлений (различных степеней сознания) о себе, о своих физических, интеллектуальных и характерологических, социальных и других характеристиках.

Р. Бернс [1] определяет понятие «Я-концепции» как совокупность всех представлений человека о себе вместе с его оценкой. Описательная составляющая самооценки, которую часто называют формой или изображением «Я». Элементы, входящие в компонент, связанный с отношением к себе или с индивидуальными качествами, называется самооценкой или самопринятием. Понятие «Я», в сущности, определяет не только то, что есть индивид, но и то, что он думает о себе, как он наблюдает за своим активным началом и возможностями развития в будущем.

Выбор описательных и оценочных компонентов позволяет рассматривать самооценку как набор установок, направленных на самого себя. В большинстве определений установки подчеркиваются три основных элемента:

Вера (или убежденность), которая может быть как обоснованной, так и иррациональной (когнитивный компонент установки).

Эмоциональное отношение к этой вере (эмоционально-оценочная составляющая).

Соответствующая реакция, которая, в частности, может быть выражена в поведении (поведенческая составляющая).

Самооценка – это аффективная оценка этого представления, которое может иметь различную интенсивность, поскольку конкретные характеристики изображения эго могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с его принятием или осуждением [2].

Потенциальный поведенческий ответ, т. е. те конкретные действия человека, которые могут быть вызваны самооценкой и образом Я.

Человек как личность – самооценивающее существо. Есть три момента, которые необходимы для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в оценивании самого себя сыграло сравнение реального образа «Я» с идеальным или совершенным Я. Джеймс заложил основу концепции «я», которую он определяет, как математическое отношение реального достижения человека к их утверждениям. Тот, кто действительно достигает характеристик, которые определяют идеальный образ бытия для него, должен обладать высокой самооценкой. Если человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, вполне вероятно, что их самооценка низкая.

Второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интернализацией социальных реакций на данного человека. Такой подход к пониманию самооценки был сформулирован и развит в работах Ч. Кули (1912) и Дж. Мид (1934). Другое мнение об образовании чувства собственного достоинства заключается в том, что индивидуум оценивает успех своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Человек чувствует удовлетворение не потому, что он просто делает что-то правильно, а потому, что он выбрал конкретный случай и делает это хорошо. В общем, изображение выглядит так, что люди прилагают большие усилия, чтобы «вписаться» в структуру общества с наибольшим успехом.

Очевидно, что самооценка является продуктом самосознания. В то же время формирование самосознания представляет собой сложный и многогранный процесс. Важным этапом формирования самосознания является юношеский возраст [4].

Учитывая, что в этот период молодой человек имеет представление об окружающей действительности, изменениях ролей, необходимо принимать важные решения в отношении профессии, ориентации ценностей, образа жизни и т. д. «Я-концепция» в подростковом возрасте, с одной стороны, становится более стабильной, а с другой – она испытывает определенные изменения, обусловленные рядом причин. Такие причины могут включать в себя физиологические и психологические изменения, развитие познавательных и интеллектуальных способностей, что приводит к усложнению и дифференциации самооценки, в частности, к появлению способности различать реальные и гипотетические возможности, требования, вытекающие из социальной среды [5].

Формирование образа самого себя в результате самопознания в первые годы молодости зависит не только от общения с ближайшей средой, но и от контактов с более широкой социальной средой. Но самое главное – общение со значимыми людьми, в ходе которого мальчики и девочки часто получают прямую информацию о себе в плане оценки.

С возрастом роль оценок других в формировании самооценки снижается, но она всегда остается очень значительной. Свидетельством этого является очень высокая и положительная корреляция самооценок с оценками, ожидаемыми молодыми мужчинами и женщинами от нескольких важных людей в их среде.

Успех человека в профессиональной деятельности определяется формированием их профессионального самосознания. Профессиональная самооценка, правильное понимание социальных и профессиональных характеристик (автокомпетентности) ученые считают основным компонентом профессиональной компетентности.

Формирование профессионального самосознания, самооценки – важная задача профессионального образования. Изучение самооценки будущего специалиста, личностные профессиональные качества студентов очень важно, так как позволяет построить программу обучения в учебном заведении [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что «Я-концепция» в студенческом возрасте продолжает формироваться на основании базовой основы заложенной еще в детстве. Однако существуют факторы развития «Я-концепции» которые возможны только в студенческом возрасте. Здесь речь идет о профессиональном развитии или выборе будущей профессии. Профессиональные задатки и знания постепенно влияют на молодого специалиста и корректируют его поведение и реакции.

Также нужно отметить, что в студенческом возрасте меняется характер межличностного взаимодействия. Точно также меняется и характер учебной деятельности. В школе ребенок получал только те знания, которые ему предлагал преподаватель. В вузе сам студент выбирает необходимые ему знания и изучает их.

При этом большое значение имеет практическая часть учебы. Практика на будущем месте работы позволяет не только выявить уровень знаний, но также найти общий язык с руководством организации, вникнуть в практические стороны профессии и самой работы. Все это закладывает основу будущего профессионала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бёрнс Р. Я-концепция и воспитание. М. : Прогресс, 1989. С. 169.

2. Гафарова И. Г. Гендерные различия в представлениях о социальном статусе женщин в современном обществе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ташкент, 2011
3. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1983. 288 с.
4. Актуальность экзистенциальных данностей при подготовке к профессиональной деятельности помогающего специалиста / Е. П. Кораблина, С. Б. Пашкин, Е. И. Бражник, Н. Б. Лисовская, П. Д. Абрамова // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23, № 2. С. 17–24.
5. Пашкин С. Б., Лисовская Н. Б., Иконникова Г. Ю. Психологическая и педагогическая культура субъектов образовательного процесса: содержание, диагностика, технологии развития. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 70 с.
6. Теоретический обзор психологической готовности обучающихся в вузах к профессиональной деятельности / С. Б. Пашкин, В. П. Башкирцев, Е. А. Саркисова, А. О. Шевченко // Актуальные проблемы военно-научных исследований. 2022. № 1 (19). С. 291–304.

ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Жукова О. С., Бойко О. В.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: olzhukova@sfedu.ru

Понятие «направленность личности» имеет различную трактовку в работах ученых. Сам термин «направленность» в психологическую науку был введен В. Штерном (W. Stern). Точнее им был использован термин диспозиция направленности. Под этим автор понимал склонности характера, а диспозиции определял как способности и направление деятельности индивида в целом, возникающие под влиянием внешней среды [13]. В отечественной психологии впервые определение направленности было предложено С. Л. Рубинштейном. По мнению автора, это динамические тенденции, выражающиеся в мотивах и определяющие деятельность человека, вытекающие из ее целей и задач. Направленность, в представлении ученого, всегда имеет определенный предмет, с которым связано возникающее при ней напряжение [10].

Общим для многих определений направленности личности, предложенных в психологической науке, является то, что она рассматривается как направляющий структурный компонент личности, включающий в себя ряд относительно устойчивых характеристик, формирующийся под влиянием социальной среды, процессов обучения и воспитания. Направленность личности определяет вектор ее развития во всех сферах деятельности.

Прежде чем переходить к рассмотрению специфики данного феномена в подростковом и юношеском возрасте стоит отметить, что выделение этих возрастных этапов различаются у многих авторов. Обусловлено это может быть рядом причин. Во-первых, этот этап развития охватывает длительный промежуток времени. Более того, многие ученые отмечают условность границ разделения данных периодов. Выделяется и специфика этнокультурных особенностей, влияющая на границы рассматриваемого возраста. Также разность выделения заметна, если рассматривать эти этапы в международных и отечественных работах. Однако есть и то, в чем многие ученые обнаруживают сходство, так, например, часто переход к подростковому периоду связывают с началом полового созревания ребенка. Переход же к юношеству (молодости, зрелости в некоторых работах) рассматривается как стадия стабилизации гормонального фона и психологической зрело-

сти личности (умение строить планы на будущее, развитие самосознания, способность к рефлексии).

Можно рассмотреть взгляды ученых на выделение периодов подросткового и юношеского возраста и их возрастные границы. Из особенностей данных возрастных этапов можно выделить то, что в этот период происходит много изменений в личности, изменяется ее структура, отмечаются серьезные физиологические изменения, отражающиеся на психологическом состоянии ребенка.

Так, одни авторы выделяют подростковый этап, включающий в себя годы юношества и представленный тремя периодами. Ф. Райс обозначает подростковый возраст периодами: младший (от 11 до 14 лет), средний (от 15 до 17 лет) и старший (от 17 лет до зрелости) [9].

Некоторые также не разделяют их, обозначая подростковый период двумя этапами. Так, А. А. Реан определяет продолжительность подросткового периода с 11 до 19 лет и выделяет ранний подростковый (до 14 лет) и старший подростковый (до 19 лет) этапы [12]. Л. С. Выготский выделяет негативную и позитивную фазы и разделяет подростковый период: на этапы от 12–13 до 19–20 лет [2].

Можно встретить и работы, в которых эти этапы все же разделены и не дифференцируются на отдельные периоды внутри каждого из них. И. Ю. Кулагина отмечает подростковый возраст (от 11 до 15 лет) и старший школьный возраст – раннюю юность (от 15 до 17 лет) [7]. Г. С. Абрамова выделяет подростковый возраст (13–17 лет), юношеский возраст (18–22 года) [1].

Другие рассматривают подростковый и юношеский возраст как один длительный период, обозначая лишь специфику некоторых процессов личностного развития. Э. Эриксон выделяет юность, обозначая эту фазу подростковой с 12 до 19 лет [17]. Л. Ф. Обухова отмечает, что подростковый возраст является переходом к взрослости и оканчивается примерно в 21 год [7].

Также многими авторами выделяется этнокультурная специфика, влияющая на рассмотрение данных этапов. В работах культурантропологов можно обнаружить обозначенные ими сомнения по поводу универсальности схем взросления. Сравнивая практики социализации подростков в «примитивных» и современных культурах, М. Кле, М. Мид и др. отмечают разность протекания процессов полового созревания, подросткового кризиса, особенности обрядов инициации. В «примитивных» культурах нет деления подросткового и юношеского возраста в том представлении, которое характерно для этих этапов в современных культурах [3; 5].

Многие ученые обращают внимание на то, что в период подросткового и юношеского возраста происходит ряд изменений и в направленности личности. В качестве наиболее значимых ее компонентов на данном возрастном этапе разные авторы выделяют мотивы (Н. И. Рейнвальд, И. Н. Ефремкина), потребности (Н. И. Рейнвальд, Л. Н. Степанова), установки (И. Н. Ефремкина), интересы (С. Л. Рубинштейн, Л. Н. Степанова), ценности (Н. И. Рейнвальд, С. В. Молчанов, Т. В. Боглаевская и Т. В. Левкова, Л. Н. Степанова), идеалы (С. Л. Рубинштейн, С. В. Молчанов), мировоззрение (Н. И. Рейнвальд, И. С. Кон, С. В. Молчанов, Т. В. Боглаевская и Т. В. Левкова). Возрастная тенденция проявляется в том, что качественные изменения компонентов направленности по мере взросления приводят к усложнению и упрочнению всей ее структуры.

Если обращаться к культурным особенностям, отражающимся в направленности личности, можно отметить, что во многом она зависит от процесса этнической идентичности личности ребенка. Так, по мнению Ж. Пиаже (J. Piaget), она считается уже сформированной в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) [12]. То есть, начиная с этого возраста в направленность личности осознанно включаются элементы культуры ребенка и его семьи, отражаясь в таких ее компонентах, как ценности, идеалы, мировоззрение, желания, планы, интересы. Это можно заметить в работах, посвященных воспитательным ценностям и традициям, закладываемым в различных культурах нашей страны [5].

Таким образом, из вышеприведенного анализа можно отметить, что вариантов периодизации подросткового и юношеского возраста довольно много. Из-за чего возникают трудности с выделением и описанием специфики различных компонентов личности, включая ее направленность.

Мы предполагаем, что существуют особенности направленности личности в зависимости от этапа ее возрастного развития: подросткового и юношеского возраста в нашем случае. Данной работой мы хотим обозначить важность и пользу проведения эмпирического исследования направленности личности и ее компонентов на данных возрастных этапах.

Так как мы считаем, что это может помочь в решении актуальных проблем, связанных с профессиональным самоопределением школьников. Например, при формировании профильных классов или разработке профориентационных программ и мероприятий. Также исследование компонентов направленности способствует более глубокому пониманию проблем неуспеваемости и ее причин, таких как: учебная мотивация и ценностная сфера учеников, с целью благопо-

лучного их разрешения. Более того, знание специфики направленности и ее компонентов (идеалов, мировоззрения, ценностей) в рамках влияния этнокультурных особенностей способствует созданию толерантной, психологически комфортной и безопасной школьной среды в современном полиэтническом обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М. : Академия, 1999. 672 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика. 1984. 432с.
3. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие). М. : Педагогика, 1991. 176 с.
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. 5-е изд. М. : Изд-во УРАО, 1999. 175 с.
5. Латышина Д. И., Хайруллин Р. З. Этнопедагогика : учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2023. 394 с. (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт : [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/511090> (дата обращения: 03.01.2023).
6. Мид М. Культура и мир детства: избранные произведения. М. : Наука, Гл. ред. вост. лит., 1988. 429 с.
7. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. М. : Юрайт, 2023. 460 с. (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт : [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/510441> (дата обращения: 02.01.2023).
8. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
9. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. 12-е изд. СПб. : Питер, 2012. 816 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии СПб. : Питер, 2002. 720 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Толстых А. В. М. : Прогресс, 1996. 344 с.
12. Piaget J., Weil A. M. The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries // International Social Science Bulletin. 1951. Vol. 3. P. 561–578.
13. Stern W. Die differentielle Psychologie. Leipzig, 1921. 545 s.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЧЕЛОВЕКА

Ильина Д. И.

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет»

Казань, Республика Татарстан, Россия

E-mail: ilinadiana99@gmail.com

В современном мире информационные технологии занимают неотъемлемую часть в жизни людей. Эта среда активно влияет на остальные сферы: политическую, экономическую, а, главное, социальную. Информационные технологии оказывают сильное воздействие на состояние психики людей, их поведение, моральные нормы, духовные ценности, личную жизнь и общение в обществе. В связи с этим начала создаваться новая глобальная проблема – информационная зависимость.

Выделяют 3 вида игровой зависимости: карточные, азартные и компьютерные игры [1].

Рассмотрим каждый вид. Карточные игры привлекают к себе тем, что позволяют игроку просчитать комбинацию карт, также ставятся большие деньги при выигрыше. Как правило, этот вид ничем хорошим не заканчивается. Он втягивает людей в криминальные дела, затем они должны огромные суммы денег и т. д.

Азартные игры немного похожи на карточные игры. Они также затягивают людей, но менее криминальные. Пользователи регистрируются на сайтах, проигрывают и остаются должны деньги, машины, квартиры. Здесь надежда на удачу у игроков. Объяснить им, что результаты уже заранее известны, невозможно. Единственный вид здесь, который реально действует по принципу удачи, это ставки на спортивные матчи.

Довольно новый вид зависимости – компьютерные игры. Они позволяют то, что не могут другие игры. Человек оказывается в виртуальной реальности, где приобретает суперспособности. Все скиллы, которые имеет персонаж: убивать, воскрешать, покупать машины, оружие и т. д., игрок перенимает на себя. Так появляется зависимость за счет величия человека в виртуальной реальности, а не в жизни.

Выделяют 4 стадии развития психологической зависимости от компьютерных игр, приложений. Каждая стадия имеет свою специфику.

Стадия легкой увлеченности. Когда человек впервые пробует поиграть в игру, то ему начинают нравиться ее характеристики и особенности. Возможно, звук здесь лучше, чем в другой, или компьютерная графика более красочнее. Игры позволяют насладиться тем, чем не получается в реальной жизни. Кто-то мечтает быть летчиком и играет в пилота, кто-то хочет посидеть в дорогих машинах и поездить наперегонки.

Компьютер же позволяет всем этим насладиться вдоволь.

Стадия увлеченности. На данном этапе желание играть в компьютерные принимает систематический характер. Если человек не получает желаемого, то возникают эмоциональные скачки или другие активные действия.

Стадия зависимости. По данным Шпанхеля, всего 10–14 % игроков являются «заядлыми», т. е. предположительно находятся на стадии психологической зависимости от компьютерных игр [2].

На данном этапе происходит изменение сознания человека. Игры переходят на более важные уровни жизни, что может повлечь за собой серьезные последствия.

Зависимость рассматриваю в двух формах: социализированной и индивидуализированной [3]. Наиболее часто выявляется социализированная зависимость. Она отличается тем, что направлена на социальные контакты. Люди в процессе игры общаются в чате или разговаривая с помощью наушников. Эта зависимость больше затягивает людей, вызывает конкуренцию и желание играть. Другая же форма редко встречается, но также является важной. Когда люди играют в одиночку, они отдаляются от реального мира, меньше общаются с окружением. Игры становятся наркотиком, когда в первом случае это просто стимул общения с друзьями.

Стадия привязанности. Последняя и самая опасная стадия зависимости. Когда игры становятся необходимо важным для человека, он хочет быть только в виртуальном мире и не имеет больше никаких связей. На данном этапе организм нужно спасать, иначе он теряется, становится изнеможенным, портится зрение, иммунитет, осанка. Человека не волнуют уже внешние проблемы, его внешность, нет стимула жизни.

На мой взгляд, здесь нужно спасать путем того, как помогают наркоманам. Есть аналогия и сходства. Человеку нужно помочь, иначе все обернется плачевно.

Чтобы избежать зависимости от компьютерных игр, нужно заниматься воспитанием и самовоспитанием компьютерной культуры общества, объяснить всю серьезность еще на раннем этапе, пока не возникли проблемы.

Лучше прививать ребенку с детства другие зависимости, более полезные в современном мире. Например, занятия спортом, поход в зал, бассейн. Это позволит ребенку развиваться многогранно. При желании поиграть он проведет небольшое время за компьютером, т. к. устанет сидеть и быть на одном месте.

Статистика показывает, что в России только 19 % населения злоупотребляют компьютерными играми, 34 % уже перестали играть и избавились от зависимости [4]. Это показывает прогресс в стране и желание

людей расти и развиваться. Тяжело провести разницу по годам, так как эта проблема еще только появилась. Стоит задуматься и принять решение уже на раннем этапе появления зависимости, что статистика не росла. На мой взгляд, предпринимать меры стоит уже на высоком уровне.

Последствия зависимости от компьютерных игр. Их делят на физиологические, психологические и социальные [5].

Физиологические:

- потеря аппетита;
- режима сна;
- головные боли;
- скачки артериального давления;
- вегетативная дисфункция;
- проблемы с ЖКТ;
- ухудшение памяти;
- ухудшение концентрации;
- ухудшение внимания.

Психологические:

- притупляются эмоции;
- возникают затяжные депрессии;
- появляется фатализм в суждениях.

Социальные:

- безразличие к работе, учёбе;
- дезориентация в актуальных событиях, новостях;
- нарушение дружественных и родственных связей;
- агрессия по отношению близких, пытающихся вылечить игровую зависимость.

Конечно, последствия у всех людей будут разные, все зависит от природы человека, длительности зависимости и количества времени перед компьютером.

Конечно, последствия у всех людей будут разные, все зависит от природы человека, длительности зависимости и количества времени перед компьютером.

В заключение хотелось бы сказать, что люди сами решают свою жизнь. Они в праве выбора как ее провести. Однако родители и окружение могут направить и помочь подрастающему поколению или людям в целом встать на правильный путь, не отдаляться от реальности, помогать развиваться и становиться лучшей версией себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолова Н. Н. Социальная психология печати, радио и телевидения. М., 2004.
2. Матвеева Л. В., Аникиева Т. Я., Мочалова Ю. В. Психология телевизионной коммуникации. М., 2005.
3. Фомичева Ю. В., Шмелев А. Г., Бурмистров И. В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ. Сер 14, Психология. 2001. № 3. С. 27–39.
4. Шапкин С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 86–102.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.

ОБРАЗ ВИРТУАЛЬНОГО Я В СТРУКТУРЕ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ

Карелина Н. Л.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: karelina.info@mail.ru

С появлением современных технологий жизнь человека претерпела серьезные изменения, в результате которых практически каждый существует не только в реальном пространстве, но и в пространстве виртуальном (воображаемом). Ранее единственно возможными средствами для перемещения человека в виртуальное пространство являлось его воображение, сновидения или измененное состояние сознания как следствие психических патологий или потребления психоактивных веществ. В современных реалиях компьютерные интерфейсы предлагают разнообразные варианты нахождения в виртуальных пространствах с разным уровнем сензитивности, погружаемости и используемого уровня воображения. Социальные сети, компьютерные игры и другие цифровые возможности формируют виртуальное пространство, в котором современный человек проводит значительную часть своей жизни. Входя в эту виртуальную среду, человек обретает статус пользователя, который зачастую дает вариативность в конструировании своего пользовательского или онлайн образа. В литературе можно встретить и другие синонимичные определения, такие как виртуальное Я или виртуальная личность.

Е. В. Петров раскрывает понятие виртуальный образ личности как «описание совокупности характеристик, черт характера, действий, поступков, жизненных событий, отражающих достоверно реально существующую личность и его жизнь, или с искажениями, либо описывающих вымышленную личность» [5, с. 12]. В этом определении усматривается типология виртуальной личности по особенностям описания или самопрезентации где:

- «Я виртуальное» = «Я реальное»,
- «Я виртуальное» = «Я реальное с учетом корректировок или дополнений»,
- «Я виртуальное» = «Я другой».

Выбор стратегий позиционирования себя в пространстве социальной сети детерминируется не только личностью и мотивами пользователя, но и особенностями той части виртуального пространства (интерфейса), в котором находится пользователь.

Например, если в компьютерной игре пользователю чаще всего предлагаются возможности ассоциировать себя с образом персонажа, выбирая те или иные способы проецирования себя в рамках, ограни-

ченных сценарным сюжетом. Социальные сети, в свою очередь, подразумевают регистрацию пользователя, где он выступает в качестве виртуального прообраза себя реального, презентуя свое «виртуального я» по формуле «Я виртуальный» = »Я реальный». Но при этом специфика и возможности сайтов и приложений социальных сетей предлагают массу возможностей «модернизации» своей виртуальной личности, где пользователь может не только внести желаемые корректировки, но и предстать в образе другого.

А. Е. Жичина отмечает, что на поведение индивида в интернете влияют особенности его идентичности, что в виртуальной реальности реализуется идеальное Я [3].

В. Г. Пахамова в своем исследовании особенностей образа Я младших школьников с разным уровнем использования компьютерных игр также делает вывод о том, что у активных пользователей образ «Я виртуальное» близок к образу «Я идеальное» [4]. Соответственно, «виртуальное Я» может достаточно сильно отличаться от реального Я.

Э. О. Расина отмечает, что «важную роль в формировании виртуального образа личности играет отношение к самому себе (самооценка, самоотношение)» [6, с. 709]. «Бернс постоянно повторяет, что любое самописание человека, любое его высказывание о себе имеет оценочный оттенок, поскольку когнитивная составляющая не воспринимается индивидом безразлично, а побуждает в нем эти оценки» [2, с. 58]. Таким образом, мы не только оцениваем свой виртуальный образ после его создания, но и наша реальная личность проходит внутренний мониторинг перед тем, как будет принято решение, по какой формуле из перечисленных выше мы будем презентовать себя в виртуальном мире.

Самооценка и самоотношение являются структурными компонентами самосознания. Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [7, с. 36].

Соответственно возникает резонный вопрос: Какое место в структуре самооценки личности занимает самооценка нашей виртуальной личности? Является ли это дополнительной формой идентификации? Или с учетом современных реалий это является отдельной структурой?

С одной стороны, если человек пребывает в виртуальном пространстве по формуле «Я реальный» = «Я виртуальный», то, возможно, тогда мы можем говорить о том, что это дополнительная структура идентификации из серии: «Я мама», «Я специалист», «Я в социальной сети».

Но ситуации выглядит иначе, когда «Я виртуальный» сильно отличается от реального Я или представляется «другим». Предполагаем, что погружаемость, которую наравне с интерактивностью и участием воображения выделяют в качестве основного свойства виртуальной

реальности, является важной составляющей этого процесса. Погруженность варьируется от пользователя к пользователю и детерминируется особенностями его личности [1]. И если человек сильно погружен в виртуальное пространство, он живет там (работает и зарабатывает, строит отношения и развлекается), то тогда уже речь может идти о выделении отдельного вида самооценки или самоотношения.

Разрешение данного вопроса является теоретически и практически значимым, так как важно понимать влияние этих процессов на личность и ее развитие в эпоху цифрового пространства. Так, например, Е. В. Петров отмечает, что «существование личности одновременно в двух мирах – реальном и виртуальном – трансформирует психику человека, меняется восприятие себя и других» [5, с. 11].

Кроме того, социальная сеть является виртуальной моделью, которая отчасти реконструирует социальное пространство, где человек взаимодействует с другими людьми. Ведь при оценке себя человек может сверяться с другими. И наличие в виртуальных пространствах такой примитивной системы одобрений, как лайки, может сделать наше виртуальное Я более чувствительным. А если человек сильно погружен в это пространство, то в этом случае есть вероятность переноса из виртуального в мир объективной реальности, поэтому важно понимать влияние этой формы идентификации на самооценку личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова О. А., Должин К. Теория и практика виртуальной реальности: логико-философский анализ. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2008. 168 с.
2. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я – концепцией // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-samoostenki-i-ee-sootnoshenie-s-ya-kontseptsiyey?ysclid=lf3tmsoyge117975311> (дата обращения: 18.02.2023).
3. Жичкина А. Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в интернете пользователей юношеского возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. М., 2001. 25 с.
4. Пахомова В. Г. Психологические особенности Образа я младших школьников – активных и неактивных пользователей компьютерных игр // Южно-российский журнал социальных наук. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-obraza-ya-mladshih-shkolnikov-aktivnyh-i-neaktivnyh-polzovateley-kompyuternyh-igr?ysclid=lf3sjh0twx986546907r> (дата обращения: 18.02.2023).
5. Петров Е. В. Виртуальный образ личности // Социальные и экономические системы. 2019. №2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?ysclid=lf3rx4auv1330939499&tid=37624974> (дата обращения: 18.02.2023).
6. Расина Э. О. Психологические детерминанты, оказывающие влияние на конструирование виртуального образа личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. №3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47173239&ysclid=lf3so53tfk440424050> (дата обращения: 18.02.2023).
7. Рушина М. А., Орлова А. В. Особенности самооценки и самоотношения в юношеском возрасте // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoostenki-i-samootnosheniya-v-yunosheskom-vozraste> (дата обращения: 18.02.2023).

ТИПИЧНЫЕ СПОСОБЫ ПОВЕДЕНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В СИТУАЦИИ РЕВНОСТИ

Клещёва Ю. С.

УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы»

Гродно, Республика Беларусь

E-mail: Elena-klesheva@mail.ru

В современном мире человек подвержен множеству стрессов, негативным переживаниям и эмоциям, что отрицательно сказывается на его работоспособности и здоровье, отражается во взаимоотношениях с окружающими людьми. Одной из причин этого являться ревность. В трудах современных отечественных и зарубежных психологов [2; 6–8; 11] ревность не находит достаточного научного объяснения. В современных исследованиях мало ответов на вопросы: что можно предпринять, если ревность мешает нормальному существованию человека и является жизненно опасной; как можно изменить себя и как научиться жить с ревностью, не причиняя боль другим. Агрессия как социально-психологический феномен является неотъемлемой частью человеческой природы, социальных взаимоотношений и индивидуальным свойством личности. Природа и механизмы агрессии и агрессивного поведения личности достаточно изучены [1; 3– 5; 9; 10]. Агрессия хоть и свойственна человеку от природы, однако, благодаря волевым качествам личности, человек способен контролировать собственные негативные проявления в поведении в агрессивном состоянии. Причин, вызывающих агрессию, множество, и они всегда субъективны. Однако ревность как аффективное состояние провоцирует агрессивное поведение. Это поведение имеет половые различия и устанавливается как некоторые паттерны как у мужчин, так и у женщин. Данное предположение стало основанием нашего исследования.

В ходе эмпирического исследования мы изучили типичные реакции мужчин и женщин в ситуации ревности; определили вид агрессии и взаимосвязь ведущей тактики поведения в ситуации ревности и агрессии у мужчин и женщин. Выборка формировалась случайным образом и составляет 111 чел. от 18 до 72 лет (56 женщин и 55 мужчин). Испытуемые прежде не демонстрировали явного агрессивного поведения, не проявляли физической агрессии в отношении другого человека, но в кратких высказываниях могут использовать фразы, явно демонстрирующие вербальную агрессию и агрессивные намерения: «прибил/прибила бы...», «чтоб его земля не носила...» и т. д.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики. Опросник «Тест агрессивности» Л. Г. Почебут для определения вида и уровня агрессии. Опросник «Тактики поведения в ситуации переживания ревности» И. А. Фурманова для определения типичного поведения в ситуации ревности. Для определения связи между уровнем агрессии и коммуникативной реакцией на ревность использовался метод корреляции r -Спирмена.

Согласно полученным данным по опроснику «Тест агрессивности» Л. Г. Почебут (табл. 1) высокий уровень агрессии обнаружен у 36 % (41 чел.) испытуемых: у 47 % (19 женщин) и 53 % (22 мужчин). Средний уровень агрессии обнаружен у 61 % (68 чел.) от общего числа испытуемых: у 50 % (34 женщины) и 50 % (34 мужчины). Низкий уровень агрессии обнаружен у 18 % (2 женщины).

Таблица 1

Распределение уровня агрессии по выборке, %

Испытуемые	Уровень агрессии		
	Высокий	Средний	Низкий
Женщины	47	50	18
Мужчины	53	50	0

В ходе исследования, мы установили, что средний уровень агрессии присущ в равных долях мужчинам и женщинам. Высокий уровень агрессии преобладает у мужчин. Низкий уровень агрессии характерен женщинам. Эти данные подтверждают то, что мужчины более агрессивны, чем женщины.

Далее была определена ведущая тактика поведения у мужчин и женщин в ситуации ревности по опроснику «Тактики поведения в ситуации переживания ревности» И. А. Фурманова (табл. 2).

Было установлено, что у мужчин часто используемая тактика поведения – интегративная коммуникация, которая выражается в попытках решения проблемы через взаимодействие с партнёром. Интегративная коммуникация предполагает ассимиляцию, интеграцию и адаптацию к новым условиям существования, поддержание стабильности процессов домашней среды. У женщин наиболее используемая тактика поведения – негативно-аффективная экспрессия, которая проявляется в выражении своих негативных чувств партнёру, демонстрации грусти, печали. Наименее используемая тактика как для мужчин, так и для женщин – контакт с соперником. Как мужчины, так и женщины предпочитают не встречаться, не разговаривать, не выяснять спорные вопросы с соперником. Мужчинам и женщинам почти не свойственно никоим образом противостоять сопернику.

Таблица 2

Количественная оценка тактики поведения в ситуации переживания ревности

Испытуемые	Тактика поведения									
	Активное дистанциров.	Негативно-аффект. Экспрессия	Интеграц. коммуникация.	Дистрибуц. коммуникация.	Избегание	Насильственн. взаим-действие	Контроль	Компенсация	Манипуляция	Контакт с соперником.
Женщины	1060	1308	1198	938	910	860	901	1091	774	488
Мужчины	976	1155	1305	1034	842	905	958	1079	867	569

Далее мы произвели корреляционный анализ r-Спирмена. Данные взаимосвязи позволили определить типичные способы поведения мужчин и женщин в ситуации ревности. У женщин обнаружены следующие значимые корреляционные связи: между избеганием и вербальной агрессией ($r = 0,27$ при $p < 0,05$), манипуляцией и предметной агрессией ($r = 0,29$ при $p < 0,05$), контакт с соперником и предметной агрессией ($r = 0,40$ при $p < 0,05$) (рис. 1).



Рис. 1. Способы поведения женщин в ситуации ревности

Если женщина испытывает ревность, то может действовать разными способами.

1. Использует словесные оскорбления в адрес партнёра или соперницы, при этом отрицает сам факт измены.

2. Срывает свою агрессию на окружающих её предметах (бить посуду, ломать или портить вещи партнёра), в попытках повлиять на партнёра, на его чувства.

3. Срывает свою агрессию на окружающих её предметах (бить посуду, ломать или портить вещи соперницы), в попытках повлиять на соперницу, на её чувства.

Далее, обнаружены значимые корреляционные связи между видом агрессии и тактикой поведения в ситуации ревности у мужчин: между негативно-аффективной экспрессией и эмоциональной агрессией ($r = 0,28$ при $p < 0,05$), между интегративной коммуникацией и эмоциональной агрессией ($r = 0,30$ при $p < 0,05$), между дистрибутивной коммуникацией и физической агрессией ($r = 0,30$ при $p < 0,05$), между избеганием и физической агрессией ($r = 0,31$ при $p < 0,05$), между насильственным взаимодействием и эмоциональной агрессией ($r = 0,37$ при $p < 0,05$), между контролем и вербальной агрессией ($r = 0,34$ при $p < 0,05$), между манипуляцией и физической агрессией ($r = 0,34$ при $p < 0,05$) (рис. 2).

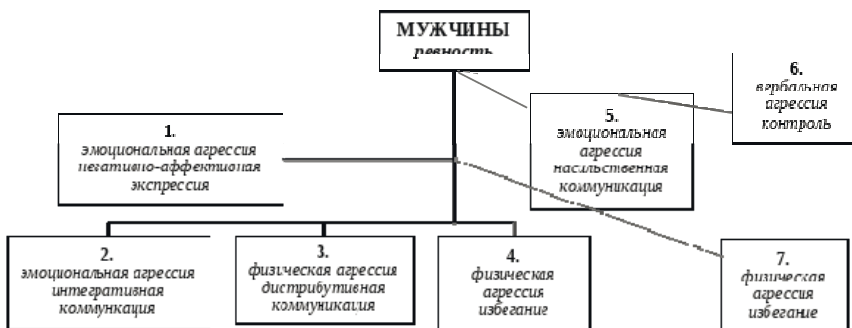


Рис. 2. Способы поведения мужчин в ситуации ревности

Если мужчина испытывает ревность, то может действовать разными способами.

1. Возникает эмоциональное отчуждение от партнёра, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к ней.

2. Возникает эмоциональное отчуждение от партнёра, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к ней, но присутствуют попытки решения проблемы через взаимодействие с партнёром.

3. Выражает свою агрессию по отношению к партнёру с применением физической силы, используя при этом обвинения, оскорбления.

4. Выражает свою агрессию по отношению к партнёру с применением физической силы, при этом отрицая наличие самой измены.

5. Возникает эмоциональное отчуждение от партнёра, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или

недоброжелательностью по отношению к ней, при этом применяются насильственные действия в отношении партнёра.

6. Организуются меры контроля над партнёром, при этом используются оскорбления и унижения.

7. Выражает свою агрессию по отношению к партнёру с применением физической силы, с попыткой управлять поведением партнёра, воздействовать на её чувства.

Таким образом, можно утверждать, что женщины менее склонны к активным действиям во время приступа ревности нежели мужчины. Репертуар способов активных прямых или косвенных действий и спектр переживаний у мужчин больше, чем у женщин. Мужчины склонны к физической агрессии, значит более склонны к совершению действий против жизни и здоровья своего партнёра, чем женщины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / пер. с англ.: Брянцевой и Б. Красовского. М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.
2. Бородин С. В. Преступления против жизни: монография. СПб.: Юрид. центр Пресс, 2003. 467 с
3. Бэрн Р. Агрессия: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2003. 464 с.
4. Виноградова Н. С., Заёнчик В. М. Гендерный подход к профилактике агрессивного поведения подростков // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2017. № 3. С. 62–65
5. Давиденко С. В. Влияние детско-родительских отношений на формирование агрессивности у подростков // Психологический журнал. 2017. Т. 3, № 3. С. 17–22
6. Качанова О. И. Феномен ревности в повседневной жизни // Актуальные вопросы психологии и педагогики. 2015. № 3. С. 146–152
7. Копейко Я. Ю. Гендерные аспекты агрессивности: учеб. пособие. СПб.: Алетейя, 2005. 217 с.
8. Короленко Ц. П., Шпик Т. А. Психология и психопатология зависти и ревности у женщин // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2011. № 4 (67). С. 93–96
9. Любякин А. А., Позднякова Н. А. Особенности проявления агрессивного поведения у юношей и девушек // Психология. 2018. № 4. С. 7–14.
10. Фурманов И. А. Детская агрессивность. М.: Наука, 2002. 192 с.
11. Gurrero L. K., Hannava A. F., Babin E. A. The Communicative Responses to Jealousy Scale: Revision, Empirical Validation, and Associations with Relational Satisfaction // Communication Methods and Measure. 2011. Vol. 5, N 3. P. 223–249.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Книга О. С.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: kniga@sfedu.ru

Эмоциональный интеллект – относительно новая и растущая область научных исследований, которая недавно получила развитие благодаря вниманию со стороны широкой общественности. Сейчас практическая важность высокого данного конструкта уже не ставится под вопрос. Однако, несмотря на это, до сих пор стоит проблема формулирования научных границ эмоционального интеллекта.

Чаще всего эмоциональный интеллект определяют как компетенции идентифицировать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции в мыслях и регулировать как положительные, так и отрицательные эмоции в себе и в других [3]. Однако в различных концепциях вы встретите определения, которые могут сильно отличаться от приведённого. Поэтому, учитывая легкость, с которой понятие может быть подстроено под различные интересы и области применения, эмоциональный интеллект, вероятно, является одним из наиболее сложных из известных психологических конструкций.

В данной статье мы выделим и опишем основные подходы к изучению эмоционального интеллекта. Это необходимо для лучшего теоретического понимания сложности данной, кажущейся досконально изученной, научной сферы. Знание концептуальных подходов к эмоциональному интеллекту и применяемых в них методиках поможет будущим исследователям выбрать направление, соответствующее цели их работы.

Впервые разделение теорий эмоционального интеллекта на концепции эмоционального интеллекта как личностной черты и концепции эмоционального интеллекта как процесса обработки информации (т. е. некой способности) было предложено Petrides и Furnham в 2000 г. [6]. По их мнению, характер модели определяет в первую очередь не лежащая в основе теория, а скорее метод измерения эмоционального интеллекта, используемый создателями.

Сторонники подхода к эмоциональному интеллекту как к черте считают, что он проявляет себя в поведении в большом репертуаре ситуаций. Так его компонентами могут быть конкретные черты характера или поведенческие особенности, такие, например, как эмпатия, оптимизм, ассертивность, импульсивность. Эмоциональный интеллект

как черта встроен в структуру личности и оценивается с помощью самоотчётов. Теории данного подхода в значительной степени опираются на личностные переменные, но также часто включают в себя другие, более расплывчатые и напрямую не относимые к эмоциональному интеллекту конструкты (например, мотивацию, счастье).

Сторонники подхода к эмоциональному интеллекту как к процессу обработки информации считают, что он проявляет себя через способности (например, способность идентифицировать и выражать эмоции). В теориях этого направления более чётко прописаны составные части эмоционального интеллекта и обоснованы причины их включения. Нередко данные модели также пытаются объяснить взаимосвязь эмоционального интеллекта и традиционного интеллекта. Для оценки эмоционального интеллекта по аналогии с оценкой традиционного интеллекта используются тесты способностей.

Подробная сравнительная характеристика данных подходов представлена в табл. 1.

Таблица 1

Различия между показателями ЭИ, измеряемыми тестами способностей и опросниками

ЭИ, измеряемый тестами способностей	ЭИ, измеряемые опросниками
Измеряет максимальное проявление (maximum performance)	Измеряет типичное проявление (typical performance)
Внешняя оценка	Внутренняя оценка
Предвзятость ответа минимальна (или несущественна)	Предвзятость ответа может быть существенной
Времязатратность, сложность проведения	Быстрота и простота проведения
Подобен способностям	Подобен чертам личности

Другая классификация подходов к изучению эмоционального интеллекта была предложена Ashkanasy и Daus [1]. По их мнению, в научной среде выделились три течения исследования эмоционального интеллекта:

1. Тесты способностей, основанные на модели Mayer и Salovey (Эмоциональный интеллект как способность / Ability EI);
2. Опросники, основанные на модели Mayer и Salovey (Эмоциональный интеллект как личностная черта / Trait EI);
3. Тесты, основанные на моделях, содержащих компоненты, не упоминаемые в модели Mayer и Salovey (Эмоциональный интеллект смешанного типа / Mixed EI).

Эмоциональный интеллект как способность (Ability Emotional Intelligent)

Модели данного направления концептуализируют эмоциональный интеллект как когнитивную способность, аналогичную вербальным или математическим способностям, только с содержанием в виде эмоций, а не слов или чисел. В данном направлении применяются диагностические методики, измеряющие способности. Вопросы и шкалы данных тестов сопоставимы с используемыми в диагностике IQ. Сейчас сюда относят все методики такой направленности, а не только те, которые основаны непосредственно на модели Mayer, Salovey и коллег. Диагностические методики данного типа предлагают респондентам решить различные, связанные с эмоциями задачи и правильные и неправильные ответы.

Самым известным примером диагностической методики этого направления является Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Есть также опросники для выяснения самооценки субъектом своих способностей в сфере эмоционального интеллекта: Assessing Emotions Scale (AES – Schutte и соавторы), Wong's Emotional Intelligence Scale (WEIS – Law, Wong и Song), Self-Rated Emotional Intelligence Scale (SREIS – Brackett и соавторы).

Эмоциональный интеллект как личностная черта (Trait Emotional Intelligent)

Компонентами эмоционального интеллекта в моделях данного направления являются черты личности. Измеряется представление человека о развитости расположенных на более низких уровнях личностной иерархии черт характера, входящих в состав эмоционального интеллекта [7]. В данном направлении применяются диагностические методики, использующие элементы самоотчета для измерения общего коэффициента эмоционального интеллекта и развитости его компонентов. Сюда входят все опросники, которые не могут быть отнесены к третьему течению.

Было обнаружено, что люди с высокими показателями по тестам данного типа обладают хорошими навыками саморегуляции эмоций, и, как правило, также компетентны в управлении и регулировании эмоций других. Кроме этого тесты данного направления хорошо предсказывают типичное поведение человека в большом диапазоне ситуаций [6]. Однако другие ученые [9] подвергают концепции этого течения критике. Например, некоторые модели эмоционального интеллекта как черты показывают сильную корреляцию (0,85) с факторами «Большой пятёрки», что ставит вопрос об их «синонимичности».

Примером диагностической методики данного направления является Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue – Petrides, Pita и соавторов).

Эмоциональный интеллект смешанного типа (Mixed Emotional Intelligence)

Модели смешанного типа включают в эмоциональный интеллект широкий набор конструкций, таких как способности, связанные с эмоциями, черты характера и мотивационные элементы. Сейчас термин «смешанный ЭИ» часто используется для обозначения концепций эмоционального интеллекта, в которых измеряется комбинация черт, социальных навыков и компетенций. Часто эти показатели также перекликаются с другими качествами личности [4].

Как правило, диагностические методики данного направления представляют собой опросники-самоотчёты, хотя иногда также используется метод экспертных оценок (опрашивается окружение респондента). Чаще всего методики данного типа применяются организациями для определения наличного уровня эмоционального интеллекта работников с целью дальнейшего повышения эффективности их деятельности.

Примеров моделей эмоционального интеллекта смешанного типа достаточно много, но самыми известными являются концепция эмоциональной и социальной компетентности Bar-On, концепция Petrides and Furnham, концепция эмоциональной компетентности Goleman. Несмотря на то, что сам Goleman считал свою теорию чистым примером представления ЭИ как способности, его объяснение функционирования эмоционального интеллекта через разнообразные психологические явления, воплощающие в себе как когнитивные, так и некогнитивные процессы, позволяет однозначно отнести его именно к третьему течению.

Несмотря на выделенные различия, между течениями существуют и определенные сходства. Например, в большинстве тестов показатели эмоционального интеллекта рассматриваются иерархически, т. е. выделяется некий общий уровень эмоционального интеллекта, складывающийся из нескольких подшкал. Кроме того, есть и концептуальные сходства теорий, лежащих в основе диагностических методик. Во многом это связано с влиянием работ Mayer, Salovey и коллег. Так, большая часть тестов включает в себя такие показатели как распознавание своих и чужих эмоций, саморегуляцию эмоций, регулирование эмоций других людей, стратегическое использование эмоций [5].

На данный момент нет единого мнения о том, какой подход является наиболее корректным. Критики моделей эмоционального ин-

теллекта как способности сомневаются в том, могут ли тесты эмоциональных компетенций иметь однозначно правильные или неправильные ответы, как это есть в случае измерения когнитивных способностей. Кроме того, не совсем ясно, какие показатели могут служить доказательством конструктивной валидности данных методик. Однако тесты, оценивающие конкретные аспекты эмоционального интеллекта, например, способность распознавать эмоции других, доказали свою надёжность. Но баллы, полученные в таких тестах, как правило, слабо коррелируют со значениями других показателей [8]. Тогда как в случае измерения когнитивных способностей, мы видим взаимосвязь между всеми аспектами, позволяющими построить математическую модель некоего общего фактора (“G”), лежащего в основе всех других компонентов. Это показывает, что построение модели эмоционального интеллекта в полном подобии таковой модели традиционного интеллекта не совсем состоятельно. Противники представления об эмоциональном интеллекте как о черте, обращают внимание на то, что эмоциональный интеллект – это не стабильное образование и его можно развить с помощью тренировки, что обычно не характерно для других личностных черт [5].

Подведём итог. Единой модели эмоционального интеллекта на данный момент не существует. Большинство концепций условно относят к одному из трех течений, выделяемых в зависимости от того, как авторы интерпретируют природу эмоционального интеллекта. Сторонники представления об эмоциональном интеллекте как о способности, утверждают, что он это особая форма когнитивной способности, подчиняющаяся законам и принципам, сходным с регулируемыми интеллектуальную сферу (теория Mayer, Salovey и коллег). Примером представления эмоционального интеллекта через личностные черты является модель Petrides, Pita и соавторов. Другие учёные считают, что эмоциональный интеллект – это взаимодействие познания, метапознания, эмоций, настроения и личности, которое применяется как в межличностных, так и внутриличностных ситуациях (Bar-On, Goleman).

Имеющиеся данные [2] показывают, что разные течения эмоционального интеллекта слабо коррелируют друг с другом, что свидетельствует о том, что они все содержат в своей основе разные структуры. Учитывая, что в теории они все исследуют одно и то же – эмоциональный интеллект – данный факт кажется странным. Разработка единой концепции эмоционального интеллекта ещё предстоит учёным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ashkanasy N. M., Daus C. S. Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated // *J. Organiz. Behav.* 2005. Vol. 26, N 4. P. 441–452. doi:10.1002/job. 320
2. Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence / Brackett M. A., Rivers S. E., Shiffman S., Lerner N., Salovey P. // *Journal of Personality and Social Psychology.* 2006. Vol. 91, N 4. P. 780–795. doi:10.1037/0022-3514.91.4.780
3. Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. *Emotional Intelligence: Science and Myth.* A Bradford Book, 2004. 720 p.
4. The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis / O'Boyle Jr. E. H., Humphrey R. H., Pollack J. M., Hawver T. H., Story, P. A. // *J. Organiz. Behav.* 2011. Vol. 32, N 5. P. 788–818. doi:10.1002/job. 714
5. *The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners* / O'Connor P. J., Hill A., Kaya M., Martin B. // *Front. Psychol.* 2019. Vol.10. doi:10.3389/fpsyg.2019.01116
6. Petrides K. V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence // *Personal. Indivi. Differ.* 2000. Vol. 29, N 2. P. 313–320. doi:10.1016/S0191-8869(99)00195-6
7. Petrides K. V., Pita R., Kokkinaki F. The location of trait emotional intelligence in personal // *British Journal of Psychology.* 2007. Vol. 98, N 2. P. 273–289. doi:10.1348/000712606X120618
8. Rossen E., Kranzler J., Algina J. Confirmatory factor analysis of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V 2. 0 (MSCEIT) // *Pers. Indivi. Dif.* 2008. Vol. 44, N 5. P. 1258–1269. doi: 10.1016/j.paid.2007.11.020
9. Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis / van der Linden D., Pekaar K. A., Bakker A. B., Schermer J. A., Vernon P. A., Dunkel C. S., Petrides K. V. // *Psychological Bulletin.* 2017. Vol. 143, N 1. P. 36–52. doi:10.1037/bul0000078

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ

Колесникова А. И., Сукнева Е. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: kolvaanna@mail.ru, Lena_Sukneva@mail.ru

В настоящее время в жизни людей увеличивается количество монотонной и автоматизированной деятельности, не требующей применения в ней творческого мышления и воображения. Однако именно эти процессы позволяют людям создавать новые предметы, преобразовывать мир.

Благодаря творческому мышлению и воображению наше общество развивается и движется вперед. Поэтому в последние годы исследованиям творческого мышления и воображения уделяется большое внимание, разрабатываются различные способы и методы развития этих процессов. Вместе с тем проблема творческого мышления и его связи с воображением недостаточно хорошо изучена, существует дефицит информации по данной проблеме. Эти обстоятельства обусловили выбор цели нашего исследования – исследовать связь творческого мышления с воображением.

Мы предположили, что существует связь между творческим мышлением и воображением, в частности, чем лучше развито воображение, тем выше уровень развития творческого мышления.

Исследование проводилось на базе МБОУ города Иркутска средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 14. В исследовании приняли участие 10 учеников 4 класса – 5 девочек и 5 мальчиков. Средний возраст испытуемых – 10 лет. Нами была выбрана данная возрастная группа, поскольку интенсивное развитие творческого мышления происходит в период от 1,5 до 7 лет [1]. К 10 годам оно сформировано, притом младшие школьники, в отличие от подростков, ещё имеют достаточную заинтересованность при выполнении методик, а следовательно, подойдут к их выполнению более осознанно и результаты будут наиболее достоверными.

Для проведения эмпирического исследования нами был выбран следующий методологический аппарат:

1. Методика «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко на определение уровня развития воображения.
2. Тест креативности Гилфорда в адаптации Е. Туник на определение уровня развития творческого мышления.

3. Методы математической статистики – Метод ранговой корреляции Спирмена.

По результатам диагностики уровня воображения с помощью методики «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко установлено, что средний уровень коэффициента оригинальности в группе – 3,5 балла, что считается низким показателем.

В выборке высокий уровень развития воображения у 20 % испытуемых, средний и низкий – у 40 и 40 % соответственно. Работы детей с высоким уровнем развития воображения характеризуются разнообразием деталей, необычными, оригинальными рисунками. Сами дети при выполнении задания проявляли заинтересованность к выполнению задания. У детей со средним уровнем развития воображения было меньше оригинальных рисунков, однако задание не вызвало у них затруднений при выполнении. У детей с низким уровнем развития воображения задание вызвало затруднения, их рисунки отличались однообразностью, а сами дети выполнили задание без заинтересованности, очень быстро и поверхностно.

Сравнивая результаты проведенного исследования с помощью этой же методики в 2019 г. другим автором (тогда высокий уровень развития воображения был диагностирован у 27 %, средний – у 38 %, низкий – у 35 % испытуемых), можно отметить, что уровень развития воображения за 4 года снизился на 5–7 %. Это довольно большие темпы снижения уровня развития воображения у младших школьников.

Можно предположить, что это связано с тем, что в последнее время дети всё больше времени проводят за компьютерными играми с полностью готовой анимацией, и мало занимаются деятельностью, требующей задействования воображения. Также на уровне развития воображения мог сказаться переход на дистанционную форму обучения во время пандемии, когда творческие и разнообразные занятия были заменены на стандартизированные.

Тест креативности Гилфорда в адаптации Е. Туник на определение уровня развития творческого мышления был выбран нами для исследования творческого мышления, поскольку уровень сложности соответствует возрасту испытуемых, а также как альтернативу рисуночным методикам, которые применялись нами для исследования воображения. Также использование этой методики дает понимание о творческом мышлении не только как об образном, но и о других его аспектах.

По результатам диагностики уровня развития творческого мышления с помощью теста креативности Гилфорда в адаптации Е. Туник установлено, что сырые баллы в данной выборке варьируются в пределах от 12 до 57. Средний показатель в выборке – 31,4 балла. Высокий

уровень развития творческого мышления присваивался испытуемым, средний балл которых на 5 и более выше среднего, низкий – на 5 и более ниже среднего.

Было обнаружено, что уровень развития творческого мышления выше у тех детей, у кого были большие показатели по шкале «оригинальность». Это позволяет сделать вывод, что умение придумывать нестандартные способы решения задачи играет немаловажную роль в развитии творческого мышления. [2]

Таким образом, в выборке высокий уровень развития творческого мышления у 20 % испытуемых, средний и низкий – у 40 % и 40 % соответственно. Примечательно, что многие испытуемые в своих ответах использовали не только неуместные ответы, но и некорректные выражения, граничащие с нецензурными. Данные ответы употреблялись испытуемыми потому, что, по их мнению, это было необычно, забавно и креативно. Таким образом можно зафиксировать некую подмену понятий, относящихся к креативности у младших школьников, а также снижение уровня дисциплинированности и общей культуры.

В ходе проведения корреляционного анализа установлены положительные корреляционные связи между уровнем развития воображения и творческого мышления – (0,64, при $p < 0,05$). Это означает, что уровень развития воображения связан с уровнем развития творческого мышления, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Таким образом, данное эмпирическое исследование позволяет подтвердить выдвинутую нами гипотезу о том, что существует связь между творческим мышлением и воображением. Было установлено, что испытуемые с высоким уровнем развития воображения имели также высокий уровень развития творческого мышления, и наоборот, испытуемые с низким уровнем воображения также продемонстрировали низкий уровень развития творческого мышления. Также отметим, что высокий уровень развития творческого мышления был диагностирован у тех испытуемых, кто дал наибольшее количество оригинальных ответов. Это позволяет говорить об оригинальности как о наиболее объективном критерии творческого мышления.

В целом стоит отметить, что уровень развития воображения и творческого мышления имеет тенденцию снижаться, что подтверждает актуальность исследования и требует дальнейшей разработки проблемы и мер по ее коррекции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чернецкая Н. И. Психология творчества: общепсихологический, возрастной и педагогический аспекты : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016. 196 с.
2. Чернецкая Н. И. Творческое мышление школьников: особенности, диагностика и развитие. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2007. 146 с.

ВЕРА В СПРАВЕДЛИВЫЙ МИР И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ

Корнеева К. В., Соколова М.-Е.-Л. С.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена»

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: msokolova@herzen.spb.ru

В современном мире практически во всех сферах жизнедеятельности на каждого человека оказывает влияние большое количество факторов, способствующих возникновению стресса.

Одной из групп населения, регулярно подвергающихся достаточно сильному стрессу, являются студенты, поскольку учеба – это один из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов деятельности. Помимо происходящих кардинальных внутренних и внешних изменений в жизни студентов, на них также может оказывать воздействие целый спектр дополнительных стрессогенных факторов: большая учебная нагрузка, страх перед будущим, разочарование в профессии и, как следствие, нежелание учиться, конфликты с однокурсниками и близкими людьми, материальные трудности, жизнь вдали от родителей, неумение правильно организовывать свой режим дня и многое другое [3]. Все это может негативно сказываться на их здоровье.

В понятие «здоровье» входит не только физическая, но и психологическая составляющая. Ведь согласно одному из принципов Всемирной организации здравоохранения, изложенных в преамбуле к Уставу, здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов [2]. Душевное и социальное благополучие тесно связаны с психологическим благополучием личности в целом. Под психологическим благополучием мы понимаем интегральный показатель степени направленности основных компонентов позитивного функционирования человека, а также степень реализованности этой направленности, которая выражается в переживании человеком счастья и удовлетворенности [4].

Можно предположить, что нахождение ресурсов личности, взаимосвязанных с психологическим благополучием, в дальнейшем может быть полезным при организации психолого-педагогической работы со студентами. Развитие этих ресурсов поможет улучшить эмоциональное состояние студентов, их душевное благополучие и показатели здоровья в целом.

Обычно в стрессовых ситуациях для уменьшения психического напряжения люди в первую очередь стремятся снизить уровень неопределенности в своем бытии, устанавливая простые связи между происходящими событиями. Ведь потребность жить в понятном и непротиворечивом мире, знать законы и правила, по которым устроена реальность, является одной из базовых потребностей человека [1]. Одним из ресурсов личности в ситуациях стресса может выступать вера в справедливость мира, поскольку именно она представляет из себя опору для выживания и дает человеку надежду.

Если вера в справедливый мир является личностным ресурсом, помогающим в стрессовых обстоятельствах и ситуациях неопределенности, коррелирует ли она с психологическим благополучием студентов?

С целью выявления взаимосвязи веры в справедливый мир и психологического благополучия личности на базе ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» в период с октября по декабрь 2022 г. было проведено исследование с привлечением к участию 25 студентов в возрасте от 18 до 27 лет (11 молодых людей и 14 девушек). Средний возраст участников составил 21 год.

При проведении исследования использовались следующие методы: теоретический анализ литературных источников, психодиагностическое обследование респондентов, описательная статистика, сравнительный анализ и корреляционный анализ.

При проведении психодиагностического обследования респондентов использовались следующие методики:

1. Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Орловой Д. Г. включает в себя шесть шкал, соответствующих шести компонентам психологического благополучия согласно точке зрения К. Рифф. (самопринятие, цели в жизни, личностный рост, управление средой, автономия, позитивные отношения);

2. Опросник измерения веры в справедливый мир К. Дальберт в адаптации Нартовой-Бочавер С. К. включает в себя две шкалы (вера в справедливый мир для себя и вера в общую справедливость мира).

Для увеличения достоверности ответов респондентов диагностика проводилась в электронном виде анонимно. При обработке данных были использованы программа MS Excel 2016 и программный статистический пакет Statsoft Statistica 13. 5. 0.

На первом этапе обработки данных были проанализированы показатели психологического благополучия личности и веры в справедливый мир у всей выборки. Было выявлено, что у большинства принимавших участие в исследовании студентов (72 %) средний уровень

психологического благополучия, 20 % имеют низкий уровень, 4 % – очень низкий и 4 % – высокий. То есть в целом большинство респондентов позитивно относятся к своей личности, открыты к миру, имеют конструктивное отношение к проблемам и видят в них скорее возможности, нежели угрозы.

Результаты исследования веры в справедливый мир показали, что 84 % студентов имеют средний уровень, 8 % – высокий уровень и 8 % – низкий уровень. То есть большинство респондентов способны достаточно трезво смотреть на мир, признавая, что в нём присутствует много несправедливости. Такая установка позволяет им быть осторожными и в то же время свободно проявляться в мире, открываться и рисковать, опираясь на веру в благополучный исход.

Проведенный сравнительный анализ показателей веры в справедливый мир и психологического благополучия между респондентами мужского пола и женского пола с помощью непараметрического U-критерия Манна – Уитни показал, что достоверные различия между двумя группами отсутствуют.

Корреляционный анализ, проведенный с помощью коэффициента корреляции Спирмена, показал, что психологическое благополучие студентов имеет положительную связь только с одним компонентом веры в справедливый мир, а именно с верой в справедливый мир для себя (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь компонентов веры в справедливый мир с психологическим благополучием студентов

Компоненты веры в справедливый мир	Показатели взаимосвязи с психологическим благополучием
Вера в справедливый мир для себя	0,42*
Вера в общую справедливость мира	0,17

* Уровень достоверности различий $p \leq 0,05$.

На втором этапе проведения корреляционного анализа было выявлено, что положительную связь с верой в справедливый мир имеют три компонента психологического благополучия, а именно позитивные отношения, личностный рост, цели в жизни (табл. 2).

Полученные данные позволяют предположить, что для студентов вера в справедливость мира и восприятие жизненных обстоятельств в доброжелательном ключе взаимосвязана с умением выстраивать и/или наличием уже сложившихся позитивных отношений с другими людьми; наличием возможностей и желанием саморазвиваться и совершенствоваться в различных областях, а также умением ставить цели в жизни.

Таблица 2

Взаимосвязь компонентов психологического благополучия
и веры в справедливый мир у студентов

Компоненты психологического благополучия	Показатели взаимосвязи с верой в справедливый мир
Позитивные отношения	0,45*
Автономия	0,03
Управление средой	0,32
Личностный рост	0,42*
Цели в жизни	0,42*
Самопринятие	0,35

* Уровень достоверности различий $p \leq 0,05$.

Подводя итог, еще раз отметим, что по результатам проведенного исследования была выявлена взаимосвязь веры в справедливый мир для себя с общими показателями психологического благополучия студентов, а также взаимосвязь трех компонентов психологического благополучия (позитивные отношения, личностный рост и цели в жизни) с верой в справедливый мир.

Данная информация может быть использована в профессиональной деятельности педагогов-психологов при организации психолого-педагогической работы со студентами, имеющими сниженные показатели психологического благополучия. Одним из вариантов включения полученной в исследовании информации в профессиональную деятельность специалистов могут стать тематические тренинговые занятия, направленные на преобразование установок по отношению к миру, повышение уровня веры в справедливый мир и, как следствие, повышение психологического благополучия студентов.

В качестве перспективы дальнейшего исследования в данной области может выступать изучение таких форм веры в справедливый мир, как вера в имманентную справедливость и вера в конечную справедливость, и их взаимосвязь с психологическим благополучием студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Улыбина Е. В., Каменская А. А. Вера в справедливый мир и принятие мужских нормативных установок как варианты устранения противоречий в образе мира // Всероссийская конференция по когнитивной науке КИСЭ-2017: материалы Всерос. конф. Казань, 30 окт. – 3 нояб. 2017 г. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. 566 с.
2. Устав ВОЗ. URL: <https://www.who.int/ru/about/governance/constitution> (дата обращения: 20.01.2023).
3. Шербатых Ю. В. Экзаменационный стресс. Воронеж, 2000. 120 с.
4. Riff C. D., Keyes C., Lee M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69, N 4. P. 719–727.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОЛОГИИ

Кочетова А. О., Сарычева С. А., Уткин А. П.

ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения»

Самара, Россия

E-mail: alyona_kochetova@mail.ru, snezhana.sarycheva.97@mail.ru,

kataklizmvip@mail.ru

Согласно информации Всемирной организации здравоохранения, около 80 % населения разных стран, которое имеет среднюю или ниже среднего заработную плату, не имеет возможности получить психологическую помощь квалифицированного специалиста по причине высокой стоимости консультации. Однако именно реализация цифровых технологий в сферу психологии позволит получать необходимую психологическую помощь всем нуждающимся людям, посредством применения цифровых платформ, мессенджеров и видеоконференций.

Современные технологии, которые применяются в психологии, состоят из совокупности средств и методов, помогающих достичь определенной цели, а также выявить более эффективные процессы психического состояния личности. Виды инновационных технологий в психологии представлены на рисунке.

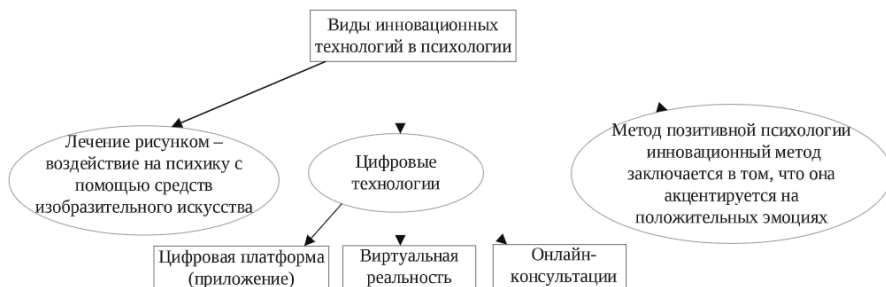


Рис. Виды современных технологий, применяемых в психологии

В конце XX в. начало увеличиваться количество диагнозов депрессивного расстройства и тревоги. В настоящее время человек испытывает трудности из-за перенасыщения информацией, шумового загрязнения. Также вокруг нас устанавливают большое количество шаблонов, которых необходимо придерживаться, и дедлайнов, которые нужно выполнять в срок, в процессе выполнения которых люди часто не принимают во внимание физические потребности, такие как сон и отдых, и семейные ценности [1]. Такой образ жизни истощает организм и психическое состояние человека ухудшается. Всемирная орга-

низация здравоохранения опубликовала данные, в которых указано, что депрессивное расстройство стало наиболее распространенной причиной, которая ведёт к ухудшению трудоспособности человека.

В настоящее время усилиями квалифицированных психологов сформирована совокупность методов работы с депрессивными расстройствами и тревогами. Работа психолога позволяет улучшить психическое и физиологическое состояние человека. Однако по причине среднего уровня заработной платы и высокой стоимости консультации квалифицированного специалиста за помощью обращается малое количество населения. Именно по этой причине начали разрабатываться различные цифровые платформы, которые позволяют человеку обратиться за необходимой помощью посредством использования приложений или чатов [2].

Средства коммуникации, которые существуют в настоящее время, предлагают человечеству разнообразный выбор форм взаимодействия. Применение мессенджеров или видеоконференций позволяют людям обращаться к врачам-психиатрам из любого места мира. Также на данный момент происходит разработка онлайн-психотерапии, в которой будут заложены необходимые стандарты и протоколы, а применение специализированных кодовых символов позволят сохранить переписку или разговор конфиденциальными. Данный способ даёт возможность людям сделать процесс обращения за психологической помощью более простым.

Применение мобильных приложений позволяет проводить фиксацию развития в самопознании, а также имеют возможность предупреждать об опасностях. К примеру, приложение MoodKit позволяет записывать дневник настроения, негативных мыслей и формировать планы активностей, которые позволяют повышать уровень психологического здоровья. Также существует приложение Mobilize, которое записывает посещения пользователем места, и проводит анализ активности взаимодействия пользователя с обществом в реальной жизни и в социальных сетях, с целью выявления первых признаков депрессивного расстройства [3]. Кроме того, существует большое количество цифровых платформ для медитации и формирования рационального подхода к здоровью. Одним из главных направлений развития психологии является применение цифрового пространства.

Клинические врачи-психотерапевты и специалисты, в области нейропсихологии, проводят исследования на предмет выявления эффективности применения виртуальной реальности в лечении депрессивных расстройств [4]. Например, в Университете Лондона был проведен эксперимент, который заключался в управлении персонажа.

Персонажу было необходимо успокоить ребёнка, который находился в расстроенном состоянии. Далее каждый участник оказывался на месте ребёнка, к которому студенты проявляли заботу и поддержку. Когда студенты на себе ощущали поддержку со стороны других людей, то обучающиеся начинали по-другому справляться с собственными переживаниями. В результате эксперимента у студентов снизился уровень симптомов тревоги. Также существует приложение *Virtual Reality Medical Center*, которое целенаправленно создаёт у пользователя ощущение тревоги. Вместе с этим, цифровая платформа записывает показания дыхательного ритма и сердцебиения. В результате проведённой работы приложения, пользователь обучается контролировать собственную тревогу и панику благодаря силе воли [5].

Вывод: люди, которые получают помощь психотерапевта в формате онлайн утверждают, что оказываемая помощь в онлайн-формате и при личной встрече со специалистом в равной мере помогает справиться с тревогой и депрессивным расстройством. Кроме того, цифровые платформы позволяют человеку обращаться к квалифицированным специалистам за необходимой помощью в независимости от места нахождения пациента и времени суток. Также применение цифровых платформ с искусственным интеллектом даёт возможность настроить индивидуальный способ лечения для каждого пациента по соответствующим признакам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлёва Т. Ю. Информационные технологии: учебное пособие. Саратов : Вуз. образование, 2018. 72 с.
2. Данелян Т. Я. Информационные технологии в психологии : учеб. пособие. М. : Евраз. открыт. ин-т, 2011. 226 с.
3. Уткин А. П., Кочетова А. О. Применение медиации в решении экологических проблем // Медиация в образовании: социокультурный контекст : материалы IV Междунар. конф. Красноярск, 14–15 окт. 2022 года. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2022. С. 201–203.
4. Виноградова С. М., Мельник Г. С. Психология массовой коммуникации : учеб. для вузов. М. : Юрайт, 2022. 443 с.
5. Логинова Е. Ю., Сарычева С. А. Формирование коммуникативных особенностей обучающихся под влиянием социальных сетей // Наука и культура России. 2022. Т. 1. С. 270–273.

ВЛИЯНИЕ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА НА СОСТОЯНИЕ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ У ТХЭКВОНДИСТОВ ВЫСОКОГО КЛАССА

Кузнецов О. В.¹, Черняева С. В.²

¹ОГКУ СШОР «Россия»,

²ФГБУ ПОО «Государственное училище (колледж) олимпийского резерва г. Иркутска»

Иркутск, Россия

E-mail: olegkuznets@mail.ru¹, svetach1207@gmail.com²

Тхэквондо с 2000 г. входит в олимпийскую программу и является одним из интенсивно развивающихся в настоящее время в нашей стране видов спорта. Следует определиться в понятии тхэквондиста высокого класса. В ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 дается определение спортсмена высокого класса. Спортсмен высокого класса – спортсмен, имеющий спортивное звание и выступающий на спортивных соревнованиях в целях достижения высоких спортивных результатов [1]. Таким образом тхэквондист высокого класса – это спортсмен, занимающийся тхэквондо на этапе высшего спортивного мастерства, имеющий спортивное звание и выступающий на спортивных российских и международных соревнованиях в целях достижения высоких результатов.

Абрамова О. А. в своей работе «Психологическая подготовка к соревнованиям», ссылаясь на 1-е Всесоюзное совещание по психологии спорта, определяют психологическую подготовку как процесс практического применения четко определенных средств и методов, направленных на создание психологической готовности спортсмена к соревнованию [2]. Психолого-педагогические аспекты подготовки спортсменов очень схожи в разных видах спорта, но в каждом есть и свои особенности. Кроме того, сами спортсмены также различаются в психологическом плане, и те методические рекомендации по управлению своим психологическим состоянием которые помогут одному спортсмену, другому могут навредить.

Прежде всего, следует отметить, что состояние спортсмена перед соревнованиями складывается из множества факторов. Один из важных факторов – темперамент спортсмена, который составляет основу формирования и развития характера.

В большинстве научных изданий по психологии дается следующее определение темперамента: закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности и поведения.

Эти особенности имеют тенденцию оставаться постоянными в течение всей жизни и определяют эмоциональный настрой, способы мышления, поведения и деятельности человека. Темперамент биологически определен и представляет собой конституционную предрасположенность реагировать определенным образом на раздражители [4].

Как уже было сказано выше, протекание предстартовых состояний имеет индивидуальные особенности, но, как отмечает К. Гил, они имеют общие тенденции в зависимости от типа темперамента [3]

Так холерики склонны к излишнему эмоциональному возбуждению. Но при этом они чувствуют себя очень комфортно и находятся в состоянии готовности. В то же время они склонны к волнообразным изменениям в своем состоянии и если возбуждение наступает слишком рано до дня соревнований, то большая вероятность, что в день поединка спортсмен будет чувствовать себя спокойно и даже апатично, что можно охарактеризовать как состояние торможения в следствии перевозбуждения. Опытные спортсмены, зная такую свою особенность регулируют состояние, осознанно или нет, путем контроля времени и уровня воздействия внешних и внутренних раздражителей [5].

Сангвиник также эмоционален, но более стабилен и устойчив. Это люди позитивного склада и менее подвержены внешним раздражителям. Общительны и бодр. Их состояние больше зависит от своего внутреннего ощущения готовности к поединкам, чем от внешних факторов, таких как поддержка зрителей, климатические условия, жеребьевка и т. д. Спортсмены высокого класса этого типа чаще находятся в оптимальном боевом состоянии, так как в динамичном тхэквондо для успешных выступлений необходимо контролируемый уровень возбуждения и уверенность в собственных силах, что добывается тренировками в подготовительный период. А соревнования лишь увлекательный итог проделанной работы.

Флегматик менее эмоционален и более рассудителен. Он реже страдает от перевозбуждения, чем сангвиник и холерик. Его состояние так же, как и у сангвиника, зависит в большей степени от состояния внутренней готовности. Чаще всего тхэквондисты этого типа имеют отличный сон и аппетит перед соревнованиями. Уровень предстоящих соревнований имеет не значительное воздействие на спортсмена. Но бойцам этого типа следует уделять больше времени на разминку, которую следует строить на интервальных упражнениях с приближенной к максимальной скорости и силе выполнения. Это необходимо для выведения спортсмена на нужный уровень возбуждения. Иначе его состояние может быть вялым и чересчур спокойным. А как следствие недостаточный уровень спортивной агрессии во время боя и

сниженный уровень реакции. Тхэквондист высокого уровня – флегматик лучше других типов способен проводить несколько поединков в течение дня и несколько соревнований за короткий промежуток времени, что в современном тхэквондо очень важно учитывая плотный календарь соревнований. Это происходит за счет низкого уровня нейротизма и стабильности в эмоциях. Как следствие истощение организма после стрессов в виде боев и турниров происходит медленнее.

Тхэквондистам меланхоличного типа трудней других дается путь к успеху. Они тяжело переживают неудачи в боях и с трудом находят внутри себя мотивацию продолжать. При внешнем спокойствии такие спортсмены очень сильно подвержены внешним раздражителям, что часто приводит к состоянию апатии в следствии перевозбуждения. Уровень соревнований и ответственности за выступление на них часто давят и создают преждевременное возбуждение, что приводит к выгоранию спортсмена. Также сильно на тхэквондиста – меланхолика имеет влияние уровень соперника, что может проявляться в излишней робости. При подготовке такого спортсмена, необходимо найти для него сильную мотивацию. Для чувства уверенности во время состязаний его уровень подготовки должен быть на высоком уровне. В предсоревновательный и соревновательный период следует больше проводить время в уединении или в обществе близких, позитивно настроенных людей. Во время разминки следует анализировать состояние спортсмена и от этого строить работу. Будет это интенсивная и энергичная тренировка или же успокаивающая, настраивающая, мобилизационная разминка.

Таким образом, в зависимости от темперамента спортсмена, его характера, уровня подготовки следует индивидуально подбирать методы и средства для выведения тхэквондиста в оптимальное боевое состояние к времени проведения соревнований и в период всего дня поединков.

В рамках научно-исследовательской работы, посвященной управлению предстартовым состоянием тхэквондистов высокого класса в соревновательном периоде годичного цикла с учетом индивидуальных особенностей, нами были применены следующие методы: анализ научно-методической литературы, анализ документальных и архивных материалов, тестирование (тесты на определение темперамента по Айзенку), метод математической обработки данных. Выборку испытуемых составили 12 чел., из которых 9 мужчин и 3 девушки. Все члены сборной страны, призеры и/или чемпионы Европы и Мира. Среди респондентов 1 МС России, 8 МСМК и 3 ЗМС по тхэквондо.

Результаты тестирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты тестирования определения темперамента по Айзенку

№ респондента	Тип темперамента	Пол	% Экстраверсии	% Нейротизма
1	Флегматик	М	33,3	33,3
2	Флегматик	М	37,5	33,3
3	Флегматик – сангвиник	М	50	37,3
4	Сангвиник	М	79,2	25
5	Холерик	М	75	58,3
6	Холерик – сангвиник	М	66,7	50
7	Сангвиник	М	58,3	16,6
8	Сангвиник	М	66,7	16,6
9	Сангвиник – флегматик	М	54,2	4,2
10	Сангвиник – холерик	Ж	83,3	41,7
11	Холерик	Ж	58,3	79,2
12	Холерик	Ж	62,5	66,7
Итого по типам темперамента	Холерик	33 %		
	Сангвиник	42 %		
	Флегматик	25 %		
	Меланхолик	0 %		

По результатам проведенного тестирования было выявлено, что среди респондентов преобладают спортсмены-сангвиники, почти 42 %. Холериков среди тестируемых спортсменов 33 %, что составляет треть выборки. И 25 % являются спортсмены флегматического типа. Как и предполагалось меланхолики встречаются в большом спорте крайне редко, в нашем случае 0 %.

Таким образом, около 67 % имеют стабильную эмоциональную устойчивость, что позволяет спортсменам справляться с напряжением, сопровождающим спорт высших достижений. При этом среди холериков мужчины составляют 50 %, а их уровень нейротизма по шкале превышает среднее значение не более чем на 9 %, что также свидетельствует о высокой эмоциональной стабильности для данного типа.

Среди девушек эмоциональная лабильность выражена более ярко. 66 % опрошенных респондентов являются холериками, при этом уровень нейротизма по шкале выражен достаточно ярко для этого типа. В свою очередь оставшийся процент девушек является сангвиниками, с приближающимся по шкале уровнем нейротизма к среднему значению. Флегматиков же среди девушек – респондентов не оказалось.

По шкале экстраверсии из трех спортсменов флегматического типа лишь двое являются выраженными интровертами. Один же респондент имеет значение ровно по середине шкалы, что ставит его между флегматиком и сангвиником по типу темперамента.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что преобладающее число среди успешных спортсменов, являющихся призерами и чемпионами таких турниров, как Чемпионат Европы и Мира, являются люди со стабильной эмоциональной устойчивостью, способные переносить стрессовые ситуации без явных колебаний психического состояния и при этом имеют веселый, общительный нрав, направленный во вне. Способны проявлять контролируруемую агрессию, динамику и подвижность, что очень важно в боевых единоборствах.

ЛИТЕРАТУРА

1. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: федер. закон РФ от 04.12.2004 г. № 329-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 01.06.2022).
2. Абрамова О. А., Акопян А. О., Дахновский В. С. Психологическая подготовка к соревнованиям // Детский тренер. 2016. № 2. С. 64–70.
3. Гил К. Основы тхэквондо / пер. с нем. Гарькавого. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2015. 271 с.
4. Краснов А. Н., Мензул Е. В., Рязанцева Н. М. Общая психология : учеб. пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2016. 383 с.
5. Миронов М. А. Психологические характеристики юных тхэквондистов и их подготовленность // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2017. № 1. С. 32–34.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ 11 КЛАССА И СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Кукушкина Е. А., Золотова И. А.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет»

Ярославль, Россия

E-mail: ekaterina.kukushkinaa@gmail.com

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена ростом стрессогенных факторов и их разрушительным влиянием на эмоциональный статус личности в современных условиях. По этой причине в мае 2019 г. в Международный классификатор болезней (МКБ-11) был включен синдром эмоционального выгорания как «немедицинское состояние» и отнесен к классу «факторов, влияющих на состояние здоровья населения».

Синдром эмоционального выгорания – это психологический феномен, который негативно влияет на психофизическое здоровье и эффективность деятельности [1]. Люди с синдромом эмоционального выгорания обычно имеют сочетание психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и признаков социальной дезадаптации. Синдром «выгорания» берет свое начало в повседневном хроническом напряжении, эмоциональном переутомлении, переживаемом человеком [2]. К общим признакам эмоционального выгорания можно отнести: физическое, умственное, эмоциональное истощение организма; деперсонализацию; снижение чувства удовлетворенности собой, смысла в деятельности; замкнутость (изоляция) [3].

Проблема истощения эмоциональных, энергетических и личностных ресурсов учащихся, в настоящее время стоит остро. Присутствие стрессового влияния в виде подготовки к единым государственным экзаменам, тревожность по поводу выбора дальнейшего профессионального пути (у одиннадцатиклассников), переживания по поводу сессии, сомнений в профессиональных возможностях (у студентов) может повлиять на возникновение синдрома эмоционального выгорания. Состояние школьников и студентов в период экзамена, несомненно, можно отнести к эмоциональному стрессу. Экзаменационная ситуация нередко определяет так называемый экзаменационный невроз и занимает одно из первых мест среди причин, которые вызывают психическое напряжение обучающихся [4].

Целью данной работы является определение уровня эмоционального выгорания и установление его связи с разным уровнем рефлексивности у учеников одиннадцатого класса и студентов.

В исследовании приняли участие 30 респондентов: 15 обучающихся одиннадцатого класса в возрасте 17–18 лет одного из муниципальных районов Костромской области и 15 студентов в возрасте 19 лет – 21 года 2-го курса факультета клинической психологии и социальной работы Ярославского государственного медицинского университета.

Для реализации цели исследования были использованы: «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко и «Методика определения уровня рефлексивности» А. В. Карпова.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов показал, что, у 50 % учащихся 11 классов в равном соотношении сформированы каждая из трех стадий эмоционального выгорания: стадия напряжения, стадия резистенции и стадия истощения.

На начальном этапе формирования эмоционального выгорания находятся 46,7 % школьников и 26,7 % студентов. Равное количество (46,7 %) как школьников, так и студентов находятся на второй стадии формирования психоэмоционального выгорания – стадии резистенции. На третьей стадии эмоционального выгорания – стадии истощения находятся 46,7 % школьников и 33,3 % студентов (рис. 1).

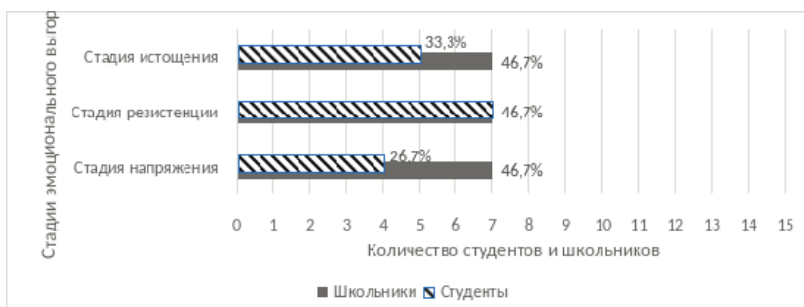


Рис. 1. Распределение в процентном соотношении по стадиям эмоционального выгорания учеников одиннадцатого класса и студентов

По результатам корреляционного анализа (табл. 1) в группе одиннадцатиклассников ($n = 15$) обнаружена статистически значимая обратная связь между показателями симптома «загнанности в клетку», относящегося к первой стадии формирования эмоционального выгорания – стадии напряжения, и уровнем рефлексивности ($r = -0,51$; $p < 0,05$). Общий показатель по стадии «Истощения» в группах сравнения (школьников и студентов) также отрицательно коррелирует с уровнем рефлексивности ($r = -0,53$; $p < 0,05$).

аблица 1

Значимые корреляционные связи между уровнем рефлексии и ведущими симптомами стадии «напряжение» в группе школьников

		Уровень рефлексии
Стадии психоэмоционального выгорания	«Загнанность в клетку»	-0,51*
	Общий показатель по стадии «истощение»	-0,53*
	Уровень психоэмоционального выгорания	-0,54*

* – Корреляции на уровне значимости $p < 0,05$.

Следовательно, с нарастанием степени эмоциональной истощенности уровень рефлексивности снижается. Выявленные закономерности, объясняются тем, что у переутомлённого человека не остается сил и внутренних ресурсов на самоанализ и рациональную оценку происходящего.

По результатам корреляционного анализа (табл. 2) в группе студентов ($n = 15$) обнаружена статистически значимая обратная связь между выраженностью симптома «Эмоционально-нравственная дезориентация» и уровнем рефлексивности ($r = -0,58$; $p < 0,05$).

Таблица 2.

Значимая корреляционная связь между показателями «Эмоционально-нравственная дезориентация» и уровнем рефлексивности

	Уровень рефлексивности
Эмоционально-нравственная дезориентация	-0,58*

* – Корреляции на уровне значимости $p < 0,05$.

Уровень рефлексивности у студентов несколько выше, чем у школьников 11-х классов и представлен в относительном постоянстве на всех стадиях эмоционального выгорания.

Выводы

1. Результаты пилотного исследования позволяют утверждать, что уровень психоэмоционального выгорания современных школьников и студентов находится на достаточно высоком уровне. Поскольку исследование проводилось в конце учебного года, во время усиленной подготовки к экзаменам, можно предположить, что причиной эмоционального выгорания являются высокие нагрузки.

2. По результатам исследования 100 % школьников находятся на одной из стадий эмоционального выгорания. Симптомы стадии «Истощение» транслируют более 30 % школьников и студентов. У 11,07 % школьников и 9,87 % студентов выявлены психосоматические и вегетативные нарушения.

3. Рефлексивность как способность личности оценивать возможные риски происходящего и принимать превентивные меры отрицательно коррелирует с уровнем эмоционального выгорания.

4. Полученные результаты пилотного исследования позволяют говорить о эмоциональном выгорании школьников старших классов и студентов в предэкзаменационный период, как об актуальной проблеме современности. Увеличение выборки и проведение лонгитюдного исследования, направленного на детальное изучение факторов причинности эмоционального выгорания, позволит расширить теоретическую основу для разработки программы оказания психологической помощи учащимся с учетом их индивидуальной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нетребко Е. Э. Профессиональное выгорание // Глобус: психология и педагогика. 2019. С. 12–16.
2. Чердымова Е. И., Чернышова Е. Л., Мачнев В. Я. Синдром эмоционального выгорания специалиста. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2019. 124 с.
3. Харина К. С. Усталость от сострадания и эмоциональное выгорание в социальной работе // Студенческий: электрон. научн. журн. 2021. № 35(163).
4. Куксо П. А., Куксо О. Г. Соотношение индивидуально-личностных особенностей и физиологических показателей у студентов с разным уровнем показателей по СМИЛ при экзаменационном стрессе // Психология и психотехника. 2016. № 8. С. 691–700.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ

Кушко О. Ю., Невенченко С. М.

*ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»*

Белгород, Россия

E-mail: kushko@bsu.edu.ru, 1492873@bsu.edu.ru

И. А. Джидарьян под мотивацией понимает процесс взаимодействия мотива и механизм, определяющий формирование, направленность и способы выполнения конкретных форм деятельности человеком [2].

Важным вопросом в изучении проблемы мотивации является ее структура, так как это позволяет рассматривать мотивацию с аналитической точки зрения. Структурными компонентами мотивации являются: потребности – источники активности субъекта, направленность поведения; мотивы – причины, определяющие деятельность; цели – предполагаемый результат деятельности.

Потребности, по А. Н. Леонтьеву, – это субъективные явления, побуждающие человека к деятельности и являющиеся отражением нужды организма в чем-либо [4].

Мотив, по мнению С. Я. Подопригора, это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением определенных потребностей; совокупность внутренних психологических условий, вызывающих, направляющих и управляющих человеческими действиями и поступками [5].

Цель – это осознанное представление о будущем результате деятельности. Основная связь мотивов и целей заключается в том, что мотив является причиной постановки цели. Постановка цели побуждает человека к деятельности, стимулирует его прилагать соответствующие усилия для ее достижения. В некоторых случаях цель – конкретизация мотива, в других она может скрывать его.

Выделяют мотивацию достижения успеха и мотивацию избегания неудач. Данные феномены изучали следующие ученые: Дж. Атkinson, Х. Хекхаузен, Дж. Макклеланд. По мнению Х. Хекхаузена, мотивация достижения успеха – это стремление человека усовершенствоваться или сохранить максимально высокими, его способности ко всем видам деятельности, которые можно оценить согласно показателям успешности и, выполнение которой приводит к успеху или неудаче [7].

Мотивация избегания неудачи – это мотивация, которая подразумевает потребность человека в любой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи, особенно в тех случаях, когда результаты его деятельности воспринимаются и оцениваются другими людьми [1].

Люди, у которых преобладает мотивация достижения успеха, активны и инициативны, они стремятся преодолеть препятствия, встречающиеся на их пути. Для них характерна настойчивость в достижении поставленной цели, высокая продуктивность деятельности, которые в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Такие люди предпочитают выбирать обязанности средней трудности или слегка завышенные, но выполнимые.

В своей работе А. В. Ермолин заключает, что личности, для которых характерна мотивация избегания неудач, обладают малой инициативностью в деятельности, стараются избегать ответственности, ищут причины отказа от нее. Они склонны неадекватно оценивать свои успехи в свете неудач, что можно объяснить эффектом контроля ожиданий [3].

В психологической науке понятие locus контроля ввел известный американский психолог Дж. Роттер. Он определяет locus контроля как свойство личности, характеризующееся приписыванием своих успехов или неудач только внутренним, либо только внешним факторам.

Дж. Роттер в своих исследованиях разделяет людей на две категории в зависимости от того, как они определяют причину значимых для них событий. Исходя из данного положения, он определяет два типа локализации, или локуса контроля [6]:

1. Интернальный (внутренний) locus контроля. Для человека, обладающего данным типом локуса контроля, свойственно думать, что события, которые с ним происходят, в большей степени зависят от него самого, от его личностных черт: компетентность, ответственность, уровень способностей, и являются логичным результатом его поведения. Человек с данным типом воспринимает как положительные, так и отрицательные подкрепления в качестве результата своей собственной деятельности. Также он считает, что основным фактором, влияющим на результат деятельности, являются его внутренние факторы: способности, знания, навыки. Внутренний locus контроля определяет, что главное причиной результата деятельности, личность считает свое волевое усилие и принятые им решения, которые были необходимы для достижения поставленной цели или удовлетворения потребности;

2. Экстернальный (внешний) locus контроля. Для человека с данным типом локуса контроля характерны убеждения, что причиной

всех событий в его жизни являются какие-либо внешние факторы: удача, случайность, воздействия других людей и т. д. Согласно теории Дж. Роттера, любой человек относится к одному из типов локуса контроля.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения особенностей мотивации подростков с разным локусом контроля. Гипотеза нашего исследования звучит следующим образом: существуют различия в мотивации у подростков с разным локусом контроля, а именно: для подростков, с интернальным локусом контроля характерна мотивация к достижению успеха, а для подростков с экстернальным локусом контроля характерна мотивация к избеганию неудач. Для получения эмпирических данных нами были использованы следующие методики:

1. Методика «Локус контроля» Дж. Роттера.

2. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса;

3. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса.

Первоначальным этапом нашей работы было проведение исследования с помощью методики «Локус контроля» Дж. Роттера. В ходе проведения методики и анализа ее результатов нами были получены следующие данные, которые представлены в сводной таблице.

Данная методика позволяет выявить преобладающий локус контроля испытуемых: экстернальный или интернальный.

Согласно полученным данным большинству испытуемых свойственен интернальный локус контроля (61 %). Люди, имеющие интернальный локус контроля, видят причину событий, которые с ними случаются, в себе самом. Они уверены, что способны контролировать и влиять на события в своей жизни. Для оставшейся части респондентов характерен экстернальный локус контроля (39 %). Это указывает на то, что такие испытуемые видят причину своих успехов или неудач во внешних факторах: других людях, фортуне, обстоятельствах. Они склонны брать на себя меньше ответственности за свою жизнь и поведение, отличаются зависимостью от окружающих и обстоятельств.

Также нами была использована методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, которая позволила нам выявить распределение испытуемых по уровню мотивации к достижению успеха, а именно: высокий уровень, средний уровень и низкий уровень.

Большинство респондентов имеют высокий уровень мотивации к достижению успеха (52 %). Данный показатель говорит о наличии у человека сильного стремления к успеху, большой активности в деятельности. Таким людям свойственны настойчивость, упорство, они

имеют лидерские качества, могут стать руководителями. Следующая часть респондентов обладает средним уровнем мотивации к достижению успеха (45 %). Людям с таким показателем необходимо активизировать себя, правильно настроить на деятельность, чтобы она была успешной. Для достижения высот в учебной деятельности и профессиональном развитии испытуемым со средним уровнем мотивации к достижению успеха необходимо работать над собой, повышать свою уверенность. Наименьшее количество испытуемых имеет низкий уровень мотивации к достижению успеха (3 %). Респонденты с таким показателем имеют низкое стремление к успеху, им трудно занимать лидирующие позиции и брать на себя ответственность.

Следующим этапом нашей работы было проведение методики диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса. Данный психодиагностический инструментарий позволил нам выявить уровни мотивации к избеганию неудач.

Для большинства опрошенных испытуемых характерен средний уровень мотивации к избеганию неудач (40 %). Это означает, что для испытуемых характерна как мотивация к избеганию неудач, т. е. стремление сделать все возможное, чтобы не допустить ошибку, так и мотивация к достижению успеха. Треть респондентов имеет высокий уровень мотивации к избеганию неудач (33 %). Таких людей больше всего мотивирует возможность не допустить ошибку, им свойственны неуверенность в себе, неготовность брать на себя ответственность. Для наименьшей части испытуемых характерен низкий уровень мотивации к избеганию неудач (27 %). Это может указывать на большую нацеленность респондентов на успех, нежели на избегание неудач. Таким людям нравится брать на себя ответственность, они склонны к риску, обладают лидерскими качествами.

С целью выявления статистических различий по показателям мотивации к достижению успеха и мотивации к избеганию неудач по разным типам локуса контроля мы воспользовались непараметрическим математическим критерием Манна – Уитни. Результаты статистической обработки данных представлены ниже (табл.).

Таблица

Сравнительный анализ мотивации к достижению успеха и мотивации к избеганию неудач между группами подростков с разным локусом контроля, ср. б

	Экстернальный локус контроля	Интернальный локус контроля	$U_{\text{эмп}}$
Мотивация к достижению успеха	14,5	18,1	56,5*
Мотивация к избеганию неудач	14,0	13,2	117,0

Примечание: * – $p \leq 0,05$.

Как видно из таблицы, существуют значимые различия в мотивации к достижению успеха между респондентами с экстернальным и интернальным локусом контроля ($U_{эмт} = 56,5, p \leq 0,05$). Учитывая средние значения, которые отражены в табл., мы можем говорить о том, что лица с интернальным локусом контроля в среднем имеют более высокие показатели мотивации достижения к успеху. Это может говорить о том, что убеждения человека в том, что причинами успехов и неудач в его жизни являются его личностные качества, повышает стремление человека брать на себя больше ответственности и стремится к достижению поставленных целей.

Таким образом, в ходе нашего исследования гипотеза о том, что существуют различия в мотивации у подростков с разным локусом контроля, а именно: для подростков, с интернальным локусом контроля характерна мотивация к достижению успеха, а для подростков с экстернальным локусом контроля характерна мотивация к избеганию неудач, частично подтверждена. Возможно, это связано с теми качествами, которые присущи людям с преобладающей мотивацией к достижению успеха: ответственностью, целеустремленностью, желанием добиться поставленной цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ, 2005. 100с.
2. Джидарьян И. А. Эстетическая потребность . М. : Наука, 1976. 192 с.
3. Ермолин А. В. Структура мотива и ее представленность в сознании человека : учеб. пособие. Киров : Вят. гос. пед. ун-т, 2000. 167 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : МГУ, 1975. 304 с.
5. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004. 392 с.
6. Роттер Дж. Теории социального научения. М. : Наука, 2002. 280с.
7. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб. : Речь, 2001. 238 с.

РЕСУРСЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ

Лапкина Е. В.

*ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище
противовоздушной обороны»,*

Ярославль, Россия

E-mail: elena-larkina@inbox.ru

События современного мира предъявляют высокие требования к стрессоустойчивости взрослого человека. Психическое здоровье личности будет зависеть от возможности справляться с разнообразными стрессорами внешней и внутренней среды. Характер и интенсивность стрессового воздействия может быть разной – выделяют события как повседневного, так и экстремального стресса. В течение жизни каждый человек накапливает и формирует собственный индивидуальный арсенал способов, стратегий и стилей преодоления внутреннего дисбаланса. Несмотря на исключительную индивидуальность личностного копинг-профиля, тем менее существуют обобщенные, в некотором смысле, универсальные способы защиты личности от тревоги. Существующая система совладающего поведения личности будет определять уровень ментального здоровья, возможность человека переносить разнообразные стрессовые обстоятельства.

Копинг-поведение – это вид психической активности личности, направленный на снижение тревоги, повышение адаптируемости личности к разнообразным стрессовым условиям. В отличие от защитного поведения, совладание целиком или частично осознается человеком, а, следовательно, поддается субъективному контролю и управлению. Ресурсами копинг-поведения выступают некоторые характеристики личности и окружающей среды, которые позволяют быть копингу успешными.

В настоящее время существуют разные подходы к выделению и классификации копинг-ресурсов. С. А. Хазова [5; 6] на основе исследования взрослых людей с применением нарративных методов выделила пять групп копинг-ресурсов личности: эмоционально-волевые, интеллектуальные, коммуникативные, мотивационные, телесные. Каждая группа ресурсов наполнена разнообразными индивидуальными пояснениями респондентов.

Е. П. Гутник [2] исследовала волевой ресурс и волевую регуляцию как особые механизмы преодоления стресса в ситуации неопределенности. В исследовании были получены данные о различии копинг-волевых качеств мужчин и женщин. Для мужчин характерны: ответ-

ственность, инициативность, решительность, выдержанность, а для женщин – решительность, самостоятельность, настойчивость, внимательность. В качестве итога автор отмечает, что высокое развитие волевых качеств позволяет личности успешно справляться с разнообразными ситуациями неопределенности.

Т. А. Нифонтова [4] рассматривает религиозность самостоятельным ресурсом копинг-поведения личности. В ходе исследования автор обнаруживает склонность студентов с выраженной внутренней религиозностью выбирать относительно успешные стратегии совладающего поведения (проблемно-ориентированный копинг), в отличие от студентов с внешней религиозностью (эмоционально-ориентированный копинг) и без религиозной ориентации (избегание).

В качестве ресурсов проактивного совладания Е. П. Белинская [1] указывает оптимизм, жизнестойкость и самоэффективность. Данные диспозиции можно отнести как к эмоциональной, волевой сфере, так и к интеллектуальной.

Специфический ресурс совладания в период кризиса середины жизни описывает А. А. Маленов [3]. В настоящее время остается популярным среди населения получение психологического образования даже тех, кто не планирует связывать профессиональную жизнь с психологией. Автор указывает ресурсы, позволяющие преодолевать негативные переживания в период кризиса: лучшее понимание других людей, эмоциональный самоконтроль, стрессоустойчивость, саморегуляция, самопознание, соединение профессии с любимым делом, реализация себя, своих возможностей, способностей, личностный рост, лучшее знание других людей, построение гармоничных отношений с ближайшим окружением. Становится очевидным, что психологические знания помогают личности лучше понимать себя и других людей, а, следовательно, в большей мере управлять существующими отношениями.

Ментальное здоровье взрослой личности зависит от возможности привлекать в стрессовой ситуации разнообразные копинг-ресурсы. В обобщенном виде копинг-ресурсы можно объединить в несколько групп. К *внутренним ресурсам* можно отнести следующие три группы. *Эмоционально-волевая группа* объединяет, преимущественно черты личности – устойчивость, независимость, твердость и силу характера, целеустремленность, решительность, хладнокровие, гибкость, оптимизм, а также особые умения – избавляться / не накапливать стрессовое напряжение; находить необходимую социальную поддержку, способность подняться «над» ситуацией и легко переносить трудности; хорошее чувство юмора; умение «переключаться». *Мотивационная*

группа характеризует понимание личностью своей значимости и видение перспективы собственной жизни – наличие значимых целей жизни; вера в себя; интерес к жизни и к ее различным проявлениям (даже – негативным); желание развивать себя в новых направлениях. *Интеллектуальная группа* представлена возможностью человека находить необходимую информацию о проблеме, анализировать; иметь критическое мышление, препятствующее возникновению панических настроений в условиях дезинформации; умение рационально мыслить, желание и возможность заниматься творческой работой; мудрость; умение из любого опыта извлекать полезный. К внутренним ресурсам также можно отнести физическое здоровье человека (сила, выносливость, управляемость физического состояния даже при наличии физических болезней). Помимо внутренних ресурсов, можно перечислить ряд *внешних*. *Материальный ресурс* предполагает имущество, деньги. *Социальная группа ресурсов* включает наличие поддерживающего социального круга общения; возможность обращения к референтной профессиональной группе. *Этническая (родовая) группа ресурсов* включает в себя чувство национальной гордости; традиции преодоления народом природных и социальных катаклизмов; «наследственный» межпоколенный опыт совладания. Оптимальное сочетание разных видов ресурсов совладающего поведения позволяет личности в разные периоды жизни выстраивать свое поведение и успешно преодолевать стресс, сохраняя и укрепляя собственное ментальное здоровье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинская Е. П. Проактивное совладание: детерминанты, ресурсы, стратегии // Личность в пространстве и времени. 2019. № 8. С. 37–43.
2. Гутник Е. П. Волевые копинг-ресурсы личности в ситуации неопределенности // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2018. № 4. С. 31–34.
3. Маленов А. А. Психологическое образование как копинг-ресурс личности в период кризиса «середины жизни» // Психологическое, физическое, информационное насилие и пути его преодоления в современном обществе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 2015. С. 164–170.
4. Нифонтова Т. А., Корзун С. А. Религиозность как копинг-ресурс у студентов // Научные труды Респ.нского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2020. № 20–3. С. 234–240.
5. Хазова С. А. Позитивная и негативная динамика копинг-ресурсов в период взрослости // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 86–93.
6. Хазова С. А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2013. Т. 19, № 5. С. 188–191.

АНАЛИЗ ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ МЕДИКОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТИПОЛОГИИ Д. КЕЙРСИ

Лёлис А. Р.

УО «Гродненский государственный медицинский университет»

Гродно, Республика Беларусь

E-mail: apsar.78@mail.ru

Дэвид Кейрси, будучи клиническим психологом, ориентировал типы темпераментов в связи с их влиянием на здоровье. Он наблюдал разные реакции на стресс в зависимости от типа. Так наиболее достоверными можно считать данные, полученные о SJ-темпераменте, который имеет высокое соответствие с личностным типом А [1] Из наблюдений Д. Кейрси SJ-темперамент во время стресса подвержен напряжению гормональные показатели и сердечно-сосудистая система, SP-темперамент на стресс реагирует кратковременно и слабо, через мерным эмоциональным реакциям во время острых стрессов подвержен NF-темперамент [2; 3]

В соответствии с выводами Д. Кейрси качественное определение типов темперамента может позволить более адекватно подходить к вопросу о подготовке специалистов медицинской направленности и других специальностей, посредством полученных данных появится возможность модернизировать условия подготовки специалистов, прогнозировать развития патологических состояний, создать более качественные условия для снижения риска их образования, обеспечить продуктивное обучение и более высокую работоспособность исходя из типа темперамента.

В исследовании приняли участие 135 респондентов (из них – 105 лица женского пола, 30 – лица мужского пола в возрасте от 18 до 25 лет). Исследование проводилось в групповой форме на студентах медицинского университета по опроснику Кейрси. Перед тестированием проведена беседа о цели исследования, добровольности участия, конфиденциальности результатов. После проведения тестирования все бланки собраны, результаты обработаны и сведены в единую таблицу в программе Microsoft Office Excel. Дальнейшая обработка проводилась статистически с использованием программы SPSS. Расчёты проводились с помощью Т-критерия Стьюдента.

Исходя из полученных данных 59,26 % исследуемых интроверты и 40,74 % экстраверты, причём у мужчин и женщин в этих показателях нет существенной разницы. Результаты исследования распределения экстравертов и интровертов (табл. 1).

Таблица 1

Распределение экстраверсии и интроверсии у студентов медиков

	Муж. n	%*	Жен. n	%*	Общ. n	%**
Экстравертность (E)	12	40,00	43	40,95	55	40,74
Интровертность (I)	18	60,00	62	59,05	80	59,26

Примечание. Расчёт проводился по отношению к выборке мужчин и женщин соответственно*; расчёт проводился по отношению ко всей выборке**; n – количество студентов медиков.

Полученные данные о распределении темпераментов свидетельствуют о преобладании SJ-темперамента, наиболее малочисленный оказался SP-темперамент, вторым по распространённости оказался NF-темперамент, а третий NT-темперамент, как для лиц мужского, так и женского пола.

Таблица 2

Распределение темпераментов по Кейрси у студентов медиков

	Муж. n	%*	Жен. n	%*	Общ. n	%**
SJ-темперамент	13	43,33	56	53,34	69	51,11
SP-темперамент	2	6,67	6	5,71	8	5,93
NT-темперамент	5	16,67	12	11,43	17	12,59
NF-темперамент	10	33,33	31	29,52	41	30,37
Кол-во респондентов	30		105		135	

Примечание. Расчёт проводился по отношению к выборке мужчин и женщин соответственно*; расчёт проводился по отношению ко всей выборке; n – количество студентов медиков.

Наиболее распространённым оказался функциональный портрет ISFJ (20,74 %). У лиц женского пола преобладал ISFJ (22,86 %), в то время как у лиц мужского пола ISTJ (16,67 %). Наименьшее количество психологических типов имели шкалу P (20,74 %), когда со шкалой J (79,26 %) количество типов преобладало почти в 4 раза. Около половины функциональных портретов (49,63 %) имели шкалу интровертности (I) и иррациональности (J). Результаты приведены в табл. 3.

В результате анализа устойчивости психологических типов (табл. 4) было выявлено низкое значение устойчивости (16,3 %) у общей выборки, причём у мужчин и женщин соотношение между исследуемыми с устойчивыми и неустойчивыми типами не имеет существенного отличия.

Таблица 3

Распределение функциональных портретов по Кейрси у студентов медиков

	Е-направленность				I-направленность				
	ST	SF	NT	NF	ST	SF	NT	NF	
Муж., <i>n</i>	3	1	0	2	5	4	3	4	J
%*	10,00	3,33	0,00	6,67	16,67	13,33	10,00	13,34	
Жен., <i>n</i>	8	13	4	9	11	24	6	10	
%*	7,62	12,38	3,81	8,57	10,48	22,86	5,71	9,52	
Общ., <i>n</i>	11	14	4	11	16	28	9	14	
%**	8,15	10,37	2,96	8,15	11,85	20,74	6,67	10,37	
	ST	SF	NT	NF	ST	SF	NT	NF	P
Муж., <i>n</i>	0	1	1	4	1	0	1	0	
%*	0,00	3,33	3,33	13,34	3,33	0,00	3,33	0,00	
Жен., <i>n</i>	1	2	1	5	0	3	1	7	
%*	0,95	1,91	0,95	4,76	0,00	2,86	0,95	6,67	
Общ., <i>n</i>	1	3	2	9	1	3	2	7	
%**	0,74	2,22	1,48	6,67	0,74	2,22	1,48	5,19	

Примечание. Расчёт проводился по отношению к выборке мужчин и женщин соответственно*; расчёт проводился по отношению ко всей выборке**; *n* – количество студентов медиков.

Таблица 4

Полученные данные об устойчивости психологических типов у студентов-медиков

	Кол-во респондентов с $Z(b) \geq 20$	Кол-во респондентов с $Z(b) < 20$	Среднее значение $Z(b)$
Мужчины, <i>n</i>	5	25	13,6
%*	16,67	83,33	-
Женщины, <i>n</i>	17	88	14,76
%*	16,19	83,81	-
Общее, <i>n</i>	22	113	14,5
%**	16,3	83,7	-

Примечание. Расчёт проводился по отношению к выборке мужчин и женщин соответственно*; расчёт проводился по отношению ко всей выборке**; $Z(b)$ – яркость выраженности психологического типа; *n* – количество исследуемых.

Полученные данные в результате сравнительного анализа выраженности свойств личности с учётом половой принадлежности (табл. 5) свидетельствуют о высоких значениях сходства по шкалам у групп мужского и женского пола, за исключением параметра F (чувство) имеющий низкий уровень корреляции с уровнем достоверности $p \leq 0,05$. При этом количество мужчин с параметром F составило 16, женщин 73, а общее количество исследуемых с этим параметром составило 89 чел. (65,93 %). Устойчивый SJ-темперамент наблюдался у

8 чел., из них 3 это лица мужского пола и 5 женского. NT-темперамент устойчив у 3 чел., из них 2 мужчин и 1 женщина, а устойчивый NF-темперамент наблюдался лишь у 2 девушек. Темперамент SP у мужчин и женщин неустойчив.

Таблица 5

Сравнительный анализ выраженности свойств личности с учётом половой принадлежности у студентов медиков

Свойства личности	Мужчины				Женщины			Значение Т-критерия	Уровень достоверности различий	
	N	Среднее значение	Среднеквадратичное отклонение	Среднеквадратичная ошибка ср. среднего	N	Среднее значение	Среднеквадратичное отклонение			Среднеквадратичная ошибка ср.
Чувство (F)	16	2,00	2,338	0,585	73	3,32	2,235	0,262	-2,114	0,05*
Другие свойства	Отсутствие различий									

Примечание. N – количество исследуемых; $p \leq 0,05^*$.

Вывод. У студентов медиков преобладает интровертная направленность (59,26 %). Самый многочисленный психологический тип – ISFJ (20,74 %). У лиц женского пола преобладал ISFJ (22,86 %), у лиц мужского пола ISTJ (16,67 %). Ввиду того, что в данной типологии темперамент не является врождённым, а приобретённым, полученные данные о низкой степени устойчивости психологических типов связаны с возрастом участников исследования (18–25 лет).

Сравнительный анализ психологических свойств мужчин и женщин показал отсутствие различий между всеми параметрами шкал за исключением свойства чувство (F), что свидетельствует о различии полов по роли эмоционального компонента в принятии решения. Женский пол более склонен принимать решение руководствуясь эмоциями нежели мужской. Соответственно стигматизация мужских и женских качеств в связи с психологическими функциями (кроме F) для студентов медиков неоправданно.

Более половины исследуемых (51,11 %) оказались представителями SJ-темперамента (из 69 представителей темперамента 8 устойчивы), который соответствует личностному типу А, выделенным М. Фридманом и Р. Розенманом, что может свидетельствовать о склонности значимой части выборки к сердечно-сосудистым заболеваниям и изменениям гормональных показателей в условиях стресса. NF-темперамент составил 30,37 %, что означает подверженность этой части выборки в острых стрессовых ситуациях эмоциональным реакциям. При этом

темпераменты SJ и NF общим количеством 81,48 % в условиях длительного стресса превосходят SP-темперамент (5,93 %) и NT-темперамент (12,59 %).

Это распределение типов свидетельствует о важности диагностики студентов медиков на этапе обучения и в дальнейшем выборе направления в медицине, преждевременном информировании и проведении соответствующих мероприятий по профессиональной ориентации, во избежание рисков развития неадекватных реакций на стресс, который присущ различным направлениям медицины в разной мере, а также повышения эффективности учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Friedman M., Rosenman R. H. Association of specific overt behavior pattern with blood and cardiovascular findings // Journal of the American Medical Association. 1959.
2. Овчинников Б. В., Павлов К. В., Владимирова И. М. Ваш психологический тип. СПб., 1994.
3. Овчинников Б. В., Владимирова И. М., Павлов К. М. Типы темперамента в практической психологии. СПб. : Речь, 2003.

НЕКОГНИТИВНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ

Лузгин А. Н., Щеголева Т.М.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: aleksluzgin1999@gmail.com

Академическая успешность студентов-психологов является одним из важнейших показателей их профессиональной компетентности и будущей конкурентоспособности в области психологии. В настоящее время нет никаких сомнений в том, что существует взаимосвязь между когнитивными характеристиками студентов и их успехами в учебе, однако не менее важным является изучение некогнитивных предикторов, которые могут также влиять на успешность обучения студентов-психологов. Актуальность исследования некогнитивных предикторов обусловлена тем, что его результаты могут использоваться преподавателями и администрацией факультета с целью повышения эффективности образовательного процесса и применения индивидуальных методов обучения и психологической поддержки студентов.

Анализ научной литературы по академической успешности показывает, что имеются существенные разночтения в трактовке данного понятия. Это обусловлено различными теоретическими подходами и методологическими принципами, на которых стоят авторы исследований. Разные авторы в определении академической успешности делают акцент на различных ее составляющих, что может приводить к слишком узкой или широкой трактовке понятия. Поэтому перед нами стоит задача провести содержательный анализ понятия «академическая успешность» и отделить его от других близких по смыслу, но не тождественных ему.

В отечественных исследованиях преимущественно используются два близких, но не синонимичных термина: академическая успешность и академическая успеваемость. Несмотря на их созвучность, мы считаем, что они обозначают качественно отличные стороны учебной деятельности. Исследователи, используя понятия «успешность» и «успеваемость», связывают их с категорией успеха.

Н. А. Батурич отмечает, что в современных исследованиях термин «успех» используется преимущественно в трех основных значениях [1].

1. В первом значении успех связывается с «объективной» оценкой результата деятельности другого человека. В данном случае речь идет о выработке критериев обществом для оценки достижений своих членов.

2. Во втором значении успех связывается с субъективной оценкой результата деятельности самим человеком. То есть успех выступает интегральной оценкой и зависит от того, как соотносится достигнутый результат с ожиданиями самого человека.

3. В третьем значении успех выступает как особое нервно-психическое состояние, возникающее у человека при значительном и значимом для него успехе или неудаче.

Наиболее полное, на наш взгляд, определение успешности приводит О. В. Бирина, опираясь на определения успеха Н. А. Батурина: «это интегральная оценка эффективности результата собственной деятельности, получившая признание со стороны окружающих, вызывающая у человека такое эмоциональное состояние, которое выражает его личное позитивное отношение к деятельности, позволяющая ему ощущать собственную удовлетворенность» [2].

Оценка результата деятельности неотделима от соотнесения его с ожиданиями или целями, также на оценку, с точки зрения А. Л. Журавлева, влияет соотношение результата с затратами на его достижение. Это соотношение автор обозначает как «эффективность» [4]. Однако А. В. Петровский уточняет, что об эффективности деятельности мы можем говорить в случае, если критерии, принимаемые для оценки, могут быть количественно измерены. Если же в качестве критериев выступают психологические аспекты, то тогда правомерно употреблять понятие «успешность» [7].

Академическая успешность студентов в учебных заведениях может быть оценена по среднему баллу, который является наиболее объективным показателем успешности обучения, согласно определению успеха Н. А. Батурина. Средний балл отражает степень усвоения студентами материалов и компетенций, и используется в учебных заведениях как критерий оценки результативности учебной деятельности.

М. Н. Шабалина расширяет понятие академической успешности, включая в него результативность учебной деятельности студента и эффективность способов достижения учебных целей, а также субъективную удовлетворенность обучающегося процессом и результатами учения. Таким образом, академическая успешность студента отражает не только объективные показатели, но и его личное отношение к учебе [8].

Л. В. Мищенко подчеркивает, что удовлетворенность академической деятельностью является важным показателем, который отражает отношение студентов к условиям и результатам учебной деятельности. Удовлетворенность стимулирует активность студента и повышает его вовлеченность в учебную деятельность. Удовлетворенность также определяет отношение студента к учебе и существенно влияет на

учебную мотивацию, а также на образ будущей профессии и успешность в ней [6].

Таким образом, успешность обучения студента имеет две стороны: объективную, отражающую соответствие результата деятельности ожиданиям социума, и субъективную, в которой результат деятельности соотносится с собственными ожиданиями и переживаниями студента. Эта позиция подтверждается и другими исследователями, такими как В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. М. Двойнин, М. А. Романова, В. С. Цетлин и др.

В контексте обеспечения квалифицированной, конкурентоспособной профессиональной подготовки будущих психологов, удовлетворенность собственной деятельностью и академический балл играют важную роль. Однако для эффективного выполнения данной задачи необходимо выявление факторов, влияющих на эти параметры. Инструментом получения прогноза и средством его выражения являются предикторы. В данном исследовании под предикторами понимается исходная характеристика индивида и его окружения, по которой можно предсказывать другую (целевую) характеристику того же индивида с большим или меньшим основанием.

Предикторы академической успешности определяются как факторы, определяющие вероятную возможность успешности процесса освоения учебной деятельности, выражающаяся в качественной учебной успеваемости и реализации потенциальных интеллектуальных и личностных способностей в обучении. В нашем исследовании некогнитивные предикторы представляют особый интерес, поскольку они позволяют рассматривать и субъективный, и объективный планы академической успешности студентов факультета психологии.

Во-первых, большая часть исследований некогнитивных предикторов направлена только на объективный план академической успешности, хотя в данном исследовании мы понимаем под ними оба плана.

Во-вторых, личностные особенности студентов психологии важны для их будущей профессиональной деятельности, однако недостаточно изучены в контексте успешности обучения по различным направлениям психологии. Следовательно, исследование некогнитивных предикторов может помочь в более полном понимании факторов, влияющих на академическую успешность студентов факультета психологии.

В ходе теоретического анализа нами были выявлены три типа некогнитивных предикторов академической успешности: личностные черты, особенности саморегуляции и мотивации.

Изучение взаимосвязи между личностными чертами и успеваемостью является широко распространенной темой исследований. Модель «Большой пятёрки», которая включает в себя пять полярных факторов, получила наибольшее распространение в изучении роли личностных факторов в формировании академической успешности. Изучение взаимосвязи академической успешности и шкал «Большой пятёрки» представлено в исследованиях Дж. В. К. Най, Е. А. Орел и Е. В. Кочергиной, В. В. Прохорова. Авторами подтверждается взаимосвязь между факторами большой пятёрки и академическими достижениями студентов, но успешность операционализируется через средний балл за время обучения в вузе.

Согласно исследованиям О. А. Конопкина, саморегуляция – это процесс управления достижением целей, включающий в себя моделирование условий, программирование действий и коррекцию результатов [5]. Не было найдено исследований, связывающих саморегуляцию с академической успеваемостью у студентов-психологов. Анализ публикаций показал, что студенты с высоким уровнем саморегуляции обладают лучшими навыками планирования и детального анализа способов достижения целей. Студенты с низким уровнем саморегуляции испытывают трудности с реализацией целей и не умеют анализировать факторы, влияющие на их деятельность.

Одним из типов некогнитивных факторов, влияющих на успеваемость студентов, являются мотивационные переменные. Ряд публикаций, в которых сравнивались показатели студентов с высоким и низким уровнем успеваемости показали, что студенты-психологи с высокой успеваемостью обладают более высоким уровнем внутренней мотивации, чем студенты с низкой успеваемостью.

Субъективный компонент успеваемости, согласно исследованию О. В. Гавриловой, связан с мотивацией обучения бакалавров и их удовлетворенностью познавательными потребностями. Взаимосвязь между мотивацией учебной деятельности и удовлетворенностью учебной деятельностью также была обнаружена и в других исследованиях [3].

Таким образом, осуществив теоретический анализ литературы по проблеме изучения предикторов академической успешности студентов факультета психологии, мы можем выдвинуть предположение о том, что в качестве предикторов академической успешности студентов факультета психологии выступают личностные черты, особенности саморегуляции и мотивации учебной деятельности. Данное предположение, безусловно, нуждается в эмпирической проверке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батурин Н. А., Выбойщик И. В. Психология оценивания и оценки: теоретические и прикладные аспекты : монография. Челябинск : Изда. центр ЮУрГУ, 2011. 242 с.
2. Бирин О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // Фундаментальные исследования. 2014. № 8–2. С. 438–443. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34575> (дата обращения: 14.03.2023)
3. Гаврилова О. В. Взаимосвязь удовлетворенности и мотивации учебной деятельности студентов в системе многоуровневого образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Казань, 2000. 270 с.
4. Журавлёв А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). М. : ИП РАН, 2004
5. Коношкин О. А. Участие эмоции в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 39–48.
6. Мищенко Л. В. Методика диагностики удовлетворенности учебной деятельностью // Вестник пятигорского государственного лингвистического университета. 2007. № 1–2. С. 105–111.
7. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат, 1982. 255 с.
8. Шабалина М. Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов // Вестник ВятГУ. 2009. № 2.

ОЦЕНКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ОСУЖДЕННЫХ

Манин М. Н.

ФГБОУ ВО «Кировский государственный медицинский университет»

Минздрава РФ

Киров, Россия

E-mail: maxim.manin2016@yandex.ru

В последнее время все большее внимание уделяется тем аспектам психоэмоциональной сферы, которые связаны с особенностями деятельности человека. Ведь именно в структуре реализации различных видов деятельности, человек проводит большую часть своей жизни, даже если он является осужденным. И именно эмоциональное благополучие определяет, в конечном итоге, успешность деятельности индивида. Актуальность данной проблемы обуславливается необходимостью разработки теоретических и практических аспектов психоэмоциональной сферы личности.

Психоэмоциональная сфера личности характеризуется такими состояниями, как психическое, эмоциональное, физическое состояния.

Психические состояния, как и другие психические явления, причинно обусловлены, хотя человек не всегда осознает это. Все причины, вызывающие психические состояния, можно условно разделить на три группы: влияние внутренней среды организма; влияние личностных особенностей, влияние внешней среды и сложившейся ситуации.

От влияния внутренней среды, т. е. от здоровья и длительности организма человека, во многом зависят его психические состояния. Разного рода расстройства и болезни организма могут существенно снижать психическое состояние человека, особенно сильно дезорганизует психики человека, вызывая у него депрессивные психические состояния или эйфорию, употребление алкоголя и других возбуждающих средств. Подчеркивая зависимость психических состояний от здоровья человека, функционального состояния его организма, нужно видеть и обратную связь: переживаемые психические состояния существенно влияют на состояние здоровья человека.

Психические состояния в значительной мере объясняются личностными особенностями людей. Известно, что люди с передовыми для своего времени взглядами и убеждениями, целостным мировоззрением всегда отличались оптимистическими психическими состояниями.

Психические состояния органически связаны с потребностями личности: «Пока потребность человека не удовлетворена, он находится в состоянии недовольства своими потребностями, а стало быть, и

самим собой», – писал К. Маркс. Лишение свободы неизбежно влечет за собой ограничение возможности удовлетворения многих материальных и духовных потребностей, что причиняет осужденным страдания, и как следствие – вызывает определенные психические состояния, которые создают предпосылки для их исправления и перевоспитания [1].

Характерно, что лишение свободы по-разному воздействует на людей. Некоторые осужденные не выдерживают состояний неопределенности в своей судьбе. Обычно эти люди с холерическими и меланхолическими чертами темперамента.

На переживаемые психические состояния человека влияют предшествующие состояния. Связь между данным и предшествующим психическим состоянием может быть двух видов. В одних случаях предшествующее состояние сменяется противоположным (полярным). В других – одно состояние переходит в сходное, но более глубокое.

На осужденного влияют условия жизни конкретного исправительно-трудового учреждения, его местоположение (в каком районе страны, на каком месте), планировка, внешний вид построек и различных колониальных атрибутов (ограждение, средства охраны и т. д.) [2].

Эмоциональное состояние – согласно В. М. Смирнову и А. И. Трохачеву, является эмоциональной составляющей психических состояний. Психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания смысла жизненных явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта [2].

Эмоции выступают в роли регуляторов общения, влияя на выбор партнеров общения и определяя его способы и средства.

Физическое состояние характеризует состояние здоровья человека, комплекцию тела, конституцию, функциональные вероятности организма, физическую работоспособность. Отметкой физического состояния обнаруживают показатели физического развития: длина тела, масса тела, осанка, и др., морфологические и функциональные модифицированные физиологические системы организма людей и показатели выработки физических качеств – силы, скоростных способностей, выносливости и др.

Данная тема актуальна в исследовании так как одним из неблагоприятных качеств, которые мешают правильному исправлению, ресоциализации личности при нахождении в местах лишения свободы. Из-за тревоги человек, находящийся в местах лишения свободы, не может правильно контролировать свои действия, не может ответить за свои поступки и т. д. Психические состояния оказывают влияние на объективность восприятия окружающей действительности. Так, в со-

стоянии надежды осужденный начинает более оптимистически воспринимать окружающую обстановку и свое положение; в состоянии безнадежности и обреченности проявляется особый субъективизм в его восприятии. Под влиянием апатии, скуки существенно притупляется память, проявляется вялость мысли, навязчивость воображения, неспособность сосредоточить внимание на какой-либо деятельности.

Томительные ожидания вызывают чувства раздражения и отчаяния, особенно когда надежда на условно-досрочное освобождение от наказания или замену наказания более мягким не оправдалась. Ожидание, нетерпение, тревога, тоска нарушают сон человека. Бессонница растягивает ночь, психологически и физически изнуряет человека, делает его раздражительным, замкнутым, озлобленным. Сновидения осужденных становятся беспокойными, тревожными. При бессоннице мысли принимают самое мрачное направление, воображение работает лихорадочно, а порой болезненно [3].

Тяжелые психические состояния могут приводить слабovolных к обезличке, потере своей индивидуальности. Это проявляется не только в походке, но и в тусклом взоре, пустоте мысли, бедности языка. Не случайно многие осужденные, долгое время пробывшие в колонии, нередко становятся похожими друг на друга [1].

Цель исследования: выявление особенностей психоэмоциональной сферы у осужденных.

Предмет исследования: психоэмоциональная сфера осужденных.

Объект исследования: осужденные.

Исследование проводилось на базе участкового пункта полиции № 3 по Октябрьскому району УМВД России по г. Кирову.

В исследования использовались такие методики, как методика изучения уровня тревожности «Тревожность и депрессия», методика самооценки уровня стрессоустойчивости личности, методика изучения самочувствия, активности, настроения «САН».

Из приведенных данных (табл. 1 и рис. 1) можно увидеть, что у осужденных сильно выражена психическая напряженность. Логично предположить, что именно эти психические состояния (тревожность и депрессия) влияют на личность осужденных на протяжении отбывания ими уголовного наказания.

Пограничное состояние тревожности проявляется в снижении порога возбуждения по отношению к различным стимулам, в нерешительности, нетерпеливости, непоследовательности действий. Невротическая реакция тревожности как беспокойства за собственное здоровье, за здоровье своих близких, в общении проявляется в том, что человек ведет себя неуверенно.

Таблица 1

Распределение средних значений по методике «Тревожность и депрессия»

Шкалы	Средние значения	Стандартное отклонение
Тревожность	-3,6	1,9
Депрессия	-2,5	4,7

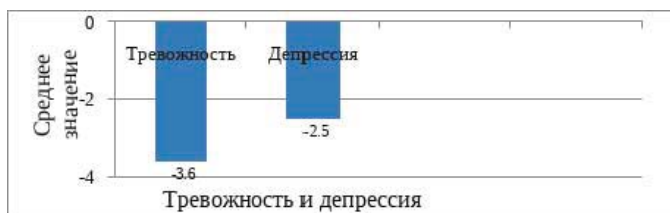


Рис. 1. Распределение средних значений по методике «Тревожность и депрессия»

Депрессия проявляется в невротических реакциях – в ослаблении тонуса жизни и энергии, в снижении фона настроения, сужения и ограничения контактов с окружающими, наличии чувства безрадостности и одиночества [4].

Таким образом, сотрудники ФСИН обязаны отслеживать такие психические состояния по причине предотвращения неправильных и необдуманных действий и поступков со стороны осужденного. С другой стороны, сотрудник должен уметь находить индивидуальный подход к каждому из осужденных, несмотря на то, что осужденные находятся либо в состоянии психической подавленности, либо в состоянии нормальной психической уравновешенности. Возможно, что указанные тенденции являются следствием неблагоприятного исправления осужденных, что проявляется в их нарушениях, находясь в местах лишения свободы.

Статистический анализ выполнен с помощью коэффициента корреляции Спирмена (табл. 2).

Статистическая обработка результатов исследования выявила положительную связь (значимую при $p = 0,05$) между шкалой «настроение» методики «Самочувствие. Настроение» и шкалой «стрессоустойчивость» методики «Самооценка стрессоустойчивости личности». То есть, чем хуже настроение, тем ниже стрессоустойчивость.

Статистическая обработка результатов исследования выявила отрицательную связь (значимую при $p = 0,05$) между шкалой «тревожность» методики «Тревожность и депрессия» и шкалой «стрессоустойчивость» методики «Самооценка стрессоустойчивости личности». То есть чем выше стрессоустойчивость, тем ниже тревожность.

Таблица 2

Корреляция между шкалами методик «Тревожность и депрессия», «САН», «Самооценка стрессоустойчивости личности»

Шкалы методик	Тревожность	Депрессия	Настроение	Активность	Самочувствие	Стрессоустойчивость
Стрессоустойчивость	-0,41*	-0,29	0,39*	0,08	-0,06	1
Самочувствие	0,15	0,05	0,56**	0,33	1	
Активность	-0,14	0,17	0,47*	1		
Настроение	-0,09	0,12	1			
Депрессия	0,40*	1				
Тревожность	1					

Условные обозначения:

* – корреляционная значимость при $p = 0,05$

** – корреляционная значимость при $p = 0,01$

Статистическая обработка результатов исследования выявила положительную связь (значимую при $p = 0,05$) между шкалой «тревожность» методики «Тревожность и депрессия» и шкалой «депрессия» методики «Тревожность и депрессия». То есть, чем выше тревожность, тем выше депрессия.

Статистическая обработка результатов исследования выявила положительную связь (значимую при $p = 0,01$) между шкалой «настроение» методики «Самочувствие. Активность. Настроение» и шкалой «самочувствие» методики «Самочувствие. Активность. Настроение». То есть, чем лучше настроение, тем лучше самочувствие.

Психоэмоциональная сфера выстраивает целую цепочку функций человека, которые могут помочь ему самому. Рассматривая результаты корреляционного анализа, можно сказать, что человек сам может контролировать себя. В зависимости от того в каком состоянии находятся его психологические функции, так и будет вести себя осужденный. Чтобы держаться низкого уровня тревожности, необходимо чтобы уровень стрессоустойчивости был высоким, для этого необходимо чтобы осужденный находился в хорошем настроении, был активен и чтобы его самочувствие было в норме. Ему необходимо поддерживать связь с родными и близкими людьми. Знать все то, что ему необходимо знать о родных, о состоянии здоровья родных. Все внутри и снаружи человека взаимосвязано и нельзя допустить, чтобы эта взаимосвязь была нарушена.

Активность осужденного влияет на уровень стрессоустойчивости, что приводит его к неадекватному совершению своих поступков. Находясь в местах лишения свободы, человек сильно деградирует, он

начинает подчиняться практически всем законам, которые царствуют в таких местах. Он становится похожим на большинство осужденных, которые руководствуются такими законами. Это необходимо для него, для его выживания. Находясь в таком большинстве, он забывает про все невзгоды, про все стрессовые ситуации и т. д. Так человек выживает в местах лишения свободы. Это ему помогает. Он, находясь в таком обществе, делает то, что делают и другие, это и мешает его перевоспитанию и исправлению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глоточкин А. Д., Пирожков В. Ф. Исправительно-трудовая психология. М. : Проспект, 2017. 245 с.
2. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость и стресс // Психический стресс в спорте: Материалы Всесоюзного симпозиума. Пермь, 1973. 134 с.
3. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 2013. 371 с.
4. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М. : Эксмо, 2014. 86 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Маркевич А. В.

УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы»

Гродно, Республика Беларусь

E-mail: alona.markevich2001@gmail.com

Знакомы ли вам фразы: «Давайте не будем слишком радоваться по этому поводу», «Главное для нас сейчас – это хорошенько все обдумать», «Ты слишком эмоционально к этому относишься», «Мы не должны руководствоваться эмоциями, нельзя дать им взять верх над здравым смыслом»? Скорее всего, да. Каждой человек на данные фразы обнаруживает различную реакцию, проявляет различный спектр эмоций, тем самым показывая свой уровень эмоционального интеллекта. Что же такое эмоциональный интеллект? В психологической науке эмоциональный интеллект традиционно рассматривается в качестве суммы навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [1, с. 8–14]. Данные навыки помогают решать человеку практические задачи и достигать поставленных целей в жизни и профессиональной деятельности. Люди с развитым уровнем эмоционального интеллекта являются более эффективными в межличностных отношениях, умеют правильно реагировать на раздражающий фактор, согласно ситуации. Важно понимать то, что мы видим и чувствуем, так как если у субъекта есть барьеры, то происходящее будет искажаться. Человек с высоким эмоциональным интеллектом реагирует на причины возникновения ситуации, а не на действия или эмоций. Такой навык способствует адекватному восприятию ситуации и пониманию других людей. Понятие «эмоциональный интеллект» было введено Д. Годдманом в 1995 г. Согласно его исследованиям у людей с развитым эмоциональным интеллектом лучше психическое здоровье, выше уровень работоспособности, развиты лидерские качества, выстроены эффективнее личные границы с окружающей средой [1, с. 28].

Концепт «психологическое пространство личности» как новый способ понимания и описания человеческой самобытности впервые был предложен и научно обоснован С. К. Нартовой-Бочавер. В понимании исследователя, психологическое пространство личности – это

значимый фрагмент бытия, который определяет актуальную деятельность и стратегию жизни человека [2, с. 101–113].

Основные характеристики психологического пространства:

- центрировано и представляет собой систему отношений типа «центр-периферия», где в центре находится личностное «Я», самость;
- имеет границы и наиболее важной характеристикой является сформированность и прочность этих границ;
- динамично, его можно рассматривать и как устойчивую характеристику личности и как ее состояние. Динамика подвижности зависит от степени осмысленности жизни человека и саморефлексии;
- имеет разные измерения. В него входит комплекс физических, психологических и социальных явлений, с которыми человек себя отождествляет (территория, личные вещи, социальные привязанности, ценности и установки);
- базируется на инстинкте территориальности и служит социальной формой реализации биологических программ, влияет на особенности гендерного и репродуктивного поведения, определяя актуальную деятельность и стратегию жизни человека.

Психологическое пространство выражается в поведении, направленном на значимые для внутреннего мира объекты. Зачастую оно не рефлексивируется без возникновения проблематичных ситуаций, поэтому трудно поддается описанию. Личные границы занимают ключевое место в феноменологии психологического пространства. Существенной характеристикой является чувство стесненности, а важнейшей характеристикой является прочность его границ, которая дает человеку переживание суверенности своего Я, уверенность, доверие к миру и безопасность [2, с. 120].

В исследовании была предпринята попытка изучения связи переживания в юношеском возрасте суверенности психологического пространства и эмоционального интеллекта. Гипотезой нашего исследования выступила идея о том, что высокие показатели эмоционального интеллекта в юношеском возрасте тесно связаны с переживанием суверенности своего психологического пространства, благодаря высоким показателям респонденты являются эффективными в межличностном взаимодействии с окружающими, умеют четко выстроить свои личные границы. В то время как низкие показатели эмоционального интеллекта в юношеском возрасте тесно связаны с проблемой выстраивания личных границ и проблемами во взаимодействии с социумом.

Основной базой эмпирического исследования стал Гродненский государственный университет им. Янки Купалы. В опросе приняли участие студенты 5 факультетов. Для изучения гипотезы была отобра-

на выборка в размере 121 чел., которая состоит из 99 девушек и 22 молодых людей. К статусным характеристикам принадлежит: пол, возраст, факультет, уровень образования. Так же в анкете выделены такие характеристики как субъективная оценка эмоционального интеллекта окружающих и понимания своих эмоций.

В ходе эмпирического исследования мы получили результаты, представленные в таблице.

Исходя из полученных результатов, мы видим, что суверенность психологического пространства в юношеском возрасте тесно связана с эмоциональным интеллектом. Показатели по шкале суверенность физического тела связаны с управлением чужими эмоциями ($R = 0,27$; $p = 0,00$), осознанием собственных эмоций ($R = 0,43$; $p = 0,00$) и управления ими ($R = 0,35$; $p = 0,00$). Показатели эмоционального интеллекта положительно коррелирует с суверенностью физического тела. Данный показатель отражает степень соматического благополучия наших респондентов, благодаря высоким показателям эмоционального интеллекта респонденты адекватно выстраивают свои личные границы и не испытывают дискомфорта, вызванного, к примеру, прикосновениями. Переживание суверенности территорий связано с пониманием и управлением своими эмоциями ($R = 0,32$; $p = 0,00$; $R = 0,25$; $p = 0,00$). Благодаря отражению и демонстраций своих эмоций субъект чувствует себя в безопасности в рамках того пространства, где он находится. Показатели по шкале суверенность мира вещей тесно связаны с 7 аспектами эмоционального интеллекта.

В связи с тем что респонденты хорошо осознают свои эмоций и умеют ими управлять, формируется уважительное отношение к собственности человека. Респонденты обладают высоким уровнем осознания собственной реакции на различные события, у них формируются свой паттерны поведения, которые превращаются в привычку. При этом они четко защищают свои границы в рамках проявления своих устоявшихся форм поведения. Показатели по шкале суверенность социальных связей тесно связаны с общими показателями эмоционального интеллекта ($R = 0,25$; $p = 0,00$). Благодаря пониманию и управлению своими эмоциями строятся эффективные отношения с окружающими и формируются социальные роли субъекта. Показатели по шкале «суверенность ценностей» демонстрируют свободу вкусов и мировоззрения, которые отражаются через эмоции.

Таблица

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи переживания суверенности психологического пространства и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте ($N = 121$)

Наименование шкалы	Суверенность физического тела		Суверенность территории		Суверенность мира вещей		Суверенность привычек		Суверенность социальных связей		Суверенность ценностей		Суверенность психологического пространства личности	
	R	p	R	p	R	p	R	p	R	p	R	p	R	p
Понимание чужих эмоций	0,04	0,60	0,06	0,45	0,06	0,50	0,02	0,77	0,03	0,67	-0,06	0,46	0,03	0,74
Управление чужими эмоциями	0,27*	0,00*	0,16	0,07	0,14	0,11	0,07	0,39	0,14	0,11	0,11	0,21	0,20*	0,02*
Понимание своих эмоций	0,43*	0,00*	0,32*	0,00*	0,43*	0,00*	0,39*	0,00*	0,29*	0,00*	0,41*	0,00*	0,48*	0,00*
Управление своими эмоциями	0,35*	0,00*	0,25*	0,00*	0,27*	0,00*	0,21*	0,01*	0,24*	0,00*	0,35*	0,00*	0,36*	0,00*
Контроль экспрессии	0,17*	0,04*	0,17	0,13	0,23*	0,00*	0,17	0,05	0,06	0,46	0,22*	0,01*	0,23*	0,01*
Межличностный эмоциональный интеллект	0,16	0,06	0,13	0,13	0,10	0,23	0,05	0,53	0,08	0,34	0,02	0,75	0,12	0,16
Внутриличностный эмоциональный интеллект	0,37*	0,00*	0,28*	0,00*	0,36*	0,00*	0,30*	0,00*	0,23*	0,00*	0,39*	0,00*	0,42*	0,00*
Понимание эмоций	0,27*	0,00*	0,22*	0,01*	0,28*	0,00*	0,22*	0,01*	0,17	0,05	0,17	0,05	0,28*	0,00*
Управление эмоциями	0,32*	0,00*	0,25*	0,00*	0,26*	0,00*	0,20*	0,02*	0,19*	0,03*	0,30*	0,00*	0,33*	0,00*
Общий уровень эмоционального интеллекта	0,33*	0,00*	0,24*	0,00*	0,28*	0,00*	0,20*	0,02*	0,20*	0,02*	0,25*	0,00*	0,32*	0,00*

* Выделены коэффициенты корреляции с $p = 0,05$ и меньше.

По результатам исследования отсутствует взаимосвязь между показателями суверенности психологического пространства и шкалами понимания чужих эмоций, а также межличностного эмоционального интеллекта. Это говорит о том, что юноши и девушки больше осознают и транслируют свои эмоции, но при этом у них существуют барьеры в восприятии эмоциональных состояний окружающих (мимика, звучание голоса).

В целом оценивая полученные результаты исследования можно говорить о том, что гипотеза подтвердилась. Показатели взаимосвязи эмоционального интеллекта и суверенности психологического пространства является оптимальным для выстраивания эффективных межличностных отношений и личных границ субъекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект. Российская практика. 5-е изд. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 432 с.
2. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта и его бытия. СПб. : Питер, 2008. 400 с.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ОБЫДЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИЗНИ ПОСЛЕ СМЕРТИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Морозенко А. А.

УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы»

Гродно, Республика Беларусь

E-mail: shchitkovskaia.anna.94@mail.ru

Предмет нашего исследования – имплицитные концепции о жизни после смерти, под которыми мы понимаем систему обыденных представлений о жизни после смерти, которые характеризуются трудноосознаваемостью и бессознательностью формирования, однако оказывают влияние на прижизненное поведение личности и ее психологическое благополучие, является малоизученным в современной психологической науке. Малочисленность исследований в данной сфере, не смотря на особую актуальность феномена смерти, связана с непростой организацией исследований имплицитных концепций о жизни после смерти, а также неоднозначностью подобного предмета исследований [1].

Исследование С. Т. Burris и Sani можно считать одним из наиболее полных в данной области. Ими предлагается описывать посмертные убеждения в терминах судьбы, сознания (осознания), идентичности (памяти, личности) и телесности (тела) после события смерти. Основываясь на этом С. Т. Burris и Sani построили шкалу веры в загробную жизнь, которая измеряет пять вариантов представлений личности о том, что происходит с ней после смерти: уничтожение, бестелесный дух, духовное воплощение, перевоплощение и телесное воскрешение или реинкарнация [6, с. 173].

Проблема нашего исследования тесно пересекается с исследованиями взаимосвязи между внутренней и внешней религиозностью, верой в загробную жизнь, страхом смерти и удовлетворенностью жизнью. Примером таких исследований могут служить исследование А. В. Cohen и исследование Kevin J. Flannelly, Christopher G. Ellison, Kathleen Galek, Nava R. Siltan.

Для достижения цели исследования – содержательно и эмпирически изучить структуру имплицитных концепций о жизни после смерти, представленные в обыденном сознании личности, а также влияние постбиографической перспективы на различные уровни благополучия личности: психологический, экзистенциальный, личностный, нами было принято решение разделить процедуру исследования на несколько этапов. В ходе первого, пилотажного или подготовитель-

ного этапа нами был собран качественный материал, отражающий содержание имеющихся в обыденном сознании имплицитных концепций о жизни после смерти, а также содержательное различие имплицитных представлений у мужчин и женщин.

Для проведения эмпирического исследования была составлена анкета, в которой испытуемым предлагалось ответить, верят ли они в жизнь после смерти. Если ответ на данный вопрос был положительным, инструкцией предписывалось как можно более подробно описать свои представления о том, что происходит с человеком после его смерти. В случае если испытуемый не верит в существование жизни после смерти, ему предлагалось как можно более подробно описать причину, по которой он не верит в жизнь после смерти.

В исследовании приняло участие 150 чел., из которых 106 женщин и 44 мужчины, возрастом от 17 до 70 лет, испытуемые имели различный социальный статус, семейное положение и уровень образования.

В ходе качественного анализа полученных данных было выявлено, что все представления испытуемых о жизни после смерти формируют собой три больших категории. Первая категория включает представления, которые отражают признание существования жизни после смерти и названа нами «*посттанатический деизм*». Вторая категория содержит представления, отражающие отрицание человеком жизни после смерти, и имеет название «*посттанатический нигилизм*». И последняя, третья, категория включает те представления, которые отражают сомнения человека в существовании жизни после смерти, однако нельзя сказать, что полностью отрицают существование жизни после смерти, эта категория называется «*посттанатический скептицизм*». Выделенные категории можно рассматривать как общие мировоззренческие установки, которые включают в себя более мелкие подкатегории и отдельные имплицитные представления о жизни после смерти.

В ходе частотного анализа было установлено, что 53,75 % процента испытуемых верят в существование жизни после смерти в той или иной форме, 28,75 % процентов испытуемых не верят в существовании жизни после смерти и 10,62 % процентов испытуемых сомневается в существовании жизни после смерти, однако полностью не отрицают её.

Если говорить о категории посттанатического деизма, то необходимо отметить, что в данной категории выделяются подкатегории. Всего в ходе качественного анализа их выделено семь.

Первая из них характеризуется тем, что классифицирует представления по наличию или отсутствию такого признака как *наличие души*. 31,88 % от общей выборки и 59,30 % от выборки испытуемых, ве-

рящих в жизнь после смерти, включают категорию «Душа» в свои представления о том, что происходит после смерти с человеком.

Вторая, объединяющая представления в группу, подкатегория – это *сознание*, представления данной группы объединяет вера испытуемых в сохранение человеком после смерти сознания или его трансформацию, однако подобные представления характерны небольшому количеству испытуемых – 2,5 % от общей выборки.

Третья подкатегория – *память*, объединяет те представления испытуемых, которые отражают возможность сохранения памяти о жизни после того, как человек умер – 3,75 % от общей выборки описывают подобные представления.

Следующая категория отражает те представления испытуемых, которые так или иначе отражают *возможность человека связаться с близкими и родственниками после смерти*, 8,125 % испытуемых описывали такие представления в своих сочинениях.

Пятая категория объединяет представления, в которых *прослеживается религиозная тематика*, представления данной подкатегории отражают как традиционно христианское воззрение на жизнь после смерти, так и включают такие категории как перерождение, карма, реинкарнация. Связь с религией прослеживается в представлениях 41,25 % испытуемых от общей выборки. Представления, связанные с религией наиболее часты среди обследуемой выборки.

Представления, в которых *не отмечается связь с религией*, описывает 17,5 % от общей выборки испытуемых. Наиболее часто встречаемыми представлениями в данной подкатегории являются – существование в виде энергии (4,37 % от общей выборки, 7,95 % от выборки испытуемых верящих в жизнь после смерти и 25 % от всех имплицитных представлений, не связанных с религией) и другой мир (3,13 % от общей выборки, 5,68 % от выборки испытуемых верящих в жизнь после смерти и 17,86 % от всех имплицитных представлений, не связанных с религией).

Наиболее малочисленной является категория, которая включает *представления, связанные с описанием ощущений или состояния человека после смерти* – 1,25 %. Эта категория представлена следующими представлениями – спокойствие, умиротворение.

В целом в жизнь после смерти *не верит* 46 чел. из 150 опрошенных, т. е. 29,75 % от всей выборки. Данную категорию мы не подразделяли на подкатегории, так как здесь было описано всего семь представлений, о том, что происходит с человеком после смерти. Большая часть испытуемых обозначала, что смерть физического тела равносильна полному умиранию.

Для категории посттанатический скептицизм не выделились отдельные специфические представления. Представления испытуемых, которые сомневались в существование жизни после смерти, были схожи с представлениями людей, которые верят в жизнь после смерти. Эту категорию, отличает скорее не содержание самих представлений, а то, что испытуемые в данной категории рассматривают жизнь после смерти как допущение, не делая строгого умозаключения о том, существует она или нет.

Среди опрошенных женщин в жизнь после смерти верит 61,7 %. Наиболее частыми являются представления, связанные с религией. 48,6 % женщин имеют представления из данной категории. Наибольшее предпочтение отдается женщинами представлению о *перерождении после смерти*. Также довольно распространенными среди женщин являются представления о *существовании рая и ада*. Представления связанные с существованием души также довольно распространены среди женщин (39, 2 %). И в этой категории самым распространённым является представление об *отделении души от смертного тела*.

Среди опрошенных мужчин верит в существование жизни после смерти 37, 4 %. У мужчин также наиболее часто встречаются представления, *связанные с религией (31,8 %)*, среди таких представлений также наиболее часто встречающимися были *представления о перерождении и реинкарнации после смерти*. Но у мужчин также довольно часто встречаются представления, *не связанные с религией, среди них наиболее популярные о том, что после смерти возможно существование в виде энергии, и о том, что после смерти можно попасть в другой мир*. Представления о *наличии души также многочисленные (20,45 %)*, однако для мужчин характерно в большей степени просто отмечать, *что душа есть, без подробных описаний, что с ней произойдет после смерти*.

Таким образом имплицитные представления о жизни после смерти у мужчин и у женщин содержательно мало различны и связаны с религией. Однако у мужчин обыденные представления о жизни после смерти, не связанные с религией также значительно выражены, в отличие от женщин, у которых преобладают традиционно религиозные и околорелигиозные представления о жизни после смерти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романов К. М. Смерть как феномен человеческого бытия // Гродненская психология: вчера, сегодня, завтра : монография / К. В. Карпинский [и др.]. Гродно : ГрГУ, 2021. 555 с.
2. Burrell C. T., Bailey K. What Lies Beyond: Theory and Measurement of Afterdeath Beliefs // International Journal for the Psychology of Religion. 2009. Vol. 19, N 3. P. 173–186.

СРЕДОВОЙ АСПЕКТ ПОЛОВОЙ ИЗМЕНЧИВОСТИ В СОСТОЯНИИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Неровных М. С.

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет

им. Н. Ф. Катанова»

Абакан, Россия

E-mail: s.mariana@list.ru

Проблема половых различий в мозговом обеспечении психических процессов не теряет своей актуальности в психологической науке вот уже на протяжении нескольких десятков лет. Несмотря на то, что проблема достаточно исследована, результаты чаще всего носят противоречивый характер. Основной дискуссионный вопрос остается о природе выявляемых половых различий. Обзор литературных источников позволяет говорить о том, что не существует единого мнения о понимании механизмов половых различий нейрокогнитивного развития как взрослых, так и детей.

Так часть исследователей отмечают различия на уровне морфологической организации структур головного мозга, его анатомических характеристик [6]. Другие исследования представлены мнениями, рассматривающими в качестве основных механизмов различий – гормональную регуляцию и межполушарное распределение функций [4]. Вместе с тем мозг является «культуропреобразуемым» органом, и различия в состоянии высших психических функций в значительной степени объясняются средовыми влияниями. Согласно концепции Л. С. Выготского [3], развитие функций происходит в процессе освоения индивидом ценностей культуры и опосредовано общением. Заходясь в прямых социальных контактах ребенка со взрослыми, натуральные функции преобразуются в функции высшего уровня развития и «врастают» в его сознание. Следовательно, как считают некоторые авторы, половые различия во многом объясняются теми социальными условиями, в которых ребенок растет и воспитывается, а также теми социальными установками и требованиями, которые микро-среда выдвигает в зависимости от его половой принадлежности [2].

Тем не менее, опираясь на многочисленный анализ эмпирических данных, есть основания полагать, что существуют половые закономерности развития познавательных, речевых, моторных, пространственных функций и других психических процессов, которые проявляются на разных этапах онтогенеза. Так, по данным нейрофизиологов уже в период внутриутробного развития у эмбриона мужского пола кора

правого полушария толще коры левого [10]. Дальнейшие исследования в этом направлении выявили, что мальчики 5–6 лет демонстрируют значимо более высокие показатели восприятия положения в пространстве и вероятно это связано с большей развитостью правого полушария [5]. Есть наблюдения, которые указывают на то, что левое полушарие развивается у девочек быстрее, чем у мальчиков, и тормозит специализацию правого [8]. Таким образом, половые различия в функциональных характеристиках на разных этапах онтогенеза подтверждены результатами многих исследований. Однако большинство авторов игнорируют одно из фундаментальных обстоятельств, это прежде всего, то, что человек живет и развивается в системе реально-практических связей с другими людьми, он всегда существует и становится как человек в общности и через сообщество. Необходимо учитывать, что типичная последовательность созревания мозговых структур варьируется под влиянием социальных (средовых) факторов и активности самого субъекта. На основе вероятностного взаимодействия этих факторов происходит структурно-функциональная самоорганизация высших психических функций [7].

Изучение половых различий в состоянии психических функций было бы неполным без учета влияния факторов социальной среды. Для исследования индивидуального развития необходимо понимать половые особенности, которые детерминируются факторами среды, а также взаимодействием этих факторов.

Многочисленные данные свидетельствуют о том, что к числу важнейших социальных факторов относятся социально-демографические характеристики семьи, такие как уровень материального дохода и образовательный уровень родителей [9].

В данной работе мы покажем, что что внутри одновозрастной группы детей, одной половой принадлежности, различия в состоянии высших психических функций могут варьироваться в зависимости и от социально-демографических характеристик семьи.

С этой целью была проведена комплексная нейропсихологическая диагностика 180 детей дошкольного возраста. Выборка распределилась равномерно – 50 % девочек и соответственно 50 % мальчиков. Предварительно, с помощью специально разработанной анкеты, были собраны сведения о социально-демографических характеристиках семей, таких как уровень материального достатка и образования матери и отца. Далее по каждому фактору были сформированы группы дошкольников: из семей высоким, средним и низким уровнем доходов, а также детей, воспитываемых родителями с высшим профессиональным, средним профессиональным и общим средним образованием.

Диагностика проводилась с помощью методов, предложенных А. Р. Лурией и прошедших процедуру адаптации [1]. В процессе обработки данных были подсчитаны три индекса: индекс III блока мозга, индекс переработки информации по левополушарному типу и индекс переработки информации по правополушарному типу, в которые вошли суммарные показатели отдельных нейропсихологических проб, отражающих функциональные состояния этих блоков мозга. Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics 26, использовался однофакторный дисперсионный анализ с применением апостериорных сравнений.

Первоначально мы проверили различия в индексах функций между мальчиками и девочками без учета средовых факторов. Полученные результаты показали, что мальчики имеют более высокие значения индексов функций III блока мозга ($p = 0,011$) и правополушарных функций ($p = 0,041$). У девочек левополушарные функции имеют значительно более высокие показатели ($p = 0,001$). Можно полагать, что половые различия в функциональном состоянии блоков мозга проявляются в темповых характеристиках развития некоторых компонентов высших психических функций и выборе ведущей стратегии обработки информации.

Далее половые различия в функциональном состоянии блоков мозга были проанализированы с учетом различающихся социально-демографических характеристик семьи.

Результаты, представленные в таблице, указывают на то, что различия в функциональном состоянии блоков мозга как у мальчиков, так и у девочек, значительно связаны с уровнем дохода семьи, образованием матери и сравнительно меньше с образованием отца.

Как мы и предполагали, внутри выделенных групп по материальному уровню семьи, у мальчиков и у девочек показатели индексов блоков мозга имеют статистически значимые различия. Так, значения индексов III блока мозга, отражающие состояние функций произвольной регуляции деятельности и серийной организации движений, у мальчиков из семей с высоким и средним уровнем доходов, имеют статистически более высокие значения по сравнению с показателями мальчиков из семей с низким материальным благополучием ($p < 0,001$). У девочек показатели III блока мозга также варьируются в зависимости от материального статуса семьи. Но в отличие от мальчиков, в неблагоприятном положении по количественным показателям оказались девочки как с низким уровнем дохода семьи так и со средним (различия с 1-й группой – $p = 0,035$ и $p < 0,001$). Понижение показателей ин-

дексов может рассматриваться как относительное отставание рассматриваемых функций, но в пределах нормативного развития.

Таблица 1

Половые различия дошкольников в функциональном состоянии блоков мозга с учетом социально-демографических характеристик семьи

Показатели		Материальный уровень (1–высокий; 2–средний; 3–низкий)			Уровень образования матери (1–высшее; 2–среднее спец; 3–среднее)			Уровень образования отца (1–высшее; 2–среднее спец; 3–среднее)		
		Уровень различий			Уровень различий			Уровень различий		
		1-2	1-3	2-3	1-2	1-3	2-3	1-2	1-3	2-3
Индексы III блока мозга	м	–	< 0,001	< 0,001	–	0,005	–	–	0,023	
	д	0,035	< 0,001	–	–	0,002	0,007	–	–	–
Индексы «левого» полушария	м	–	< 0,001	–	–	0,005	–	–	0,040	0,035
	д	–	0,006	–	–	< 0,001	0,022	–	–	–
Индексы «правого» полушария	м	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	д	–	–	–	–	–	0,032	–	–	–

Аналогичное распределение показателей, мы наблюдаем и в значениях индексов, характеризующих функциональное состояние левого полушария. У мальчиков и девочек из семей с наименее благоприятным финансовым положением наблюдается более низкий уровень нейрокогнитивного развития (различия с 1-й группой – $p < 0,001$ и $p = 0,006$).

Эффект образовательного уровня матери проявляется в показателях всех рассматриваемых функций блоков мозга как у мальчиков, так и у девочек. Общим является то, что вне зависимости от пола, дети с высшим образованием матери имеют более высокие показатели III блока мозга и левого полушария. Но в случае с девочками, выявленный эффект распространяется и на дочерей, воспитывающихся матерями со средним профессиональным образованием. Интересным является факт, выявленный в нашем исследовании, что функции правого полушария несколько лучше развиваются у девочек, чьи мамы получили среднее специальное образование ($p = 0,032$).

Фактор образовательного уровня отца не выявляет межгрупповых различий в показателях индексов функций девочек. Но значительно выражен в показателях функций III блока мозга и левого полушария мальчиков. Мальчики с высшим образованием отца демонстрируют преимущество в характеристиках функций III блока (разли-

чия с 3-й группой – $p = 0,023$) и левого полушария мозга (различия с 3-й группой – $p = 0,040$).

Таким образом, половые различия в состоянии высших психических функций проявляются уже в период дошкольного возраста, кроме того, эти различия могут варьироваться в зависимости от материального и образовательного уровня родителей.

Объяснение выявленных закономерностей представляет собой проблему отдельного исследовательского направления. Полученные результаты указывают лишь на то, что половой аспект в развитии высших психических функций задает некоторый вектор развития, а средовое влияние обуславливает разнообразие вариантов онтогенетического становления функций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В., Яблокова А. В., Полонская Н. Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. М. ; Оренбург, 2000. С. 137–152.
2. Багрунов В. П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека : автореф. дис. канд. психол. наук. Л., 1983. 18 с.
3. Выготский Л. С. Проблема развития и распада высших психических функций // Психология развития человека. М. : Смысл : Эксмо, 2004. С. 548–563.
4. Грошев И. В. Психофизиологические различия мужчин и женщин. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Модэк, 2005. 464 с.
5. Данилова Н. Н. Психофизиология : учеб. для вузов. М. : Аспект Пресс, 2004. 373 с.
6. Савельев С. В. Морфология сознания. М. : Веди, 2021. Т. 2. 208 с.
7. Симеоницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М. : Изд-во МГУ, 2005. 190с.
8. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. М. : Мир, 1983. 256 с.
9. Hoff-Ginsberg E. The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development // Applied Psycholinguistics. 1998. Vol. 19, N 4. P. 603–629.
10. Rhodes M. E., Rubin R. T. Functional sex differences ('sexual diergism') of central nervous system cholinergic systems, vasopressin, and hypothalamic-pituitary-adrenal axis activity in mammals: a selective review // Brain Research Reviews, 1999. Vol. 30, N 2. P. 135–152.

УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ У ЛИЦ С РАЗЛИЧНЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

Новикова Ю. И., Дей Т. М.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: uylianov2001@gmail.com

В настоящее время тревожность является одним из самых распространенных психических явлений. Так, согласно данным ВЦИОМ, уровень тревожности у россиян составляет 5,2 балла, что является максимальным уровнем тревожности за последние 30 лет. ВЦИОМ утверждает, что уровень тревожности в ближайшие годы будет только расти [4].

Изучение уровня тревожности у лиц с различными акцентуациями характера может позволить не только лучше понять причины и особенности тревожности, но и внести теоретический и эмпирический вклад в изучение данной проблемы.

Само понятие тревожности является важным не только для статистических данных, но и для различных психологических концепций и исследований. Так, З. Фрейд в своём психоаналитическом подходе определял тревожность как эмоциональное переживание, являющееся сигналом возможной опасности. А. М. Прихожан понимала феномен тревожности похожим образом, добавляя лишь возможность данного явления быть устойчивым свойством или чертой темперамента личности. Р. С. Немов же, в свою очередь, предложил определять тревожность как ситуативное свойство человека приходиться в состояние беспокойства и страха. [2; 3; 5]

Тревожность, по Спилбергеру – Ханину, имеет свои специфические особенности и представляет собой не только психическое явление, возникающее в особенно-стрессовых ситуациях, но и относительно устойчивую черту личности, которая влияет на различные сферы жизнедеятельности человека. Ситуативная тревожность зависит от ситуаций и событий в окружающей человека действительности в настоящий момент. Личностная тревожность не связана с чем-то конкретным и не зависит от меняющихся событий. Личностная тревожность – это индивидуальная характеристика личности, проявляющаяся через склонность воспринимать практически все ситуации как опасные и угрожающие, не зависимо от места и времени. [6]

Акцентуации характера по К. Леонгарду – это чрезмерно выраженные отдельные черты характера и их сочетания, представляющие крайние варианты нормы, граничащие с психопатиями. Некоторые акцентуированные черты характера довольно часто компенсируются,

но в проблемных или критических ситуациях акцентуированный человек может проявлять нарушения адекватного поведения. Акцентуации характера выражаются в виде «слабостей» в психике человека и характеризуются избирательной уязвимостью к определенным воздействиям с повышенной устойчивостью к другим воздействиям [1].

Краткое описание 12 типов акцентуаций по К. Леонгарду:

- Гипертимный. Чрезвычайная контактность, словоохотливость, активность, безответственность, конфликтность, инициативность;
- Дистимный. Серьезность, добросовестность, справедливость, пассивность, медлительность, пессимистичность;
- Циклоидный. Частая смена настроений, которая влечет за собой смену манеры общения с окружающими людьми;
- Возбудимый. Добросовестность, раздражительность, вспыльчивость, сосредоточенность на инстинктах;
- Застревающий. Умеренная общительность, занудливость, склонность к нравочениям, «застревание»;
- Педантичный. Аккуратность, добросовестность, надежность, нерешительность;
- Тревожный. Дружелюбие, робость, самокритичность, скромность, боязливость;
- Эмотивный. Доброта, сострадательность, справедливость, чувствительность;
- Демонстративный. Харизматичность, неординарность, уверенность, эгоистичность, хвастливость;
- Экзальтированный. Эмоциональность, альтруистичность, непостоянство, склонность к преувеличениям;
- Экстравертированный. Активность, общительность, дружелюбность, легкомысленность;
- Интровертированный. Принципиальность, сдержанность, рассудительность, замкнутость.

Целью нашего исследования является изучение уровня тревожности у лиц с различными акцентуациями характера.

Методологическую основу исследования составил подход Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина, а также теория К. Леонгарда.

Методы и методики исследования: анализ научных литературных источников по заявленной проблеме, методы математической статистики, методика личностной и ситуативной тревожности (Ч. Д. Спилбергер – Ю. Л. Ханин), тест-опросник Леонгарда –Шмишека.

Выборка: исследование проводилось 17 мая 2021 г. в Иркутском государственном университете. В нем приняли участие 17 студентов 1-го курса факультета психологии, среди которых были представители мужского и женского полов. Диапазон возрастных границ варьировался от 18 до 22 лет.

На основании полученных результатов методики ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина, нами были выведены следующие диаграммы, отражающие процентное соотношение личностной и ситуативной видов тревожности среди испытуемых (рис. 1, 2).

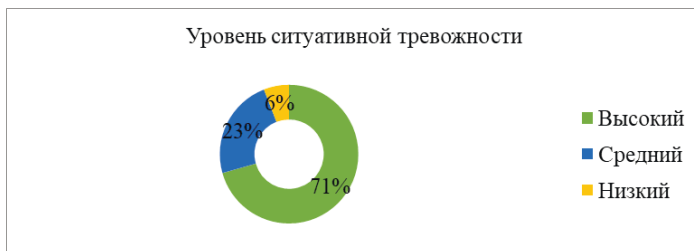


Рис. 1. Процентное соотношение уровня ситуативной тревожности среди группы испытуемых



Рис. 2. Процентное соотношение уровня личностной тревожности среди группы испытуемых

Далее нами было проведено сравнение показателей тревожности у лиц с разными типами акцентуаций характера при помощи критерия U-Манна – Уитни (табл.).

Такие шкалы, как «возбудимость» и «демонстративность» не были подвергнуты статистической обработке в виду отсутствия представителей с высокими показателями по данным акцентуациям.

Анализ данных, приведенных в таблице, позволяет сделать вывод об отсутствии значимых различий по уровню тревожности у лиц с разными типами акцентуаций характера ($p > 0,05$).

Отсутствие значимых различий по уровню тревожности у лиц с разными типами акцентуаций характера может быть связано с рядом причин, например, с недостаточным количеством испытуемых (17 чел.), с однородностью выборки, с индивидуально-психологическими особенностями испытуемых и др.

Таблица

Результаты математического анализа при использовании критерия различий Манна – Уитни

Акцентуации		Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Гипертимность	U-критерий	3,500	8,000
	p-уровень	0,471 ^b	1,000 ^b
Дистимность	U-критерий	18,000	21,000
	p-уровень	0,768 ^b	1,000 ^b
Циклотимность	U-критерий	8,000	10,000
	p-уровень	0,368 ^b	0,529 ^b
Застревание	U-критерий	6,500	4,500
	p-уровень	0,235 ^b	0,132 ^b
Эмотивность	U-критерий	0,000	0,000
	p-уровень	0,118 ^b	0,118 ^b
Экзальтированность	U-критерий	1,000	1,500
	p-уровень	0,235 ^b	0,235 ^b
Тревожность	U-критерий	14,500	13,500
	p-уровень	0,941 ^b	0,824 ^b
Педантичность	U-критерий	7,500	5,500
	p-уровень	0,941 ^b	0,706 ^b

^b – Отсутствие значимых различий.

Полученные результаты могут также объясняться возрастными особенностями испытуемых: основываясь на теоретическом анализе можно сказать о том, что акцентуации в наибольшей степени проявляются в подростковом возрасте, и в дальнейшем начинают «угасать». Поскольку выборка представлена юношеским возрастом, можно предположить, что акцентуированные черты большинства испытуемых смягчились, что повлекло за собой уменьшение лиц с выраженностью той или иной акцентуации личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д : Феникс, 2000. 544 с.
2. Немов Р. С. Психология: психодиагностика. М., 2009. 632 с.
3. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. Т. 3, № 2. С. 11–17.
4. Уровень тревожности и страхи россиян // Клуб регионов URL: <http://club-rf.ru/images/files/5eb3e657197b2.pdf>. (дата обращения: 17.05.2021).
5. Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1989. 448 с.
6. Spielberger C. D. Anxiety: Current trends in theory and research. N. Y., 1972. 552 p.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Олифирович Е. В.

УО «Барановичский государственный университет»

Барановичи, Республика Беларусь

E-mail: oliferovich2023@mail.ru

Ценности студентов претерпели изменения в связи с изменением социального строя, изменения ждут сферу образования, у молодежи новые интересы к жизни и ее формированию.

В настоящее время процесс образования все больше ориентируется на процесс формирования творческой личности, что приводит к поиску новых, более эффективных средств и методов образовательной деятельности, которые будут способствовать развитию творческого потенциала школьников.

На данном этапе состояние образования все острее обозначается проблема применения знаний. Учащиеся, заканчивающие школы, насыщены различными знаниями, при этом совершенно не умеют их применять на практике. Отсюда все большее значение приобретает направление, предусматривающее участие школьников в научно-исследовательской и научно-практической деятельности. Именно это направление и формирует у учащихся умение и навыки практического применения теоретических знаний. Как ничто другое развивает мышление, логику, учит постановке целей, задач и поиску способов их достижения, с освоением различных методов. Все это приобретается на основе собственного опыта, что приводит к более глубокому осмыслению [1].

Исходя из вышесказанного, очевидно, что высокая ценность и важность креативности как категории мышления для каждого индивида, как и для человечества в целом, неоспорима. Все эти аспекты делают актуальным необходимость обращения к проблеме творческого развития личности, позволяющей ей самореализовываться, и самосовершенствоваться в новых условиях, быть субъектом своей жизнедеятельности. От уровня развития креативности во многом зависит успех и самореализация человека в целом.

Если количество знаний и их характер определяются в первую очередь государственными стандартами, то воспитательные воздействия и особенности межличностного взаимодействия с обучающимися зависят также от личностных особенностей психолога, к которым относят и ценностные ориентации [2].

В таких условиях двойное значение приобретают ценностные ориентации психологов, на основании которых они организуют и передают их обучающимся для их успешной адаптации в окружающем мире.

Цель исследования: выявить взаимосвязь ценностных ориентаций и креативности у студентов специальности «Практическая психология».

Для достижения цели нами было проведено исследование на базе «Барановичский государственный университет» и «Брестский государственный университет», выборку составили 100 студентов, обучающихся на специальности практическая психология.

Для достижения цели исследования, нами были использованный следующие методики, которые релеванты теме и цели исследования:

Для определения характерного содержания системы ценностей студентов-психологов была использована методика М. Рокича.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности.

Методика М. Рокича основана на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич различает два вида ценностей:

1. Терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться.

2. Инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Испытуемым предлагается последовательно ранжировать 18 наименований терминальных ценностей и 18 наименований инструментальных ценностей.

Тест-анкета (приложение) выдавалась 30 испытуемым с инструкцией проранжировать предложенные ценности по их значимости в жизни испытуемого. Первая указанная в списке ценность получает 1 балл, вторая – 2 балла и так до последней (18 баллов). Подсчитывается среднее арифметическое по каждой ценности. Ценности, получившие 1–6 баллов – значимые; 7–12 баллов – менее значимые; 13–18 баллов – не имеющие значения.

Для исследования особенностей ценностных ориентации была применена методика Ш. Шварца.

Тест ценностей Шварца (Ценностный опросник Шварца. / Методика Шварца) применяется для исследования динамики изменения ценностей как в группах (культурах) в связи с изменениями в обществе, так и для личности в связи с ее жизненными проблемами.

Опросник Шварца состоит из двух частей.

Первая часть опросника предназначена для изучения ценностей, идеалов и убеждений, оказывающих влияние на личность. Список

ценностей состоит из двух частей: существительных и прилагательных, включающих 57 ценностей. Испытуемый оценивает каждую из предложенных ценностей по шкале от 7 до -1 баллов. Вторая часть опросника Шварца представляет собой профиль личности. Состоит из 40 описаний человека, характеризующих 10 типов ценностей. Для оценки описаний используется шкала от 4 до -1 баллов. Перед началом требуется прочитать список из 30 ценностей и выбрать одну, которая наиболее важна для Вас, и оценить ее важность «7». Далее, выбрать ценность наименее важную для Вас и оценить ее -1, 0 или 1, согласно ее важности. Затем оценить оставшиеся ценности (от -1 до 7). После этого надо оценить, насколько важна каждая из данных ценностей для Вас, как руководящий принцип Вашей жизни. Эти ценности выражены в способах действия, которые могут быть более или менее важными для Вас. Испытуемому нужно различить ценности, насколько это возможно, используя все номера. Для начала прочитать ценности в списке 2, выбрать то, что наиболее важно и оценить на шкале (отметка 7). Затем надо выбрать ценность, которая противоречит вашим принципам (отметка - 1). Затем оценить остальные ценности.

Данная методика дает количественное выражение значимости каждого из десяти мотивационных типов ценностей на двух уровнях:

- на уровне нормативных идеалов и
- на уровне индивидуальных приоритетов.

Тест креативности Торренса.

Тест может быть использован для исследования креативности детей, начиная с дошкольного возраста (5 – 6 лет) и раннего школьного возраста (17 – 18 лет). Ответы на задания этих тестов испытуемые должны дать в виде рисунков и подписей к ним. Если респондента не умеют писать или пишут очень медленно, экспериментатор или его ассистент должны помочь им подписать рисунки. При этом необходимо в точности следовать замыслу респондента [3].

Субтест 1. «Нарисуйте картинку».

Субтест 2. «Завершение фигуры».

Субтест 3. «Повторяющиеся линии».

Интерпретация результатов: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность.

Для выявления взаимосвязи между креативность и ценностными ориентациями студентов психологов, мы использовали непараметрическую, (г-критерий Спирмена) статистическую обработку данных при помощи Statistica 6.

Исходя из статистического анализа данных, мы получили следующие результаты (табл.).

Таблица

Результаты исследования взаимосвязи между креативностью и ценностными ориентациями

Переменные	Беглость	Оригинальность	Гибкость	Разработанность
Конформность	-0,0160	00,3490	-0,0381	0,2553
	$p = 0,879$	$p = 0,001$	$p = 0,719$	$p = 0,014$
Традиции	0,0057	0,0615	0,3463	0,1524
	$p = 0,957$	$p = 0,560$	$p = 0,001$	$p = 0,147$
Доброта	0,2132	0,0623	0,1091	0,1630
	$p = 0,041$	$p = 0,555$	$p = 0,300$	$p = 0,121$
Универсализм	-0,0152	-0,0051	-0,2989	-0,0980
	$p = 0,886$	$p = 0,962$	$p = 0,004$	$p = 0,353$
Самостоятельность	0,0724	0,0194	-0,2994	-0,0452
	$p = 0,493$	$p = 0,855$	$p = 0,004$	$p = 0,668$
Стимуляция	-0,3153	-0,0351	-0,0367	-0,1597
	$p = 0,002$	$p = 0,740$	$p = 0,728$	$p = 0,128$
Гедонизм	0,0583	-0,1743	-0,1665	-0,1628
	$p = 0,581$	$p = 0,097$	$p = 0,113$	$p = 0,121$
Достижения	-0,0496	-0,0629	0,0336	-0,0583
	$p = 0,639$	$p = 0,552$	$p = 0,751$	$p = 0,581$
Власть	0,2145	0,0696	-0,0790	0,1137
	$p = 0,040$	$p = 0,509$	$p = 0,454$	$p = 0,280$
Безопасность	-0,1196	0,1470	-0,3690	-0,0400
	$p = 0,256$	$p = 0,162$	$p = 0,000$	$p = 0,705$

Чем выше уровень беглости, тем более значимы ценности власти и доброты, менее значима ценность стимуляции. Чем выше уровень оригинальности, тем выше уровень ценности конформности. Чем выше уровень гибкости, тем выше ставится ценность традиций и ниже безопасность и универсализм. Чем выше разработанность, тем выше ценится конформность.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что, существует взаимосвязь между: беглостью и ценности власти и доброты, менее значима ценность стимуляции; оригинальностью и ценности конформности; гибкости ценность традиций и ниже безопасность и универсализм; разработанностью и конформность.

Цель нашего исследования подтвердилась – существуют взаимосвязь между ценностными ориентациями и креативностью у студентов специальности «Практическая психология».

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал - 1984. Т. 5. № 5. С. 63–70.
2. Артюхова И. Ценности - цели подрастающего поколения: На первом месте - здоровье, а творчество на последнем // Директор школы. 2001. № 10. С. 84–87.
3. Столяренко, Л. Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 736 с.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Павлюкович А. Н.

УО «Барановичский государственный университет»

Барановичи, Республика Беларусь

E-mail: pavliukovich@gmail.com

Личность является базовой категорией и предметом изучения психологии личности [6].

Психология личности интересуется индивидуальными различиями. Хотя все люди похожи, психологов, занимающихся изучением личности, особенно интересует то, в чем они различаются. Почему одни достигают успеха, а другие – нет? Почему одни воспринимают вещи именно так, а другие – иначе? Почему одни страдают от сильных стрессов, а другие – нет?

Знание о личности – это часть психологического знания, которая больше всего отражает интерес к человеку во всей его полноте – сложному человеческому существу и индивидуальности [4, с. 35].

Настоящим камнем преткновения в исследовании личности до сих пор остается вопрос о соотношении общей и дифференциальной психологии.

Большинство авторов избирает дифференциально-психологическое направление. Беря свое начало от Ф. Гальтона и Ч. Э. Спирмена, направление это вначале ограничивалось исследованием умственных способностей, впоследствии оно охватило изучение личности в целом. Уже Ч. Э. Спирмен распространил идею факторов на особенности воли и аффективности, выделив наряду с общим фактором «g» фактор «s» [3, с. 117].

Дальнейшие шаги были сделаны Р. Кеттелом, предложившим многомерную и иерархическую модель факторов (черт) личности, среди которых рассматриваются такие, как эмоциональная стабильность, экспансивность, самоуверенность [3, с. 118].

Личность в общей психологии – это некоторое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и придающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость [1, с. 10].

Личность – относительно устойчивая система поведения индивида, построенная, прежде всего, на основе включенности в социальный контекст. Стержневым образованием личности является самооценка, которая строится на оценках индивида другими людьми и оценке, которую даёт себе сам человек.

Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердие работающий, занимающийся, т. е. овладевающий знаниями [2, с. 65]

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора и адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии [5, с. 13]

Если изучить студента как личность, то возраст 18–20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

В исследованиях, посвященных личности студента, показывается противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования яркой, высококультурной индивидуальности.

Студенческий возраст характеризуется и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Целью исследования являлось выявить личностные свойства студентов.

Для достижения цели нами было проведено исследование на базе «Барановичский государственный университет», выборку составили 100 студентов педагогических специальностей.

Для достижения цели исследования, нами были использованный следующие методики, которые релевантны теме и цели исследования:

Методика «16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла» и Тест на локус контроля Роттера.

В ходе исследования, изучения личности с помощью 16-факторов личности выяснилось, что доминирующими факторами среди студентов являются факторы I-и Q-3, так как 90 % испытуемых имеют высокие темпы от этих факторов. Люди с высоким уровнем фактора I, как правило, романтические, любят путешествовать и получать новые впечатления. Они развивают воображение, эстетика важна для них. Человек с высокой отметкой фактора Q-3 имеет общественно признанные характеристики: самоконтроль, выносливость, сознание, склонность к соблюдению этикета. Для того чтобы соответствовать таким стандартам, человек должен прилагать определенные усилия, иметь четкие принципы, убеждения и учитывать общественное мнение. Этот фактор измеряет уровень внутреннего контроля поведения, интеграции личности. Люди с высокими оценками по этому фактору склонны к организационной деятельности. Фактор характеризует сознание человеческой силы, контроль силы «я» (фактор С) и силы «сверх-я» (фактор G) и определяет тяжесть волевых признаков личности.

Наименьшая доля фактора MD, так как только 10 % испытуемых имеют высокие темпы этого фактора. MD фактор характеризуют адекватность самооценки личности, она определила зрелость. Для исследователей данные по этому фактору имеют большое значение, потому что они помогают оценить зрелость человека, в свою очередь могут быть использованы в индивидуальной работе с респондентом.

Далее был проведён тест по методике локус контроля (Дж. Роттера) (табл.).

Таблица

Результаты тестирования по методике локус контроля Дж. Роттера

Тип личности	Студенты (%)
Экстерналы	75
Интерналы	25

По полученным данным можно судить о том, что процент экстерналов среди выше намного выше, чем среди интерналов.

Как видим, студенты экстернальны. Им свойственно внешне направленное защитное поведение, в качестве атрибуции ситуации они предпочитают иметь шанс на успех. В общем плане это указывает на то, что любая ситуация студентам желательна как внешне стимулируемая, причем в случаях успеха происходит демонстрация способностей.

Студенты убеждены, что их неудачи являются результатом невезения, случайностей, отрицательного влияния других людей. Им весьма необходимы одобрение и поддержка, иначе они работают все хуже.

Существует два крайних типа локуса контроля: интернальный и экстернальный. В первом случае человек считает, что с ним происходит прежде всего зависит его личных качеств, таких как компетентность, целеустремленность, уровень личных способностей, и соответственно является закономерным результатом его деятельности. Во втором случае человек убежден, что его успехи и неудачи являются результатом влияния внешних сил и не зависящих от него факторов, таких как везение, случай, а также влияние других людей и т. д. Такие люди всегда найдут объяснение своему поведению, неудовлетворительной оценке своей деятельности и ее результатам.

О предпочтениях студентов в области с интернальностью необходимо отметить, что они все-таки больше, чем экстерналы убеждены в неслучайности их успехов или неудач, считают, что они зависят от компетентности, целеустремленности, уровня способностей и являются закономерным результатом целенаправленной деятельности.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что:

Респонденты экстернальны. Им свойственно внешне направленное защитное поведение, в качестве атрибуции ситуации они предпочитают иметь шанс на успех. В общем плане это указывает на то, что любая ситуация студентам желательна как внешне стимулируемая, причем в случаях успеха происходит демонстрация способностей. Студенты убеждены, что их неудачи являются результатом невезения, случайностей, отрицательного влияния других людей. Им весьма необходимы одобрение и поддержка, иначе они работают все хуже.

Доминирующими факторами среди студентов являются факторы I-и Q-3, так как 90 % испытуемых имеют высокие темпы от этих факторов. Люди с высоким уровнем фактора I, как правило, романтические, любят путешествовать и получать новые впечатления. Они развивают воображение, эстетика важна для них. Человек с высокой отметкой фактора Q-3 имеет общественно признанные характеристики: самоконтроль, выносливость, сознание, склонность к соблюдению этикета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни / под ред. Е. В. Шороховой. М. : Наука, 1987. С. 137–145.
2. Акопов В. Г. Профессиональное сознание – ключевое понятие теоретической и практической подготовки специалистов // Психологические аспекты формирования профессионального сознания в процессе подготовки специалистов в вузе. Куйбышев, 1989. С. 164–203.
3. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. М. : Знание, 1973. 280 с.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977. 380с.
5. Ананьев Б. Г. Человека как предмет познания / Б. Г. Ананьев – Л., 1968. 336 с.
6. Бодалев А. А. Психология общения. М. ; Воронеж, 1996. 188 с.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Петракова П. В., Фотекова Т. А.

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет

им. Н. Ф. Катанова»

Абакан, Россия

E-mail: fotekova@yandex.ru

В современной нейропсихологии детского возраста актуальными являются проблемы диагностики состояния высших психических функций (ВПФ) на разных этапах онтогенеза, особенно в ранние периоды и во время школьного обучения. Высшие психические функции не даны ребёнку изначально, их формирование происходит в процессе взаимодействия со средой. К наиболее долго созревающим функциям относятся произвольная регуляция деятельности и переработка зрительно-пространственной информации. Эти способности опосредованы работой ассоциативных областей коры и важны для школьного обучения. В связи с этим необходимым является изучение этих функций в разные возрастные периоды и определение нормативных показателей выполнения проб. Это позволит обеспечить профилактику и своевременную коррекцию дефицитарности функций, предотвращая трудности в обучении [1; 2; 4; 6]

В статье рассматриваются результаты исследования зрительно-пространственных функций школьников младшего, среднего и старшего возраста, полученные методом возрастных срезов

Использовались методы оценки зрительно-пространственных функций, разработанные А. Р. Лурией [2] и модифицированные коллективом авторов под руководством Т. В. Ахутиной [5]. Была задействована несколько измененная система оценки: чем лучше выполнение, тем выше балл [7]. Использовались кубики Кооса, пробы Хэда, пробы на запоминание невербализуемых фигур, самостоятельный рисунок и копирование трехмерного объекта, пробы на понимание логико-грамматических конструкций. В качестве методов математической статистики применялся однофакторный дисперсионный анализ. Обработка осуществлялась с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics 20.

В исследовании приняли участие 25 учеников 2-х классов, средний возраст которых 8,7 лет, 25 учеников 6-х классов, средний возраст которых 13 лет, 25 учеников 10-х классов, средний возраст которых 16,9 лет. Все дети и подростки обучались в школах города Абакана.

По результатам исследования зрительно-пространственных функций в младшем, среднем и старшем школьном возрасте были получены следующие данные:

Анализ выполнения пробы Хэда показал, что с возрастом способности организовывать свои движения в пространстве улучшается ($p = 0,000$). При этом количество соматотопических ошибок существенно снижается ($p = 0,000$). Что касается уменьшения доли пространственных ошибок, то это происходит медленнее, различия выявлены только между показателями второклассников и старших школьников ($p = 0,036$).

По результатам исследования зрительно-пространственной перешифровки графических объектов было обнаружено, что продуктивность первой попытки с возрастом увеличивается ($p = 0,000$). На протяжении всего школьного возраста значительно сокращаются ошибки перешифровки в координатах «лево-право» ($p = 0,000$).

Результаты исследования особенностей конструктивного мышления, способности к анализу и синтезу пространственных структур свидетельствуют о том, что с возрастом количество правильно выполненных с первой попытки проб увеличивается ($p = 0,000$). Такие результаты закономерны, так как пространственные представления требуют достаточно длительного времени для своего формирования.

Успешность самостоятельного рисунка стола улучшается от младшего к старшему ($p = 0,000$) и от среднего к старшему школьному возрасту ($p = 0,000$).

Копирование стола даётся детям проще, тем не менее, младшим школьникам свойственно допускать больше ошибок, наиболее типичным вариантом выполнения в этом возрасте являются плоскостные изображения трехмерного объекта.

Результаты выполнения проб на запоминание невербализуемых фигур свидетельствуют о том, что различия между средними показателями объёма произвольной и произвольной кратковременной зрительно-пространственной памяти детей исследованных возрастных групп являются статистически не значимыми. Различия в продуктивности наблюдаются только между младшим и старшим школьным возрастом в 3 воспроизведении ($p = 0,026$).

Понимание логико-грамматических конструкций заметно улучшается при переходе от каждого возрастного этапа к последующему ($p = 0,000$).

Выводы

Зрительно-пространственные функции продолжают развиваться на всех этапах школьного обучения. Различные аспекты полимодальных способностей созревают неравномерно.

Пространственная организация движений и сформированность схемы тела подвержены изменениям на протяжении всего школьного возраста. Чем старше обучающиеся, тем меньше у них пространственных и, особенно, соматотопических ошибок, но оба типа ошибок сохраняются и в старшем школьном возрасте.

Старшие школьники превосходят детей как младшего, так и среднего школьного возраста по способности к зрительно-пространственной перешифровке графических объектов. При этом раньше осваивается перешифровка в координатах «вверх-вниз», а затем в координатах «лево-право». Линейные метрические представления формируются раньше, чем угловые.

Конструктивное мышление также развивается на всех возрастных этапах школьного обучения, что проявляется в увеличении скорости выполнения проб и снижении потребности в помощи.

Проекционные представления равномерно улучшаются на всем изучаемом возрастном диапазоне, однако остаются не в полной мере сформированными даже у части старших школьников, о чем свидетельствуют трудности при самостоятельном рисунке трехмерного объекта.

Объём произвольной и произвольной, кратковременной и долговременной зрительно-пространственной памяти сформирован уже в младшем школьном возрасте и не демонстрирует дальнейшего роста. Способность к удержанию порядка следования элементов формируется дольше и продолжает улучшаться в среднем, и старшем школьном возрасте.

Квазипространственные функции, а именно понимание логико-грамматических конструкций, равномерно улучшается при переходе от каждой возрастной группы к последующей.

При выполнении зрительно-пространственных проб дети всех возрастных групп совершают ошибки, обусловленные слабостью как лево-, так и правополушарных стратегий переработки информации. При этом ошибки по левополушарному типу одинаково часто встречаются в младшем, среднем и старшем школьном возрасте. Характер ошибок правополушарного типа зависит от возраста: случаи нарушения порядка следования элементов чаще встречаются в младшем школьном возрасте, ошибки несоблюдения координат более устойчивы, их количество снижается только к старшим классам, а дизметрические ошибки частотны и их число мало меняется с возрастом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: учеб. пособие. СПб. : Питер, 2008. 320 с.
2. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. СПб. : Питер 2018. 768 с
3. Манелис Н. Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья. 1997. № 3. С. 25–37.
4. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2008. 288с.
5. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. М. : В. Секачев, 2012. 128 с.
6. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М. : Генезис, 2005. 319 с.
7. Практикум по нейропсихологической диагностике / сост. Т. А. Фотекова. Абакан : Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова, 2014. 120 с.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И УСПЕШНОСТЬ У КУРСАНТОВ

Писарчук Т. М.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

Санкт-Петербурге, Россия

E-mail: st103116@student.spbu.ru

Современные исследования уделяют большое внимание совпадающему поведению в профессиональных группах, социумах. Курсанты в процессе обучения сталкиваются с множеством проблем. Изменение распорядка дня, отдаленность от дома и разлука с близкими, невозможность уединения, бытовые сложности, интенсивность обучения, все вышеперечисленное подразумевает наличие высоких показателей у курсантов в физическом и психическом здоровье, а также возможность и умение преодолевать возникающие трудности в личностном и профессиональном становлении [1]. Все перечисленные виды деятельности переживаются личностью, и в большей степени курсантами как стрессовые, что в свою очередь запускает механизмы психологической защиты и копинг-стратегий.

Анализ литературы показал, что копинг-стратегии и успешность обучения у курсантов, мало изучена. Поэтому целью нашего исследования является выявление взаимосвязи между копинг-стратегиями и успешностью учебной деятельности у курсантов.

Успешность учебной деятельности зависит от многих факторов. С одной стороны, это наличие внешних факторов, с другой – индивидуально-психологические особенности. В нашем исследовании приняли участие 25 обучающихся на четвертом курсе и 34 на первом курсе. Исследование проводилось с сентября по январь, на базе университета гражданской авиации.

Копинг-стратегии – это действия, предпринимаемые человеком, чтобы справиться со стрессом [10]. В толковом словаре В. Даля, можно найти определение понятия «совладение», как подчинение обстоятельств и их преодоление [2]. Стоит отметить, что в психологии понятия «копинг-стратегии» и «совладение» являются схожими понятиями.

Для определения копинг-стратегией у курсантов, была использована методика «Копинг-тест» авторы С. Фолкман и Р. Лазарус. В данной методике Лазарусом и Фолкманом выделены 8 копинг-стратегий: конфронтация, поиск социальной поддержки, самоконтроль, принятие ответственности, дистанцирование, избегание [3].

Для определения успешности в обучении, брали средней балл за экзамен и зачеты в период промежуточной аттестации. В качестве экспертов выступали преподаватели и воспитатели. Также курсанты оценивались по трем категориям: обучение, соблюдение курсантами рас-

порядка дня, взаимодействие с коллективом и преподавателями. Все оценки суммировались и тем самым определялся средний балл всех оценок курсантов.

В процессе диагностики у курсантов первого курса преобладают такие копинг-стратегии, как бегство-избегание, поиск социальной поддержки, меньше выражены планирование и самоконтроль. У курсантов на завершающем этапе обучения: планирование, принятие решения, меньше выражено: поиск социальной поддержки, положительная переоценка.

В процессе диагностики у курсантов двух групп выявлены достоверные различия в таком показателе, как стратегия планирования $t = 2,40$ при $p < 0,05$. Данные различия можно наблюдать, потому что курсанты на завершающем этапе обучения имеют определённый опыт в решении трудностей, тогда как курсанты на первом этапе обучения еще не имеют опыта в преодолении трудностей. Применение стратегии планирования позволяет определить поставленную цель, пути ее достижения, тем самым позволяет представить сложную проблему в виде поставленных задач. В итоге стратегия планирования выступает в качестве умений и навыков, а также помогает человеку преодолевать жизненные трудности.

Для оценки статистической значимости мы использовали метод Пирсона.

У курсантов на первом этапе обучения обнаружена положительная корреляционная связь между успешностью и конфронтационным копингом $r = 0,40$ при $p < 0,05$. Данную связь можно объяснить тем, что на начальном этапе обучения курсанты способны отстаивать свое мнение, готовы анализировать проблему, стремятся ее разрешить, путём проявления споров, частично с применением агрессивного поведения. Отрицательная связь между успеваемостью и бегством-избеганием $r = -0,50$ при $p < 0,05$. Данная связь указывает на то, что низкая успеваемость приводит к усиленным когнитивным усилиям по отделению от ситуации и уменьшению ее значимости. Применение данной стратегии мешает справляться с трудностями и приводит к развитию развития стратегии бегства от проблемы.

У курсантов на завершающем этапе обучения обнаружена отрицательная корреляционная связь между успеваемостью и стратегией дистанцированием $r = -0,50$ при $p < 0,01$. Данная связь указывает на то, что показатели не являются конструктивными и направлены на отдаление от проблемы, потерю времени. При применении такой стратегии человек не ждёт результатов от деятельности, тем самым не проявляет активности. Так же хочется отметить, что успешность не имеет корреляционной связи с такими стратегиями, как: поиск поддержки, самоконтроль, решение и планирование задач.

Из всего перечисленного можно сделать вывод, что курсанты на взрезающем этапе обучения не испытывают особых трудностей, они уже хорошо адаптированы к учебной деятельности, и поэтому успешность достигается за счёт личностных и профессиональных качеств, способностей.

Из приведенных исследований можно сделать вывод, что на начальном этапе обучения учебную деятельность курсанты воспринимают как стрессовую и сложную, а успешность зависит от применения определённых видов стратегий совладения со стрессом. На начальном этапе обучения перед курсантами стоит задача научиться совладать с новыми жизненными обстоятельствами и преодолевать их без отрицательных последствий. Немаловажным фактом является то, что на первом курсе курсанты жалуются на дискомфорт, большой расход энергии и сил, чрезмерную усталость, снижение мотивации и самооценки [5].

На завершающем этапе обучения успешность зависит от профессиональной направленности и развитием профессиональных навыков и способностей. Таким образом, копинг-стратегии являются для курсантов на старших курсах, в качестве осознанного поведения, помогающего преодолеть трудности в жизненных ситуациях и в учебной деятельности, используя адекватные для каждой личности способы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грозная Т. А. Особенности стратегий преодоления кризисных ситуаций курсантами образовательных учреждений МВД России // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1194–1208.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. 2-е изд. СПб., 2014. Т. 4. 255 с.
3. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
4. Лабько Е. Л. Особенности преодоления стрессовых ситуаций курсантами военных специальностей // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 1. С. 264–268.
5. Лапкина Е. В. Проблема связи совладающего и защитного поведения // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 201–205.
6. Созонник А. В. Характеристики личности и преодолевающего поведения в условиях военно-профессиональной социализации // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4(7). С. 260–262.
7. Церфус Д. Н. Психологические предикторы успешности адаптации у обучающихся к условиям образовательной среды // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. 2016. № 3. С. 176–181.
8. Церфус Д. Н., Карагачева М. В. Психологические аспекты изучения качества жизни обучающихся Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. 2016. № 1. С. 160–165.
9. Шадрин А. А. Социально-психологические предикторы субъективного благополучия курсантов военных вузов // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2014. Т. 20. С. 54–58.
10. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process. N. Y. : McGraw-Hill, 1966. 257 p.

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ И ПЕРЕЖИВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛЮДЕЙ С АДДИКТИВНЫМ И НОРМАТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Попова Т. А., Пепеляева И. М.

*ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный
исследовательский университет»*

Пермь, Россия

E-mail: permtan@yandex.ru

Весьма актуальной в современной психологии становится проблема исследования субъективного благополучия через призму оценки собственной жизни [2], стрессоустойчивости личности в сложных жизненных ситуациях [3]. Одним из показателей стресса и психологического неблагополучия человека является поведение, характеризующее уходом от реальности вследствие изменения психических состояний [1,6]. В то же время, недостаточно изучены особенности переживания субъективного благополучия лицами с зависимым поведением, способы совладания со стрессом.

Целью нашего исследования (совместно с магистранткой кафедры психологии развития ПГНИУ) было сравнение показателей стресса, личностных свойств, субъективного благополучия и копинг – стратегий у лиц с аддиктивным и нормативным поведением. Мы предположили, что существуют различия показателей стресса, стратегий совладания с ним, субъективного благополучия и личностных свойств в изучаемых выборках.

Исследование проходило в мае – июне 2022 г. на базе Медицинского Центра «Бехтерев» г. Санкт-Петербурга (отделение реабилитации) на выборке лиц с диагностированной зависимостью (экспериментальная выборка – 53 чел., контрольная выборка – 59 чел.). Были использованы следующие методы исследования: сокращенный многофакторный опросник для исследования личности (Мини-Мульт СМОЛ), методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, «Шкала психологического стресса PSM-25», Шкала субъективного благополучия А. Перуэ-Баду (в адаптации М. В. Соколовой).

По результатам сравнения средних значений изучаемых показателей (по U-критерию Манна – Уитни и t-критерию Стьюдента были обнаружены значимые различия по шкалам «Психопатия» ($U = 1096,0$, $p = 0,008$) и «Гипомания» ($U = 1070,5$, $p = 0,005$). Обнаружено, что лица с аддиктивным поведением более агрессивны и вспыльчивы, более склонны к маниакально-депрессивному поведению, у них выше показатели уровня стресса ($t = 2,59$, $p = 0,01$), они чаще прибегают к копингу

«избегание проблем» ($t = 2,38, p = 0,02$), предпочитая в ситуации стресса уходить в зависимость, они более переживают субъективное неблагополучие по сравнению с контрольной группой ($U = 744,5, p = 0,005$).

Корреляционный анализ Спирмена выявил в группе аддиктов следующий характер корреляций: показатель стресса взаимосвязан с копингом «избегание проблем» ($r = 0,59, p \leq 0,05$) и с показателем субъективного благополучия ($r = 0,74, p \leq 0,05$). Копинг «решение проблем» в данной выборке отрицательно коррелирует с показателями «ипохондриия» ($r = -0,14, p \leq 0,05$), «депрессия» ($r = -0,33, p \leq 0,05$) и «психастения» ($r = -0,41, p \leq 0,05$), а копинг «поиск социальной поддержки» – с «истерией» ($r = -0,26, p \leq 0,05$). Показатель субъективного благополучия в данной выборке положительно связан с копингом избегания ($r = 0,37, p \leq 0,05$). Вероятно, в ситуации стресса стратегия ухода от проблем воспринимается лицами с зависимым поведением как более благополучная ситуация [4] и подтверждает данные о том, что люди с аддиктивным поведением используют в ситуациях стресса стратегии избегания [5].

В контрольной группе (с нормативным поведением) мы обнаружили иной характер интеркорреляций: копинг «решение проблем» отрицательно взаимосвязан со свойствами личности «депрессивность» ($r = -0,34, p \leq 0,05$), «паранояльность» ($r = -0,37, p \leq 0,05$), психастения» ($r = -0,29, p \leq 0,05$) и «шизоидность» ($r = -0,32, p \leq 0,05$), а копинг-«избегание проблем» положительно – с гипоманией ($r = 0,29, p \leq 0,05$). Копинг «поиск социальной поддержки» отрицательно коррелирует с «ипохондрией» ($r = -0,29, p \leq 0,05$) и «истерией» ($r = -0,37, p \leq 0,05$). Уровень субъективного благополучия положительно коррелирует с показателями «ипохондриия» ($r = 0,33, p \leq 0,05$), «депрессивность» ($r = 0,46, p \leq 0,05$), «истерия» ($r = 0,45, p \leq 0,05$), «паранояльность» ($r = 0,4, p \leq 0,05$) и «гипомания» ($r = 0,38, p \leq 0,05$). Чем менее выражены в личности психопатические черты, характерные для лиц с аддиктивным поведением, тем более эффективными стратегиями совладания со стрессом становятся копинги решения проблем и социальной поддержки, тем выше уровень субъективного благополучия.

Двухфакторный дисперсионный анализ взаимосвязей между значениями переменных подтвердил влияние ведущей копинг-стратегии «избегание» ($M = 62,16$) на выраженность паранояльности ($F(2, 106) = 4,65, p = 0,011$) в группе аддиктов по сравнению с группой нормы, где ведущей копинг-стратегией было «решение проблем» ($M = 48,3, p = 0,000083$). Паранояльность, наряду с избегающим типом совладания со стрессом, является типичной чертой людей с зависимостью [1].

Таким образом, результаты исследования показали, что существуют различия показателей стресса, личностных свойств, субъективного благополучия и копинг-стратегий у лиц с аддиктивным и нормативным поведением. Характер корреляций исследуемых свойств в изучаемых выборках также различен. Обнаружено, что чем чаще аддикты выбирают стратегию избегания стресса, тем более благополучной оценивая собственную жизнь и искажая реальность.

Результаты данного исследования могут быть использованы для работы с лицами с аддиктивным поведением в реабилитационных центрах или в индивидуальной практике, а также для профилактики употребления психоактивных веществ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грязнов И. М., Васина В. В. Особенности и ценностно-смысловые ориентации аддиктивной личности как субъекта затрудненного взаимодействия // Казанский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 152–159.
2. Леонтьев Д. А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал. 2020. № 6. С. 86–95.
3. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М., 2011. 512 с.
4. Каменский П. И. Сопряженность специфики межличностной зависимости и субъективного благополучия во взрослости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2019. № 2. С. 41–45.
5. Чхиквадзе Т. В., Беляева Е. Н. Особенности копинга и механизмов психологической защиты у лиц с алкогольной зависимостью // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. № 1.
6. Стресс и аддиктивное поведение / В. К. Шамрей, А. И. Колчев, Е. С. Курасов, К. В. Баразенко, Л. С. Шпиленя, А. К. Баразенко // Известия Российской военной медицинской академии. 2020. Т. 39, № S3–4. С. 293–296.

СТРУКТУРНО-УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Прусакова М. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: mar-belan@mail.ru

При разработке обобщенной структурно-уровневой организации инновационного потенциала личности мы опирались на монографию А. В. Карпова, которая включает: элементный, компонентный, субсистемный, системный и метасистемный уровни [7].

Метасистема личностных смыслов – широкий и многообразный научный феномен, который мы осмеливаемся отмечать не только как психологический, но и как междисциплинарный [7]. Личностный смысл индивидуально неповторим и осуществляет связь со значимыми для субъекта определенными объектами, явлениями действительности, действиями и событиями. Личностный смысл обусловлен его местом в более широком контексте, социокультурной средой [6]. Личностный смысл детерминирован отношениями между субъектом и миром и зависит от уникального опыта и биографии субъекта; обусловлен когнитивными процессами переработки информации и построения образа мира. Системный уровень в данной концепции – смысловое содержание ИПЛ, которое мы в своей работе рассматриваем как специфический аспект смысловой сферы личности, который обуславливает мощную ресурсную сторону ИПЛ, отвечающую за стремление к достижению и продуктивность [6].

Для описания субсистемного уровня нами был проведен факторный анализ, включающий все составляющие (шкалы) используемых в эмпирическом исследовании методик. Опираясь на концепции авторов 4 опросников, проведенных с респондентами в количестве 202 чел., нам удалось выделить 5 факторов, каждый из которых определяется рядом показателей. В связи с тем, что факторный анализ позволил масштабно охватить все показатели эмпирического исследования смыслового содержания ИПЛ, на основе общей факторной структуры.

5 субсистем внутри структурно-уровневой организации ИПЛ:

- Инновационная субсистема
- Смысловая субсистема
- Ценностная субсистема
- Праксеологическая субсистема

- Временная субсистема

Компонентный уровень структурно-уровневой организации ИПЛ представляет из себя перечень из шкал указанных 4 методик:

1. *Субшкалы личностных ценностей*: Самостоятельность, Безопасность, Традиция, Власть, Стимуляция, Конформность, Универсализм, Гедонизм, Достижение, Благожелательность [2]

2. *5 субшкал стандартизированной методики СЖО*: Цели в жизни; процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; результативность жизни или удовлетворенность самореализацией; локус контроля-Я (Я – хозяин жизни); локус-контроля – жизнь, или управляемость жизни [5].

3. *5 субшкал опросника преобладания временных ориентаций*: Прошлое Негативное, Настоящее Гедонистическое, Будущее, Прошлое Позитивное, Настоящее Фаталистическое [4]

4. *Субшкалы методики ИПЛ Власенко*: а) Интегральный показатель инновационного потенциала личности; б) Компонентный состава ИПЛ, содержащий: преобладание гносеологического, пракселегического или аксиологического компонента; в) Значение ИПЛ и разноразовного взаимодействия человека с миром: природном, социальном, культурном и уровне взаимодействия человека с миром; г) Сочетание стилей при реализации различных инновационных возможностей (8 стилей) [7]

Личностные смыслы человека могут меняться, т. е. метасистема будет меняться, а значит и субсистемы будут меняться. Компоненты, видоизменяясь по составу, могут также передвигаться внутри подсистем и системы. Но элементный уровень внутри структуры ИПЛ будет всегда оставаться неизменным. Это своего рода база, которая представляет из себя утверждения и вопросы методик, включает в себя составляющие внутри субшкал, создающий собой элементный уровень [7].

Предложенная нами концепция – яркая визуализация для описания сложной системы, имеющей различный уровень организации и концентрации на разных уровнях. Психологическая система – не просто саморегулирующаяся система. Это самоорганизующаяся система, или, другими словами, система, работающая на принципе гомеореза, т. е. «автономизированного процесса производства новообразований или самоорганизации». Часто в психологической литературе не разводятся понятия «саморегуляция» и «самоорганизация», между тем они носят совершенно различный смысл. Выйти за пределы гомеостаза еще не означает выйти к гомеорезу, к закономерностям психологических самоорганизующихся систем [4, Ключко, Галажинский]. Таким образом, раскрытие структуры ИПЛ на системном уровне представлено в

рамках нашей модели взаимодействием двух систем в структуре личности – инновационного потенциала и смыслов. Нашей задачей стояло доказать, что личностные смыслы так или иначе являются частью, своего рода сквозной составляющей каждого из уровней организации ИПЛ. Согласно проведенному анализу предложенной схемы-концепции, раскрытие структуры ИПЛ на метасистемном уровне представлено личностными смыслами.

Взаимосвязи между элементами и компонентами сложны. Элемент может быть охарактеризован как необходимая, но недостаточная единица для возникновения и существования системы СС ИПЛ, компонент же – образование внутри системы, которое обладает ее качественной определенностью, т. е. может сообщать энергию для осуществления инновационной деятельности и поиска, внедрения нового решения на уровне праксеологической субсистемы [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. М. : Смысл, 2017.
2. Борисенко З. В., Сярдин В. И. Методы диагностики инновационного потенциала личности // Science Time. 2017. № 1. С. 63–70.
3. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 325. С. 146–151.
4. Зимбардо Ф. Методика изучения временной перспективы // Психологическая диагностика.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. 2-е изд. М. : Смысл, 2000. 18 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : НПФ Смысл, 2019. 510 с.
7. Пахно И. Инновационная активность и новообразования личности: метасистемный подход // Психология в экономике и управлении. 2015а. Т. 7, № 1. С. 16–25.

ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Репенко М. С.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Донецк, Россия

E-mail: mari_r8@mail.ru

Одной из основных характеристик современного мира является состояние неопределенности и нестабильности общества в политической, экономической и социальной сфере, что требует от человека большей самостоятельности и ответственности при принятии решений. Ситуация неопределенности характеризуется непредсказуемостью, новизной, сложностью и вызывает комплекс реакций как на когнитивном, так и на эмоциональном и поведенческом уровне. Нарастание неопределенности во всех сферах жизни человека оказывает непосредственное влияние на его уровень психологического благополучия.

Постоянно меняющиеся условия среды и социально-экономической ситуации предъявляют новые требования к адаптации, гибкости и регуляции эмоциональных состояний человека [2].

Зарубежные и отечественные исследователи уделяют большое внимание изучению процесса принятия решения в условиях неопределенности и факторов, оказывающих на него влияние.

Значимыми предпосылками принятия решения могут быть как личностные, так и ситуационные факторы. Некоторые исследователи рассматривают личностные особенности как доминирующие в процессе принятия решения (Дж. Пэйн, Дж. Бэтмен, Г. Олпорт, В. А. Ядов). В то же время, многие авторы указывают на большую роль ситуационных факторов в усложнении процесса принятия решения (Д. Янг, Д. Халл, Дж. Форгас, Т. В. Корнилова). В связи с этим можно признать возможным совместное влияние личностных и ситуационных особенностей на принятие решения [4].

Неопределенность в различных жизненных ситуациях может вызывать у человека чувство неприятия, растерянности, замешательства, реакция на которые у каждого человека будет индивидуальной: игнорирование, подавление, избегание, разочарование и отказ от реализации замыслов, что свидетельствует о необходимости изучения стратегий поведения человека в условиях неопределенности.

Таким образом, исследование особенностей принятия решения в условиях неопределенности является актуальной проблемой современной психологии.

В процессе исследования нами было выдвинуто предположение, что предпосылками принятия решения в условиях неопределенности являются: уровень толерантности к неопределенности, стиль принятия решения, стиль саморегуляции поведения, уровень эмоционального интеллекта, эмоциональное состояние, уровень тревожности.

Нами было проведено эмпирическое исследование особенностей принятия решения в условиях неопределенности. Общий объем выборки составил 36 чел.: 3 юношей и 33 девушки в возрасте 19–21 года.

Для проведения исследования были использованы: Опросник «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта» Д. Уотсона, Л. Кларк, А. Теллегена (в адаптации Е. Н. Осина); Шкала тревожности Спилбергера-Ханина; Задача «Дилемма заключенного»; Шкала толерантности к неопределенности С. Баднера (в адаптации Т. В. Корниловой); Мельбурнский опросник принятия решения Л. Манна (в адаптации Т. В. Корниловой); Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой; Тест эмоционального интеллекта Д. В. Люси-на. Для осуществления качественного и количественного анализа были использованы показатели описательной статистики и корреляционный анализ.

В начале исследования была проведена диагностика эмоционального состояния и уровня тревожности испытуемых. Далее им необходимо было выбрать один из четырех возможных исходов в задаче «Дилемма заключенного», действуя от лица первого заключенного без ограничений во времени. После решения задачи испытуемым было предложено заполнить опросники на измерение уровня толерантности к неопределенности, выявление стиля принятия решения, стиля саморегуляции поведения, уровня эмоционального интеллекта.

В результате диагностики по опроснику «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта» Д. Уотсона, Л. Кларк, А. Теллегена (в адаптации Е. Н. Осина) было выявлено, что среднегрупповые значения позитивного аффекта (31 балл) и негативного аффекта (26 баллов) соответствуют среднему уровню субъективно переживаемой вовлеченности. Это может свидетельствовать о нейтральном эмоциональном состоянии студентов, которое способствует сохранению связей с учебно-профессиональной деятельностью, но, при этом, имеет пассивный характер [3].

В результате диагностики по шкале тревожности Спилбергера – Ханина было выявлено, что среднегрупповые значения ситуативной (46,5 баллов) и личностной тревожности (49 баллов) соответствуют высокому уровню тревожности, что свидетельствует о том, что у большинства испытуемых повышен уровень тревожности. С одной стороны, повышенный уровень тревожности может мобилизовать студента, помочь в овладении новой деятельностью, с другой стороны, данный

показатель может отражать неблагополучие личностного развития, повысить уровень напряжения и неуверенности, отрицательно повлиять на успешность студента в учебной деятельности.

В результате прохождения задачи «Дилемма заключенного» 21 испытуемый выбрал вариант «хранить молчание» (что можно определить как стратегию сотрудничества), при этом 16 из них считают, что второй заключенный тоже будет хранить молчание; 15 – вариант «дать показания» (что можно определить как стратегию соперничества), при этом все из них считают, что второй заключенный тоже даст показания. Среднее время принятия решения составило 1 минуту, при этом испытуемые первой группы приняли решение быстрее.

В результате диагностики по шкале толерантности к неопределенности С. Баднера (в адаптации Т. В. Корниловой) было выявлено, что среднегрупповое значение интолерантности к неопределенности (6,2 станайна) соответствует среднему уровню, значение толерантности к неопределенности (3,3 станайна) – уровню немного ниже среднего. Это может свидетельствовать о наличии высокого уровня тревожности в ситуациях неопределенности, даже если эта неопределенность означает развитие и позитивное изменение в будущем [1].

В результате диагностики по Мельбурнскому опроснику принятия решения Л. Манна (в адаптации Т. В. Корниловой) были выявлены следующие среднегрупповые значения по шкалам: «бдительность» (15,5 баллов), «избегание» (11 баллов), «прокрастинация» (9 баллов), «сверхбдительность» (10 баллов), что может свидетельствовать о большем удельном весе продуктивного копинга, ориентированного на конструктивное решение проблемы, в стиле принятия решения.

В результате диагностики по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой было выявлено, что среднегрупповое значение общего уровня саморегуляции (30 баллов) соответствует среднему уровню. Это может свидетельствовать о среднем уровне овладения новыми видами активности, чувства уверенности в незнакомых ситуациях, стабильности успехов студента в привычных видах деятельности.

В результате диагностики межличностного эмоционального интеллекта по тесту эмоционального интеллекта Д. В. Люсина было выявлено, что среднегрупповое значение (4 станайна) соответствует среднему уровню, при этом у испытуемых, выбравших вариант «дать показания», данный показатель ниже, что свидетельствует о более низкой способности к пониманию эмоций других людей и управлению ими.

В результате проведенного корреляционного анализа данных были выделены следующие особенности.

Была выявлена прямая связь на 1%-ном уровне между сверхбдительностью и такими показателями, как: ситуативная ($r = 0,5; p \leq 0,01$) и личностная ($r = 0,67; p \leq 0,01$) тревожность, толерантность к неопределенности ($r = 0,45; p \leq 0,01$), негативный аффект ($r = 0,52; p \leq 0,01$). Также была выявлена прямая связь на 1 % уровне между негативным аффектом и ситуативной ($r = 0,76; p \leq 0,01$) и личностной ($r = 0,74; p \leq 0,01$) тревожностью; межличностным эмоциональным интеллектом и общим уровнем саморегуляции ($r = 0,43; p \leq 0,01$).

Была выявлена обратная связь на 5 % уровне между сверхбдительностью и такими показателями, как: межличностный эмоциональный интеллект ($r = -0,36; p \leq 0,05$), общий уровень саморегуляции ($r = -0,37; p \leq 0,05$). Также была выявлена обратная связь на 1%-ном уровне между общим уровнем саморегуляции и личностной тревожностью ($r = -0,47; p \leq 0,01$).

Проведенный анализ показал, что существуют различия в личностных и ситуационных особенностях принятия решения в условиях неопределенности, что частично подтверждает предположение исследования.

Результаты данного исследования могут применяться для прогнозирования выбора людьми с различными личностными особенностями стратегий поведения в условиях неопределенности. На основании полученных результатов была разработана тренинговая программа, направленная на формирование толерантности (устойчивости) к неблагоприятному воздействию трудных, чрезвычайных ситуаций и выработку индивидуального стиля взаимодействия с неопределенностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилова, Т. В., Чумакова, М. А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 1. С. 92-110.
2. Мороз Т. С., Агапов В. С., Кучина Т. И. Особенности психологического благополучия личности в ситуации неопределенности // Благополучие и безопасность в условиях социальных трансформаций : сб. науч. тр. X Междунар. симп. Екатеринбург, 9-10 июля 2019 г. / ред. Е. Б. Перельгина, О. Ю. Зотова, А. В. Дроздова, Л. В. Тарасова. Екатеринбург : Гуманит. ун-т, 2019. С. 72-80.
3. Осин, Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. Т. 9, № 4. С. 91-110.
4. Репенко М. С., Устинов Д. В. Особенности принятия решения в условиях неопределенности // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Т. 9. Философские и психологические науки : материалы VII Междунар. науч. конф. Донецк, 27-28 окт. 2022 г. / под общ. ред. С. В. Беспаловой. Донецк : Изд-во ДонНУ, 2022. С. 218-220.

ОСОБЕННОСТИ ВОООБРАЖЕНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИАЗ

Самсонова Д. Н., Щеголева Т. М.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: samsonova.dasha2017@yandex.ru, schegoleva52@mail.ru

Воображение имеет огромное значение в современном мире – благодаря ему человек занимается творчеством, которое отражает его индивидуальность и уникальность. Воображение играет роль некоего «моста» между прошлым, настоящим и будущим. Взаимодействуя с окружающим миром в актуальной ситуации, благодаря воображению мы можем проникнуть в прошлое и открыть для себя будущее. Данная особенность воображения имеет тесную связь с характеристикой мышления. Ведь воображение, как и мышление, принадлежит числу познавательных процессов, где ясно обнаруживается специфически человеческий характер деятельности. Оба этих процесса непосредственно связаны с созданием нового. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей.

Воображение и творческое мышление являются необходимыми компонентами любой деятельности, как художественной, так и технической. Молодым специалистам часто приходится решать какие-либо рабочие задачи, поставленные четко и логически вполне определенно, реализуя свое мышление, но затем ситуация может переставать быть определенной, законы формальной логики уже не работают и тогда наступает очередь воображения, допускающего большую свободу поиска решений. Творческое мышление, в свою очередь, является основной характеристикой одаренной личности. При высоком уровне творческого мышления специалист способен создавать что-то новое и необычное, находить нестандартные ответы на рабочие вопросы, решать проблемы нетипичным для общества образом. Способность смотреть на возникшие ситуации под другим углом помогает увидеть простое решение сложной, на первый взгляд, задачи, что является важным для профессиональной деятельности молодых специалистов.

В научной же литературе согласно наиболее распространенной и почти общепризнанной точке зрения, под воображением понимается обычно «психический процесс, состоящий в создании новых образов на основе переработки прошлых восприятий». Следовательно, здесь прямо указывается, что специфика самого воображения – создание нового.

Как отечественные, так и зарубежные авторы с разных точек зрения рассматривают сущность понятия «воображения». В частности, Ж. Пиаже же считал воображение «временной стадией искаженного отражения, и поэтому воображение деформирует представления ребенка о реальности, не давая взамен ему ничего нового, а лишь искажая картину самой действительности» [4].

Отечественные психологи рассматривали воображение с противоположной точки зрения – воображение является не «искажением» реальности или «представлением или мысленными ситуациями, не воспринимающимися человеком до этого ни разу», а непосредственной обработкой ранее поступившей и уже имеющейся информации.

По мнению Л. С. Рубинштейна, без воображения был бы невозможен любой труд человека, так как невозможно трудиться, не представляя себе конечного результата и промежуточных результатов – в этом заключается его основное значение. Без воображения не был бы возможен прогресс ни в одной отрасли деятельности человека, будь то наука, техника или искусство. Он считал, что «воображение связано с нашей способностью и необходимостью творить новое. При этом воображение – это отлет от действительности с целью более глубокого проникновения в нее [3]

Менее полным, но не менее содержательным является определение понятия «воображение» А. В. Брушлинским – «создание нового образа путем замыкания новых связей между следами прежних восприятий» [1].

В мышлении как в процессе обобщенного и опосредованного познания действительности в диалектически противоречивом единстве сплетены его продуктивные и репродуктивные компоненты, причем удельный вес их в конкретной мыслительной деятельности может быть различным. Под влиянием всевозрастающих требований жизни к творческому её компоненту возникла необходимость выделить особый вид мышления – творческий. Мы же в данном исследовании говорим о творческом аспекте мышления, поэтому стоит отметить, что творческое мышление понимается как мышление на основе творческого воображения.

Рассматривая творческое мышление как самостоятельный акт, можно дать ему следующее определение: творческое мышление – есть процесс образования новых систем связей, свойств личности, её интеллектуальных способностей, характеризующихся динамичностью и системностью.

Творческое мышление характеризуется высокой степенью новизны получаемого на его основе продукта, его оригинальностью, своеобразием процесса получения, существенным влиянием на уровень развития, осуществляет движение к новым знаниям. Его качественными показателями тогда будут беглость, гибкость, экономичность, последовательность, оригинальность.

Воображение характеризуется как творческий акт благодаря его связи с мышлением. Образы воображения формируются не только путем перекомбинирования элементов представлений, содержащихся в памяти, но и путем их переосмысления, наполнения новым смысловым содержанием. Эти действия требуют оценки, отбора и обобщения. Мышление, таким образом, является своеобразной программой, которая определяет течение процессов воображения.

Воображение и мышление взаимосвязаны и взаимно обуславливают друг друга в познавательных актах. Воображение становится видом деятельности, которая формирует новые понятия, т. е. способствует переходу от чувственного к рациональному, и, прежде всего, от представления к понятию. Этот переход сопровождается переработкой конкретного чувственного образа [2]

Эмпирическое исследование проводилось на Иркутском авиационном заводе (ИАЗ). В исследовании приняли участие 27 чел. в возрасте от 20 до 49 лет. Среди участников исследования 20 мужчин и 7 женщин. Мы исследовали работников ИАЗ с различным стажем работы – молодых специалистов (стаж работы до 2 лет) и кадровый резерв (специалисты, находящиеся на рассмотрении, для перевода на более высокую должность). Из них 13 являются молодыми специалистами и 14 занимают руководящие должности. Гипотезой нашего исследования выступает предположение о том, что воображение и творческое мышление молодых специалистов характеризуется более высоким уровнем развития по сравнению с руководителями ИАЗ.

Исследование особенности воображения и творческого мышления проводилось с помощью следующих методик: Тест креативности Э. П. Торренса (сокращенный вариант) и Тест на изучение пространственного воображения.

По результатам проведения методики «Тест воображение» было выявлено, что у молодых специалистов лучше развито пространственное воображение, а также время, которое они затрачивали на решение 5 задач меньше (в среднем 7 мин), чем у руководителей (в среднем 11 мин). Так, у молодых специалистов высоких результатов было 38,4 % (верное решение 4–5 задач), средних – 46,2 % (верное решение 2–3 задач) и низких всего 15,4 % (верное решение 1–2 задач). При этом результаты диагностики руководителей по данной методике обратно пропорциональны. Высоких значений – 14,3 %, средних – 35,7 %, низких – 50 %. (рис. 1).

Данные результаты констатируют факт, что развитость пространственного воображения у руководителей несколько ниже, чем у молодых специалистов. Учитывая различия во времени решения задач, можно говорить о том, что руководителям, т. е. специалистам, имеющим более продолжительный опыт работ, требуется больше времени для воспроизведения образов.

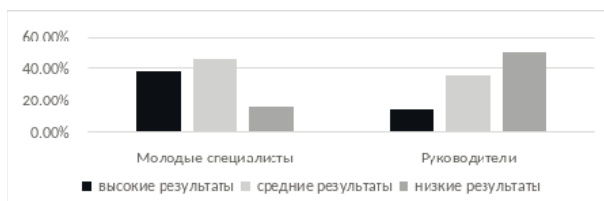


Рис. 1. Результаты диагностики работников ИАЗ по методике «Пространственное воображение», %

В основе хорошо развитого пространственного воображения лежит возможность представлять предметы разных форм и размеров, распределять их в пространстве, мысленно ориентироваться в расположении объектов. Поэтому объяснить полученную закономерность можно тем, что большая часть молодых специалистов является недавними выпускниками технических вузов (в среднем, их возраст 22–25 лет), т. е. период обучения заложил в них необходимость решения подобных задач в уме. А руководители ИАЗ достаточно долго работают на данном предприятии и, ввиду профессиональной деформации, не имеют нужды развивать свое пространственное воображение.

По результатам проведения методики «Тест Торренса» можно отметить следующую закономерность: по всем четырем шкалам «Беглость» (рис. 2), «Гибкость» (рис. 3), «Оригинальность» (рис. 4) и «Разработанность» (рис. 5) значения показателей молодых специалистов несколько выше, чем руководителей.

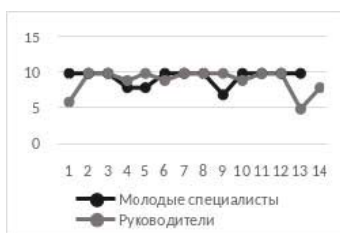


Рис. 2. Тест Торренса, шкала беглости

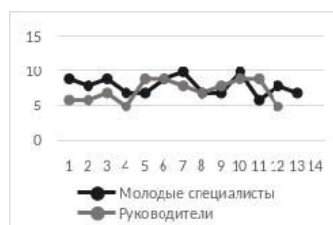


Рис. 3. Тест Торренса, шкала гибкости

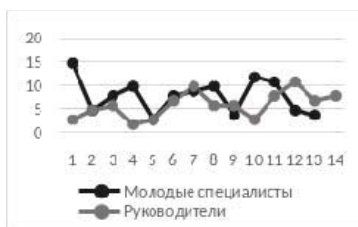


Рис. 4. Тест Торренса, шкала оригинальности



Рис. 5. Тест Торренса, шкала разработанности

У молодых специалистов наблюдалась заинтересованность в выполнении данного вида работы, и они прикладывали больше сил для его выполнения. Также они проявляли намного больше креативности и создавали новые и необычные рисунки, при этом отклоняясь от стандартных традиционных форм мышления, а также быстро и виртуозно справляясь с трудными, проблемными фигурами. По этой причине в зависимости от ситуации респондент может действовать, отходя от стандартного мышления, проявляя самостоятельно инициативу, придумывая новые интересные и оригинальные варианты. Поэтому их результаты высоки.

Полученные сравнительно низкие результаты у руководителей, по нашему мнению, могут быть объяснены отсутствием мотивации и необходимости применения творческого мышления в своей работе (профессиональной деформации). Также, скорее всего, данные работники направляли интеллектуальную деятельность на быстрое достижение правильного, но не оригинального результата, поэтому менее качественно выполняли данное задание, поэтому их показатели ниже.

При проведении математико-статистической проверки гипотезы мы выявили следующую закономерность. Молодые специалисты имеют, по большей части, высокие и средние результаты по проведенным методикам, когда специалисты, занимающие руководящие посты, чаще имеют низкие или средние результаты, ввиду профессиональной деформации, а также отсутствия необходимости применения и развития творческого мышления и пространственного воображения.

Различие результатов диагностики работников ИАЗ подтверждает гипотезу о том, что приобретение рабочего опыта влияет на показатели воображения и творческого мышления. Тогда наше предположение о более высоком уровне развития воображения и творческого мышления у молодых специалистов обосновано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М. ; Воронеж, 1996.
2. Коршунова Л. С., Пружинин Б. И. Воображение и рациональность. М. : МГУ, 1989. 182с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с.
4. Скоробогатов В. А., Коновалова Л. И. Феномен воображения. Философия для педагогики и психологии. М. : Союз, 2002. 356с.

ВЛИЯНИЕ ЦВЕТА НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Свитцова А. А., Тихомирова А. В.

*НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов»
Санкт-Петербурге, Россия*

E-mail: svityali@mail.ru, arinatihomirova@list.ru

Начиная с эпохи древнего мира, человек обратил внимание на цветовую гамму окружающего его мира и ее влияние на него. Цветовосприятие и цветовые предпочтения человека часто бывают связаны с различными психологическими характеристиками: уровнем стресса и тревожности, активностью и настроением, преобладающим эмоциональным фоном, уровнем сенсорного утомления и психофизиологической усталости и т. д. [3]

Выявлением взаимосвязи между цветом и психикой человека занимается такая отрасль науки, как психология цвета. Сфера ее исследований включает в себя изучение следующих гипотез: влияние цвета на психическую деятельность человека, объективация посредством цвета психических процессов и состояний, цветовая психодиагностика [1].

Проблеме влияния цвета посвящали свои исследования как зарубежные, так и отечественные ученые: швейцарский психолог М. Люшер, советский психолог А. М. Эткин, доктора психологических наук В. Ф. Петренко и В. В. Кучеренко, физиолог С. В. Кравков и офтальмолог Е. Б. Рабкин. Так, Кравков и Рабкин доказали, что каждый человек на бессознательном уровне оценивает и классифицирует цвета по признаку положительности, нейтральности или отрицательности. Таким образом, цвет, кажущийся привлекательным, представляется чувственным восприятием, которое в определенный момент времени соответствует эмоциональному состоянию индивида [2].

Необходимо отметить, что отношение человека к цвету, проявление симпатии или антипатии к нему, с течением времени подвержено изменению. Однако цвет, которому отдается предпочтение, является фактором изучения характера и психоэмоционального состояния индивида. Данная идея исследовалась в работах швейцарского психолога Макса Люшера, на основе которой ученым был разработан «клинический цветовой тест», опубликованный в 1948 г. Данный тест имеет краткий и полный варианты. Первый вариант теста предполагает наличие следующих цветов: серого, темно-синего, сине-зеленого, красно-желтого, желто-красного, красно-синего или фиолетового, коричневого и черного. Полный вариант теста Люшера включает в себя следующие цветовые таблицы: «серого цвета», «8 цветов», «4 основных

цветов», «синего цвета», «зеленого цвета», «красного цвета», «желтого цвета» [5].

Швейцарский психолог дает следующую интерпретацию каждому цвету, используемому в тесте:

1. Нейтральным является серый цвет, который не вызывает никакого внутреннего возбуждения.
2. Синий цвет вводит человека в состояние спокойствия, а также оказывает умиротворяющее воздействие на ЦНС, способствует нормализации кровяного давления и стабилизации частоты пульса и дыхания.
3. Зеленый цвет, ассоциируемый с природой, также способствует расслаблению.
4. Влияние красного цвета приводит к активизации желез внутренней секреции и возбуждению нервной системы.
5. Желтый также можно считать источником бодрости, однако он имеет менее выраженный эффект, чем красный цвет.
6. Фиолетовый, являясь симбиотическим синего и красного, аккумулирует в себе свойства этих двух цветов.
7. Коричневый цвет, как отмечает Люшер, имеет меньшую импульсивность, чем красный, поэтому является более «умиротворенным» его приемником.
8. Черный цвет является источником возникновения чувства угнетения, страха и тоски.

Также не менее важными составляющими концепции М. Люшера являются такие категории, как «структура» и «функция» цвета. Под «структурой» цвета ученый понимает общепринятое, независящее от культурных, расовых, гендерных и возрастных факторов восприятие цвета.

В свою очередь «функция» цвета отображает индивидуальное отношение и восприятие цвета у каждого человека. Метафорически, можно сказать, что «функция» – «точка соприкосновения» человека и цвета.

Говоря о влиянии цвета на эмоциональное состояние человека, стоит отметить вклад, внесенный в изучение данной проблемы отечественными учеными. Так, в 1988 г. докторами психологических наук В. Ф. Петренко и В. В. Кучеренко проводилось исследование, целью которого было выявление эмоционального состояния респондентов методом цветовых предпочтений при помощи гипнотического внушения. Ученым удалось выявить, что, пребывая во внушенном состоянии «радости», испытуемые преимущественно склонялись к выбору красного или желтого и отвергали черный и коричневый. Внушение «чувства вины» влекло за собой предпочтение серого и синего цветов [6].

В свою очередь советский психолог Александр Маркович Эткинд в 1979 г. проводил исследование, в рамках которого изучалась взаимосвязь эмоций и цвета. Матрица, предложенная Эткиндром, представляет собой сопряжение «клинического цветового теста» Люшера и эмоциональных факторов по Изарду (табл.).

Таблица

Матрица цветоэмоциональных сопряжений А. М. Эткинда

Цвет	Эмоции							
	Интерес	Радость	Удивление	Грусть	Гнев	Стыд	Страх	Утомление
Серый	6	4	2	27	1	18	12	53
Синий	27	4	2	27	5	13	15	8
Зеленый	26	10	26	13	8	19	8	7
Красный	16	52	23	4	55	4	17	2
Желтый	20	24	56	1	9	12	15	1
Фиолетовый	5	12	14	12	6	16	7	12
Черный	10	8	3	14	4	17	3	23
Коричневый	10	2	2	22	38	13	43	24

Матрица цветоэмоциональных сопряжений, предложенная ученым, позволяет составить как цветовые профили эмоций, так и эмоциональные профили каждого из 8 цветов теста Люшера.

Основываясь на представленных в матрице данных, можно сказать, что цветовой код ряда эмоций носит однозначный характер, что проявляется в явном преимуществе либо одного цвета, либо однородной цветовой комбинации. Данное положение подтверждается числовым значением у ряда эмоций: «страха», где преобладает черный, «грусти» (серый, синий) и «радости» (красный и желтый). Эмоции «страха» и «грусти» соотносятся с пассивно-оборонительным поведением и фрустрацией, что объясняет их однородность цветовой семантики.

Однако отмечается, что далеко не все эмоции имеют однозначное числовое значение. Например, цветовые профили «интереса», «удивления», «отвращения», «стыда» не имеют превалирующих значений, что объясняется их амбивалентностью, индивидуальными особенностями каждого человека, а также ограничением «цветовых конотатов».

Таким образом, данная тема с каждым годом становится все более актуальной. Это проявляется в востребованности знаний о цветовой семантике и объективных закономерностях воздействия цвета на психологическое состояние субъекта во многих прикладных областях психологии: в психодиагностике, психологии рекламы, психологии искусства, инженерной психологии, в медицине, а также в областях художественной деятельности, культуры, кинематографа, дизайна, рекламы, брендинга, языкознания, литературоведения [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Браэм Г. Б. Психология цвета. М. : Астрель, 2009. 158 с.
2. Воронцова, Е. А. Влияние цвета в современном искусстве и дизайне на эмоциональное состояние человека // Наука, образование и культура. 2019. № 1. С. 55–59.
3. Галчинова Т. А. Влияние цвета на эмоциональное состояние человека // Инновационная наука. 2020. № 5. С. 172–175.
4. Иттен Й. Искусство цвета. М. : Д. Аронов, 2004. 324 с.
5. Люшер М. Цвет вашего характера. М. : МОДЭК, 1993. 235 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 1998. 720 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПРЕССИИ И НЕЙРОЦИЗМА У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Северин Д. С.

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

Гомель, Республика Беларусь

E-mail: daryseverin1@gmail.com

Актуальность данной темы заключается в специфике юношеского возраста, который связан с постоянно трансформирующимися жизненными ситуациями. В данную возрастную группу в основном входят студенты и абитуриенты, которые наиболее подвержены стрессу и депрессии, что данные расстройства всецело меняют их качество жизни и функционирование в целом.

Для углубления в данную проблематику первым делом стоит определить сами понятия депрессии и нейроцизма.

Депрессия – тяжелое заболевание, которое ежегодно поражает миллионы людей, вызывая у них сильное эмоциональное расстройство. Депрессивные расстройства способны уменьшить, а то и лишить человека трудоспособности, препятствует нормальной жизнедеятельности, увеличивает риск физического недомогания и иногда приводит к самоубийству [1]. Стоит отметить, что одной из основных особенностей депрессии в юношеском возрасте является выраженная гипертрофия идеаторного компонента (выражается в виде трудностей осмысления, сосредоточения, концентрации внимания) на фоне стертого тимического компонента депрессии. Описанная атипичность клинической картины юношеской депрессии предполагает сложности в обучении и адаптации у студентов и абитуриентов.

Нейроцизм – это устойчивая личностная черта, предрасполагающая к чрезмерному переживанию негативных эмоций, таких как тревога, раздражительность, эмоциональная нестабильность и прочих. Личность с высоким уровнем нейроцизма плохо реагируют на стрессовые события, склонны чувствовать неудовлетворенность собой и своей жизнью. Они чаще сообщают о незначительных проблемах со здоровьем и ощущают общий дискомфорт в широком диапазоне ситуаций, более склонны к негативным эмоциям [3]. Личности, подверженные нейроцизму, неспособные контролировать свои эмоции, в поведении которых отсутствует чувство ответственности, неспособные справиться с жизненными трудностями самостоятельно, плохо реагирующих на влияния стрессоров окружающей среды хуже оказывают сопротивление стрессу.

Для выявления вопроса взаимосвязи депрессии и нейроцизма было проведено исследование с привлечением лиц разного пола и возраста. В исследовании приняло участие 112 респондентов из которых 68 лиц женского пола и 44 мужского. Средний возраст опрошенных составил 20 лет.

Респондентам предлагалось заполнить бланки ответов двух опросников: «Пятифакторный личностный опросник» МакКрае – Коста и SCL-90-R (шкала DEP).

Для статистического изучения связи между методиками рассчитывался коэффициент корреляции Пирсона. Описательная статистика представлена ниже.

Исследования по пятифакторному личностному опроснику по шкале нейроцизм в изучаемой выборке составили от 17 до 75. Среднее арифметическое значение (M) шкалы составило 45,12, со стандартным отклонением $S = 13,373$.

По шкале депрессии минимальное значение составило 0,00 баллов, максимальное значение – 3,31 баллов, среднее арифметическое значение (M) составило 1,29 при стандартном отклонении $S = 0,908$.

В исследовании рассматривается вопрос проявлений взаимосвязи депрессии относительно такой личностной характеристики, как нейроцизм.

Для более детального изучения проявления личностной характеристики относительно параметра депрессии, в выборке производился корреляционный анализ взаимосвязи личностной характеристики нейроцизма относительно параметра депрессии.

Корреляционный анализ взаимосвязи основной личностной характеристики «нейроцизм» и параметра депрессия показал статистически достоверную взаимосвязь. Коэффициент корреляции по Пирсону (r) составил 0,617 при $p = 0,000$, что указывает на прямую взаимосвязь между основным фактором личностной характеристики нейроцизм и депрессией. На основании этого можно сделать вывод, что чем более личность является эмоционально неустойчивой, тем более высок риск проявления когнитивно-эффективной депрессивной симптоматики. Симптомы этого расстройства отражают широкую область проявлений клинической депрессии. У личности с данным расстройством может наблюдаться чувство безнадежности, мысли о суициде и другие когнитивные и соматические корреляты депрессии [2].

Таким образом, на основании эмпирического анализа взаимосвязи нейроцизма относительно параметра депрессии у лиц юношеского возраста, составлен следующий вывод: выраженность основного фактора личностной характеристики «нейроцизм» прямо связано с про-

явлением депрессивной симптоматики. Так, личности, неспособные контролировать свои эмоции, импульсивные влечения, в поведении которых отсутствует чувство ответственности, в меньшей степени способны справиться с жизненными трудностями самостоятельно. Тревожные личности в стрессовых ситуациях теряют работоспособность и начинают испытывать психологическое напряжение, имеют большой риск проявления когнитивно-аффективных, соматических и общих симптомов депрессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Депрессия : учебник / пер. с англ. под ред. А. Пери [и др.]. М. : Мир, 2000. 215 с.
2. Leary M. R., Hoyle R. H. Hoyle Handbook of individual differences in social behavior. New York : Guilford, 2009. 624 p.
3. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб: Питер, 2001. 272 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В РОССИИ

Сергеева А. М.

АНО ВО «Московский информационно-технический университет –
Московский архитектурно-строительный институт»

Москва, Россия

E-mail: singapuro4ka@mail.ru

За последние несколько лет сложилась социальная ситуация, которая способствовала повышению эмоциональных переживаний и тревожности среди многих людей. Тревожность последние годы стабильно держит общество в психологическом напряжении, иногда перерастая в стресс. Социум столкнулся с необходимостью в поиске самостоятельных способов борьбы с тревожностью и негативными эмоциями.

«Тревожность – это склонность постоянно или часто тревожиться по несущественным с точки зрения большинства людей поводам. Тревога – это эмоция, переживаемая как неопределенное предчувствие, будто должно случиться что-то плохое или неприятное» [1]. «Социальная тревожность – это состояние эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства в отношении социальной ситуации и оценки другими людьми» [2].

Статистика за последние несколько месяцев говорит о том, что сложная психологическая ситуация до сих пор сохранилась и продолжает оставаться стабильной, периодическими всплесками повышаясь [3–6].

В статье на сайте электронного журнала ForbesLife было опубликовано исследование фонда «Общественное мнение» (ФОМ), в котором приводилась статистика тревожности россиян на период за 23–25 сентября 2022 г. «Исследователи фонда «Общественное мнение» (ФОМ) выяснили, что в данный момент около 70 % россиян испытывают тревогу. Это число выросло почти в два раза с 18 сентября

По данным исследования фонда «Общественное мнение» (ФОМ), почти две трети россиян испытывали тревогу за предшествующие дате опроса месяцы. Опрос проводился 23–25 сентября в различных регионах России. В нем приняли участие 1500. График статистики опроса выглядит следующим образом (рис. 1).

«Как выяснили исследователи, по состоянию на 23–25 сентября уровень тревожного настроения опрошенных составил почти 70 %. Аналитики спрашивали респондентов, какое настроение, по их мнению, преобладает среди их родных, друзей, коллег, знакомых – спокойное или тревожное. При этом известно, что неделей ранее,

18 сентября, специалисты ФОМ проводили аналогичный опрос. Тогда о чувстве тревоги заявили всего 35 % респондентов – почти вдвое меньше участников, чем на следующей неделе.

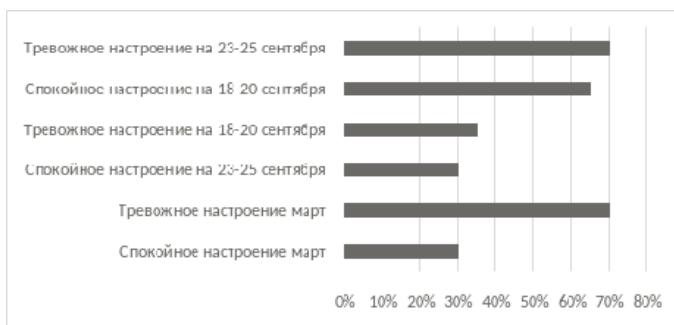


Рис. 1. Статистика тревожного настроения на март и сентябрь

Ранее, в марте, исследователи Аналитического центра НАФИ выяснили, что только 30 % россиян удастся сохранять эмоциональное равновесие и контролировать уровень тревожности в текущей социально-экономической ситуации. В меньшей степени стрессу подвержены молодые россияне 18–24 лет, люди с хорошим материальным положением и опрошенные без высшего образования, сообщали тогда аналитики» [4].

Иными словами, в соответствии с исследованием в нашей стране стало больше тех, кто заявляет о тревожном настроении, и меньше тех, кто оценивает его как спокойное. Ранее ФОМ фиксировал сокращение респондентов с тревожным настроением после резкого роста в конце сентября.

По другому опросу, исследующему долю тревожности среди населения России в октябре, было выявлено, что количество людей, заявивших о тревожном настроении среди близких и коллег, выросла до 63 %. Респондентам, как и в предыдущем исследовании задавали вопрос: «Какое настроение, по вашему мнению, преобладает сегодня среди ваших родных, друзей, коллег, знакомых – спокойное или тревожное?» (рис. 2).

«О том, что в их окружении преобладает спокойное настроение, заявили 33 % опрошенных. Затруднились оценить настроения 4 % респондентов. Опрос проводился 21–23 октября в 104 населенных пунктах 53 субъектов России. Всего в исследовании участвовали 1,5 тыс. респондентов. Исследование показало, что в период с 30 сентября по 2 октября о тревожном настроении в своем окружении сообщили родные 70 % россиян» [3].

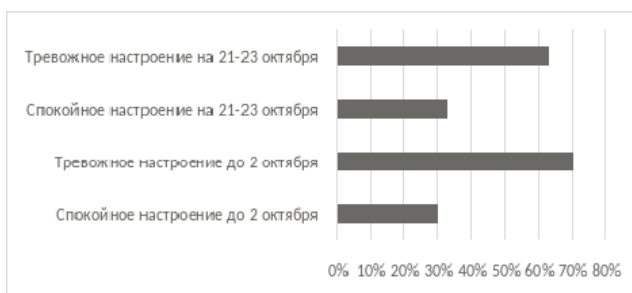


Рис. 2. Статистика тревожного настроения на октябрь

Другой подобный опрос был проведенный Аналитическим центром НАФИ в марте 2022 г показал какие категории граждан наиболее устойчивы к стрессу и как они справляются с тревожностью. В его ходе были опрошены 1600 чел. 18 лет и старше в 53 регионах России. Выборка построена на данных официальной статистики Росстат.

По его данным около 70 % россиян признались, что в той или иной степени испытывают тревогу из-за сложившейся социально-экономической ситуации. Выяснилось, что наименее подвержены стрессу:

- 1) молодые россияне 18–24 лет (48 % не испытывают или почти не испытывают стресса – против 30 % в среднем по стране);
- 2) мужчины (41 % не чувствуют повышения уровня тревожности – против 22 % среди женщин);
- 3) россияне с хорошим материальным положением (43 % не испытывают стресса против 30 % в среднем по России);
- 4) опрошенные без высшего образования (33 % против 23 % среди россиян с высшим образованием).

Чуть менее половины россиян – 48 % – заявили о том, что так или иначе находят способы избавиться от стресса и тревожности. На рисунке 3 показано распределение популярности методов борьбы с тревожностью если взять эти 48 % за 100 % как интересующую нас часть целой группы.

В числе наиболее распространенных:

- 1) развлечения и хобби (12 %)
- 2) дела по дому (10 %)
- 3) посвящение большего количества времени работе либо поиск дополнительных источников дохода (9 %).
- 4) общение с семьей и друзьями (6 %)
- 5) физические активности – занятия спортом, прогулки (3 %) опрошенных.

8 % россиян говорят о том, что не могут справиться со стрессом [6].

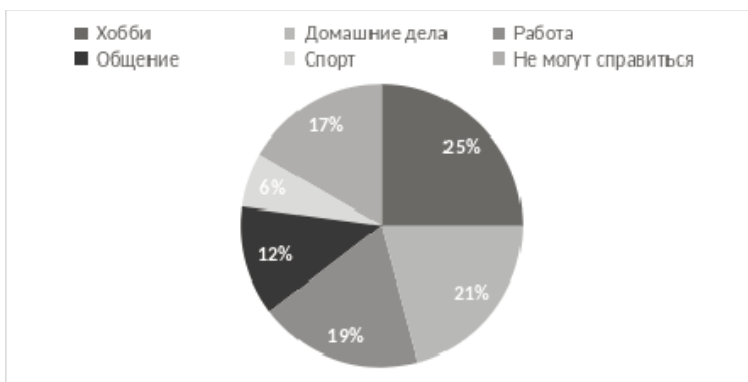


Рис. 3. Используемость методов борьбы с тревожностью

В одном из наиболее свежих социальных исследований были выявлены ожидания людей на 2023 г. Как известно пессимистичные ожидания связаны с повышением тревожности. Статистика ВЦИОМа за 2023 г. говорит том, что около 51 % россиян считают, что Россию ожидают трудные времена в 2023 г. При этом 45 % граждан РФ убеждены, что текущий год в целом станет для страны хорошим. Положительных изменений, по данным опроса, больше всего ожидают активные телезрители (55 %).

«На позитивный лад настроены жители Северо-Кавказского округа (59 %), а также сельчане (58 %) и граждане, которые довольны своим материальным положением (56 %).

Пессимистичные ожидания от 2023 г. присущи россиянам с высшим образованием (61 %), москвичам и петербуржцам (69 %), а также жителям Северо-Западного федерального округа (65 %) и активным потребителям интернет-контента (66 %)» [5].

Таким образом, статистические данные позволяют нам наглядно увидеть дальнейшую необходимость в мониторинге уровня тревожности и стресса населения России. А также определяют необходимость исследования, доработки и популяризации методов самостоятельного снижения стресса среди социума. Исследование методов самостоятельной борьбы со стрессом и разработка методических рекомендаций для них позволит избежать ошибок, которые может совершить человек не обладающий специализированными знаниями, ведь подобные методы применяются в данный момент скорее интуитивно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мисунов С. Н. Понятие тревожности // Вестник науки. 2021. № 2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-trevozhnosti> (дата обращения: 25.02.2023).

2. Никитина И. В., Холмогорова А. Б. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-trevozhnost-soderzhanie-ponyatiya-i-osnovnye-napravleniya-izucheniya-chast-1> (дата обращения: 25.02.2023).
3. Статья статистика тревожности россиян. Общество, 28 окт 2022, 11:34. www.rbc.ru/society/28/10/2022/635b88b89a7947675061a132 Дата обращения 15.02.2023.)
4. Статья от 30 сентября 2022 г. статистика тревожности Россиян. <https://www.forbes.ru/forbeslife/478535-uroven-trevoznogo-nastroenia-rossian-sostavil-poesti-70>. дата обращения 15.02.2023 г.)
5. Статистика тревожности и ожиданий россиян на 2023 год. <https://news.ru/society/rossiyane-podelilis-svoimi-ozhidaniyami-na-2023-god/>. Дата обращения 24.02.2023
6. Исследование тревожности Оперативного социально-экономического мониторинга НАФИ. URL: <https://nafi.ru/analytics/dve-treti-rossiyan-ispytyvayut-trevogu-iz-zaslozhivsheysya-sotsialno-ekonomicheskoy-situatsii/> (дата обращения: 15.02.2023).

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ПРОКРАСТИНАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Сикиржицкая Д. В.

УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы»

Гродно, Республика Беларусь

E-mail: dana.sikirzhitskaya@mail.ru

На сегодняшний день интерес к феноменам перфекционизма и прокрастинации распространены не только у деятелей, изучающих психологическую науку, но и среди всех людей. С каждым десятилетием количество людей, причисляющих себя к группам «перфекционистов» или «прокрастинаторов» стремительно растет.

Наличие данных характеристик у личности может охватывать как отдельные сферы его жизнедеятельности, так и их совокупность. В особенности перфекционизм и прокрастинация влияют на учебную и профессиональную активность личности. Современный социум, поддающийся явлениям моды, диктует определенные критерии успешности личности. Человек зачастую покоряется внешним стандартам и требует от себя соответствия им, и стремлению к некому образу «идеала». Перфекционизм, на первый взгляд, кажущийся движущей силой к развитию, в чрезмерном его проявлении оказывает неблагоприятные последствия на человека. А такое явление как прокрастинация и вовсе считается деструктивной чертой.

Глобальная распространенность и недостаточная изученность природы, структуры, факторов перфекционизма и прокрастинации обуславливает актуальность данной проблемы и послужили причиной нашего интереса к изучению взаимосвязи этих личностных образований.

Термин «перфекционизм» в переводе с латинского: *perfectus* – абсолютное совершенство. Ученые рассматривали данное явление в рамках различных подходов: психоаналитическом, когнитивистском, бихевиоральном [6].

Большинство авторов описывает перфекционизм как сложный многомерный конструкт, основной сутью которого является формирование чрезмерно высоких стандартов личности и, как следствие, невозможность испытать удовлетворение результатами своей деятельности [3].

Некоторые исследователи выявляли положительную сторону перфекционизма, как характеристики личности, помогающей достигать высоких результатов, успехов, способствовать развитию самоактуализирующейся личности. Такой вид перфекционизма в современной науке называется адаптивным (конструктивным) перфекционизмом. Однако наше особое внимание привлекает отрицательный аспект

данного феномена или же дезадаптивный (деструктивный) вид перфекционизма. Рисуя в своем сознании образ идеала, человек фанатично пытается его достичь. Он не поддает критике адекватность такого стремления. Множество исследований показывают колоссальные негативные последствия чрезмерного перфекционизма: низкая самооценка, тотальная неудовлетворенность собой и своей деятельностью, большое количество страхов. Все это приводит к тревожным и депрессивным расстройствам и даже суицидальным мыслям [2].

Следующим объектом нашего внимания стала прокрастинация. Несмотря на то что впервые термин «прокрастинация» в научный контекст ввел П. Рингенбах в 1977 г. в своей работе «Прокрастинация в жизни человека», данное явление обладает не меньшей распространенностью в жизнедеятельности человека. Прокрастинация в переводе с латинского: *pro* – вместо и *crastinus* – завтрашний. В «Большом психологическом словаре» Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко есть определение прокрастинаторов (англ. *procrastinators*) – личностей, склонных медлить в принятии решений, оттягивать и откладывать выполнение различных работ «на потом» [1].

Суть этого феномена заключается в том, что, осознавая важность предстоящих дел, человек откладывает их выполнение на последний момент, а в это же время тратит свои силы и ресурсы на несущественные или маловажные занятия. Иными словами, человек сохраняет видимую активность, но целесообразности и продуктивности его деятельность не несет [5].

Относительная новизна данного явления дает широкое поле для рассуждений на тему его причин и функций. Если рассмотреть прокрастинацию как механизм борьбы с тревогой перед выполнением какого-либо задания, то данный способ помогает снизить уровень тревоги в моменте, однако в долгосрочной перспективе этот путь несет лишь отрицательные последствия.

Таким образом, под перфекционизмом мы понимаем стремление субъекта к совершенству, высокие личные стандарты, стремление человека доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам, потребность в совершенстве продуктов своей деятельности. А прокрастинацию мы рассматриваем как тенденцию откладывать выполнение необходимых дел «на потом»; поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей для человека в данный период времени деятельности осознанно откладывается [4, с. 22].

Результаты эмпирического исследования. Мы выдвинули гипотезу взаимосвязи перфекционизма и прокрастинации. Для подтверждения данной гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование.

В исследовании приняли участие 60 чел. в возрасте от 17 до 26 лет. Из них 42 лица женского пола, 18 – мужского. К статусным переменным относится пол и возраст.

Респонденты принимали участие анонимно и на добровольной основе. Процедура исследования началась со сбора эмпирических данных с использованием психодиагностических методик. Респондентов просили ответить на ряд вопросов в каждом опроснике. К каждой из методик предъявлялась соответствующая инструкция. Среднее время заполнения бланков ответов составило 15–20 минут.

Обработка полученных эмпирических данных проводилась с помощью методов математической статистики, а именно корреляционного анализа (коэффициент корреляции r -Пирсона) с использованием статистического пакета Statistica 7.0 и Microsoft Excel.

В исследовании для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики:

1. *Общая шкала прокрастинации К. Лэя (General Procrastination Scale).*

Данная методика изучает прокрастинацию в первую очередь связанную с повседневными делами, а также включает в себя бытовой аспект [8].

В нашем исследовании данная шкала называется «прокрастинацией».

2. *Опросник общей прокрастинации Б. Такмана.*

Методика используется для определения уровня прокрастинации в принятии решений, причем акцент устанавливался на образовательную сферу [10].

Исходя из этого, данную шкалу в нашем исследовании мы назвали «академической прокрастинацией».

3. *Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS).*

Методика предназначена для изучения перфекционизма по трем основным шкалам:

- перфекционизм, ориентированный на себя (self oriented perfectionism; ПОС);
- перфекционизм, ориентированный на других (socially oriented perfectionism; ПОД);
- социально предписанный перфекционизм (socially pre-scripted perfectionism; СПП).

А также выделяется интегральный уровень перфекционизма, составляющий сумму предыдущих трех шкал [7].

4. Методика выявления перфекционизма П. А. Шулера;

Методика предназначена для выявления перфекционизма как одномерного конструкта, связанного с чрезмерно высокими требованиями или ожиданиями от деятельности личности [9].

Для проверки гипотезы о взаимосвязи перфекционизма и прокрастинации нами был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции r -Пирсона. Результаты корреляционного анализа представлены в табл..

Таблица

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи перфекционизма и прокрастинации личности с помощью коэффициента корреляции r -Пирсона

	Перфекционизм	Перфекционизм, ориентированный на себя	Перфекционизм, ориентированный на других	Социально-предписанный перфекционизм	Интегральный показатель перфекционизма
Прокрастинация	0,0089	-0,3545	-0,1393	0,1668	-0,1920
	N = 60	N = 60	N = 60	N = 60	N = 60
	$p = 0,3698$	$p = 0,005$	$p = 0,289$	$p = 0,203$	$p = 0,142$
Академическая прокрастинация	0,3698	-0,1456	-0,0190	0,2877	0,0251
	N = 60	N = 60	N = 60	N = 60	N = 60
	$p = 0,004$	$p = 0,267$	$p = 0,885$	$p = 0,026$	$p = 0,849$

Данные из таблицы свидетельствуют об обратной корреляционной связи между показателями прокрастинации и перфекционизмом, ориентированным на себя ($r = -0,35$ при $p = 0,005$). Данный вид перфекционизма предполагает установление человеком высоких требований к себе и педантичную, строгую оценку своей деятельности, и своей личности в целом. Немало важным дополнением к получившемуся показателю корреляции также будет учет того, что перфекционизм, ориентированный на себя включает в себя важный, по мнению авторов методики, мотивационный компонент. Что подразумевает под собой наличие мотивации в стремлении достичь образа идеала, а также в желании уйти от возможных ошибок. Данная мотивация может быть обусловлена депрессивным аффектом, низкой самооценкой, тревожными состояниями. Большое влияние на мышление и поведение перфекционистов может оказать несоответствие их «Я-реального» и «Я-идеального» образов в «Я-концепции» личности. Таким образом, чем выше уровень перфекционизма, ориентированного на себя, тем ниже уровень прокрастинации.

По данным таблицы также наблюдаем положительную и умеренную корреляцию между академической прокрастинацией и перфекционизмом ($r = 0,37$ при $p = 0,004$). Это свидетельствует о том, что, чем выше уровень перфекционизма, тем выше уровень прокрастинации. То есть, для человека, обладающим чрезмерным стремлением к совершенству, может быть характерно частое откладывание важных дел на последний момент.

Также можем заметить наличие прямой связи между академической прокрастинацией и социально-предписанным перфекционизмом ($r = 0,29$ при $p = 0,026$). Авторы социально-предписанного вида перфекционизма, П. Хьюитт и Г. Флеттг, понимали его как стремление личности к достижению стандартов и оправданию ожиданий, которые предписывают ей значимые другие люди. Человек, имеющий данный тип перфекционизма имеет установку, что другие люди предъявляют к нему завышенные требования и нереалистичные стандарты, а также слишком строго оценивают его и его деятельность. То есть его перфекционизм направлен вовне. Такой человек обладает мышлением, влияющим как на его эмоциональное состояние, так и на его поведение. Это может привести к неприятным, отягощающим, негативно оцениваемым и энергозатратным эмоциональным переживаниям: гнев, страх, тревога, и т.п. В связи со спецификой социально-предписанного типа перфекционизма особое влияние на человека может оказать возникновение такого чувства, как стыд.

Исходя из предыдущих сведений, мы можем сделать вывод, что для человека с высоким уровнем социально-предписанного перфекционизма будет характерен высокий уровень академической прокрастинации. Иными словами, чем больше для личности характерно стремление оправдать ожидания других, не разочаровать их, и заслужить их одобрение, тем больше проявляется стратегия поведения в виде откладывания принятия решений и выполнения важных дел.

Таким образом, полученные нами результаты, свидетельствуют о том, что феномены перфекционизма и прокрастинации взаимосвязаны. Высокий уровень общего перфекционизма и социально-предписанного перфекционизма соответствует высокому уровню академической прокрастинации. Иными словами, повышение одного феномена приводит к повышению другого. Также доказано, что высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя соответствует низкому уровню прокрастинации в повседневных бытовых задачах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-Евронек, 2003.

2. Гарянян Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) // Современная терапия психических расстройств. 2006. № 1. С. 31–40.
3. Ильин Г. С. Социально-психологическая интерпретация феномена «arrearance» перфекционизм // Северо-Кавказский психологический вестник. 2011. № 2. С. 43–46.
4. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 2(2). С. 22–41.
5. Кормачева, И. Н. Академическая прокрастинация как элиминация учебной активности // Психология человека в образовании. СПб., 2021. С. 61–70
6. Ясная В. А., Ениколопов С. Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 157–168.
7. Hewitt P., Flett G. Perfectionism in the Self and Social context: conceptualization, assesment and association with psychopathology // J. Pers. Soc. Psychology. Vol. 60, N 3. P. 456–470.
8. Lay C. At last, my research article on procrastination // Journal of Research in Personality. 1986. Vol. 20. P. 474–495
9. Schuler P. A. Voices of Perfectionism: Perfectionistic Gifted Adolescents in a Rural Middle School / National Research Center on the Gifted and Talented. Storrs, CT., 1999.
10. Tuckman, B. W. The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale // Educational and Psychological Measurement. 1991. Vol. 51, N 2. P. 473–480.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Солнцева Ж.А., Щеголева Т. М.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: slntso.psychologist@yandex.ru; schegoleva52@mail.ru

В процессе своей жизнедеятельности человек как участник социальных отношений вынужден принимать разнообразные решения. Принимаемые решения могут существенно влиять на его жизнь, её насыщенность. Некоторые решения имеют важность в ситуации «здесь и сейчас», другие же – могут оставлять последствия на долгие годы или изменить траекторию жизненного пути.

Проблема принятия решений значительно актуализируется в юношеском возрасте, поскольку данный возрастной период характеризуется глобальными личностными изменениями. Юношеский возраст приходится на студенческие годы, тот возрастной промежуток (18–25 лет), в который человек принимает решение выбора места получения образования, профессионального самоопределения и выбора первого партнёра для создания брака.

Характеристики процесса принятия решений зависят от конкретной ситуации и личностных особенностей. Данный процесс включает в себя определение проблемы, сбор и анализ информации, оценку альтернативных вариантов, выбор наилучшего решения и его реализацию. Важно понимать, что принятие решения может быть сложным и непредсказуемым процессом, требующим не только знаний и умений, но и определенных личностных качеств, таких как решительность, ответственность, терпеливость и т. д. Мы решили изучить гендерные особенности принятия решений для выявления половых и социальных различий в данном вопросе.

Целью нашего исследования является изучение гендерных особенностей принятия решений. Гендер – это набор психологических характеристик, имеющих маскулинную или фемининную направленность. Это может быть набор социальных ролей или гендерная идентичность. Понятие «гендер» появилось на рубеже 80-х гг. XX в., до этого времени социальные различия между полами не являлись предметом научного анализа. Появление данного термина и исследований о мужских и женских ролях свидетельствуют о возникших противоречиях между традиционными представлениями и новыми реалиями. Первым резонансным изданием, посвящённой данной тематике, стала книга американского психолога Элеоноры Маккоби «Психология половых различий», было выделено четыре психологических отличия между полами: способности к ориентированию в пространстве, математические способности, речевые навыки и агрессивность [1].

На данный момент современное общество находится в процессе смены традиционной системы полоролевых особенностей и стереотипов, которые способствуют формированию устоявшихся поведенческих особенностей мужчин и женщин. Строгая нормативность, поляризация деятельности и установок постепенно уступают место принципу индивидуальной вариативности, которая зависит от половой принадлежности индивида, но отнюдь не сводится к ней. В условиях, когда мужчины и женщины взаимодействуют друг с другом в широком аспекте социальных ролей, ответственность за принятия как бытовых, так и профессиональных решений в равной степени берут на себя представители как мужского, так и женского пола.

Опираясь на статью Н. В. Никоненко [3], мы предположили, что к мужским характеристикам принятия решений относится: быстрота принятия решения, с фиксированной степенью риска (которая зависит от состояния индивида в процессе принятия решений), проявляется тенденция к тщательному планированию своих решений, возможна тенденция к демонстрации прокрастинации – откладыванию принятия решения, присутствует ригидность в процессе принятия решений, отсутствует склонность пересматривать принятое решение. Такие характеристики могут объясняться опорой на рациональную составляющую психической деятельности.

К «женским чертам» принятия решений мы, предположительно, можем отнести противоположные качества: длительное обдумывание принятия решений, демонстрация осторожности (подозрительности), есть тенденция к демонстрации гибкости при принятии решений, поведение может быть ситуативно (изменение линии поведения в соответствии со сложившимися обстоятельствами), возможно проявление склонности к пересмотру своего выбора, изучение альтернативных вариантов. Можно предположить, что такой набор характеристик объясняется опорой на эмоциональный и чувственный компонент психической деятельности, на интуицию.

Мы опираемся на работы Т. В. Корниловой [2], которая выделяет степень сформированности двух личностных свойств – готовности к риску и рациональности, как характеристик механизма принятия решений. Готовность к риску понимается как личностное свойство саморегуляции, детерминирующее принятие решения и действия в ситуации неопределенности. Готовность к риску связывается с разными видами активности, в том числе и с имеющими неадаптивный характер. Она включает в себя не только обнаружение несоответствия требуемых, наличных или потенциальных возможностей в управлении субъектом ситуацией, а также и где неопределенной является оценка своих возможностей. Рациональность предполагает не только готовность продумывать собственные решения и действовать в условиях полной

ориентировке в ситуации, что может характеризовать и решения субъекта, связанные с риском.

Д. Манн в своей теории конфликта [4; 5] выдвигает тезис о том, что условия возникновения стрессовой ситуации определяют стратегии поведения, и как следствие – процесса принятия решения индивида в этой ситуации, а именно: осведомлённость о рисках; веру в наличие альтернативы и возможность выбора между ними.

Предложенная модель включила в себя 5 паттернов поведения в ситуации стрессового принятия решения индивидом: игнорирование поступающей информации извне; прокрастинирование, не критичность к оценке окружающей действительности; избегание, перекладывание ответственности, рационализация других альтернатив; сверхбдительность, гиперконтроль, не включающий поиск решения проблемы, но усиливающий эмоциональное напряжение; бдительность – уточнение целей и задач, рационализация, направленная на адекватный поиск решения проблемной ситуации.

Выделенные паттерны поведения охватывают, на наш взгляд, основные факторы, которые могут оказывать влияние на процесс принятия решения.

В нашем исследовании были использованы следующие методики: опросник принятия решений (МОПР), модифицированный Т. В. Корниловой, опросник Т. В. Корниловой «ЛФР-25», полоролевой опросник С. Бэм, направленные на изучение различных аспектов процесса принятия решения.

Нами осуществлён сбор эмпирического материала. Выборка составила 100 чел., распределённых в равном соотношении на представителей мужского и женского пола. Респонденты составляют 4 группы учащихся различных факультетов, таких как: факультет психологии ИГУ, факультет эксплуатации транспортно-технологических машин и комплексов ИРНИТУ, факультет сибирско-американских отношений ИГУ, факультет филологии иностранных языков ИГУ. На данном этапе исследования проводится статистическая обработка полученных данных и их интерпретация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Eleanor Emmons Maccoby, Carol Nagy Jacklin The psychology of sex differences. 2nd ed. Chicago : The University of Chicago Press, 1977. pp. 510-512.
2. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict / Mann L., Burnett P., Radford M., Ford S. // Journal of Behavioral Decision Making. 1997, Vol. 10, N 1. P. 1-19.
3. Никоненко Н. В. Исследование гендерных особенностей принятия решений // Мир педагогики и психологии. 2017. № 6.
4. Корнилова Т. В. Диагностика мотивации и готовности к риску : монография. М. : Ин-т психологии РАН, 1997.
5. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 2003.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ВОЛИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Суханова П. С.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: poilnasuhanova@yandex.ru

Воля как предмет научных исследований преодолела длительный исторический путь развития, в течение которого волю рассматривали то, как самостоятельный процесс, то, как часть других психических процессов. Интерес к данной проблеме начал формироваться еще в античные времена. Аристотель одним из первых описал компоненты современного понятия «воля», он выделил выбор действия, его инициацию и владение собой.

В историческом контексте мы имеем научные данные изучения воли отдельных психологических школ и направлений. В зарубежной психологии исследованием воли занимались: В. Вундт, У. Джемс, Т. Рибо, К. Левин, В. Франкл, Р. Мэй, Р. Ассаджиоли, Ж. Нюттен, Х. Хекхаузен, Ю. Куль и др [1].

Так, в работах В. Вундта воля отождествлялась с аффектом и особо подчеркивалась связь воли с апперцепцией. В работах У. Джемса воля отождествлялась с вниманием, именно воля выступала механизмом усиления для преодоления мотивов импульсивного характера. Т. Рибо в своих работах описывал волю как способность, связанную с побуждением к действиям и их торможением, основанную на некой мотивирующей сознательной силе [3].

Исследования К. Левина в XX столетии оказали большое влияние на представления о воле. В своей теории поля исследователь изучал волевые процессы, отождествляя их с мотивацией, поскольку побуждение, традиционно рассматриваемое как функция воли, объясняется действием квазипотребности [4].

В. Франкл описывая концепцию логотерапии вводит понятие «воля» и подчеркивает, что человек обладает свободой воли, волей к смыслу и осмысленностью жизни. Все эти понятия не имеют четких определений, носят описательный характер и не исследуют конкретные механизмы волевого действия. Р. Мэй описывая свою концепцию, также оперирует понятием «воля», определяет волю как категорию, с помощью которой происходит организация личности, что позволяет двигаться в направлении к заданной цели. Однако само понятие воли остается не четко определенным.

В концепции психосинтеза Р. Ассаджиоли воля рассматривается в двух аспектах, с одной стороны, как акт, имеющий несколько фаз, с другой, как качество личности, которое проявляется в решительных действиях, склонности к соперничеству, контролю эмоциональной сферы, способностью к концентрации и уверенностью в себе.

Н. Ах считал, что основной функцией воли является преодоление препятствий. Мотивация выполняет функцию общей детерминации действия, а воля усиливает напряжение, что позволяет достичь желаемой цели. Исследователь выделяет две стороны волевого акта: феноменологическую, которая в свою очередь состоит из: образного момента (возникновение напряжения), предметного момента (определение цели и средств ее достижения), актуального момента (антиципация), момента состояния (переживание трудности, усиление) и динамическую сторону волевого акта, которая заключается в эффекте его реализации, т. е. в воплощении действия, успех которого зависит от силы детерминации, обусловленной актуальным моментом волевого акта, и от других факторов [4].

Э. Мейман рассматривал волю с позиции мотивации, он считал, что основным признаком волевого действия является предваряющее его принятое решение. А сам процесс совершения волевого действия проходит несколько стадий: подбор и рассмотрение целей, анализ их ценностей, анализ последствий действия, принятие решения и волевое действие [2].

Ж. Пиаже относит волю к аффективным процессам, функция воли заключается в усилении слабой, но социально более значимой мотивации, именно воля позволяет человеку сформировать высшие ценности посредством оценки событий и действия, антиципации.

Ж. Нюттен относит волевые действия к личностным, исследователь считает, что волевые процессы находятся на стыке когнитивных и мотивационных процессов и имеют отношение к саморегуляции поведения. Х. Хекхаузен разделяет понятия мотивации и воли, понятие воли вводится для объяснения реализации действия, именно волевое усилие определяет длительность и интенсивность действия [1]. Ю. Куль в своих работах акцентировал внимание на изучение волевого процесса как саморегуляции поведения и выделил два типа волевой регуляции процесса реализации намерения в действии: самоконтроль и саморегуляцию.

Воля в зарубежной психологии исследуется уже несколько столетий. Многие зарубежные психологи, проводившие исследования по проблеме воли, имеют различные представления о ее сущности и структуре. Тем не менее, можно отметить, что некоторые аспекты дан-

ного процесса схожи, так многие авторы считают, что воля является осознанным, произвольным, преднамеренным по характеру осуществления и социальным по своему генезу актом. Именно воля усиливает побуждение человека, которое способствует преодолению препятствия на пути к достижению цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванников В. А. Основы психологии : курс лекций. СПб. : Питер, 2010. 336 с.
2. Иванников В. А. Воля // Национальный психологический журнал. 2010. № 1. С. 97–102
3. Тагунова А. Д. Проблема воли в психологии // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Владимир, 27 марта 2020 г. / под общ. ред. Е. В. Прониной. Владимир : Транзит-ИКС, 2020. С. 133–134.
4. Шляпников В. Н. Уроки зарубежной психологии воли // Актуальные проблемы психологического знания. 2019. С. 83–93

ГЕЙМПЛЕЙНЫЙ УРОВЕНЬ МОДЕЛИ СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА ВИДЕОИГР

Тимофеев С. Б.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: edge132@mail.ru

В наше время видеоигры являются неотъемлемой частью популярной культуры. Согласно статистическим данным, к середине 2022 г. в мире насчитывается 3,2 миллиарда игроков, в расчёт идут игры на всех платформах от персональных компьютеров до телефонов [10]. Массовая распространённость, имеющая тенденцию к росту, обуславливает актуальность психологических исследований трансформирующего воздействия видеоигр, которых за последние четыре десятилетия было проведено великое множество. Однако большое количество полученных данных плохо соотносятся или вовсе противоречат друг другу [8; 11–13, и др.] что, как нам кажется, является следствием отсутствия единого алгоритма исследований трансформирующего потенциала видеоигр, т. е. общих правил изучения оказываемого влияния и единых представлений о сущности объекта [1; 3].

Проведя критический анализ, мы пришли к выводу о том, что на данный момент в доступной нам литературе не представлено универсальной модели анализа видеоигр, которая могла бы стать основой единого алгоритма исследования трансформирующего воздействия [3; 4; 7; 9; 12; 14]. Создание подобного единого конструктивного основания позволит упорядочить процедуру исследования, поможет упростить процесс систематизирования и обобщения получаемых данных, а также уменьшит количество получаемой противоречивой информации [5; 6].

Мы представляем видеоигру в формате многоуровневой многокомпонентной системы, модель анализа которой представлена семью уровнями, три базовых: геймплейный, сеттинга и интерфейс – собственных всем видеоиграм, и четыре дополнительных: нарративный, личностный, межличностный, морально-нравственный, – возникающих в системе игры при наличии конкретных особенностей. В состав выделенных уровней входят сорок восемь компонентов, степень выраженности каждого из которых оценивается по заданной шкале, определяя классификационные характеристики отдельной игры. Наш подход позволяет, с одной стороны, производить качественный анализ, изучать каждую видеоигру как уникальный объект, а с другой стороны, за счёт чётко прописанной градации выраженности каждого

из компонентов, даёт возможность соотносить и сравнивать различные игры на уровне отдельных компонентов [1].

В рамках нашего подхода мы анализируем степень выраженности, в системе игры, всех выделенных компонентов, составляя таким образом уникальный компонентный профиль, и в дальнейшем, связываем трансформирующий эффект не с категориями, к которым на основании различных классификаций можно отнести данную игру, а с её конкретными структурными особенностями.

Можно выделить следующие преимущества нашей модели:

- Возможность контроля побочных переменных. Часто игры дифференцируются по категориям на основании наличия в их структуре лишь нескольких ключевых особенностей.

- Открытая структура, позволяющая легко подстраиваться под изменения в индустрии видеоигр.

- Сочетание качественного анализа каждой отдельной игры, и возможности экстраполировать данные о трансформирующем влиянии на другие игры.

- Информативный профиль игры, позволяющий заранее выдвигать гипотезы о трансформирующем потенциале видеоигр.

- Возможность использования отдельных компонентов или блоков модели.

- Возможность ретроспективного анализа исследований трансформирующего потенциала видеоигр и их переосмысление [6].

Для наглядности далее будет представлена часть компонентов, входящая в структуру геймплейного уровня аналитической модели:

Геймплейный уровень – содержит компоненты, определяющие, как игрок может действовать в пространстве игры, и какой игровой ответ получает на произведенные действия. Другими словами, это основные правила, которыми руководствуется игрок в процессе игры [2].

1. Преобладающая игровая составляющая – компонент, определяющий то, какая из составляющих игры является ведущей, геймплей или сюжет.

Геймплей: упор в таких играх сделан на их геймплейной стороне, сюжета в таких играх или нет, или он выступает лишь условным фоном для разворачивающегося действия (например, MOBA (Dota), сессионные шутеры (overwatch) и т. д.)

Геймплей/Сюжет: обе составляющие выражены примерно в равной степени (например, Ведьмак, uncharted и т. д.).

Сюжет: присутствуют обе составляющие, однако в организации игры доминирует сюжет, геймплей в подобных играх вторичен, он

может быть способом более эффективной подачи сюжетных событий (например, *to the moon, firewatch* и т. д.).

2. Игровой аватар – определяет тип игрового аватара, попадающей под управление игрока. В одной игре может быть несколько типов.

Протагонист: игрок управляет одним уникальным персонажем.

Несколько героев: игрок управляет несколькими уникальными персонажами в разные периоды игры или может переключаться между ними, однако одновременно игрок может управлять только одним героем.

Группа героев: игрок управляет сразу несколькими уникальными персонажами.

Юниты: неуникальные игровые единицы, которые возможно воспроизводить (пример: миньоны, солдаты в стратегических играх, карты в карточных играх и т. д.)

Герои и юниты: под управлением игрока уникальные персонажи и юниты.

Процессы: игрок управляет процессами строительства, исследования, заключения договоров и т. д. (пример: стратегические игры).

3. Выбор в пространстве геймплея – выраженность компонента определяет наличие у игрока возможности, посредством геймплейных выборов (использование агрессивных или мирных механик, выбор маршрута, выбор между различными цепочками действий и т. д.), влиять на развитие игрового сюжета и изменение игрового пространства. Данный выбор реализуется непосредственно через геймплей (решения, принимаемые в рамках диалогов, не учитываются).

Отсутствие: у игрока нет возможности совершать выбор, либо этот выбор никак не влияет на дальнейший процесс игры.

Низкий: последствия выбора несущественны и имеют скорее «косметический» характер: внешний вид героя и окружения, некоторые геймплейные изменения.

Средний: последствия выбора могут быть более серьезными, влиять на отношение персонажей к герою игры, вносить незначительные корректировки в сюжет. Финал при этом неизменен.

Высокий: выбор может нести за собой далеко идущие последствия, коренным образом влияя на сюжет в целом, меняя финал игры.

4. Рефлекторность-рассудительность – компонент, при высоких значениях, характеризует игры, требующие от пользователя вдумчивого подхода, решения сложных, многоуровневых задач и анализа собственных действий. Низкие показатели присваиваются играм, требующим от игрока простых повторяющихся действий. При условии

реализации в игре сразу нескольких уровней, отмечается тот, чьи особенности превалируют [2].

Низкий: успех в пространстве игры зависит от скорости реакции, точности действий и сформированных навыков управления.

Ниже среднего: успех зависит не только от навыков владения игровым аватаром и реакции, но и от тактического анализа ситуации (какую позицию лучше занять, в какой последовательности выполнять действия, каким инструментом лучше воспользоваться в этой ситуации и т. д.). Однако превалирует компонент реакции и навыков управления.

Выше среднего: успех зависит не только от навыков владения игровым аватаром и скорости реакции, но и от тактического анализа ситуации (какую позицию лучше занять, в какой последовательности выполнять действия, каким инструментом лучше воспользоваться в этой ситуации и т. д.). Превалирует тактический анализ. Возможна пошаговая игра. Возможен стратегический анализ (имение общего видения, цели и понимание путей достижения этой цели).

Высокий: превалирует стратегический анализ.

5. Геймплейная позиция игрового аватара – компонент характеризует геймплейную позицию игрового аватара по отношению к конфликту, которая реализуется в игровом процессе. Сюжет и сюжетные ролики не учитываются.

Конфликтность: игровой процесс выстроен таким образом, что игровой аватар вынужден постоянно вступать в открытую конфронтацию с оппонентами.

Вариативность: игровой процесс позволяет выбирать стратегию поведения: игрок сам может решать, вступать ли ему в конфликт или искать иные пути решения. Допустимы ситуации, при которых вступление в конфронтации неизбежно (например, схватки с боссами).

Избегание: игровой процесс ориентирует на избегание открытой конфронтации, которая при этом допустима, однако связана с высокими рисками или затратами, осложняющими дальнейшее прохождение.

Недопустимость: игровой процесс не предусматривает возможности вступить в открытое противостояние.

6. Баланс сил – определяются соотношением силы игрового аватара и рядовых оппонентов, предназначенных для него (на основе уровня персонажей; уровня (сложности) локаций; определённого этапа игры и т. д.). Не связано с реальными навыками игрока, учитываются только возможности игрового аватара.

Отсутствие: нет возможности вступать в геймплейную конфронтацию.

Превосходство: перевес сил практически всегда на стороне игрока, его игровой аватар изначально превосходит по силе и возможностям встречаемых оппонентов. Оппоненту может помочь только численный перевес или ещё какие-то особые ситуации, босс.

Равенство: игровой аватар и оппоненты равны в своих силах и возможностях (этот вариант реализован в большинстве многопользовательских игр).

Слабость: перевес сил практически всегда на стороне оппонентов, сам по себе игровой аватар слабее, или оппонент сильно превосходит числом [2].

7. Вектор развития игрового аватара – определяет, какой из компонентов оказывает большее влияние на способность игрового аватара эффективно воздействовать на окружение.

Отсутствует: игрой не предусмотрено развитие игрового аватара, умений игрока или она не требует этого.

Преобладают умения игрока: чем больше игрок овладевает навыком управления игровым аватаром и его способностями, тем эффективней он проявляет себя в пространстве игры.

Преобладает развитие игрового аватара: чем больше игрок вкладывает в развитие игрового аватара, его характеристик, способностей, получения различных вещей (оружия, брони и т. д.) и т. д., тем эффективней он проявляет себя в пространстве игры.

Смежный тип: Приобретаемые в ходе игры навыки игрока, а также их уровни, новые способности или предметы, получаемые игровым аватаром, вносят равный вклад в то, насколько эффективен аватар в пространстве игры [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Кыштымова И. М., Тимофеев С. Б. Влияние видеоигр на геймеров: к проблеме определения трансформирующего потенциала игровой активности // Baikal Research Journal электронный научный журнал Байкальского государственного университета 2019. Т. 10, № 4 doi: 10.17150/2411-6262.2019.10(4).
2. Кыштымова И. М., Тимофеев С. Б. Психологическая модель компьютерных игр // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 4. С. 160-174. doi: 10.17759/sps.2019100411
3. Попов О. А. Новая классификация компьютерных игр // Статистика в психологии и педагогике. 2009. URL: <http://psystat.at.ua/publ/4-1-0-30> (дата обращения: 09.01.2018).
4. Смирнова Е. О., Радева Р. Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования / отв. ред. В. С. Собкин. 2000. Вып. 7. С. 330–369.
5. Тимофеев С. Б. Проблема использования жанровой классификации в изучении влияния видеоигр // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы 6-й Всерос. науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с междунар. участием. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. С. 163–167.

6. Тимофеев С. Б. Инструмент прогнозирования и проверки трансформирующего потенциала видеоигр // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2021. Т. 37. С. 46–56. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.37.46>
7. Фомичева Ю. В., Шмелев А. Г., Бурмистров И. В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 1991. № 3. С. 27–39.
8. Anderson C. A., Bushman B. J. Human Aggression // Annual Review of Psychology. 2002. Vol. 53, N 1. P. 27–51.
9. An instrument to build a gamer clustering framework according to gaming preferences and habits / B. Manero, J. Torrente, M. Freire, B. Fernandez-Manjon // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 62. P. 353–363. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.085>
10. The Games Market Will Show Strong Resilience in 2022, Growing by 2.1 % to Reach \$196.8 Billion. <https://newzoo.com/insights/articles/the-games-market-will-show-strong-resilience-in-2022>
11. Boesche W. Violent Content Enhances Video Game Performance // Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications. 2009. Vol. 21. P. 145–150.
12. Colwell J., Kato M. Investigation of the relationship between social isolation, self esteem, aggression and computer game play in Japanese adolescents // Asian Journal of Social Psychology. 2003. Vol. 6, N 2. P. 149–158. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.t01-1-00017>
13. Kutner L., Olson C. Olson Grand Theft Childhood: The Surprising Truth About Violent Video Games and What Parents Can Do. New York : Simon & Schuster, 2008. 272 p.
14. Lucas K., Sherry J. L. Sex differences in video game play: a communication-based explanation. Communication Research. 2004. Vol. 31, N 5. P. 499–523. <https://doi.org/10.1177/0093650204267930>

ЛИЧНОСТНЫЕ ГРАНИЦЫ КАК ЭЛЕМЕНТ КОНСТРУКТА СУБЪЕКТНОСТИ

Шакун А. А.

*СПбГАОУ ВО «Санкт-Петербургский институт психологии
и социальной работы»*

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: arinaspb@bk.ru

Исходя из субъектного подхода к изучению личности, ключевым принципом в развитии личности, является принцип роста самосознания и самодетерминации, в результате чего личность из объекта воздействия трансформируется в субъект развития [10]. В современной психологической науке исследование саморазвития личности направлено на изучение человека с учетом «осмысления особенностей его функционирования, условий сохранения его устойчивости в весьма неустойчивом обществе» (Фельдштейн, 2005, с. 3) [9]. Изучение субъектности личности, ее компонентов, поддерживающих статус субъекта развития, в современную эпоху глобализации является актуальным исследовательским полем [5].

В настоящее время не существует единого подхода к пониманию структуры субъектности личности. Как правило, к основным свойствам субъекта относят: способность к самодетерминации и преобразованию, активность, инициативность, интенциональность и целенаправленность, свободу выбора и ответственность за него, рефлексивность, идентичность, индивидуальность, агентность, рекурсивность, способность к саморегуляции и творчеству, самодостаточность и автономность и др. (К. А. Абульханова, 1999; А. В. Брушлинский, 2003; В. В. Знаков, 2001; А. К. Осницкий, 1996; В. И. Моросанова, 2003; Е. А. Сергиенко, 2007; А. А. Волочков, 2003; В. В. Селиванов, 2007 и др.).

В. А. Петровский, исследуя субъектность личности, выделяет способности человека к целеполаганию, саморазвитию, свободе выбора и ответственности за него, а также наличие другого, способствующего изменению личности (В. А. Петровский, 1993).

Л. В. Алексеева в качестве центрального атрибута субъектности личности рассматривает активность, выделяя при этом автономность, целостность, опосредованность, креативность, самооценочность (Л. В. Алексеева, 2003) [8].

В настоящее время активность рассматривается исследователями как центральное образование субъекта, обеспечивающее возможность самореализации личности (К. А. Абульханова, 1999; Е. Н. Волкова, 2001; А. А. Волочков, 2003; Е. П. Ермолаева, 2004; А. К. Осницкий, 1996;

Н. Е. Максимова, И. О. Александров, И. В. Тихомирова, Е. В. Филиппова, Л. Ф. Фомичева, 2004 и др.) [5]. Важно отметить, что именно целостность позволяет личности проявлять индивидуальную активность, объединяться с другими, взаимодействовать и сотрудничать, не теряя при этом своих личностных границ и не ущемляя границы других [9]. Таким образом, целостность, как компонент субъектности, базируясь на границах личности, обеспечивает возможность движение личности к статусу субъекта развития.

Рассмотрим более детально структуру целостности, как компонента субъектности. В современной психологии исследователи выделяют психологические и физические границы личности. Психологические границы рассматриваются как виртуально-энергетическое образование, в понимании А. А. Ухтомского психологические границы являются функциональным органом. Физические границы личности в свою очередь обозначены кожей и являются анатомическим органом, граница телесности обозначена движениями и действиями человека [4].

По мнению С. К. Нартовой-Бочавер, субъектность рождается на границе взаимодействия с миром, «пограничная линия показывает, где заканчивается Я и начинается кто-то другой». Автономность и суверенность психологического пространства отражают знания субъекта о своих психологических границах, потребностях и возможностях, поддерживают идентичность как проявление индивидуальности личности, не дают ей размываться, и поэтому являются инструментом личностной персонализации, саморазвития и самоактуализации [4; 7].

Формирование личности и развитие личностных границ в субъектогенезе С. Л. Рубинштейн видит в развитии способности индивида выделить себя из окружающего мира и овладении собственным телом. Становление ребенка как субъекта самостоятельных собственных практических действий и сознательное отделение себя от окружающих, согласно концепции С. Л. Рубинштейна, является развитием самосознания. По мере развития самосознания развиваются и личностные границы. Таким образом, самосознание, являясь компонентом субъектности, выступает в роли маркера границ личности. Еще И. Кант и И. Г. Фихте писали, что осознание себя субъектом происходит в процессе дифференциации «Я» и «не Я» [7].

В дальнейшем концепция С. Л. Рубинштейна получает активное развитие, в частности, с позиции русской телесно-ориентированной школы на примере Г. В. Тимошенко выстраивание личностных границ осуществляется на этапе онтогенеза от 3 до 6 лет, путем реализации принципа разделения сущностей: «Я» – «Не Я», «мое» – «чужое», «цвет – форма», «целое – часть», «время – пространство». Ребёнок со-

относит собственные потребности с условиями внешнего мира, учится выстраивать личные границы, чувствовать чужие, а также осваивает принцип действия.

Если в младенчестве не усвоена взаимосвязь с потребностной, эмоциональной, кинестетической сферой и нарушен контакт с внешним миром, то субъектность теряет собственную основу – субъектное самоотношение. Если ребенок не ощущает и не дифференцирует свои телесные ощущения, которые в будущем перерастут в осознанную телесность, то психомоторная составляющая субъектности, как и сама субъектность, не осознаются, принимая статус «объекта» [4].

Таким образом, личные границы понимаются как критерий, по которому человек различает свое и чужое, именно личностные границы позволяют субъекту дифференцировать свои чувства и чужие чувства, свои желания и чужие желания и т. д. [6].

В структуре психологической границы Т. С. Леви выделяет ряд функций.

1. Невпускающая функция личностных границ позволяет личности оценить внешнее воздействие как вредное и сдерживать напор внешних воздействий путем отказа от взаимодействия, сотрудничества или принятия информации. Такое преобразование границы возможно, если индивидуум ощущает собственное внутреннее право на независимость, на свое психологическое пространство.

2. Проницаемая функция личностных границ позволяет индивиду пропустить внешние воздействия. Такое «растворение» границы возможно, если человек уверен в себе и испытывает доверие к другому, однако растворение границы не означает растворения «Я».

3. Вбирающая функция личностных границ позволяет личности «втягивать» или «вбирать» желаемое для себя из окружающего мира. Данная функция позволяет человеку удовлетворять свои потребности, просить о помощи, открыто заявлять о своих желаниях и активно стремиться к их удовлетворению.

4. Отдающая функция личностных границ позволяет человеку реализовывать свой внутренний потенциал через самовыражение.

5. Сдерживающая функция дает возможность сдерживать, «контейнировать» внутреннюю энергию, если это необходимо, адекватно состоянию мира.

6. Спокойно-нейтральная функция выражает спокойное состояние человека, не мотивированного к активному взаимодействию с миром «здесь и теперь» в случае аналогичного состояния мира [2; 3].

В процессе субъектогенеза у ребенка формируются представления о дозволенном и недопустимом поведении. В семье и социальных

институтах ребенок осознает как свои возможности, так нормы и правила, согласно которым он может реализовать собственную активность. В результате чего формируется определенная позиция субъекта, отражающая понимание индивидом собственно границ субъектности. В современной научной литературе встречаются концепции, в рамках которых границы субъектности сближаются по своему значению с личностными границами. Границы субъектности определяются как система представлений человека, определяющая его возможность активного взаимодействия с окружающей средой, которая не просто включает те или иные объекты пространства, а наделяет их смыслом, т. е. личностным значением для человека, встраивает их в определенную модель по отношению к друг другу и самому субъекту. Исходя из данного определения, в широком психологическом понимании, можно сделать вывод, что границы субъектности в общем смысле являются тождественными с личностными границами. Однако при более детальном изучении типов границ субъектности становится очевидным, что данное понятие является более емким, в структуру границ субъектности входят психологические и физические границы личности.

Исследователи выделяют три типа границ проявления субъектности: адекватно сформированные границы, неадекватно сформированные и несформированные. Адекватно сформированные границы субъектности представляют из себя сложившиеся представления человека о возможных и допустимых пределах реализации собственной внутренней и внешней активности, которая соответствует принятым в обществе нормам, традициям и законам, при этом существующие правила лично осознаются человеком и принимаются. Такой тип границ субъектности обеспечивает личности сохраненные, гибкие личностные границы и уважение к чужим границам. Неадекватно сформированные субъектные границы выражаются в представлениях человека о собственной возможной и допустимой активности, противоречащей социально принятым нормам в обществе или вступающими в противоречие с нормами микросоциума. Таким образом, неадекватно сформированные границы субъектности выражаются в деформации сдерживающей функции личностных границ или гипертрофированности отдающей функции личностных границ. Несформированные границы субъектности выявляются в случае отсутствия представлений человека о пределах его допустимого взаимодействия с окружающей средой. Несформированные границы субъектности обеспечивают личность плохо дифференцируемыми психологическими и физическими границами, при этом нарушаться могут все функции личностных гра-

ниц: не пропускающая, проницаемая, вбирающая, отдающая, сдерживающая, спокойно-нейтральная, границы становятся размытыми [1].

На основании представленных в научной литературе современных концепций о границах субъектности и функций личностных границ, можно резюмировать, что деформация границ субъектности выражается в нарушении функций личностных границ: как психологических, так и физических. В результате чего будет нарушаться такой компонент субъектности, как ее целостность; в конечном итоге это приводит к формированию дефицитарности субъектности личности.

Таким образом, личностные границы, входящие в структуру границ субъектности личности, обеспечивают сохранность компонента субъектности – целостности, придавая устойчивость личности в субъектном самовыражении [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева И. В. Субъектогенез и границы субъектности и их роль в формировании вандалного поведения // Конфликтогенность современности : монография / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии ; [отв. ред. Л. А. Максимова]. Екатеринбург, 2014. С. 102–118.
2. Леви Т. С., Краснова О. В. Взаимосвязь психологической границы и самосознания личности (на примере подросткового возраста) // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 232–235.
3. Леви Т. С. Динамика психологических границ в процессе личностноразвивающей работы, основанной на телесном движении // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 36–41.
4. Леви Т. С. Телесно-энергетичный подход к пониманию психологической границы человека // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2017. № 2. С. 10–18.
5. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / Е. Н. Волкова [и др.] – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. 250 с.
6. Сахарова Н. А., Шукина Ю. В. Феномен «психологические границы личности» в психологии / Н. А. Сахарова, Ю. В. Шукина // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2014. № . с. 1 – 9.
7. Суворова О. В. Структура субъектности в раннем онтогенезе / О. В. Суворова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. № 2. С. 14–16.
8. Шукина М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте : специальность 19.00.13 «Психология развития акмеология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. СПб., 2004. 170 с.
9. Шукина М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. СПб., 2015. 355 с.
10. Шукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 2. С. 7–22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnyy-podhod-k-samorazvitiyu-lichnosti-vozmozhnosti-teoreticheskogo-ponimaniya-i-empiricheskogo-izucheniya>

РАЗДЕЛ 2

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РЕБЕНКА С ОТЦОМ В ПЕРИОД РАЗВОДА

Анохина А. А.

*Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал)
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»*

Ишим, Россия.

E-mail: likaanohina334@gmail.com

Развод, вне зависимости от причин, является стрессом для всех членов семьи. И переживает этот стресс каждый по-своему. У родителей это в первую очередь зависит от личностных и физиологических особенностей организма. Люди обладают разной психической устойчивостью, скоростью и глубиной нервных процессов. Кроме того, у всех людей разная поддержка со стороны окружающих [2].

Отец в бракоразводном периоде теряет не только свое право что-то решать в рамках семьи, но и некоторые родительские функции. По различным причинам отец может превратиться в «воскресного папу» или старшего брата для детей, с которыми те необременительно проводят время.

Т. С. Герасименко считает, что в начале послеразводного периода женщины не поддерживают желание отца влиять на жизнь ребенка [2]. Мамы стремятся единолично управлять всеми сферами деятельности ребенка. Происходит это по следующим причинам:

- женщина хочет минимизировать все возможные контакты с бывшим мужем;
- страх потерять любовь ребенка.

У отца, в свою очередь, можно наблюдать противоположные чувства: он и стремится к детям, и хочет отодвинуться от них.

После развода мужчина часто исчезает из жизни детей на долгое время. В среднем на 2–6 месяцев. Причины заключаются в том, что ему тяжело возвращаться в дом, где он раньше жил, был важным и любимым человеком. Он не хочет приходить к своей семье в качестве гостя [4].

Когда острые реакции проходят, мужчина готов, без вреда для своего морального состояния, прийти к детям. Однако в такой ситуации он может услышать упрек со стороны женщины из-за того, что несколько месяцев не появлялся в жизни своего ребенка [1].

Происходит это из-за того, что женщины игнорируют эмоциональные потери отца от расставания с детьми, не учитывают его психоэмоциональное состояние. Папа лишен полноценного общения с детьми, у него отсутствует возможности наблюдать за их жизнью и ростом.

В современных реалиях можно заметить и иную ситуацию – дети сами отказываются видеться с отцом. Чаще всего это происходит из-за того, что ребенок после развода становится очень сильно идентифицирован с мамой и чувствует ее напряжение в отношении отца. Например, девочки в большей степени склонны автоматически напрягаться при виде папы и не доверять ему [6].

Отказ от встреч с отцом может объясняться возрастными особенностями ребенка – например, мышление и поведение дошкольников определяются эмоциями. Поэтому любые эмоции, возникающие при мыслях или упоминаниях об отце, могут повлиять на отношение к нему [1].

В крайних случаях отказ видеться с отцом может являться нервотическим симптомом [2].

Отцу необязательно часто видеть ребенка, чтобы оставаться значимым, важно сохранять положительную надежную эмоциональную связь, которая может быть не подкреплена частыми встречами.

Т. С. Герасименко пишет, что для психики ребенка даже иллюзорный папа в голове лучше, чем необходимость отказаться от отца, потому что он предатель [2].

Но зачастую эта связь нарушается, отношения между папой и детьми не приносят положительных эмоций. Причинами этого могут служить:

- страх перед отцом;
- обида на него;
- ребенок хочет злиться на маму, но, так как от нее зависит благополучие, злость переносится на папу;
- подстройка под бессознательные желания мамы;
- обратное отражение вины за то, что ребенок остался жить с мамой, т. е. «предал отца».

Т. С. Герасименко выделяет следующие страхи ребенка, связанные с его отношениями с отцом:

- ощущение предательства со стороны отца появляется, когда ребенок уверен, что отец бросил и маму, и его;
- страх никогда больше не увидеть папу (ребенок боится потерять человека, которого любит);
- страх быть покинутыми родителями характерен для детей дошкольного возраста (дети думают, что если между мамой и папой любовь кончилась, то и его могут легко разлюбить и бросить);
- страх отношений (развод и потеря любви между родителями формируют у детей установку, что любые отношения закончатся плохо и будет больно, но благодаря сохранению регулярного общения с отцом ребенок не потеряет веру в надежность любовных отношений в принципе).

Все эти страхи связаны с тем, что ребенку неправильно сообщили о разводе.

Можно сказать, что на отношения детей с отцом непосредственно влияет и мать. Она способна внести коррективы в тот образ отца, который складывается у ребенка.

Такое влияние может отразиться не только на отношениях ребенка с отцом, но и на самовосприятии. Это наиболее явно можно проследить в дошкольном возрасте. Если ребенку 4–6 лет регулярно говорить, что отец плохой, то часть самовосприятия мальчика, как мужчины, будет разрушаться. Самооценка в плане причисления себя к мужскому полу может сформироваться неправильно. Последствия зачастую проявляются в подростковом возрасте – мальчик либо ведет себя агрессивно и конфликтует с матерью, либо не сможет стать уверенным и выстроить адекватную самооценку. Связано это со стремлением добрать мужественности и с хрупкой мужской самоидентификацией [3].

Несмотря на все противоречия и проблемы, общение с отцом необходимо ребенку для развития здоровой личности.

В послеразводный период общение с отцом может влиять еще и на отношения детей с матерью. Ребенок будет расширять модель восприятия, развивать у себя качества, которые не сможет дать только один родитель. Будет возможность избежать появления чувства неполноценности, потому что ребенок сможет лавировать между мамой и папой, тем самым не испытывая вину за свое поведение и решения. Влияние на самооценку ребенка будет происходить с двух сторон – от матери и от отца – это дает возможность сохранить позитивное и адекватное представление о себе [5].

Наладить отношения отца с ребенком в большинстве случаев помогает совместное право на воспитание, которое родители вводят в качестве правила. Исчезают вопросы «Кто сегодня проводит время с ребенком?», повышается готовность родителей вместе отвечать за воспитание и благополучие детей. Но самым важным можно считать то, что у ребенка в жизни присутствуют и мама, и папа [1].

Однако такое воспитание возможно при условии, что родители готовы принимать решения, советуясь друг с другом, общаться без напряжения и не обесценивать свое влияние на ребенка.

Как видно, развод является стрессом как для ребенка, так и для взрослых. Последствия отражаются не только на детской психике, но и на поведении родителей, изменяется их стиль воспитания. Отношения между родителями и детьми претерпевают изменения и влияют на формирование самооценки и самоидентификации ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейкер Э., Файн П. Воспитание детей после развода. Что делать, если бывший супруг пытается настроить ребенка против вас. СПб. : Весь, 2019. 256 с.
2. Герасименко Т. С. Экологичный развод. Как уберечь ребенка от травмы и выйти из кризиса самому. М. : Феникс, 2021. 236 с
3. Фигдор Г. Дети разведенных родителей. Между травмой и надеждой. М. : Питер, 2021. 336 с.
4. Фигдор Г. Развод. Излечение травмы утраты и предательства. М. : Питер, 2021. 400 с.
5. Чуб Н. В. Как вырастить счастливого, успешного и послушного ребенка. М. : АСТ, 2014. 256 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аракчеева И. Н.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Москва, Россия

E-mail: in.arakcheeva@mpgu.su

Проблема развития личностных качеств детей младшего школьного возраста давно вызывает интерес педагогов, психологов и философов. Согласно современной периодизации, младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка от 6–7 до 10–11 лет [3]. На протяжении этого возрастного этапа формируется интерес к обучению, получению новых знаний, уверенность в себе. Дети осознают отношения между собой и окружающим миром, осваивают новые социальные роли, начинают интересоваться общественными явлениями, разбираться в мотивах поведения окружающих, задумываться над собственным «Я» [5]. Социальная ситуация развития детей младшего школьного возраста обусловлена перестройкой в системе взаимоотношений с новым окружающим миром [2]. С поступлением в школу жизнь ребенка кардинально меняется, игра перестает занимать главное место в его жизни. Ведущей деятельностью становится учебная деятельность, требующая организованности, дисциплины, волевых качеств, что способствует существенному изменению мотивов поведения ребенка [3]. И. И. Ильясов выделил три основные характеристики учебной деятельности: она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия; общие способы действия опережают решение задач [8]. По мере того, как ребенок становится субъектом учебной деятельности происходит формирование психических процессов и свойств личности, появляются следующие психические новообразования: произвольность психических процессов, рефлексия (личностная и интеллектуальная), внутренний план действий (умение анализировать, планирование в уме) [7; 9].

Проблемы личности активно исследуются как в педагогике, так и в психологии. Несмотря на многочисленные различия в трактовке этого понятия, стоит отметить единство мнений ученых относительно того, что личность формируется в процессе воспитания и обучения, а общество и культура, преобразуя первичные природно-органические потребности в социально-значимые регуляторы поведения, формируют человеческую личность [1]. Младший школьный возраст – сенситивный период для усвоения социальных норм и нравственного раз-

вития. Ребёнку необходимо соблюдать правила, понимать и следовать инструкциям, осознавать своё предназначение в обществе, проявлять ответственность, овладеть навыками совместной деятельности. Другим важным фактором, влияющим на развитие личности ребенка, как показано в исследованиях Я. А. Коменского, О. С. Газмана, В. А. Сластенина, является система образования [8]. Успешному развитию личности благоприятствуют и характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многому, с чем они сталкиваются [6].

Игра выступает как универсальное средство познания окружающего мира детьми младшего школьного возраста, их всестороннего развития. Игровая деятельность сочетает в себе как игровые, так и учебные задачи. Именно в ней целенаправленная педагогическая деятельность пересекается с потребностями детей младшего школьного возраста [10]. Раскрытие роли игры в формировании личностных качеств детей младшего школьного возраста является актуальной задачей, в особенности для психологической и педагогической практики.

Целью исследования, проведенного совместно с Д. Д. Карасевой, выступило изучение роли игры в формировании личности детей младшего школьного возраста. Выборку исследования составили обучающиеся младшего школьного возраста в возрасте 10–11 лет в количестве 24 чел. (12 мальчиков, 12 девочек).

В качестве метода исследования использовался формирующий эксперимент. В соответствии с целью исследования были подобраны следующие методики:

- «Закончи историю» И. Б. Дермановой;
- «Закончи предложение» Н. Е. Богуславской;
- «Список желаний» Г. Ф. Гаврилычевой;
- Решение проблемных ситуаций с детьми на основании иллюстраций из методического пособия Р. С. Буре «Мы помогаем друг другу. Воспитание человеческих эмоций и отношений»;
- Опрос родителей детей, участвующих в педагогической диагностике по проблемам нравственного воспитания в семье.

Анализ результатов констатирующего этапа по методике «Закончи историю» показал, что всего 7 детей (29,2 %) имеют высокий уровень нравственности: они называют нравственные качества, правильно оценивают поведение детей и мотивируют свою оценку. Большая часть детей (62,5 %) показала средний уровень развития нравственности. Они правильно оценивают поведение детей, осознают такие нравственные нормы, как добро – зло, щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость – лживость, но не могут мотивировать

свою оценку. Низкий уровень был выявлен у 2 детей (8,3 %) – они затруднились ответить на поставленный вопрос, не осознавали нравственные качества, не отличали добро от зла. У этих детей наблюдается скудный словарный запас, они оценивают поведение только как хорошее или плохое (положительное – отрицательное), свою неполную оценку не мотивируют, не формулируют нравственные качества.

Анализ результатов применения методики «Закончи предложение» на констатирующем этапе показал, что высокий уровень имеют 7 учеников (29,2 %), средний уровень – 16 учеников (66,7 %), низкий уровень наблюдается у 1 ученика (4,1 %).

Результаты диагностики по методике «Список желаний» показали, что лишь 4 учащихся (16,7 %) на первые места предпочли поставить нравственные желания, 15 учеников (62,5 %) выбрали всего 3 желания, относящихся к нравственному выбору. 5 учеников (20,8 %) из группы, выбрали приоритетными материальные желания, такие как «Много денег» и «Компьютер». Данный результат говорит об искаженных нравственных желаниях детей. На основании полученных данных можно сделать вывод, что дети младшего школьного возраста недооценивают значение человеческих отношений и поведения в обыденной жизни.

Решение проблемных ситуаций позволило выявить наличие личностных качеств, их недостаточное развитие или отсутствие. Оценка диагностики также формировалась на трех условных уровнях: высокий, средний и низкий. Обнаружилось, что у 10 детей (41,7 %) выявлен высокий уровень сформированности гуманных качеств, у 8 детей (33,3 %) – средний уровень и у 6 детей (25 %) – низкий уровень.

Результаты анкетирования родителей в целом продемонстрировали соответствие результатам решения проблемных ситуаций. 11 детей (45,8 %), с точки зрения родителей, имеют высокий уровень сформированности нравственных качеств, у 9 детей (38,5 %) – средний, у 4 детей (15,6 %) – низкий уровень.

Результаты исследования позволили раскрыть те нравственные нормы и представления об идеале личности, которые освоены ребенком младшего школьного возраста. Выявлена небольшая группа детей с низкой сформированностью нравственных качеств, недостаточно осознающих характерные черты чувств других людей и имеющих проблемы в эмоционально-нравственной сфере и детско-родительских отношениях.

С учетом полученных данных были разработаны и применены на практике следующие мероприятия с целью повышения уровня обучения детей социальным и нравственным качествам, характеризующим развитие личности:

1. Разработан цикл бесед на личностные темы как основной источник сведений о нормах нравственности и оценках реальных поступков самого ребенка и других людей.

2. Организовано проведение бесед и проведение дидактических игр после прочтения рассказов В. Осеевой «Волшебное слово», «Сто-рож», «Синие листья», «Три товарища» и рассказа В. Катаева «Цветик-семицветик».

После прочтения каждого рассказа в отдельности, были выстроены беседы по содержаниям художественных произведений. В процессе бесед был произведён акцент на характер общения персонажей между собой, на стиль общения, как выражения доброжелательного отношения в различные периоды игры.

После внедрения экспериментального варианта комплексной программы развития личностных качеств у детей в начальной школе было осуществлено сравнение исследуемых показателей у детей целевой группы до и после эксперимента. С целью обеспечения объективной оценки результатов после проведённой коррекционной работы и отслеживания динамики развития, нами был использован повторно комплекс методик подобранных и применённых на констатирующем этапе.

Анализ результатов контрольного этапа по методике «Закончи историю» показал, что 17 учеников (70,8 %) обнаруживается высокий уровень нравственности, они называют нравственные качества и правильно оценивают поведение детей, мотивируя свою оценку; средний уровень – у 7 учеников (29,2 %). Низкий уровень не был выявлен ни у кого из учеников. На формирующем этапе была заметна динамика нравственного развития. Дети более уверенно продолжали истории, объясняли, какие поступки в жизни являются плохими, а какие хорошими. В процессе реализации развивающей программы ответы детей становились более развёрнутыми, подробными и похожими на рассуждения.

Результаты методики «Закончи предложение» после проведения повторного исследования продемонстрировали следующее: высокий уровень имеют 12 учеников (50 %), средний уровень – у 12 учеников (50 %), низкий уровень не выявлен ни у кого из учеников.

Результаты проведения повторной диагностики методики «Список желаний» показали высокий уровень у 10 учеников (41,6 %), средний уровень у 12 учеников (50 %), ниже среднего уровня у 2 учеников (8,4 %), низкий уровень не был выявлен.

Также детям были предложены те же иллюстрации с проблемными ситуациями, которые использовались в ходе педагогической диагностики. Было обнаружено, что уровень формирования гуманных качеств у большинства детей в группе повысился.

После повторного анкетирования родителей мы заметили положительную динамику. Детей с высоким уровнем сформированности нравственных качеств, стало значительно больше. Сравнительный анализ результатов показал, что большинство детей после работы над

обогащением дидактических игр нравственным содержанием начали чаще проявлять такие характеристики, как дружелюбие, скромность, отзывчивость, сочувствие. Во время игрового взаимодействия конфликтов не было. В процессе деятельности сформировавшиеся качества (трудолюбие, забота, добросердечность, внимательность к людям, искренность) проявлялись у ребёнка и в повседневной жизни.

Таким образом, анализ проведённого исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Игра выполняет важную роль в развитии нравственной сферы личности детей младшего школьного возраста.

2. Уровень нравственности детей младшего школьного возраста повышается после коррекционно-развивающих занятий, включённых в развивающую программу.

3. Комплексная программа, внедрённая в образовательно-воспитательный процесс начального школьного образования, может способствовать профилактике и развитию нравственных ценностей детей младшего школьного возраста, что позволит сформировать условия в целях осмысления детьми значимых для себя норм и правил поведения, формирования ценностного отношения к себе и к окружающим людям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтян А. Г. Социально-личностное развитие дошкольников: подходы к определению понятия // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2012. № 3. С. 19–22.
2. Гонина О. О. Психология младшего школьного возраста : учеб. пособие. 4-е изд., стер. . М. : ФЛИНТА, 2018. 272 с.
3. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В. Е. Ключко. М. : Владос-пресс, 2003. 264 с.
4. Карабанова О. А. Возрастная психология. Конспект лекций. М. : Айрис-пресс, 2005. 238 с.
5. Марокова М. В. Психология детей младшего школьного возраста : учеб. пособие. Волгоград : ФГБОУ ВПО «ВГАФК», 2014. 156 с.
6. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. интов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. В. Матюхина [и др.] ; под ред. М. В. Гамезо [и др.]. М. : Просвещение, 1984. 256 с.
7. Психология младшего школьника : учеб.-метод. пособие / Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. Екатеринбург, 2018. 109 с. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11652/1/uch00290.pdf> (дата обращения: 22.02.2023).
8. Савенков А. И. Педагогическая психология: учебник для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2016. 503 с.
9. Семчук Л. А., Янчий А. И. Возрастная психология: учебно-методический комплекс. Гродно : ГрГУ, 2006. 303 с. URL: <https://elib.grsu.by/doc/11957> (дата обращения: 22.02.2023).
10. Толкова Н. М., Патрушева З. В., Енова И. В. Игровые технологии как средство формирования учебно-познавательного интереса младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71(3). С. 225–227.

СТИЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ВЫБОРА ДЕВУШКАМИ БРАЧНОГО ПАРТНЕРА С ПАТТЕРНАМИ ДЕСТРУКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЕДИНИЧНОГО СЛУЧАЯ

Афанасьева Д. В.

ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения»

Мытищи, Россия

E-mail: dahonok7@mail.ru

Проблема поиска брачного партнёра и выстраивания семейных отношений становится как никогда актуальной сейчас. По мнению О. В. Васильевой, в настоящее время отечественная психологическая наука переживает изменения в сфере семейной психологии [5]. Начиная с XIX в. основатели психоаналитической теории отмечали значимость родительского воспитания для формирования стиля привязанности, поведенческих особенностей и специфики притязаний у ребёнка [9; 12].

Интерес к влиянию родительской семьи на формирование личности ребёнка возник ещё в конце XIX в. на заре развития психологической науки. З. Фрейд считал, что каждый индивид, развиваясь в семье, воспринимает определённые поведенческие и ценностные паттерны, которые, в последствии, остаются с ним на всю оставшуюся жизнь [9]. В последующем, как отмечает Т. В. Андреева, идеи З. Фрейда активно развивались и зарубежными, и отечественными психологами [2].

В отечественной психологии различные аспекты выбора брачного партнёра и семейных отношений освещали в своих работах такие специалисты, как Т. В. Андреева, А. Н. Волкова, О. И. Ключко, О. Н. Романова, В. А. Сысенко, О. П. Цариценцева, Е. А. Чижова, Б. Ю. Шапиро и др.

Исследование причин и механизмов выбора брачного партнера получила активное развитие в 60–70-е гг. XX в. В современной отечественной психологии в фокусе исследований находится проблема взаимосвязи родительского воспитания с: процессом формирования и развития личности [4]; уровнем инфантильности личности [8]; социальной тревожностью [7]; суицидальными тенденциями [1]; самооценкой [6].

Так, например, О. П. Цариценцева в своём исследовании доказала, что полороловая идентичность девочек из неполных семей искажается на 10–20 процентов от условно нормативной, которая так же влияет на построение межличностных отношений во взрослом возрасте [10]. О. Н. Романова и Е. А. Чижова, в свою очередь, также отметили,

что половая идентичность и такие показатели как феминность/маскулинность изменяются в зависимости от состава семьи [11].

Вышеприведённые исследования отечественных и зарубежных психологов в сфере влияния родительского воспитания на развитие личности ребёнка и отсутствие современных исследований по проблеме взаимосвязи семейного воспитания и последующего выбора партнёра для построения межличностных отношений указывает на актуальность данной работы.

Рассмотрим данную проблему на примере единичного случая.

Мария Д., 20 лет.

Родилась без осложнений. Росла и воспитывалась в большой мусульманской семье. Уровень дохода в семье был ниже среднего из-за чего до 8 лет девочка жила с родителями в коммунальной квартире. В семье работала только мать. Оба родителя имели алкогольную зависимость в следствии чего девочка чувствовала себя брошенной. Отец проявлял вербальную и физическую агрессию в сторону Марии и её матери, был холоден, критичен и деспотичен. Сама Мария росла беспроблемным и тихим ребёнком.

В 18 лет в тайне от родителей переехала к партнёру гораздо старше себя, так как тот пообещал полное материальное содержание и помощь в оплате обучения. Через три месяца совместной жизни партнёр стал импульсивным, начал прибегать к алкоголю, выставлять неадекватные требования, проявлять контролирующее и пассивно-агрессивное поведение. Финансовое состояние пары резко ухудшилось и Мария была вынуждена просить материальную поддержку у матери. Через полгода партнёр начал употреблять алкоголь каждый день в огромных количествах, перестал ходить работу и угрожал Марии отправкой в родной город при невыполнении новых требований и условий. Мария, до этого безуспешно пытавшаяся угодить и помочь своему партнёру справиться с алкогольной зависимостью, сама начала употреблять алкоголь для снятия психологического напряжения. Девушка набрала лишний вес, снова заболела расстройствами пищевого поведения и получила диагноз «депрессия».

Через два года Мария и её партнёр конфликтовали каждый день. Агрессия партнёра стала активной и постоянной, у мужчины появилась стойкая алкогольная зависимость и редкие состояния делирия. В какой-то момент Мария была вынуждена выполнять все требования партнёра и пытаться восстановить отношения.

Однако через некоторое время партнёр признался Марии в измене, обвинив в этом клиентку. Так произошло несколько раз, после чего мужчина привёл в квартиру новую девушку насильно выгнав

Марию. Девушка переехала к матери и ещё несколько раз пыталась поговорить с партнёром для восстановления отношений. Мария нашла работу, начала проходить терапию и занялась физическим здоровьем, однако, до сих пор испытывает сильнейшие негативные психологические и соматические реакции при воспоминании о прошлых отношениях.

Девушкой были пройдены диагностические методики: опросник «Стили родительского воспитания» С. Степановой и опросник «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири для проведения анализа стиля воспитания в родительской семье и специфики партнёрских отношений. Результаты будут показаны на гистограммах, приведённых ниже (рис. 1, 2).

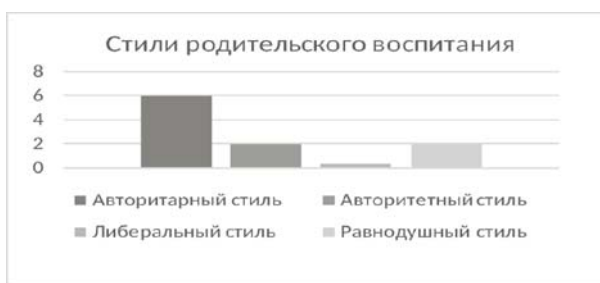


Рис. 1. Результаты исследования по методике С. Степановой



Рис. 2. Результаты исследования по методике Т. Лири

Анализ статьи Е. А. Лапшиной позволяет охарактеризовать авторитарный стиль родительского воспитания как контролирующий, отстранённый и подавляющий, не способствующий пониманию своих и чужих эмоций [7]. Описанные клиенткой в процессе интервью ее взаимоотношения со своим отцом были подтверждены результатами тестирования с помощью психодиагностической методики С. Степановой.

В своей научной статье О. А. Белобрыкина и Е. В. Шлыкова, на основании проведенного ими психодиагностического исследования с помощью опросника Т. Лири, описали психологический портрет «авторитарного партнера», охарактеризовав его, как: упрямого, доминантного, деспотичного и агрессивного [3]. Представленный указанными выше авторами психологический портрет «авторитарного партнера» по своим качественным характеристикам совпадает с портретом партнера, описанным клиенткой, и результатом ее тестирования.

Графики оценки родительского стиля воспитания и межличностных отношений показывают авторитарный фактор самым ярко выраженным как в семье, так и в партнёрских отношениях. Подводя итог можно отметить, что стиль родительского воспитания стал одним из факторов, которые предопределили характер межличностных отношений клиентки в данном конкретном случае. Авторитарный стиль воспитания в родительской семье нашел свою реализацию через длительное поддержание таких же авторитарных отношений.

Таким образом мы можем сделать выводы, что:

1. Изучение проблемы связи между стилем семейного воспитания и выбором брачного партнёра является одной из актуальных проблем в современной зарубежной и отечественной психологии.

2. На примере единичного случая стала видна связь между авторитарным стилем воспитания и выбором авторитарного партнёра. Данный факт так же подтверждает взаимосвязь между стилем родительского воспитания и выбором партнёра во взрослой жизни.

3. К факторам авторитарной направленности у родителей и партнёра следует отнести: повышенный уровень агрессии; тотальный контроль; нестабильный эмоциональный фон; склонность к зависимостям; излишняя требовательность и капризность; эгоизм; инфантилизм.

4. Направлениями дальнейшего исследования изучаемой проблемы могут быть: сбор большего количества единичных случаев; анализ каждого из этих случаев и их предпосылок; научное просвещение молодых людей о существовании взаимосвязи между родительским стилем воспитания и бессознательном выборе схожего брачного партнёра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаева В. К. Влияние стилей родительского воспитания на формирование суицидальных тенденций у подростков // Вопросы науки и образования. 2019. № 6 (52).
2. Андреева Т. В. Психология современной семьи: монография. СПб., 2005; Волкова А. Н., Штильбанс В. И. На пороге семьи. Л., 1989; Шапиро Ю. Б. От знакомства к браку. М., 1989; Сысенко В. А. Молодежь вступает в брак. М., 1986; Куница В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. СПб., 2000.

3. Белобрыкина О. А., Шлыкова Е. В. Диагностика межличностных отношений: «Русская рулетка» или что измеряем «Брендовой» методикой // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. № 3.
4. Беляева Н. И. Влияние стиля семейного воспитания на формирование личности ребенка // IN SITU. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stilya-semeynogo-vozpitanija-na-formirovanie-lichnosti-rebenka>
5. Васильева О. В. Трансформация современной семьи и ее функций как социального института и малой группы // Современные научные исследования и инновации. 2019. № 12(104). С. 68.
6. Веретенникова Ю. Д. Влияние стилей семейного воспитания на самооценку ребенка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 12–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stiley-semeynogo-vozpitanija-na-samoocenku-rebenka> (дата обращения: 16.01.2023).
7. Долгополова Е. В. Влияние особенностей семейной социализации на формирование социальной тревожности у девочек подросткового возраста // Ученый XXI века. 2015. № 5–6 (6–7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-osobennostey-semeynoy-sotsializatsii-na-formirovanie-sotsialnoy-trevozhnosti-u-devochek-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 16.01.2023).
8. Мордвинцева А. С. Стили семейного воспитания как предиктор формирования социальной инфантильности и зрелости современной молодежи // Скиф. 2022. № 5 (69).
9. Фрейд З. Три очерка по сексуальной теории : критически-историческое исследовательское издание / пер. с нем. М. М. Бочкарёвой. Ижевск : Ergo, 2021. 188 с.
10. Цариценцева О. П. Статус полоролевой идентичности старших дошкольников из полных и неполных семей // Вестник КемГУ. 2018. № 2 (74)
11. Чижова Е. А., Романова О. Н. Взаимосвязь полоролевой идентичности и механизмов адаптации у подростков из неполных семей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2008. № 3.
12. Юнг К. Г. Эон : исследования о символике самости / пер. А. Чечиной. М. : АСТ, 2019. 345 с. : (Philosophy).

К ВОПРОСУ О ДИНАМИКЕ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ УСТАНОВОК У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Багрова В. И.

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»

Йошкар-Ола, Россия

E-mail: marsetph@gmail.com

В обществе как в любой системе изменение одной переменной влечет к изменению других социальных процессов. Высокий темп развития, появление новых технологий, а также нестабильная социальная ситуация и наблюдаемый в настоящее время кризис института семьи влечет за собой изменение отношения к браку и семье в молодежной среде.

Данную тенденцию подтверждают современные исследования, занимающиеся проблематикой семьи и брака. Зачастую брак сегодня воспринимается многими молодыми людьми как бессмысленная, устаревшая форма жизни индивида и общества, получают распространение альтернативные формы брака (сожительство, гостевой брак и т. д.), которые освобождают людей от серьезных обязательств друг перед другом. В такой ситуации снижения социального контроля и ослабления семейных традиций современная молодежь испытывает затруднения в определении собственного отношения к браку и построению гармоничных семейных отношений в будущем.

По определению Д. Н. Узнадзе, установка – это неосознаваемая готовность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении, которая возникает при наличии потребности и ситуации ее удовлетворения, при взаимодействии субъекта со средой. Установки содержатся в виде схем, программ, тенденций, ядер мировоззрения, а также многообразны проявления установки как состояния готовности к реагированию, некоторые из которых – определенные ценностные ориентации, черты, установки личности и т. д. [6].

Брачно-семейные установки являются разновидностью социальных установок и определяются как позиция личности в отношении брака и семьи, сформированная на основе опыта взаимодействия с социальной средой и определяющая состояние готовности к браку и поведение человека в семье [9]. Рассогласование брачно-семейных установок супругов является ведущей психологической детерминантой деструктивных супружеских конфликтов в молодых семьях [9].

В составе установок личности в отношении брачно-семейной сферы принимаются во внимание установки социального взаимодействия и, соответственно, мотивационные и смысловые личностные

установки на брак. В составе социальных установок подвидом брачно-семейных установок охватываются области в отношении семейных и социальных программ ролевого взаимодействия с социумом (ролевая установка), способов взаимодействия с социальной средой (социальная стратегия), форм социального поведения (нормативная установка), установления и поддержания межличностных контактов (социальная коммуникация) [4].

По мнению Г. Х. Мусиной-Мазновой и В. Д. Паршинцевой, именно в семье как первичном институте социализации, формируются первые брачно-семейные установки, нравственные идеалы и убеждения, усваиваются моральные ценности и социальные нормы индивида. Наблюдая и проигрывая семейно-бытовые сцены, ребёнок получает первоначальный, непосредственный опыт родительской семьи, что определяет процесс личностного самоопределения, сложившиеся установки и ценностные ориентации в сфере семейной жизни [3].

Н. И. Шевандрин выделяет семейные факторы, оказывающие влияние на образование неадекватных установок в брачно – семейных отношениях:

1) обстоятельства, связанные с личностью партнеров: происхождение из неполной семьи, холодная или враждебная атмосфера в родительской семье, миграция из села в город, неприемлемый возраст для вступления в брак, некоторые черты личности (неуравновешенность, неустойчивость, непрактичность, легкомыслие);

2) начальная несовместимость партнеров, обстоятельства и условия, при которых они познакомились и вступили в брак: несоответствующий возраст супруги, недостаточное количество общения до вступления в брак, специфика мотивов вступления партнеров в брак;

3) факторы, зависящие от обоих партнеров, но определяемые ими не полностью: неудовлетворительные жилищные условия, разногласия в различных рода ценностях и представлениях о супружеской роли, неравноправное разделение домашних обязанностей, дисгармония в сексуальных отношениях, измены и ревность, различного рода зависимости и пр [8].

В реалиях настоящего времени происходит трансформация семьи и брака. Речь идет о формировании иного образа семьи в целом к моменту вступления в брак. Меняется предназначение семьи и ее функции, постепенно снижается ценность семьи как значимой социальной группы [5].

Можно отметить такие явные признаки трансформации семьи, как:

- уменьшение количества официальных браков на фоне увеличения числа незарегистрированных отношений (сожительства);
- длительные добрачные отношения, которые не всегда приводят к созданию семьи;
- увеличение рождаемости детей вне брака.

Факторы, которые обуславливают процесс трансформации брака и семьи, можно поделить на несколько категорий: социальные – это негативные тенденции и изменения, влияющие на развитие морально-нравственных ориентаций у детей и молодого поколения; экономические – нестабильная ситуация на рынке труда; культурные, которые подразумевают недостаток культурного образования, отрицание культурного наследия.

Эти факторы ведут к нестабильности семейной системы, что является достаточно устойчивой тенденцией современного общества. По мнению А. Ю. Маленова, «мы неизбежно наблюдаем спад интереса молодого поколения к институту семьи и стабильности супружеских отношений, прежде всего, со стороны женской аудитории» [2, с. 228]. Таким образом, молодое поколение не готово брать ответственность за создание новой ячейки общества. С. И. Дьяков отметил, что наличие отношений коррелирует с отношением к браку: студенты, состоящие в отношениях или браке, относятся положительно к браку, тогда, как те, кто не состоит в отношениях, чаще давали отрицательную оценку браку [1].

В данный момент доминирующими ценностями являются материальное благополучие, профессиональный статус, хорошее образование, удовлетворение от собственной деятельности, но и ценности родительства и супружества остаются уникальными и неизменными. В процессе социокультурной эволюции достаточно четко наблюдается трансформация от патриархальной модели семьи с доминированием ценностей родства к детоцентристской – с преобладанием ценностей родительства и от детоцентристской – к супружеской модели, с ценностными ориентациями на брачного партнера. Формирующиеся ценности постсовременного общества, главной особенностью которых является ориентация на улучшение благосостояния населения, улучшение жизни и самовыражение личности, характерны и для современной российской семьи [7].

Таким образом, теоретический анализ позволяет высказать предположение, что брачно-семейные установки современной молодежи трансформируются как и сами брак и семья. Исследования показывают, что у молодого поколения проявляются отрицательные установки, касающиеся ответственности и ограничений, которые накладывает

брак и семья, и вытесняются положительные и ценностно значимые для общества и самого индивида брачно-семейные установки. Если это действительно так (что нуждается в эмпирическом исследовании), во многом это может быть отражением того, что семья как социальный институт в традиционном своем виде не обеспечивает полное удовлетворение потребностей современной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяков С. И., Суздальницкая Е. А. Семантика брачно-супружеских отношений в личностных конструктах современной молодежи, // Science and Education: problems and innovations : сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2020. С. 278–280.
2. Маленова А. Ю., Стойко Д. Н. Развод в структуре брачно-семейных установок молодежи // Инновационный потенциал молодежи: культура, духовность и нравственность : материалы Междунар. молодеж. науч.-исслед. конф. Екатеринбург, 2–6 дек. 2019 г. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. С. 223–229. URL: <http://hdl.handle.net/10995/83615> (дата обращения: 22.02.2023)..
3. Мусина-Мазнова Г. Х., Паршинцева В. Д. Влияние родительских моделей отношений на брачно-семейные установки молодёжи // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. , посвящ. памяти В. А. Пятина / Астрахан. гос. ун-т. Астрахань, 2020. С. 231–235.
4. Оздоган И. С., Удачина П. Ю., Салменкова П. И. Роль психологических брачно-семейных установок современной российской молодежи в вопросах планирования брака // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10, № 2А. С. 140–150.
5. Тищенко И. А., Пономарев П. А., Багаджиян Ю. Г. Гендерные стереотипы современного Российского общества // Вестник Южно-российского государственного университета. 2021. № 1. С. 100–106.
6. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб. : Питер, 2001. 416с.
7. Черникова В. Е., Мазаева Динамика семейных ценностей: от традиционных до постсовременных // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2019. Т. 8, № 1А. С. 267–275.
8. Эйдемиллер Э. Г., Юстикис В. Психология и психотерапия семьи. 2-е изд., расш. и доп. СПб. : Питер, 2000. 656 с.
9. Яковлева А. С., Терешкина И. Б. Брачно-семейные установки студенческой молодежи // Студент – Исследователь – Учитель : материалы межвуз. студ. науч. конф. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2021. С. 797–807.

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ «ОБРАЗА Я» У ДОШКОЛЬНИКОВ

Бартенева Е. Ю.

МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 40»

E-mail: 2011_le@mail.ru

Ещё А. Н. Леонтьев рассматривал дошкольный возраст как время фактического складывания будущей личности. Изучение содержания, механизмов и структур человеческого самосознания до сих пор является наиболее сложным вопросом.

Становление самосознания в раннем детстве исследовали Б. Г. Ананьев (1948), Л. С. Выготский (1984), Д. В. Ольшанский (1986), С. Л. Рубинштейн (1989), В. С. Мухина (1985), Н. Н. Авдеева, М. Г. Елапина, С. Ю. Мещерякова (2000). Исследователи едины во мнении, что в раннем возрасте ребенок открывает себя как отдельную персону через телесные чувствования, формирование «образа» тела, визуальный образ своего отражения в зеркале, а также через переживание своего волеизъявления.

Зародившись в раннем возрасте, самосознание формируется к концу дошкольного возраста, благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию. Оно является центральным новообразованием дошкольного возраста. Дошкольный возраст является не только периодом “первого рождения личности” (А. Н. Леонтьев, 1983), но и периодом оформления «образа Я” как аффективно-когнитивного образования (М. И. Лисина).

Недостатки, отклонения, деформации в развитии самосознания влияют на формирование адекватной самооценки, что проявляется в неустойчивости, противоречивости личности, несбалансированности ее психических свойств, качеств, состояний, которые затрудняют социализацию и индивидуализацию личности. Недостаточное развитие компонентов самосознания не дает детям возможности оценивать свои качества адекватно, это является поводом для организации целенаправленной работы по формированию и развитию «образа Я» дошкольников. Знания о себе (как когнитивный компонент самосознания дошкольника), способствуют дошкольникам выявить свои положительные качества, что помогает корректировать самооценку ребенка и воздействовать на его поведение.

Для достижения главной цели – формирование адекватной самооценки через развитие «образа Я» у дошкольников – необходимо решать следующие задачи:

1. Расширять представления детей о собственной значимости, ценности, укрепление чувства собственного достоинства.

2. Учить различать индивидуальные особенности своей внешности, формировать сознание собственной адекватности себе подобным.

3. Формировать элементарные представления об организме и способах его функционирования.

4. Уточнять и дополнять знания детей о характерных отличиях в облике мальчика и девочки. Помочь осознать половую идентификацию.

5. Формировать осознание изменений «Я» в перспективе жизни.

Работа по формированию у дошкольников «образа Я» должна проводиться планомерно и руководствоваться основными принципами:

1. Деятельностный принцип (Леонтьев А. Н.).

2. Принцип учета возрастных и психических особенностей (Бурменская Г. В.).

3. Принцип комплексности методов (Дубровина И. Я.).

Тематические занятия целесообразнее поделить на блоки, каждый из которых взаимосвязан с предыдущей и последующей темами, задачами и методами:

1. Осознание тела в перспективе жизни.

2. Осознание структуры тела и способов его функционирования.

3. Осознание половой идентификации.

4. Коррекция самооценки.

Занятия всех блоков, помимо основной работы, решающей цель блока, должны включать в себя работу по выявлению положительных черт личности – влияющих на самооценку, формированию умений и навыков выражать свои чувства через адекватное поведение.

Основными используемыми методами коррекционно-развивающей работы могут быть: этюды, творческие игры, театрализованные и ролевые игры, подвижные игры и упражнения, беседы и словесные игры, совместная деятельность и релаксация.

Подспорьем в организации практической работы с дошкольниками могут стать рекомендации: И. Лескис, О. Князевой, Г. Я. Кудриной и Е. Б. Ковалевой, А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, О. В. Ухлаевой и И. М. Первушиной и др.

Методы, используемые для формирования адекватного самосознания на занятиях, уместны и для использования в свободное от занятий время, что позволит закрепить знания и умения, полученные на занятиях. Работа с детьми должна быть направлена на развитие двигательной активности и развитие невербальных проявлений эмоций.

Так же целесообразно подготовить консультации для родителей на темы, помогающие понять возрастные и индивидуальные особен-

ности своего ребенка, консультации о коррекции поведения и развития личностных качеств.

Наиболее сильным фактором, подтверждающим актуальность темы, является то, что дети с недостаточно развитыми компонентами «образа Я», не могут позитивно относиться к себе таким, какие они есть на самом деле – и хорошим, и плохим. Это всегда будет сказываться на самооценке ребенка и, как следствие, на его поведении. Не умея любить себя, человек не может полюбить другого. Поэтому так важно уже в детском возрасте, когда закладываются основы будущей личности, научить ребенка любить то, что в нем есть, быть благодарным за то, что он именно такой. Приняв себя, ребенку легче принимать других и любить окружающих, проще оценивать свои способности и возможности, понимать свои желания и реализовывать их. Формирование «образа Я» позволит ребенку понимать и принимать свои положительные черты, корректировать свою самооценку – такому дошкольнику проще проявлять положительные качества своего характера, что будет отражаться и на адекватности его поведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Бодрова Е. В., Князева О. Л., Кудрявцев В. Т. Актуальные проблемы развития творческих способностей в обучении и воспитании. 89/1.
4. Волков Б. С. Возрастная психология. Кн. 1. М., 2005.
5. Дубровина И. В., Данилова Е. Е. Психология : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 1999.
6. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993.
7. Князева О., Стеркина Р. Веселые, грустные... : пособие для детей сред. дошк. возраста 4–5 лет. М. : Просвещение, 2005.
8. Князева О., Стеркина Р. Что тебе нравится? : пособие для детей старшего дошкольного возраста (4–5 лет). М. : Просвещение, 2005.
9. Князева О., Стеркина Р. Мы все разные: Пособие для детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет). М. : Просвещение, 2005.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Белкина Д. Д., Марковская Г. Г.

*СПбГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы»*

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: p.daria.belkina@gmail.com; markovskaia.galina@mail.ru

В современной психологии эмоциональное благополучие рассматривается как многогранная характеристика качества жизни человека. С одной стороны, эмоциональное благополучие рассматривается в качестве критерия оценки равновесия между позитивными и негативными эмоциями, возникающими в процессе жизнедеятельности: с этой точки зрения понятие эмоционально благополучный человек – это тот, чья жизнь наполнена преимущественно позитивными эмоциями, а негативные практически не возникают или не мешают его жизнедеятельности [1]. Другая точка зрения приравнивает «эмоциональное благополучие» к «эмоциональному здоровью»: знанию о собственных эмоциях, источнике их происхождения, умению органично их проживать без вреда для психического и соматического здоровья [2]. Третье направление рассмотрения вопроса дает эмоциональному благополучию следующее определение – «интегральная характеристика, в которой представлены чувства, обусловленные успешным функционированием всех сторон личности» [1, с. 332]

Рассматривая эти три подхода к эмоциональному благополучию в контексте общей психологии, следует сделать следующие уточнения. Негативные эмоции являются врожденными, базовыми, закрепившимися в процессе эволюции животных и человека (Ч. Дарвин, К. Изард, П. Экман), поэтому отсутствие отрицательных эмоций скорее является признаком психологического нездоровья и эмоционального неблагополучия, чем наоборот. Эмоциональное благополучие личности характеризуется определенным соотношением доли положительных и отрицательных эмоций. В соответствии с исследованиями М. Лосады, Б. Фредриксон, М. Селигмана эмоциональное благополучие и эффективность деятельности личности и группы оптимально при соотношении позитивных и негативных эмоций как 3:1. Другими словами, на три единицы времени положительных переживаний должна приходиться одна единица отрицательных. Данный подход продолжает развиваться в концепции психологически богатой жизни Ш. Оиши, в соответствии с которой психологически насыщенная жизнь, связанная со всем спектром переживаний человека, является одной из базовых основ эмоционального благополучия [7].

Вторым ограничением в связи с негативными переживаниями является интенсивность эмоций. Чрезмерная для конкретной личности сила эмоции травматична для ее психического здоровья и ведет к эмоциональному неблагополучию. Д. Сигел назвал оптимальный уровень интенсивности эмоций окном толерантности к аффекту, чрезмерная для личности сила аффекта приводит к тревоге, флешбекам, кошмарам, компульсивному мышлению и дисфорическому напряжению [6].

Подытоживая данные об интенсивности и модальности эмоций, можно сделать вывод, эмоциональное благополучие связано с преимущественным переживанием положительных эмоций (3:1) и интенсивностью аффекта в зоне окна толерантности.

Проблема эмоционального благополучия в студенческом возрасте является актуальной в силу того, что, попадая в новую среду с совершенно иными правилами, недавние школьники, а ныне студенты попадают в «условия повышенной эмоциональной напряженности» [3, с. 1]. Необходимо понимать, что эмоциональное благополучие будущих специалистов, проходящих процесс профессионализации, важно с точки зрения их мотивации и целеустремленности по достижению успехов в выбранной области. А. А. Пахалкова в своей статье пишет, что эмоциональное благополучие студентов базируется на трех основных компонентах: позитивная Я-концепция личности; успехи и достижения в образовательном процессе; социальное благополучие: экологичная среда общение не только с ровесниками, но и преподавателями [4].

Важность эмоционального благополучия студентов обуславливается тем, что учреждения высшего и среднего профессионального образования являются социальной средой, в которой обучающиеся проходят этапы формирования себя как профессионала, а также формируются как личность. Поэтому, если эта среда ощущается студентами как небезопасная, то их креативность, целеустремленность и мотивация снижаются, а уровень стресса и тревожности, наоборот, нарастают [5]. Образовательная среда имеет значительное влияние на эмоциональное благополучие студентов, так как ее несоответствие потребностям может привести не только к эмоциональному неблагополучию, но и к эмоциональной депривации, вплоть до возникновения психосоматических заболеваний. Выполняя не только образовательную, но и социокультурную функцию, образовательным учреждениям необходимо не только способствовать созданию более безопасной среды, но и развитию эмоционального интеллекта студентов, что улучшит их качество жизни и эффективность в процессе профессионализации [5].

Эмоциональное благополучие в студенческом возрасте связано не только с преимущественно успешным, интересным и разнообразным обучением, но и с балансом обучения и личной жизни, с самореализацией студента во всех значимых сферах жизни. Знание законов эмоциональной жизни, понимание себя, развитые навыки коммуникации и эмоционального самоконтроля обеспечивают эмоциональное благополучие в студенческом возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорова, Ю. Б. Структура эмоционального благополучия // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 1 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-emotsionalnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 25.02.2023).
2. Тарабакина, Л. В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения. дисс... на соискание учёной степени доктора психологических наук наук. Нижний Новгород, 2000. 324 с.
3. Комарова С. В., Копылова С. Н. Эмоциональное благополучие как фактор психологического здоровья студентов // Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Брянск, 25–26 апр. 2018 г. Брянск: Брян. гос. ун-т им. акад. И. Г. Петровского, 2018. С. 50–56.
4. Пахалкова А. А. Эмоциональное благополучие как компонент безопасной образовательной среды // Психолог. 2015. № 1. С. 44–65. doi: 10.7256/2409-8701.2015.1.13783. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=13783
5. Родионова Е. В., Конюхова Т. В., Конюхова Е. Т. Эмоциональное благополучие как показатель социально-психологической безопасности студентов // Векторы благополучия: экономика и социум. 2020. № 2 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-kak-pokazatel-sotsialno-psihologicheskoy-bezopasnosti-studentov> (дата обращения: 25.02.2023).
6. Siegel D. J. The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are. The Guilford Press, 1999. 394 p.
7. Oishi S., Westgate E. C. A psychologically rich life: Beyond happiness and meaning // Psychological Review. 2022. Vol. 129, N 4. P. 790–811. <https://doi.org/10.1037/rev0000317>

СВЯЗЬ БУЛЛИНГА И УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ

Белолапоткова Д. А., Уварова М. Ю.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: dianas38live@gmail.com; uv-marg@mail.ru

Как известно, возрастной особенностью подростков является нестабильность их эмоционально-волевой сферы. Из-за больших как физиологических, так и психологических изменений в организме этот возраст называют одним из самых сложных и кризисных периодов жизни. Подросток может не успевать адаптироваться к данным изменениям и становится более раздражительным, замкнутым и уязвимым к любым проблемам. Перечисленные особенности данной возрастной группы школьников делают ее наиболее уязвимой, вследствие чего этот период часто сопровождается буллингом, который становится наиболее агрессивным и влечёт неисправимые последствия, вплоть до завершённых случаев суицида.

Термин «буллинг» впервые ввел в 1990 г. английский журналист Э. Адамс для обозначения явлений травли как формы насилия. Буллинг (от англ. bully – задира, запугивать) – «совокупность различных социальных, психологических и педагогических проблем, обуславливающих процесс длительного (группового или индивидуального) физического или психического насилия в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации.» [1, с. 1] Исследователь Е. Роланд предложил понятие «буллинг-структура», подробно ее описал Д. Лэйн. Буллинг-структура представляет собой систему, состоящую из преследователей, их жертв и сторонних наблюдателей в процессе буллинга [2].

Буллинг никогда не прекращается сам по себе, всегда требуется вмешательство со стороны с целью оказания помощи жертве, инициатору буллинга и свидетелям [3, с. 57]. Данный тезис констатирует необходимость профилактики данного девиантного поведения. Для эффективности профилактики многие исследователи ставили перед собой задачу определить с чем связано данное поведение, на какую структуру психики можно воздействовать для предотвращения девиаций. Эту задачу решает и наше исследование, находя связь буллинга и эмоционально-волевой сферы, а именно эмоционального интеллекта.

Исследователи подчеркивают, что эмоции являются ключевым компонентом человеческого опыта при взаимодействии в социальном плане с другими людьми [4].

Изучая данную тему, был введён термин «эмоциональный интеллект». Дж. Майер и П. Саловей определяют эмоциональный интеллект как «способность человеком воспринимать, обрабатывать эмоциональную информацию, регулировать свои эмоции, а также эмоции окружающих людей» [5, с. 315]. Так как эмоции являются важным компонентом социального опыта, а эмоциональные способности, входящие в концепцию эмоционального интеллекта, обеспечивают переработку эмоциональной информации, то эмоциональный интеллект является важным фактором социальной адаптации человека.

Таким образом, целью нашей научно-исследовательской работы стало изучение связи буллинга с уровнем эмоционального интеллекта подростков. Объектом эмпирического исследования является феномен буллинга как социально-психологического явления, предметом – связь буллинга с уровнем эмоционального интеллекта подростков. Основная гипотеза научно-исследовательской работы: подростки с более высоким уровнем эмоционального интеллекта реже становятся агрессорами в ситуации буллинга.

В соответствии с поставленной целью было проведено эмпирическое исследование. Выборку составили 20 подростков из разных образовательных организаций Иркутской области (12 девочек и 8 мальчиков). Исследование проводилось на региональном форуме «Медиа-сфера» 1 февраля 2023 г.

Для исследования нами были выбраны две методики. Первая – Опросник «СОП» разработанный А. Н. Орел. С помощью неё мы отслеживали склонность к отклоняющемуся поведению, которое включает в себя буллинг.

Второй – тест эмоционального интеллекта Холла, разработанный для подростков. С помощью данного теста мы смогли выявить уровни сформированности эмпатии и других составляющих эмоционального интеллекта.

С помощью опросника «СОП» мы выявили, что общие показатели группы по шкале социальной желательности являются средними у 11 опрошенных. Большая часть опрошенных склонны проявлять себя своенравно, исходя из своих желаний. Агрессивность при этом также выражена на среднем уровне у 10 респондентов.

Уровень саморазрушающего поведения является средним с тенденцией к низкому. Помимо этого, высок процент опрошенных, которые склонны слабо контролировать себя волевыми усилиями. Опрошенные с таким статусом могут выступать наблюдателями буллинга, неспособными прекратить его.

Результаты по тесту «Эмоциональный интеллект» проанализируем по составляющим. По шкале эмоциональной осведомлённости в 19 случаев имеет средний показатель с тенденцией к высокому. Управление своими эмоциями также находится на среднем уровне у большинства опрошенных. Эти показатели могут быть связаны с популяризацией психологии среди подростков и изобилие доступности техник для саморегуляции эмоций в социальных сетях.

Эмпатия и умение управлять эмоциями других у испытуемых имеют повышенные средние баллы у 20 % выборки. Это может свидетельствовать о способности быть чувствительным к другим, или же в обратном случае задавать эмоциональный тон коллективу.

Полученные данные мы представляем в виде корреляционной плеяды, которая позволит наглядно продемонстрировать взаимосвязи (рис.).

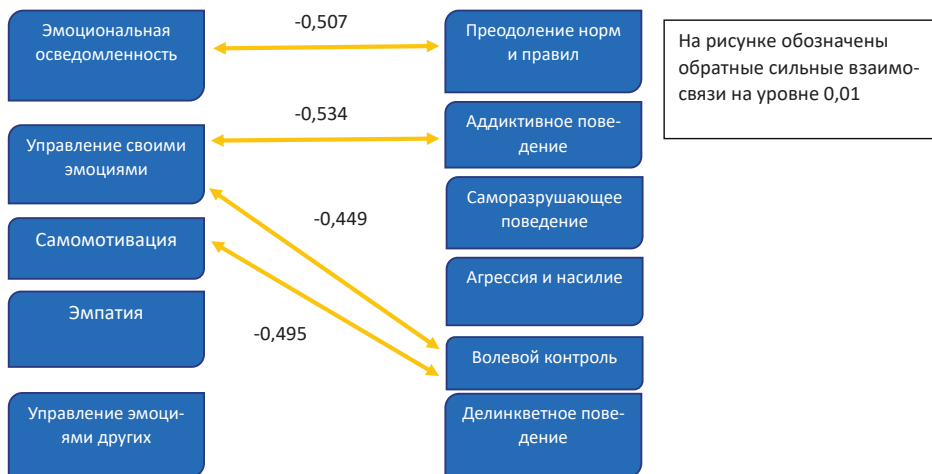


Рис. Взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и склонности к отклоняющемуся поведению у испытуемых подростков

Корреляционный анализ всех шкал теста на эмоциональный интеллект и шкал «агрессии и насилия», «преодоление норм и правил» показывает нам взаимную обратную связь на уровне 0,05. Данная взаимосвязь доказывает, что чем выше каждое из составляющих эмоционального интеллекта, тем ниже склонность к агрессии и девиантному поведению, а значит и инициации буллинга.

Отдельно отметим корреляцию на уровне значимости 0,01 с коэффициентом $-0,495$ между волевым контролем и самомотивацией, а также управлением своими эмоциями с коэффициентом $-0,449$. То есть чем выше волевой контроль и его жесткое проявление в регулировании самого себя, тем ниже способность управлять своими эмоциями и способностью мотивировать себя без применения воли.

Также корреляцию на уровне значимости 0,01 имеют шкалы «аддиктивное поведение» и «управление своими эмоциями» с коэффициентом $-0,534$. Это может выражаться в том, что подростки не умеющие управлять собственными эмоциями склонны становиться зависимыми. То есть аддиктивное поведение в данном случае может служить формой совладающего поведения с эмоциональными сложностями.

Последняя взаимосвязь с корреляцией на уровне 0,01 с коэффициентом $-0,507$ в нашем исследовании наблюдается между шкалами «Эмоциональная осведомлённость» и «Преодоление норм и правил». Исходя из этого мы можем предполагать, что высокая осведомлённость подростка о эмоциональной палитре может снизить риск преодоления норм и правил.

Как можно заметить по рисунку 1 все связи являются обратными, а это является подтверждением гипотезы о том, что чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем меньше склонность к агрессивному поведению – буллингу.

Подводя итог всему исследованию, можно говорить о том, что цель достигнута, задачи решены, а гипотеза нашла свое подтверждение. А значит, повышение уровня эмоционального уровня у подростков будет влиять на снижение риска прибегания к буллингу. Основываясь на нашем исследовании, рекомендуется проводить занятия с подростками, направленные на развитие компонентов эмоционального интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горлова И. Ю., Кузнецова О. З. Буллинг в образовательных учреждениях // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2019. № 56. URL: https://e-journal.omgau.ru/images/issues/2019/S06/00665_1.pdf (дата обращения: : 10.02.2023).
2. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.
3. Руланн Э. Г. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга. М. : Генезис, 2012. 264 с.
4. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Эмоциональный интеллект в условиях информационного общества и кибербуллинга // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/64PSMN219.pdf> (дата обращения: : 15.02.2023).
5. Ситаров В. А., Пашкова О. А. Сущностные признаки эмоционального интеллекта // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 7. С. 315–318.
6. Уварова М. Ю., Дамбаева Ю. О., Кедярова Е. А. Психологический портрет подростков – жертв моббинга // Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения В. Г. Асеева / под ред. М. Кыштымовой, Л. В. Скоровой. Иркутск, Аспринт, 2021. С. 224–233.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПРИ ДИЗАРТРИИ

Березенцева А. И., Власова А. А.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Тюмень, Россия

E-mail: stud0000230938@study.utmn.ru; a.i.berezenceva@utmn.ru

Численность детей с речевыми нарушениями каждый год увеличивается, подтверждение тому слова министра образования о том, что в настоящее время 58 % детей имеют логопедические проблемы. Среди этих детей большая часть с нарушением звукопроизношения. Основную часть составляют дети с нарушением звукопроизношения, встречающегося при дизартрии.

Дизартрия относится к тяжелым нарушениям речи, возникающим из-за нарушения иннервации мышц речевого аппарата, вследствие чего механизм коартикуляции, подразумевающий синхронную деятельность всех органов артикуляции в процессе произнесения определенного звука, являющийся заложенным в любом артикуляционном движении, нарушен из-за парезов и параличей. Это нарушение вызывает как дефекты звукопроизношения, так и всей просодической стороны речи.

Кроме того, исходя из принципа системного строения речи, выдвинутого Р. Е. Левиной, становится ясно, что речь как система имеет свои компоненты, которые взаимосвязаны, взаимообусловлены и взаимозависимы, т. е. при несформированности одного компонента страдает вся речевая система. Следовательно, при дефектном звукопроизношении нарушается лексико-грамматическая сторона речи и связная речь.

Первым использовал термин «дизартрия» в 1879 г. Kussmaul A., объединив все нарушения артикуляции, следовательно, и фонетики у детей и взрослых, раннее дизартрию рассматривали только с неврологической точки зрения.

Однако Cowers J. В. в 1888 г. выделил такие формы дизартрии как: церебральная и бульбарная. Следующие попытки предпринимались с целью дать подробную нейроанатомическую классификацию дизартрии. Таким примером может являться классификация 1943 г., создателем которой является Froeschels E., подразделивший дизартрию на 4 формы: пирамидную, экстрапирамидную, лобно-понтинную и церебеллярную [4].

Начиная с середины XX в. исследователи приходят к выводу, что дизартрические расстройства имеют серьезную патологию, связанную как с нарушением моторной координации речевого аппарата, так и просодической стороны речи.

На сегодняшний день дизартрию рассматривают с точки зрения четырех подходов: клинического, лингвистического, нейропсихологического, психолого-педагогического.

С позиции клинического подхода изучаются то, какими причинами может быть вызвано возникновение дизартрии, какую симптоматику она имеет, в том числе нарушения мышечного тонуса, изменения движений различных отделов речевого аппарата, а также определяется место, где находится очаговое поражения ЦНС и какой характер оно имеет [1].

Лингвистический подход при дизартрии направлен на изучение нарушений акустических, просодических акустических характеристик речи, таких как сила голоса, интонация, темп, ритм, а также фонематическое восприятия речи [Там же, с. 11].

Нейропсихологический подход помогает выявить при дизартрии нарушения эфферентных исполнительных механизмов, а также нарушения кинестетического анализа и синтеза, выражающиеся в апрактических нарушениях артикуляционной сферы.

Психолого-педагогическое направление определяет каков характер нарушения звукопроизношения и голоса, качественные и количественные характеристики активного и пассивного словаря, особенности формирования грамматических строя речи, связной речи и письма [Там же, с. 13].

В основу отечественной логопедии заложена классификация дизартрии по принципу локализации мозгового поражения, созданная О. В. Правдиной в 1973 г.: различают бульбарную, корковую, мозжечковую, экстрапирамидную (подкорковую), псевдобульбарную дизартрии [3].

Т. Б. Филичева выделяет из перечисленных выше форм псевдобульбарную, как самую актуальную для исследования на данный момент, так как именно псевдобульбарная дизартрия является самой встречающейся у детей дошкольного возраста [5].

Изучение дизартрии А. А. Ухтомским и В. М. Бехтеревым подтвердило факт того, что дефектное звукопроизношение напрямую связано с кинестетическими нарушениями, проявляющиеся в снижении сенсорной чувствительности, а именно в трудности ощутить какое положение принимает орган артикуляции – язык [3].

А. Р. Лурия также говорил о нарушении кинестетического праксиса артикуляционной моторики при нарушении звукопроизношения, кроме того он в своих исследованиях пришел к следствию о связи кинестетического и кинетического праксиса. По его мнению, к дефектному произношению гласных приводят кинетические нарушения, так как наблюдается неспособность расслабления и напряжения мышц ар-

тикуляционного аппарата. При кинетических могут страдать все группы звуков [2].

При нарушении звукопроизводительной стороны речи у детей с дизартрией встречаются все виды нарушений:

1. Искажение – звук, которого нет в фонетической системе русского языка.

2. Смешение – непостоянная замена, т. е. ребенок, умея произносить тот или иной звук, путает его в речи.

3. Замены – звук может заменяться другим звуком, имеющимся в фонетической системе русского языка.

4. Пропуски (отсутствие) – звук может выпадать в начале слова, в середине или конце.

Наиболее распространенным нарушением является дефект произношения свистящих и шипящих звуков. Токарева О. А., Собонович Е. Ф., Чернопольская А. Ф., Гуровец Г. В., Маевская С. И. пришли к выводу, что для дизартриков характерно упрощение артикуляции, когда сложные звуки заменяются более простыми по своим артикуляционным и акустическим признакам: щелевые – взрывными, звонкие – глухими, шипящие – свистящими, твердые – мягкими, аффрикаты расщепляются на составляющие их звуковые элементы. Исследования Архиповой Е. Ф., Лопатиной Л. В., Серебряковой Н. В., Собонович Е. Ф. показали, что характер нарушения звукопроизношения характеризуется как полиморфный.

Таким образом, изучение дизартрии отечественными и зарубежными учеными позволяет сделать вывод о том, что данное речевое расстройство напрямую влияет на нарушение звукопроизводительной стороны речи. При формировании правильного звукопроизношения необходимым условием является развитие правильных и точных речевых кинестезий, ребенок должен ощущать положение и движение органов артикуляции, однако, вследствие, нарушений, появляющихся при неправильной артикуляции звуков этого не происходит. В свою очередь это влечет недоразвитие фонематического слуха, соответственно, поэтому существенно замедляется процесс выработки правильного произношения звуков. Взаимобусловленность этих процессов служит причиной стойких нарушений звукопроизношения у детей с дизартрией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия. М. : Владос, 2013. 287 с.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. пособие. М. : Владос, 2005. 384 с.
3. Винарская Е. Н. Дизартрия. М. : АСТ : Астрель, 2006. 141 с.
4. Волкова Л. С. Логопедия. М. : Владос, 1998. 680 с.
5. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1989. 223 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ АРТ-ТЕРАПИИ У ПОДРОСТКОВ С НАЛИЧИЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Боброва А. А., Кустова Е. С.

МАОУ г. Иркутска «Гимназия № 2»

Иркутск, Россия

E-mail: bobrovanastyaa@mail.ru; kus-tik@mail.ru

Тревожность относят к наиболее распространенным расстройствам подросткового возраста, которая отражается на всех сферах жизни: ухудшает самочувствие, взаимоотношения в семье, обществе, снижает школьную успеваемость. Тревожность может проявляться навязчивостями и фобиями, соматизацией, нарушениями поведения в виде ограничения общения, суетливости, двигательного беспокойства, реакциями раздражения и агрессии, а также неуверенностью в себе, заниженной самооценкой [2]. Риск повышенного уровня тревожности у подростков связан со спецификой возраста: стрессы, психологические проблемы, связанные с психическим развитием, эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью социальных ценностей [4].

Поиск эффективных методов коррекции тревожности у подростков является актуальной проблемой. К одному из таких методов отнесена арт-терапия – направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на применении искусства и творчества [1].

К видам арт-терапии принадлежит изотерапия, библиотерапия, музыкотерапия, драматерапия, игротерапия, оригамитерапия, песочная терапия, фото/видеотерапия, сказкотерапия, маскотерапия, пластилиновая терапия. Задачами арт-терапии является: дать социально приемлемый выход агрессии и другим негативным чувствам, облегчить процесс лечения психотерапии в качестве вспомогательного метода, получить материал для психодиагностики, проработать подавленные мысли и чувства, выражает эмоциональное состояние рисующего, помогает установить контакт с клиентом, развить самоконтроль, сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах, развить творческие способности и повысить самооценку.

Арт-терапия способствует избавлению от чрезмерного эмоционального напряжения, нейтрализации страхов, снижению тревожности, переживанию положительных эмоций, «запуску» внутренних ресурсов подростка и способствует эффективной коррекционной работе [3].

Целью нашего исследования явилось изучение возможности арт-терапии в коррекции тревожности у подростков.

Проведено экспериментальное исследование, направленное на выявление и коррекцию тревожности посредством методов арт-терапии. В исследовании приняли участие 27 девушек, учащиеся в 10 классов МАОУ города Иркутска гимназии № 2. Средний возраст участников составил 16 лет. Сроки проведения исследования: сентябрь 2022 г. – февраль 2023 г.

Для изучения уровня тревожности использованы шкала тревожности HADS, визуальная аналоговая шкала (ВАШ, пункты самочувствие, настроение, активность; результаты оценивались от 0 до 10 баллов). Анализ исследования по шкале HADS в сентябре 2022 г. выявил отсутствие тревожности (0–7 баллов) у 48 % подростков, 8–10 баллов (субклинический уровень тревожности) у 37 %, клинически выраженная тревожность (11 и более баллов) – 15 %. Таким образом, наличие тревожности выявлено у половины подростков – 52 %. По ВАШ у подростков с наличием тревожности значения в соответствии с пунктом самочувствие было 6,4, активность – 6,8, настроение – 7,4.

В систему занятий входили 3 встречи продолжительностью 45 минут. На первом занятии учащиеся выполнили рисунок с изображением своей тревожности и страха. На втором занятии с использованием пластилина подростки лепили образ того состояния, которое было внутри. На третьем занятии был использован рисунок цветка «цветик-семицветик», где на каждом лепестке подростки должны были написать свои желания, и проводили анализ, какой первый шаг для реализации желания необходимо сделать, где взять ресурсы и какие качества характера необходимы для реализации желания.

Анализ результатов по шкале HADS в конце исследования (февраль 2023 г.) выявил отсутствие тревожности у 64,3 %, субклинический уровень тревожности – 35,7 %. В результате повторной диагностики по шкале ВАШ выявлено по пункту самочувствие 8,5 баллов, активности – 8,3, настроение – 8,8. Кроме того, после проведения занятий у всех исследуемых отмечена положительная динамика психоэмоционального состояния в виде уменьшения чувства тревоги, подавленности, желания плакать, была отмечена смена растерянности удовлетворением.

Таким образом, реализованы занятия с использованием арт-терапии у подростков с наличием тревожности. Занятия были направлены на коррекцию и профилактику тревожности, анализ своего психоэмоционального состояния, способность выражать свои чувства посредством творчества с использованием методик арт-терапии, формирование позитивного представления о себе и своем будущем. Учитывая результаты первичной и повторной диагностики тревоги и таких состояний как самочувствие, активность и настроение можно сделать

вывод о том, что арт-терапия эффективна и может использоваться в коррекции тревожности у лиц подросткового возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вальдес-Одриосола М. С. Арт-терапия в работе с подростками: психотерапевтические виды художественной деятельности : метод. пособие. М. : Владос, 2005. 61. URL: http://tlib.gbs.spb.ru/dl/5/Вальдес_Одриосола_МС_Арттерапия_в_работе_с_подростками (дата обращения: 22.02.2023).
2. Козырева М. А. Подростковая тревожность: проблема и пути решения // Молодой учёный. 2022. № 33 (428). С. 117–119.
3. Копыгин А. И. Теория и практика арт-терапии. СПб. : Питер, 2002. 366 с. URL: http://tlib.gbs.spb.ru/dl/5/Копыгин_АИ_Теория_и_практика_арт-терапии (дата обращения: 23.02.2023).
4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Модэк, 2000. 304 с.

ДЕСТРУКТИВНОЕ ОНЛАЙН-ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

Богуцкая Д. И., Погодина Е. К.

*УО «Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка»*

Минск, Республика Беларусь

E-mail: dianabogutskaya@mail.ru

Актуальной в последнее время становится проблема деструктивного воздействия интернет-среды на несовершеннолетних. С одной стороны, сеть Интернет является неотъемлемой частью современного общества, важнейшим средством коммуникации и социализации. С другой стороны, виртуальное пространство может стать каналом негативного воздействия на несовершеннолетних, искажая их нравственное сознание, способствуя виктимизации и криминализации [1]. Негативная информация, содержащаяся на просторах всемирной Сети, может нанести вред психологическому здоровью и развитию подростков, так как в силу своих возрастных особенностей, они оказываются особенно чувствительными и уязвимыми к разрушительному виртуальному влиянию.

Деструктивное влияние на личность подростка могут оказать: социальные типы угроз – негативные явления сети Интернет, воздействующие на психику (кибербуллинг, троллинг, секстинг и пр.); контентные типы угроз – публикации, содержащие информацию, негативно влияющую на формирование личности несовершеннолетнего (пропаганда рискованного поведения, потребления наркотических и психотропных веществ и т. п.), публикации, включающие информацию, пропагандирующую преступное поведение, формирующую криминогенные установки, содержащие информацию о вовлечении в преступные сообщества, публикации, которые могут повлечь противоправные действия в отношении несовершеннолетнего [2].

Подростки часто сталкиваются с проявлениями деструктивного поведения в онлайн-пространстве. Они могут выступать как в качестве объектов, жертв деструктивного поведения, так и в качестве субъектов, создающих негативный контент.

Под деструктивным онлайн-поведением понимаются такие действия в сети Интернет, которые наносят прямой вред пользователям и онлайн-сообществам, а также способствуют распространению разрушительного поведения в реальном мире [5]. Деструктивное онлайн-поведение проявляется как в виде враждебной деструктивности, т. е. агрессивного поведения, жестокости, насилия, мстительности, или

оборонительной деструктивности (ответная реакция на угрозу, оборонительное поведение), так и в виде аутодеструктивности – нанесения вреда самому себе.

В интернет-пространстве подростки могут столкнуться с негативной, вредоносной и опасной информацией, включающей насилие, агрессию, жестокость, порнографию, оскорбительные комментарии, нецензурную лексику, пропаганду суицида, анорексии, азартных игр, наркотических веществ и т. п. Они могут стать жертвой киберагрессии, кибербуллинга, кибермошенничества или онлайн-груминга (установления доверия с целью сексуальной эксплуатации).

Чрезмерное использование интернета увеличивает склонность к развитию деструктивного поведения в интернете. Такое поведение с высоким риском может оказать пагубное влияние как на психологическое развитие подростков, так и на формирование их дальнейшего поведения.

Результаты проведенного диагностического исследования показали, что большинство подростков регулярно сталкиваются с кибербуллингом в социальных сетях. Среди форм кибербуллинга, названных подростками, лидирует распространение компрометирующих видео, неудачных фото (76,7 %), грубость, хамство, неприятные комментарии (69,9 %), клевета, распространение ложной информации (56,2 %). Часто подростки сталкиваются с такими формами кибернасилия как угрозы, запугивания (53,4 %), исключение из круга общения (47,9 %); перепалки (43,8 %), домогательства с целью получения конфиденциальной информации (35,6 %) [3].

В свою очередь, подростки сами могут проявлять различные виды киберагрессии, участвовать в троллинге, хейтинге, флейминге, киберсталкинге. Унижая жертву, агрессоры пытаются продемонстрировать свою силу и власть, доказать свое превосходство.

К факторам риска деструктивного поведения подростков в интернет-пространстве можно отнести: повышенную внушаемость, тревожность, низкую самооценку, отсутствие жизненных целей позитивного характера, эмоциональную неустойчивость, отсутствие нравственных взглядов и убеждений, проблемы в семье, нарушение взаимоотношений со сверстниками и окружающими людьми, постепенное отчуждение подростков от социально-полезных групп, низкий уровень социальной адаптации.

Актуальность проблемы деструктивного поведения молодежи в сети Интернет обуславливает необходимость проведения целенаправленной профилактической работы с подростками.

Профилактика представляет собой совокупность мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной ситуации развития учащейся молодёжи, а также раскрытие ее личностного потенциала в различных видах активности [4]. При проведении профилактической работы необходимо опираться как на объективные факторы ситуации развития молодёжи, так и на субъективное восприятие условий развития самими учащимися. При этом профилактическая работа направлена на изменение как внешних, так и внутренних факторов, условий, социальных воздействий.

Профилактика деструктивного поведения подростков в интернет-пространстве включает: предоставление подросткам объективной информации об онлайн рисках, профилактику киберагрессии, киберпреступлений, интернет-зависимости, обеспечение кибербезопасности подростков.

В процессе профилактической работы осуществляется активное воздействие не только на учащегося, но и на его окружение: семью, родственников, сверстников, педагогов. При таком воздействии происходят изменения в отношениях, выстраиваются новые связи, происходят значительные изменения во взаимодействиях. В значительной степени изменяются внутренние установки подростков, их убеждения и мировоззрение, отношение к себе и окружающей действительности.

Таким образом, профилактическая работа с подростками по предупреждению деструктивного поведения в интернет-пространстве включает в себя три основных компонента:

- образовательный компонент – формирование представлений об онлайн рисках (контентных, коммуникационных, потребительских, технических), опасности интернет-зависимости;

- психологический компонент – коррекция определенных психологических особенностей личности, способствующих возникновению деструктивного поведения, интернет-зависимости, формирование навыков взаимодействия с окружающими в режиме реального общения, помощь в оптимизации самооценки;

- социальный компонент – обеспечение кибербезопасности подростков; помощь в социальной адаптации личности к условиям окружающей среды; формирование коммуникативной компетентности учащихся, навыков здорового образа жизни.

Профилактическая работа в учреждении образования по предупреждению деструктивного поведения подростков в интернет-пространстве проводится на двух уровнях. Различают первичную и вторичную профилактику.

Первичная профилактика – это совокупность мер, направленных на предотвращение деструктивного поведения подростков. На данном уровне профилактическая работа проводится в первую очередь с семьями обучающихся и направлена на оптимизацию детско-родительских отношений и превенцию семейного неблагополучия. Семья закладывает основы социального поведения, здорового образа жизни, обучает взаимодействию с окружающим миром, коммуникации с другими людьми. При этом традиции семьи и образ жизни родителей являются важнейшим ориентиром для формирования личности. Семейное благополучие, доверительность и открытость семейных отношений – залог развития успешной личности, не склонной к деструктивному поведению.

Вторичная профилактика направлена на выявление подростков, склонных к деструктивному поведению. Важнейшая задача вторичной профилактики – выделение учащихся группы риска и активная работа с ними. В данную группу включаются учащиеся, обладающие высоким риском развития интернет-аддикции, склонные к проявлению киберагрессии. Именно этим учащимся важно уделить как можно больше внимания. Для повышения эффективности деятельности необходимо опираться на индивидуальные особенности каждого учащегося, а также учитывать его возрастные особенности. Рекомендуемые направления профилактической работы с подростками: формирование адекватной самооценки, умения управлять собой, своим поведением; создание ситуации успеха; обеспечение благоприятного социально-психологического климата в коллективе учащихся; предупреждение невротических расстройств и патологических влечений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боцоева А. В., Гучетль С. К., Лазаренко Л. А. О деструктивном влиянии сети интернет на несовершеннолетних : контекст превенции // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 275–278.
2. Макашева М. Н. Сеть интернет и общая оценка её влияния на личность несовершеннолетнего // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2021. № 3 (91). С. 102–109.
3. Погодина Е. К., Богуцкая Д. И. Особенности деструктивного поведения подростков в интернет-пространстве // Социально-психологические проблемы современного общества: пути решения (памяти профессора А. П. Орловой) : сб. науч. ст. / под науч. ред. Е. Л. Михайловой. Витебск : ВГУ, 2022. С. 372–377.
4. Погодина Е. К. Социально-педагогическая профилактика. Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2021. 208 с.
5. Солдатова Г. У., Илюхина С. Н. Аутодеструктивный онлайн-контент: особенности оценки и реагирования подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29, № 1. С. 66–91.

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Бородина Ю. Н., Свистунова Н. А., Березенцева А. И.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Тюмень, Россия

E-mail: julia00003@mail.ru, nata.guseva.1998@bk.ru, a.i.berezenceva@utmn.ru

Распространенность аутизма вызывает неоднозначные оценки в научных кругах, так как частота выявления РАС у детей и подростков растет. Расстройства аутистического спектра диагностируют у каждого 54 ребенка. «Аутизмом называют расстройство психического и психологического развития, при котором наблюдается выраженный дефицит эмоциональных проявлений и сферы общения. В переводе «аутизм» – это «ушедший в себя, или человек внутри себя» [3, с. 376]. Поведенческие методики диагностики являются основными, но в то же время они не позволяют диагностировать аутизм в возрасте до 1,5 лет, когда коррекционное и лечебное воздействие более эффективно. Речевая коммуникация является основой освоения окружающей среды детьми с РАС, однако, в настоящее время исследование этого феномена и установление правильного заключения затруднено. Соответственно, коррекционная программа, направленная на формирование навыков речевой коммуникации, не реализуется в полной мере. Отсюда и возникает необходимость в исследовании навыков речевой коммуникации детей с расстройством аутистического спектра, а в дальнейшем выбор и реализация необходимой коррекционно-развивающей программы.

В настоящее время многочисленными исследователями отмечен рост численности детей с расстройством аутистического спектра. Общая численность лиц с РАС, согласно мониторингу 2020 г., составила 32 899 чел. Проведённый мониторинг выявил выраженную динамику увеличения численности по сравнению с 2019 г. (23 093 чел.) на 42 %, что составило почти 10 тыс. чел. Анализ данных мониторинга показал, что общая численность детей с РАС на уровне дошкольного образования – 8089 чел., их доля в общей численности лиц с РАС составляет 24,5 % [1, с. 2]. Одной из отличительных особенностей детей с РАС является выделенная Лорной Винг и ее коллегами «Триада нарушений». Триада включает в себя нарушения коммуникации, социального взаимодействия, ригидность мышления [2, с. 15]. Остановимся на одном из трех: нарушение речевой коммуникации и коммуникации в целом. На основании изученной литературы сделан вывод о том, что ребенок

с расстройствами аутистического спектра испытывает огромные трудности во взаимодействии с окружающими его людьми, иначе воспринимает окружающую действительность.

Речевая коммуникация включает в себя не только деятельность речевоспроизводящих органов, но и речевое взаимодействие, взаимопонимание, процессы мышления, познания, сопровождающие процесс вербализации информации. Нарушения данных процессов препятствует успешной социализации ребенка. Важным становится своевременное обследование речевой коммуникации и создание условий для коррекции несформированных навыков. Поэтому описание исследования речевой коммуникации у дошкольников с РАС является важным для практической деятельности специалистов. Это является целью исследования.

Для проведения исследования изучены методики различных авторов, занимающихся изучением коммуникативных навыков, социального взаимодействия детей с РАС. Среди них такие ученые, как Ю. А. Фесенко, Е. Ю. Фесенко, Н. В. Сыропятова, А. В. Хаустов, Е. Л. Красносельская., S. Baron-Cohen et al и др.

С целью исследования уровня сформированности речевой коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра проведено обследование, экспериментальной базой которого является МАДОУ д/с № 146 города Тюмени. В эксперименте приняли участие двое детей старшего дошкольного возраста. Исследование уровня сформированности речевой коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра включает в себя следующие показатели: владение вербальным и невербальным видом коммуникации, наличие/уровень понимания называния предметов, смысла высказывания. Также представлены показатели, касающиеся уровня сформированности социальных навыков: установление визуального контакта, реакция на словесную инструкцию, способность узнавать близких.

Констатирующий эксперимент проведен в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе осуществлялось знакомство с документацией, сбор анамнеза, создание условий для проведения эксперимента, подбор диагностического и наглядного материала, а также составление критериев для оценки феномена.

В процессе основного этапа изучались причины нарушения речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра, а именно владения вербальной и невербальной речью, понимания аффективно значимых слов и общего смысла высказывания, а также

установления визуального контакта, реакции на словесную инструкцию и способности узнавать близких.

Заключительный этап включает в себя анализ полученных результатов обследования.

В результате проведения констатирующего эксперимента проанализированы индивидуальные профили обследуемых детей.

Индивидуальный профиль Ребенка 1 (общая сумма баллов: 3) характеризуется отсутствием вербального вида коммуникации (речи) и мимики, частично присутствуют жесты и вокализации в коммуникации. Умения выражать просьбы/требования осуществляются только жестами и вокализациями.

У ребенка отмечается отсутствие понимания как отдельных названий предметов (стол, машинка), их качеств (деревянный, красная), действий с ними (стоит, едет), так и общих смыслов высказываний (Красная машинка едет по деревянному столу). Умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события не сформировано. Для ребенка характерна стереотипность в поведении (многократное повторение одного и того же действия).

Развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками сформировано частично. Ребенок не устанавливает визуальный контакт, не реагирует на словесную инструкцию, но обладает способностью узнавать родителей и воспитателя. Уровень сформированности социальной ответной реакции: редко откликается на свое имя только от воспитателя, родителя, отказ выражает криком.

Умения выражать эмоции, чувства, сообщать о них, навыки привлекать внимание выражаются через вокализации. Диалоговые навыки и навыки социального поведения не сформированы.

Такой результат может быть следствием первичного мутизма, при котором все этапы речевого развития задержаны. Причины могут быть связаны и с особенностями сенсорного восприятия (гиперчувствительностью к внешним раздражителям).

Развитие навыка речевой коммуникации в этом случае необходимо начинать с построения индивидуальных стратегий формирования и развития речевой деятельности, разработки адресного алгоритма работы со специалистами (педагогом-психологом, воспитателем, логопедом-дефектологом, музыкальным руководителем). На следующем этапе целесообразно использовать подходящие для ребенка индивидуальные коррекционные программы развития, направленные на формирование произвольной, волевой регуляции поведения, представления о себе, потребности зрительного контакта «глаза в глаза» при общении, положительных эмоциональных откликов на социаль-

ные контакты, способности к подражанию движений и звуков, слухового внимания, использования простых жестов, развитие мелкой моторики.

Отличительными признаками индивидуального профиля Ребенка 2 (общая сумма баллов:10) являются: владение речью, в которой встречаются нарушения звукопроизношения и аграмматизмы, а также слабость и вялость выраженности мимики и жестов. В речи ребенка прослеживаются эхолалии – неконтролируемые повторения ребенком фраз и целых предложений (Кто спит на этой кровати?). Также необходимо отметить, что ребенок умеет читать, считать, знает все цвета и геометрические фигуры.

Импрессивная речь характеризуется пониманием на уровне названия и определения предметов и их признаков, частичным пониманием смысла высказывания, связанного с приятными для них переживаниями. Ребенок тяжело ориентируется в пространстве. Важным аспектом является нарушение соматогнозиса, в связи с чем у ребенка не происходит полноценное развитие мотивации и формирование сознания «Я». Для него сложно называть окружающих именами, обращаться к ним. Вместе с тем умение выражать свои эмоции, чувства не сформировано.

Развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками сформировано. Ребенок устанавливает визуальный контакт, но редко и непродолжительно. На словесную инструкцию реагирует эмоционально с принятием. Иницирует диалог, но на вопросы отвечает редко. Откликается на имя, идет на встречу. Мальчик узнает родителей, воспитателя, приятелей. В поведении ребенка отмечается тактильность (шли по коридору, взявшись за руки).

Одной из причин нарушений коммуникаций может быть синдром Аспергера, при котором происходит раннее развитие речи, первые слова и фразы появляются раньше, чем у нормотипичных детей. Быстро растет словарный запас, появляются сложные грамматические фразы, речь стереотипна, для нее характерны монологи, вербальные стереотипии и шаблонность поведения.

Развитие навыка коммуникации, в том числе и речевой в этом случае необходимо начинать с построения индивидуальных коррекционных программ, направленных на развитие социальных навыков и закрепление межличностного общения, правильной манипуляции речью, управление своими эмоциями, формирование сознания «Я», воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении, расширение круга увлечений, формирование коммуникативных уме-

ний и навыков, сенсорного развития; обогащение эмоционального опыта ребенка, стимулирование звуковой и речевой активности.

Интерпретация полученных данных отражает несформированность большей части показателей, выделенных для оценки коммуникативных навыков. У обследуемых детей отмечаются трудности в овладении вербальным и невербальным видом коммуникации, в понимании обращенной речи и смысла высказываний, в способности устанавливать зрительный контакт и реагировать на словесную инструкцию.

Таким образом, исследование и определение уровня речевой коммуникации у детей с РАС необходимо для дальнейшей организации коррекционно-развивающей программы в соответствии с индивидуальными особенностями развития детей, а также на основе актуального уровня сформированности навыков речевой коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аналитическая справка о численности детей с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2020 году // Аутизм. Федеральный ресурсный центр: [сайт]. 2022. URL: <https://autismfrc.ru/education/monitoring/1265?ysclid=lcvqthefuv306878214> (дата обращения: 14.01.2023).
2. Богдашина О. Б. Аутизм: определение и диагностика. Донецк: Лебедь, 1999. 112 с.
3. Фесенко Ю. А., Фесенко Ю. А. Фесенко Современная проблема диагностики раннего детского аутизма (РДА) и расстройств аутистического спектра (РАС) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2021. С. 374–382.

СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ КАК ОДНА ИЗ ПРОДУКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С ОТЦАМИ

Будрик Е. Г.

УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы»

Гродно, Республика Беларусь

E-mail: katuhasstepanova@mail.ru

Автор статьи отмечает непродуктивность традиционных форм работы учреждений образования с отцами по причине формального участия последних в них. В связи с этим созрела острая необходимость создания продуктивных форм работы с отцами с целью активизации отцовства, поднятия престижа и авторитета отцовства в современном обществе. Одной из таких форм Е. Г. Будрик называет семинар-практикум, который основывается на принципах субъективности, мыслекоммуникации, самообразования, культуросообразности и рефлексии. Данная форма нацелена на приобретение практического опыта общения отцов и детей для налаживания конструктивного взаимодействия.

Отцовство является центральной проблемой цикла психологических и педагогических наук современности. Однако родительство и детско-родительские отношения в целом, отцовство и материнство в частности, в современной психолого-педагогической науке исследованы в не достаточной степени. Большинство исследований родительства посвящены проблеме материнства и детско-материнским отношениям. Отцовство, детско-отцовские и детско-материнско-отцовские отношения практически не выделены в современной психологии и педагогике. Проблеме отцовства уделяется малое внимание, при этом, каждый из ученых, исследователей выделяет свою проблему и разрешает ее со своей субъективной точки зрения. Однако все необходимо сводить к достижению одной цели – активизации отцовства, поднятию его престижа в современном обществе. По нашему мнению, в современном социуме происходят изменения понимания отцовства, характеризующиеся двумя тенденциями. Во-первых, происходит обесценивание отцовства, падение престижа отцовства не только в современном белорусском обществе, но и в мире в целом, сами же отцы неохотно принимают участие в воспитании детей. Во-вторых, существует лишь небольшое количество институциональных практик, тренингов, школ и т. п. для активизации отцовства, поднятия его престижа в обществе.

Современный кризис отцовства во многом связан со стереотипными и противоречивыми представлениями социума, сложившимися традициями, смешением отцовских и материнских ролей и функций.

Данные аспекты, с нашей точки зрения, могут привести к вакууму института отцовства. Зачастую, современные отцы не принимают участие в воспитании ребенка по причине отсутствия теоретических знаний, практических умений и навыков в данном направлении. Поэтому, даже если отцы хотят общаться со своими детьми, они просто «не умеют» этого делать. В связи с этим мы говорим о необходимости создания тренингов, школ, обучающих семинаров и т. п. для отцов с целью активизации современного отцовства.

Отцовство и ребенок – это два социальных института, которым необходимо взаимодействие, которое, к сожалению, не всегда выстраивается. Для продуктивного построения данного взаимодействия необходимо создание единого пространства, условий, форм, методов и т. п. работы. Как показывает практика, традиционные формы работы с родителями, в общем, и отцами, в частности, такие как родительские собрания и консультации в учреждениях образования, не дают необходимых знаний, умений и навыков отцам, так как последние принимают в них лишь формальное участие. Данные аспекты способствовали созданию формы работы с отцами, где они могли бы получить практические навыки для налаживания взаимодействия отцов и детей.

Так, одной из таких продуктивных форм работы с отцами, по нашему мнению, является семинар-практикум для отцов, целью которого является развитие коммуникации отцов и детей, формирование культуры отцовства. В отличие от родительских собраний, в основе которых назидательно-поучительная форма общения, реализация семинара-практикума базируется на принципах субъективности, мыслекоммуникации, самообразования, культуросообразности, рефлексии.

1. Принцип субъективности. Основным условием развития участвующего в деятельности индивида является его субъективная позиция. В рамках данного принципа исключается эффект манипулирования обучающимися. Педагог лишь создает условия для того, чтобы обучающийся сам заметил недостаток, сам ощутил потребность в изменении и искал средства и пути прихода к новому состоянию.

2. Принцип мыслекоммуникации. В процессе обучения информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается, осуществляются совместные попытки производства смысла и значения, происходит поиск общих позиций, вырабатывается качественно новая информация, не равная простой сумме информации участников.

3. Принцип самообразования. Результатом образования выступает человек, сам себя формирующий. И в этом смысле образование – это всегда самообразование, т. е. в каждом конкретном случае для индивида

возможность раскрытия его сущностных сил. Эта возможность реализуется человеком, прежде всего, в поисках смысла своего существования.

4. Принцип культуросообразности. Еще А. Дистерверг [1] выделял различные «ступени» и «состояния» культуры. Для того чтобы добиться положительных результатов, необходимо действовать адекватно требованиям соответствующей «ступени и времени», т. е. действовать культуросообразно. Если осуществляемая деятельность не отвечает требованиям современности, не учитывает реальные условия, достижения результатов ставятся под сомнение. Конкретно-исторический тип организации культуры зависит от ведущих типов деятельности и от способов передачи их культурных образцов. В программе обучающий процесс строился в соответствии с определенным типом культуры.

5. Принцип рефлексии. Рефлексия помогает увидеть ситуацию не из внешней, а из внутренней, «включенной» точки зрения участников участника ситуации.

Задачи, решаемые на семинаре-тренинге:

- осознание важности отцовского общения с детьми;
- гармонизация стиля общения отцов и детей;
- обеспечение ценностно-целевых, теоретических оснований воспитательной деятельности отца в семье;
- построение идеальной модели общения в семье.

На семинаре-практикуме мы предлагаем неординарные приемы работы: изучение правил общения, найти ошибки в общении и исправить их, перефразировав фразу отца по психологическим правилам общения, ролевое проигрывание педагогических задач, решение психолого-педагогических задач, рефлексия по технологии «кластер» и др.

Так, семинар-практикум начинается с приветственного слова, где сообщаются основные правила группы (в кругу все равны; можно высказывать любое мнение, не задевая при этом достоинство присутствующих; говорит один, все слушают, не перебивая; можно не отвечать на вопрос, если очень не хотите или не можете; нет неправильного мнения), а также раскрываются задачи семинара-практикума.

Все упражнения практикума логически связаны и взаимозависимы.
Упражнение 1: «Кто, как и я. . .». Установление контакта

- Попросите всех участников встать в круг. Если группа еще не готова к активным действиям, упражнение можно делать с места, не поднимаясь.
- Объясните, что участники в добровольном порядке по очереди могут выйти в центр круга и задать вопрос: «Кто, как и я. . . ?». Завер-

шить вопрос можно деталями своего семейного положения или опыта отцовства, например, «Кто, как и я, отец близнецов?» или «Кто, как и я, впервые стал отцом?». В этих примерах все мужчины, у которых тоже есть дети-близнецы или которые впервые стали отцами, должны будут выйти к мужчине, находящемуся в центре круга.

- Как координатор начните упражнение первым, встав в центр круга и задав вопрос: «Кто, как и я. . .?».

- Затем предложите другим по очереди выйти в центр и задать свои собственные вопросы: «Кто, как и я. . .».

Упражнение 2: Ролевая игра «Услышать ребенка»

В игре принимают участие четыре родителя, исполняя роли подростка, его отца, матери и бабушки. Предлагается следующая ситуация:

«Ребенок приходит злой из школы, забрасывает свой портфель в самый дальний угол комнаты и кричит: «Не пойду я больше в эту школу! Там математичка ко мне цепляется! Я сам эту контрольную сделал, а она говорит – списал! Сказала: «Завтра прийти с родителями к директору» и т. д.

Родителям-актерам тихо даются следующие установки к использованию ролей:

«ребенок» злиться, дерзит, очень эмоционально протестует, приводит различные аргументы своей правоты и т. д.;

«отец» демонстрирует авторитарный стиль поведения (давление на ребенка, крик, угрозы и т. п.);

«мать» принимает роль гиперопекающего родителя (постоянно оправдывает ребенка, ругается из-за него с мужем; обвиняет учителя в несправедливости и т. д.);

«бабушка» демонстрирует хаотический, непоследовательный стиль поведения (в замешательстве; боясь остаться в немилости у сына или у снохи, поддерживает то одного, сомневается в своих словах; не может точно сформулировать суть проблемы и свои советы, и т. д.);

Зрителям (остальным отцам) дается задание наблюдать, за всем происходящим, отслеживать плюсы и минусы в разговоре родителей со своим ребенком, отметить наиболее распространенные ошибки в общении с детьми.

Обсуждение ситуации начинается с обращения к «актерам»:

Что вы чувствуете сейчас? Что вы чувствовали, исполняя свою роль?

Какие выводы вы для себя сделали?

Анализ чувств и формулирование выводов.

Ведущий: Сын приходит после уроков домой, бросает портфель и кричит: «Не пойду я больше в эту школу!». Как правильно отреагировать? Что сказать ребенку? Как сохранить спокойствие, особенно если вы сами в этот момент устали, раздражены, поглощены своими проблемами? На ум чаще всего приходят обычные, автоматические ответы, из которых можно составить внушительный список наших ошибок:

- это приказы, команды, угрозы («Что значит не пойду?! Ты хочешь остаться неучем? Стать дворником? Не будешь учиться – ни копейки от меня не получишь!»);
- морали, нравоучения, ведущие к так называемой «психологической глухоте», когда ребенок просто перестает вас слышать;
- критика, выговоры («У всех дети как дети, а у меня..... И в кого ты такой уродился? Что ты там опять натворил?!», «Если ты еще раз так сделаешь, то...!»);
- выспрашивания, расследования, высмеивание, обвинения («Ты сам виноват! Не спорь с учителем! Двоечник!» и т. д);
- «стирание» проблемы и безоговорочное оправдание ребенка во всем без учета особенностей ситуации, позиции учителя;
- а также предложения готовых решений («Сделай так...», «Скажи завтра учителю это...»), которые ведут к тому, что ребенок не учится самостоятельности, растет инфантильным.

И это далеко не полный перечень наших неправильных реакций. Возможно, мы поступаем так из лучших побуждений, желая объяснить научить, призвать к совести, указать на ошибки и недостатки... А, на самом деле, – выплескиваем свои негативные эмоции. И конечно, такое наше поведение не способствует установлению лучшего контакта, формированию гармоничной личности ребенка и разрешению проблемы. Скорее, раздражение и обида с обеих сторон возрастают, еще более и могут перерасти в конфликт.

Чтобы избежать конфликтной ситуации, целью родителя должна быть не критическая оценка происходящего, родитель должен использовать *правила активного слушания*:

1. Повернуться лицом к ребенку. Глаза на одном уровне.
2. Избегать вопросов, использовать утвердительную форму высказываний.
3. Держать паузу, давая ребенку паузу на обдумывание.
4. Обозначать чувства, испытываемые ребенком.

Упражнение 3: Прочувствуйте

Инструкция: «Предлагаю вам поделиться на группы по 3–4 чел. Каждая группа получит карточки с заданием – переформулировать

неэффективные родительские ответы. При этом следует принимать и отразить чувства ребенка».

Примерные варианты заданий и ответов:

«Не смей его бить! Это же твой брат!» («Ты можешь злиться на брата, но бить его нельзя»).

«Не бойся. Собака тебя не тронет». («Симпатичный пес. . . Но если боишься – давай, перейдем на другую сторону»).

«Улыбнись. Все не так плохо, как тебе кажется» («Я бы тоже расстроился. Но, может, мы вместе найдем выход?»).

«Подумаешь – укол! Даже малыш не боится, а ты. . .» («Да, укол – это больно. Если ты боишься, можешь взять меня за руку»).

Упражнение 4: «Погружение»

Отцам предлагают ситуации, которые необходимо решить.

Ситуация 1. Учительница сказала, чтобы дети принесли деньги в уплату за обеды. Но Женя, ученик 7 класса, попросил у отца больше, прибавив сюда цену билета компьютерного клуба. Через несколько дней отец пришел в школу и в беседе с учителем выяснилось, что Женя увеличил сумму оплаты.

Ситуация 2. Отдыхая вместе с родителями летом у бабушки, Миша подружился со сверстником Ваней. Мама попросила Ваню навести порядок во дворе дома. Мальчик принял за дело, а Миша начал ему помогать. Отец Миши увидел, что сын работает в чужом дворе.

Ситуация 3. Илья единственный ребенок в семье. Родители – кандидаты наук. Воспитанием сына занимается преимущественно отец. После продолжительной болезни Ильи возникла необходимость наверстывать упущенное. Отец взял это на себя, так как ему не нравилось, как занимается с сыном мать.

Ситуация 4. В двухкомнатной квартире у ребенка не было своего уголка.

Рефлексия по технологии «Кластер»

На доске вертикально записано «ИДЕАЛЬНЫЙ ОТЕЦ». Напротив каждой буквы отцам необходимо записать качество идеального отца, которое начитается на ту букву, напротив которой записывается качество. Например,

И – искренний, игривый, изумительный, ироничный, исключительный

Д – добрый, деловой, деликатный, дружный, добродушный, душевный

Е – естественный, единственный

А – активный, авторитетный, артистичный, ангельский, аккуратный

Л – любящий, ласковый, любознательный, лучезарный,

Б –

Н – невероятный, незаменимый, необходимый, неординарный,

Ы –

Й – искренний, игривый, изумительный, ироничный, исключительный

О – оптимистичный, обалденный, отзывчивый, озорной, остроумный, отважный

Т – тактичный, требовательный, талантливый, трепетный, трогательный

Е – естественный, единственный

Ц – целеустремленный, царственный, цветущий

Подведение итогов

Завершается занятие позитивным сообщением, которое поможет участникам найти положительный смысл в проведенном занятии как возможности для личного развития, заменить негативные установки и убеждения позитивными установками и убеждениями, основанными на принципах уважения и равенства.

Таким образом, разработанный семинар-практикум как продуктивная форма работы с отцами, основанный на принципах субъективности, мыслекоммуникации, самообразования, культуросообразности и рефлексии, ставит своей целью развитие коммуникации отцов и детей, формирование культуры отцовства. Данный семинар-практикум способствует гармонизации стиля общения отцов и детей, обеспечивает ценностно-целевыми, теоретическими основаниями воспитательной деятельности отца в семье, позволяет найти и выстроить идеальную модель общения с детьми.

Разработанный семинар-практикум как продуктивная форма работы с отцами может быть применен в учреждениях дошкольного, общего среднего образования, а также в учреждениях дополнительного образования, в институтах развития образования, в учреждениях образования, осуществляющих подготовку и переподготовку педагогических кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дистерверг А. // Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистерверг_Адольф (дата обращения: 26.05.2022).

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бутакова С. В.

МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 40»

E-mail: butakova.s@bk.ru

Жизнь человека очень насыщена различными явлениями, предметами, и ничто не оставляет его равнодушным. Человек не только познает объективную и субъективную действительность, но и относится определенным образом к предметам, событиям, к другим людям, к своей личности, а любые проявления активности личности сопровождаются эмоциональными переживаниями, т. е. проявляет человек эмоции и чувства.

Эмоции (от лат. *emoveo* – потрясаю, волну) – это переживание человеком своего личного отношения к тем или иным явлениям окружающей действительности, субъективное состояние, которое возникает в процессе взаимодействия с окружающей средой или при удовлетворении своих потребностей.

К выразительным формам эмоций относятся:

- жесты (движения рук),
- мимика (движения мышц лица),
- пантомимика (движения всего тела),
- эмоциональные компоненты речи (сила и тембр, интонации голоса),
- вегетативные изменения (покраснение, побледнение, потоотделение).

Без эмоций и чувств невозможно восприятие окружающего мира. Эмоции и чувства направляют наше внимание на важные события, они готовят нас к определенным действиям и влияют на наш мыслительный процесс. Без эмоционального осознания, мы не в состоянии в полной мере понять нашу собственную мотивацию и потребности, а также эффективно общаться с другими людьми. То, как мы себя чувствуем, влияет на то, как мы думаем и о чём мы думаем. Для людей вокруг важен не только ваш ум и обширные познания, им так же важно то, как вы говорите, насколько с вами приятно просто находиться рядом, насколько вы готовы и умеете взять на себя ответственность, вдохновить, отстаивать свою позицию.

В последние годы назрела необходимость в конструировании нового понятия – «Эмоциональный интеллект».

Эмоциональный интеллект (EQ-показатель эмоционального интеллекта человека) – это способность распознать собственные чувства и эмоции, умение вызвать нужные нам эмоции созидания, управлять разрушительными эмоциями и чувствами; понимать эмоции и чувства

других, чтобы выстраивать на основе этого понимания конструктивные взаимоотношения с окружающими.

В дошкольных образовательных учреждениях одним из приоритетных направлений в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» вступившего в силу ФГОС ДО является развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье.

Насколько детям необходимо изучать свой организм и окружающий мир, настолько и также необходимо изучать и свой внутренний мир. Совершенствование логического мышления и кругозора ребенка еще не является залогом его будущей успешности в жизни. Поэтому не менее важно, чтобы ребенок овладел способностями эмоционального интеллекта:

- умением контролировать свои чувства;
- способностью сознательно влиять на свои эмоции;
- умением определять свои чувства и принимать их такими, какие они есть;
- способностью использовать свои эмоции на благо себе и окружающим;
- умением эффективно общаться с другими людьми;
- способностью распознавать и признавать чувства других.

В связи с теми изменениями, которые происходят в российском обществе и образовании, проблема развития социального и эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в последние годы приобрела особую актуальность. Важно систематизировать развитие социального и эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. Опыт эмоционального отношения к миру, обретаемый в дошкольном возрасте, по мнению психологов, является весьма прочным и принимает характер установки.

Эмоции и чувства, как и другие психические процессы, проходят на протяжении детства сложный путь развития. Поэтому при развитии эмоциональности у детей необходимо учитывать их возрастные особенности.

Для детей младшего дошкольного возраста эмоции являются мотивами поведения, что объясняет их импульсивность и неустойчивость. К 3 годам начинают закладываться простейшие нравственные эмоции и проявляться эстетические чувства. Начинает проявляться эмоциональное отношение к сверстнику. Происходит дальнейшая «социализация эмоций» (переживание человеком своего отношения к окружающим людям в системе межличностных отношений).

Ребенок очень восприимчив в этом возрасте к оценке взрослого, он как бы «прощупывает» правильность своего поведения через эту оценку и быстро усваивает, что вызвало положительную реакцию, а что – отрицательную. Это формирует у детей первоначальное различие «хорошо – плохо». Поэтому главное направление в методике в этом возрасте – проявлять по отношению к ребенку любовь, ласку, чаще употреблять ласковые слова, поглаживание, хвалить малыша за каждое проявление доброжелательности (улыбнулся, отдал игрушку, полюбовался цветочком и т. д.), обучать способам выражения сочувствия, внимания (погладить плачущего, поблагодарить, попроситься, поздороваться и т. д.). Нельзя разрешать ребенку проявлять недоброжелательные эмоции по отношению к взрослым и детям и тем более подкреплять эти эмоции действиями.

Средствами воспитания положительных эмоций в младшем дошкольном возрасте являются: сам взрослый, как носитель этих эмоций, вся окружающая ребёнка атмосфера, наполненная доброжелательностью и любовью.

Опыт работы с дошкольниками показывает, что начинать знакомить детей с эмоциями можно с четырехлетнего возраста.

Программа по развитию эмоционального интеллекта дошкольников состоит из трех блоков.

Первый блок – «Азбука эмоций» направлен на знакомство детей с базовыми эмоциями, обучение их вербальному и невербальному выражению через ролевые образы; освоение понятийного содержания слов, обозначающих эмоции, переживания, оттенки настроений, их соотнесенности с определенным состоянием человека, сказочного персонажа; осознание и понимание детьми собственных эмоций и других людей; обогащение представлений детей об эмпатии как проявлении сочувствия, сопереживания.

Второй блок – «Эмоциональные стратегии межличностного взаимодействия» направлен на формирование у детей навыков вербального и невербального продуктивного взаимодействия с окружающими, обмен ролями партнеров по общению, оценку эмоций и принятие позиции другого; моделирование эмоционально значимых ситуаций, стимулирующих детей к пониманию причин эмоциональных проявлений участников и выбор оптимальных способов поведения; обучение способам вербального и невербального «поглаживания»;

Третий блок – «Хозяин своих чувств» направлен на обучение детей эмоциональному проживанию игровой ситуации различного модального содержания (радостного, печального и т. д.), произвольному опосредованному выражению эмоций, открытому проявлению эмо-

ций социально приемлемыми способами, конструктивным способом управления собственным поведением и эмоциональным состоянием; овладение навыками самоконтроля и саморегуляции; вовлечение в ситуации самостоятельного принятия решения.

Содержание работы по развитию эмоциональной сферы может содержать следующие формы и методы:

- Комфортная организация режимных моментов.
- Оптимизация двигательной деятельности через организацию физкультурно оздоровительных мероприятий.
- Игротерапия (сюжетно-ролевые, коммуникативные игры и т. д.).
- Обучающие беседы, рассказ воспитателя.
- Сказкотерапия – современный, органичный природе человека метод передачи жизненно важных знаний, гармонизации личности и развития эмоционального интеллекта.
- Арт-терапия – представляет собой методику лечения при помощи художественного творчества (рисование, ритмопластика, танец).
- Психогимнастика – один из невербальных методов, который предполагает выражение эмоционального состояния, эмоциональных проблем с помощью движения, мимики, жестов (этюды, мимика, пантомимика).
- Психолого-педагогические проекты («Наши эмоции», «Где живет радость» и т. д.).
- Ведение «календаря эмоций» (помогает отслеживать свое эмоциональное состояние в течении дня, недели, искать способы регулирования негативными эмоциями)
- Использование наглядных пособий (фотографии, рисунки, схемы и т. д.).
- Накоплению эмоционального опыта, пониманию эмоций, умению регулировать свои эмоции большую роль играют: чтение художественной литературы, прослушивание музыкальных произведений, дидактические и творческие игры.

Работу над развитием эмоционального интеллекта у дошкольников необходимо проводить в тесном сотрудничестве с родителями своих воспитанников. Воспитатель и родители должны «делать одно дело» – создавать для ребенка благоприятную, эмоциональную атмосферу, считать его полноправным членом общества, уважать, прислушиваться к его мнению. Дети должны постоянно чувствовать, что родителей тревожат не только их успехи в приобретении различных навыков и умений. Устойчивое внимание родителей к личностным качествам и свойствам детей, к взаимоотношениям со сверстниками, к культуре их отношений и эмоциональных проявлений укрепляет в со-

знании дошкольников социальную значимость и важность этой особой сферы – сферы эмоционального отношения к другим людям.

В работе с родителями по развитию эмоционального интеллекта используются

следующие формы:

- папки – передвижки («Что делать, если...», «Эмоционально – речевое развитие детей», «Эмоциональный мир дошкольника»...);

- информационные стенды («Памятка родителям от ребенка: «Мои поступки – не смертельный грех», «Если ребенок капризничает», «Школа эмоций»...);

- консультации психолога, психологические тренинги;

- беседы («Нестабильность эмоционального состояния», «Кризис 3 лет»...);

- проекты («Наши эмоции», «Школа добрых волшебников»);

- групповые родительские собрания («Развитие эмоционального интеллекта ребенка в семье», «Как избавиться от гнева»...), совместные досуговые праздники и прогулки, участие родителей в проектах;

- открытые занятия;

- организация выставок поделок и работ, сделанных родителями совместно с детьми.

Организованная педагогическая работа с детьми и их родителями может обогатить эмоциональный опыт детей и значительно смягчить или даже полностью устранить недостатки в их личностном развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арушанова А. Г Развитие коммуникативных способностей дошкольника.
2. Данилина Т. А., Зедгенидзе В. Я., Степина Н. М. В мире детских эмоций : пособие для практ. работников ДОУ. 2-е изд. М. : Айрис-пресс, 2006.
3. Коробичина Е. В. Формирование позитивных взаимоотношений родителей и детей 5–7 лет: диагностика, тренинги, занятия.
4. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль : Академия развития, 1996. 208 с.

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ИГР

Гизятова С. А., Пугачева Ю. А.

ГБПОУ «Уфимский многопрофильный профессиональный колледж»

Уфа, Россия

E-mail: wwwgsa20032005@gmail.com

Известно, что в различных науках, которые имеют отношение к познанию человека, проблема самооценки, связанная с определением человека как субъекта и как личности, приобретает в настоящее время особую остроту и смысл. И психологию этот вопрос затрагивает в том числе.

Что бы начать разбираться в этом вопросе, для начала нужно понять: какова роль самооценки, для чего важно ее развивать. Самооценка – одно из основных новообразований дошкольного возраста, важное звено мотивационно-потребностной сферы личности ребенка. То есть, простыми словами, она регулирует поведение детей. Детская оценка и самооценка формируются только при общении ребенка с другими людьми, и только при условии, когда ребенок не только объект, но и субъект оценочной деятельности. Без коммуникации с окружающими, ребенок не получает нужного для оценивания себя, опыта и оценивания своих действий со стороны взрослого [1]. Уже на первые сознательные активные действия ребенка получают со стороны окружающих взрослых оценки в виде порицания или одобрения. В дальнейшем, совершая какое-либо действие, ребенок то и дело слышит: «молодец», «так делать нельзя», «это правильно», «нужно сделать по-другому». Более того, психическая жизнь ребенка развивается под воздействием оценок окружающих; каждый новый опыт, новое действие, приобретенное ребенком, оценивается окружающими [2].

Как мы уже выяснили, действия, поступки дошкольника направляются и организуются взрослыми, которые объективно оценивают их, сравнивают, на примерах показывая лучшие и худшие образцы, тем самым, воспитывая у детей стремление, сравнивать себя с другими, оценивать. И данное оценивание, и дальнейшее усваивание оценок взрослого, по сути, и есть процесс формирования самооценки у ребенка. Данный процесс происходит во всех сферах деятельности, в том числе – в игре [4].

В игре можно не только формировать самооценку, но и развивать ее регулятивную функцию. Из всей совокупности факторов, действующих на формирование отношения личности к себе в процессе деятельности, можно выделить две группы, наиболее существенных: во-первых, собственные достижения и их самооценка, а также соотношение своей оценки с оценкой окружающих, и в том числе людей, мне-

ние которых по определенным для личности критериям является значимым; во-вторых, отношение других людей, партнеров по совместной деятельности, к данному человеку. Взрослый – это эталон, а вот с ровесниками, можно себя сравнивать запросто, причем в игре это сделать гораздо легче. При обмене оценочными воздействиями возникает определенное отношение к другим детям и одновременно развивается способность видеть себя их глазах. Умение ребенка анализировать результаты собственной деятельности прямо зависит от его умения анализировать результаты других детей. Так, в общении со сверстниками складывается способность оценивать другого человека, которая стимулирует возникновение самооценки [4].

Большие возможности в формировании у ребенка педагогически целесообразной самооценки имеет игра. Игра помогает детям ощутить единение с другими, дать понять, что ребенок не одинок. Бывает так, что у ребенка уже есть негативный опыт общения и им приходится заново учиться доверять другим. Игровое пространство помогает ускорить и обезопасить этот процесс. С помощью игры можно помочь ребенку понять, что он сам может быть успешным. Моделируя жизненные ситуации, игра дает бесценный опыт и может научить гордиться собой. Она позволяет пережить те трудности, с которыми можно встретиться в реальной жизни, поможет почувствовать внутреннюю силу и сформировать целеустремленность. При этом не любая игра будет так эффективна, при формировании и коррекции самооценки дошкольника. Например – подвижная игра – она хоть и может создать положительный фон и поднять настроение детям, но все же первоочередно такой вид игр используют для укрепления здоровья и физического развития детей. И так с каждым видом игр, у них есть определенная задача. Так и для работы с детской самооценкой, есть наиболее эффективный вид игры, который справляется с задачами коррекции и формирования самооценки как ни одна другая игра. Я говорю про коммуникативные игры [4].

Почему именно эти игры подходят для данных задач больше всего? Первое – с их помощью адаптационный период проходит более мягко и незаметно. При активном использовании таких игр, ребенок быстрее начинает привыкать к коллективу, находит друзей, становится увереннее и смелее. Ребенок легче интегрируется в социум в игровой форме общения, начинает осознавать себя частью коллектива, и параллельно сам коллектив принимает нового участника своего окружения лучше. Второе – в таких играх возможно конструктивно проработать негативные чувства, или какой-то конфликт между детьми. Для этого подойдут коммуникативные игры-ситуации («Мальчики поссорились – помири их» и т. д.). Третье – такие игры, которые развивают понимание своих чувств, а значит – ребенок начинает осознавать, ко-

гда он в чем-то ошибся, провинился, и ли наоборот, сделал что-то правильно, поступил похвально. От этого ему легче дается самоанализ и оценивание себя, что в итоге способствует перемен поведения детей с некорректной самооценкой в лучшую сторону (к примеру, дети с завышенной самооценкой становятся скромнее и добрее, а дети с заниженной самооценкой – более жизнерадостными и уверенными в себе). Четвертый аргумент – в целом помогают воспринимать окружающий мир более позитивно. Для детей с занижений и низкой самооценкой, это очень важный аспект, так как положительный взгляд на мир помогает чувствовать себя гораздо увереннее и в какой-то степени безопаснее и спокойнее [4].

По итогу, мы разобрались с ролью самооценки в жизни ребенка, и выяснили, что самооценка тесно связана с поведением. Поговорили о том, как родители и другие старшие окружающие влияют на процесс формирования самооценки, и пришли к выводу, что оценка непосредственно зависит от степени корректности анализа поступков детей, со стороны взрослых. И наконец, затронули преимущества игровой деятельности и подтвердили конкретно неоспоримое превосходство коммуникативных игр, при работе с самооценкой ребенка. Мы подтвердили, что эти игры способны помочь сформировать адекватную самооценку, а также скорректировать некорректные ее формы, до адекватного состояния, что в дальнейшем скажется на жизни ребенка самым положительным образом.

Мы подтвердили и убеждены, что эти игры способны помочь сформировать адекватную самооценку, а также скорректировать некорректные ее формы, до адекватного состояния.

Приведем примеры самых интересных коммуникативных игр.
«Эхо»

Цель игры: помочь ребенку адаптироваться в коллективе, почувствовать себя его частью и таким образом повысить самооценку. Рекомендуемый возраст: от 5 лет. Ход игры. Расскажите детям про эхо, где его можно услышать, и предложите самим его изобразить. Разделите детей на две группы. Одна будет путешествовать по горным тропам и издавать разные звуки, на пример: «ау-у-у-у», «э-ге-е-ей», «др-р-р». Детям из второй группы предложите изображать эхо. Пусть они спрячутся в разных местах и хором повторяют услышанные звуки путников. Объясните детям, что эхо должно звучать по команде ведущего. Помогите им выдерживать паузы после звуков первой команды и подавайте сигнал каждый раз другому игроку.

«Волшебные очки»

Цель игры: научить замечать в других и в себе положительные качества для повышения самооценки. Рекомендуемый возраст детей:

от 5-ти лет. Ход игры. Покажите детям очки и расскажите, что они волшебные. Если их надеть, то сразу увидишь в человеке много хорошего, даже то, что он старается не показывать. Примерьте очки и поделитесь, какими вы всех видите красивыми, умными, веселыми! Подойдите к каждому ребенку и скажите о нем хорошее: «Витя хорошо рисует», «У Кати красивая коса», «Олеся знает много загадок» и т. д. Затем предложите детям примерить очки и рассказать о достоинствах других. Описание качеств у ребят могут повторяться, но желательно помочь им находить новые достоинства в товарищах.

«Художники»

Цель игры: освобождение от негативных эмоций. Рекомендуемый возраст детей: от 4 лет. Ход игры. Раздайте детям по большому листу бумаги и краски. Предложите им порисовать, но не кистью, а пальчиками, ладошками, можно даже локтями и носом. Объясните, что тематика рисунка может быть любой – сказочные звери, инопланетяне, опадающие листья, фантастические цветы. В ходе занятия дети раскрепощаются, получают ощущение радости [5].

Таким образом, именно в игре прививается и закладывается основа уважения к себе как к личности и понятие, что право на уважение имеет. В процессе коммуникативных игр, дети так же учатся правилам хорошего тона, в них культивируется культура общения, что для формирования адекватной самооценки очень благоприятно и желательно. Игры учат заботиться о других, при этом забота не проявляется непосредственно. С каждой новой игрой и каждым новым упражнением закладывается по маленькому кирпичику вот этой заботы о других, которые потом позволят построить целый дом уважительного отношения к себе и другим. Игра способствует выявлению творческих способностей и развитию личностно-творческого потенциала, формированию адекватной самооценки, развитию умения принимать самостоятельные решения, формированию навыков саморегуляции и коррекции эмоциональной сферы. Коммуникативные игры учат уважать, любить, сочувствовать, сопереживать, развивают рефлекссию, формируют чувство собственного достоинства будущей личности [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания: Избр. психол. труды. М., 2009. 119 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 2006. 420 с.
3. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2009. № 2. 56 с.
4. Воспитание детей в игре / Д. В. Менджеричкая [и др.] ; сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 2014. 190 с.
5. Щербакова Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3–5 лет в игре. М. : Просвещение, 2016. 80 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ СО СКОЛИОЗОМ

Дорохов В. В.

УО «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова»

Могилев, Республика Беларусь

E-mail: vla7701@yandex.by

Подросткам со сколиотической болезнью постоянно приходится сталкиваться с различными трудностями, что является закономерным и естественным следствием многогранного процесса взаимодействия субъекта с окружающей средой. Стоит заметить, что трудности, которым подвергаются подростки, могут нести конструктивное воздействие для развития Я-концепции, поскольку они активизируют личность на их преодоление, а также вызывают потребность для поиска действенных стратегий поведения, ведущих к наиболее успешной личностной социализации. Однако существует и обратная сторона – трудности оказывают негативное влияние на деятельность ребенка, вызывают отрицательные эмоции и приводят к дискомфорту, так как не каждый подросток может самостоятельно их преодолеть. Огромную роль в развитии Я-концепции подростков, а особенно если у них существуют ограничения по состоянию здоровья, имеют взаимоотношения с внешним социальным миром, в том числе со взрослыми людьми.

В психологической литературе границы подросткового возраста конкретно не определены и обуславливаются представлениями ученых о критериях, которые лежат в основе психического развития. В современных источниках нижней границей подросткового возраста считается 10 лет. Выделяется младший подростковый возраст (10–12 лет), подростковый возраст (13–15 лет) и юношеский возраст (16–18 лет). Развитие самосознания и повышенный интерес к собственному «Я» является следствием процесса полового созревания, появляются физические признаки взросления, на которые обращают внимание окружающие. Подростки начинают испытывать острую противоречивость внутри себя, так как их социальная роль подвергается изменению, поэтому в этот период приобретает актуальность вопрос «Кто Я?» [1].

Подростки начинают относиться друг к другу не так, как раньше, а как к представителям противоположного пола. В приоритете становится отношение к ним окружающих, подростки начинают уделять пристальное внимание своей внешности. Возникает гендерная идентификация себя с представителями своего пола. По

причине значительной вариативности процессов роста и желания сопоставлять себя со своими сверстниками, у значительной части подростков прослеживаются серьезные занижения самооценки и чувства собственной важности, тем более, когда присутствуют физические дефекты, например – сколиоз (сколиотическая болезнь).

Первая и вторая стадии подросткового возраста (10–15 лет), когда происходит интенсивный прогресс сколиоза, являются периодом важнейших перемен в жизни развивающегося организма. Это время полового созревания, увлечения спортом, начало успехов и неудач. В этом возрасте происходят значительные изменения в подростковом поведении. Этот возрастной период характеризует подростка еще не как взрослого, но уже не совсем ребенка. Выработка половых гормонов, работа передней доли гипофиза и щитовидной железы, ведут к кардинальным изменениям в морфологии и функционировании молодого организма.

Наиболее интенсивный прогресс сколиотического искривления позвоночника происходит у детей в подростковом возрасте (в период активного роста и полового созревания), у девочек в возрасте 11–13 лет, у мальчиков в 13–15 лет. Соотношение частоты заболевания сколиозом у мальчиков и девочек, согласно литературным источникам, у девочек встречается в 2,5 раза чаще, чем у мальчиков, 52 % всех заболеваний стабильны и не прогрессируют, 40 % прогрессируют медленно, 8 % имеют быстрый прогресс [2].

В случае тяжелой формы сколиоза, возникают серьезные нарушения в работе важнейших систем организма, которые приводят к сокращению продолжительности жизни, потере трудоспособности и к ранней инвалидности. В литературе, посвященной сколиотической болезни, отчетливо представлены и досконально изучены изменения, происходящие при тяжелых формах сколиоза в функционировании сердечно-сосудистой, дыхательной и вегетативной нервной системах. Имеются данные о наличии функциональных нарушений в работе внешнего дыхания и обменных процессах организма. Выявлена недостаточная адаптация сердечно-сосудистой системы к физическим нагрузкам, понижение показателей в физическом развитии, позднее начало полового созревания у детей, с заболеванием сколиозом I и II степени [3].

Осознание индивидом собственной «телесной» сущности (включающей осмысление схемы тела, внешнего вида и половой идентификации), является таким же познавательным процессом, как и познание объектов окружающего мира и других людей. Этот когнитивный процесс зачастую предопределен потребностями и от-

ношениями субъекта, как личности. В силу этого Я-концепция представляет собой сложное динамическое единство знания и отношения, интеллектуального и эмоционального.

Ввиду того, что в подростковом возрасте активно идет познание своего внутреннего мира, возникает необходимость разобраться в нем, появляется интерес к самоанализу. Результатом этого процесса является то, что к завершению подросткового возраста происходит становление Я-концепции как комплексной, целостной системы представлений о себе, которая связана с оценкой, отношением к себе, с локусом контроля.

Стоит отметить, что в результате процесса накопления жизненного опыта, подростковая Я-концепция приобретает все больше конкретности и реалистичности. Подросток проверяет ее положение и состояние, чтобы защититься от напрасных разочарований и гарантировать оптимальность своих действий. В связи с этим можно считать подростковый возраст не только этапом физического становления, но и уникальным периодом когнитивного взросления, важной функцией которого становится выстраивание жизнеспособной теории себя самого.

А. А. Путилова замечает, что даже у здоровых подростков часто присутствуют перебои в настроении, повышенный уровень возбудимости, тяга к асоциальному поведению. При существовании каких-то физических отклонений, диссонанс присущий подростковому возрасту выражается в более резких формах, затрудняя адаптацию ребенка в обществе. Подростки со сколиозом в этот период испытывают определенные трудности в образовательном процессе из-за снижения уровня памяти и внимания, а также утраты интереса к учению. Наиболее характерными формами поведения в этом случае становятся, или уход в собственные переживания, или вызывающая манера поведения. Среди множества проблем у подростков с патологией сколиоза, зачастую фигурируют: ощущение одиночества, заниженная самооценка, отсутствие уверенности в себе, депрессия, мнимое чувство отверженности из-за своих недостатков, физическая и психологическая зависимость, неумение обсуждать волнующие их проблемы. Наиболее острыми являются трудности в установлении и развитии отношений с противоположным полом [4].

На основе вышеизложенного, можно сделать вывод, что поскольку в результате сколиоза у мальчиков и девочек подросткового возраста происходят дефективные изменения внешнего вида, их «Образ Я» также подвергается изменениям. «Образ Я», как когнитивная подструктура Я-концепции, в свою очередь влияет на эмо-

ционально-ценностное отношение подростков к себе, порождая негативные поведенческие реакции. Таким образом, сколиотическая болезнь провоцирует нарушения когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов Я-концепции подростков со сколиозом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. М. : Ин-т практ. психологии, 1997. 352 с
2. Казьмин А. И., Кон И. И., Беленький В. Е. Сколиоз. М. : Медицина, 1981. 272 с.
3. Красикова, И. С. Сколиоз. Профилактика и лечение. СПб. : Корона-принт, 2008. 192 с.
4. Путилова А. А., Лихварь А. Т. Сколиотическая болезнь. Киев : Здоровье, 1985. 160 с.

ПОМОЩЬ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ, СТОЛКНУВШЕЙСЯ С ПРОБЛЕМОЙ ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОМАНИИ

Дякина Л. В.

ТоГБУ «Центр поддержки семьи и помощи детям «Аистёнок»

Мичуринск, Россия

E-mail: beauty-lida@yandex.ru

В настоящее время проблема подростковой наркомании из сугубо медицинской переросла в общенациональную беду. Согласно имеющимся официальным данным, в России насчитывается около трех миллионов больных наркоманией, причем подавляющее большинство из них впервые попробовали наркотические вещества и пристрастились к ним в подростковом возрасте.

Проведенные социологические исследования показывают, что средний возраст наркоманов в последние годы резко снизился с 18 до 13 лет. Зарегистрированы случаи употребления наркотиков детьми в возрасте 5–7 лет (этому способствуют их родители-наркоманы). Статистика показывает, что более 60 % наркоманов молодые люди в возрасте от 17 до 35 лет, 20 % дети, школьники, и только 15 % люди старше 35 лет.

Несформированность интересов, неопределенная жизненная позиция, частые внутриличностные конфликты и сложности во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми делают подростков основной целевой аудиторией наркоторговцев. Родителям следует знать, что сегодня предложить ребенку ядовитое зелье могут в самых привычных местах: в школе, институте, во дворе, на дискотеке... Поскольку наркотики – вещь достаточно дорогостоящая, то их употребление – прямой путь к преступности и проституции.

Для семьи, принимающей на воспитание ребенка, проблема подростковой наркомании встает особо остро, поскольку в неблагополучной кровной семье ребенок, чаще всего, имел возможность наблюдать за пагубными пристрастиями взрослых, а кроме того, развитие им становление личности таких детей зачастую дефицитарно. Стресс, в котором пребывает ребенок долгие годы до момента попадания в замещающую семью, негативным образом сказывается на состоянии и развитии ребенка: снижаются темпы физического развития, отчетливо проявляются черты интеллектуальной им эмоциональной незрелости. Все то негативное, что получает ребенок в детском возрасте в кровной семье или госучреждении – отсутствие психологической привязанности к матери, психологические травмы, пренебрежение потребностями ребенка со стороны взрослых – все это является мощнейшим стрес-

сом. Последствия этого стресса проявляются в подростковом возрасте склонностью к асоциальному поведению, неоправданным риском собственной жизнью, ранним употреблением алкоголя и ПАВ.

В силу законов развития подростки очень внушаемы и зависимы от группы сверстников, однако далеко не все подростки вступают в деструктивные группы и соглашаются на приобретение сомнительного опыта.

Существует ряд исследований, который подтверждает, что дети из неблагополучных семей находятся в зоне риска употребления психоактивных веществ, особенно если перед глазами у них семья с зависимыми членами семьи. Это зависит от несформированности личностных качеств подростка, об этом мы уже писали выше, а также от актуальной семейной ситуации, в которой находится подросток.

Исходя из всего вышесказанного, начало употребления подростками наркотиков имеет корни в нарушениях семейной системы, а не только в неблагоприятных воздействиях социальной среды. Поэтому, когда в семье встает вопрос о возможном или реальном употреблении подростком наркотиков, худшее, что семья может сделать для подростка – это повесить всю ответственность на него, тем самым усилив его симптом. Конструктивным выходом будет комплексный системный подход к возникшей проблеме: с одной стороны, исследование социальной среды, подтолкнувшей его к употреблению, а с другой, изучение сложившихся отношений в семье, спровоцировавших возникновение и поддержание проблемы. Для преодоления проблемы наркомании у подростка в приемной семье необходимо сверхчуткое отношение к подростку со стороны приемных родителей, принятие ребенка и безусловная любовь.

Из опыта работы с замещающими семьями можем сказать, что первичная привязанность начинает формироваться в контакте с матерью еще на внутриутробной стадии развития и в первые часы после рождения. Но ребенок способен формировать и вторичную привязанность – любить свою замещающую семью, считать ее своей, и это может произойти и любом возрасте. Автор теории привязанности английский психолог Джон Боулби впервые доказал, что привязанность у ребенка нередко формируется через агрессию. В новой семье, пытаясь добиться исключительного внимания взрослых, ребенок, как правило, идет привычным путем и в результате провоцирует родителей на наказание. Если родители не имеют специальной подготовки, то жесткой реакцией они только подкрепляют нарушения в поведении ребенка, что может привести к самым печальным последствиям, вплоть до отказа от ребенка. В отношениях с приемным ребенком ро-

дители склонны проявлять бóльшую, чем с кровным, настроженность. Это нередко связано с расхожим представлением о том, что у всех детдомовских «плохая наследственность», поэтому даже обычное для детей его возраста поведение интерпретируется как неизбежное проявление «генетики». Несомненно, подобная установка подрывает веру родителей в положительный результат их воспитательных усилий.

- Рекомендации родителям по формированию здоровых отношений с приемным ребенком для профилактики «проблемного поведения»:

- 1) Стоит подробно изучить историю ребенка. То, в какой семье и как он воспитывался, как вел себя раньше, может помочь понять его поведение сейчас.
- 2) Обратите внимание, насколько благоприятна атмосфера в вашем доме для успешной реабилитации ребенка. Чувствует ли он себя в безопасности, под надежной защитой? Также очень важна предсказуемость, уверенность в том, что будет дальше. Если ребенок обретает это, он может сам разобраться в причинах своего поведения.

- Мы склонны думать, что плохое поведение ребенка нацелено против нас, и совершенно напрасно. Мы принимаем это как личное оскорбление, сердимся в ответ и становимся участниками эмоциональной борьбы, в которой страдают все. На самом деле ребенок может проявлять плохое поведение просто потому, что в его прежней жизни только оно находило нужный отклик. Когда он вел себя хорошо, был послушен, его не замечали, и он научился выстраивать свою цепочку «действие-реакция». Вполне возможно, ребенок повторяет эту же цепочку сейчас. Он запускает известный механизм и хочет проверить, что последует в этой ситуации. Стоит воспринимать выходки ребенка спокойно, наблюдая и оценивая их причины.

- Проанализируйте, чем вызвано плохое поведение ребенка – возможно, причины те же, что раздражают и всех нас, или же ребенок просто хочет проверить вашу реакцию. Наблюдайте, и вы найдете «ключ» к этой загадке. Возможно, он в событиях этого дня, возможно – недельной давности, но ситуация всегда разрешима. Помните: не всегда причину плохого поведения можно наблюдать во внешних проявлениях. Например, ребенок может находиться в возбужденном состоянии, услышав по радио песню, которая пробудила какое-то воспоминание. В таких случаях узнать истинную причину можно только спросив самого ребенка, после того, как все успокоится.

- Обсудите с ребенком его поведение, выскажите, в чем вы видите причины, попробуйте вместе найти решение. («Я заметил/а, что

как только я говорю тебе, что пора ложиться спать, ты становишься сам не свой. Давай-ка договоримся, что мы будем с этим делать?») Так вы показываете свое желание помочь, заставляете самого ребенка задумываться о причинах и последствиях своего поведения. И, поговорив напрямую, вы можете решить проблему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амато Пол Р. Последствия родительского развода для самоуверенности взрослых детей // Семейный журнал. 2002. № 9. С. 201–213.
2. Взаимоотношения отец-ребенок, мать-ребенок и последующее психологическое благополучие в подростковом возрасте // Журнал семьи и брака. 2004. № 56. С. 1031–1042.
3. Латышев Г. В. Организация мероприятий по профилактике наркомании. М., 1991. С. 45–55.
4. Макаров В. В. Первичная профилактика наркологических заболеваний у подростков // Вопросы наркологии. 1991. № 3. С. 44
5. Медико-социальные и педагогические проблемы наркомании и токсикомании у молодежи. Уфа, 1999. С. 43–46.
6. Ласкин, А. А. Наркомания подростков как семейный кризис // Молодой ученый. 2019. № 33 (271). С. 109–111. URL: <https://moluch.ru/archive/271/62015/> (дата обращения: 24.02.2023).

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ежкова Н. С. 1, Еремчева И. С. 2

¹ ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого»

Тула, Россия

E-mail: egkovan@mail.ru

² ГОУ ТО «Яснополянский комплекс»

Ясная Поляна, Тульская область, Россия

Художественная литература является одним из ведущих средств воспитания детей в аспекте согласования с возрастными ценностями дошкольников. Детей дошкольного возраста отличает особая наглядность и живость восприятия литературных произведений. Такая эмоциональная непосредственность служит основным каналом, с помощью которого дети постигают содержание, смысл произведения. Благодаря эмоциям образы произведений принимают для ребенка характер чувственной достоверности и находят в дальнейшем разноплановое отражение в разных видах деятельности, оценочных суждениях, способах поведения.

По данным О. С. Ушаковой, язык художественной литературы отличается выразительностью, образностью, он воздействует не только на мысли, но и на чувства слушателей. В процессе знакомства дошкольников с художественными произведениями решаются такие важные задачи, как ввести ребенка в богатый мир художественных образов, отражающих явления природы, жизнь и взаимоотношения людей, развивать эмоциональное отношение к ним, научить видеть и чувствовать прекрасное, доброе, хорошее.

Система работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с художественными произведениями может включать: ежедневное чтение рассказов, стихов, сказок; самостоятельное рассматривание детьми книг, иллюстраций; свободное общение воспитателя с детьми на основе прочитанных художественных произведений. Дошкольники воспринимают художественную литературу как слушатели, а не как читатели, поэтому следует отвести важное место подаче литературного текста, выразительности чтения, интонации и др. Именно через выразительность и искренность в подаче художественного произведения дети постигают красоту поступков героев, поэтичность образов, позицию автора к описываемым событиям.

Эмоциональный характер восприятия художественных произведений усиливается через влияние на сенсорную сферу. Такое влияние заключается в пробуждении эмоциональных реакций у детей до-

школьного возраста через актуализацию разномодальных ощущений, воздействие на сенсорные процессы. Например, перед чтением рассказа М. М. Пришвина «Золотой луг», воспитатель предлагает детям послушать запись, передающую звуки природы (жужжание шмелей, шелест травы, шум ветра, стрекотание кузнечиков и др.), а во время чтения сказки братьев Grimm «Горшочек каши» – закрыть глаза и представить аромат свежей пшенной каши, или расставить стульчики по кругу и, «находясь на Луне», слушать чтение произведения Н. Н. Носова «Незнайка на Луне».

В круг детского чтения должны входить произведения разных жанров, включая и произведения устного творчества русского народа. Особо стоит подчеркнуть роль народного эпоса, мифов, фольклора – направления культуры, являющегося хранилищем обычаев и традиций, образцами духовности и нравственности. Такие произведения дают возможность донести до сознания детей дошкольного возраста идею величия Родины и её защиты, любви к родной земле, созидательную направленность человеческого труда, красоту событий, направленных на сохранение мира, добрососедство с народами и др. В произведениях художественной литературы содержатся идеологические представления о сущем и должном, их образное постижение служит средством обогащения индивидуальной картины мира, одним из способов представления молодому поколению идеалов человеческого бытия.

Воспитатель может применять приемы и педагогические средства, побуждающие к актуализации опыта детей: создание игровых и проблемных ситуаций, в ходе которых дети телодвижениями передают эмоциональное состояние персонажей; проигрывание ситуаций, которые побуждают детей к проявлению сочувственного, эмпатийного поведения; использование наглядного материала (серии картин, иллюстрации и др.), способствующего переводу словесного материала в зрительные образы, развитию представлений о персонажах художественных произведений.

В заключение обратимся к мыслям великого русского педагога К. Д. Ушинского, который писал: «Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель, оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие

логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ» [1, с. 558]. Великий педагог своими словами указывает не только на ожидаемый результат усвоения родного языка, но и показывает его возможности как средства воспитания человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / редкол. : А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. Т. 2 : Педагогические статьи, 1857–1861 гг. 1948. 655 с.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Ермоленко Г. А.

*СПбГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы»*

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: gaermolenko@gmail.com

Изучение условий и критериев психологического благополучия личности является одним из важных направлений в проблемном поле современной философии, медицины, психологии. В каждой из наук сложилось особое понимание содержания данного понятия.

Психозэмоциональное благополучие – интегральная характеристика внутреннего мира личности, отражающая взаимосвязи эвдемнистического и гедонистического благополучия в соотношении с базовыми эмоциональными характеристиками личности (такими как тревожность, устойчивые эмоциональные состояния). Использование конструкта психозэмоционального благополучия дает возможность рассмотреть состояние благополучия человека с позиций целостности, охарактеризовать его комплексно, с учетом всей сложности и противоречивости внутреннего мира [4, с. 215]

В последние десятилетия проблема психологического благополучия все чаще становится предметом исследовательского внимания. Это вызвано необходимостью осмысления механизмов, обуславливающих психологическое благополучие, их участия в регуляции поведения, воздействия на отношения с окружающим миром при выборе адекватных жизненных стратегий, поскольку от характера данных процессов во многом зависит уровень и качество социальной интегрированности лиц зрелого и пожилого возраста. Психологическое благополучие, таким образом, непосредственно связано с позитивным развитием. Без учета этого становится невозможным обеспечить оптимизацию психологического благополучия.

На сегодняшний день достаточно активно изучается обусловленность психологического благополучия личностными особенностями. Это касается смысложизненных ориентаций, суверенности психологического пространства, стратегий жизни, а также социальных характеристик личности. Постоянно разрабатывается валидный и надежный инструментарий для измерения психологического благополучия, происходит уточнение и операционализация самого понятия. Осуществляются исследования влияния разнообразных объектив-

ных и субъективных факторов на психологическое благополучие личности (Н. К. Бахарева, М. В. Бучацкая, А. В. Воронина, Т. О. Гордеева, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова, О. С. Ширяева и др.).

В настоящее время психологическому благополучию придаётся немаловажное значение в развитии личности в зрелом и пожилом возрасте.

Для людей, находящихся на разных стадиях онтогенетического процесса, связь таких параметров, как личностные особенности, уровень самоактуализации и качество профессиональной подготовки, является различной. По мнению большинства как отечественных, так и зарубежных авторов, чем раньше начнется направленное личностное и профессиональное развитие человека, тем в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и личностный рост каждого субъекта в современном меняющемся мире во все возрастные периоды жизни.

В основе личностного развития выступает принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации.

Продолжению поступательного развития личности в пожилом возрасте способствуют содержательность и творческий характер жизнедеятельности. В жизни пожилых людей творчество занимает особое место. «Мотивация творческой деятельности позволяет сохранить высокую работоспособность до глубокой старости <...> Среди выдающихся деятелей науки и искусства редко встречается та или иная форма старческой деменции, слабоумия. Желание творить выступает в качестве одного из ведущих факторов психологического и биологического долголетия» [2, с. 576].

Вопрос о способности к творчеству чрезвычайно сложен. Среди различных подходов к его решению выделяются два основных подхода. Сторонники одной точки зрения утверждают, что существует специфическая способность к творчеству – креативность, которую можно дифференцировать и изменять. Сторонники другой точки зрения полагают, что понятием «способность к творчеству» обозначается особая конфигурация основных способностей личности [1].

Большинство исследователей определяют творческий потенциал как «системное качество интеллектуальных и физических сил человека, ориентированного на созидание новых, положительно значимых социальных ценностей [3, с. 441] Для пожилых людей, у которых творчество побуждает мотивацию к активной деятельности, зачастую ва-

жен сам акт, процесс творения, а не его результат. Каждый человек способен к творчеству, поэтому активизация творческого потенциала пожилых людей в новых социально-культурных реалиях является необходимым условием поддержания социальной интегрированности.

В процессе арт-терапевтической работы с людьми пожилого возраста возникают определенные трудности, связанные с их мировосприятием. Многих пожилых людей отличает ригидность, скептическое отношение к новому, сужение жизненной перспективы. Часто наблюдается отсутствие ресурсов для надежды на будущее, возрастающая зависимость от окружающих. Это накладывает определенный отпечаток на условия арт-терапевтической работы с людьми пожилого и старческого возраста.

Для более дифференцированного и глубокого изучения данных вопросов было проведено эмпирическое исследование с использованием метода наблюдения (кейс-стади) на базе Санкт-Петербургского государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания «Дом-интернат ветеранов войны и труда № 2» в сентябре – ноябре 2022 г. Людям старческого возраста, находящимся на обслуживании в данном учреждении, было предложено принять участие в цикле занятий по арт-терапии. Участниками группы стали 6 женщин, постоянно проживающие в интернате, средний возраст участниц – 85–90 лет.

Программа включала три занятия, каждое из которых решало определенные задачи. Первое занятие было ознакомительным и было призвано вызвать интерес к рисованию; в ходе второго занятия участники программы выполняли задания по рисованию простых графических форм; на третьем занятии задания были направлены на активное включение воображения при выполнении графических заданий.

По результатам наблюдения установлено следующее.

В целом в ходе проведения занятий участниц занятий отличает позитивное настроение. Однако для побуждения к участию в занятиях требовались дополнительные стимулы, позволяющие преодолеть страхи и опасения перед новым опытом.

Проявляется зависимость установок, определяющих готовность к творческой изобразительной деятельности, от уровня образования. Участницы с высшим образованием легко согласились заниматься рисованием. В этом отношении положительным фактором является наличие в профессиональной деятельности опыта решения задач, требующих творческого подхода. С особым удовольствием занимаются рисованием бывшие учителя, воспитатели. Чувствуется некий страх и опасение чего-то нового в жизни.

Основным содержанием рисунков, созданных в ходе выполнения задания на свободную тему, направленного на активизацию процессов памяти и воображения, стали образы войны, которую участницы пережили в детстве. Это очень сильное воспоминание, на фоне которого меркнут впечатления остальной жизни. Важным по значимости в рисунках участниц следует признать изображение дома, что свидетельствует об особой актуальности этого образа.

Несмотря на проявления неуверенности и недоверия на первом занятии, в дальнейшем, постепенно, характер отношения к рисованию и к занятиям в целом менялся в позитивном направлении. Участницы стали отмечать улучшение настроения и удовольствие от процесса рисования. Содержание выполненных рисунков и их выразительные особенности выступают важнейшим средством диагностики психологического состояния пожилых людей.

В дальнейшем планируется продолжить применение изотерапевтических методов в поддержании и развитии творческого потенциала людей пожилого и старческого возраста, проживающих в стационарных социальных учреждениях.

На основании анализа полученного опыта можно с уверенностью утверждать, что занятия творчеством, несомненно, становятся источником положительного настроения и способствуют поддержанию эмоциональной устойчивости людей старческого возраста, что открывает перспективы развития мотивации к активной деятельности как в области определённого вида творчества, так и в сфере повседневности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кудрина Е. Л. Активация творческого потенциала пожилых людей в новых социально-культурных реалиях развития России // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivatsiya-tvorcheskogo-potentsiala-pozhilyh-lyudey-v-novyh-sotsialno-kulturnyh-realiyah-razvitiya-rossii>
2. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с
3. Технология социальной работы: учебник / под ред. Е. И. Холостовой, Л. И. Кононовой. М. : Юрайт, 2011. 503 с.
4. Трошихина Е. Г., Манукян В. Р. Тревожность и устойчивые эмоциональные состояния в структуре психоэмоционального благополучия // Вестник СПбГУ. Психология и педагогика. 2017. Т. 7, вып. 3. С. 211–223. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2017.302>

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МОЛОДЁЖИ В КОНТЕКСТЕ ВЫБОРА ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Жарина О. Ю., Ольшанская С. А.

ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»

Краснодар, Россия

E-mail: olya.zharina.99@mail.ru; strongbox@mail.ru

Современный социум с целью социально-экономического развития и духовного обновления всех сторон жизни своих граждан заинтересован в продуктивном использовании всех социальных групп своим свободным временем. С каждым годом всё острее становится проблема организации досуга молодёжи, как наиболее активной в обществе группы, которая так же находится в стадии социального становления [7]. Из чего следует, что особое внимание на современном этапе следует уделить возможности регулирования изменений в сфере молодёжного досуга.

Советский экономист и социолог Станислав Густавович Струмилин ещё на этапе становления исследований бюджетов времени заявлял о том, что необходимо социально-психологическое воспитание в массах, культура использования досуга, умение ценить своё время не только на производстве и в быту, но и в личной и общественной жизни. Не одно десятилетие эти проблемы стояли перед социумом, оставшись актуальными и для нашего времени. Данная ситуация объясняется непрерывным развитием общества, так как требования к культуре использования своего досугового времени возрастают пропорционально прогрессу общества [8]. Так же стоит обратить внимание на точку зрения исследователей В. И. Болгова и В. Г. Гуцу, которые отмечали, что решение проблемы совершенствования досугового времени молодёжи в перспективе приведёт к овладению данной социальной группой культуры использования свободного времени.

Процесс развития человеческого общества обеспечивается и сопровождается процессом развития культуры. Без нее развитие человеческого общества и его существование были бы невозможны. В предметной среде человеческой культуры аккумулируется общечеловеческая история, и только в форме культуры (ее предметной среды) она становится доступной для освоения человеческому индивиду в процессе его онтогенетического развития. В культуре аккумулируются всеобщие характеристики развития социальности как исторического процесса. Культура, с одной стороны, есть тот социальный «аккумулятор», который позволяет процессу развития человеческого общества быть историческим процессом. С другой стороны, она является неис-

сякаемым источником, из которого последующие поколения черпают исторический опыт развития социальности. Культура обеспечивает единство социального прошлого, настоящего и будущего [1].

Перед тем как приступить к анализу специфики культурных интересов и потребностей молодёжи в сфере досуга, следует рассмотреть её в контексте культурного уровня. Молодёжь является особой социальной группой с возрастным диапазоном от 14 до 35 лет. Особенность её заключается в том, что процесс социализации молодых людей только начат, из чего следует, что с одной стороны они являются носителями результатов влияния различных социальных, политических и других факторов, в целом представляя собой уже сформированные личности [3]. С другой стороны, ценностям молодёжи всё ещё присуща гибкость, они остаются подвержены различным влияниям общественных процессов [4, с. 331].

Как упоминалось нами ранее, для такой социальной группы, как молодёжь, досуг представляет собой одну из первостепенных ценностей. В данной области многие индивиды реализуют свои ключевые социальные и культурные потребности. Опираясь на исследования О. Д. Дашковской, мы можем выделить следующую классификацию досуговых типов деятельности, которые основаны на мотивационном и содержательном разнообразии культурных потребностей:

1. Культурно-творческий тип. Все занятия данного типа объединяются одним признаком, а именно – воспроизводство или непосредственное создание культурных ценностей (как материальных, так и духовных). Сюда входит: художественное творчество, научно-техническое творчество, самообразование, различные формы общественной деятельности.

2. Культурно-потребительский тип. Досуговая активность этого типа характеризуется потреблением духовных ценностей. К видам такой деятельности принято относить: просмотр телепередач, чтение литературы, журналов, газет, посещение культурных мероприятий (цирк, театр, кино, концерты, музеи и т. п.).

3. Рекреативный тип. Этот тип объединяет в себе разные активные виды отдыха и развлечений, а именно: спортивные мероприятия, туристические выходы, отдых в компании сверстников, посещение заведений общепита (кафе, ресторанов) [2, с. 11].

Стоит помнить, что одни виды досуговой деятельности для молодёжи перестают быть распространёнными и популярными (художественные и народные промыслы, техническое творчество), другие претерпевают кардинальные изменения своего содержания (чтение, дискотека и др.). Отследить данные тенденции можно, если обратиться к

мониторинговому исследованию, посвящённому досугу российской молодёжи кандидатов социологических наук А. В. Кульминской и Л. Д. Забокрицкой [5]. Как отмечалось в ходе исследования, социокультурное предназначение досуга молодежи представляет собой творческое поведение (т. е. взаимодействие с окружающей средой) людей в индивидуальном и свободном выборе своего рода занятий и форм его реализации, который детерминируется внутренними потребностями индивида, его мотивами и установками (табл.).

Таблица

Классификация досуга по видам деятельности

Тип досуга	Виды деятельности	2016 г. (в %)	2020 г. (в %)
Отдых	Прослушивание музыки и аудиокниг, чтение литературы, занятие физической культурой и спортом, туризм	53,6	47,6
Развлечения	Развлечения и общение в социальных сетях, занятие интернет-сёрфингом, компьютерные игры, посещение кинотеатров и музеев	25,5	27,5
Творчество	Увлечения хобби (рисование, скульптура, танцы), посещение творческих студий и мероприятий	12,7	13,5
Самообразование	Самообразование и научная деятельность	8,6	11,5

Каждый вид духовных потребностей реализуется в преобразовательной (творческой), коммуникативной и ценностно-ориентационной деятельности. Очевидно, что востребованность услуг индустрии досуга объясняется тем, что они помогают человеку в удовлетворении его главных потребностей. По результатам VIII этапа мониторинга социокультурного развития молодежи, реализуемого в течение 25 лет под руководством Ю. Р. Вишневого, структура досуга молодежи в динамике демонстрирует значительный сдвиг интересов. Особый интерес для нас представляю тенденции последних лет (с 2016 по 2020 г.). Имеются изменения с увеличением числа досуговых занятий. В 2020 г. молодёжь в среднем выбирала 5,5 различных видов досуга, против 4,3, которые были зафиксированы в 2016 г.

Самым популярным ответом на протяжении ряда лет остается «посвящать время своим увлечениям, хобби», рост доли ответов составил почти 20 %. Это собирательная категория, которую респонденты выбирали, если не нашли для себя более конкретной категории, но увлекаются рисованием, танцами или другим видом творчества. Кроме того, в соответствии с исследованием, всё больше внимания молодёжь начала уделять прослушиванию музыки, чтению и интернет-

серфингу. Последний с каждым годом становится всё популярнее из-за распространения интернета, что сформировало доступность досуговой деятельности, непосредственно связанной с потреблением информации и коммуникацией.

Проведенное исследование позволило установить общий рост числа досуговых занятий с 2016 по 2020 г. В среднем каждый респондент выделил около 5–6 видов интересующей его деятельности. Заметно повышение интереса к саморазвитию в различных формах (самообразование, творческая самореализация и т. д.), общественной, добровольческой работе и другим социально-одобряемым видам досуга говорит о формировании социально-ответственного поведения молодежи.

Также из данных таблицы мы можем сделать вывод, что тенденции трансформации молодёжного досуга показывают увеличение в сторону развлечений (с 25,5 до 27,5 %), среди которых респонденты выделяли пребывание в социальных сетях и интернет-сёрфинг, что занимает второе место по популярности. На данный момент невозможно дать однозначную оценку этой ситуации. Цифровая среда – сложный феномен, имеющий в том числе и социальную природу. Тенденции популяризации цифровых технологий привели к тому, что «экономика впечатлений» активно использует возможности интернета для привлечения внимания к своим проектам и мероприятиям, поэтому институциональным структурам необходимо осознанно включаться в виртуальное взаимодействие с целевыми аудиториями. Следующую позицию и так же положительную динамику (от 12,7 до 13,5 %) демонстрирует такой тип досуга, как творчество, в который входят занятия увлечениями и хобби, посещение творческих студий и мероприятий.

Появляются абсолютно новые виды деятельности, которые не имели раньше места в практике проведения досуга (граффити, интернет и др.) [9]. Гармоничное преобразование личности, саморазвитие человека и повышение самооценки происходит именно в процессе творчества и самовыражения. Как писалось ранее, молодёжь, по сравнению с другими социальными группами, сильнее подвержена внешнему влиянию, из-за чего резче реагирует на социальные проблемы.

Таким образом, особенности культурных потребностей молодежи в досуге, по сравнению с досугом других возрастных групп отличаются разнообразием и преобладанием активных и развлекательных форм. В связи со спецификой психолого-возрастных особенностей молодёжи, данная социальная группа подвержена быстрой сменой главных жизненных ценностных ориентаций. Прошлые ценности труда, в

рамках которого досуг выступал исключительно в контексте компенсационного отдыха и подготовки к новому трудовому дню, практически полностью стёрлись. Сейчас же досуг стал структурным элементом свободного времени, содержание которого наполнено не только рекреативной и терапевтической деятельностью, главная цель которых – преодолеть стрессы и восстановить силы, но и деятельностью, позволяющей, исходя из социальных и культурных потребностей индивида, развиваться на духовном и физическом уровне. Одновременно с этим, досуг стал неотъемлемой и самостоятельной сферой в жизнедеятельности молодых людей [6]. Связано это с тем, что ключевой характеристикой, отличающей свободное время от досугового, является то, что в досуге человек волен выбирать те виды деятельности, которые будут отвечать его духовно нравственным предпочтениям и социально-культурным интересам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронин А. А. Теоретические основы организации культурно-образовательной среды досуга молодежи // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 7. С. 84–90.
2. Дашковская О. Д. Организация досуговой деятельности: текст лекция. Ярославль : ЯрГУ, 2009. 71 с.
3. Зайцева, К. О. Технологии организации досуга молодежи в современных условиях // Мир культуры – взгляд в будущее : сб. науч. ст. Чебоксары, 20–22 марта 2019 г. Чебоксары : Плакат, 2019. С. 54–56.
4. Королевич, А. Н. Рациональная организация досуга современной студенческой молодежи // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 5. С. 330–332.
5. Кульминская А. В., Забокрицкая Л. Д. Досуг студенческой молодежи: результаты мониторингового исследования // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2021. Т. 7, № 4 (28). С. 102–120.
6. Мударисова А. А. Досуг как фактор формирования ценностно-смысловых компетенций молодежи // Наука и современность. 2013. № 23. С. 66–72.
7. Порозов Р. Ю., Ключова П. С. Молодежь как субъект вандальной активности в субкультуре граффити // Политическая лингвистика. 2020. № 6 (84). С. 150–155. doi: 10.26170/pl20-06-16.153 с.
8. Пыхтеева, Е. В. Культура досуга молодежи и проблемы регулирования свободного времени // Молодежь и рынок труда: конкурентоспособность в современных социально-экономических условиях в России и за рубежом : сб. науч. ст. междунар. форума. Омск : Полиграф. центр КАН, 2015. С. 125.
9. Смольникова Н. С., Пьянкова А. И. Стрит-арт как пространство коммуникации и самореализации молодежи в городской среде // Молодёжь в меняющемся мире: вызовы современности : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 15 апр. 2016 г. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2017. С. 150–155.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТЦОВ, ПРИНИМАЮЩИХ УЧАСТИЕ В ПАРТНЕРСКИХ РОДАХ

Забелина Д. Н., Доржиева М. О.

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет»

Улан-Удэ, Россия

E-mail: darazabelina689@gmail.com

Период беременности – непростое время для каждой женщины. В жизни начинают происходить неизбежные изменения: меняется фигура, привычный уклад жизни, интересы и круг общения. Все это вызывает определенную тревогу и стресс, с которым порой не под силу справиться в одиночку. На данном этапе главной поддержкой женщины является её семья, главным образом мужчина, который является отцом будущего ребенка. Иногда ввиду сильных переживаний за свою супругу, мужчина принимает решение присутствовать на родах, возможно, чтобы поддержать жену или поскорее увидеть своего ребенка. Партнёрские роды – роды с помощником, когда помимо акушерки, врача и других сотрудников роддома вместе с роженицей в родильном зале присутствует близкий ей человек. Каковы же конкретные причины принятия такого непростого решения? Какими личностными качествами должен обладать мужчина, решившийся на такой шаг? Данные вопросы крайне актуальны, ведь в современном мире всё больше и больше нарастает популярность парных родов. Но что это: веяние моды или повышение сознательности и сензетивности мужчин нашего времени?

Как говорилось ранее, с приходом беременности жизнь женщины претерпевает множество изменений. Во-первых, это физиологические изменения: появляется тошнота, слабость и головокружения, происходит изменение веса и фигуры [1, с. 25]. На когнитивном уровне женщине становится сложнее обрабатывать поступающую информацию, ведь большинство ее мыслей заняты предстоящими родами и будущим ребенком. В социальном плане женщина привыкает к новой роли – роли матери [2, с. 34]. Меняется круг общения и окружение. В связи с этим она переосмысливает свои жизненные ценности и готовится воспринимать себя по-новому [3, с. 33]. Данные изменения сопровождаются бурными эмоциональными реакциями, ведь на физическом уровне перестраивается также и гормональный фон. Будущая мама становится плаксивой, чувствительной, раздражительной; настроение может меняться за долю секунды от радости до печали, от эйфории до депрессии [4, с. 87]. Состояние может усугубиться с появлением неадекватной самооценки, где крайне важна поддержка близких людей. Но что же происходит с состоянием одного из самых важных мужчин – мужа?

У будущих отцов совершенно разная реакция на беременность. Для кого-то ребенок желанный, для кого-то является обузой. В данной статье мы рассматриваем проблему парных родов, поэтому будем говорить о мужчинах, для которых ребенок является желанным. В сознании отца с началом беременности супруги происходят кардинальные изменения: он, как добытчик в семье обязан обеспечить теперь не только жену, но и будущего малыша. Исходя из этого, мужчина становится серьезнее, больше сил тратит на зарабатывание необходимых средств. Радость от нового состояния женщины заставляет его быть более чутким и заботливым [5, с. 84]. В связи с большим желанием помочь беременной супруге и поддержать ее в трудный момент, мужчина принимает решение присутствовать на родах. Но каждый ли мужчина способен пойти на такой шаг? Должен ли он обладать определенными личностными качествами? Исходя из этого, мы провели исследование личностных характеристик отцов, принимающих участие в парных родах, и сравнили полученные данные с результатами мужчин, которые не принимали участия в данном процессе. Выборку составили 20 чел. (10 мужчин, принимавших участие в парных родах – 1 выборка, и 10 мужчин, не принимавших участие в партнерских родах – 2 выборка). С помощью методики «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттела» мы определили наиболее выраженные личностные характеристики испытуемых. Следует отметить, что в данной статье мы приведем значения «пиковых точек», т. е. значений, которые выходят за рамки средней величины признака. В 16-факторном личностном опроснике Р. Б. Кеттела пиковыми точками являются значения: от 1 до 3, от 8 до 10 [6, с. 96].

При анализе результатов, у мужчин, принимавших участие в партнерских родах, превалируют значения следующих шкал: G (низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения), Н (робость – смелость), О (спокойствие – тревожность), Е (покорность – доминантность). Исходя из этого, мы сравнили среднее арифметическое значение каждой шкалы первой выборки со значениями второй (табл.).

Таблица

Сравнение значений превалирующих шкал двух выборок

Названия шкал	Значения 1 выборки	Значения 2 выборки
Е	8	5
G	3	6
Н	10	10
О	9	5

Интерпретируя результаты исследования, мы пришли к следующему выводу: мужчины, принимающие участие в партнерских родах, обладают такими личностными характеристиками как непостоянство и потворство желаниям (фактор G = 3), высокая смелость и проявление лидерства (фактор H = 10), высокая тревожность и излишняя эмоциональная напряженность (фактор O = 9), независимость характера и настойчивость (фактор E = 8). Мужчины, не принимавшие участие в партнерских родах, имеют следующие показатели: фактор G = 6, что говорит о высокой нормативности поведения и сдержанности, фактор H = 10, что так же, как и в первой группе свидетельствует о смелости и предприимчивости. Фактор O = 5, что является средним значением, говорящем об эмоциональной устойчивости и уравновешенности. Значение фактора E = 5, что говорит об умении идти на уступки без ущерба себе. Обобщая полученные данные, можно сделать вывод, что мужчины, принимавшие участие в партнерских родах, отличаются повышенной тревожностью и эмоциональной напряженностью с низкой нормативностью поведения и жестким отстаиванием собственного мнения. Мужчины, не принимавшие участие в парных родах, имеют средние показатели по данным шкалам – им присуща эмоциональная устойчивость, высокий самоконтроль и уравновешенность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браш Х., Рихберг И-М. Самые важные девять месяцев. М., 1998. 137 с.
2. Захарова Г. А. Психологическая готовность женщин к материнству // Перинатальная психология и психология родительства. 2007. № 3. С. 29–33.
3. Васина А. Н. Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода. М. : УРАО, 2005. 160 с.
4. Добряков И. В. Перинатальная психология. СПб. : Питер, 2010 – 272 с.
5. Архиреева Т. В., Полевая Е. В. Мотивация к отцовству как детерминанта отношения отца к ребенку // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. С. 75–89.
6. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001. С. 55–81, 96–97.

ФАКТОРЫ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ И ВОЗДЕЙСТВИЕ ПАНДЕМИИ НА УРОВЕНЬ КОНФЛИКТОГЕННОСТИ В СЕМЬЕ

Канторова К. В.

НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: Tesyak@yandex.ru

Семейные конфликты представляются естественным явлением для процесса выстраивания взаимоотношений в семье. Тем не менее, конфликты не возникают сами по себе. Мы можем выделить определенные факторы, являющиеся конфликтогенными. Определение данных факторов представляет собой важную задачу: не все конфликты протекают в конструктивном русле, поэтому необходимы технологии урегулирования и предупреждения семейных конфликтов. Трудности для разрешения споров возникают во время чрезвычайных ситуаций – именно так была классифицирована пандемия коронавирусной инфекции. В этот период актуальность приобретает ряд факторов, повышающих уровень конфликтогенности в семье, что представляет собой угрозу для развития деструктивных моментов в семье – вплоть до семейного насилия.

Семейный конфликт может возникать из-за ряда факторов: экономических, политических, социальных, индивидуально-личностных, гендерных и сексуальных. Большое значение отводится индивидуально-личностным факторам, т. е. особенностям устройства психики членов семьи, таким как темперамент, характер, ценности и потребности, которые могут отличаться повышенным уровнем конфликтогенности.

Конфликтогенность – психологическое свойство человека, выражающее склонность к разногласиям. В семейных отношениях конфликтогенность социально-психологического климата приводит к конфликтам и разладу семейных отношений. Например, семьи, где супруги обладают противоположными темпераментами считаются более устойчивыми. Так, холерики отличаются вспыльчивостью, поэтому семья из двух холериков имеет риск отличаться повышенной конфликтностью [14].

Конкретно супружеские конфликты имеют в своей основе неудовлетворение потребностей супружеской пары: сексуальная несовместимость; эгоизм или замкнутость одного из супругов, вследствие чего уделяется недостаточное внимание партнеру; отсутствие от партнера ласки и заботы; чрезмерное удовлетворение супругом своих потребностей, что выражается в зависимостях (алкогольной, наркотической,

ониомания – желание покупать без необходимости); отсутствие взаимопомощи и понимания; разные взгляды на проведение досуга и отдыха; неудовлетворение тем, как партнер ведет домашнее хозяйство [9].

В качестве причин возникновения семейных конфликтов выделяют также различие в мировоззрение супругов, отличия во взглядах на семью и семейную жизнь, психологическую несовместимость.

Конфликтогеном могут выступать психические травмы партнеров, которые могут выражаться в скрытности человека, отсутствии доверия к супругу. Внутриличностный конфликт представляет собой внутренние переживания человека, что может привести к недопониманию в процессе коммуникации партнеров. Может возникнуть проблема неадекватного восприятия самооценки: своей или партнера.

Исследователи выделяют базальные личностные факторы, т. е. факторы, которые находятся в основе семейных конфликтов: незрелость в психологическом плане партнера, эгоцентризм, неуверенность в себе, низкая самооценка, внутриличностный конфликт, психические травмы, негативные личностные качества: агрессия, ревность, зависть [4].

Исследователи указывают, что для совместимости супругов должны совпадать их мировоззрения и ценности. При этом авторы указывают, что ценностные ориентиры следует согласовывать до брака. Но тем не менее, согласование позиций не является средством для полного предупреждения конфликтов – могут возникать непредвиденные обстоятельства, такие, как, например, рождение больного ребенка [3].

В рамках нашего исследования, здесь стоит отметить, что пандемию коронавирусной инфекции также нельзя было предусмотреть. То есть, это непредвиденное обстоятельство, на которое люди по-разному реагировали и имели различные взгляды на ситуацию. Мы можем встретиться с термином «ковид-диссиденты» – это люди, отрицающие пандемию и реальность существования вируса. Высокой конфликтогенностью обладают пары, где один человек придерживается режима самоизоляции и ответственно подходит к вопросу вакцинирования, а его партнер отрицает пандемию коронавируса как явление.

Таким образом, пандемия коронавирусной инфекции повлияла на возникновение конфликтов в межличностных отношениях, в том числе семейных. Для некоторых людей самоизоляция являлась испытанием – в том числе испытанием прочности брака. Во время карантина люди столкнулись с рядом проблем: финансовыми, по причине изоляции и невозможности работать дистанционно, правовыми, психологическими, проблемами во взаимоотношениях людей из-за различия взглядов на пандемию.

Интересным представляется исследование зарубежных ученых на выявление наиболее распространенных причин конфликтов среди разведенных пар во время пандемии. Наиболее частыми причинами являлись постоянное общение при детях и взгляды на соблюдение мер безопасности против коронавирусной инфекции [15].

Стоит исследовать подробнее фактор зависимости партнера от каких-либо пагубных привычек. Мы уже упоминали, что алкоголизм супруга является конфликтогенным фактором в семейных отношениях [9].

Следует отметить, что во время пандемии вопрос об алкоголизме как о конфликтогенном факторе стал проявляться более очевидным образом, в силу того, что начало наблюдаться увеличение потребления алкоголя [6].

О воздействии пандемии на уровень конфликтов в семье мы можем рассуждать в силу статистических данных о количестве разводов во время карантина. Здесь мы можем обратиться к данным службы государственной статистики: осенью 2020 г. показатель разводов поднялся до 63 тыс., что являлось выше, чем до пандемии [13].

При этом стоит отметить, что наибольшее число разводов происходит у новобрачных пар, находящихся в браке меньше года. Из этого можем сделать вывод, что наиболее трудным испытанием пандемия являлась именно для молодых пар, вынужденных постоянно пребывать в замкнутом пространстве. Особенно тяжело данный период переживали пары, которым приходилось находиться на карантине с родственниками одного партнера. При этом меры безопасности в большинстве регионов являлись достаточно строгими – вплоть до введения цифровых пропусков [16].

Действительно, для психики человека является тяжелым обстоятельством пребывание в одном и том же месте без возможности смены локации. Данный фактор обостряет семейные отношения: у людей появляется больше времени для рефлексии на темы любви или неприязни к партнеру, его увлечениям и привычкам. Конечно, нельзя назвать пандемию прямой причиной повышения уровня разводов, она является фактором, в котором могут накапливаться причины по разным поводам. Пандемия являлась периодом для появления совокупности причин семейных конфликтов: люди сталкивались с ухудшением материального положения, невозможностью нормального трудоустройства, неустойчивым социально-экономическим положением в стране и мире [5].

Следует затронуть в нашем исследовании проблему домашнего насилия во время пандемии коронавирусной инфекции. Семейный конфликт и домашнее насилие – разные понятия, которые следует от-

личать. В ходе конфликта субъект может применить насильственные действия и перевести конфликтное взаимодействие в деструктивное русло, но это не является обязательной его составляющей. То есть мы можем сказать о том, что повышенная конфликтность в семье является фактором возникновения семейного конфликта и применения насилия членами семьи в процессе данного конфликта.

Домашнее насилие – частный случай проявления семейного конфликта. Под домашним насилием понимают процессы физического, сексуального, психологического или экономического насилия, которые происходят в семье. Домашнее насилие – это модель поведения, которая используется человеком для контроля или доминирования над членом семьи.

А. В. Лысова приводит факторы, которые могут привести к проявлению в семье насилия: низкое материальное положение, стрессовые состояния, эмоциональные напряжения. Данные факторы очевидным образом проявились в семьях в период пандемии – безработица, падение доходов, стресс из-за ситуации в мире [10, с. 12].

Исследователи отмечают повышение агрессии и жестокого обращения по отношению к партнерам и детям во время пандемии [6].

Пандемия коронавирусной инфекции привела к увеличению уровня домашнего насилия в отношении женщин и детей. В докладе ООН говорится о том, что, согласно опросу, женщины или их знакомые сталкивались с жестокостью от членов семьи во время карантина намного чаще. Некоторые женщины оказались в изоляции с агрессивными и психически неустойчивыми партнерами – данное явление получило название «пандемии насилия». Женщины перестали чувствовать себя в своем доме в безопасности [11].

Мы можем сделать некоторые выводы о повышенном уровне конфликтности в семьях и увеличении случаев применения домашнего насилия, изучив статистику. Консорциумом женских неправительственных объединений в ходе исследования было выявлено, что за время пандемии выросло число убитых из-за насилия со стороны членов семьи женщин – на около 6 % за два года. К такому выводу пришел Консорциум изучив судебные приговоры, находящиеся в свободном доступе, с помощью выработанного специалистами объединения набора программ «Алгоритм Света» [1].

По данным официального сайта мэра Москвы, во время самоизоляции повысилось количество звонков на телефон доверия Центра помощи женщинам и детям [12].

А. П. Казун приводит результаты анализа международных исследований о связи пандемии и увеличении домашнего насилия в се-

мьях. Согласно подсчетам, оценка влияния самоизоляции оказалась около 5–10 % [8].

В связи с этим мы можем сделать вывод, что режим карантина повлиял на повышение уровня конфликтности в семьях, что, в свою очередь, проявлялось в увеличении числа жертв домашнего насилия – в большинстве, женщин, оказавшихся в безвыходном положении во время изоляции. Пострадавшим от насилия стало сложно обращаться за помощью – выход в общественные места ограничен, женщина находится под постоянным контролем. Нестабильное эмоциональное состояние, тревожность, низкий уровень доходов – данные факторы создавали условия для вымещения негативных эмоций на своего партнера, в том числе посредством агрессии и насилия [7].

Исследователями отмечается, что условия любой групповой изоляции в целом являются сложным испытанием для людей. Люди вынуждены постоянно быть во внимании других людей, что заставляет их все время контролировать свои эмоции и чувства – это может привести к состоянию психической напряженности [2, с. 62].

Ситуация с домашним насилием осложняется в связи с отсутствием закона, направленного на защиту пострадавших от домашнего насилия и профилактики применения его в семье. Сложно внедрить дополнительные меры по поддержке женщин во время пандемии, когда отсутствует основной законодательный документ, регулирующий проблему домашнего насилия. Кроме того, во время пандемии государственные службы были больше сосредоточены на борьбе с пандемией коронавирусной инфекции, чем на урегулировании социально-психологических последствий, которые она привнесла.

В России существуют организации, которые могут помочь женщинам в вопросах защиты от пережитого насилия. Данные организации занимаются психологической помощью, юридическими консультациями, дают ночлег и питание, в основном действуя благодаря пожертвованиям. Пандемия коронавирусной инфекции повлияла на работу центров по оказанию помощи – они не имели возможности помочь женщинам из-за строгих законов об изоляции. Тем не менее, Центр «Сестры» начал работать в дистанционном режиме – по почте и телефону. За весну 2020 г. они получили около 500 обращений, в сравнении с 316 обращениями за весь 2019 г. [7].

Таким образом, мы можем сделать выводы о том, что пандемия коронавирусной инфекции повлияла на повышение уровня конфликтности в семьях – так как семейным парам пришлось столкнуться с рядом непредвиденных проблем, в том числе финансовых, правовых, а также индивидуально-психологических, выражающиеся в стрессе,

страхе и напряженности. Пандемия представляла собой проверку на прочность брачных отношений многих людей. Нельзя не отметить влияние пандемии на уровень домашнего насилия – это очевидное деструктивное воздействие изоляции. Явление домашнего насилия достаточно распространено по всему миру, в том числе в России, в особенности в последние года, в связи с пандемией. Изменение привычного образа жизни людей привело к повышенному уровню напряженности в семьях, что выражалось в разладе супругов и росте насилия в быту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алгоритм Света // Статистика данных судебных приговоров за 2020–2021 гг. URL: <https://readymag.com/algorithmsveta/2020–2021/> (дата обращения: 20.01.2023).
2. Алексеева Е. Г. Личность в условиях психической депривации : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2009. 96 с.
3. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004. 244 с.
4. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях : учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Проспект, 2016. 336 с.
5. Апрельев Е. А. Причины межличностных конфликтов в семье и их связь с особенностями семьи как социального института // Молодой ученый. 2014. № 11 (70). С. 319–320. URL: <https://moluch.ru/archive/70/12133/> (дата обращения: 11.02.2023)
6. Бессчетнова О. В. Проблема домашнего насилия в пандемии COVID-19: кто виноват и что делать? // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 283–288. <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2021-21-3-283-288> (дата обращения: 10.02.2023).
7. Домашнее насилие в условиях COVID-19 в России : Доклад семи организаций по защите прав женщин. URL: <https://wcons.net/wp-content/uploads/2020/07/Doklad-odomashnem-nasilii-v-usloviyah-COVID-19-v-Rossii-2020-god.pdf> (дата обращения: 10.02.2021).
8. Казун А. П. Влияние пандемии коронавируса на домашнее насилие: обзор международных исследований // Женщина в российском обществе. 2022. № 1. С. 72–86.
9. Курилова, М. В. Психологические причины формирования конфликтных взаимоотношений в семье // Молодой ученый. 2019. № 21 (259). С. 306–308. URL: <https://moluch.ru/archive/259/59352/> (дата обращения: 10.02.2023).
10. Лысова, А. В. Физическое насилие над женщинами в Российских семьях // Социологические исследования. 2008. № 9.
11. Новости ООН // Во время пандемии многие женщины оказались в изоляции во власти склонных к насилию партнеров URL: <https://news.un.org/ru/story/2021/11/1414442> (дата обращения: 10.02.2023).
12. Официальный сайт Мэра Москвы // Где получить помощь женщинам и детям, столкнувшимся с домашним насилием. URL: <https://www.mos.ru/news/item/76999073/> (дата обращения: 10.02.2023).
13. Росстат представил данные о естественном движении населения в апреле 2021 года // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/313/document/124537> (дата обращения: 11.02.2023).
14. Шейнов В. П. Управление конфликтами. СПб. : Питер, 2014. 572 с.
15. Goldberg A. E., Allen K. R., Smith J. Z. Divorced and separated parents during the COVID-19 pandemic // Family Process. 2021. Vol. 60. P. 866–887. <https://doi.org/10.1111/famp.12693> (дата обращения: 13.02.2023).
16. Legal Templates // US Divorce Rates Soar During COVID-19 Crisis. URL: <https://legaltemplates.net/resources/personal-family/divorce-rates-covid-19/> (дата обращения: 12.02.2023).

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЕМОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КРЕАТИВНОСТИ

Кедрярова Е. А.¹, Мовчан Ю. А.²

Русских Н. И.¹, Уварова М. Ю.¹

¹ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

²ОГКУ «Центр профилактики наркомании»

Иркутск, Россия

¹E-mail: kedu_72@mail.ru; ru-ni@mail.ru; uv-marg@mail.ru

²E-mail: yulya.movchan.85@mail.ru

Актуальность проблемы обучаемости подростков с учетом их креативности заключается в поиске путей развития обучаемости, способствующей реализации индивидуального познавательного и творческого потенциала подростка средствами обучения. Эффективность усвоения школьниками приемов умственной деятельности будет зависеть не только от качества обучения, но и от индивидуально-психологических особенностей детей, от их обучаемости, креативности.

В современной психологии обучаемость в широком смысле слова рассматривается как проявление общих способностей человека, отражающих познавательную активность субъекта и его возможности усвоения новых знаний, действий и сложных форм деятельности, т. е. как общая возможность психического развития, достижения более обобщенных систем знаний и общих способов действий [1].

Обучаемость определяется не только уровнем развития познания активного (тем, что субъект может познать и усвоить самостоятельно), но и уровнем познания «рецептивного» (тем, что субъект может познать и усвоить с помощью другого человека, владеющего знаниями и умениями). Поэтому обучаемость как способность к учению и усвоению отличается от способности к самостоятельному познанию, и не может полностью оцениваться лишь показателями его развития. Максимальный уровень развития обучаемости определяется возможностями самостоятельного познания [4–6]. То же говорят и о креативности: она часто выражается именно в самостоятельности творческого мышления [7].

Один из ведущих отечественных исследователей этой проблемы З. И. Калмыкова под обучаемостью понимает совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий зависит продуктивность учебной деятельности [3; 4]. В данном определении обучаемость связывается с продуктивностью, под которой понимается, прежде всего,

качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом труда. Продуктивность учебной деятельности может характеризоваться этими параметрами применительно к осваиваемым знаниям и формируемым обобщенным способом действий. Из этого определения также видно, что обучаемость и креативность не могут быть разделены, ведь продуктивность – один из критериев творческого мышления и креативности: творчески продуктивная личность обладает креативностью, широтой интересов и увлечений, мечтательностью, чувствительностью, впечатлительностью, богатым внутренним миром, эстетической восприимчивостью, некомформизмом, смелостью, естественностью, непосредственностью, эмоциональностью. Создается впечатление, что обучаемость, в регламентированных условиях среды, равна сумме общего интеллекта и определенных личностных черт (включая мотивацию) [2; 7; 8]. Совокупность особой познавательной мотивации, интеллекта и устойчивости к нагрузкам, называемые в качестве компонентов обучаемости В. А. Пермяковой, в этом контексте видятся и как условия креативности [6].

Исходя из опыта исследований обучаемости подростков, мы предположили, что для подростков с разным уровнем развития креативности характерен разный уровень обучаемости. В частности, на наш взгляд: 1) у подростков с высоким уровнем креативности преобладает высокий уровень обучаемости, выражающийся в высоком уровне экономичности, гибкости, особенности обобщения и абстрагирования мышления, высоком темпе продвижения в новом материале. 2) у подростков с низким уровнем креативности преобладает низкий уровень обучаемости, выражающийся в низком уровне экономичности и гибкости мышления, низким уровнем обобщения и абстрагирования признаков, низким темпе продвижения в материале.

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методы: методика вербальной креативности С. Медника, методика образной креативности «Эскизы», тест КОГ (Краткий ориентировочный, отборочный тест, В. Н. Бузин, Э. Ф. Вандерлик). В качестве статистического метода использовалось угловое преобразование Фишера для доказательства достоверности различий между выборками подростков с разным уровнем креативности на основе сопоставления процентных долей.

Исследование проводилось в МБОУ СО № 10 и МБОУ СО № 15 г. Ангарска. Объем выборки – 70 учащихся подросткового возраста в возрасте 14–15 лет.

Можно отметить, что по тесту С. Медника большая часть подростков в выборке (42,8 %) имеют средний уровень вербальной креативности. 28,6 % подростков имеют низкий уровень креативности. 28,6 % имеют высокий уровень креативности. По тесту «Эскизы» ситуация почти такая же: большая часть подростков имеют высокий показатель образной креативности – 32,9 %, низкий уровень креативности имеют 32,9 % детей и 22,9 % имеют средний показатель креативности.

Далее мы сопоставили методику «Эскизы» с методикой С. Медника, чтобы сделать разделение выборки подростков на две части. В результате использования разнотипных тестов показатель креативности получился не привязанным к отдельным способностям. В первой группе дети с высокой креативностью – 33 чел., во второй группе подростки с низкой креативностью – 27 чел., и в третьей группе дети со средним уровнем креативности – 10 чел.

Эмпирические результаты достоверности различий высокого и низкого уровня обучаемости подростков, имеющих разный уровень креативности, представлены в табл. 1–2.

Таблица 1

$\varphi^*_{\text{эмп}}$ для проверки частоты встречаемости высокого уровня обучаемости, экономичности, гибкости, обобщенности и абстрагирования признаков у подростков с разным уровнем креативности

Шкалы	$\varphi^*_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
Общие умственные способности	4,97	$p \leq 0,01$, достоверны
Экономичность мышления	2,47	$p \leq 0,01$, достоверны
Гибкость мышления	4,58	$p \leq 0,01$, достоверны
Особенности обобщения и абстрагирования признаков	1,88	$p \leq 0,05$, достоверны

Таблица 2

$\varphi^*_{\text{эмп}}$ для проверки частоты встречаемости низкого уровня обучаемости, экономичности, гибкости, обобщенности и абстрагирования признаков у подростков с разным уровнем креативности

Шкалы	$\varphi^*_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
Общие умственные способности	3,25	$p \leq 0,01$, достоверны
Экономичность мышления	3,73	$p \leq 0,01$, достоверны
Особенности обобщения и абстрагирования признаков	2,22	$p \leq 0,05$, достоверны

Мы видим, что и по низкому уровню обучаемости различия достоверны, при этом шкалу гибкости не обрабатывали (из-за нулевого значения одной из долей). По процентным показателям мы и так можем сделать вывод о различиях.

Эмпирические результаты свидетельствуют о различиях по всем параметрам обучаемости. Это подтверждает то, что в выборке с высоким уровнем креативности преобладают более высокие показатели обучаемости, нежели в выборке с низким уровнем креативности. Полученные результаты можно объяснить тем, что креативность и обучаемость взаимосвязаны. В нашем исследовании в большинстве показателей эти два понятия идут в связке. Детям с высокой креативностью присущи определенные качества. Они могут проявить гибкость и смелку, где, казалось бы, нет решений, создавать и находить новые оригинальные идеи, отклоняясь от принятых схем мышления, что, конечно, влияет на обучаемость.

Также мы пришли к выводу, что дети с высоким уровнем обучаемости имеют высокую экономичность мышления, они быстрее справляются с поставленной перед ними задачей. Гибкость и особенности обобщения и абстрагирования признаков также, на высоком уровне, что не может не влиять на креативность, ведь для проявления креативности, нужно иметь определенную гибкость мышления, умение отойти от построенных стереотипов. Уметь быстро справиться с поставленной задачей, при этом обобщить все нужное и откинуть лишнее.

Кратко остановимся на особых случаях: 3 подростка (9,1 %), имеющие высокий уровень креативности, имеют низкий уровень обучаемости, 6 детей (18,5), имеющие низкий уровень креативности, имеют высокий уровень обучаемости. Всего выявлено 9 отклонений от выявленной закономерности. Эти случаи не опровергают взаимосвязи между креативностью и обучаемостью, а показывают, что между ними существуют отношения сложного порядка с большим количеством третьих переменных.

Таким образом, выдвинутые предположения были эмпирически доказаны: у подростков с высоким уровнем креативности преобладает высокий уровень обучаемости, выражающийся в высоком уровне экономичности, гибкости, особенности обобщения и абстрагирования мышления, высоком темпе продвижения в новом материале, а у подростков с низким уровнем креативности преобладает низкий уровень обучаемости, выражающийся в низком уровне экономичности и гибкости мышления, низким уровнем обобщения и абстрагирования признаков, низким темпе продвижения в материале.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарь Н. Г. Обучаемость как психолого-педагогическая проблема // Известия Южного федерального университета. 2006. № 1. С. 156.
2. Дружинина С. В. Ресурсная роль интеллекта и креативности в самореализации подростков старшего возраста // Акмеология. 2015. № 4 (56). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/resurnaya-rol-intellekta-i-kreativnosti-v-samorealizatsii-podrostkov-starshego-vozrasta> (дата обращения: 24.02.2023).

3. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М. : Педагогика, 1981. С. 118.

4. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М. : Просвещение, 1975. С. 89–145.

5. Менчинская Н. А. Обучение и умственное развитие // Проблемы психического развития в социальной психологии. 2011. № 3. С. 56–63.

6. Пермякова В. А. Предпосылки одаренного дошкольника к высокой обучаемости в школе // Вопросы педагогического образования. 2000. -№ 11. С. 216.

7. Чернецкая Н. И. Творческое мышление школьников: особенности, диагностика и развитие. Иркутск: ИГУ 2007. 146 с.

8. Щербакова Е. В. Общие способности и успешность обучения. URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2535 (дата обращения: 03.03.2015).

СУЩНОСТЬ БОРЬБЫ С ПРОБЛЕМОЙ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ

Клубаев А. С.

УВО «Белорусско-Российский университет»

Могилев, Республика Беларусь

E-mail: klubaeo2002@mail.ru

Некоторые проблемы не являются для нашего общества абсолютно новыми и имеют глубокие исторические корни. К их числу относится и проблема семейного насилия.

Насилие в семье, которое ещё может называться насилием домашним или бытовым – это, имеющие систему и характер нарастания, акты агрессии, которые совершает член семьи (реже – несколько членов семьи), и которые направлены на иного или иных родственников этой семьи носящие определённые цели.

Семья играет важнейшую роль в становлении и психическом развитии личности. Именно в семье человек стремится удовлетворить ряд базовых психологических потребностей, связанных со стремлением признанию человека как личности и к безопасности, признанию, эмоциональной поддержке и принятию со стороны значимых близких людей. Тем не менее, нередко желание найти семейный комфорт остается неудовлетворенным, а самые близкие люди становятся источником опасности.

Попытки решить проблему насилия проводятся не первый год.

В статье 8 Конституции Республики Беларусь указывается, что наше государство признает приоритет общепризнанных принципов международного права и обеспечивает соответствие им законодательства. В разделе Конституции, посвященном правовому положению граждан, воспроизводятся почти все положения Международного билля о правах человека, о равенстве всех граждан перед законом, праве без всякой дискриминации на равную защиту прав и законных интересов. За женщинами, как и за всеми гражданами республики, закреплена вся совокупность предусмотренных в Конституции прав.

В законодательстве содержатся положения о равноправии мужчины и женщины в семейных отношениях; предоставлении женщине равных возможностей в получении образования и профессиональной подготовке; в труде и продвижении по службе (работе), в общественно-политической, культурной и других сферах деятельности; о праве женщин на равное вознаграждение за равный труд.

Республика Беларусь в установленном порядке присоединилась и к целому ряду международных конвенций, предусматривающих

улучшение правового положения женщин, важнейшими из которых являются Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, Конвенция о политических правах женщин, Конвенция о борьбе с торговлей людьми и с эксплуатацией проституции третьими лицами. Соответственно, эти документы приобрели юридическую силу и на территории нашего государства.

По данным МВД, ежегодно за помощью в правоохранительные органы обращается более 10 тыс. людей, пострадавших от домашнего насилия. Временный приют в нашей стране оказывается в 136 кризисных комнатах для жертв домашних агрессоров. На профучете по домашнему насилию состоит около 14 тыс. белорусов [1].

В прошлом году конфликты бывших супругов начали решаться по-новому. Существующие недостатки в сфере профилактики насилия в семье исправили новые КоАП и ПИКоАП [1]

Ранее законодатель не относил к членам семьи бывших супругов, в том числе проживающих на одной жилой площади после расторжения брака и не ведущих общего совместного хозяйства. В то же время факты совершения противоправных деяний в отношении указанных категорий многочисленны. Теперь же на законодательном уровне термин «домашнее насилие» заменен термином «насилие в семье» [1].

В начале 2023 г. Министерство внутренних дел получило от Правительства задание создать реестр фактов домашнего насилия. Положение о порядке его функционирования уже утверждено постановлением Совета министров № 27 от 11 января 2023 г. Документ официально опубликован на Национальном правовом интернет-портале [2].

Предварительно новый информационный ресурс создадут не позднее 1 июля 2024 г. Финансирование расходов будет идти за счет средств республиканского бюджета, предназначенных для МВД. Сведения о фактах домашнего насилия будут защищаться законом о персональных данных, а использовать информацию смогут госорганы и иные организации иностранных государств, международные организации учетные подразделения МВД, управлениями внутренних дел облисполкомов и главного управления внутренних дел Минского горисполкома. Конкретный порядок их распространения будет установлен в соответствии с международными договорами Республики Беларусь [2].

Данные о фактах домашнего насилия будут вносить в течение суток. Возможен доступ к этой базе не только сотрудников МВД, но также ОАЦ или КГБ по договорам с милицейским ведомством. Информацию в реестре могут корректировать. Например, если прекратилось административное дело по факту домашнего насилия. Либо же ранее были неточности данных. Могут быть и другие причины [3].

Ежедневно (в рабочие дни) будет идти мониторинг реестра. Информацию о каждом факте домашнего насилия надо будет докладывать руководству «учетного подразделения». Не позднее одного рабочего дня после получения данных милиция должна проводить проверку [3].

В настоящее время не существует единого мнения о первопричине домашнего насилия. Не помогает и недостаток данных о формах и проявлениях домашнего насилия, но, к счастью, хоть информации и немного, но её достаточно чтобы привлечь внимание к проблеме, что помогло бы выработать стратегию борьбы с этим явлением, но так как все случаи индивидуальны – сложно выработать единую стратегию борьбы. Несмотря на то что государство борется с проблемой, немалое количество случаев – остается неизвестными, насильники стараются запугивать своих жертв или создают условия, при которых кажется, что агрессор имеет влияние на эту ситуацию. Из вышесказанного напрашивается вывод о том, что страдающие от насилия члены семьи не находят защиты у общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. В Беларуси появится реестр факторов домашнего насилия. URL: <https://1prof.by/news/v-strane/chem-budet-polezen-reestr-faktov-domashnego-nasiliya-kotoryj-namereny-sozdat-v-belarusi/?ysclid=lebocnxiha628200958>
2. Чем будет полезен реестр факторов домашнего насилия, который намерены создать в Беларуси. URL: https://grodnonews.by/news/bezopasnost/chem_budet_polezen_reestr_faktov_domashnego_nasiliya_kotoryu_namereny_sozdat_v_belarusi.html?ysclid=leboysw7wb231046613
3. Реестр факторов домашнего насилия создают в Беларуси. URL: <https://sputnik.by/20230117/reestr-faktov-domashnego-nasiliya-sozdayut-v-belarusi-1071255996.html?ysclid=lebp1lvtuw508172299>

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО ОДИНОЧЕСТВА

**Крень А. В.¹, Серенко А. А.²
Усолкина Е. С.³, Филиппов А. В.⁴**

¹Психолог-фрилансер

²МБОУ г. Ангарска «СОШ № 7»

³Министерство здравоохранения Иркутской области

⁴МБОУ г. Ангарска «СОШ № 25»

^{1,3}г. Иркутск, Россия, ^{2,4}г. Ангарск, Россия

¹E-mail: lenchaikun27@gmail.com; ²E-mail: tov.totoro@mail.ru;

³E-mail: raicer@list.ru; ⁴E-mail: student_alex@inbox.ru

Подростковый возраст, как известно, сложен: сопровождаясь одним из самых острых возрастных кризисов, вызывая самые глубокие негативные переживания, меняя всю систему представлений о самом себе, подросток словно предрасположен к страданиям, горестям и многочисленным сомнениям. Эти негативные переживания могут усугубляться еще и тем, что, не получая должной поддержки извне, не умея общаться, не получая той популярности, какой хотелось бы, и не ощущая себя достаточно привлекательными, подростки страдают от истинного или мнимого одиночества. Именно субъективное одиночество (не истинное, а именно субъективное – в том виде, как оно переживается подростком) ставится одной из самых частых причин негативной эмоциональной жизни подростков и потому нуждается в специальных исследованиях [2; 3].

Как указывают авторы, занимавшиеся вопросами субъективного одиночества у подростков, их личностные особенности отличаются от таковых у взрослых людей, считающих себя одиночками, и эти различия видны уже при переходе в юношеский возраст [6–8].

Авторами показано, что личностный фактор субъективного одиночества может принимать своеобразные черты в условиях депривации, а также в зависимости от пола [1; 4; 5].

В настоящем исследовании была поставлена цель – выявить личностные особенности подростков с разным уровнем субъективного одиночества. В основе лежало предположение о том, что подростки с разным уровнем субъективного одиночества имеют различные особенности личности.

Исследование проводилось на базе трех средних школ г. Иркутска и г. Ангарска среди учащихся 7–8-х классов. Численность выборки – 90 чел., из которых 46 % составляют мальчики, 54 % – девочки.

Были применены следующие психодиагностические методики: 1) подростковый вариант личностного опросника Кеттелла, 2) методика определения уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

На основе полученных по методике Д. Рассела и М. Фергюсона данных по уровню субъективного ощущения одиночества мы разделили нашу выборку на две группы испытуемых: группа 1 – подростки, испытывающие ощущение одиночества, субъективно одинокие (35 чел.); группа 2 – подростки, не испытывающие ощущение одиночества (55 чел.). Далее проводилось сопоставление усредненных личностных профилей у этих двух групп (табл.).

Таблица

Усредненные результаты личностного опросника Кеттелла для сравниваемых групп подростков с статистическая оценка достоверности различий

Фактор	Подростки с низким уровнем субъективного одиночества	Подростки с высоким уровнем субъективного одиночества	φ^*	Уровень значимости различий
A	12,6	5,2	2,34	0,01
B	4,4	5,1	0,92	-
C	13	12,8	0,02	-
E	13,2	14,8	1,82	0,05
F	14,1	7,4	2,34	0,01
G	13,8	6,3	2,73	0,01
H	14,7	7,1	2,84	0,01
J	12,6	14,7	1,89	0,05
O	12,0	15,4	1,91	0,05
Q2	12,1	15,2	1,87	0,05
Q3	13,9	6,2	3,12	0,01
Q4	12,8	8,4	2,43	0,01
Усредненное отклонение от возрастного норматива по Кеттеллу для 14 лет	0,8	1,9		

Полученные данные говорят о том, что у подростков с высоким уровнем субъективного одиночества достоверно чаще отмечаются такие черты характера, как сдержанность, холодность, чрезмерная скептичность, негибкость в отношении к людям, склонность настаивать на своем мнении как единственно правильном, когда как у представителей группы испытуемых подростков с низким уровнем субъективного одиночества чаще отмечается готовность к сотрудничеству, естественность в обращении, внимательность к людям.

Субъективно одинокие подростки оказались склонны к консерватизму, придерживаются устоявшихся понятий, всеми силами под-

держивают существующее положение дел и не хотят его менять, часто подвергают сомнению новые идеи. Субъективно одинокие подростки, напротив, стремятся пересмотреть существующие принципы, сомневаются по поводу фундаментальных проблем, у них наблюдается склонность к экспериментированию, более выраженная социальная и интеллектуальная смелость.

Кроме того, выявлено, что субъективно одинокие подростки менее активны и жизнерадостны, более осторожны и рассудительны, часто подозрительны и насторожены, тревожатся о несуществующих угрозах, чаще бывают пессимистами.

Субъективно одинокие подростки менее упорны в достижении поставленных целей, больше склонны к непостоянству, подвержены влиянию случая, чаще не имеют четких, твердо устоявшихся принципов, из-за чего могут не иметь четких коммуникативных стратегий и стилей, непредсказуемы в общении.

Испытуемые подростки с высоким уровнем субъективного одиночества обнаружили большую застенчивость, робость, осторожность, стремление находиться в тени, а не в центре внимания, избегать коммуникативных нагрузок и рисков, связанных с общением с самопрезентацией. Субъективно одинокие подростки достоверно хуже умеют ладить с окружающими, имеют трудности с приспособлением к новым социальным группам.

Сравнивая усредненное отклонение от нормативного личностного профиля по Кеттеллу в двух группах подростков, мы видим, что у субъективно одиноких подростков это отклонение более чем в два раза выше, чем у субъективно неодиноких подростков. Это говорит о том, что субъективное одиночество в подростковом возрасте является не просто особенностью личности, а дезадаптивным коммуникативным и психоэмоциональным качеством, а субъективно одинокие подростки более нормативны в совокупности своих личностных качеств и, вероятно, более адаптивны.

Таким образом, по результатам исследования правомерно утверждать, что субъективно одинокие подростки отличаются от подростков с низким уровнем субъективного одиночества рядом психоэмоциональных и коммуникативных особенностей: они достоверно более замкнуты и сдержанны, непостоянны в своих поведенческих стратегиях, часто находятся в изоляции от своей социальной группы или занимают в ней обособленную позицию, робки, осторожны, подозрительны, тревожны, неуверены в себе, а также отличаются склонностью к консерватизму. Совокупность этих качеств позволяет предполагать, что они являются личностной предпосылкой высокого уровня субъек-

тивного одиночества и нуждаются в специальном психолого-педагогическом сопровождении в условиях образовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова Т. Н, Долобаева А. Е. Исследование гендерных особенностей субъективного одиночества у старших подростков // Электронный научно-практический журнал «Психология, социология и педагогика». 2012. № 6. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/800>
2. Дедов Н. П., Комиссарова О. А. Социально-психологические особенности одиночества у современных подростков // Вестник ГУУ. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-odinochestva-u-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения: 04.03.2023).
3. Соколова О. Н. Особенности переживания одиночества в подростковом возрасте // Психология, социология и педагогика. 2014. № 4. URL: <https://psychology.snauka.ru/2014/04/2942> (дата обращения: 24.02.2023).
4. Уманская Е. Г. Психологические особенности переживания одиночества подростками в условиях депривации // Вестник ВГТУ. 2012. № 10-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-perezivaniya-odinochestva-podrostkami-v-usloviyah-deprivatsii> (дата обращения: 04.03.2023).
5. Шилиева И. Ф. Переживание одиночества в подростковом возрасте: половые и возрастные особенности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 4. С. 83–87. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2018-4-83-87>
6. Loneliness From the Adolescent Perspective: A Qualitative Analysis of Conversations About Loneliness Between Adolescents and Childline Counselors / Verity L., Yang K., Nowland R., Shankar A., Turnbull M., Qualter P. // Journal of Adolescent Research. 2022. <https://doi.org/10.1177/07435584221111121>
7. Causes of involuntary loneliness among adolescents and young adults: an integrative review / Y. Korzhina, J. Hemberg, P. Nyman-Kurkiala, L. Fagerström // International Journal of Adolescence and Youth. 2022. Vol. 27, N 1. P. 493–514.
8. Loneliness as experienced by adolescents and young adults: an explorative qualitative study / J. Hemberg, L. Östman, Y. Korzhina, H. Groundstroem, L. Nyström, P. Nyman-Kurkiala // International Journal of Adolescence and Youth. 2022. Vol. 27, N 1. P. 362–384. doi: 10.1080/02673843.2022.2109422

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СТАРЕНИИ: ВОЗРАСТНО-ПОЛОВОЙ АСПЕКТ¹

Крупина К. М., Петраш М. Д.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

Санкт-Петербурге, Россия

E-mail: kmkрупина@mail.ru; m.petrash@spbu.ru

Современная демографическая ситуация характеризуется постарением населения во всем мире: продолжительность жизни растет, и эта тенденция может сохраниться в ближайшие десятилетия [3]. По данным ВОЗ, период с 2020 по 2030 г. доля людей в возрасте старше 60 лет в мире увеличится на 34 %. По прогнозам японских исследователей, распространенность деменции в пожилом возрасте также будет быстро расти [6]. Необходимо принять меры для того, чтобы люди не только достигали долголетия, но и сохраняли при этом здоровье и благополучие.

В обществе существует множество негативных стереотипов в отношении старения. Этот период связывают с дефицитом в плане здоровья, в социальной и экономической сферах жизни [2]. По мере того, как люди стареют, негативные стереотипные убеждения о старении становятся саморелевантными [5; 7]; это подчеркивает важность формирования более конструктивного представления о нем на более ранних этапах жизни [1].

Вполне вероятно, что формирование конструктивного представления о старении в период взрослости может внести вклад в установление более позитивного отношения к собственной старости по достижению пожилого возраста. Позитивное отношение к собственной старости, в свою очередь, улучшает производительность и самоэффективность памяти, физическое и эмоциональное состояние пожилых людей. При этом, негативное отношение может оказать отрицательное влияние на их когнитивные показатели, самооценку и уровень субъективного благополучия [8].

Цель исследования заключалась в изучении представления о старении с учетом возрастного-полового аспекта. Мы предположили, что возрастно-половые характеристики сказываются на представлении о старении таким образом, что различия проявятся в выраженности параметров восприятия старения, а выявленные отличия будут описывать типы представления о старении, присущие для конкретной возрастной группы.

¹ Проект поддержан грантом РФФИ № 22-28-00869

В исследовании приняли участие 92 респондента в возрасте от 22 до 64 лет ($M_{\text{возраст}} = 34,5$; $SD = 12,9$), проживающих в разных регионах РФ, 27,2 % – мужчины, 72,8 % – женщины. Большинство имеют высшее образование (66,3 %), 14,1 % – незаконченное высшее, 18,5 % – среднее специальное, среднее общее образование – у 1,1 %. Метод подбора – произвольная выборка. Для решения исследовательских задач использовались:

1. Авторская анкета, позволяющая определить некоторые социально-демографические характеристики (такие как возраст, пол, семейное положение, образование, регион проживания).

2. Анкета «Восприятие старения» (The Ageing Perceptions Questionnaire (APQ)) для оценки самовосприятия старения [4]. Анкета содержит шкалы для оценки собственного старения: измерения стабильности представлений, выраженности негативных эмоциональных реакций, наличия контроля, направленности убеждений о влиянии старения на жизнь в различных ее сферах. Отдельный блок направлен на определение идентификации со старением, содержит вопросы о старении в контексте здоровья, в частности связь между старением и изменениями, связанными со здоровьем (тенденция приписывать различные изменения, связанные со здоровьем, старению).

Обработка данных осуществлялась при помощи статистического пакета программ SPSS 23, Excel. Методы математической статистики: методы описательной статистики; многофакторный дисперсионный анализ MANOVA.

Результаты и обсуждение. На первом этапе мы разделили выборку на три группы в зависимости от периода взрослости: в первую группу вошли респонденты в возрасте от 22 до 25 лет, во вторую – от 26 до 39 лет, в третью – респонденты в возрасте 40–64 года. Далее мы проанализировали особенности представления о старении в группах ранней, средней и поздней взрослости (табл.).

С помощью сравнительного анализа нами выявлены статистически значимые различия по параметру «эмоциональное представление» с большей выраженностью во второй группе, что позволяет нам предположить о более негативном эмоциональном представлении о старении у респондентов периода средней взрослости.

Дальнейший анализ выраженности параметров восприятия старения в выделенных группах, позволил нам выявить свои специфические особенности, характерные для каждой, отдельно взятой возрастной категории.

Таблица

Описательные статистики параметров представления о старении

Название шкал	Группа 1 (ранняя взрослость – 30 чел.)	Группа 2 (средняя взрослость – 33 чел.)	Группа 3 (поздняя взрослость – 28 чел.)	F	p =
	m(sd)	m(sd)	m(sd)		
Параметры представления о старении					
Константный образ	2,17 (0,83)	2,76 (1,09)	2,57 (1,06)	2,797	0,66
Нестабильный образ	3,62 (0,48)	3,51 (0,35)	3,58 (0,5)	0,482	0,619
Эмоциональное представление (негативное)	2,98 (0,53)	3,34 (0,69)	2,87 (0,75)	4,178	0,018
Положительный контроль	3,75 (0,75)	3,47 (0,74)	3,68 (0,67)	1,243	0,294
Отрицательный контроль	2,65 (0,6)	2,97 (0,62)	2,75 (0,63)	2,214	0,115
Положительные последствия	3,04 (0,98)	2,94 (0,88)	3,27 (0,83)	1,013	0,367
Отрицательные последствия	2,92 (0,61)	3,12 (0,75)	3,05 (0,6)	0.724	0,488
Изменения, связанные со здоровьем	16,24 (2,4)	14,88 (5,3)	13,45 (5,43)	2,665	0,075
Изменения, связанные со старением	5,03 (4,01)	5,48 (5,5)	6,96 (5,75)	1,101	0,337
Идентификация	31,92 (25,4)	37,53 (43,8)	61,27 (70,4)	2,888	0,061

Для группы ранней взрослости показатели константного образа ниже, а нестабильного – выше, в сравнении их с двумя другими группами. Это может свидетельствовать о том, что образ старения не сформирован в достаточной степени, характерно скорее размытое представление о нем. Выраженность по шкале эмоционального представления свидетельствует об отсутствии негативных эмоциональных переживаний в отношении старения. Поскольку показатель положительного контроля – выше, а отрицательного – ниже, можно говорить о наличии убеждений о способности контролировать жизнь в пожилом возрасте. В силу выраженности показателей последствий мы можем предполагать, что респонденты менее склонны задумываться о влиянии старения на различные области жизни. Показатели шкал изменений, связанных со здоровьем и старением, а также идентификации, могут означать, что для них не свойственно приписывать изменения здоровья старению, они не склонны к стереотипизации и более убеждены в том, что изменения здоровья могут обуславливать другие причины. То есть для ранней взрослости мы можем говорить о неосознаваемом типе представления.

Группа средней взрослости характеризуется большей сформированностью, показатели константного образа наиболее выражены в

сравнении с двумя другими группами, показатели нестабильного – самые низкие. Отметим выраженность параметра «эмоциональные представления», что свидетельствует о наличии негативных эмоциональных реакций. Показатели положительного контроля – ниже, отрицательного, в свою очередь, – выше, т. е. представители данной группы склонны думать, что контролировать жизнь в пожилом возрасте скорее затруднительно. С показателями положительных и отрицательных последствий тенденция подобная: респонденты склонны замечать скорее негативные последствия старения. Они не обуславливают изменения здоровья старением, но и любую связь изменений здоровья и старения отрицают. Также не склонны идентифицировать себя с пожилым поколением. Мы предполагаем, что данные показатели могут говорить о страхе перед старением и характеризуем его как тревожный.

Для группы поздней взрослости мы видим средние показатели по шкалам константного и нестабильного образа, при этом, значения двух параметров примерно на одном уровне. Это может говорить нам о сформированности и в то же время пластичности представления. Показатель эмоциональных представлений демонстрирует отсутствие негативных эмоциональных реакций. Показатель положительного контроля – высокий, отрицательного – низкий, т. е. респонденты, входящие в эту группу, скорее склонны думать, что контролировать собственную жизнь в старости возможно. Глядя на показатели положительных и отрицательных последствий, мы можем говорить, что они более ориентированы на положительные последствия старения, при этом, не отрицают и возможность негативных. Перечисленные аспекты для этой группы выглядят наиболее оптимальными, однако, этого нельзя сказать о параметрах изменений, связанных со здоровьем и со старением, идентификации. Ориентируясь на них, мы можем говорить об отрицании связи изменений здоровья со старением, при этом, склонности обуславливать таковые старением, если они встречаются. Данный тип представления о старении мы можем охарактеризовать как стереотипизированный.

Далее мы провели множественный дисперсионный анализ (MANOVA) показателей представления о старении в связи с полом и возрастом, а также сочетанного влияния этих факторов. Полученные данные свидетельствуют о том, что возраст оказывает влияние на выраженность показателя «эмоциональные представления» ($\lambda = 0,656$; $p = 0,024$); фактор «пол» на «нестабильный образ» ($\lambda = 0,797$; $p = 0,049$), а их сочетание усиливают различия по параметрам «положительные по-

следствия», «изменения, связанные со старением» и «идентификация» ($\lambda = 0,641$; $p = 0,016$). Выявленные различия имеют свои особенности.

На фоне наибольшей выраженности параметра «нестабильный образ» у женщин, статистически значимые различия, в сравнении с мужской выборкой, выявлены в группах ранней и поздней зрелости. Показано, что нестабильность, изменчивость представлений о старении в большей степени выражена у женщин в ранней и поздней зрелости, в то время как у мужчин этот показатель снижен. В средней зрелости данный параметр одинаков как у мужчин, так и у женщин.

Относительно параметра «положительные последствия», можем отметить следующее: мужчины более склонны замечать положительные последствия старения в группе поздней зрелости по сравнению с первой группой. Среди женщин показатель «положительных последствий» одинаково высок во всех трех группах. На основании этого мы можем говорить о том, что женщины более склонны замечать положительные последствия старения на протяжении всего периода зрелости. Существенные различия по параметру выявлены в группе ранней зрелости: наибольшие значения показаны в женской подвыборке.

Значение параметра «идентификация» (схожая тенденция отмечается с параметром «изменения, связанные со старением») среди мужчин выше в третьей группе, и они статистически значимо отличаются от выраженности изучаемого показателя в женской подвыборке (у мужчин выше). То есть обуславливать различные изменения здоровья и заболевания старением, а также к стереотипизации пожилого возраста, мужчины более склонны в период поздней зрелости. У женщин показатели в группах не различаются.

Таким образом, в представленной работе мы коснулись проблемы восприятия старения в возрастно-половом аспекте. Несмотря на незначительный объем выборки, нам удалось выявить тенденцию представления о старении у представителей различных возрастных групп, что является важным заделом для дальнейших исследований в обозначенном направлении. Важным результатом данной работы стало выявление типов представления о старении в возрастных группах: неосознаваемого в ранней зрелости, тревожного – в средней и стереотипизированного в группе поздней зрелости. Дано описание типов с учетом возрастно-половых характеристик. Полученные результаты позволят выстроить психологические программы, направленные на работу с разными возрастными категориями населения для формирования конструктивного представления о старении, что внесет значи-

мый вклад в установление более позитивного отношения к собственной старости по достижению пожилого возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стрижицкая О. Ю., Петраш М. Д. Конструирование продуктивной старости: биологические, психологические и средовые факторы // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30, № 1. С. 8–28. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300102> (дата обращения: 12.02.2023)
2. Стрижицкая О. Ю. Психология позитивного старения: условия, факторы и социальные эффекты геротрансцендентности : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2018. 263 с.
3. Barber S. J. The Applied Implications of Age-Based Stereotype Threat for Older Adults // Journal of Applied Research in Memory and Cognition. 2020. Vol. 9, Iss. 3. P. 274–285. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.05.002> (дата обращения: 10.01.2023).
4. Cross-sectional validation of the Aging Perceptions Questionnaire: a multidimensional instrument for assessing self-perceptions of aging / Barker M. [et al.] // BMC Geriatr. 2007. N 9. URL: <https://doi.org/10.1186/1471-2318-7-9> (дата обращения: 02.11.2022).
5. Not performing worse but feeling older» the negative effect of the induction of a negative aging stereotype / Deshayes M., Clément-Guillotin C., Chorin F., Guérin O., Zory R. // Psychology of Sport and Exercise. 2020. Vol. 51. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101793>.
6. Leisure activities and cognitive function in elderly community-dwelling individuals in Japan: A 5-year prospective cohort study / Iwasa H., Yoshida Yu., Kai I., Suzuki T., Kim H., Yoshida H. // Journal of Psychosomatic Research. 2012. Vol. 72, Iss. 2. P. 159–164. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2011.10.002> (дата обращения: 18.01.2023)
7. Kornadt A. E. Do age stereotypes as social role expectations for older adults influence personality development? // Journal of Research in Personality. 2016. Vol. 60. P. 51–55. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.005> (дата обращения: 22.12.2022).
8. Kornadt A. E., Rothermund K. Contexts of Aging: Assessing Evaluative Age Stereotypes in Different Life Domains // The Journals of Gerontology: Series B. 2011. Vol. 66B, Iss. 5. P. 547–556. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbr036> (дата обращения: 18.01.2023).

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ДЕПРЕССИИ МАТЕРИ НА САМООЦЕНКУ РЕБЕНКА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Кузьмина Е. В.¹, Сукнева Е. А.²

¹ЧОУ ДПО «Образовательный центр «100 баллов ««

²ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: anurcevae@yandex.ru, Lena_Sukneva@mail.ru

Подростковый возраст является одним из важных периодов в жизни человека; в то же время этот этап является одним из наиболее уязвимых, когда самооценка – это не просто позитивное или негативное мнение о себе, но и то, что определяет все поведение подростка в частности и, без преувеличения, всю будущую жизнь в целом. И, если у подростка сохраняется неадекватная самооценка, это непосредственно влияет на все аспекты его жизнедеятельности: и на карьеру, и на отношения, и на жизнь и развитие в обществе в целом. В будущем такого подростка могут ожидать следующие трудности: например, сохраняющееся ощущение собственной непривлекательности может стать причиной отсутствия личной жизни и ввиду этого невозможности создания семьи; проблемы с коммуникацией и взаимодействием с другими людьми в целом могут значительно замедлить карьерный рост. В подростковый период, конечно же, ключевую роль играют сверстники, однако родители ни в коем случае не перестают быть значимыми фигурами, их влияние на ребенка, безусловно, сохраняется. Когда же один из родителей имеет клинически установленную депрессию (в частности, мать) – разумеется, его поведение становится отличным от нормы. Соответственно, это прямо влияет и на внутренний мир ребенка, на поведение подростка, следовательно, и на его самооценку.

Во многих учебных пособиях и научных статьях можно встретить различные определения самооценки. Например, самооценка рассматривается как часть Я-концепции, «устойчивая, более или менее осознанная, индивидуальная система представлений человека о себе, интегрирующая его различные проявления в многообразных жизненных ситуациях» [6, с. 216]. Также о самооценке можно сказать, что это «оценка личностью себя в целом... и отдельных сторон своей личности, деятельности, отношений с другими людьми» [3, с. 290]. Самооценка формируется ближе к концу дошкольного возраста, когда дети уже понимают, что они умеют или не умеют делать, а также уже воспринимают подчинение (или неподчинение) в определенных соци-

альных группах [9]. К концу младшего школьного возраста, в пред-подростковый период, самооценка тем более имеет ведущее значение. И в подростковом возрасте, когда для человека очень важны и весомы межличностные отношения, самооценка является ведущей, определяющей поведение подростка, его взгляды на жизнь и мир в целом. Данную проблему изучали многие отечественные и зарубежные ученые. В нашей стране исследованием самооценки занимались С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, рассматривавшие её как часть самосознания, выражающую не только собственное отношение к себе, но и оценку себя другими людьми. Л. С. Выготский обозначал самооценку как отношение к самому себе, начинающее складываться к семи годам и являющееся новообразованием уже подросткового периода, сохраняющимся впоследствии на всю жизнь [2]. Б. Г. Ананьев также рассматривает самооценку как элемент самосознания, когда у ребенка начинают появляться мысли о самом себе и о том, как его оценивает окружение, а также говорит об обязательном сопоставлении этих взглядов [1]. Из зарубежных исследователей самооценки можно отметить К. Роджерса и А. Маслоу, представителей гуманистического подхода, рассматривавших самооценку как часть Я-концепции, а также результат потребности в любви и уважении. Если самооценка приближена к Я-идеальному, соответственно, можно быстрее достичь конгруэнтного состояния. А. Бандура (социально-когнитивное направление) отмечает, что самооценка – компонент поведенческого саморегулирования, и от нее напрямую зависит тип реагирования: поощряющий или наказывающий.

Депрессия же была известна еще в древности, и различные философы, говоря об этом недуге, чаще всего использовали слово «меланхолия». Гиппократ, древнегреческий врач, в V в. до н. э., впервые выдвинувший подход к рассмотрению темперамента, также использовал данное определение. Очень много исследований относится к концу XIX в. (К. Кальбаум, Г. Шюле – немецкие психиатры, изучавшие и описывавшие психоз; В. В. Крамер – русский невропатолог, занимавшийся изучением различных психических расстройств), в первой половине XX в. занимались изучением вопроса К. Ясперс, Э. Крепелин, П. Б. Ганнушкин [4]. В середине XX в. и далее различные гипотезы о том, как справиться с депрессией, выдвигали такие психологи, как В. Франкл, Р. Мэй, А. Маслоу, опираясь на свой подход и взгляд на психологическую науку в целом. Также изучением и лечением занимались приверженцы когнитивного подхода А. Эллис и А. Бек.

В контексте изучения влияния материнской депрессии на самооценку подростка за основу был взят меланхолический тип, который

характеризуется следующим образом: «Больные говорят об очень сильном чувстве тоски, тревоги... У них нет чувств..., они полностью “окаменели”... Сознание наполнено тягостными ощущениями (вита́льная тоска, невыносимая тревога, чувство сжатости, напряжения), преобладают мысли о полной или окончательной безысходности состояния... Их внутренний мир представляет собой замкнутое пространство тягостных переживаний утраты и изменения присущих обычному здоровому человеку качеств» [7, с. 139]. Люди, страдающие депрессией такого типа, довольно закрытые, поскольку всё их внимание сфокусировано на своих переживаниях, у них в прямом смысле нет сил переориентироваться на окружающий мир и переключить восприятие с внутреннего на внешнее. Чаще всего их ничего не интегрирует, восприятие реальности искажается, они страдают, всё происходящее для них невыносимо.

Что в это время происходит с подростками? Разумеется, они нуждаются в родителях. Несмотря на то что мнение одноклассников и в целом сверстников для них определяющее и первостепенное, семья зачастую воспринимается как «островок безопасности», детям априори необходима забота и поддержка, тем более что среда сверстников часто неоднородна, разнообразна и очень противоречива. В ней далеко не всегда можно «расслабиться» и быть самим собой; многие подростки испытывают стресс, именно находясь среди сверстников и вступая с ними во взаимодействие. В этот период жизни у подростков возникают вопросы такого типа как «кто я?», «кем быть?», «чего я хочу?», они много думают и размышляют о себе и о жизни, и в поиске ответов на эти вопросы неизбежно обращаются к своей самооценке, к образу своего «я», «сотканному» не только из оценок и мнений друзей и одноклассников, но и, конечно же, из отношения к ним и некоего отражения их родителями [9]. При этом необходимо добавить, что при депрессии восприятие реальности искажается, следовательно, то отражение родителем ребенка, которое получает последний, тоже подвергается искажению, значит, те оценки, которые считывает ребенок в семье и в другом социальном поле (школа, дополнительное образование, секции), могут значительно отличаться друг от друга. Также меняется контакт «мать-ребенок», поскольку мама в депрессии в целом не способна на какое-либо близкое и качественное душевное касание, ей сложно быть понимающей, принимающей и чуткой, поскольку на это необходимы физические и психологические ресурсы, а их, особенно последних, может быть недостаточно или они могут полностью отсутствовать. Следовательно, подросток, которому необходима под-

держка, особенно если самооценка неадекватная, не сможет его получить, потому что маме самой необходима помощь и поддержка.

Роль матери в жизни ребенка – не только подростка – очевидна. Чем качественнее отношения между ними: доверие, забота, поддержка, любовь, – тем адекватнее будет самооценка подростка и тем «чище» и полнее будут его сведения и представления о себе. Если родитель сам по себе рассудительный, мудрый и спокойный, оберегающий и поддерживающий, ребенок неизбежно усвоит большинство этих качеств, будет уверенным, сможет владеть собой, присвоит себе множество положительных характеристик родителя [7]. Но что делать, если родитель, а именно мать, имеет установленный диагноз – депрессию? Это не только влияет на качество жизни ребенка, но и повышает возможность развития у него психических заболеваний и различных расстройств в будущем, также увеличивает риски развития алкогольной или наркотической зависимости [5].

Подростки нуждаются во внимании и поддержке со стороны родителей, особенно матери, однако, если она сфокусирована на собственных переживаниях, не испытывает никаких эмоций и не проявляет никаких чувств, ребенку будет очень сложно понять не только, что происходит с мамой, но и что происходит с ним самим. Таким образом, депрессия матери влияет на самооценку подростка самым прямым образом, поскольку способствует закреплению определенной системы представлений ребенка о самом себе, о мире и о людях в нём.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. К постановке проблем детского самосознания // Известия АП РСФСР. 1948. Вып. 18. С. 111–115.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. 433 с.
3. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология : учеб/ для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. И. В. Дубровиной. М. : Академия, 1999. 464 с.
4. Каннабих Ю. В. История психиатрии. М. : Юрайт, 2022. 385 с. (Антология мысли).
5. Лукьянова И. Спираль душевной боли: депрессия матери // Милосердие.ru : сайт. 2015. URL: <https://www.miloserdie.ru/article/spiral-dushevnoj-boli-depressiya-materi/> (дата обращения: 26.02.2023).
6. Психология личности : учеб. пособие / под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. М. : Эксмо, 2007. 653 с.
7. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб. : Питер, 2010. 816 с. (Мастера психологии).
8. Цыганков Б. Д., Овсянников С. А. Психиатрия. Основы клинической психопатологии: учебник. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2021. 384 с.
9. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М. : Гардарики, 2005. 349 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кучинская О. С.

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»

Смоленск, Россия

E-mail: cu4inskaya.olia@yandex.ru

Проблема памяти – одна из самых актуальных исследовательских задач не только XX в., но и современной науки [5]. Память – уникальный процесс, благодаря которому человек запоминает, хранит и, по необходимости, воспроизводит различную информацию. В памяти хранятся не только слова, формулы и определения, но и движения, вкусы, запахи [3; 17].

Память, ее развитие, особенности изучали многие отечественные и зарубежные ученые, такие как Г. Эббингауз, Э. Крепелин, Э. Г. Мюллер, Л. С. Выготский, П. И. Хинченко и мн. др. [1; 2]. Эти ученые внесли большой вклад в современную психологическую и педагогическую науку. Были открыты виды, типы, законы и закономерности процесса памяти [16].

В процессе постепенного взросления, развития организма и психики человека в ходе воспитания и обучения, познавательные психические процессы ребенка претерпевают значительные качественные и количественные изменения. Развиваются процессы мышления, увеличивается показатели внимания, воображение становится более ярким и точным, развиваются личностные качества [4; 15]. В том числе развиваются и процессы памяти. Память становится произвольной, ребенок все чаще начинает использовать специальные приемы запоминания для ускорения и упрощения этого процесса [6].

Период перехода ребенка в первый класс и адаптации к школьному обучению – сложный период в развитии ребенка. Сейчас близким взрослым необходимо помогать ребенку, оказывать своевременную поддержку. Чем гармоничнее пройдет период адаптации к начальной школе, тем эффективнее и успешнее будет дальнейшее обучение и развитие ребенка. Начальная школа, как первая ступень обучения крайне важно для всестороннего развития личности ребенка [14; 18].

Развитие и улучшение памяти младших школьников происходит, в большей степени, за счет овладения различными приемами и способами запоминания материала. Однако без специальной коррекционно-развивающей работы, направленной на овладение этими при-

емами и методами, они могут использоваться ребенком неправильно, не приносить должного эффекта [7; 13].

К настоящему моменту существует достаточно много работ, посвященных изучению способов и методов развития и формирования памяти. Создаются различные программы по развитию памяти у людей всех возрастов – и для детей, и для взрослых [12; 19].

В младшем школьном возрасте некоторые виды памяти начинают постепенно заменяться на более эффективные [8; 21]. Так, например, механическая память, которая к этому возрасту достигла достаточно высокого уровня развития, начинает заменяться логической памятью. В ходе исследований отечественных и зарубежных ученых, было определено, что логическое запоминание в разы эффективнее. Когда человек запоминает информацию, используя логическую память, он осмысливает информацию, находит взаимосвязи, определяет ассоциации, анализирует эту информацию, а не просто многократно повторяет полученный материал. Механическая память будет эффективна, если стоит задача выучить последовательность определенных движений (например, в танце, или для работы на заводе – при этом будет работать и двигательная память) [9; 10]. Но если необходимо выучить ответ на вопрос – лучше всего это сделать с помощью логической памяти – так ребенок не только автоматически повторит текст, но и поймет его, а, значит, это запомнится на более долгий срок [11; 20].

В связи с этим определилась цель настоящего исследования – изучение особенностей формирования и методов развития логической памяти младших школьников.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СШ № 14» города Смоленска. Общая выборка испытуемых представлена учащимися 2-х и 4-х классов. Общая численность составила 84 учащихся. Из них 41 испытуемый из 2-х классов и 43 испытуемых из 4-х классов. В исследовании приняли участие 43 девочки и 41 мальчик.

Первый этап исследования был направлен на определение уровня развития и объема логической памяти у учащихся 2-х классов. Следующий этап нашего исследования был направлен на определение уровня развития и объема логической памяти среди учащихся 4-х классов.

По полученным обобщенным данным по методике «Определение коэффициента логической и механической памяти» во 2-х классах преобладает уровень развития логической памяти ниже среднего, а в 4-х классах – уровень выше среднего. Следовательно, промежуточный результат нашего исследования подтверждает обозначенную нами гипотезу: младший школьный возраст – сенситивный период для фор-

мирования и развития логической памяти, и к окончанию обучения в начальной школе наблюдается больший уровень развития логической памяти. Получается, что в норме, без дополнительного целенаправленного вмешательства в образовательный процесс учителей и психологов, постепенно, начиная со второго класса, и к середине четвертого класса, наблюдается значительное повышение уровня развития логической памяти. Однако для 5 испытуемых из четвертых классов рекомендуется прохождение коррекционно-развивающей программы с целью повышения уровня логической памяти.

По полученным обобщенным данным по методике «Диагностика объема логической памяти» во 2-х классах преобладает объем логической памяти ниже среднего, а в 4-х классах – объем выше среднего. Здесь мы так же можем говорить, что в этот период развития ребенка, объем логической памяти постепенно (начиная со второго класса) увеличивается. Только у 1 испытуемого из четвертых классов замечен объем логической памяти ниже среднего – ему рекомендуется прохождение коррекционно-развивающей программы.

Исходя из полученных данных, полученных в результате проведения методик «Определение коэффициента логической и механической памяти» и «Диагностика объема логической памяти», мы можем сделать следующий вывод. Во втором классе у учащихся уровень развития логической памяти и объем логической памяти находятся на уровне ниже среднего. У учащихся четвертых классов уровень развития и объем логической памяти – выше среднего значения. Следовательно, мы подтверждаем выведенную нами гипотезу. Младший школьный возраст – сенситивный период для формирования и развития логической памяти, к окончанию обучения в начальной школе показатели уровня развития и объема логической памяти находятся на более высоком уровне, чем в начале обучения в начальной школе.

Получается, что в период школьного обучения, охватывающий 2–4 классы, у детей постепенно повышается уровень развития и увеличивается объем логической памяти без дополнительного целенаправленного вмешательства учителей и психологов в образовательный процесс. Лишь 6 испытуемых, учащихся в 4-х классах, показали результаты ниже среднего. Этим ребятам рекомендовано прохождение коррекционно-развивающей программы с целью повышения уровня развития логической памяти. Именно поэтому мы пришли к выводу о необходимости разработки коррекционно-развивающей программы для детей младшего школьного возраста, имеющих достаточно низкие показатели по психодиагностическим методикам, с целью повышения уровня развития не только логической памяти, но и развития разных

видов памяти, внимания, развития воображения, повышения самооценки и школьной мотивации.

Данные эмпирического исследования по методикам показали, что уровень развития логической памяти у учащихся вторых классов ниже среднего – 53,6 %, объем логической памяти – так же ниже среднего – 68,3 %. Среди учащихся четвертых классов уровень развития логической памяти выше среднего выявлен у 55,8 % опрошенных, объем памяти выше среднего у 58,1 % испытуемых.

Статистическая обработка данных по критерию Стьюдента для независимых переменных показала, что по результатам методики «Определение коэффициента логической памяти» в модификации О. Б. Поляковой коэффициент логической памяти учащихся 4-х классов значимо выше, чем у учащихся 2-х классов. И по результатам методики «Диагностика объема логической памяти» в модификации О. Б. Поляковой объем логической памяти учащихся 4-х классов значимо выше, чем у учащихся 2-х классов.

Из полученных данных можно сделать вывод, что показатели логической памяти выше у учащихся 4-х классов. Следовательно, наша гипотеза подтвердилась – младший школьный возраст сенситивный для формирования и развития логической памяти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаджва А. А. Оценка объема логической и механической памяти студентов медицинских и гуманитарных вузов // FORCIPЕ. 2020. № 3. С. 409–410.
2. Арскиева З. А. Развитие логической памяти у детей младшего школьного возраста // Символ науки. 2016. № 2–3. С. 212–215.
3. Блонский П. П. Память и мышление. Изд. 2-е. М. : Норма, 2007. 260 с.
4. Гудимова И. В. Развитие и коррекция словесно-логической памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи // Постулат. 2020. № 5. С. 51–57.
5. Жуина Д. В., Ховрина В. А. Сравнительный анализ возрастных особенностей памяти в младшем школьном возрасте // Актуальные проблемы и перспективы современной психологии. 2016. № 1. С. 206–210.
6. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М. : Москва, 1961. 268 с.
7. Мамутова Д. М. Особенности развития памяти в младшем школьном возрасте // Сборник трудов конференции. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. 2020. С. 125–129.
8. Нагорова Б. С., Ногерова М. Т. Исследование смысловой и механической памяти младшего школьника // Психология и педагогика: методика и проблемы. 2021. № 8. С. 55–58.
9. Общая психология. В 3 т. Т. 2. В 4 кн. Кн. 2. Внимание и память: учебник и практикум для СПО. 6-е изд, пер. и доп. М. : Юрайт, 2019. 261 с.
10. Онишкова А. М. Исследование развития памяти у детей старшего дошкольного возраста // Инновационная наука. 2020. № 5. С. 175–177.
11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Бол. рос. энцикл., 2020. 528 с.
12. Романова Е. Е. Роль мнемотаблиц в системе формирования словесно-логической памяти у дошкольников // Вестник науки и образования. 2020. № 22. С. 50–53.

13. Рыбников Н. А. Память, ее психология и педагогика. СПб. : Речь, 2010. 147 с.
14. Савельев А. Е. Концепции памяти: история развития и современные исследования // Вестник краснодарского университета. 2012. № 2 (16). С. 88–92.
15. Салагор А. Г., Москвина А. С. Особенности развития памяти детей младшего школьного возраста // Современные тенденции развития науки и технологии. 2016. № 6–7. С. 106–110.
16. Халатян М. Л. Развитие процессов памяти младших школьников, посредством тренинга логического запоминания // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 5. С. 231–234.
17. Хасуева А. Р., Сугипова Э. И. Развитие памяти у детей младшего школьного возраста // Сборник трудов конференции. Педагогическая деятельность как творческий процесс. 2020. С. 596–600.
18. Черемошкина Л. В. Развитие памяти у детей. М. : Академия, 2015. 96 с.
19. Шамстудинова А. Р., Рахматуллина Л. Ж. Использование графических схем на уроках русского языка как средство развития словесно-логической памяти третьеклассников // Вестник НГПУ. 2021. № 2 (31). С. 60–62.
20. Шаповалова О. Е., Вологина А. О. Особенности логической памяти младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья // Казанская наука. 2014. № 9. С. 211–213.
21. Berta Sabina Apolinario Porras. Brain gymnastics and mnemotechnics in the development of the volume of the logical memory of the students of a private university of Huancaayo // Private university of Huancaayo. 2019. С. 1–10.

МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЙ ОБРАЗ МАТЕРИ: ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ

Кыштымова И. М., Дейнеко А. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: info@creativity.ru

Активность процессов медийного опосредствования развития современных детей актуализирует проблему определения характера восприятия мультипликационных образов маленькими зрителями. Целью исследования было определение особенностей семантической оценки младшими школьниками образа матери из фильма «Сама невинность» популярного мультсериала «Барбоскины».

Дошкольники и младшие школьники воспринимают виртуальный мир как настоящий, а персонажей мультфильмов – как реальных, посредством идентификации с ними у ребенка формируется отношение к миру, система ценностей и особенности поведения. Поэтому ученые делают заключения о негативном воздействии на детей мультфильмов с персонажами, реализующими деструктивные модели поведения, а также о том, что «хорошие» мультфильмы можно использовать в образовательных и воспитательных целях [2]. Формирование представлений об объектах реальности происходит в процессе знакомства с художественными образами этих объектов в медийных нарративах, прежде всего – мультипликационных, адаптированных для детского восприятия. Это актуализирует важность исследования характера презентации значимых для развития ребенка образов, каким является образ матери. J. Litter указывает, что характер мультипликационного образа матери, который видит ребенок, может оказать серьезное влияние на его отношение к своей настоящей матери, поэтому деструктивным является контент, в котором через образ матери транслируется осуждаемое в традиционном обществе поведение, например, любовь к развлечениям, непоследовательность, хаотичность [3].

Образ матери презентован в популярном российском мультсериале «Барбоскины». В его художественном мире воспроизводится модель семьи с понятными ребенку персонажами. При этом образы персонажей – животных не снижают эффективность процессов идентификации зрителя с героями – известно, что после просмотра фильмов с антропоморфными животными и предметами дети легко приписывают им человеческие характеристики в реальности. «Барбоскины» не раз привлекали внимание исследователей: так О. В. Казаченко и Е. А. Картушина категоризовали сериал «Барбоскины» как продук-

тивный для детей в силу того, что он транслирует образ позитивной, отвечающей традиционным ценностям матери. Это суждение они аргументировали тем, что мать Барбоскиных многодетна и в семье реализуется демократический стиль общения [1]. На основе проведенного нами исследования сформулирован иной вывод – о значительном деструктивном потенциале этого популярного медиатекста.

В центре мультфильма «Сама невинность» (про семью Барбоскиных) – бытовая история о подарках, которые старшие дети просят у мамы и вначале получают отказ, но затем, после нелогичных, немотивированных действий: подарок родителей младшему ребенку, притворство старших детей – герои все-таки получают подарок (незаслуженно), но значительно менее ценный того, о котором они мечтали. Очевидной воспитательной идеи в мультфильме нет.

Согласно психосемиотической модели прогностической экспертизы медийного текста, анализу подвергается не только содержание фильма, но и его формальные (синтаксические) особенности [4]. Обнаружено, что темпоритм исследуемого мультфильма отличается повышенной динамичностью – за 5,6 минут длительности сменяются 59 эпизодов, сопровождаясь цветовой и звуковой интенсивностью. «Превышение ресурса сознания» ребенка при восприятии таким образом презентованной информации обуславливает нарушение его психологической безопасности и неправомерность возрастной маркировки мультфильма «0+».

Вербальный компонент фильма также характеризуется насыщенностью – общее количество неповторяющихся самостоятельных слов, произнесенных в мультфильме – 139. При этом, согласно нормам возрастного развития, ребенок двух лет должен владеть словарем из пятидесяти слов, т. е. он не может понимать произносимое, что также свидетельствует о необоснованности маркировки «0+». Месту «гармонического центра» (золотого сечения) текста (который рассчитывался дважды: от начала текста и с его конца) соответствуют высказывания мамы Барбоскиных: «Никаких подарков на ближайшие пять дней рождений, ничегошеньки до конца школы» и «Итак, никаких подарков на ближайшие пять дней рождений». Внимание зрителя, таким образом, бессознательно фиксируется на зеркально повторенном высказывании, которое (согласно нарративу) является ложным.

Мать Барбоскиных реализует модель непоследовательного поведения. Отказав детям в подарках, она покупает подарок младшему, что вызывает у старших зависть провоцирует их на обман; а затем делает подарки и остальным детям. Нечеткость выраженных в фильме причинно – следственных связей поведения матери затрудняет понима-

ние зрителями идеи о недопустимости обмана. Наказывая детей за обман не тем подарком, которого они ожидали, мать сама обманывает их. В основе мультфильма – нарушение этической границы, которую пересекают и дети Барбоскины, и их мама. Последствия этого пересечения, имеющие особое значение для зрителя, в представленном нарративе не очевидны, и идентификация с героями не позитивна для развития маленьких зрителей. События мультфильма требуют критической рефлексии, к которой в силу возраста не готовы дети дошкольного и младшего школьного возраста.

В исследовании приняли участие 93 учащихся: 36 девочек, 34 мальчика, учащихся третьих и четвертых классов в возрасте 9 – 10 лет, а также 23 учащихся восьмого класса: 10 девочек и 13 мальчиков в возрасте 14 лет. Они оценивали образ мамы из мультфильма «Сама невинность» по шкалам, составленным на основе метода свободных ассоциаций к слову «мама». Это же задание выполнили 12 экспертов – магистров психологии, получившие подготовку по дисциплине «диапсихология».

Данные семантической оценки были подвергнуты факторному анализу, в результате которого получено шесть факторов. В первый «фактор справедливости» вошли шкалы: «справедливый – несправедливый» (0,693), «компетентный –некомпетентный» (0,691), «нестрогий – строгий» (0, 683), «ответственный – безответственный» (0,665), «опытный – неопытный» (0,659), «образованный –неквалифицированный» (0,631), «подчиняющийся – командующий» (0,612), «современный – старомодный» (0,581), «коммуникабельный –необщительный» (0,557), «трудолюбивый – ленивый» (0,522). Второй «фактор эмоциональной близости» включил шкалы: «любящий детей – нелюбящий детей» (0, 743), «понимающий/принимающий – непонимающий» (0,698), «любимый – ненавистный» (0, 691), «жизнерадостный/оптимист – унылый/пессимист» (0,644), «толерантный –нетерпимый» (0,643), «приятный –противный» (0,613), «уравновешенный –неуравновешенный» (0,601), «умный – ограниченный» (0,531), «честный –лживый» (0,500).

В третий «фактор надежности» вошли шкалы: «надежный – ненадежный» (0,688), «свой/родной –чужой» (0, 680), «дружелюбный – враждебный» (0, 636), «честный – лживый» (0, 524). Четвертый «фактор благополучия» составлен из шкал: «богатый – бедный» (0,673), «скромный – тщеславный» (0, 584), «модный –немодный» (0, 579), «спокойный – раздражительный» (0, 516). «Фактор успешности» включает шкалы: «полный сил –уставший» (0,724), «успешный –неуспешный» (0, 588), «обаятельный –привлекательный» (0, 580), «престижный –не престижный» (0,523).

Таким образом, семантика образа матери определяется, исходя из значений факторов справедливости, эмоциональной близости, надежности, благополучия и успешности.

Для определения возрастных особенностей восприятия образа матери было проведено сравнение его семантической оценки группами младших школьников, подростков и экспертов, значимость различий определялась с помощью непараметрического критерия Крускала – Уоллиса.

Анализ показал, что оценки мультипликационного образа матери младшими школьниками достоверно отличаются от оценок старшими школьниками и экспертами по четырем из пяти факторов. Только по «фактору успешности» различия статистически не значимы. Так, эксперты и подростки дали героине отрицательную оценку по фактору «справедливости» ($F_1 = -2,12$ и $-1,44$, соответственно), что отвечает характеру ее поступков. При этом оценка младших школьников нерефлексивна: $F_1 = 0,54$. По фактору «эмоциональной близости» оценка экспертов и подростков выше, чем младших школьников: $F_2 = 1,1$; $1,47$ и $0,26$, соответственно. Многозначность ситуаций, представленных в художественном мире мультфильма, их смысловая незавершенность не отвечают возможностям детей к пониманию так эстетически презентованной информации, поэтому ребенок не воспринимает образ матери как эмоционально близкий. Различия в семантике образа матери по фактору «надежности» обусловлены различной способностью участников исследования к логическому анализу поступков героини, в течение фильма реализующей противоречивые, нелогичные, неясно мотивированные действия. Оценка образа матери младшими школьниками ($F_3 = 2,04$) значительно отличается от оценок экспертов и подростков ($0,14$ и $0,56$).

Обнаружены достоверные возрастные расхождения семантики образа и по фактору благополучия. Эксперты и подростки дают отрицательную оценку мультипликационному образу ($F_4 = -0,65$ и $-1,77$), а младшие школьники – положительную: $F_4 = 2,12$.

Таким образом, анализ семантических оценок младшими школьниками образа матери из мультфильма «Барбоскины» показал, что дети воспринимают образы мультфильма эмоционально и нерефлексивно, они не «считывают» транслируемых негативных смыслов, их оценки не критичны и, следовательно, этические нарушения не воспринимаются младшими школьниками как таковые, а присваиваются как характерные для нормативного поведения. Это обуславливает необходимость психологического анализа адресованного детям медиаконтента для определения его прогностического: деструктивного или развивающего потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казаченко О. В., Картушина Е. А. Вербальные и невербальные средства экспликации ценности матери и материнства в мультипликационных фильмах // Известия ВГПУ. Филологические науки. 2018. № 1 (124). С. 108–115.
2. Attard R., Cremona G. The influence of animated cartoons on primary children's views of social reality: an ethnographic study in a Maltese primary school // Education. 2021. N 3(13). doi: 10.1080/03004279.2020.1850827.
3. Littler J. Mothers behaving badly: chaotic hedonism and the crisis of neoliberal social reproduction // Cultural Studies. 2019. Vol. 34, N 4. P. 499–520. doi: 10.1080/09502386.2019.1633371.
4. Kyshtymova I. M., Matveeva L. V., Deineko A. A. Cartoon Image of the Mother, its Perception by Elementary School Students and Correction in the Process of Media Education // Changing Societies and Personalities. 2021. Vol. 5, N 3. P. 405–421. <https://doi.org/10.15826/csp.2021.5.3.142>.

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Минчук Е. И.

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

Гомель, Республика Беларусь

E-mail: minchukelluzawetta

В последнее время гендер рассматривают как целый комплекс понятий. И то, что гендер не имеет окончательного определения, скорее не недостаток и проблема, а особенность самого понятия. Гендер – одно из основных понятий современной социологии, которое обозначает ролевые социальные ожидания представителей разного пола друг от друга.

Одной из важных проблем являются гендерные стереотипы, которые могут восприниматься подростками как нечто негативное.

Согласно определению Ш. Берн, гендерные стереотипы – это социально разделяемые представления о личностных качествах и поведенческих моделях мужчин и женщин, а также о половой специфике социальных ролей. Т. Б. Рябова выделяет несколько групп качеств, которые составляют основу содержания гендерных стереотипов:

1. Качества, связанные с деятельностью и активностью. (Мужчинам приписывается предприимчивость, решительность, настойчивость, потребность в достижении цели, нонконформизм, жажда приключений, отвага, самоконтроль, уверенность в своих силах, стремление к оригинальности, умение делать бизнес; женщинам – пассивность, нерешительность, осторожность, забота о соблюдении норм, конформизм).

2. Характеристики, соотносимые с позициями власти и управления. (Мужскими качествами считаются стремление к лидерству, амбициозность, властность, сила, объективность, умение принимать решения, реалистичность; женскими – покорность, беспомощность, зависимость, безответственность, слабость, вера в превосходство мужского пола, пристрастность, необъективность).

3. Качества, характеризующие когнитивную сферу. (Логичность, рациональность, склонность к размышлению, объективность и критичность восприятия приписываются мужчинам; интуиция, иррациональность, нелогичность, некритичность восприятия и даже глупость – женщинам).

4. Характеристики эмоциональной сферы. («Мужские» хладнокровие, сдержанность, умение отделить рациональные доводы от эмоциональных противопоставляются «женским» эмоциональности, вос-

приимчивости, внушаемости, чувствительности, способности к состраданию).

5. Характеристики, связанные с процессом межличностного взаимодействия. Женскими считаются как позитивные качества (отзывчивость, жертвенность, доброта, заботливость, дружелюбие, тактичность, мягкость, нежность, любовь к детям), так и негативные (сварливость, хитрость, коварство и т. д.). В мужском стереотипе присутствуют как прямота, так и коррелирующие с ней бестактность, резкость, как самообладание, взвешенность суждений, справедливость, так и эгоизм, бесчувственность и даже жестокость.

6. Стереотипизации подвергается круг социальных ролей мужчин и женщин. Маскулинность традиционно связывается с публичной сферой, с участием в жизни общества, фемининность -- с приватной (семья, дом, воспитание детей, быт). Мужчина воспринимается в первую очередь как работник и гражданин, а женщина -- как жена и мать.

Методика предназначена «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алёшина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская) для изучения установок супругов по наиболее значимым в семейном взаимодействии сферам человеческой жизни, определения степени социально – психологической совместимости партнеров в браке.

Методика отвечает психометрическим критериям валидности и надежности. Опросник может быть использован при изучении различных проблем семьи в контексте проведения научного исследования. В то же время методика может выполнять и диагностическую функцию при коррекционной работе с парой.

При создании опросника авторы руководствовались представлениями о том, какие аттитюды человека могут оказывать наиболее сильное влияние на его внутрисемейные отношения.

Методика представляет собой 40 суждений, выражающих ту или иную позицию по десяти различным, значимым для людей, сферам: 1) отношение к людям; 2) альтернатива между чувством долга и удовольствием; 3) отношение к детям; 4) отношение к автономности или зависимости супругов; 5) отношение к разводу; 6) отношение к любви романтического типа; 7) оценка значения сексуальной сферы в семейной жизни; 8) отношение к «запретности секса»; 9) отношение к патриархальному или эгалитарному устройству семьи; 10) отношение к деньгам.

В исследовании приняли участие 20 юношей и 30 девушек.

В результате проведения психодиагностического исследования по опроснику «Измерение установок в семейной паре» (Ю. Е. Алёшина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская), было установлено следующее:

1. По шкале «отношение к людям» (позитивность отношения к людям) для группы юношей низкий показатель характерен для 5 % опрошенных, пониженный показатель не выявлен, средний показатель установлен у 15 % юношей, повышенный – 60 %, высокий наблюдается у 20 %. У Девушек не выявлен низкий и пониженный показатель, средний наблюдается у 10 %, повышенный установлен у 80 % девушек, высокий составляет 10 %.

2. По шкале «альтернатива между чувством долга и удовольствием» у юношей низкий показатель не выявлен, пониженный и средний показатели составляют 15 %, повышенный установлен у 20 %, высокий характерен для 50 %. У девушек не выявлены низкий, пониженный и средний показатели, повышенный показатель установлен у 30 % девушек, высокий характерен для 60 %.

3. По шкале «отношение к детям» (значение детей в жизни человека) для юношей не характерны низкий и пониженный показатель, выявлен средний показатель у 10 %, также повышенный выявлен у 10 % группы, высокий наблюдается у 80 %. Для группы девушек не характерны низкий, пониженный и средний показатели, повышенный характерен для 10 %, высокий – 90 %.

4. По шкале «ориентация на преимущественно совместную или же преимущественно раздельную деятельность, автономность супругов или же зависимость супругов друг от друга» у группы юношей не выявлены низкий и пониженный показатели, средний наблюдается у 5 %, повышенный характерен для 20 % и высокий выявлен у 75 %. Для девушек также не характерны низкий и пониженный показатель, средний составляет 10 %, повышенный – 10 %, высокий характерен для 80 %.

5. По шкале «отношение к разводу» для 10 % юношей характерен низкий показатель, пониженный выявлен у 20 %, средний наблюдается у 25 %, повышенный – 45 %, высокий не выявлен. У 10 % девушек выявлен низкий показатель, средний и повышенный, пониженный не выявлен и у 70 % наблюдается высокий показатель.

6. По шкале «отношение к любви романтического типа» для группы юношей не характерны низкий и высокий показатели, пониженный выявлен у 10 %, у 15 % наблюдается средний показатель, у 75 % – пониженный. У группы девушек не были выявлены низкий, пониженный и средний показатели, повышенный наблюдается у 10 %, высокий характерен для 90 %.

7. По шкале «оценка значения сексуальной сферы в семейной жизни» для группы юношей не характерны низкий и высокий показатели, пониженный выявлен у 85 %, для 10 % характерен средний, повышенный наблюдается у 5 %. Для группы девушек также не характерны низкий и высокий показатели, пониженный показатель наблю-

дается у 60 %, средний наблюдается у 30 %, пониженный выявлен у 10 %.

8. По шкале «отношение к «запретности секса»» (представление о запретности сексуальной темы) у 70 % юношей выявлен низкий показатель, у 20 % наблюдается пониженный, повышенный характерен для 10 %, средний и высокий не выявлен. У 10 % девушек выявлен низкий, средний и повышенный показатели, пониженный характерен для 70 %, высокий не выявлен.

9. По шкале «отношение к патриархальному или эгалитарному устройству семьи» (ориентация на традиционные представления) для группы юношей не характерны низкий и средний показатели, для 5 % характерен пониженный показатель, повышенный выявлен у 20 %, высокий наблюдается у 75 %. У девушек выявлен только высокий показатель, который составляет 100 %.

10. По шкале «отношение к деньгам» (легкость трат – бережливость) в группе юношей наблюдается низкий показатель, у 5 %, пониженный выявлен у 10 %, у 80 % выявлен средний показатель, высокий выявлен у 5 %, повышенный не выявлен. Для девушек не характерен высокий показатель, низкий наблюдается у 10 %, как и пониженный средний выявлен у 60 %, повышенный наблюдается у 20 %.

Для оценки статистической значимости различий нами произведен статистический анализ данных с использованием U-критерия Манна – Уитни. В результате проведенного статистического анализа данных с использованием U-критерия Манна – Уитни нами установлены статистически значимые различия между юношами и девушками по следующим показателям: отношение к разводу, отношение к любви романтического типа, оценка значения сексуальной сферы в семейной жизни, отношение к «запретности секса». Нами не было установлено статистически значимых различий в показателях отношение к людям; альтернатива между чувством долга и удовольствием; отношение к детям; ориентация на преимущественно совместную или же преимущественно раздельную деятельность, автономность супругов или же зависимость супругов друг от друга; отношение к деньгам. Также такой показатель, как отношение к патриархальному или эгалитарному устройству семьи находится в зоне неопределенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004. 244 с.
2. Вейго М. Г., Баркас А. А., Сухорукова К. С. Трансформация семейных ценностей молодежи в современном обществе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-semeynyhtsensnostey-molodezhi-v-sovremennom-obschestve>
3. Кириленко М. А., Яценко А. М. Вступление в брак: мотивация и прогнозы // Зеркало недели. 2004. № 37.

РАННИЕ ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СХЕМЫ КАК ФАКТОР ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Процко Л. А., Погодина Е. К.

УО «Белорусский государственный педагогический университет

им. М. Танка»,

Минск, Республика Беларусь

E-mail: protsko77la@gmail.com

В настоящее время актуальной социальной проблемой является профилактика виктимного поведения подростков. Виктимизация представляет собой негативное явление, предполагающее процесс и результат принятия субъектом устойчивой роли жертвы в социальном взаимодействии, что провоцирует агрессию и насилие по отношению к нему со стороны других членов социума.

Детерминантами повышенной виктимности в подростковом возрасте могут стать как внешние факторы, так и психологические особенности личности подростка. В. Е. Христенко [6] полагает, что формирование жертвенной модели поведения зависит от ряда личностных особенностей, в том числе, от базовых и ситуативных личностных установок, от сочетания определенных психологических установок, от актуальных потребностей человека.

Одним из факторов склонности к модели виктимного поведения является нарушение психической адаптации человека, не позволяющее ему успешно справляться с пониманием себя и ситуации, вызывающее сложности в создании новых и поддержании сложившихся социальных связей и отношений [4]. Виктимность и дезадаптация неразрывно связаны между собой.

В контексте данного исследования интерес представляют работы, посвященные изучению особенностей влияния на поведение человека ранних дезадаптивных схем. Данное понятие было предложено американским психологом Джеффри Янгом [2]. По его мнению, «ранние дезадаптивные схемы – это саморазрушительные и когнитивные паттерны, которые зарождаются в раннем возрасте человека и повторяются на протяжении всей его жизни» [7, с. 36]. Дезадаптивное поведение не является частью схемы, а развивается как реакция на схему. Ранние дезадаптивные схемы являются ригидными представлениями о мире, что существенно влияет на убеждения, взгляды, эмоции, воспоминания, социальное взаимодействие и доминирующие модели поведения. Формируются они в детстве в первую очередь в процессе воспитания родителями, и оказывают влияние на поведение человека с разной интенсивностью в течение всей его жизни. Дж. Янг также выделил и схе-

ма-режимы, которые не действуют постоянно, но являются преобладающим эмоциональным состоянием, активным у данного лица на определенном отрезке времени. Схема-режимы состоят из группы схем и стилей преодоления и включаются в ответ на ущемление базовых эмоциональных потребностей.

Исследование взаимосвязи ранних дезадаптивных схем и склонности подростков к виктимному поведению проводилось среди учащихся 9-х классов учреждений общего среднего образования г. Минска.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: опросник «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андронниковой (МСВП) [1], опросник для диагностики ранних дезадаптивных схем «YSQ-S3R» Дж. Янга в адаптации П. М. Касьяник и Е. В. Романовой [5] и адаптированная подростковая форма опросника схема-режимов (SMI-T - Schema Modes Inventory Teenage) А. М. Большаковой [3].

Анализ результатов исследования показал, что существуют гендерные отличия особенностей виктимного поведения и их взаимосвязи с ранними дезадаптивными схемами. У мальчиков уровень корреляции с большинством схем и режимов значительно выше, чем у девочек. Особенно велики расхождения в домене «направленность на других». В частности, схемы «поиск одобрения» ($r = -0,481$) и «самопожертвование» ($r = -0,364$) имеют значимую отрицательную корреляцию с инициативным виктимным поведением.

У девочек были обнаружены минимальные расхождения между группами во взаимодействии практически всех РДС и «агрессивного поведения», кроме схемы «неуспешности», которая у них имеет прямую корреляцию с агрессивным поведением, тогда как у мальчиков, наоборот, обратную; т. е. чем выше уровень склонности к агрессивной модели виктимного поведения, тем они более успешны.

Подростки с режимом «родительская требовательность», который характеризуется наличием чрезмерных, завышенных ожиданий от самого себя, в большинстве случаев оказывались также склонны к активному типу виктимного поведения, т. е. они склонны критиковать, обвинять и наказывать себя, вплоть до самоповреждения. У мальчиков выявлена высокая положительная корреляция ($r = 0,70-0,53$) режимов «защитник, который нападает» и «сердитый ребенок» практически со всеми шкалами склонности к виктимному поведению, и высокая отрицательная с инициативным типом виктимного поведения ($r = 0,404$). У девочек эти показатели имеют меньшую значимость.

Режим «уязвленный ребенок» включен у подростков, склонных к активному, пассивному и некритичному виктимному поведению и

связан с уровнем реализованной виктимности. Согласно описанию Дж. Янга, это одинокий, грустный, оскорбленный или напуганный, лишенный поддержки, зависимый ребенок. Описание совпадает с характеристикой личности потерпевших, имеющих соответствующие модели виктимного поведения.

Режим «покорный капитулянт» имеет ожидаемую взаимосвязь с пассивной моделью виктимного поведения, так как данный режим предполагает «пассивное, соглашательское или зависимое поведение, которого придерживается человек, пытающийся избежать плохого обращения с собой со стороны других людей» [5, с. 71]. У девочек эта связь значимая ($r = 0,381$), они активно ищут социальные контакты и стремятся стать частью группы, чтобы снять с себя часть ответственности и снизить уровень тревожности.

Шкала реализованной виктимности положительно коррелирует со всеми схема-режимами. Наиболее значимая связь в обеих группах обнаружена с доменами РДС «нарушение связи и отвержение» и «нарушенная автономия». Склонность к пассивному и некритичному виктимному поведению и уровень реализованной виктимности положительно значимо коррелируют практически со всеми РДС и схема-режимами ($r = 0,691-0,241$).

Модель инициативного виктимного поведения имеет значимую отрицательную корреляцию с доменами «нарушенные границы», в частности со схемой «недостаточность самоконтроля» ($r = -0,472$) и доменом «направленность на других», в частности со схемами «самопожертвование» ($r = -0,364$) и «поиск одобрения» ($r = -0,481$) у мальчиков. Подростки с низкими показателями инициативного виктимного поведения имели высокие показатели схем, согласно которым, они обычно удовлетворяют потребности значимых других в ущерб своим интересам, находятся в ожидании похвалы, при этом остаются пассивными и равнодушными к большинству явлений вокруг, не принимают активного участия в общественной жизни. Чаще всего у подростков с высокими показателями модели инициативного виктимного поведения встречался режим «здорового взрослого». В целом поведение имеет положительные мотивы, так что включение здорового режима сможет скорректировать возможную опасность от использования такой модели в будущем.

Проведенное исследование выявило наличие взаимосвязи между моделями виктимного поведения подростков и ранними дезадаптивными схемами и схема-режимами. Результаты исследования могут быть использованы специалистами социально-педагогической и пси-

психологической службы учреждения образования при проведении профилактической и коррекционной работы с учащимися.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2005. 213 л.
2. Арнтц А., Якоб Г. Практическое руководство по схема-терапии. Методы работы с дисфункциональными режимами при личностных расстройствах. М. : Научный мир, 2016. 320 с.
3. Большакова А. М. Диагностика схема-режимов (режимов функционирования ранних дезадаптивных схем): адаптация SMI-опросника схема-режимов Дж. Янга (подростковая форма) // Теорія і практика сучасної психології. 2019. № 5, т. 1. С. 5–11.
4. Виктимология. Психология поведения жертвы / под ред. И. Г. Малкиной-Пых. СПб. : Питер, 2016. 832 с.
5. Касьяник П. М., Романова Е. В. Диагностика ранних дезадаптивных схем. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 120 с.
6. Христенко В. Е. Психология поведения жертвы. Ростов н/Д : «Феникс», 2004. 416 с.
7. Янг Дж. Схема-терапия. Практическое руководство. СПб. : Диалектика, 2020. 446 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И СКЛОННОСТИ К БУЛЛИНГУ У ПОДРОСТКОВ

Рубашная П. Ю., Панкратова И. А.

ФГОУ ВО «Южный федеральный университет»

Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: rubashnaya.polina@yandex.ru

Актуальность изучения взаимосвязи у подростков копинг-стратегии (от англ. *coping*) – как действия, которые предпринимает человек, чтобы справиться со стрессовой ситуацией, и склонности к буллингу (от англ. *bullying*) – насилие, как проблема долговременной травмы «жертвы», достаточная актуальная тема в современном, постоянно изменяющемся обществе. Буллинг влечёт за собой негативные последствия особенно в период подросткового возраста, ведь в это время формируется личность ребенка и его самоощущение. От того какую стратегию поведения изберет подросток зависит его дальнейшее взаимодействие с другими людьми.

Когда подросток в школе отличается от других учеников в физическом, психическом и других аспектах, то это порой приводит к частым издевательствам и насмешкам со стороны других учащихся. Это могут быть акты агрессии, оскорбления и угрозы. Буллинг отличается от конфликта тем, что он имеет долговременный статус. Подросток создает для другого человека статус «жертвы» и стремится сохранить у другого этот статус как можно дольше. Следует подчеркнуть, что конфликты в подростковом возрасте, зачастую, вызваны стремлением удовлетворить свои потребности, основным из которых является потребность в признании взрослыми и сверстниками.

Хочется отметить, что подростковый возраст сопровождается изменениями в физиологическом, эмоциональном и гормональном плане. Это не позволяет подросткам абстрагироваться от окружающей их действительности и событиях, которые происходят вокруг них. Независимо от того, какой период времени попадает на подростковый возраст, процессы, влияющие на их организм, оказывают большее влияние на их эмоциональный фон и не оставляют молодых людей и девушек равнодушными. Подросток может испытывать трудности в общении, как и со взрослыми, так и со сверстниками. Конфликты в школе могут возникать из-за авторитарного стиля преподавания педагога. Это не даёт подростку проявить себя и свои творческие способности, отстаивать свою позицию, и своевременно приводит к возникновению конфликтам и обидам.

Значительную часть своего времени подростки проводят в школе, это сказывается на их личности и развитии. Отношения со сверстниками и учителями играют немаловажную роль. Школьная травля или буллинг – это актуальная проблема современного мира. Факты насилия в школе проявляются достаточно часто и влекут за собой серьёзные последствия.

Буллинг не является случайной дракой, это процесс намеренного насилия подростка или группы сверстников над другим человеком, который не может за себя постоять.

В школьной травле выделяются несколько основных ролей:

1. Жертва – обычно ими становятся дети, которые не могут за себя постоять и лишены настойчивости. Зачастую они чувствуют себя одиноко, изолированы от общества, у них низкая самооценка и повышенная тревожность. В такую категорию могут также попасть подростки, которые отличаются по внешним признакам от большинства, либо не соблюдающие гигиену. Длительное негативное эмоциональное напряжение повышает риск, что жертва решится на другие способы разрешения конфликта: самоубийство или неприемлемое поведение.

2. Обидчики – часто такую роль занимают подростки-лидеры. Это обусловлено желанием самоутвердиться и выделиться в группе за счёт «жертвы». Обидчики стараются проявиться себя всеми возможными способами в окружении сверстников. Подростки испытывают потребность в утверждении и признании. В такую категорию попадают подростки, которые физически сильнее ровесников, импульсивные или агрессивные, а также не идущие на компромиссы.

3. Сторонние наблюдатели – это категория подростков, которые бездействуют в ситуации буллинга. Такую же позицию занимают учителя, что только поощряет травлю. Они замалчивают проблему, однако всё же испытывают психологическое давление. Даже если травля никак не связана со сторонними наблюдателями, то они всё равно могут начать испытывать чувство вины, потому что не помогают жертве. В дальнейшем это может перерасти в цинизм [1].

Под термином «копинг» автор С. К. Нартова-Бочавер подразумевает большой спектр активности индивида, который включает в себя бессознательные механизмы и осознанные действия в стрессовых ситуациях. В течение всей своей жизни люди сталкиваются с проблемами и используют для их преодоления определенный набор механизмов. Те способы, которыми пользуется человек, могут изменяться на протяжении всего жизненного пути и во многом они зависят от уже сформировавшихся установок [2].

В настоящее время под копинг-стратегией понимается осознанные приемы совладания, которые используются человеком в трудных жизненных ситуациях, состояниях, попытки в когнитивной и поведенческой областях справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека. Специалисты, упоминая копинг говорят об изменчивости этого процесса, однако он имеет свои устойчивые компоненты, из них и складывается индивидуальный личностный стиль совладания со стрессом и в дальнейшем формируется определенная копинг-стратегия.

Копинг-поведения подростков имеют свою особенность. Их копинг-стратегия зависит от трудности ситуации и эмоционального состояния. Необходимо рассматривать стиль совладания подростка и определить какие именно способы со стрессовой ситуации подходят именно ему. Копинг-стратегии делят на несколько групп: исследования в области психологии стресса, психологических защит, мотивации деятельности, реакций на трудности в разных видах деятельности. Р. Лазарусом и С. Фолкманом были выделены основные критерии, лежащие в основе классификации копинг-стратегий, которые выбирают люди:

- 1) эмоциональный (проблемный критерий) – поведение, регулирует эмоциональную реакцию, чтобы преодолеть испытываемый стресс;
- 2) когнитивный (поведенческий критерий);
- 3) успешный (неуспешный копинг) – стратегия, которая позволяет преодолеть стресс при успешном варианте, либо использование неконструктивных копинг-стратегий при неуспешном варианте. Учёные выделили 8 копинг-стратегий: самоконтроль, планирование решения проблем, принятие ответственности, положительная переоценка, поиск социальной поддержки, бегство – избегание, дистанцирование, конфронтация. Человек может использовать как одну, так и несколько копинг-стратегий и изменять их в зависимости от ситуации и своей роли в ней [3].

Таким образом, буллинг – это форма взаимодействия подростков, в которой может наблюдаться разные типы поведения: защитное, агрессивное, ситуативное, пассивное и др. Как феномен агрессивного поведения в подростковом возрасте несёт негативные последствия для всех участников этого процесса. Обобщая особенности копинг-стратегий подростков, можно сказать, что возрастные особенности подросткового возраста существенно влияют на выбор копинг-стратегии в сложной жизненной ситуации. Этот возраст характеризуется гормональными, физическими изменениями и непостоянным психоэмоциональным состоянием. Важную роль также играют влияющие

на подростка внешние факторы: сверстники, семья, педагогики. На этом фоне возрастает пик тревожности подростков и от его силы зависит выбор той или иной стратегии: адаптивной, относительно адаптивной или неадаптивной. Поэтому активно развиваются копинг-стратегии как способы совладания со стрессовыми ситуациями в процессе интенсивного развития познавательных процессов подростка. Могут возникнуть установки на получение удовольствия как способа ухода от трудных ситуаций. Это может в дальнейшем препятствовать поиску эффективных способов совладания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лейн Д. А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. СПб. : Питер, 2001. С. 240–274.
2. Нартова-Бочавер С. К. Coping behavior в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 5. С. 20–30.
3. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 82–118.

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ У ЖЕНЩИН-СИРОТ

Сидоренко М. П., Гунзунова Б. А.

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет

им. Доржи Банзарова»

Улан-Удэ, Россия

E-mail: balzhimag@mail.ru

Актуальность темы «Основные факторы готовности к материнству у женщин-сирот» на сегодняшний день обусловлена как внешними обстоятельствами, так и внутриличностными проблемами женщин-сирот. Для современного, здорового поколения необходимо гармоничное развитие личности, которое неотъемлемо связано с воспитанием, внутренними установками, высокой самоактуализацией, позитивного взгляда на жизненные трудности женщин сирот, будущих матерей. Как описывают В. И. Брутман, А. Я. Варга и И. Ю. Хамитова полученные клинические подтверждения гипотезы о том, что природа девиантного материнства кроется в драме взаимоотношений молодой женщины со своей матерью. Молодая мать отвергалась своей матерью с детства. Эта материнская депривация не дала ей возможности осуществить естественный процесс идентификации с матерью как на уровне психологического пола (вывод подтверждается клиническими наблюдениями), так и при формировании материнской роли. Материнская депривация блокирует личностный рост женщины и формирует эмоциональную зависимость от матери. Причина этого – вовремя не удовлетворенная ведущая потребность – получить материнскую любовь и признание. Эта потребность не позволяет ей самой стать матерью.

Для формирования нормального материнского поведения необходима идентификация с матерью, что, как известно, происходит до пяти лет, затем на ее основе – эмоциональная сепарация [1].

Невозможно точно сказать, от каких факторов зависит мотивы, стимулы и в целом внутренние ресурсы людей в тех, или иных ситуациях. Порой, люди имея одни и те же возможности, обладая одинаковыми ресурсами при одинаковых обстоятельствах, поступают совершенно по-разному. Это касается, в том числе, и материнства, отношения к нему. Материнство – это врожденное или приобретенное чувство?

Молодые мамы, выпускницы разных организаций для детей-сирот и молодые мамы, находящиеся в деструктивных (конфликтных) отношениях со своими матерями, являются группой высокого риска девиантного материнства, а зачастую и отказа от него.

По мнению следующего автора А. В. Осницкого ключевой фигурой психического развития ребёнка, начиная с дородового периода также является мать. По данным многочисленных исследований негативное отношение матери к ребёнку во время беременности, переживаемые ею эмоциональные стрессы коррелируют с возрастанием возможности последующего формирования психопатологии. Выброс в кровь таких гормонов как эндорфин (гормон радости) и катехоламин (гормон стресса) соответствующим образом влияют на плод [2].

Проанализировав статью Р. К. Махмутовой «Материнство как психологический феномен», можно сказать, что, как правило те исследования, которые не подтверждаются экспериментальными данными, считают материнство неизменным генетически детерминированным феноменом. Ученые же, занимающиеся экспериментальным изучением родительского поведения, социального и биологического в генезисе материнского поведения, приходят к выводу, что решающую роль играют социальные факторы [3].

Такие социальные обстоятельства, как отсутствие условий для проживания с ребенком, низкий материальный уровень, отсутствие постоянного места жительства, отсутствие поддержки со стороны близких или знакомых людей, неполная семья, серьезные конфликты в семье; заболевания или проблемы матери (алкоголь, наркотики, послеродовая депрессия), врожденная патология, родовая травма ребёнка; юный возраст матери, незапланированный ребёнок, а также неготовность к выполнению родительских функций – всё это несёт определённую психологическую нагрузку на молодую мать, фактически один на один оставшуюся с ребёнком.

Процесс развития определяется не ребёнком, а обществом, при этом центральной фигурой для ребёнка младенческого возраста является мать, а в последующие годы невозможно переоценить роль семьи. В числе основных факторов среды, в последние десятилетия неблагоприятно влияющих на нормальное психическое развитие ребенка, следует отметить разрушение культуры семьи и потерю навыков материнского поведения, поэтому задачи возрождения и воспитания семейных традиций, сохранения преемственности национальной культуры семейного воспитания становятся чрезвычайно актуальными. Ранний возраст рассматривается в качестве сенситивного и крайне важного периода для личностного развития ребенка. По мнению Дж. Боулби, ребёнку, особенно в период раннего детства, необходимо испытывать близкий эмоциональный контакт и продолжительное взаимодействие с матерью. Поэтому значение качеств личности матери, ее поведения, невозможно переоценить. Так, Р. А. Шпиц и В. Годфри

Коблинер полагают, что невротизация и другие аномалии личности матери, воздействует на незрелую психику ребенка как яд и приводят к развитию у младенца нервно – психических расстройств. Напротив, для нормального развития ребенка к необходимым формам поведения матери относят такие как – гибкость в стиле воспитания, способность побуждать ребенка к игре и умственной активности, эмоциональную доступность и способность понимать и разделять чувства ребенка. Установлено, что только адекватная реакция матери на нужды ребенка определяет формирование у ребенка безопасной привязанности к ней. С этой позиции внимание матери необходимо младенцу для возникновения у него доверия к ней как доброжелательному и надежному представителю внешнего мира, а стало быть, и к миру в целом. В силу чего образ безопасного мира может быть им прочно усвоен и стать частью его собственного внутреннего мира. В возрасте до двух лет у человека закладывается вера в то, что он принят этим миром, в три–пять лет – вера в себя и стремление творчески реализоваться. Известно, что, если нарушается естественное развитие привязанности младенца к родителям, у него нарушается и общее психическое развитие. Это выражается в бедности эмоционального репертуара, подозрительности, повышенной чувствительности, готовности к страхам. У ребенка повышается уровень безотчетной тревоги, в дальнейшем, в ряде случаев, возникает склонность к агрессии и насилию, трудности контактов с людьми. Следует отметить, что, для большинства российских женщин, несмотря на сохраняющуюся безусловную общественную ценность как семьи, так и детей, воспитание в современных семьях часто не способствует гармоничному развитию детей [4].

Определенными факторами риска являются отсутствие опыта семейной жизни или его негативный характер, отсутствие позитивных детско-родительских отношений, неумение брать ответственность. Опыт показывает, что стиль воспитания в российских семьях наследуются из поколения в поколение. Это означает что происходит усвоение образцов родительского поведения и перенос его в собственные семьи. На формирование материнского образа у девушек, оставшихся без попечения родителей, либо находящихся в затяжном конфликте с матерью \ родителями, влияют такие травмирующие факторы, как: алкоголизм родителей, жестокое обращение, психическая депривация, утрата семьи. Основная причина лишения родительских прав – алкоголизм. Взросление в семье с родителями, страдающими алкоголизмом, связано с недостатком информации о том, как живут здоровые семьи. Дети алкоголиков имеют типичные характерологические черты, которые затрудняют и блокируют их личностный рост. Если ребё-

нок воспитывался в алкогольной семье, то можно предполагать определённую заданность «неблагоприятного сценария» его жизни. Ребёнок из такой семьи без психолого-педагогической помощи с большой долей вероятности воспроизведёт алкогольный сценарий своих родителей [5].

Таким образом анализ научных статей и исследований на схожие темы, привел нас к выводам что, нередко негативный опыт о жизни в семье приводят к слишком завышенным представлениям о родителях. Молодые женщины, зачастую, ориентируются на собственный опыт, а он часто негативный. Отсутствие заботы значимого взрослого приводит к искажению развития личности и его семейных представлениях. Как правило в дальнейшем, перед женщинами, лишёнными в детстве материнского внимания и любви, есть два пути и это является глубинными убеждениями. 1– я никогда не буду такой как моя мать; либо 2 – я не смогу стать хорошей матерью, потому что моя мать была плохой и позитивного примера поведения у меня нет.

Сюда же можно отнести исследование В. Ф. Чижовой [6] согласно которому, в целом для женщин характерен оптимальный тип отношения к беременности, но их материнская сфера недостаточно хорошо сформирована. Отношение к своей беременности и будущему ребёнку у большинства женщин скорее нейтральное, смешанное с тревогой, чем положительное. В отношении к воспитанию у беременных женщин не обнаружилось четкой субъект-субъектной позиции, что также свидетельствует о недостаточной сформированности материнской сферы. Изучение особенностей психического развития детей показало, что в основном их уровень развития соответствует возрастной норме. У большинства детей наиболее развиты показатели понимания речи, предметно-манипулятивной деятельности, сенсомоторной координации и двигательной сферы, а наиболее низкие показатели – по сенсорному развитию и восприятию формы. Особенности психического развития ребенка в наибольшей степени связаны с такими показателями психологической готовности к материнству, как оптимальный тип гестационной доминанты, положительное отношение к беременности и будущему ребёнку, сформированность материнской сферы в онтогенезе, мягкий или партнерский [6].

Обобщая вышеизложенное следует отметить:

- 1) в обществе существует необходимость развития модели материнской сферы и популяризации материнства;
- 2) патронажной помощи в первый год материнства для мам, нуждающихся в этом;

- 3) необходимо дополнительное изучение, исследование и статистические данные в данном контексте проблемы материнства;
- 4) для полноценного развития общества в целом важно разработать целый ряд мероприятий, направленных на психологическую постоянную помощь матерям, находящимся в кризисной ситуации, а также разработка мер по профилактике и коррекции материнской депривации.
- 5) особенности психического развития ребенка в наибольшей степени связаны с такими показателями психологической готовности к материнству, как оптимальный тип гестационной доминанты, положительное отношение к беременности и будущему ребенку

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ

Соловьева К. С., Бережная Е. А.

НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: kseniasolovyova@mail.ru

Проблема эмоционального и психологического насилия в семье над детьми представляется актуальной в современном обществе. Несмотря на возрастающее внимание людей и общественности к психологической стороне взаимодействия, дети являются одной из самых уязвимых категорий, которая больше других подвержена эмоциональному насилию. Любое насильственное воздействие на ребенка в дальнейшем может привести к нарушениям развития ребенка, формированию у него отклоняющихся моделей поведения.

Феномен «эмоциональное насилие» может часто сопровождаться или быть следствием другого вида насилия или насильственного воздействия [1]. Поэтому представляется необходимым дать четкую интерпретацию данному термину, и разграничить понятия «эмоциональное» и «психологическое» насилие.

Существует несколько определений «эмоционального» и «психологического» насилия:

1. Психологическое насилие – это постоянно повторяющиеся унижения, оскорбления, издевательства или терроризирования (угрозы, подвергание опасностям) ребенка. Часто психологическое насилие обозначают как эмоциональное насилие – по направленности на эмоциональную сферу психического [2–4]. Но несмотря на схожесть этих понятий, по мнению Р. Соонетс, необходимо рассматривать эти их отдельно [Цит. по: 4].

2. Эмоциональное насилие над ребенком – это любое действие, которое вызывает у ребенка состояние эмоционального напряжения, что подвергает опасности возрастное развитие его эмоциональной жизни.

3. Психологическое насилие – это совершенное по отношению к ребенку деяние, которое тормозит или вредит развитию его потенциальных способностей [2–4].

Таким образом, исходя из представленных выше определений, нам представляется актуальным разделение данных понятий, но они являются частью одного и того же и взаимодействуют в общей системе человеческой психики.

Среди ярко выраженных проявлений психологического насилия можно выделить: попытки установления контроля над волей человека, шантаж, оскорбления вербального типа, угрозы нанесения вреда (в том числе себе), демонстративное нанесение вреда другим людям, животным, предметам; сталкеринг, контроль над социальными контактами жертвы (медицина, образование, работа, семья, друзья и пр. аспекты социальных взаимодействий) и т. п. [Там же С. 132].

На первый взгляд, сложно в равной степени рассматривать как насилие такие его виды, как физическое, сексуальное, психологическое и эмоциональное. Однако последствия двух последних вариантов могут иногда наносить аналогичный или даже превышающий урон состоянию ребенка и очень сильно влиять на всю его последующую жизнь. В некоторых случаях ребенок вследствие эмоционального или психологического насилия переживает посттравматический синдром, воплощающийся в таких симптомах, как хронический страх, ощущение своей никчемности и беспомощности, а также нарушения на уровне личностной идентичности [5].

Последствия эмоционального насилия над ребенком могут сказываться на его физическом состоянии, на развитии его когнитивных, поведенческих и социальных способностей. Например, на физическом уровне проявляются хроническая усталость, нарушение иммунной системы и другое; в когнитивной сфере наблюдается дефицит внимания, нарушения развития речи; в поведении могут проявляться те паттерны поведения, которые транслировали родители в момент насильственного воздействия – агрессия, жестокое обращение [6].

Стоит заметить, что родители в некоторых случаях не осознают, что они причиняют психологическое или эмоциональное насилие детям. В некоторых ситуациях это связано с психологическими особенностями родителей, их паттернами поведения, способами взаимодействия, которые им были заложены другими людьми. С самого раннего возраста, с момента начала отделения ребенка от матери, осознания его самого в мире, закладываются первые модели поведения, способы реагирования и взаимодействия с окружающим миром и другими людьми, а также собственное восприятие себя и своих базовых границ. Умение конструктивно разрешать различные проблемы или конфликты закладываются в ранних отношениях ребенка. Также необходимым аспектом развития здоровой личности является уровень безопасности и доверия к миру у ребенка, которое должны заложить родители.

Однако с учетом преобладания негативных способов взаимодействия, или насилия как их крайней формы, ребенок, и впоследствии

взрослый, утрачивает понимание своего собственного уровня безопасности и комфорта по отношению к окружающей среде. Дети, которые были подвергнуты эмоциональному насилию, имеют тенденцию к избеганию в отношениях, стремление скрыться от мира, либо же кардинально противоположные способы взаимодействия – «распущенность», «потеря ориентиров в мире», манипулятивное поведение или различного рода девиации [7].

Внешние факторы также воздействуют на специфику отношений между детьми и родителями, т. е. те реалии, в которых они совместно находятся, будь то это экономическое состояние семьи, жилищно-бытовые условия и прочее.

Некоторые авторы выделяют следующие психологические последствия насилия: нарушение эмоциональной регуляции, сложности в построении отношений, привязанностей, формирование убеждений и установок, которые будут препятствовать процессам социализации, проблемы с уровнем самооценки, агрессивное поведение, эмоциональная нестабильность и прочее [7; 8]. С возрастом это может выражаться в сложностях в установлении более близких отношений, в том числе в романтических отношениях: трудности с сексуальными контактами, способности разрешать конфликты и проблемы [9–11].

Таким образом, стоит разделять понятия эмоциональное и психологическое насилие. Данные виды насилия могут сопровождаться или быть следствием других видов насильственного воздействия на человека, а в некоторых случаях наносить больший урон, поскольку ставят под удар и дальнейшую жизнь ребенка, ухудшая при этом процессы развития и социализации. Посттравматическое расстройство может быть вызвано ситуациями эмоционального и психологического насилия по отношению к ребенку, которое может наносить урон еще долгие годы или же стать хроническим психическим заболеванием в случае особой тяжести последствий. Эмоциональное насилие может быть не осознанным, может не специально воспроизводиться, или же просто родители могут не знать о том, что их поведение и действие может негативно воздействовать на ребенка. Однако в первую очередь стоит отслеживать состояния детей, иметь представление об их границах, транслировать свои собственные, но только конструктивными способами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксюткина З. А., Удалова Т. Ю. Психологическое насилие родителей в отношении детей из-за школьной отметки // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 1(88). С. 50–59.

2. Насилие в семье: Особенности психологической реабилитации : учеб. пособие / под ред. Н. М. Платоновой, Ю. П. Платонова. СПб., 2004. 154 с.
3. Попова Е. И. Профилактика жестокого обращения с детьми в семье в условиях микросоциума двор // Гуманизация образования. 2015. № 6. С. 95–101.
4. Зиновьева Н. О., Михайлова Н. Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб., 2003. 248 с.
5. Дзеружинская Н. А., Сыропятов О. Г. Посттравматическое стрессовое расстройство. Пособие для самоподготовки. Киев : Украин. воен.-мед. акад., 2014. 60 с.
6. Волкова Е. Н., Волкова И. В., Праводелова А. В. Опыт насилия, пережитого в детстве, и психологическое благополучие студентов // Психология образования: вызовы и риски современного детства : материалы XIV Всерос. науч. -практ. конф. М., 2018. С. 35–39.
7. Проблема внутрисемейного физического и сексуального насилия над детьми. Диагностика, клиника и коррекция / И. А. Марголина, Н. В. Платонова, М. В. Иванов, Г. В. Козловская. М., 2019. 40 с.
8. Непочатых Е. П., Хаустова Е. О. Применение метода анализа случая при определении технологий социальной работы с детьми-жертвами семейного насилия // Коллекция гуманитарных исследований. 2018. № 5(14).
9. Медико-психологическая работа с детьми раннего возраста из условий сексуального насилия / Н. В. Платонова, Г. В. Козловская, Т. Я. Сафонова, А. А. Соловьева // Российские медицинские вести. 2013. № 3. С. 4–12.
10. Баркова В. Л., Сорокопуд Ю. В., Уварова Н. Н. Особенности посттравматического расстройства и его проявления // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75.
11. Волкова Е. Н., Исаева О. М. Диагностика распространенности насилия и жестокого обращения среди детей. Н. Новгород : Нижегород. радиолaborатория, 2013. 97 с.

ИЗУЧЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Тимербулатова Л. Р., Березенцева А. И.

ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Тюмень, Россия

E-mail: stud0000226610@study.utmn; a.i.berezenceva@utmn.ru

За последние годы количество детей с проблемами в речевом развитии увеличилось, а также качественно изменился состав детей, которые нуждаются в логопедической работе, вместе с тем увеличилась тяжесть и стойкость речевых нарушений у дошкольников [2]. Основной контингент дошкольников в группах с ОНР составляют дети преимущественно II и III уровней ОНР [4].

Общее недоразвитие речи (ОНР) – форма речевой патологии, при которой у детей с нормальным слухом и интеллектом не сформированы фонетика, лексика, грамматика, связная речь. В то же время III уровень ОНР характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, включая глагольный словарь [3].

Предикативный (глагольный) словарь – вся совокупность слов, обозначающих действие или состояние предмета. Развитие предикативной лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того, как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь [1].

Для обследования глагольного словаря была выбрана диагностика Захарова А. И. «Специфика развития глагольного словаря у детей с ОНР III степени в старшем дошкольном возрасте», так как данная диагностика описана достаточно качественно и подробно, чтобы применить её. Диагностика глагольного словаря состоит из трех этапов. На первом этапе – обследование активного и пассивного словарного запаса, на втором – проверка словоизменений глаголов, на третьем – обследование словообразования глаголов. Для обследования были выбраны 2 ребенка пяти лет с общим недоразвитием речи III уровня.

На первом этапе проводится обследование активного и пассивного словарного запаса. Все 3 задания были проведены с помощью картинок с изображениями разных объектов. Практически все задания на данном этапе дети выполнили на максимальный балл.

На втором этапе задания были направлены на изменение глагола по лицам, а также на изменение глаголов на совершенный вид. Дети справились немного хуже, чем с предыдущими заданиями.

На третьем этапе – словообразование глаголов. Ребята справились практически идеально с заданиями, за исключением последнего задания.

Результаты детей выглядят следующим образом: активный словарный запас у детей достаточно полон, несмотря на то что оба ребенка иногда путались и не могли подобрать подходящее слово, однако быстро исправлялись и подбирали подходящее. Задание на пассивный словарный запас детьми воспринималось, как более интересное, поэтому отвечали более активно. Результаты оказались тоже положительными, дети без труда справились с этим заданием. На втором этапе дети справлялись несколько хуже, не всегда могли дать правильный ответ. Чаще всего ребенок 2 совершал больше ошибок, чем ребенок 1. Зачастую нужно было дополнительно объяснить задание и привести больше примеров. Однако после подсказок ребенок быстро и верно справлялся с заданиями. Ребенок 1 справлялся немного лучше, отвечал чаще верно, изменял глаголы именно так, как нужно было в задании, не нуждался в подсказках педагога, за исключением одного задания на этом этапе. На третьем этапе – словообразование глаголов дети справились значительно хуже, чем с предыдущими заданиями. Ребенок 1 смог подобрать глагольные слова только к некоторым существительным, однако сами слова, которые нужно было изменить не отличались качественно друг от друга. Ребенок не мог применить тот же «принцип», чтобы изменить и другие слова. Подсказки педагога были безрезультатными. Ребенок 2 же до подсказок педагога не мог подобрать ни одного глагольного слова, однако после них ребенок практически безошибочно подобрал слова. Последнее задание из третьего этапа было самым тяжеловыполнимым для детей. Ребенок 1 смог изменить только часть глаголов, однако предварительно педагог подсказывал, если возникла достаточно продолжительная пауза. Ребенок 2 не смог изменить ни один из глаголов верно. Он понял инструкцию и пытался подобрать слово, но вместо него только подставлял частицу «не», что не является верным вариантом. Даже после подсказок логопеда, ребенок не мог ответить по-другому.

Оба ребенка показали неплохие результаты во время выполнения диагностики. Дети активно принимали в эксперименте участие и старались ответить на все задания. Возникшие трудности каждый из детей старался решать самостоятельно, однако присутствовала помощь педагога. Даже из-за неудачных ответов оба ребенка были настроены на продолжении диагностики и остались в хорошем расположении духа.

Методика, которая была использована направлена на исследование активного словарного запаса, пассивного словарного запаса, словоизменение глаголов по лицам, дифференциация глаголов прошедшего времени по родам, изменение глаголов по временам, словообразование глаголов с помощью суффиксов, словообразование глаголов с противоположным значением.

Вышесказанное помогло выявить количественные и качественные показатели сформированности глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Было выявлено, что активный и пассивный словарный запас у детей практически не отстает от нормы развития. Дети, за исключением редких случаев, отвечали безошибочно, знали значения слов и их смысл. Словоизменение глаголов было для них немного сложнее, однако справились они практически идентично. Задания из третьего этапа были для детей самыми затруднительными, дети не могли самостоятельно изменить ряд слов и подобрать для них глагольную пару, вероятнее всего дети не применяют в своей жизни словообразование и не соотносят существительное и однокоренное глагольное слово.

Однако нельзя говорить, что данные, которые были полученные на основе анализа результатов двух детей дошкольного возраста старшей группы будут объективными, так как количество детей недостаточно для объективного анализа старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С., Розенталь Д. Н., Фомина М. И. Современный русский язык: учебник / под ред. Н. С. Валгиной. 6-е изд., перераб. и доп. М. : Логос, 2002. 528 с.
2. Громова О. Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи // Логопед. 2007. № 3.
3. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Избр. тр. / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. М. : АРКТИ, 2005. 224 с.
4. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие. 5-е изд. М. : Айрис-пресс, 2008. 224 с.

ПОНИМАНИЕ СМЫСЛА ЖИЗНИ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ

Тур Е. И.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

E-mail: orange.orange.80@mail.ru

Последнее десятилетие человечество становится свидетелем интенсивных изменений во всех сферах жизни. В такое время изучение экзистенциальных данностей, сопровождающих бытие человека, становится особенно актуальным. Одной из фундаментальных, универсальных [1] базовых бытийных категорий, требующих теоретического и эмпирического анализа, является смысл жизни, в том числе субъективное его понимание. В рамках данного исследования фокус внимания направлен на изучение особенностей представлений о смысле жизни среди людей молодого возраста, поскольку именно этот возрастной период сопровождается интенсивной перестройкой внутреннего мира, а столкновение с размышлениями о смысле собственного бытия является одной из основных проблем, требующих решения [3].

В исследовании приняли участие 127 чел. в возрасте от 20 до 25 лет, из них – 37 юношей и 90 девушек (29 и 71 % соответственно), студенты высших учебных заведений.

В рамках диагностики характеристик смысла жизни молодым людям предлагалось закончить предложение «Смысл жизни в Вашем понимании...», описав свое видение этой категории экзистенциального наполнения жизни, стараясь не пользоваться цитатами и устойчивыми выражениями.

Обработка полученных качественных данных осуществлялась с применением обычного (конвенционального) вида контент-анализа: системы контент-аналитических категорий порождались в процессе работы с полученным текстовым материалом. В ходе обобщения ответов респондентов было выделено двенадцать категорий – различных смыслов, содержание каждого из которых представлено ниже.

1. Причина жизни. Это обобщенное понимание того, что является смыслом. В данном случае речь идет о существовании чего-то неопределенного, выходящего за пределы человеческого осмысления, ради чего стоит жить.

2. Цель жизни. Смыслу жизни присваивается значение цели, которую стремятся достичь.

3. Отсутствие единого смысла жизни. Категория содержит в себе суждения, согласно которым смысл жизни или отсутствует вообще, или у респондентов нет его понимания.

4. Межличностные отношения. В эту категорию вошли ценности семьи, любви, детей, друзей и окружающих вообще. Выражено значение их благополучия.

5. Саморазвитие, понимание – заключается в личностном развитии и росте, обучении, познании себя, других и мира в целом, поиске своего предназначения и поиске смысла жизни.

6. Радость жизни. Это смысл проживания жизни в соответствии с собственными желаниями, ощущении счастья и гармонии, получении удовлетворения и наслаждения.

7. Служение, польза – состоят в оказании помощи другим, ориентации на отдачу, созидание, оставлении «следа» после своей жизни.

8. Самореализация. Данная категория описывает смысл жизни, заключающийся в реализации личностного потенциала, осуществлении собственного призвания.

9. Процесс жизни. В данном случае смысл жизни заключается в самом существовании, желании жить, простом течении повседневной жизни (пребывании «здесь и сейчас») и принятии данности бытия. Суждения, вошедшие в данную категорию, подчеркивают процессуальность проживания жизни.

10. Владение – категория, показывающая выражение смысла жизни в получении финансов, материальных благ.

11. Значимость существования, заключающаяся в ощущении того, что собственное присутствие в этом мире имеет ценность, а все совершаемое, происходящее в жизни – не зря.

12. Разное. В эту категорию вошли ответы, содержащие понимание смысла жизни, несводимые к отнесению к какой-либо группе, приведенной выше.

На следующем этапе были выделены лингвистические единицы, подлежащие процедуре анализа – суждения каждого респондента. Включение каждого из этих элементов в какую-либо из двенадцати категорий происходило как на основе выявления определенных слов-индикаторов (показывающих явную принадлежность какой-либо категории), так и благодаря определению семантического содержания каждого суждения. Поскольку некоторые ответы содержали одновременно несколько слов-маркеров, входящих в разные категории, то включались сразу в несколько соответствующих им категорий.

На заключительном этапе контент-анализа происходил подсчет частот встречаемости (в процентах) лингвистических единиц, включенных в выделенные двенадцать смысловых групп. В таблице представлено распределение смыслов жизни по категориям у респондентов.

Таблица

Распределение смыслов жизни по категориям у респондентов
(частота встречаемости в %)

Категория	Пример суждения	%
Причина жизни	«То, ради чего стоит жить», «То, для чего мы здесь», «Нечто важное и особенное»	15,75
Цель жизни	«Цель существования», «Поставленная цель, к которой человек идет, несмотря ни на что»	9,45
Отсутствие единого смысла жизни	«Абсолютно смысла нет, просто живешь и стараешься быть человеком», «То, чего ни у кого нет, но все это отчаянно ищут, чтобы на смертном одре было не так грустно оглядываться назад», «У каждого свой», «Я его еще не нашла»	8,66
Межличностные отношения	«Люди, которые тебя окружают», «Близкие», «Семья и дети», «Обрести взаимную любовь», «Удачно выйти замуж, вырастить здоровых детей»	22,05
Саморазвитие, понимание	«Всегда стремиться к совершенству», «В познании себя и мира», «Найти себя и понять, для чего эта жизнь дана», «Смысл жизни – в его поиске»	14,96
Радость жизни	«В полном ощущении себя счастливым, находиться в полной гармонии», «Получать удовольствие от каждого момента жизни экологичным путем», «Прожить ее как нравится»	14,96
Служение, польза	«Приносить людям пользу», «Принести хоть малейшую пользу миру», «Созидание», «Оставить после себя след»	7,09
Самореализация	«Реализовать себя как личность», «Самоактуализация»	6,30
Процесс жизни	«Просто жить и просыпаться каждый день», «Сама жизнь», «Жить»	5,51
Владение	«Для меня смысл жизни – это быть полностью обеспеченной», «Обеспечение дохода»	2,36
Ощущение значимости существования	«Обретение значимости своего существования», «Ощущение того, что все происходящее чего-то да стоит, имеет хоть малейшую ценность»	2,36
Разное	«Попасть в историю», «Оставаться человеком, скорее всего», «Держаться себя», «Не хотеть умереть»	9,45

15,75 % опрошенных дали наиболее общее определение смыслу жизни: это то, ради чего стоит жить. В понимании другой части респондентов (9,45 %) смысл жизни является субъективно глобальной целью, которую ставят перед собой, стремятся достичь. В данном случае в представлениях респондентов понятия «смысл жизни» и «цель жизни» выступают в качестве тождественных.

8,66 % опрошенных пока не обрели смысл жизни («Я пока еще ищу и формулирую, не могу назвать точно») либо уверены в невоз-

возможности его общего определения («Каждый сам выбирает, ради чего хочет жить», «Его нет. Но это не делает жизнь менее ценной, ибо каждый находит смысл сам»).

Наиболее часто смыслом жизни респонденты считают межличностные отношения (22,05 %), саморазвитие и понимание (14,96 %), радость жизни (14,96 %). В их представлениях для человека особо значимыми являются близкие люди, личностное развитие, стремление к познанию себя и мира, поиск смысла существования, а также проживание жизни в соответствии с собственными желаниями, ощущение радости, счастья, гармонии в пребывании «здесь и сейчас».

Реже всего в качестве смысла жизни опрошенные рассматривают служение и пользу (7,09 %), самореализацию (6,30 %), сам процесс жизни (5,51 %), получение материальных благ (2,36 %), а также достижение ощущения значимости собственного существования и совершаемых поступков (2,36 %).

Смыслы жизни, включенные в категорию «Разное», обнаруживают большой разброс в содержательных определениях, что делает их интересными. Например, одним из респондентов был дан следующий ответ: «Скорее всего, это то, что отделяет “я существую” от “я живу”». Это высказывание несет философский подтекст. Оно разграничивает понятия «существование» и «жизнь», обозначая наличие смысла только в «жизни» и его отсутствие в «существовании». Суждение респондента подтверждает следующую идею психологов экзистенциального направления: отсутствие смысла означает бесцельное существование, в то время как присутствие смысла делает жизнь более наполненной и осознанной [2; 4]. Еще одним интересным является суждение о смысле жизни: «Остаться человеком, скорее всего». Вероятно, в понимании респондента, предоставившего этот ответ, смыслом человеческого существования является сохранение в себе условно положительных личностных свойств – самоуважения, доброты, порядочности, благодарности, справедливости, а также верности собственным моральным принципам.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно заключить, что, по мнению молодых людей, смысл человеческого существования состоит в близких людях, личностном развитии, стремлении к познанию себя и мира, поиске смысла существования, а также проживании жизни в соответствии с собственными желаниями, ощущении радости, счастья, гармонии в пребывании «здесь и сейчас». Полученные результаты могут быть применимы в образовательном процессе педагогами средней и высшей школы, психологами-практиками

в индивидуальной консультативной, а также групповой работе с молодыми людьми, столкнувшимися с экзистенциальной проблемой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришина Н. В. Экзистенциальная психология : учебник. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2018. 494 с.
2. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ : статьи и лекции / пер. с нем. О. Ю. Сивченко. М. : Альпина нон-фикшн (АНФ), 2016. 342 с.
3. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. М. : Академия, 2002. 208 с.
4. Ялом, И. Я. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т. С. Дробиной. М. : Класс, 1999. 576 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Христовская С. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: Snegsh13@gmail.com

В современной России наблюдаются изменения демографической пирамиды в сторону преобладания пожилого населения. В этой связи становится актуальным изучить особенности такой социально-психологической характеристики работающих и неработающих людей пожилого возраста, как уверенность в себе.

Исследование проблемы уверенности в себе давно уже является предметом повышенного интереса ученых. В понимании данной проблемы существуют некоторые теоретические разногласия. Это связано в первую очередь со сложностью и многогранностью самого феномена, а также с раскрытием и проявлением его через ряд других понятий (смелость, самооценка, воля, решительность).

Несмотря на многообразие подходов к феномену «уверенность», выделяют два главных направления в понимании этого феномена: уверенность в правильности своих суждений или уверенность как состояние и уверенность в себе как личностная характеристика.

В рамках первого направления – уверенность понимается как состояние, участвующее в процессе принятия решения и выполняющее когнитивную (рефлексия субъекта о полученной информации, своих знаниях, вероятностный прогноз правильности решений), регулятивную (переживание и состояние, связанное с этими процессами и влияющее на латентность и результат решения), когнитивно-регулятивную (оценка правильности решения) функции (Д. Викерс, Р. Одли, М. Ушер).

Второе направление определяет уверенность в себе как личностную характеристику и рассматривает ее в рамках ряда других психических явлений. Так, Дж. Вольпе употребляет уверенность в себе как показатель открытости личности в отношениях с другими людьми; А. Либерман использует как способность к самовыражению, А. Лазарус описывает как привычку к эмоциональной свободе, Р. М. Загайнов, О. А. Черникова определяют уверенность в себе как переживание, чувствование и осознание личностью своих возможностей в предстоящих действиях, П. А. Рудик – как волевое качество, включающее решительность, смелость, инициативность и настойчивость.

Наиболее полно феномен «уверенность в себе» анализируется в психологии личности.

Так, в работах В. А. Лабунской уверенность в себе рассматривается как свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных действий и способностей как достаточных для достижения важных для него целей и удовлетворения его потребностей, в исследованиях. Е. А. Серебряковой уверенность в себе описывается как высокая стабильная самооценка, проявляющаяся в операционально-технической и ценностной стороне «Я-образа» и измеряемая по трем показателям: величине, степени устойчивости и степени адекватности.

Изучение феномена уверенности в себе наблюдается и в работах по исследованию «Я-концепции». Рассматривают три составляющие «Я-концепции», связанные с понятием уверенность. Первый аспект проявляется в самосоответствие, т. е. соответствие способностей и качеств субъекта его мотивам и целям (В. В. Столин), а также соответствие (или небольшое расхождение) «Я»-идеального и «Я»-реального личности (К. Роджерс). Второй аспект связан с внутренней согласованностью и интегрированностью составляющих «Я-концепции», ощущение непрерывной самоидентичности и единства собственного «Я». Третий аспект «Я-концепции» связан с оценкой уровня своего потенциала в сравнении с другими людьми и трудностью в принятии и выработке целей. Отсюда следует вывод, что «Я-концепция», построенная на четкой иерархии и высоко интегрированная, согласованная с общей ценностной системой, способна генерировать уверенность.

Наиболее перспективным в нашей работе является рассмотрение уверенности в себе как самостоятельно выработанного стабильного позитивного отношение индивида к собственным навыкам, умениям и способностям (А. Б. Орлов, С. Р. Пантелеев, В. Б. Высоцкий В. Г. Ромек).

Так, В. Г. Ромек и В. Б. Высоцкий предложили определения понятия уверенности в себе независимо друг от друга. По их представлению, «уверенность в себе – это принятие своих действий, решений, навыков как правильных, уместных (то есть принятие себя)», где в качестве ядра уверенности выступает генерализованное стабильное позитивное отношение индивида к собственным навыкам, умениям и способностям, проявляющееся в затрагивающих индивида социальных ситуациях и предполагающих его личное участие». По мнению В. Г. Ромека важной составляющей уверенности в себе являются самооценка личностью своего поведения и вера в его результативность.

Позитивное самоотношение является центральным звеном в формировании уверенности в себе личности, определяет направле-

ние и уровень активности человека, ведет к росту самоуважения. Включаясь в ту или иную деятельность, личность осознает себя как субъекта деятельности или как объекта воздействия. Результатом такого осознания является отношение личности к себе как выражение в самосознании личностного смысла «Я» по отношению к мотивам самореализации. Формируясь в процессе осознания личностью себя как субъекта жизненных отношений, самоотношение проявляется в структуре личности как смысловая диспозиция. При этом, будучи устойчивой, относительно независимой от актуального жизненного опыта, оно проецируется в деятельность как установка, состояние готовности к тому или иному поведению. Исходя из этого, личность проявляет себя либо уверенно, чувствуя свою компетентность и значимость, либо наоборот неуверенно, что сказывается на результатах всей ее деятельности.

Самоценность и уверенность в себе напрямую влияет как на работу, так и на доходы человека. По сути, уровень дохода – это и есть ничто иное, как самоценность человека, так как с психологической точки зрения сумму дохода оценивает не работодатель, а сам человек для себя. Уверенность – одно из самых важных качеств, которым должен обладать успешный бизнесмен. Уверенность в себе необходима для того, чтобы справляться с рисками и проблемами, которые возникают в процессе ведения бизнеса. Уверенный в себе предприниматель с большей вероятностью будет принимать выгодные решения для своего бизнеса, а также идти на просчитанный риск, который приведёт к успешным результатам. Уверенность в себе также помогает предпринимателю не отвлекаться от своих целей и задач и мотивирует его продолжать стремиться к успеху.

В исследовании участвовали пациенты медицинского центра традиционной китайской медицины в г. Иркутске. Средний возраст испытуемых составил 66,6+5,6 лет. То есть, по классификации ВОЗ, исследовались лица пожилого возраста (60–74 года). Испытуемые были поделены на 2 группы: 12 чел. работающих и 12 чел. неработающих.

Количественное психодиагностическое исследование [1] проводилось с помощью теста В. Г. Ромека. Тест служит для оценки уверенности в себе как социально-психологической характеристики человека. Тест дает оценки по трем шкалам: шкале общей уверенности в себе, шкале социальной смелости, шкале инициативы. Учитывались результаты только по шкале уверенности в себе.

Средний уровень самооценки у работающих пенсионеров составил 9,3 балла.

Таблица 1

Для работающих пенсионеров

№	Возраст	М/Ж	Результат	Отклонение
1	60	М	10	+6,625
2	60	Ж	10	+6,625
3	59	Ж	12	+7,625
4	70	Ж	8	-3,375
5	65	М	9	+1,625
6	67	Ж	8	-0,375
7	70	М	10	-3,375
8	71	М	8	-3,675
9	72	Ж	10	-4,375
10	69	М	7	+2,375
11	68	Ж	10	-5,375
12	60	М	10	+6,625

Таблица 2

Для неработающих пенсионеров

№	Возраст	М/Ж	Результат	Отклонение
1	72	Ж	9	-5,375
2	58	М	5	+8,625
3	61	М	7	+5,625
4	62	Ж	5	+4,625
5	71	М	8	-4,375
6	75	Ж	5	-8,375
7	60	Ж	5	+6,625
8	56	Ж	7	+10,625
9	73	Ж	6	-6,375
10	72	Ж	5	-8,625
11	75	М	10	-8,375

Средний балл уверенности в себе у неработающих пенсионеров составил 6,6 балла.

Боле высокие показатели оценки уверенности в себе работающих пенсионеров можно объяснить большей удовлетворённостью своим финансовым состоянием, ощущением полезности и осмысленности своего бытия, самостоятельности и независимости от детей и внуков, а часто и возможностью одаривать, оплачивать обучение и т. д. менее финансово благополучных родственников. Полученные данные могут быть рассмотрены как аргумент в пользу создания рабочих мест для лиц пожилого возраста, поощрения бизнесменов в штате которых работают пожилые в части налогообложения и т. д. Уверенные в себе пенсионеры активно участвующие в создании ма-

териальных, художественных, научных, педагогических и др. ценностей не только продлевают собственную активную жизнь, но и способствуют процветанию общества и росту валового национального продукта. Рассмотренная в статье тема, со временем будет приобретать всё большую и большую значимость не только для России, но и для всего цивилизованного мира в силу свершившегося второго демографического перехода, приведшего к снижению рождаемости и увеличению продолжительности жизни людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А. Качественные и количественные методы исследования в психологии. 2-е изд. М. : Юрайт, 2018. 148 с.
2. Токарский Б. Л., Нефедьева Е. И., Змановский И. С. Занятость трудовой деятельностью и ее прогноз, как фактор формирования качества жизни населения.
3. Капелюшников Р. Эйджинг навсегда: как старение населения влияет на экономику.
4. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности // Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособие / под ред. В. А. Лабунской. М. : Гардарики, 1999. С. 207–226.

ВЛИЯНИЕ КОМПЛЕКСА НЕПОЛНОЦЕННОСТИ НА ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО

Чиждова Д. Д., Усачёва И. В.

*ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел
Российской Федерации им. В. Я. Кикотя»*

Москва, Россия

E-mail: dariachzh13@mail.ru

В данной статье рассматривается комплекс неполноценности несовершеннолетних, условия его развития и последствия, а также актуальность рассматриваемой темы. Рассмотрено влияние комплекса неполноценности несовершеннолетних на их девиантное поведение. Дана характеристика сущности девиантного поведения и выявлены факторы его формирования у подростков.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что современная социальная ситуация в России характеризуется ростом числа правонарушений в подростковой среде. Даже подростки с нормативным поведением демонстрируют склонность (готовность) практически ко всем формам отклоняющегося поведения. То есть при определенных обстоятельствах подростки с нормативным поведением могут оказаться в группе, демонстрирующей отклоняющееся поведение. В этой связи современное общество адресует запрос психологам, можно ли снизить проявления асоциального поведения подростков. В связи с этим важнейшим направлением деятельности психологов становится изучение факторов развития различного рода девиаций несовершеннолетних, а также поиск и разработка эффективных методов, средств и способов их профилактики.

Изучение комплекса неполноценности относится к области психоанализа и теории личности (А. Адлер, К. Юнг, З. Фрейд и др.). Из российских ученых заметными работами в данной области проблем стали труды Л. С. Выготского, Р. С. Немова, Б. М. Кедрова, А. И. Сухарева, Г. Ревед и др. Вместе с тем в современных условиях отсутствует однозначное понимание сущности этого феномена, его психологической структуры, условий, факторов и механизмов развития. Сложность изучаемого феномена состоит в трудности фиксации «чистого» факта его проявления, а также в неоднозначности трактовки понятия «комплекс неполноценности».

Понятие «комплекс неполноценности» ввел А. Адлер. Словоосочетание «комплекс неполноценности» создано из двух немецких слов: «minder», что означает меньший, малейший, и слова «Werth», которое переводится как достоинство, ценность и цена. В индивидуальной психологии А. Адлера данное понятие обозначает «...энергетический

потенциал психической активности, вызванный переживанием каждым человеком в раннем детстве ощущения собственной недостаточности [1, с. 243] Происходит вытеснение этого чувства в бессознательное и придание ему за счет этого характера постоянной не насыщаемости, а стремление к позитивному переживанию чувства компетентности стимулирует различные виды деятельности, в которых возможен реальный или мнимый успех».

Неполноценность по Адлеру не следует понимать как нечто патологическое – напротив, это нормальное, естественное для человека чувство. На первоначальном этапе работы с этим понятием Адлер обращал внимание на факты физиологической неполноценности отдельных органов, но затем говорил о социально-культурных формах неполноценности, которые обнаруживаются в возрастных, половых, экономических, политических и моральных отношениях.

Таким образом, чувство неполноценности – это индивидуальное переживание человеком своей несостоятельности.

Ю. Р. Мухина и Т. В. Яковенко утверждают, что комплекс неполноценности представляет собой тип внутриличностного конфликта нереализованного желания, заключающийся в несоответствии между желаниями личности и действительностью, которая блокирует их удовлетворение. Данный конфликт определяется учеными как из самых сложных психологических конфликтов, которые разыгрываются во внутреннем мире человека.

Характерными проявлениями комплекса неполноценности являются: неуверенность в себе, низкая самооценка, застенчивость, манипулирование окружающими людьми. То есть, испытывая комплекс неполноценности, человеку кажется, что у него ничего не получится. Принижение своих достоинств мешает почувствовать себя действительно цельной и самодостаточной личностью. Неуверенность в себе проявляется в отсутствии веры в себя, свои силы, свои возможности. Не отсутствие самих сил и возможностей, а уверенность в их отсутствии. Такая убежденность рождается из сравнения себя с другими людьми (особенно с людьми из близкой социальной группы: одноклассниками, одноклассниками, коллегами по работе и т. д.). Человек оценивает свою внешность, свои таланты, свои способности и находит, что они у него ниже и хуже, чем у других [2, с. 80]

Подросток,отягощенный влиянием комплекса неполноценности, замыкается на самом себе. В этот момент он отдаляется от внешнего мира, от родителей, от друзей. У него происходит подмена общепринятых норм, что может привести к деструктивному поведению. Невозможность реализовать свои желания, рассогласованность между «я хочу» и «я могу», приводящая к внутриличностному конфликту, порождает сильные негативные переживания. Внутренние условия

конфликта сводятся к противоречию между разными сторонами личности у подростка, который еще не готов к такому выбору и не понимает, как его осуществить.

Чувство неполноценности сопровождает человека при вступлении в каждую новую возрастную фазу, и на каждом этапе человек ищет способы справиться с этим чувством посредством компенсации этого комплекса через удовлетворение потребности в самоутверждении и достижении превосходства. У людей со стабильной психикой эта компенсация выражается в достижении целей: продвижении по карьерной лестнице, установлении спортивных рекордов, создании произведений искусства и т. д. При наличии же определенных акцентуаций характера личности либо невротозов или маний компенсация происходит в гипертрофированной форме и перерастает в комплекс превосходства, что может повлечь за собой развитие склонности к преступному поведению. Ведь в рамках частной логики конкретного индивида определенный сценарий поведения является нормальным, в то время как по законам общепринятой логики и морали такое поведение является нарушением прав других лиц [3, с. 54–57]

Отвержение ребенка, как утверждает Адлер, также может привести к несчастливым последствиям. Испытывая плохое отношение к себе в детстве, эти люди во взрослом возрасте становятся врагами общества, стиль жизни которых определяется потребностью отомстить. Итак, говоря о комплексе неполноценности, мы подразумеваем индивидуальное переживание личностью своей несостоятельности. Среди показателей данного комплекса выделяют низкий уровень самооценки, неуверенность в себе, повышенный уровень тревожности, застенчивость. Поскольку подростки зачастую характеризуются неуверенностью в себе, это нередко приводит к формированию комплекса неполноценности.

Поведение человека в обществе – это многогранное понятие, отражающее все формы общения человека с окружающим миром. Нормальным считается поведение, соответствующее общепринятым социальным нормам. Вместе с тем во всех обществах характерным является как конформизм, так и отклонение от норм. И пока существуют социальные нормы, будут существовать и отклонения (девиации, патологии) от них, поэтому изучение социальных патологий напрямую связано с понятием «социальная «норма».

Следует отметить, что современная социальная ситуация в российском обществе характеризуется увеличением числа правонарушений среди подростков, усилением жестокости и насилия в подростковой среде, увеличением количества детей, занимающихся бродяжничеством; остро стоят проблемы подросткового алкоголизма, наркомании и токсикомании, преступления нередко совершаются несовер-

шеннолетними в состоянии опьянения. Несмотря на то что в России по итогам 2018 г. наблюдается тенденция к снижению преступности среди подростков, уровень подростковой преступности все же высок. По данным Росстата, в прошлом году несовершеннолетними было совершено 634 тыс. преступлений. Каждое двадцать седьмое (3,7 %) в России совершено несовершеннолетними или при их соучастии. Ситуация усугубляется тем, что информация о происшествиях стремительно распространяется в виртуальном пространстве, что приводит к тенденциям роста девиаций и их новых форм проявления.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что комплекс неполноценности относится к внутриличностному конфликту нереализованного желания и связан с рассогласованностью между «я хочу» и «я могу». По своим последствиям такой конфликт может быть как конструктивным, так и деструктивным. Переживание комплекса неполноценности в конструктивном варианте необходимо для развития личности, так как усложняет психическую жизнь, способствует переходу личности на новые уровни функционирования, закаляет характер, формирует адекватную самооценку. Комплекс неполноценности в деструктивном варианте представляет серьезную опасность для личности. Он сопровождается специфическими состояниями, страхом, депрессиями, стрессом, до крайней формы своего разрешения – суицида. Порождая сильные негативные переживания, комплекс неполноценности накладывает отпечаток на личность человека и влияет на весь его жизненный путь.

Изолированность подростка от социально-позитивной среды побуждает его искать комфортную среду общения, такую среду, где его признают со всеми его недостатками и особенностями, где можно найти поддержку и, тем самым, избавиться от чувства собственной несостоятельности и неполноценности. При этом обособление от других и уход в себя ведет к нравственному оскудению, неразвитости эмпатии, что, в конечном итоге, может стать одним из факторов совершения особенно тяжелых насильственных преступлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Наука о характерах: понять природу человека» / пер. с англ. Е. А. Цыпина М. : Акад. проект, 2015. 243 с.
2. Бугаенко Ю. Ю. Факторы, детерминирующие молодежные девиации // Общество: политика, экономика, право. 2009. № 1-2..
3. Мухина Ю. Р., Яковенко И. В. Личностные особенности подростков, характеризующихся разной степенью проявления комплекса неполноценности // Балканское научное обозрение. 2019. Т. 3, № 3 (5). 54–57 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПОДРОСТКОВ НА БАЗЕ ЦЕНТРА ВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Язовских Ю. А. Пронькина А. А.

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Томск, Россия

E-mail: JullieW@mail.ru; Pronkina.al2016@gmail.com

Обеспечение безопасного и благополучного детства в настоящее время является одним из основных национальных приоритетов Российской Федерации. В целях совершенствования государственной политики в данной сфере период с 2018 по 2027 г. Указом Президента от 29 мая 2017 г. № 240 объявлен десятилетием детства, дети являются важнейшим приоритетом государственной политики, которая должна быть ориентирована на всестороннее духовное, нравственное, интеллектуальное и физическое развитие детей и подростков [1].

В настоящее время криминогенная ситуация обуславливает необходимость интенсивного развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, а также ее совершенствования с учетом актуальных потребностей семьи, общества, государства. По данным Министерства внутренних дел Российской Федерации, в период с января по ноябрь 2022 г. больше половины расследованных преступлений (60 %) совершено лицами, ранее совершавшими преступления, каждое тридцать шестое (2,8 %) несовершеннолетними или при их соучастии. За данный период выявлено 23397 несовершеннолетних, совершивших преступления (3,1 % в общем числе выявленных лиц), при этом несовершеннолетними или при их участии совершено 26758 преступлений, из них 8362 тяжкие и особо тяжкие [2].

Таким образом, на сегодняшний день вопрос развития в субъектах Российской Федерации системы профилактики правонарушений несовершеннолетних, обеспечения их реабилитации и коррекции девиантного поведения, по-прежнему актуален. Одним из таких учреждений является Центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей МВД России (ЦВСНП).

ЦВСНП – воспитательное учреждение закрытого типа, целью функционирования которого является профилактика безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних, выявление и устранение данных явлений, также педагогическая и психологическая помощь несовершеннолетним в период их содержания [3].

Основополагающая цель работы данных Центров – это социально-психологическая реабилитация детей и подростков, находящихся в социально-опасном положении. В связи с этим специалисты Центра (психологи, социальные работники, педагоги дополнительного образования) в течение короткого времени должны аккумулировать свои усилия и направить их на развитие положительных склонностей и интересов, устранение недостатков в поведении, приобщение к учебе и труду попавших в учреждение несовершеннолетних.

Содержание, формы и методы воздействия на воспитанников Центра определяются в соответствии с особенностями возраста и уровня их развития. Данная деятельность осуществляется по пяти психологическим направлениям: просвещение, диагностика, коррекция, консультирование, психологическая. Также в профилактическую деятельность включено: обучение несовершеннолетних по школьной программе, трудовая деятельность (ручной труд и творчество), правовые беседы, занятия воспитательной направленности, физическая активность.

Первостепенной деятельностью сотрудников ЦВСНП выступает психологическая диагностика, в ходе которой исследуются особенности эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, нервно-психической устойчивости, уровень агрессивности, суицидальные наклонности и другие качества подростков.

Так, в 2022 г. в ЦВСНП УМВД России по Томской области нами были проведены исследования, в ходе которых подросткам обоих полов предлагалось пройти стандартизированный тест-опросник, предназначенный для измерения готовности (склонности) к отклоняющемуся поведению, опросник враждебности Басса-Дарки, впервые опубликованный в 1957 г. американскими психологами Бассом и Дарки, предназначенный для выявления уровня агрессивности и враждебности и личностный опросник Айзенка, для выявления типа личности и темперамента [4]. В результате были составлены психологические портреты несовершеннолетних.

В ходе исследования воспитанники Центра показали высокий уровень социальной желательности – большинство подростков склонны демонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленно стремятся показать себя в лучшем свете и насторожены по отношению к ситуации обследования. Социальная желательность, с одной стороны, свидетельствует о недоверии подростка к ситуации обследования, с другой стороны свидетельствует о наличии знаний об установленных в обществе правил. Результаты данного исследования важно учитывать только в дополнении с другими методами, поскольку подростки находятся в непривычной, фруст-

рирующей, неприятной для них обстановке из-за восприятия ЦВСНП как карательного органа, в котором «нужно» показать себя с лучшей стороны. При наблюдении за испытуемыми в процессе тестирования, вводная беседа с выраженными невербальными признаками позволит составить более объективное заключение. В наблюдении и беседе прослеживается косвенная агрессивность. Прямая агрессия преобладающим образом не выражена по причине отсутствия у несовершеннолетнего опыта круглосуточного нахождения в подразделении полиции, в следствие чего – скрыта страхом. Таким образом, с помощью данной методики можно отследить возможность открытости конкретного подростка к психологу на входном этапе, наличие усвоенных социальных норм, агрессивность в актуальном на момент обследования состоянии, общую склонность к делинквентным тенденциям.

Проведенный анализ выявил, что показатели «раздражение», «обида», «чувство вины» у ребят повышены. Индекс враждебности и индекс агрессии также на повышенном уровне. Таким образом, воспитанники склонны к раздражению и к проявлению зависти и ненависти к окружающим, что обусловлено чувством гнева, недовольства кем-то или всеми за действительные, а также мнимые страдания.

Кроме того, подросткам присуще повышенное чувство вины или аутоагрессия, т. е. отношение и действия по отношению к себе и окружающим, проистекающие из возможного убеждения в том, что они являются плохими людьми, поступают нехорошо, вредно или злобно, при этом нередко испытывают угрызания совести.

Комплекс проведенных исследований выявил также, что уровень нейротизма у подростков на среднем уровне, т. е. им присуща некоторая неустойчивость, быстрая смена настроений, чувство виновности и беспокойства, рассеянность внимания. Подросткам может быть присуща эмоциональность, импульсивность, изменчивость интересов, неуверенность в себе.

Анализ показал, что среди темпераментов среди подростков преобладают холерики – неустойчивый тип нервной системы. Им присуща повышенная возбудимость, импульсивность, выраженность эмоциональных переживаний. Ребята могут проявлять инициативность, энергичность, принципиальность. Вместе с тем среди воспитанников Центра также много сангвиников, что говорит о быстрой смене чувств, непоседливости, потребности в новых впечатлениях.

В результате исследования нами сделан вывод, что девиантному поведению в большей степени предрасположены лица мужского пола с неустойчивым типом нервной деятельности: сангвиники, холерики. Поскольку возрастные особенности раннего подросткового и подростковых периодов характеризуются еще и всплеском гормональной ак-

тивности, вследствие чего управлять своим поведением для несовершеннолетнего становится сложнее из-за особенностей темперамента, социальной обстановки, здоровья и других факторов, комплексно воздействующих на причины девиаций

Собранная на этапе психологической диагностики информация имеет первоочередное значение, так как на ее основе разрабатывается план индивидуальной работы с учетом особенностей личности несовершеннолетнего.

На наш взгляд, немаловажно, чтобы в работе с несовершеннолетними правонарушителями осуществлялся комплексный подход. При ее завершении с воспитанниками Центра должна быть проведена контрольная диагностика, составлены характеристики, заключения и рекомендации.

Многолетний опыт работы сотрудников ЦВСНП показывает, что, несмотря на многообразие форм девиантного поведения несовершеннолетних правонарушителей, они в первую очередь нуждаются в понимании, принятии, поддержке со стороны взрослых. Воспитанники могут проявлять различные отклонения в поведении как в связи с особенностями личности (темпераментом, особенностями эмоционально-волевой сферы, перенесенными заболеваниями), так и в связи с негативными процессами, происходящими в семье или школе. Совместная работа различных субъектов профилактики, психологическая и педагогическая помощь оказывают весомый вклад в предупреждение преступлений и правонарушений несовершеннолетних.

Вместе с тем сегодня существует необходимость дальнейшего совершенствования работы Центра временного содержания несовершеннолетних правонарушителей. Актуальна разработка комплексного и долгосрочного психолого-педагогического сопровождения подростков, поиска новых инструментов и форм работы, способствующих формированию и закреплению необходимых личностных характеристик у несовершеннолетних с девиантным поведением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства : указ Президента от 29 мая 2017 г. № 240 // СПАС «Юрист».
2. Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь – ноябрь 2021 года // Министерство внутренних дел Российской Федерации: офиц. сайт. 2022. URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/reports/item/34307225/> (дата обращения: 25.01.2023).
3. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : федер. закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ // СПАС «Юрист».
4. Психологические тесты онлайн. URL: <https://psytests.org/confi/bdhi-run.html> (дата обращения: 10.09.2022).

РАЗДЕЛ 3

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ДЕТСКИХ САДАХ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Авходеева О. С.¹, Прохорова О. Н.¹, Чижова О. В.², Щукина Е. Г.³

¹МБДОУ «Детский сад пристражителя и оздоровления № 72»

Ангарск, Россия

²МБОУ «Савватеевская средняя общеобразовательная школа»

Савватеевка, Россия

³ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»

Чита, Россия

¹E-mail: lesy2@mail.ru; frosya38@mail.ru

²E-mail: mdou.detskiisad95@yandex.ru

³E-mail: elena.shykina@yandex.ru

Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью и жизнью в современных психолого-педагогических исследованиях рассматривается как фактор профессионального развития личности, детерминирующий эффективность образования, а также как фактор субъективного благополучия, определяющий общий уровень счастья и радости от жизни [1; 5; 7; 8]. В этом смысле исследования удовлетворенности жизнью у педагогов актуальны не только непосредственно для образовательной практики, но и для лучшего их психологического сопровождения в труде.

При этом удовлетворенность жизнью у воспитателей детских садов рассматривается непростоительно редко: в общественном сознании распространен стереотип о том, что работа воспитателя радостна и не может вызывать неудовлетворенности, либо же многие ошибочно полагают, будто неудовлетворенный жизнью воспитатель должен сам решать свои психологические проблемы, так что его недовольство жизнью якобы не является проблемой психологии образования. Между тем современные стандарты психологического сопровождения человека в труде предполагают стремление не просто к отсутствию угроз, рисков и дезадапций (отсутствие «минусов»), а именно к удовлетворенности и счастью (выход «в плюс»). При этом в ряде исследований отмечается, что педагоги – особая категория, для которой удовлетворенность профессиональной деятельностью, включающей условия, содержание, результат, сопряжена с удовлетворенностью жизнью и собственным социальным самочувствием [5; 8]. Так что эти виды удовлетворенности нельзя разделять, а удовлетворенности педагогов жизнью, несомненно, заслуживает пристального внимания.

Особый контекст проблема удовлетворенности воспитателей жизнью приобретает в связи с видовыми особенностями образовательной среды детского сада В. А. Ясвин понимает под образовательной средой систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [9]. Закономерно, что образовательная среда детского сада является фактором удовлетворенности жизнью у воспитателей, но и удовлетворенность воспитателей жизнью является фактором благополучия этой среды и ее конкретного вида (творческая, безмятежная, карьерная, догматическая), а также одним из факторов психологической безопасности образовательной среды [2; 3].

Для проверки гипотезы о том, что в детских садах с разными видами образовательной среды будут наблюдаться различия в удовлетворенности воспитателей жизнью, было реализовано эмпирическое исследование. Базами этого исследования выступили 12 дошкольных образовательных учреждений г. Читы и 9 детских садов Иркутской области (г. Иркутск, г. Ангарск, с. Савватеевка, 452 дошкольных педагога, средний возраст – 40 лет).

Были применены следующие психодиагностические методы: 1) модифицированная для детских садов методика оценки образовательной среды В. А. Ясвина «Экспертиза образовательной среды», 2) шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера.

В классическом виде методика экспертизы образовательной среды В. А. Ясвина была разработана для оценки школьной образовательной среды. В нашем исследовании мы пошли по пути применения видоизмененной методики В. А. Ясвина, содержательно соединив параметр «принципиальность образовательной среды» с параметром устойчивости, убрав некоторые специфичные для школы пункты оценки (касающиеся внешкольных экскурсий, путешествий, обмена педагогами и т. п.) внутри параметров, переформулировав пункты оценки, где фигурировала школа, на «детский сад», а также отказавшись от параметра «модальность образовательной среды», поскольку он показал низкую информативность при работе с детскими садами (детские сады, в отличие от школ, более одномодальны по своей образовательной направленности, и, кроме того, модальность образовательной среды является общим и относительно «внешним» параметром, а остальные параметры отражают уровень организации различных условий личностного развития всех субъектов образовательного процесса). В итоге оценка образовательной среды детского сада проводилась по 10 параметрам: 1) широта, 2) интенсивность, 3) осознанность, 4) обобщенность, 5) эмоциональность, 6) доминантность, 7) когерентность (согласованность), 8) социальная активность, 9) мобиль-

ность, 10) устойчивость. Эти параметры в совокупной оценке позволяют производить системное описание образовательной среды и выявлять ее вид.

Опишем особенности и процедуры проведения экспертной оценки образовательной среды детских садов по методике В. А. Ясвина.

1. Экспертиза проводилась как внешними экспертами, так и группой субъектов образовательной среды детских садов. В каждую группу экспертов по каждому детскому саду входили: 1) 1 психолог-эксперт, не работающий в данном конкретном детском саду (психолог другого детского сада, психолог-преподаватель университета, обладающий специальными знаниями и квалификацией для проведения экспертной оценки детских садов); 2) 3 члена родительских комитетов (через администрацию каждого детского сада и воспитателей родителям было предложено добровольно поучаствовать в проведении экспертизы, и в подавляющем большинстве случаев в экспертные группы вошли члены родительских комитетов; при этом мы избегали таких ситуаций, чтобы члены одного родительского комитета в полном составе оценивали весь детский сад – экспертная группа родителей создавалась с учетом охвата сразу нескольких групп детского сада); при этом все родители, вошедшие в экспертные группы, имели высшее образование, являются активными участниками образовательного процесса, имеют достаточно сведений о том, как ведется работа в данном детском саду, и их дети посещают данный детский сад не менее двух лет; 3) 2 воспитателя обследуемого детского сада (добровольцы из числа опытных работников с педагогическим стажем не менее 10 лет); 4) 1 работник отдела образования / управления образования города, округа или области, обладающий специальной квалификацией в области дошкольного образования. Таким образом, численный состав экспертной группы для каждого детского сада составлял 7 чел., и описанный состав экспертных групп позволяет преодолеть типичный недостаток рефлексии, характерный для субъектов образовательной среды при ее внутренней оценке (внутреннем аудите образовательной среды) [4].

2. Экспертная группа работала не одновременно: выделялись удобные для всех экспертов дни и часы для изучения документации, которую представили детские сады. В среднем от момента получения экспертного задания до получения итоговых оценок экспертов проходило 2 недели.

3. Внутри экспертных групп оценки в итоге не разделялись на оценки родителей и внешних экспертов – производилось усреднение оценок для получения одного итогового балла по каждому показателю. Отметим при этом, что лишь в одном детском саду суммарное расхождение по средним родителей и внешних экспертов составило более

4 баллов – в остальных случаях средние родителей-экспертов и внешних экспертов различались на 2–3 балла, что позволяет считать процедуру итогового усреднения оправданной. Согласно рекомендациям для подобного рода процедур, данных, например, М. С. Миримановой, усреднение в экспертных оценках соответствует базовому принципу экспертизы: мнение одного эксперта может не давать достоверной оценки, но мнение группы экспертов выявляет многообразие позиций и позволяет учесть разные грани исследуемого явления [4].

Шкала удовлетворённости жизнью измеряет когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида и отражает общую меру внутренней гармонии и психологической удовлетворенности. Имеются исследования, констатирующие, что удовлетворенность жизнью является составляющей субъективного благополучия, его главным индикатором [6].

Если описывать результаты применения методики В. А. Ясвина, то необходимо сказать о следующих свойствах образовательной среды обследованных детских садов.

Во-первых, она характеризуется весьма средней широтой, т. е. среда воспринимается невыразительной, лишенной больших возможностей. Такие показатели не стимулируют ее участников к более высокой активности или свободному формированию и выражению своего мнения.

Во-вторых, средний показатель интенсивности указывает на то, что образовательная среда работает менее интенсивно, чем это заявляется, развивающее воздействие на воспитанников во всех видах деятельности, по мнению экспертов, могло бы в среднем быть выше. На практике имеет место несоответствие смоделированных и реализованных условий образовательной деятельности, в относительно малой степени представлены интерактивные формы и методы образовательной деятельности.

В-третьих, образовательная среда оказалась невыразительной с точки зрения осознанности, т. е. субъекты среды довольно плохо осознают свою причастность к образовательной культуре детского сада, часто ограниченно понимают свои профессиональные функции (не видят их на уровне миссии, а воспринимают чисто функционально). Низок уровень осведомленности об учебном заведении, психологическое присвоение символики.

В-четвертых, образовательная среда детских садов показала высокую обобщенность: в большинстве ДОО имеется слаженный коллектив, разделяющий обобщенные функции.

В-пятых, эмоциональность образовательной среды показалась экспертам средней с учетом того, что весь образовательный процесс в детских садах построен на эмоциональном взаимодействии с детьми. Педагоги делятся своими проблемами с коллегами, довольно теплы с

детьми и дружелюбны с родителями воспитанников, но по ожиданиям экспертов этот показатель ниже, чем мог бы быть.

В-шестых, доминантность образовательной среды ДОУ довольно высока: в сущности, эксперты зафиксировали, что важнее детского сада для детей и воспитателей только семья, и это значит, что детский сад является очень мощным фактором развития для обследованных участников образовательного процесса.

В-седьмых, эксперты оценили когерентность образовательной среды как среднюю, а это значит, что детские сады не всегда вписываются в жизнь воспитанников и их семей так, как тем хотелось бы. Низок показатель социальной интеграции.

В-восьмых, социальная активность образовательной среды детских садов на среднем уровне, т. е. эксперты оценили созидательный социальный потенциал среды оценивается довольно скептически, отметив, что в детских садах недостаточно отмечают успехи воспитанников, социальное развитие смещено в сторону патриотического и культурно-этнического, часто излишне поощряются отношения конкуренции между детьми.

В-девятых, образовательная среда, по мнению экспертов, маломобильна, т. е. новые цели и задачи образовательного процесса часто принимаются ею с трудом, и она довольно ригидна в отношении изменений.

И, наконец, в-десятых, экспертиза показала высокую устойчивость образовательной среды. Вероятно, это связано с тем, что все участвовавшие в исследовании детские сады существуют не менее 10–15 лет, имеют свою историю и корпоративную культуру.

Анализ размахов средних показал, что эти размахи невелики, а это значит, что средние оценки получены не через экстремальное усреднение сильно разнящихся оценок и действительно отражают свойства выборки детских садов. С точки зрения размахов, наиболее стабильными и однородными в выборке детских садов можно считать широту и эмоциональность образовательной среды (по 0,8 ед. размахов), относительно разнящимися показателями по сравнению с остальными можно считать устойчивость образовательной среды (2,7 ед. размаха) и обобщенность (2,6 ед. размаха).

Результаты применения к воспитателям шкалы Э. Динера оказались таковы: 26,1 % – довольны жизнью, результаты выше среднего, 59,7 % – более-менее довольны жизнью, средние результаты, 13,3 % – частично довольны жизнью, иногда неудовлетворены, 0,9 % – полностью недовольны и не удовлетворены жизнью. Было доказано, что полная удовлетворенность жизнью достоверно чаще встречается у воспитателей в детских садах с высоким уровнем образовательной среды, а неудовлетворенность – в детских садах с низким уровнем образовательной среды (табл. 1).

Таблица 1

Различия по уровням удовлетворенности воспитателей жизнью в детских садах с высоким и низким уровнями образовательной среды

Уровни удовлетворенности жизнью	Доля в детских садах с высоким уровнем образовательной среды (%)	Доля в детских садах с низким уровнем образовательной среды (%)	Эмпирические значения φ^*	Статистическая значимость
Полная удовлетворенность	29,7	19,9	2,346	$p \leq 0,01$
Умеренная / средняя удовлетворенность	60,1	59,0	0,231	-
Низкая удовлетворенность / неудовлетворенность жизнью	10,5	20,5	2,866	$p \leq 0,01$

Доказано, что самый высокий уровень удовлетворенности жизнью достоверно чаще встречается у воспитателей в творческой и безмятежной образовательной среде, а низкий – в догматической образовательной среде (табл. 2).

Таблица 2

Различия по уровню удовлетворенности воспитателей жизнью в детских садах с разными видами образовательной среды по В. А. Свину

Уровни удовлетворенности жизнью	Результаты статистической оценки различий		Вывод по различиям в уровнях удовлетворенности воспитателей жизнью
	Н-критерий Крускала – Уоллиса	Статистическая значимость*	
Полная удовлетворенность	12,5	$p \leq 0,05$	Преобладает в творческой и безмятежной образовательной среде
Умеренная / средняя удовлетворенность	1,8	-	-
Низкая удовлетворенность / неудовлетворенность жизнью	2,1	-	-

Примечательно, что для низкого уровня удовлетворенности жизнью статистически значимых различий для разных типов образовательной среды получено не было, несмотря на то что в догматической образовательной среде неудовлетворенных жизнью воспитатели встречались чаще. Вероятно, неудовлетворенность жизнью является настолько тотальным психологическим состоянием, что у по-настоящему неудовлетворенных жизнью людей оно не меняется в зависимости от среды на

работе. Даже самая благоприятная творческая образовательная среда не может существенно повысить удовлетворенность жизнью у тех воспитателей, которые переживают глубокие личностные кризисы, депрессию и другие хронически длящиеся негативные состояния, – здесь чаще всего нужны более разнонаправленные воздействия, включая психотерапию.

Таким образом, было доказано, что в разных видах образовательной среды детских садов со статистически разной частотой встречаются разные уровни удовлетворенности жизнью у воспитателей, и наиболее благоприятной для удовлетворенности воспитателей жизнью является творческая и безмятежная образовательная среда детского сада. В то же время есть логические основания полагать, что сам по себе уровень удовлетворенности жизнью, доминирующий у воспитателей в том или ином детском саду, может быть важнейшим фактором, определяющим ее вид.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровина С. В., Дрейзин И. В. Взаимосвязь внутренних ресурсов личности и удовлетворенности качеством жизни у педагогов // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. С. 335–337.
2. Корыткова Г. С., Закотнова Е. Ю. Психологическая безопасность и защищенность образовательной среды: факторы риска, угрозы и условия // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2015. № 9 (162). С. 96–102.
3. Лактионова Е. Б., Матошина М. Г. Психологические детерминанты и личностные ресурсы субъективного благополучия участников образовательной среды // Научное мнение. 2018. № 1. С. 63–72.
4. Мириманова М. С. Экспертиза образовательной среды: роль ДОУ в развитии способностей и личности ребенка // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды: Информационно-методический бюллетень Городской экспериментальной площадки московского городского психолого-педагогического университета. М., 2010. Т.10.С. 62–69.
5. Сиврикова Н. В., Черникова Е. Г., Соколова Н. А. Удовлетворенность жизнью и образовательным процессом как предикторы социально-психологической адаптации учителей // Вестник НГПУ. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennostzhiznyu-i-obrazovatelnyim-protsessom-kak-prediktorysotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-uchiteley> (дата обращения: 12.09.2019).
6. Тюлькина В. А. Удовлетворенность жизнью как составляющая субъективного благополучия мужчин и женщин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 32. С. 203–212. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56686.htm>.
7. Финькевич Л. В. Удовлетворенность трудом как показатель психологического здоровья педагога // Дошкольное образование: история и современность : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; под общ. ред. А. Н. Касперовича. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/4236> (дата обращения: 12.09.2019).
8. Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью: результаты исследования. 2018/19 учебный год / А. В. Чепкасов, О. Г. Красношлыкова, И. В. Шефер, М. В. Садретдинова. Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2019. Вып. 3 (21). 137 с.
9. Ясвин В. А. Технология средового проектирования в образовании // Социально-политические исследования. 2020. № 1 (6). С. 74–93.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Акишева А. К.¹, Догдархан Г.²

¹РГП на ПХВ «Еразийский национальный университет

им. Л. Н. Гумилева»,

Астана, Казахстан

E-mail: aisulu_aki@bk.ru

²У-е «Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова»,

Кокшетау, Казахстан

E-mail: kishibaeva.alina@mail.ru

С распространением гуманистической парадигмы в обществе, в том числе в сфере образования, возросла необходимость создания условий для развития творческих способностей, творческих особенностей личности; формирования основных компонентов творческого мышления. Основная цель образования-подготовка подрастающего поколения к будущему. Творчество – это способ эффективного достижения цели. Комплексный подход к воспитанию творческой личности включает в себя множество вопросов, связанных с проблемами эстетического и нравственного воспитания в целом. Идеиное, идейное, духовное и художественное единство-непременное условие индивидуальности растущего человека, универсальности и гармонии его развития. Ценность творчества, его деятельность существуют не только на эффективной стороне, но и в процессе творчества [1, с. 196]. Актуальность исследования проблемы творческого развития личности в образовательной деятельности обусловлена качественным изменением потребностей общества в формировании творческих людей с нестандартным подходом к проблемам, связанным с возможностями исследовательской деятельности. Вопрос о путях, возможностях, средствах развития творческих способностей младших школьников до сих пор остается предметом горячих дискуссий в психолого-педагогической науке. Moderna Society нуждается в творческих личностях, потому что они имеют высокий уровень адаптации и социализации в постоянно меняющемся и обновляющемся мире. В связи с этим педагогическая наука обращает внимание на проблему развития творческого потенциала ребенка [2].

Существуют различные классификации навыков. Прежде всего, необходимо различать природные или природные способности и реальные способности человека социально-исторического происхождения. Большинство природных способностей присущи людям и животным, особенно высокорослым обезьянам. Такими элементарными

навыками являются элементарные коммуникативные навыки на уровне восприятия, памяти, мышления, самовыражения. Эти способности напрямую связаны, но не идентичны врожденным склонностям, но формируются на их основе при наличии простого жизненного опыта с помощью механизмов обучения, таких как условные рефлекторные связи. Помимо биологической обусловленности, человек обладает навыками, которые обеспечивают его жизнь и развитие в социальной среде. Он основан на использовании языка и логики, теоретических и практических, образовательных и творческих, дисциплинарных и межличностных высокоинтеллектуальных общих и специальных навыков. Общие навыки включают те, которые определяют успех человека в различных видах деятельности. К ним относятся, например, умственные способности, тонкость и точность движений рук, развитая память, совершенный язык и др. Особые способности определяют достижения человека в определенных видах деятельности, для реализации которых необходимы способности особого типа и их развитие. К таким навыкам относятся музыкальные, математические, лингвистические, технические, литературные, художественные и творческие, спортивные и ряд других навыков. Наличие у человека универсальных способностей не исключает развития особых способностей и наоборот. Часто общие и конкретные навыки дополняют и обогащают друг друга [3, с. 819].

Теоретические и практические способности различаются, поскольку первые определяют склонность человека к абстрактному теоретическому мышлению, а вторые определяют конкретные и практические действия. Такие способности, в отличие от общих и особых способностей, напротив, часто несовместимы друг с другом, встречаются только у одаренных и разносторонних людей. Образовательные и творческие способности отличаются друг от друга тем, что первые определяют успешность обучения и воспитания, приобретение знаний, умений, формирование личностных качеств человека, а вторые – создание объектов материальной и духовной культуры, создание новых идей, открытий и изобретений, одним словом, примеры индивидуальных творческих способностей, являясь культурно-историческим явлением, творчество имеет психологический аспект: индивидуальный и процедурный. Это говорит о том, что человек обладает способностями, мотивацией, знаниями и умениями, благодаря которым создается продукт, характеризующийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение этих личностных качеств определило важную роль бессознательных компонентов воображения, интуиции, умственной деятельности и необходимость расширения, раскрытия и

творчества в самосознании человека. В повседневном сознании творческие способности определяются способностями к разнообразной художественной деятельности, умением красиво рисовать, писать стихи. Педагогическое определение творческих способностей определяет их как способность демонстрировать оригинальный продукт, задания, умения, приобретенные в процессе работы хотя бы индивидуально, с минимальными отклонениями от художественной модели [4, с. 578]. В школьном возрасте дети имеют значительные резервы развития. Их выявление и эффективное использование – одна из основных задач возрастной и педагогической психологии. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его сознательных процессов, овладение ими теми качествами, которые присущи взрослым, поскольку дети входят в систему новых для них мероприятий и межличностных отношений. Общими чертами всех познавательных процессов ребенка являются их добровольность, работоспособность и устойчивость. Чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо как можно быстрее приспособить детей к работе в школе и дома, научить их учиться, быть внимательными, настойчивыми. Для поступления в школу ребенок должен иметь достаточный самоконтроль, трудоспособность, умение общаться с людьми, ролевое поведение. В школьном возрасте концентрируются и развиваются основные человеческие особенности когнитивных процессов (внимание, восприятие, память, воображение, мышление и речь), потребность которых обусловлена поступлением в школу. К концу естественного «младшего школьного возраста эти процессы должны быть» культурными», т. е. превращаться в волевые и опосредованные высшие психические функции. На начальном этапе воспитательной работы с детьми, прежде всего, необходимо опираться на аспекты познавательных процессов, которые развивались у них, не забывая о необходимости одновременного совершенствования других. При поступлении в школу внимание детей должно быть произвольным, иметь необходимый объем, стабильность, распределение, переход. Поскольку трудности, с которыми сталкиваются дети на практике в начале школы, связаны с недоразвитием внимания, при подготовке дошкольника к учебе необходимо прежде всего позаботиться о его улучшении. В школьном возрасте внимание становится добровольным, но долгое время, особенно в начальных классах, у детей непроизвольное внимание остается сильным и волевым конкурентом. В третьем классе школы объем и устойчивость, транспорт и концентрация произвольного внимания у детей такие же, как у взрослых. Учащиеся начальной школы могут переходить из одного класса в другой без особых усилий и

усилий. В ребенке может преобладать форма восприятия окружающей действительности: практическая, образная или логическая. Развитие восприятия проявляется в его избирательности, значимости, объективности и высоком уровне формирования поступков восприятия. У детей начальной школы хорошая память. Память постепенно превращается в волю, усваивается Мнемоника. В возрасте от 6 до 14 лет они активно развивают механическую память на единицу логической информации. Чем старше младший ученик, тем больше пользы от запоминания бессмысленного материала. Для обучения детей важнее думать, чем помнить. При поступлении в школу она должна развиваться и быть представлена во всех трех основных формах: наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической. Однако на практике мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда проблемы можно решить наглядно и эффективно, когда эти проблемы представлены в переносном смысле, особенно словесно-логически, ребенку трудно с ними справиться. Происходит обратное: ребенок терпеливо, богат воображением, способен запоминать воображение, но не может успешно решать практические задачи, связанные с недоразвитием мелкой моторики и навыков [5, с. 113]. «Творчество очень важно, и не потому, что оно приводит к появлению новых вещей, а потому, что это духовный, центрирующий и насыщающий космологический процесс. У него радость и удовольствие от нового рождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Т. Г. Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М. : Роспедагенство, 1994. 196 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. -320с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте // Психология. М. : Эксмо-Пресс, 2000. 819 с.
4. Дорфман Л. Я., Ковалева Г. В. Исследование креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. 1999. № 2. 578 с.
5. Кудрявцев С. Творческая природа психологии человека // Вопросы психологии. 1990. № 3. 113 с.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ

Аникина С. В.¹, Мазур М. А.²

¹МБДОУ «ДСОВ № 106», ²МБДОУ «ДСКВ № 45»

Братск, Россия

E-mail: ¹anikisvetlana@mail.ru, ²marianne1973@yandex.ru

Работая с детьми дошкольного возраста, мы отмечаем, что с каждым годом увеличивается количество детей, имеющих проблемы в интеллектуальной, двигательной, эмоциональной сферах. Обратив внимание на трудности, которые испытывает ребенок, особенно важно в дошкольном возрасте, когда мозг ребенка активно развивается и создается фундамент работы нервной системы. Если не заниматься подготовкой как следует, незаметные пока особенности поведения повлияют на жизнь ребенка в среднем и старшем дошкольном возрасте, когда корректировать восприятие будет гораздо сложнее. Психологическая подготовка к первому классу предполагает развитие всех психических процессов и эмоционально-волевой сферы, а также речи. В настоящее время количество школьников, которые испытывают трудности в обучении, неуклонно растет. Одной из причин трудностей обучения могут быть различные недоразвития отделов головного мозга [1] Трудности в обучении, неадекватное поведение, возбудимость, ранимость ребенка – часто эти и другие особенности связаны с механизмами работы мозга и нервной системы. Справиться с ними детям помогают нейропсихологические методы. А именно, нейроигры и нейроупражнения по развитию межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста.

Желание помочь детям подтолкнуло нас к поиску эффективных методов и средств решения этой проблемы. Для этого мы изучили теоретические аспекты: А. Р. Лурия, И. П. Павлова, Л. С. Выготского, Ж. М. Глозмана, Ш. Ахмадулина, А. Курпатова, Т. В. Ахутину.

Мы создали картотеку нейроигр и нейроупражнений и разделили ее по областям: дыхательные упражнения, глазодвигательные, упражнения и игры для мелкой моторики рук, телесные упражнения, упражнения для релаксации и визуализации.

Также, мы приобрели различные пособия для работы с детьми: разные межполушарные доски, нейроигры, баланс-борды детские, нейроскакалки, шарики Су-Джоки, балансировочные подушки.

После, мы решили создать проект «Умный малыш», с целью создание условий для организации развивающей работы с ребенком с учетом его индивидуально-типологических нейропсихологических

особенностей. Реализовывали проект 1 год. Участниками были дети 6–7 лет, родители, педагоги детского сада, педагоги-психологи.

Для начала мы прошли курсы повышения квалификации по нейропсихологии, 144 часа. Протестировали родителей и педагогов. Углубленно продиагностировали детей, используя нейропсихологическую диагностику для детей дошкольного возраста.

С педагогами: провели семинар-практикум «Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста». Предложили групповую консультацию «Нейроподход в развитии дошкольников», картотеку нейроигр и нейроупражнений по развитию межполушарного взаимодействия.

С родителями: провели семинар-практикум «Гимнастика для мозга». Предложили: картотеки игр и упражнений по развитию межполушарного взаимодействия, памятки, буклеты, чек листы, провели групповую консультацию «Развиваем наш мозг», предложили для просмотра видеоролики «Играем-развиваемся».

С детьми проводилась индивидуальная работа и подгрупповая работа. Применялись нейроигры и нейроупражнения на занятиях.

Для педагогов-психологов провели семинар-практикум «Развитие межполушарного взаимодействия у дошкольников».

Получили следующие результаты: психолого-педагогическая грамотность педагогов и родителей в вопросах межполушарного взаимодействия. Объединение усилий педагогов и родителей для развития межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста. Подготовили детей к школе с высокими показателями.

После реализованного проекта, мы разработали коррекционно-развивающую программу «Умный дошколенок» (дети 6–7 лет). За основу взяли программу «Нейропсихологическое сопровождение развития детей 5–12 лет». В. С. Колгановой, Е. В. Пивоваровой, с целью целостное развитие когнитивных процессов и эмоционально-личностной сферы, с применением нейроподхода [2]

Новизна программы заключается в разработанной четкой структуре групповых занятий с применением нейропсихологических игр и упражнений, которые способствуют формированию сбалансированной работы головного мозга. Занятия проводились 2 раза в неделю. Каждое занятие состояло из 5-ти частей. На каждом занятии был ритуал приветствия и ритуал прощания.

1. Дыхательные упражнения. Они улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность.

2. Глазодвигательные упражнения. Они позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие, развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма.

3. Нейроигры и нейроупражнения (межполушарное взаимодействие).

Они стимулируют зоны головного мозга.

4. Коммуникативные игры. Они развивают коммуникативные навыки у детей.

5. Релаксационные упражнения. Они способствуют расслаблению, снятию напряжения, развивают воображение.

Набор детей в группу осуществлялся по результатам нейропсихологической диагностики Ж. М. Глозман, А. Е. Соболева, Ю. О. Титова по следующим сферам:

- социальное развитие (коммуникативное развитие, эмоциональное развитие, навыки и умения (из беседы с мамой), осведомленность)
- нейродинамическая и произвольная регуляция
- когнитивное развитие (восприятие, память, интеллект)
- двигательное развитие (крупная и мелкая моторика, конструктивная деятельность, динамический праксис) [3]

Количество обследованных детей – 20 чел. из подготовительной группы.

По результатам диагностики мы выявили 7 детей с низкими показателями.

С этими детьми проводилась групповая коррекционно-развивающая работа.

Занятия проводились с января по май, всего проведено 36 занятий. В конце групповой работы была проведена повторная диагностика. В результате реализованной программы мы увидели у детей следующие достижения: совершенствование когнитивных процессов, коммуникативных навыков, улучшение способностей саморегуляции, активизация межполушарного взаимодействия.

Таким образом, мы считаем, что нейроподход в работе с дошкольниками актуален в наше время. Благодаря нейропсихологическому сопровождению развития детей 6–7 лет мы получаем идеальный портрет успешного первоклассника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Праведникова И. И. Нейропсихология. Игры и упражнения. М. : АЙРИС-пресс, 2020.
2. Колганова В. С., Пивоварова Е. В. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2ч. Ч. 1. М. : АЙРИС-пресс, 2019.
3. Глозман Ж. М., Соболева А. Е., Титова Ю. О. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста. СПб. : Питер, 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

**Анохина Ж. А., Заварзин А. А., Истин А. А.,
Карандеева А. М., Насонова Н. А.**

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет
им. Н. Н. Бурденко»*

Воронеж, Россия

E-mail: natalya_nasonova@mail.ru

Мотивационная составляющая учебного процесса является важным аспектом формирования высококвалифицированного специалиста, без которого учебный процесс не будет результативен и успешен. Мотивация обеспечивает стремление к получению новых знаний и, более того, стимулирует интерес к изучаемому предмету. Четко мотивированный студент осознает важность получаемых знаний и преследует цель повысить свой уровень знаний, чтобы наиболее полноценно применить их в своей профессиональной деятельности. Важная роль в повышении мотивации обучающихся принадлежит преподавателю, который сможет заинтересовать студентов и своим собственным примером побудить их к получению новых знаний. При этом обучающийся должен четко осознавать свои потребности, стремления и цели, задача же преподавателя углубить и развить мотивационные составляющие, побудить студентов к саморазвитию и достижению поставленных целей. Цель является конечным результатом мотивационной составляющей учебного процесса, характеризуется четким пониманием студентами результата, достигнутого в процессе проведения учебных занятий и применением полученных знаний в будущей профессиональной деятельности. Мотивационная составляющая в процессе учебы может снижаться, задача преподавателя заключается в стимулировании данного процесса при его торможении, повышении самооценки обучающихся [2].

Важная роль отводится повышению интереса к изучаемой дисциплине, без которого учебный процесс не будет полноценен и результативен. Студент с удовольствием изучает предмет, который ему интересен и понятен, поэтому преподаватель должен преподносить новый материал понятно, особое внимание уделяя сложным моментам, чтобы интерес обучающихся не снизился. В психологии принято выделять внешнюю и внутреннюю мотивацию. Ведущая роль при этом отводится внутренней мотивации, но без подкрепления внешней мотивации не может быть достигнут полноценный результат. За внешнюю мотивацию в первую очередь ответственен преподаватель.

Учебный процесс должен подкрепляться и мотивацией со стороны самого преподавателя, цель которого повысить внутреннюю мотивационную составляющую обучающихся. Если преподаватель не имеет мотивации в собственной работе, то интерес со стороны обучающихся не будет достигнут [4]. Если обучающиеся наблюдают интерес к своей работе со стороны преподавателя, четкое понимание смысла профессиональной деятельности и конечного результата обучения, то у студентов формируется мотивация к обучению в достаточно полном объеме. Работа преподавателя заключается не только в преподнесении новых знаний, но и в стремлении передать свои знания обучающимся, привить им любовь к получаемой профессии. Если мотивация преподавателя заключается только в получении вознаграждения в виде заработной платы и формальном проведении практических занятий без демонстрации заинтересованности в конечном результате, такой подход не вызовет интерес обучающихся и проявится слабо выраженной мотивацией к изучению данной конкретной дисциплины.

При этом нужно понимать, что чем больше студентов в группе проявляют интерес к изучаемому предмету и обладают хорошо выраженной мотивацией, тем выше общий уровень знаний в данной конкретной группе. На кафедре нормальной анатомии человека учебный процесс длится в течение 3 семестров, по итогам которых проводится промежуточная аттестация в виде экзамена. В среднем в одной учебной группе насчитывается 16–18 студентов. Дисциплина «анатомия человека» характеризуется работой с натуральными препаратами и кадаверным материалом. Учебное практическое 3-х часовое занятие построено таким образом, что на 1 часу происходит тотальный опрос по теме предыдущего занятия, далее следует объяснение нового материала со стороны преподавателя, последний час посвящен решению ситуационных задач и самоподготовке по теме текущего занятия. Огромное значение отдается самостоятельной подготовке к практическим занятиям во внеучебное время, в течение которого обучающиеся на территории кафедры нормальной анатомии человека занимаются с натуральными препаратами. Анатомия человека является дисциплиной, пользующейся интересом со стороны студентов, так как изучение строения тела человека является важной составляющей знаний грамотного высокопрофессионального специалиста медицинского профиля. В начале своего обучения в медицинском университете, студенты 1-го курса демонстрируют высокую мотивационную составляющую, характеризующуюся повышенным интересом к изучаемому предмету. Немаловажную роль играет тот факт, что анатомия человека является первой дисциплиной медицинского профиля среди обще-

теоретических дисциплин, изучаемых на 1-м курсе, таких как физика, химия, биология и др.

Но анатомия человека является крайне сложной дисциплиной, в рамках изучения которой студент осваивает огромный объем нового материала. Кроме того, при изучении нормальной анатомии человека обучающиеся сталкиваются с множеством латинских терминов, без освоения которых невозможно формирование высокого уровня знаний по изучаемой дисциплине. Латинские термины, входящие в понятие анатомическая номенклатура, используются в дальнейшей профессиональной деятельности в виде названий нозологических единиц, постановки диагноза и дифференциальной диагностики в клинической практике. На первом занятии преподаватель закладывает основы мотивационной составляющей со стороны обучающихся, которые достаточно мотивированы успехом поступления в медицинский университет. Но в дальнейшей работе со студентами, спустя несколько недель от начала обучения, мотивационная составляющая имеет тенденцию к снижению, так как объем изучаемого материала и сложность тем практических занятий сопровождается локальными неудачами практически у всех обучающихся. Если студент теряет мотивацию к обучению, демонстрирует плохую посещаемость практических занятий, систематически не готовится к практическим занятиям, то без вмешательства преподавателя и усиления внешней мотивации результат обучения не будет достигнут. Преподаватель должен понимать психологию обучающихся, проблемы, с которыми может столкнуться студент во время обучения в университете и внести корректировки [1]. При этом должен быть полноценный психологический контакт между преподавателем и студентами. Большая роль при этом отводится старосте учебной группы, который своим примером может повысить мотивационную составляющую остальных членов студенческой группы. Если большая часть обучающихся в отдельно взятой учебной группе демонстрирует высокий уровень знаний, высокую мотивационную составляющую, то остальные студенты начинают демонстрировать интерес и повышают свой уровень знаний. Если большая часть студенческой группы не заинтересована в получении новых знаний и углублении полученных, то немногие мотивированные обучающиеся могут снижать уровень знаний. При этом нужно помнить, что преподавателю не следует оценивать таких студентов по сравнению с остальными неуспевающими и ставить высокие оценки на контрасте с ними [3]. Следует разобраться в причинах низкой мотивации неуспевающих и скорректировать мотивацию студентов, проявляющих интерес к изучаемой дисциплине.

Таким образом, проблема повышения интереса к изучаемой дисциплине, а как следствие, мотивационной составляющей, стоит достаточно остро. При этом внешняя мотивация обучающихся может скорректировать снижение интереса к изучаемому предмету, если преподаватель замечает это. Кроме того, мотивация должна постоянно быть стимулируема со стороны преподавателя даже у обучающихся, демонстрирующих высокий уровень интереса к дисциплине. Также должна быть мотивация самого преподавателя, нацеленная на преподаваемую дисциплину, без интереса преподавателя к собственной работе положительный результат обучения в виде воспитания высокопрофессионального специалиста, востребованного в своей профессии, не может быть успешно достигнут.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gloov R. Обучение студентов с помощью эффективных методов обучения: перспективные направления когнитивной и педагогической психологии // Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Карачаевск, 14–16 нояб. 2019 г. / отв. ред. Биджиева В. И. . Карачаевск : Карачаево-Черкес. гос. ун-т им. У. Д. Алиева, 2019. С. 61–68.
2. Березина А. В., Мельникова И. В. Межличностное познание и его формирование у школьников и студентов : учеб. пособие / А. В. Березина, М. : Юрайт, 2023. 128 с. (Высшее образование).
3. Жарких Н. Г., Костыря С. С. Эмоциональное выгорание и совладающее поведение педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Проблемы психологического благополучия : материалы Междунар. заоч. науч. конф., Екатеринбург, Фергана, 1 апр. 2022 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург ; Фергана, 2022. С. 16–24.
4. Цветков В. Л., Юренкова В. А. Психология профессионального общения. М. : Новая юстиция, 2021. 242 с. (Бакалавриат).

ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНЫХ НЕВРОЗОВ

Бабанова И. А.

МАОУ г. Иркутска СОШ № 63

Иркутск, Россия

E-mail: babanova57@mail.ru

Вопросам профилактики школьных неврозов и мониторингу психологического благополучия обучающихся в школьной среде со стороны администрации школы и департамента образования уделяется большое значение. Школьные психологи проводят опросы учащихся в течение всего учебного года, полученные результаты коллегиально обсуждаются на совещаниях при директоре в рамках классно-обобщающего контроля. Учителя – предметники участвуют в мероприятиях разного уровня по использованию здоровьесберегающих технологий на уроках, по повышению коммуникативных компетенций в общении с разными категориями обучающихся и родителей. Большинство родителей участвуют в google-опросах, результаты которых помогают проанализировать эффективность воспитательной системы и стили семейного воспитания.

В данной статье автор обобщает результаты диагностических исследований с целью профилактики школьных неврозов. Учителя и родители должны знать причины стрессов и условия формирования неврозов, правила их профилактики.

Обратимся к работам Ганса Селье, который писал следующее о важности соблюдения кодекса нравственности, или как он сам называл «принципа альтруистического эгоизма». Это система этических ценностей, которой Селье придавал большое значение и не колеблясь заявлял: «Я считал бы главным достижением своей жизни, если бы мне удалось рассказать об альтруистическом эгоизме так ясно и убедительно, чтобы сделать его девизом общечеловеческой этики» [4, с. 53]. В основу альтруистического эгоизма положено, как считает Г. Селье, вполне реалистическое и потому легко осуществимое жизненное правило: *поступай так, чтобы завоевать любовь других людей* [4]. Следуя этому правилу, человек вызовет расположение и доброжелательное отношение окружающих. Остаются вопросы о том, что некоторые окружающие могут вести себя не адекватно, например, дети, которые воспитываются в агрессивной и недоброжелательной среде, тем не менее, это отдельные случаи, которые разбираются индивидуально.

Профессор Захаров А. И. в работе «Неврозы у детей и подростков» рассматривает взаимосвязь невротических расстройств с особенностями психического развития, с условиями воспитания и семейны-

ми отношениями, приводит всевозможные формы их проявлений, раскрывает личные качества и характеристики родителей, приводящие к осложнениям внутрисемейной ситуации и невротическому развитию детей [1].

В данной статье рассматриваются вопросы о том, как личные качества педагогов, их стиль воспитания классного коллектива способствуют формированию невротичности подростков, заниженной самооценки.

Для примера возьмем результаты диагностики в нескольких восьмых классах. В двух классах классные руководители достаточно авторитарные, с незначительной степенью эмпатии, но с огромным желанием в достижении высоких мест на конкурсах разного уровня, назовем эту группу – «Альфы». Они часто готовят детей победителей и сами умеют постоять за себя и показать лучшие качества с самой наилучшей стороны. В двух других классах, группа – «Бета», классные руководители не стремятся к высоким личным достижениям, демократичны, с высокой степенью эмпатии, дружелюбны, с высоким уровнем психологической подготовки.

Опрос учащихся 14–15 лет показывает следующее: Первое: по параметру «Благополучие в системе «ученик-ученик» – испытывают дискомфорт в общении с одноклассниками, чувство ненависти около 4 % учащихся группы «Альфа». В группе «Бета» таких детей не выявлено. Возможно, причины в том, что классный руководитель «Альфа» поддерживает лидерские амбиции детей, которые не отличаются нравственными качествами, часто проявляют агрессивность, бывают несправедливы, имеют акцентуации, к сожалению, их родители тоже не читали Селье и не готовы преодолевать ярко выраженный нравственный эгоизм.

Второй параметр: «Благополучие в системе «ученик – учитель»». Проблемы взаимоотношений с учителями отмечают 11 % подростков из «Альфа» группы. Это может быть связано с их неудачами по отдельным предметам, застенчивостью, робостью, темпераментом и т. п. Причиной может быть достаточно авторитарный стиль учителя и недостаток эмпатии, эти вопросы обсуждаются в педагогическом коллективе, но не находят поддержки и понимания у 8 % учителей.

Третий параметр: «Риски невротизации». Состояние частой депрессии, печали, негативных переживаний отмечают 22 % подростков при том, что плохое настроение в школе только у 7 % респондентов. Значит, негативные эмоции в значительной степени обусловлены личной жизнью подростков и психологической атмосферой в семье, а также с невозможностью самореализации в творчестве или в других

видах деятельности. Среди группы «Бета», где дети находят поддержку, доверие и понимание со стороны классного руководителя, данный показатель равен нулю.

Четвертое: уровень самооценки по методике Ковалева С. В. показал следующее. Низкий уровень – 14 %, завышенная самооценка – 10 %, адекватная – 76 %. Рассматривая уровни самооценки по двум группам, можно утверждать то, что в классах «Бета», где отношения с классным руководителем более благоприятные, нет детей с низким уровнем самооценки. В классах «Альфа», где некоторые дети пишут, что классный руководитель имеет любимчиков, проявляет равнодушие и безразличие к другим около 20 % учащихся с низкой самооценкой, т. е. каждый пятый ученик. С другой стороны, многие учащиеся с низкой самооценкой показали хороший уровень выполнения интеллектуальных заданий по методике Амтхауэра, они были внимательными и старательными.

Данные мониторинга родителей показывают, что только 4 % семей отмечают трудности в общении со своими детьми и частые конфликты.

Подводя итоги, можно резюмировать, что на психологическое благополучие детей влияет психологический климат в семье и в классе, который в значительной степени создается взрослыми: родителями и учителями. Эти взрослые имеют устойчивое мировоззрение, определённые успехи в разных аспектах. Некоторые из них совсем не хотят разбираться в проблемах школьных неврозов, в причинах низкой самооценки учащихся.

На индивидуальных консультациях, чаще всего эти взрослые берут «быка за рога», стараются перехватить инициативу, рассказывая о своей жизни много и подробно, показывая себя с выигрышной стороны, совершенно не интересуясь эмоциями и намерениями собеседника. Следовательно, есть объективные причины формирования невротизма у подростков. Положительным моментом является то, что такие подростки составляют незначительный процент. С ними и их окружением ведется индивидуальная работа психолога, результат которой снижается при сильном внутреннем сопротивлении клиента на изменения, имеет значение устойчивость сложившихся стереотипов взаимоотношений и другие не известные и не поддающиеся анализу факторы.

Повезло тем детям, которые оказались в благополучной окружающей среде. Меньше везет тем, рядом с которыми конфликтные, истероидные личности, доказывающие свою правоту и превосходство над другими. Изучение трудов Г. Селье родителями и учителями могло бы помочь в профилактике школьных неврозов. Учителям и роди-

телям нужно знать, что доверие и любовь со стороны детей являются самыми благоприятными факторами их развития и психологического благополучия. Умение быть приятными и влюблять в себя окружающих по мнению Ганса Селье – самый верный путь повышения стрессоустойчивости и профилактики неврозов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. СПб. : ЭКСМО-Пресс, 2000.
2. Кон И. С. Психология старшеклассника. М. : Просвещение, 1982.
3. Мягкие профессиональные навыки. URL: <https://4brain.ru/> (дата обращения: 11.11.2022).
4. Селье Г. Стресс без дистресса. М. : Прогресс, 1982. 128 с.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И УПРАЖНЕНИЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЭКЗАМЕНАМ

Баранова А. Ю.¹, Размахова О. С. 2

*1ГБОУ «Центр «Динамика» Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга»,
Санкт-Петербург, Россия*

*2МБОУ «Гимназия № 44 г. Иркутска»
Иркутск, Россия*

E-mail: ¹nastyab_12@mail.ru, ²raos12@mail.ru

Экзамены – важный период школьной жизни любого ученика. В процессе подготовки к ним тратится огромное количество временных, интеллектуальных, эмоциональных и экономических ресурсов.

Подготовка и сдача экзаменов связана с чрезвычайно большим напряжением для обучающихся. Психологически период завершения обучения в школе представляет особую трудность для обучающихся еще и потому, что это время первого взрослого испытания: оно показывает, насколько выпускники готовы к взрослой жизни, насколько их уровень притязаний адекватен возможностям. Предэкзаменационный период важен не только с точки зрения подготовки проверки знаний, но и как «тренинг» самостоятельности [1].

Период подготовки к экзаменам является непростым для всех обучающихся, что обусловлено несколькими причинами.

Во-первых, обучающиеся испытывают чувство тревоги, страх упустить шанс самореализации, поскольку от результата итоговой аттестации зависит дальнейшее успешное моделирование жизни выпускника.

Во-вторых, со стороны учителей и родителей отмечается искусственно нагнетаемое состояние страха перед экзаменом.

В-третьих, сама процедура итогового экзамена носит стрессогенный характер: – жесткие законодательные правила проведения (запрет мобильных телефонов, предварительный досмотр учеников, информационные плакаты об ответственности за нарушение правил сдачи экзамена и др.); – присутствие в классе незнакомых людей (общественных наблюдателей, учеников и учителей из разных школ) и непривычная обстановка повышают уровень тревожности, психофизиологического дискомфорта.

Совокупность данных факторов приводит к психическим и физиологическим перегрузкам, отрицательно сказывающимся на здоровье старшеклассников, что может способствовать неправомерному снижению, искажению результатов экзаменов [1]

В такие периоды важно обращать внимание и на обучающихся с особыми образовательными потребностями. Упражнения должны подходить обучающимся с различными нарушениями, учитывая их нозологию [4]

Проведение диагностических мероприятий позволяет выявить обучающихся, наиболее подверженных стрессу в предэкзаменационный и экзаменационный период. Кроме стандартизированных диагностических методик, можно использовать метафорические ассоциативные карты, позволяющие определить эмоциональное состояние ученика на момент проведения занятия.

Упражнение «Мое эмоциональное состояние» (диагностическое, коррекционное)

Используем колоду карт «Цвета и чувства» (автор Н. Жигамонт).

Упражнение можно выполнять как в групповой работе, так и индивидуально.

Ход работы:

1. В закрытую достать из колоды карту на запрос: Как я сейчас себя чувствую? Какие чувства и эмоции возникают у меня, когда я думаю об экзамене?

2. Рассказать:

- Что вы видите на карте? Нравится или не нравится карта?
- Какие мысли вызывает карта?
- Какие чувства?
- Если бы карта могла говорить, что бы она могла сказать?

3. Если карта не нравится, предложить нарисовать то, как надо изменить изображение.

4. Прокомментировать получившийся рисунок.

Немаловажным при подготовке к экзаменам считается то, как обучающийся может справляться с трудностями, встречающимися в жизни. С помощью упражнения «Мой ответ» мы можем проанализировать ту стратегию, которую чаще всего использует ребенок в жизни при возникновении трудностей. Если данная стратегия не конструктивна, проанализировав ее сильные и слабые стороны, мы можем способствовать изменению ее на более выигрышную.

Упражнение «Мой ответ»

Используем колоду карт «Зонтики» (автор Г. В. Гераскина).

Упражнение можно выполнять как в групповой работе, так и индивидуально.

Ход работы:

1. В закрытую достать из колоды карту на запрос: Как я обычно действую с сложных ситуациях?

2. Рассказать:

- От чего защищает этот зонт?
- Каким образом?
- В чем его сильные стороны?
- В чем слабость?
- Ваше отношение к такому способу действий.

3. Если зонт не нравится, предложить вытянуть в закрытую еще одну карту на запрос: Как было бы оптимально действовать в сложной ситуации?

4. Прокомментировать выбор, анализируя по предыдущим параметрам [2].

Важно при работе с обучающимися обращать внимание на то, какие у них могут быть пути решения, если не получится с первого раза успешно сдать экзамен.

Упражнение «Что если...?»

Упражнение можно выполнять как в групповой работе, так и индивидуально.

Ход работы: участникам предстоит сформулировать для себя ответы на вопросы

- «Что будет, если я не сдам экзамены?»
- «Что я буду делать, если я не сдам экзамены?»

Ответы вносят в бланк с тремя столбцами (чувства, мысли, решения). Заполнив бланки, ребята озвучивают друг другу свои ответы. В процессе обсуждения участникам предлагается оценить продуктивность и эффективность тех или иных озвученных решений.

Упражнение «Я хвалю себя за то, что ...» позволяет ученику повысить самооценку, поверить в собственные силы.

Упражнение можно выполнять как в групповой работе, так и индивидуально.

Ход работы: обучающимся предлагается вспомнить жизненную ситуацию, в которой они показали себя с лучшей стороны, и похвалить себя за это: «Мы так редко себя хвалим, считая это неудобным, неправильным, непринятым. Сейчас у вас есть редкая возможность забыть об ограничениях и похвалить себя за что-нибудь. Продолжите фразу «Я хвалю себя за то, что. . .»

По окончании упражнения ведущий задает вопросы:

- Трудно ли было хвалить себя?
- Какие чувства вы испытывали при этом?
- Хотите ли вы похвалить себя за что-то еще?

Упражнение «Поддержка» (Раевский С., Чугуева А) позволяет понять, какой из видов поддержки – эмоциональная, интеллектуальная или действием – нужен участнику.

Упражнение можно выполнять в групповой работе

Ход работы: обучающиеся выбирают, кто из них хочет получить поддержку от ровесников. Выбранный участник тянет карточку из колоды с проблемными ситуациями. Остальные получают карточки с разными видами и способами поддержки, прочитав содержимое которых они будут оказывать помощь и поддержку. Первый участник рассказывает о проблемной ситуации. Выслушав его, ребята высказывают свою поддержку сообразно выпавшему им способу оказания поддержки. После этого участники обсуждают, какой вид поддержки был для них наиболее эффективен.

Таким образом, психологическая подготовка обучающихся к экзаменам включает формирование положительного отношения к экзамену, разрешение прогнозируемых психологических трудностей, формирование и развитие определенных психологических знаний, умений и навыков, необходимых для успешного прохождения экзаменов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чибисова М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. М. : Генезис , 2009. 184с
2. Гераськина Г. В. Метафорические карты «Зонтики». Метафора совладания с трудными жизненными ситуациями. М. : Генезис, 2017. 16 с.
3. Кац Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты: руководство для психолога. 8-е изд. М. : Генезис, 2018. 160 с.
4. Крыжановская Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования : пособие для психологов и педагогов. М. : Владос, 2014. 143 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЛАССЫ КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Бажук О. В., Смоленцева И. В.

*Филиал ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический
университет»*

Тара, Россия

E-mail: kaf_pro@omgpu.ru

Современные условия развития образования определяют новые требования к выпускнику школы, которому необходимо определиться с будущей профессиональной деятельностью в призме поступления в университет на соответствующее направление подготовки. В этой связи одной из главных задач школы становится обеспечение качества организации процесса профессионального самоопределения старшеклассников.

Среди большого количества профессий, рассматриваемых современными школьниками, профессия педагог, к сожалению, занимает не первые рейтинговые места. При этом система школьного образования испытывает серьезный кадровый голод и государством принимается система мер по повышению престижа педагогической профессии, по разработке различных подходов выявления педагогически одаренных школьников и работе с ними. Однако таким детям требуется сопровождение, которое становится возможным в рамках создания в образовательных организациях психолого-педагогических классов.

Сегодня эта задача решается на различных уровнях. На федеральном уровне разработана концепция профильных психолого-педагогических классов. На уровне субъектов Российской Федерации и на муниципальных уровнях разрабатываются модели и программы психолого-педагогических классов, выявляются педагогически одаренные школьники, входящие в состав классов психолого-педагогической направленности.

Согласно распоряжению Министерства просвещения к 2024 г. в РФ должно быть создано 5 тыс. психолого-педагогических классов, а в Омской области – 83.

Изучением проблемы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся занимались такие ученые, как Дж. Голланд, Н. С. Пряжников, Э. Ф. Зеер, Л. В. Прыкина, Л. Б. Осипова, Ж. А. Шуткина, Л. И. Божович и др.

Однако проведенный анализ литературы позволяет выявить противоречие между потребностью обучающихся в осмысленном профессиональном самоопределении с ориентацией на свои потребности и

индивидуальные особенности и недостаточностью психолого-педагогического сопровождения этого процесса в школе, а также отсутствием системы комплексного взаимодействия учреждений образования и социальных институтов в практическом решении этих задач.

В современном мире профессиональный выбор старшеклассников определяется следующими факторами: информированностью о профессии, престижностью, наличием способностей и возможностей в данной профессиональной области, позитивным мотивационно-ценностным отношением к профессии, влиянием общества на данный выбор и др.

Поэтому особое внимание в образовательных организациях следует уделять инновационным формам профессионального самоопределения школьников, среди которых можно выделить: профориентационные тренинги, мастер-классы, кейс-методы, профессиональные пробы, обучение в психолого-педагогических классах. Данные формы отличает практико-ориентированный формат проведения профориентационной работы со школьниками.

Рассмотрим более подробно организацию деятельности психолого-педагогических классов и опыт работы с такими классами в Филиале ОмГПУ в г. Таре.

Мы считаем, что для обеспечения условий осознанного выбора педагогической профессии старшеклассниками необходима более тесная интеграция усилий всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей, преподавателей высшей школы и др.). Решение данной задачи возможно посредством создания и использования в образовательных организациях профильных психолого-педагогических классов (далее ППК), основными признаками которых являются:

- избирательный принцип комплектования состава учащихся;
- профилирование обучения за счет включения в учебный план предметов психолого-педагогической направленности;
- обеспечение системно-деятельностного подхода в обучении на основе активного освоения и использования школьниками элементов педагогических технологий;
- наличие отлаженной структуры взаимодействия с организациями образования и другими социальными партнерами» [1].

Деятельность психолого-педагогических классов направлена на формирование у обучающихся представлений о профессиях в сфере образования, ориентирование учащихся в системе ценностей, которые отражают специфику психологической и педагогической деятельности, организации самопознания, развития профессиональных интере-

сов, соотнесение собственных возможностей и особенностей с представлениями о професии.

Для решения выше поставленных задач в филиале ОмГПУ в г. Таре с сентября 2022 г. ведется работа в данном направлении. В исследовании принимают участие две целевые группы.

Первую группу представляют организации, осуществляющие образовательную деятельность, и педагогические работники, занятые в процессе организации деятельности психолого-педагогических классов. На данный момент на базе всех образовательных организаций северных районов Омской области созданы психолого-педагогические классы, назначены кураторы классов, заключены соглашения о сотрудничестве.

Относительно данной целевой группы в Филиале реализуется проект «Сопровождение деятельности психолого-педагогических классов образовательных организаций северных районов Омской области», в рамках которого преподаватели Филиала проводят с педагогическими работниками, занятыми в процессе организации деятельности психолого-педагогических классов, мероприятия различной тематики. Например,

- «Педагогическая профессия: вчера, сегодня, завтра».
- «Профессиональная пригодность личности».
- «Индивидуальный образовательный маршрут».
- «Пути получения профессии. Филиал ОмГПУ – ресурсная точка».
- «Проектная и исследовательская деятельность обучающихся».
- «Современные образовательные технологии в урочной и внеурочной деятельности».
- «Приемы педагогического взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности» и др.

Вторая целевая группа – это обучающиеся, имеющие интерес к педагогической деятельности, к обучению в классах психолого-педагогической направленности.

Для них в качестве основных форм работы нами были определены: проведение психолого-педагогической диагностики (методика для выявления склонности (предрасположенности) человека к определенным типам профессий; методика, предназначенная для выявления организаторских склонностей личности; методика, предназначенная для выявления коммуникативных склонностей личности); участие в региональной психолого-педагогической олимпиаде для старшеклассников и обучающихся психолого-педагогических классов; а также проведение на базе Филиала профессиональных проб по различным профилям подготовки («Начальное образование и Дошкольное образова-

ние», «Физкультурное образование и Безопасность жизнедеятельности», «Психология образования», «Иностранный язык», «Право и История», «Математика и Информатика» и др.), которые получили высокую оценку всех целевых групп (обучающихся и руководителей).

Профессиональные пробы – это профессиональные испытания, моделирующие элементы конкретного вида профессиональной деятельности, завершённый процесс которого способствует осознанному выбору профессии. Профессиональные пробы позволяют обучающимся классов психолого-педагогической направленности почувствовать себя «внутри» профессии, временно занять позицию профессионала. После совершения профессиональных проб происходит осмысление и оценка полученного опыта, что в дальнейшем способствует активизации процесса профессионального самоопределения старшеклассников, формирует готовность к выбору сферы трудовой деятельности.

В настоящее время участие в профессиональных пробах приняли обучающиеся классов психолого-педагогической направленности из Тевризского, Знаменского, Колосовского, Большереченского, Усть-Ишимского, Колосовского районов Омской области.

В 2023 г. работа по сопровождению психолого-педагогических классов (обучающихся и кураторов) будет продолжена и в качестве перспективных направлений мы определяем для себя:

1. Апробацию программы повышения квалификации для педагогов по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся.
2. Создание единого образовательного пространства и новых форм взаимодействия его участников.
3. Разработку комплекса диагностических методик (профессиональных проб, тренингов, тестового материала), который может служить основой мониторинга и оценки эффективности профессионального самоопределения обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция профильных психолого-педагогических классов / М-во просвещения РФ ; Акад. реализации гос. политики и проф. развития работников образования М-ва просвещения РФ. М., 2021. 64 с.

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА, НЕ ПОСЕЩАЮЩЕГО ДОУ

Белокриницкая В. Н., Гурьева Е. А.
МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 110»
Братск, Россия
E-mail: mdoudskv110@mail.ru

Рождение ребенка – это счастье в семье. Но это счастливое время может быть омрачено тем, что родители замечают особенности в развитии малыша.

Ребенок растет, а навыки двигательные, речевые, познавательные не формируются или формируются с задержкой. Родители не уверены, что развитие ребенка соответствует возрасту, их тревожит его дальнейшее развитие. Замедление нормального темпа психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами зачастую ставит родителей ребёнка перед неожиданными, а подчас и серьёзными проблемами. Родители растеряны, подавлены, без конца задают себе одни и те же мучительные вопросы: «Почему так произошло, что явилось причиной отставания в развитии ребенка? Что делать дальше? Куда обратиться за помощью?».

В возрасте двух-трех лет ребенок наиболее активно развивается, учится доверять своим близким и исследовать окружающий мир. В этот период закладываются самые важные и фундаментальные способности, поэтому крайне важно вовремя выявить нарушения в психофизическом развитии ребенка и оказать ему и его семье всестороннюю и своевременную помощь и поддержку.

Наше дошкольное учреждение – детский сад компенсирующего вида, в котором работает команда специалистов, состоящая из: педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, инструкторов по физической культуре, инструктора ЛФК, музыкальных руководителей, и квалифицированных воспитателей. Оценив материально-техническую базу, наличие различных игровых помещений, профессиональный уровень педагогов, основываясь на запросы от населения по поводу оказания образовательных услуг для детей в возрасте до 3-х лет, не посещающих дошкольные учреждения, администрация детского сада пришла к выводу о целесообразности открытия службы ранней помощи на базе детского сада.

Основные задачи нашей работы в данном направлении связаны с ранней диагностикой и психолого-педагогической коррекцией, дальнейшей интеграцией детей в социум, созданием единого партнёрского

сообщества «семья-ребёнок-педагог». Профессиональная помощь семье и ребёнку включает:

- пополнение знаний родителей об особенностях развития ребёнка раннего возраста;
- знакомство родителей со специальными методиками и технологиями коррекционного развития и возможностями их использования;
- оказание помощи родителям в правильном подборе игрового материала, соответствующего возрасту и способностям ребёнка для занятий дома.

В зависимости от запроса родителей для правильной и точной диагностики психических нарушений, в соответствии с возрастом ребёнка педагог готовит игрушки и диагностический материал. На первичных встречах изучаем медицинскую документацию, анализируем анамнестические данные, беседуем о том, как ребенок ведет себя в домашней обстановке, наблюдаем за поведением и взаимодействием ребенка с родителями и другим взрослым в непривычной для него обстановке.

В диагностических целях мы используем комплекты коррекционно-развивающего оборудования: К. Л. Печоры «Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста», и Е. А. Стребелевой «Психолого-педагогическая диагностика познавательного развития детей раннего возраста».

Также для получения информативных данных, мы предлагаем родителям заполнить опросник «Шкала развития детей от 14 мес. до 3,5 лет (RCDI-2000)», который нам предоставляют и обрабатывают специалисты ГАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» г. Иркутск, ул. Пискунова, 42. После обработки на основании полученных результатов, консультируем родителей, на что стоит обратить внимание и в каком направлении развивать ребенка: социальное развитие, самообслуживание, крупные движения, тонкие движения, развитие речи, понимание языка.

Все это позволяет для родителей, узнать уровень актуального развития их ребенка, а для нас, педагогов, спроектировать образовательный маршрут, опираясь на зону ближайшего развития, выбрать формы работы с семьей, методы и технологии.

Для достижения наилучших результатов в развитии ребенка, мы также рекомендуем родителям обратиться к специалистам медицинского профиля: к клиническому психологу, врачам неврологу и психиатру, которые помогут выявить признаки органической поврежденности мозга, при помощи лекарств скоординировать излишнюю за-

торможенность или возбудимость ребенка, нормализовать его сон, активизировать работу клеток головного мозга.

Формы работы с семьей различны: от получения теоретических знаний до обучения практическим навыкам. Чаще во взаимодействии мы используем: консультирование, обучающее занятие для родителей, игровое развивающее занятие специалиста с ребенком для осуществления коррекции имеющихся нарушений.

Консультирование проводим, как в индивидуальной, так и в групповой форме: для одной семьи или нескольких, если их запросы и проблемы в развитии ребенка совпадают. В зависимости от запроса, подбираются и специалисты, которые дадут рекомендации по вопросам создания коррекционно-развивающей среды в домашних условиях, обучат родителей несложным игровым приемам и упражнениям, расскажут, как можно использовать бросовый материал, для создания игр направленных на развитие познавательных процессов, познакомят с детской и методической литературой.

Содержание индивидуальных занятий выстраиваем, с учетом уровня развития каждого конкретного ребенка, его опыт, интересы и желания, с обязательным положительным эмоциональным настроем для создания атмосферы принятия и безопасности. Для успешной реализации поставленных к занятию задач, мы используем комплект для развития детей раннего возраста «Инклюзив 4», в состав которого входит мобильный стеллаж и 4 набора игровых средств: «Конструируем на плоскости», «Счёт. Цифры. Геометрия», «Дорожки», «Ткани, застёжки и замки».

Выбранные специалистом игры и упражнения, могут быть направлены на развитие одной определенной функции, либо последовательно структурированы на развитие разных психических процессов с использованием принципа вариативности (решения одной и той же задачи на разных материалах).

Обучающие занятия направлены на формирование у родителей компетенций организации игры в домашних условиях, а также навыкам взаимодействия с ребёнком в ситуациях социального общения. Определенная последовательность присоединения и очерёдности во взаимодействии: специалист – родитель, родитель – ребёнок, позволяет нам поддерживать интерес ребенка и предотвращает его переутомление. Такие обучающие занятия для родителей помогают раскрыть сильные стороны ребенка, поменять отношение к трудностям его развития, разглядеть потенциальные возможности ребенка.

Для того чтобы социализировать детей, не посещающих дошкольное учреждение, мы проводим занятия для двух или нескольких

семей с детьми одного возраста и имеющих однотипные проблемы в развитии и воспитании. Различные совместные праздники и развлечения, предусматривающие включение неорганизованного ребёнка и членов его семьи, помогают не только адаптироваться ребёнку среди сверстников и других взрослых, но и при правильном подходе становятся способом обучения и методом терапии.

Решение об окончании посещения службы ранней помощи, принимается специалистами и родителями на основании удовлетворения запроса родителей. Так же по достижению ребёнком 3-х летнего возраста возможен перевод в другую службу, например в консультативный центр, который организован в нашем ДОУ. Многие родители, прислушиваясь к советам наших специалистов и с учетом рекомендаций врачей, принимают решение оформить своего ребенка в наше дошкольное учреждение.

Наша практика взаимодействия с семьями, имеющих детей с нарушением в развитии (риском нарушения) показывает, что своевременная комплексная помощь семье при заинтересованности и активности самих родителей оказывается эффективной. С признанием того, что в семье растёт особый ребенок, и поддержки со стороны детского сада они учатся преодолевать проблемы, а не избегать их, как зачастую бывает, когда они сталкиваются с обстоятельствами, для борьбы с которыми у них нет ни сил, ни возможностей.

Организация таких служб крайне необходима родителям нашего города. Оказание помощи в адаптации каждой конкретной семьи к существующим проблемам здоровья ребёнка, ориентирование родителей на его сохранные стороны, позволяет понять им, что результат вложенных в ребенка усилий не заставит себя долго ждать и увидеть благоприятный исход коррекции нарушений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Л. И. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие для СПО. М. : Юрайт, 2018. 377 с. (Профессиональное образование).
2. Белобородова Е. А., Целевич Т. И. Социально-психологическое сопровождение семьи «особого» ребенка : учеб.-метод. пособие. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2008. 64 с.
3. Игры для детей раннего возраста с психофизическими нарушениями / под ред. Стребелевой Е. А., Мишиной Г. А. М., 2002.
4. Московкина А. Г. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в семье. М. : Прометей, 2015. 252 с.
5. Староверова М. С. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. М. : Владос, 2018. 167 с.
6. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. СПб. : Речь, 2005. 240 с.
7. Шматко Н. Д. Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии: успехи и опасения // Дефектология. 2003. № 4. С. 11–17.

ГОТОВНОСТЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Березовский Ю. М.

МАОУ СШ № 154 г. Красноярск

Красноярск, Россия,

ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет

Москва, Россия

E-mail: Berezovsky88@mail.ru

На сегодняшний день в современной системе образования младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка примерно с шести до одиннадцати лет. На данный момент большинство ученых считают, что оптимальным периодом интеллектуального развития является дошкольный и особенно младший школьный возраст.

Возрастной период ребенка характеризуется своей готовностью развивать те или иные стороны интеллекта. Данная готовность задается наличием определенных физиологических и психологических предпосылок, способствующих обеспечить высокий результат при взаимодействии с оптимальными педагогическими условиями. Данная подготовка требует наличия определенных физиологических и психологических предпосылок, способных обеспечить высокий результат при взаимодействии с благоприятными педагогическими условиями.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить ряд общих особенностей младшего школьного возраста, которые дают основание считать, этот возраст является сензитивным для интеллектуального развития. Для младших школьников интеллектуальное развитие – это результат их умственной деятельности, предполагающий положительное отношение к ней, сформированность логических мыслей и способность саморегуляции. В результате у детей формируется умение адекватно использовать и применять поступившую информацию [1, с. 57].

С момента, когда ребенок приходит в школу, у него закладываются умения учебной деятельности. Задача начального класса – научить его учиться. Именно в процессе учебной деятельности ученики младших классов не только усваивают знания, умения сразу же приобретают. Они учатся определять цели, находить способы применения знаний, осуществлять контроль за своими поступками.

Малый школьный возраст начинает формировать мотивы учения, познавательные потребности и интересы детей; раскрываются индивидуальные способности учащихся. Развиваются навыки самоорганизации, контроля над собой или самооценки.

Интеллектуальной деятельностью – это такая деятельность, которая поворачивает ребенка самого на себя, требует рефлексии, ответа на вопросы: «чем я был» и «чем я стал». Ученик постепенно учится смотреть на себя как бы глазами другого человека со стороны, оценивать себя [1, с. 63].

Под влиянием обучения у младших школьников происходит перестройка всех познавательных процессов. Младшие школьники постепенно начинают овладевать своими психическими процессами, учатся управлять восприятием, вниманием, памятью, мышлением.

В психологии под возрастным интеллектуальным развитием понимаются качественные сдвиги в мышлении человека. В младшем школьном возрасте, как правило, мышление становится доминирующей психической функцией. Именно мышление выступает главной психической функцией. В развитии мышления младших школьников психологи выделяют две основные стадии:

В 1 стадии – учащиеся производят анализ учебного материала преимущественно в виде изображения, рисования или нарисованного. Наглядно-действенным и наглядно-образным планом происходит процесс исследования учебного материала. Достаточный уровень его развития даёт возможность ребенку решать задачи без применения практических действий, предметов, а только на основе мысленных представлений.

В стадия – развития мышления детей обучаются родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т. е. в процессе развития мышления дети овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т. е. классификацией, у них формируется аналитико-синтетический тип деятельности, осваивается действие моделирования. Это значит, что начинает формироваться логическое мышление.

Быстрое сенсорное развитие ребенка в дошкольном возрасте приводит к тому, что младший школьник обладает достаточным уровнем развития восприятия: у него высокий уровень остроты зрения, слуха, ориентировки на форму и цвет предмета. К концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие.

У младших школьников память развивается в двух направлениях – произвольности или осмысленности. Дети непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т. д. Но они уже способны целенаправленно, произвольно запоминать и материал им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память.

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Учащиеся в начальной школе уже способны концентрировать внимание на не-

интересных действиях, но у них все еще преобладает непроизвольное внимание. Им еще трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале, проникнуть в суть вещей (событий, явлений), затрудняет и контроль над своей деятельностью. Внимание младших школьников отличается небольшим объемом, малой устойчивостью.

В процессе учебной деятельности ученик получает много описательных сведений, и это требует от него постоянного воссоздания образов, без которых невозможно понять учебный материал и усвоить его, т. е. воссоздающее воображение младшего школьника с самого начала обучения включено в целенаправленную деятельность, способствующую его психическому развитию.

Для развития воображения младших школьников большое значение имеют их представления. Поэтому важна большая работа учителя на уроках по накоплению системы тематических представлений детей. Для развития способностей управлять своей умственной деятельностью воображение становится все более контролируемым процессом, и его образы возникают в русле задач учебной деятельности. Создаются предпосылки для развития творческого воображения.

Таким образом, мы пришли к выводу, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для интеллектуального развития. В этом возрасте закладываются мотивы к учению; познавательные интересы; начинают формироваться умения и навыки интеллектуальной деятельности; раскрываются индивидуальные особенности и способности детей; начинается процесс усвоения нравственных, социальных норм; закладываются навыки общения со сверстниками. Происходит интеллектуализация всех аспектов психического развития (памяти, восприятия, внимания, мышления, воображения), их осознание и произвольность. Большое значение приобретает такое новообразование этого возраста, как абстрактно-теоретическое мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности. Начинает формироваться рефлексия умений и навыков, развиваются самоорганизация, самоконтроль, саморегуляция и самооценка [1, с. 81].

Различные психологические особенности младшего школьника тесно связаны друг с другом и частично взаимосвязаны между собой. Изучив возрастные психологические особенности младших школьников, учитель начальных классов может использовать различные формы и методы обучения с целью развития интеллекта младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асаулук Е. П. Межпредметная интеграция как средство интеллектуального развития младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2012. 211 с.
2. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростка. М., 1996. 416 с.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002. 272 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Беспалова Е. И.

ГУО «Средняя школа № 177 г. Минска»,

Минск, Республика Беларусь

E-mail: katrina2818490@mail.ru

Справедливый, равноправный, терпимый, открытый и социально инклюзивный мир, в котором удовлетворяются потребности наиболее уязвимых – то, к чему мы все стремимся.

Чтобы воплотить это видение в реальность, нам необходимо повысить осведомленность общественности о глобальных вызовах и предложить новые концептуальные подходы, которые помогли бы нам разрушить глубоко укоренившиеся стереотипы и предубеждения и стать более терпимым сообществом, принимающим индивидуальные различия и готовым принять культурный плюрализм.

Как отмечает Аль Джубех, «нарушение само по себе не привело бы к инвалидности, если бы существовала полностью инклюзивная и всесторонне доступная среда», которая включает устранение барьеров отношения, таких как стереотипы, предрассудки и другие формы.

Инклюзивное развитие для детей с особенностями психофизического развития направлено на обеспечение всестороннего участия людей с ограниченными возможностями в качестве уполномоченных самозащитников в процессах развития и реагирования на чрезвычайные ситуации и работает над устранением барьеров, которые препятствуют их доступу и участию.

Инклюзивное образование – это когда все учащиеся, независимо от любых проблем, с которыми они могут столкнуться, помещаются в соответствующие возрасту классы общего образования, которые находятся в их собственных школах, чтобы получать высококачественное обучение.

У людей, независимо от того, есть у них инвалидность или нет, есть основные потребности: в пище, воде и так далее, то, что необходимо нам для существования. Также легко заметить, что неправильное питание или отсутствие физических упражнений могут негативно сказаться на вашем здоровье и способности функционировать в других сферах вашей жизни. Главное в том, что вы делаете и кто вы есть, что дает вдохновение. Чувство бесполезности или совершение бессмысленных поступков снижает мотивацию и самооценку. Чувство принадлежности, быть любимым, иметь отношения и дружбу с другими людьми обогащает нашу жизнь. Чувства одиночества и отчужде-

ния могут оказывать негативное влияние на все сферы нашей жизни. Образование помогает удовлетворить потребность учиться и расти, а не оставаться в застое, но, как и в случае с любой из наших потребностей, если мы сосредотачиваемся на одной в ущерб другим, это не способствует максимальному повышению общего качества жизни. Когда все эти потребности удовлетворяются комплексным образом, каждая область усиливает способность достигать самореализации в других областях. Инклюзивность заключается в удовлетворении всех этих потребностей и максимизации общего качества жизни человека.

Школа работает исходя из предпосылки, что учащиеся с ограниченными возможностями так же фундаментально компетентны, как и учащиеся без инвалидности. Таким образом, все учащиеся могут быть полноправными участниками в своих классах и в местном школьном сообществе. Это означает, что они находятся со своими сверстниками в максимально возможной степени, а общее образование является местом для всех учащихся.

Инклюзивность в образовании предполагает воплощение инклюзивных ценностей в жизнь, поддержка каждого, чтобы он чувствовал себя своим, расширение участия детей и взрослых в учебной и преподавательской деятельности, взаимоотношениях и сообществах местных школ, сокращение изоляции, дискриминации, барьеров на пути обучения и участия, перестройка культуры, политики и практики, чтобы реагировать на разнообразие таким образом, чтобы все ценились одинаково, увязка образования с местными и глобальными реалиями, рассматривание различия между детьми и взрослыми как ресурсы для обучения, признание права детей на высококачественное образование в их местности, улучшение школ для персонала и родителей/опекунов, а также для детей.

Успешное инклюзивное образование достигается прежде всего за счет принятия, понимания и внимания к различиям и многообразию учащихся, которые могут включать физические, когнитивные, академические, социальные и эмоциональные особенности. Это не означает, что учащимся никогда не нужно проводить время вне обычных учебных занятий, потому что иногда они делают это с совершенно определенной целью – например, у логопеда или трудотерапии. Но цель в том, чтобы это было исключением [5, с. 34].

Основной принцип заключается в том, чтобы все учащиеся чувствовали себя желанными гостями, получали надлежащую поддержку. Также критически важно, чтобы взрослые тоже получали поддержку.

Исследователи часто рассматривают проблемы и потенциальные подводные камни, которые могут сделать обучение менее эффектив-

ным в инклюзивных классах. Но результаты показывают, что это не так. Когда дети осознают это, они демонстрируют большее принятие и терпимость к учащимся с ОПФР, когда все они вместе получают инклюзивное образование [3, с. 56].

Современный процесс социализации людей с особенностями психофизического развития ориентирован на идею максимальной самостоятельности и независимости их жизни. В этой связи основная цель специального образования – обеспечить ребенку самореализацию через социокультурное включение и достижение независимого образа жизни.

Термин «ориентированный на личность» часто неправильно понимают как просто получение списка взглядов и предпочтений ребенка. Это понятие имеет гораздо более глубокий смысл, чем просто эти слова. Речь идет об инклюзивности и социальной справедливости, а также о вере в то, что к этим ценностям стоит стремиться, даже если прогресс замедляется и часты неудачи. Вот некоторые из наиболее важных положений концепции работы, ориентированной на человека, и способы реализации ее ценностей.

Отправная точка, которая гласит: есть много способов быть «нормальным». Речь идет о том, чтобы принять учащихся такими, какие они есть в то время; признать, что они делают все возможное в борьбе, с которой сталкиваются, используя имеющиеся у них ресурсы, и что им не помогает осуждение. Но это не пассивный или «все идет своим чередом» способ поддержать кого-то. Речь также идет о том, чтобы желать для них большего.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения для детей с разными стартовыми возможностями. При инклюзии учитывается разнообразие учеников, учебные планы и цели подстраиваются под их способности и потребности. В этом процессе важна роль учителей и специальных педагогов, которые привносят свой опыт и знания для того, чтобы каждый ребенок мог учиться с наибольшей для себя пользой. При инклюзивном подходе выигрывают все ученики, поскольку он делает образование более индивидуализированным. Когда педагог планирует урок, используя эту стратегию, ему не надо снижать планку, ему надо учитывать все особенности своих учеников. Задания для каждого ученика могут быть разными: кто-то может написать работу в несколько абзацев, кто-то – целое сочинение или исследование, кто-то может выполнить коллективную работу, а кто-то – сделать устный доклад. Важно понимать, что на уроке все выучат не одно и то же, а то, что отвечает их особенностям. Ученик должен соответствовать основным требова-

ниям и стандартам программы, но достичь этого соответствия можно разными способами и в разной степени [1, с. 23].

Почему инклюзивность?

Потому что мир меняется, потому что моральные ценности переосмысливаются, поскольку стереотипное мышление все чаще подвергается воздействию, потому что национальное и международное руководство выступает за инклюзивность и, проще говоря, потому что любая альтернатива кажется неприемлемой, если не морально ущербной:

- Ценить одних людей больше, чем других, неэтично.
- Сохранение барьеров для участия некоторых учащихся в культуре, учебных программах и сообществах местных школ неприемлемо.
- Сохранение школьной культуры, политики и практики, которые не учитывают разнообразие учащихся, увековечивает неравенство.
- Мнение о том, что инклюзия в основном касается учащихся с ограниченными возможностями, вводит в заблуждение.
- Думать, что школьные изменения, сделанные для одних, не принесут пользы другим, недальновидно.
- Рассматривать различия между учащимися как проблемы, которые необходимо преодолеть, неуважительно и ограничивает возможности обучения.
- Раздельное обучение учащихся с ограниченными возможностями нарушает их основное право человека на образование без дискриминации.
- Улучшение школ только для учащихся является неуважением ко всем другим заинтересованным сторонам.
- Определение академических достижений в качестве главной цели школьного обучения умаляет важность личностного и нравственного развития.
- Изоляция школ и местных сообществ друг от друга лишает каждого обогащающего опыта.
- Восприятие включения в образование как отдельного вопроса от включения в общество нелогично [3, с. 216].

Инклюзивное образование должно включать совершенствование социальных навыков, чувство комфорта в социальной среде, развитие разговорных навыков, наличие позитивного настроения, физическая активность, помощь в знакомстве с новыми людьми.

У инклюзивного образования действительно очень светлое будущее. Появляется все больше свидетельств того, что инклюзивное образование способно не только соответствовать требованиям для уча-

щихся с ОПФР, но и приносить пользу учащимся, получающим обычное образование. Мы видим, что с воздействием и родители, и учителя становятся более позитивными. Обучение и поддержка позволяют учителям обычного образования легко и успешно внедрять инклюзивное образование. Со всех сторон это беспроигрышный вариант!

Очень важно установление партнерского взаимодействия с семьей: усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку семьи. Медицинские, социальные и образовательные организации должны обеспечивать родителей и иных законных представителей полной информацией о различных путях медицинской и психолого-педагогической реабилитации. Родителей и иных законных представителей необходимо включать в абилитационный процесс, привлекать их к составлению индивидуальной программы развития ребенка, предоставлять возможность присутствовать на специальных занятиях у специалистов и на общеобразовательных занятиях [4, с. 116].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдукевич С. Е. Современные приоритеты профессиональной подготовки учителя-дефектолога // Специальная адукацыя. 2009. № 1. С. 23–28.
2. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Вестник Московского городского педагогического университета. 2009. № 3. С. 8–18.
3. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002. 576 с.
4. Инклюзивное образование. Вып. 1 / сост. С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина. М. : Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.
5. Карпенкова И. В. Тьютор в инклюзивной школе: Сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / под ред. М. Л. Семенович. М. : ЦППРиК «Тверской», 2010. 88 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Борисова А. А., Березенцева А. И.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
Тюмень, Россия

E-mail: stud0000228340@study.utmn.ru, a.i.berezenceva@utmn.ru

Во все времена обучение ребенка родному языку в семье и в дошкольном учреждении является ключевой задачей на пути к формированию у ребенка правильной речи, сформированной не только грамматически и лексически, но и фонетически четкой речи. При работе по совершенствованию фонематического слуха можно подготовить ребенка к школьному обучению и заложить основы для изучения грамоты в последующем.

В настоящее время при обследовании у детей в общеобразовательных детских садах выявлено, что большая часть детей имеют нарушение речевого развития. Исследования Е. Ф. Архиповой показали, что у около 50 % дошкольников с ОНР встречается дизартрия, а у детей с ФФНР – примерно 30–35 % [2, с. 6].

При дизартрии ведущим нарушением в структуре речевого дефекта является нарушение фонетической стороны речи. Механизмом нарушения данного дефекта будет являться нарушение кинестетического и кинетического праксиса. Речь таких детей нечеткая, размытое звуковое произношение; голос у них тихий, слабый, а иногда, наоборот, резкий; ритм дыхания нарушен; речь теряет плавность, темп речи увеличивается или замедляется. Данное речедвигательное расстройство будет являться итогом органического поражения центральной нервной системы, при котором нарушается двигательный механизм речи. Основной структурой дефекта при дизартрии будет являться нарушение тонуса артикуляционной моторики, т. е. мышц лица, языка, губ, мягкого нёба [1, с. 73].

Структура речевого дефекта при дизартрии была изучена и описана такими авторами, как Е. Ф. Архипова, М. С. Маргулис, О. В. Правдина, Л. Б. Литвак, Е. Ф. Собонович, А. Ф. Чернопольская. Э. Ф. Архипова выделила основные проявления дизартрии, в которые включены: нарушение артикуляции звуков, голосообразования, а также в изменения темпо-ритмической стороны речи и интонации.

Фонематический слух – опознавание звуков родного языка по артикуляционным и акустическим противопоставлениям. Фонематическое восприятие – способность к звуковому анализу и синтезу слов. Способность слышать и воспроизвести звуковой состав слова в ли-

нейной последовательности. Эльконин Д. Б. трактует, что фонематическое восприятие это «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании». Фонематическое восприятие как процесс имеет структурные компоненты: «фонематический анализ», «фонематический синтез», «фонематические представления» (как воспринимает и различает звук ребенок, как определяет последовательность звука в слове, как опознает звуки на материале текста, предложения, слова, звука). Эти компоненты у детей с дизартрией, будут отражаться, в том, что детям сложно различать звуки, у них возникают ошибки при речеслуховом образе.

При нарушениях фонематического слуха происходит недостаточное усвоение информации в процессах обучения, в последующем происходит отсутствие фонематического анализа и навыков фонематических представлений. Дети, у которых фонематическое восприятие и слух недостаточно развиты, тяжело выполняют задания, направленные на различение слов близких по звуковому составу. При обращении к ребенку, у него происходит снижение смысла обращенной речи [3, с. 262–264].

Фонематический слух является одним из компонентов фонетико-фонематической системы речи и развивается во взаимосвязи с фонематическим восприятием и звукопроизношением, деятельность которых обеспечивается речеслуховым и речедвигательным анализатором. Нарушения речеслуховых и речедвигательных систем является механизмом фонетико-фонематического недоразвития речи.

Таким образом, рассмотренный материал позволяет заключить, что у дошкольников с дизартрией фонематический анализ и фонематический синтез будет практически несформированным. Дошкольники затрудняются проанализировать звуковой состав слова, а также составить слово из заданных звуков. У детей с дизартрией восприятие фонем отличается тем, что формирования процессов артикулирования и восприятия звуков незакончено, поэтому более сложные операции, формирующиеся на основе фонематического восприятия, оказываются детям недоступными. У детей в устной речи недифференцированность фонем приводит к заменам и смешениям звуков.

Цель нашего исследования была, изучение особенностей фонематического восприятия, процессов звукопроизношения, уровень развития фонематического слуха у детей дошкольного возраста с дизартрией. Для реализации задач по изучению теоретико-методологических основ формирования фонематического слуха у детей дошкольного возраста с дизартрией была проанализирована

научная литература по теме исследования. Было описано экспериментальное исследование уровня сформированности фонематических процессов у детей с дизартрией. Для исследования мы использовали диагностические методики исследования по альбому О. Б. Иншаковой: 1 методика обследования звукопроизношения Ф. Ф. Рау, М. Ф. Фомичевой. 2 методика обследования фонематических процессов О. Б. Иншаковой. Всего было обследовано 10 детей. Для выявления нарушений у детей нами были выделены критерии, показатели и индикаторы фонематических процессов. В методике обследования фонематического слуха показателями являются то, как ребенок опознает звук на материале текста, предложения, слова и звука. Показатели фонематического восприятия то, как ребенок определяет количество и последовательность звука в слове, определение первого и последнего звука в словах, определение места звука по отношению к другим звукам, анализ и синтез.

В результате проведенного нами исследования было выявлено, что у всех обследуемых детей с дизартрией нарушены как произносительная, так и фонематическая сторона речи.

По уровню сформированности фонематических процессов и звуковой стороны речи, можно сделать вывод, что у детей были выявлены только выше среднего (II уровень) и средний уровни (III уровень) сформированности фонематических процессов. Кроме того, выявлено, что у обследуемых детей больше всего представлены такие категории дефектов произношения, как искажение (90 %), замены (80 %) звуков. Уровень сформированности фонематических процессов таких как фонематическое восприятие и фонематический слух, зависит от уровня сформированности звукопроизношения у детей: чем выше уровень звукопроизношения, тем выше уровень сформированности фонематических процессов. Взаимосвязь речеслухового и речедвигательного анализаторов предполагают несформированность фонематических процессов у детей с дизартрией.

Таким образом, из данных результатов мы видим, что детям с дизартрией, необходима коррекционная работа по преодолению нарушений фонематических процессов. В свою очередь несформированность фонетико-фонематической стороны речи приводит к нарушению письма и чтения, а в дальнейшем к не усвоению школьной программы, поэтому при организации образовательного процесса и разработке здоровьесберегающих технологий важно учитывать психолого-педагогические особенности дошкольников с дизартрией, а также важно акцентировать внимание на становлении фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза, что впоследствии

благоприятно влияет на грамотное овладение чтением и письмом, способствует более успешному обучению в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М. : Просвещение, 1989. 223 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие. М. : АСТ : Астрель, 2006. 319 с.
3. Горбенко Е. Л. Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. СПб. : Реноме, 2012. С. 262–264.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Быстрицкий О. А.

МБОУ «НШДС № 13 Слюдянского района»

Байкальск, Россия

E-mail: bystriol@yandex.ru

Значимым фактором формирования и развития конструктивных стратегий преодоления трудностей, с которыми сталкиваются дети и подростки, является семья. При этом все виды профилактической деятельности должны выстраиваться в целостной взаимосвязанной системе родитель-ребенок-школа.

Вместе с тем родители и педагоги часто не понимают характера трудностей детей, опираются в работе с ними только на анализ их неудач, а также ставят перед ними задачи, не соответствующие их реальному уровню развития или реальным возможностям, на что дети отвечают неадекватным поведением и отказом от действия, а это, в свою очередь, приводит к новым сложностям в учебе или во внеучебной деятельности.

Одной из основных задач семьи является обеспечение ранней психологической и педагогической подготовки школьников, направленной на формирование навыков стрессоустойчивости и современных адаптивных стратегий поведения, ведущих к успешной самореализации. Важным фактором эффективных детско-родительских отношений, особенно в ситуации взаимодействия с детьми группы суицидального риска, является гуманистический стиль общения – безоценочное принятие своего ребенка, ровное, терпеливое отношение к нему. Особенно это актуально для родителей детей подросткового возраста.

Эффективными способами педагогической поддержки семьи являются: консультирование, беседы, групповые консультации, тренинги для группы родителей, имеющих схожие проблемы в воспитании ребенка, различные виды собраний, вечера вопросов и ответов, родительские конференции; а наиболее эффективными приемами педагогической поддержки выступают доверительная беседа, совет, акцент на достоинства ребенка, проекция результата, обсуждение на равных.

В основе разработки психолого-педагогических технологий профилактической работы с родителями лежат методические разработки Ю. Б. Гиппенрейтер, И. М. Марковской, К. Фопеля, О. В. Хухлаевой и многих других авторов, при этом основной акцент в них делается на

методы активного обучения, в частности, тренинг, ориентированный на формирование конструктивных стратегий преодоления трудностей у подростков.

Ценность тренингов заключается в обучении родителей (на добровольных началах!) способам эффективного взаимодействия с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации; весь комплекс упражнений ориентирован на формирование стрессоустойчивости, жизнестойкости, эмоционального равновесия.

Целью подобных тренингов выступает формирование адаптивных копинг-стратегий, способствующих позитивному принятию себя и позволяющих эффективно преодолевать критические ситуации существования.

Задачами данной группы тренингов являются:

- создание условий для доверительных, доброжелательных отношений; атмосферы понимания и активного участия в работе группы;
- формирование способности к сохранению состояния психического благополучия и его проявлению в адекватном поведении при взаимодействии с внешним миром;
- осознание своего поведения как неэффективного «выхода» из сложившейся критической ситуации;
- обучение приемам и способам выхода из критических ситуаций, техникам, позволяющим минимизировать отрицательные последствия стресса;
- развитие качеств, позволяющих строить успешные отношения с другими.

В программе сочетаются разные интерактивные групповые приемы работы: ролевые, деловые игры, дискуссии, синектика, арттерапия, обучение методам «Я – сообщения» («Я – высказывания»), «активного слушания» и др.

В организации обучения родителей важно учитывать возрастные и особенности той или иной категории детей. Занятия для родителей детей до 10 лет могут быть направлены на коррекцию детско-родительских отношений и, как следствие, повышение жизнестойкости детей; для родителей детей в возрасте от 10 до 16 лет основными направлениями работы являются информирование родителей о возрастных изменениях, связанных с пубертатным периодом; рассмотрение причин суицидальных действий; выработка эффективного способа поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях.

В организации профилактической работы с родителями важно получать обратную связь не только от родителей, но и от специалиста

(психолога, социального педагога), который наблюдает за семьей, консультирует ее, оказывает необходимую помощь. Для этого могут быть использованы анкеты, которые не только затрагивают область суицидального поведения подростка и позволяют уточнить объем и план информирования родителей по данной проблеме, но и помогают оценить обстановку в конкретной семье, приближают специалиста к пониманию состояния детско-родительских отношений в ней.

Результатом данной работы по профилактике суицидального поведения среди обучающихся является создание благоприятной психологической обстановки в семье; выявление на раннем этапе несовершеннолетних, попавших в трудную жизненную ситуацию, оказания им своевременной психолого-педагогической помощи, включение их в профилактическую работу; снижение количества детей с суицидальным риском, предупреждение суицидальных попыток, рецидивов и возникновений осложнений.

Проблема суицидального поведения среди несовершеннолетних остается очень актуальной и требующей постоянного внимания со стороны государства, общества, семьи в тесном сотрудничестве со всеми социальными институтами, поиска эффективного информирования родителей (законных представителей) несовершеннолетних о суицидальных рисках, оздоровления социальной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина А. Ф. Психологическая подготовка к трудным жизненным ситуациям. Ростов н/Д, 2006.
2. Паскал В. В. Профилактика суицидального поведения обучающихся // Справочник классного руководителя. 2011. № 3.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Великанова О. В

ГУО «Средняя школа № 23 г. Могилева»

Могилев, Республика Беларусь

E-mail: velina73@mail.ru

Современное общество непрерывно совершенствуется, в нем идут глобальные процессы, которые затрагивают и образовательный процесс. К сожалению, результаты формирования глобального информационного пространства, несут не только новые возможности, но и потенциальные угрозы для молодого поколения. Современные подростки постоянно находятся под влиянием шквала информации, что меняет их восприятие, мышление и не всегда в лучшую сторону. В таких условиях от личности требуется максимум критичности, умение находить нестандартные решения к возникающим проблемам. Отсюда вытекает необходимость в совершенствовании системы воспитания молодого поколения в соответствии с реальными потребностями современного общества. Педагоги совместно с социально-психологическими службами школы должны направить свое внимание на формирование личностного развития подростка, готовности к сотрудничеству с социумом для достижения общих целей, а также умением делать жизненно правильный выбор. Следовательно, особая роль в процессе формирования и развития личности учащегося принадлежит воспитательному пространству учреждения образования. Что такое воспитательное пространство? Это организованная среда, которая воздействует на группу детей и отдельно взятого ребенка, в частности. Воспитательное пространство не ограничивается учреждениями образования. Это совокупность мероприятий, организованных учреждением общего среднего образования совместно с другими учреждениями дополнительного образования молодежи, библиотеками, театрами, выставками, музеями, спортивными комплексами и др. Ребенок, попадая в такую среду, учится принимать самостоятельные решения, получает навыки коммуникации, познает себя, учиться быть полезным для общества. Чем взрослее учащийся, тем важнее для него этот процесс. Возможности воспитательного пространства для формирования и развития личности учащегося безграничны:

- возможность выбора видов деятельности по интересам;
- общение с различными социальными и возрастными группами;

– освоение культурной, природной, информационной и бытовой сфер.

Давая учащемуся возможность выбирать занятие по интересам, тем самым воспитательное пространство предоставляет личности возможность найти себя и свое место в обществе. В этом заключается его особая ценность. Психологи уверены, что главным критериями все-сторонне развитой личности являются не просто усвоенные знания, а знания вкупе с творческими способностями. Вот почему необходимо стремиться переходить от репродуктивной деятельности обучающихся к творческой и поисковой на всех этапах учебного процесса. Доказано, что творчество – самый мощный импульс в развитии ребёнка. С развитием творческих способностей развивается личность ребенка. Дети становятся активнее, чаще проявляют инициативу, у них появляется уверенность в собственных силах, они не боятся стать лидерами в общественной жизни [1, с. 23].

Таким образом, задача школы – раскрытие творческой индивидуальности ученика, так как именно во время выполнения творческого задания дети приобретают умение нестандартно мыслить, предлагать и реализовывать новое, качественно решать проблемы, т. е. приобретают умения и навыки, необходимые для успешной жизни человека в социуме.

Показателем эффективной работы школы в настоящее время является то, насколько широко и качественно учебно-воспитательный процесс обеспечивает условия для развития творческих способностей каждого ученика и готовит его к познавательной деятельности. Для того чтобы привить детям любовь к творчеству, учитель должен сам уметь работать творчески. Подготовка к внеклассному мероприятию требует выбора оптимальных методов, средств и форм проведения [2]. Я, как классный руководитель и учитель английского языка, имею множество возможностей для решения ряда воспитательных задач:

1. вовлекая учащихся в разнообразные внеклассные мероприятия, я решаю задачи нравственного, патриотического, эстетического воспитания школьников, связанные с приобщением к культуре других стран, их аутентичности, воспитание толерантности, уважительного отношения друг к другу, умение общаться с зарубежными сверстниками в сети;

2. Привлекая к выполнению творческих заданий, я активизирую познавательную и мыслительную деятельности подростков, способствуя реализации их склонностей и интересов.

Во время проведения внеклассных мероприятий я стараюсь привлечь как можно больше учителей-предметников смежных наук, по возможности педагогов дополнительного образования, библиотекаря,

и, конечно же, заинтересованных родителей. Я стараюсь чтобы все получили моральное удовлетворение. В качестве примера хочу рассказать о воспитательном мероприятии «День блинов», который мы проводили в нашей школе. Праздник носил масштабный характер и имел огромный успех. Местное телевидение Могилев-2 было также приглашено. Как известно данный праздник проводится ежегодно в Англии и очень созвучен с белорусской Масленицей.

Учителя английского языка являлись организаторами и ведущими мероприятия, отбирали тематический материал.

Библиотека подготовила тематическую выставку, помогающую учащимся лучше ознакомиться с традициями празднования дня в Англии (подготовили выставку книг, проводили беседы).

Родители помогали в оформлении костюмов, декораций, и, конечно, сами принимали участие (являлись жюри).

Поскольку мероприятие проходило в тандеме с уроком физкультуры, учителя физической культуры подготовили спортивные конкурсы, а также сами участвовали в мероприятии.

Но главная задача стояла перед учащимися, они являлись главными действующими лицами.

Таким образом, можно выделить следующие принципы организации внеклассной работы:

1. Принцип добровольного участия позволяет детям выбрать тот вид деятельности, который более всего сможет удовлетворить их запросы.

2. Принцип воспитывающего обучения говорит о связи внеклассной деятельности с учебной. Знания, полученные на уроках, являются базой для внеклассного общения.

3. Принцип научности требует, чтобы внеклассные занятия соответствовали научным данным.

4. Принцип наглядности включает оформление помещений, подготовку костюмов и декораций совместно с детьми.

5. Принцип сотрудничества указывает на взаимодействие всех участников воспитательного процесса.

Итак, воспитательное пространство играет огромную роль в воспитании молодежи. Оно может иметь много разновидностей и форм, поэтому его структура создается индивидуально, с учетом потребностей и характера деятельности воспитательной системы каждого учреждения образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина И. Воспитательное пространство: социокультурная среда и традиции семьи // Народное образование. 2005. № 7.
2. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. М., 2001.

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Галашева Н. В.¹, Мелкоступова А. В.²

¹МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 12 им. В. Г. Распутина»

²МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8»

Братск, Россия

E-mail: melkstupova.al@yandex.ru

Современным людям часто приходится сталкиваться с различными трудностями, стрессами, отвечая на те вызовы и многочисленные требования, которые им предъявляет жизнь. И наши дети не исключение. Увеличение количества педагогически несостоятельных родителей, неполных семей не может ни оказывать влияние на формирование личности ребёнка. Интенсивное развитие интернет-технологий накладывает свой отпечаток на коммуникативные навыки детей и подростков, является одним из факторов возникновения таких явлений как зависимость от одобрения в социальных сетях, чувства одиночества в социуме, кибербуллинга. У молодёжи с каждым годом увеличивается количество экстремальных видов досуговой деятельности и увлечений, различных аддикций и т. п. Кроме того, исследования показывают, что современные школьники очень часто испытывают трудности в преодолении стрессовых или иных трудных жизненных ситуаций. Эти и ряд других факторов оказывают своё влияние на рост детских и подростковых суицидов... Современным взрослым необходимо понимать, что дети, и особенно подростки нуждаются в помощи в преодолении жизненных трудностей. Именно взрослые должны научить и объяснить ребёнку как следует вести себя в той или иной ситуации, а при необходимости и скорректировать его поведение. Мы должны помнить, что именно от нас зависит, насколько наши дети будут подготовлены к трудностям, с которыми им придётся столкнуться в жизни, настолько они смогут им противостоять.

Исходя из выше сказанного, одной из важнейших сторон образования и воспитания подрастающего поколения является формирование жизнестойкости. Под жизнестойкостью следует понимать системное психологическое свойство, возникающее у человека вследствие особого сочетания установок и навыков, позволяющих ему превращать проблемные ситуации в новые возможности (С. А. Богомаз, 2008) [1]. В качестве основных базовых компонентов жизнестойкости обучающихся нами были выделены: адекватная самооценка, навык самоконтроля и произвольности, ценностные ориентации, коммуникативная и социальная компетентность.

Для того чтобы эти качества сформировались, и учащиеся приобрели жизненную устойчивость к реалиям современной жизни необходимо соблюдение ряда условий:

- 1) работа по формированию жизнестойкости должна вестись в системе, а не от случая к случаю;
- 2) участие в формировании жизнестойкости должен принимать весь педагогический коллектив в сотрудничестве с родителями (законными представителями) обучающегося;
- 3) наличие в арсенале педагогического коллектива различных методов, форм, психолого-педагогических технологий с учётом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся.

Все эти условия были учтены творческой группой педагогов-психологов нескольких школ города Братска при разработке программы по формированию жизнестойкости учащихся 1–11 классов «Радость жизни». Данная программа направлена на совершенствование и систематизацию работы педагога-психолога образовательного учреждения по организации профилактической и коррекционной работы в целях предотвращения суицидальных попыток и профилактики девиантного поведения среди несовершеннолетних.

Программа «Радость жизни» предусматривает, что развитие основ жизнестойкости происходит в течение всего срока обучения учащегося в школе: с момента поступления ребёнка в 1 класс и до подросткового и юношеского возрастов, т. е. до момента окончания обучения. В этом и заключается её новизна и актуальность, так как большинство программ подобной направленности рассчитаны в основном на подростковый возраст, когда риск аутоагрессивного поведения наиболее велик. В своей работе за основу мы приняли программу «Жизнь в ярких красках» для 5–9 классов (авторы: Карунина Л. В. Егорова Е. А., с. Ребрих). Данная программа была существенно нами доработана с целью охватить учащихся 1–4 и 10–11 классов.

Программа состоит из 4 модулей:

1. Профилактические занятия для младших школьников и подростков (в рамках внеурочной занятости, на классных часах).
2. Групповые занятия с учащимися «группы риска».
3. Индивидуальная работа с подростками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.
4. Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей.

Каждый модуль имеет подробные рекомендации по его осуществлению. В первом модуле профилактические занятия объединены в блоки, в ходе прохождения которых у обучающихся будут формироваться те или иные качества и компетенции. Дан тематический план, сценарии занятий по той или иной теме. Во втором модуле также имеется подробный тематический план занятий. В третьем блоке описаны основные принципы построения индивидуальной работы, а также приведён примерный набор психокоррекционных техник и ме-

тодов. В четвёртом модуле предлагаются примерные темы для проведения работы с педагогами и родителями. Данные темы приведены с учётом возраста (класса) учащихся.

Данная программа имеет ряд электронных приложений:

1. Диагностические методики
2. Первый модуль: содержание классных часов (сопровождаются ссылками)
3. Второй модуль: 2 программы групповых занятий для 1–4 классы и 5–11 классы, пример конспект занятия для 5–9 кл.
4. Дополнение к четвёртому модулю: семинар для педагогов «Феномен жизнестойкости» и родительское собрание «Школьная жизнь: родители и дети рука об руку», памятка «Ребёнок и депрессия»

Использование программы подразумевает принцип гибкости: тематика классных часов и родительских собраний может быть расширена или изменена в зависимости от потребностей того или иного класса. Также может быть увеличено или уменьшено количество часов, отводимое на ту или иную тему (исходя из возможностей образовательного учреждения).

Показателем эффективности реализации программы формирования жизнестойкости учащихся 1–11 классов, является сформированность следующих компонентов личностной компетентности:

- адекватная самооценка;
- навыки межличностного взаимодействия;
- ценностно-смысловые установки, направленные на реализацию волевых действий (мотивация, мысленная постановка цели, сосредоточение на ее исполнении, осмысливание и самоконтроль);
- саморегуляция поведения и эмоций.

Программа «Радость жизни» прошла апробацию, и мы надеемся, что её внедрение поможет школьникам осознать ценности человеческой жизни, сформировать у них позитивное отношение к жизни в целом, а также принятие себя как активного участника жизненных событий, как человека ответственного за своё будущее.

Кроме того, поскольку программа имеет существенный объём, то при небольшой модификации она может реализовываться не только психологами, но и классными руководителями, социальными педагогами и другими специалистами школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании: методическое пособие/ сост. Борисенко О. В., матерова Т. А., Ховалкина О. А., Шамардина М. В. Барнаул, 2014. 184 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Горальская Ю. С.

МБОУ «Гимназия информационных технологий № 61 г. Донецка»

Донецк, Россия

E-mail: yuliya.goralskaya@mail.ru

Для современного общества вопросы патриотического воспитания младших школьников являются достаточно актуальными. Дети младшего школьного возраста очень активны, любознательны, восприимчивы, отзывчивы, они достаточно легко откликаются на все инициативы, искренне сочувствуют и сопереживают. Поэтому именно в этот возрастной период происходит формирование духовно-нравственных качеств ребенка, чувств, эмоций, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс осознания себя в окружающем мире, личностной актуализации в нем. Младший подростковый возраст является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического воздействия на ребенка, так как его образы восприятия очень сильны и ярки. Это позволяет задерживать их в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь, что очень актуально в воспитании патриотизма.

Значение патриотического воспитания подтверждается Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Концепция программы ФГОС НОО «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» заключается в том, что современная начальная школа призвана создавать гражданина и воспитывать патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Вопросы патриотического воспитания нашли своё отражение в трудах отечественных педагогов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского. В настоящее время данным вопросам воспитания подрастающего поколения уделяют большое внимание И. А. Мурзина, И. С. Огоновская, и др.

По мнению А. С. Макаренко: «Воспитание детей – самая важная область нашей жизни. Наши дети – это будущие граждане нашей страны и граждане мира. Они будут творить историю. Наши дети – это будущие отцы и матери, они тоже будут воспитателями своих детей. . . Правильное воспитание – это наша счастливая старость, плохое

воспитание – это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми, перед всей страной» [3, с. 194].

К. Д. Ушинский писал, что «воспитание, лишенное народных корней, – бессильно. Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах» [9, с. 46].

В понимании В. А. Сухомлинского патриотическое воспитание – основа нравственного развития подрастающего человека. Он призывал формировать личностное начало в любви к Родине как прочный фундамент воспитания чувств патриотизма. «Многолетний опыт школьного воспитания, – писал В. А. Сухомлинский, – приводит к убеждению: сила и эффективность патриотического воспитания определяется тем, как глубоко идея Родины овладевает личностью, насколько ярко видит человек мир и самого себя глазами патриота» [8, с. 436].

Т. А. Орешкина пишет: «одна из важнейших составляющих процесса воспитания – формирование и развитие патриотических чувств. Без наличия этого компонента нельзя говорить о воспитании настоящего гармоничной личности» [5, с. 6].

Обобщая мнения учёных, можно сделать вывод, что воспитание – это процесс развития нравственных чувств ребёнка, формирование норм и правил его поведения в обществе.

Среди концептов, формирующих картину мира современного человека, особое место отводится понятию патриотизма.

Огоновская И. С. отмечает, что: концепт «патриотизм» рассматривается как: «понятие многогранное, многоаспектное, структурно-неординарное, многовариантное. Все это объясняется сложностью и самого понятия, и патриотизма как явления. Важно и то, что разные авторы в зависимости от личной гражданской позиции рассматривали(ют) проблемы патриотизма в различных исторических, социально – экономических, политических условиях» [4, с. 15].

Г. А. Ковалёва убеждена в том, что: «...необходимо с раннего детства воспитывать у детей патриотизм, гуманизм по отношению ко всему живому, нравственные и этические качества. Иными словами, нужно воспитывать будущего гражданина своей страны» [2, с. 3].

По определению Агаповой И. А., Давыдовой М. А., «патриотизм – это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам, готовность вплоть до самопожертвования, к его защите» [1, с. 25].

В. И. Савченко отмечает: «Патриотизм – преданность и любовь к своему народу, вера в его духовные возможности, готовность служить интересам своей Родины» [7, с. 7].

И. Я. Мурзина рассматривает патриотизм как: «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству и готовность подчинить его интересам свои частные интересы». Он предполагает «гордость достижениями и культурой своей Родины, желание сохранять её характер и культурные особенности и идентификацию себя с другими членами народа, стремление защищать интересы Родины и своего народа». В основе патриотизма лежит положительно окрашенное ценностное отношение к родной земле, ее языку, традициям, людям. Патриотизм отличается деятельный характер – способность преобразовывать чувства в необходимые для Отечества дела и поступки» [6, с. 15].

Анализ мнений педагогов, психологов убеждает нас в том, что на личностном уровне патриотизм – это важнейшая устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его нравственных ценностях, нормах поведения, основанных на его мировоззрении. Патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины, способной успешно выполнять гражданские обязанности.

Патриотическое воспитание заключается в гармонизации младших школьников, развитии у них чувства привязанности к своей семье, формировании потребности совершать добрые дела и поступки, воспитании ощущения сопричастности к окружающему, развитии таких качеств, как любознательность, находчивость, умение сострадать в беде и порадоваться в успехе.

Патриотическое воспитание представляет собой целостный педагогический процесс, основанный на взаимодействии субъектов воспитания и направленный на развитие чувств патриотизма. В понятие патриотизма входят три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, которые реализуются в сфере социума и природы.

И. А. Агапова, М. А. Давыдова рекомендуют: «При реализации патриотического воспитания чаще всего используются методы:

- 1) Убеждения – разъяснения, размышления, убеждения на собственном примере, опыте и опыте других, спор, дискуссия, полемика.
- 2) Побуждения – увлечение радостной перспективой, делом, творческим поиском; героическим, необычным, красивым, загадочным; поощрения, похвала, награда, требования и др.
- 3) Приучения – творческое поручение, творческая игра, соревнование, традиции, личный пример...» [1, с. 42].

И. С. Огоновская наиболее актуальными методами патриотического воспитания считает: «метод убеждения; метод внушения; метод педагогического требования; метод приучения; метод поощрения; ме-

тод стимулирования; метод примера; метод личного примера; метод коллективного дела; метод проектной деятельности; метод сотрудничества» [4, с. 66].

Таким образом, в работе по патриотическому воспитанию необходимо использовать методы формирования сознания личности (убеждения); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (поручения; метод проектной деятельности); методы стимулирования деятельности и поведения (поощрение); методы обучения (по источнику получения знаний); словесные, наглядные и практические.

Подводя итоги, мы можем дать определение, что такое патриотическое воспитание – это процесс освоения, наследия традиционной отечественной культуры, формирование отношения к стране и государству, где живёт человек. Цель патриотического воспитания: воспитание гуманной, духовно-нравственной личности, достойных граждан страны, патриотов Отечества. Патриотическое воспитание младших школьников представляет собой целостный педагогический процесс, основанный на взаимодействии субъектов воспитания и направленный на развитие чувств патриотизма, выступающего в качестве социально-нравственного императива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова И. А., Давыдова М. А. Патриотическое воспитание в школе. М. : Айрис пресс, 2002. 224 с.
2. Ковалёва Г. А. Воспитывая маленького гражданина : практ. пособие для работников дошк. образоват. учреждений. 2-е изд., испр. и доп. М. : АРКТИ, 2004. 80 с.
3. Макаренко А. С. О воспитании / сост. и авт. вступ. ст. В. С. Хелемендик. 2-е изд., пераб. и доп. М. : Политиздат, 1990. 415 с.
4. Огоновская И. С. Гражданско-патриотическое воспитание в системе общего и дополнительного образования: содержание, направления, методы, формы : метод. пособие для педагогов. Екатеринбург : Школьный формат, 2016. 176 с.
5. Орешкина Т. А. Героико-патриотическое воспитание в школе: детские объединения, музеи, клубы, кружки, поисковая деятельность. Волгоград : Учитель, 2007. 122 с.
6. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Пед. о-во России, 2005. 608 с.
7. Савченко В. И. Авторизованная Программа нравственно-патриотического и духовного воспитания дошкольников : методические рекомендации. СПб. : Детство-пресс, 2013. 320 с.
8. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 1 / сост. : О. С. Богданова, В. З. Смаль. Москва : Педагогика, 1979. 560 с.
9. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании. Собрание сочинений : в 11 т. М. ; Л., 1948. Т. 2. С. 166.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗПР

Горина Д. В.

МАОУ «Центр образования им. И. А. Милотина»

Череповец, Россия

E-mail: dasha090397@bk.ru

У большинства детей с задержкой психического развития младшего подросткового возраста выявлен низкий уровень сформированности коммуникативных навыков. У таких детей снижена потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. У многих из них обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Дети не стремятся получить от взрослых оценку своих качеств, хотя дети по собственной инициативе крайне редко обращаются за одобрением, но в большинстве своём они очень чувствительны к сопереживанию, ласке, доброжелательному отношению.

Для успешного обучения в средней школе должны быть сформированы следующие коммуникативные УУД: социальная компетентность; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками. Однако у некоторых детей в той или иной степени к моменту завершения обучения в начальных классах данные УУД могут быть недостаточно развиты. Особую группу риска составляют учащиеся с задержкой психического развития. Следовательно, таким детям необходимо предоставление дополнительной помощи в освоении данных УУД.

Цель исследования – выявить и обосновать эффективность психолого-педагогических условий формирования коммуникативных УУД у младших подростков с ЗПР.

Объект исследования – коммуникативные УУД у младших подростков с ЗПР.

Предмет исследования – специально разработанная развивающая программа как условие формирования коммуникативных УУД у младших подростков с ЗПР.

Задачами исследования являются:

- 1) проанализировать научную литературу по проблеме развития коммуникативных УУД у младших подростков с задержкой психического развития;

2) разработать и апробировать программу по формированию коммуникативных УУД у младших подростков с задержкой психического развития;

3) разработать практические рекомендации для педагогов-психологов и учителей по формированию коммуникативных УУД у младших подростков с задержкой психического развития.

В качестве гипотезы мы выдвинули предположения о том, что специально разработанная развивающая программа может выступать эффективным условием формирования коммуникативных УУД у младших подростков с ЗПР.

В качестве диагностического инструментария в нашем исследовании мы использовали методику «Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьника» М. А. Ступницкой [2].

На первом этапе исследования нами была проведена первичная диагностика уровня коммуникативных навыков у учащихся средних классов с ЗПР.

По результатам диагностики мы получили следующие статистические данные: дети с низким уровнем сформированности социально-коммуникативных умений составили 100 % (60 чел.), со средним уровнем 0 % (0 чел.), с высоким уровнем 0 % (0 чел.).

Далее для достоверного подтверждения групп между собой мы провели замер с помощью метода математической статистики, U-критерий Манна – Уитни, который подтвердил эквивалентность (равнозначность) данных групп. Значение показателей уровня социально-коммуникативных умений у младших подростков с ЗПР до эксперимента в контрольной и экспериментальной группах равно 0,223.

На основании полученных результатов, нами разработана программа коррекционно-развивающих занятий «Путешествие в мир общения».

Основной целью программы является: повышение уровня коммуникативных УУД у младших подростков с ЗПР.

Программа занятий включает в себя 20 занятий по 40 минут. Занятия проводились 2 раза в неделю. Форма работы – групповые занятия.

Сравнительные результаты позволяют сделать вывод, что по показателям контрольного этапа эксперимента у большинства детей экспериментальной группы повысился значительно уровень социально-коммуникативных умений, тогда как в контрольной группе, на которую не было оказано воздействие, изменения не произошли.

В целом отмечается улучшение показателей коммуникативных умений в экспериментальной группе, что подтверждено повторным замером и проверкой достоверности изменений с помощью критерия Вилкоксона $T = 4,602^*(p \leq 0,05)$.

По результатам мы видим, что наши группы неэквивалентны. $U = 10,500^*(p \leq 0,05)$. Это доказывает эффективность нашего эксперимента и нашей программы. Далее нами будут разработаны рекомендации для педагогов по формированию коммуникативных УУД у младших школьников с ЗПР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заширинская, О. В. Коммуникативные качества личности в контексте социализации детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студентов факультетов психологии. СПб. : Речь, 2015. 263 с.
2. Ступницкой М. А. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьника. URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/oprosnye-listy-metodika-stupnitskoi.html>

ВЛИЯНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОГАРНИТУРЫ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ВНИМАНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Григорьев Н. А.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет)»

Санкт-Петербурге, Россия

E-mail: sklifosovsky5@gmail.com

В данной работе затронута проблема детей, имеющих нарушения внимания и связанные с ними трудности обучения. Был предложен метод повышения концентрации с использованием нейрогарнитуры NeuroSky Mind Wave Mobile.

С каждым годом информационные технологии все больше совершенствуются. В наши дни тема об информационных технологиях в системе образования является самой актуальной [1]. Проблема обучения детей с гиперактивностью на данный момент является актуальной и перспективной.

Решением данной проблемы было формирование методики повышения самоконтролирования концентрации и внимания подростками при использовании нейрогарнитуры NeuroSky Mind Wave Mobile: каждые два-три дня школьникам выдается раздаточный материал, представляющий собой комплект заданий из математических задач [2, с. 301], задач на внимательность, ассоциативность и других (рис. 1), при помощи данных, отображаемых на экране компьютера, пытаются поднять уровень «Сосредоточенность» как можно выше (рис. 1).



Рис. 1. Принцип работы нейрогарнитуры Neurosky Mind Wave Mobile

Со временем усредненные показатели «сосредоточенности» у подростка ожидаются более высокие, чем данные до начала измерений и занятий с нейрогарнитурой (табл.). При этих условиях появляется возможность воплощать принцип взаимосвязи знаний и практической деятельности [3, с. 222].

Таблица

Результаты групп «Холерики» до начала и после работы со способом использования нейро-гарнитурой Neurosky Mind Wave Mobile

№	Сосредоточенность, %	Медитация, %	Время, с, мин	Кол-во верно решенных задач	Сосредоточенность, %	Медитация, %	Время, с, мин	Кол-во верно решенных задач	Разница сосред., %	Разница медит, %	Разница времени, мин
5x-01	63,6	22,9	432	7,0	74,4	28,3	384	7,5			
5x-02	57,8	28,2	600	7,5	60,3	24,1	600	8,0			
5x-03	55,2	27,9	600	7,0	61,7	27,9	600	7,0			
5x-04	57,2	20,7	600	7,5	62,3	19,9	600	8,0			
5x-05	48,7	26,0	600	6,5	54,5	19,1	600	7,0			
5x-06	57,6	22,0	600	7,5	59,8	22,7	600	6,5			
5x-07	78,0	22,7	600	9,0	58,9	22,4	600	8,0			
5x-08	65,5	19,1	600	6,5	54,2	27,9	600	7,5			
5x-09	42,7	18,8	600	6,0	64,5	25,9	600	6,5			
5x-10	79,3	23,8	319	9,0	80,4	25,9	343	9,0			
	60,5	23,2	9,2	73,5	63,1	24,4	9,2	75 %	+2,6	+1,2	0

Практическая значимость: результаты проведенных экспериментальных исследований могут получить применение в области психологии и педагогики, сформированный способ (методика) может быть использована научно-исследовательскими и образовательными организациями для применения на практике.

При использовании ИТ в образовательном процессе можно выделить следующие аспекты как точность оценки овладения, доступность и наглядность материала, универсальность использования, формы подачи материала, в том числе и индивидуальный подход, системность способов, средств обучения, социальная адаптация. Ценность и преимущество перед существующими методами образования обучения с использованием информационных технологий – это создание интерактивной среды обучения почти без ограничений возможности, разнообразия средств, что в свою очередь зависит только от

выбора направлений непосредственно только ученика и учителя, информационные технологии позволяют обучающимся самостоятельно работать при поиске информации, приобретать новые навыки и знания, развивают творческие, интеллектуальные способности, включают их в единую систему мультимедийного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова С. В. Информационные технологии в образовании // Портал научно-практических публикаций. URL: <http://portalnp.ru/2015/12/3050> (дата обращения: 11.09.2020)
2. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь: более 600 иллюстраций и 1700 статей. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. 341 с.
3. Шитова Т. Ф., Гончарова В. А. Новые информационные технологии в образовании // Новые информационные технологии в образовании: применение технологий «1С» в условиях модернизации экономики и образования: сб. науч. тр. 16-й Междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 292.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Дац Е. А.

МАОУ «Центр образования № 47 г. Иркутска»

Иркутск, Россия

E-mail: datsea2@yandex.ru

Проблема адаптации младших школьников к школьному обучению является одной из наиболее важных проблем начальной ступени образования. Традиционно критериями уровня адаптации к первому классу считаются успешность обучения, овладение навыками, умениями и знаниями по предметам, сложившиеся межличностные отношения, эмоциональное благополучие и социальная активность, а также положительная школьная мотивация [1; 2; 3].

В своей работе мы считаем важным изучить школьную мотивацию, эмоциональное благополучие и школьную тревожность как основные компоненты адаптации к школе. Нами было проведено исследование психологической адаптации к школе учеников первых классов.

Цель – психологическая диагностика адаптации первоклассников к школе.

Задачи: 1. Изучить школьную мотивацию первоклассников

2. Изучить эмоциональное состояние ребёнка в условиях школы

3. Изучить школьную тревожность

Данное исследование проводилось в начале учебного года (ноябрь 2021 г.) и в конце учебного года (апрель 2022 г.).

В исследование принимали участие учащиеся первых классов МАОУ Центр образования № 47 г. Иркутска в возрасте от 6–8 лет, всего – 202 первоклассника, из них 34 ученики 1 «А», 33 – 1 «Б», 33 -1 «В», 34 -1 «Г», 33 -1 «Д», 35 – 1 «Е» класса.

Использованные методики: «Анкета для определения школьной мотивации», автор Н. Г. Лусканова, цель – диагностика школьной мотивации. Цветовой тест Люшера (модификация Л. Я. Ясюковой), цель – диагностика эмоционального состояния ребёнка. Рисуночная методика «Моя школа», автор Р. В. Овчарова, цель – диагностика школьной тревожности.

Результаты исследования.

1. *Уровень школьной мотивации.* Самым важным параметром адаптации к школе является школьная мотивация. Как показывает практика, если у ребёнка не сформирована школьная мотивация, то адаптация у такого ученика будет сложной и тяжелой, ребенок будет не-

успешным в обучении. При анализе результатов исследования была выявлена положительная динамика изменений показателей школьной мотивации.

Таблица 1

Распределение уровней сформированности школьной мотивации

Уровень школьной мотивации	Количество уч-ся (%)	
	Октябрь 2021	Апрель 2022
Высокий уровень школьной мотивации	42	39
Хорошая школьная мотивация	26	45
Положительное отношение к школе	18	15
Низкая школьная мотивация	10	1
Деадаптация	4	0

В начале обучения высокий уровень учебной мотивации имели 42 % учащихся. Эти дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением успешно выполнять предъявляемые школой требования. Нормальный (хороший) уровень школьной мотивации был обнаружен у 26 % первоклассников. Эти школьники успешно справляются с учебной деятельностью, однако проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Положительно относятся к школе 18 % учеников. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс интересует мало. Низкий уровень мотивации был обнаружен у 10 % учащихся. Эти первоклассники демонстрируют неустойчивую адаптацию к школе, на уроках часто занимаются посторонними делами, играми, испытывают затруднения в учебной деятельности. У 4 % была выявлена деадаптация. К концу обучения выявилась следующая тенденция: небольшое снижение числа учащихся с высоким уровнем мотивации – до 39 %, рост количества детей с нормальным (хорошим) уровнем учебной мотивации – до 45 %, с положительным отношением к школе – до 15 %, сокращение числа первоклассников с низким уровнем мотивации – до 1 %, учеников с деадаптации в конце года не выявлено. Таким образом, можно утверждать, что в течение учебного года уровень сформированности школьной мотивации в классе был относительно стабильным. При этом наблюдался переход детей, имевших в начале обучения высокую и внешнюю мотивацию, в группу с хорошим уровнем мотивации в конце года.

2. Уровень эмоционального состояния первоклассника в школе

Исследование показало следующие результаты:

2.1. *Вегетативный коэффициент.* Вегетативный коэффициент характеризует энергетический баланс организма: его способность к энергозатратам или тенденцию к энергосбережению.

Таблица 2

Распределение младших школьников по показателям вегетативного коэффициента

Вегетативный коэффициент	Количество уч-ся (%)	
	Октябрь 2021	Апрель 2022
Хроническое переутомление	4	2
Компенсированное состояние усталости	27	25
Оптимальная работоспособность	68	72
Перевозбуждение	1	1

В начале обучения у 4 % наблюдалось хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность. Это свидетельствует о том, что данные нагрузки непосильны для ребенка. У 27 % первоклассников компенсированное состояние усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Им необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха. 68 % первоклассников обладали оптимальной работоспособностью. Эти дети отличаются бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют возможностям. Образ жизни позволяет ребенку восстанавливать затраченную энергию. У 1 % – наблюдалось перевозбуждение, это говорит о том, что ребенок работает на пределе своих возможностей, что может привести к быстрому истощению. Ему требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и отдыха, а иногда и снижение нагрузки. К концу обучения выявилась следующая тенденция: небольшое снижение числа учащихся с хроническим переутомлением – до 2 %, и компенсированным состоянием усталость – до 25 %, рост количества детей с оптимальной работоспособностью – до 72 %, с положительным отношением к школе – до 15 %, учеников с перевозбуждением – такое же количество, как и было 1 %. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство первоклассников обладает оптимальной работоспособностью: нагрузки соответствуют возможностям и образ жизни этих детей позволяет восстанавливать затраченную энергию.

2.2. Эмоциональный фон, т. е. преобладающее настроение ребенка.

Таблица 3

Распределение младших школьников по преобладающему эмоциональному фону

Уровень эмоционального фона	Количество уч-ся (%)	
	Октябрь 2021	Апрель 2022
Преобладание положительных эмоций	15	26
Нормальное эмоциональное состояние	57	70
Преобладание отрицательных эмоций	28	4

В начале обучения у 15 % первоклассников преобладали положительные эмоции. Такие дети веселы, счастливы, настроены оптимистично. У 57 % испытуемых эмоциональное состояние было в норме. Дети могут радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет. У 28 % первоклассников преобладали отрицательные эмоции. У них доминирует плохое настроение и неприятные переживания. Имеются проблемы, которые дети не могут решить самостоятельно. К концу обучения выявилась следующая тенденция: снижение числа учащихся с отрицательными эмоциями – до 4 %. Увеличение первоклассников с нормальным эмоциональным состоянием – до 70 %, и позитивными эмоциями – до 26. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства первоклассников эмоциональное состояние как в начале, так и в конце учебного года в норме.

Таблица 4

Распределение младших школьников по уровню тревожности

Уровень тревожности	Количество уч-ся (%)	
	Октябрь 2021	Апрель 2022
Высокий	32	20
Нормальный	56	72
Низкий	12	8

По таблице видно, что и в начале, и в конце учебного года преобладают ученики с нормальным уровнем тревожности. Школа и школьные трудности не являются для этих детей травмирующими, что способствует успешной адаптации к школе. Особого внимания и поддержки требуют дети как с высоким, так и с низким уровнем тревожности. Высокий уровень, говорит об избыточной тревожности, которая приводит к постоянному беспокойству. Оно очень утомляет ребенка, мешает эффективно работать в классе, строить отношения с другими детьми и взрослыми. Высокая тревожность может выражать страх быть неуспешным, эти дети особенно сильно расстраиваются, если задание не получаются, так как ребенок считает, что родители его любят за достижения. Если ребенок вовсе не тревожится, это может свидетельствовать о непонимании важности учебы, и как следствие трудностями в адаптации. К концу учебного года выявилась следующая тенденция: снижение числа учащихся с высокой тревожностью – до 20 %, увеличение первоклассников с нормальной тревожностью – до 72 %, низкий уровень снизился – до 8 %.

По результатам исследования были проведены психологические мероприятия с детьми, родителями и педагогами направленные на формирование школьной адаптации: первоклассникам с низкими показателями психологической адаптации проведены коррекционно-

развивающие занятия; педагогам даны рекомендации по взаимодействию с детьми «группы риска»; с родителями детей «группы риска» проведены индивидуальные консультации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровская Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С. М. Громбаха. М., 1988. С. 32–43.
2. Григорьева М. В. Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации // Начальная школа. 2009. № 1. С. 8–9.
3. Соловьева Д. Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 1–9.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Дубков А. О., Смирнова Е. А.

ГБПО ИО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»

Иркутск, Россия

E-mail: smel7272@mail.ru

На сегодняшний день многие ученые, исследующие развитие младшего школьника, обращают внимание на преобладание у них эмоциональной сферы над волевой, что проявляется, например, в эмоциональной неустойчивости, раздражительности и даже агрессивности. Для учащихся младшего школьного возраста формирование волевых качеств стоит на одном из первых мест, на основе их проявления интенсивно начинает развиваться учебная деятельность. Под ее воздействием, в ходе овладения новыми знаниями и умениями дети становятся способными к волевым усилиям, преодолению препятствий. Тем не менее, недостаточное развитие волевых качеств младшего школьника проявляется в легкой отвлекаемости, отказе от намеченной цели, что свидетельствует о слабой сформированности волевых качеств у младших школьников, таких как настойчивость, целеустремленность, решительность, выдержка и др. Учитывая эту особенность детей, учитель физической культуры обращает особое внимание на формирование данных волевых качеств. Он помогает детям выбрать цель, учитывая свои возможности, поддерживает стремление достичь результата.

Долгое время понятие воли было одной из трёх основных категорий психологии – наряду с разумом и чувствами. В истории психологии можно выделить периоды резкого спада интереса к этой проблеме и возврата к ней, что объясняется как логикой развития науки, так и чисто социальными причинами.

Понятие воли, как известно, имеет множество значений. Бабушкин Г. Д., Смоленцева В. Н. характеризуют волю, как целенаправленную способность человека совершать рациональные действия, направленные на достижение определенного результата, необходимо для удовлетворения собственных потребностей индивида [1].

Концепция Выготского Л. С. позволяет рассматривать волю, как психическую саморегуляцию, последствия которой заключаются в способности выбирать и реализовывать интересующие нас мысли, цели, желания, действия, поведение, эмоции, и т. д. Это и есть проявление воли [4].

Важной характеристикой воли учащихся начальной школы также является их восприимчивость, ярко эмоциональный отклик на всё, что бросается в глаза. Однообразные, неинтересные уроки стремительно понижают интерес детей к учебной деятельности. А это приводит к отрицательному отношению к обучению в школе

У каждого человека волевые качества выступают как единая целостная система, но структура звеньев этой системы у разных людей неодинакова. Более того, у одного и того же человека в различных видах деятельности она изменяется. Поэтому, совокупность волевых качеств следует рассматривать как подвижную, динамическую систему, звенья которой могут по-разному соотноситься, связываться между собой».

Волевые качества – это особенности волевой регуляции, проявляющиеся в конкретных специфических условиях, обусловленных характером преодолеваемой трудности.

Волевые качества относительно стабильны и индивидуальны и проявляются при целенаправленном воздействии на внешнюю среду, на внутренние процессы и состояния, на самого себя. Таким образом, волевые качества являются не атрибутами воли, понимаемой как субстанция, а индивидуальными чертами личности человека.

Добрынин Н. Ф. определяет волевые качества человека, такие как выдержка, самостоятельность, смелость, стойкость, самообладание и инициативность, самостоятельность, к основным относит настойчивость, решительность, целеустремлённость.

Целеустремленность определяется, как осознание важнейших жизненных целей, их четкое и ясное представление, вера в эти цели, умение вникнуть в их сущность. Сходное определение дал Ильин Е. П. «Целеустремленность личности спортсмена характеризуется предвидением в сознании продукта своей деятельности, на который она направлена» [6]. Целеустремлённость – это осознанная и развивающаяся ориентация личности на определённый результат.

С нашей точки зрения целеустремленность – это сознательная направленность личности на достижение ближайшей или отдаленной по времени цели.

Решительность – это быстрое и обдуманное принятие решений при выполнении того или иного действия или поступка, выполнение принятого решения без колебаний, уверенно, отсутствие растерянности при принятии решений в затрудненных условиях и во время эмоциональных возбуждений, проявление решительных действий в непривычной обстановке. Также решительность – качество личности, проявляющееся в умении принимать и осуществлять обоснованные и

четкие решения. Решительность предусматривает глубокое обдумывание цели той или иной деятельности, способов достижения, сложных внутренних переживаний, может проявляться и при осуществлении задуманных планов. Решительные люди быстро переходят от выбора средств к исполнению поставленного намерения.

Под настойчивостью Ильин Е. П. подразумевает – систематическое проявление силы воли при стремлении человека достичь отдаленной по времени цели, несмотря на возникающие препятствия и трудности. Настойчивость – это волевое качество личности, проявляющееся в умении активизировать собственные силы для регулярной и продолжительной борьбы с трудностями, которые мешают осуществлению поставленной цели [6].

Водяха Ю. Е. пишет, что в современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6 – 7 до 10 – 11 лет [3].

Волевые действия появляются у ребенка очень рано, и проходят длинный путь. На каждой ступени развития воля имеет свои качественные особенности. Если в 1-м и 2-м классах школьники совершают волевые действия главным образом по указанию взрослых, в том числе и учителя, то уже в 3-м классе они приобретают способность совершать волевые акты в соответствии с собственными мотивами. При необходимости воздерживаясь от какого-либо действия дети сами создают условия, исключающие привлекательные действия, например, отворачиваются, чтобы не посмотреть на интересные картинки, запрещенные для рассматривания, или берутся за другое дело.

Настойчивость – это волевое качество, особенно обнаруживается во 2 классе. Младший школьник может проявить настойчивость в учебной деятельности, при занятиях физкультурой, только при наличии интереса к этому. Школьники со слабым уровнем развития воли проявляют высокую и достаточно устойчивую активность в изучении предметов только при наличии интереса к ним, а при изучении нелюбимых предметов высокая и устойчивая активность проявлялась только школьниками с высоким уровнем развития воли. У детей в этом возрасте еще не развиты волевые механизмы достаточной силы, способные побороть влияние мешающих делу сильных эмоций, внешних воздействий. Часто школьники младших классов проявляют волевою активность лишь для того, чтобы быть хорошими исполнителями воли других и прежде всего для того, чтобы заслужить расположение к себе взрослых, в том числе и учителя.

Нельзя не отметить и проявление уже в 3-м классе такого волевого качества, как решительность, которая в определенной мере может

быть связана со все еще достаточно высокой в этом возрасте импульсивностью [2]. Проявление решительности младшими школьниками во многом зависит от того, находится ли ребенок в группе сверстников или ему приходится проявлять смелость одному. Как известно, родителям, пытающимся обучать плаванию своих детей, очень часто не удается завести детей на глубину и заставить их лечь на воду. Однако при обучении плаванию первоклассников на уроках физкультуры все дети смело прыгали в глубокую воду, независимо от того, имелись у них типологические особенности, предрасполагавшие к проявлению боязливости, или нет.

Целеустремлённость – это волевое качество личности, которое проявляется в виде способности ставить перед собой понятные и достижимые цели и задачи, это сосредоточенность чувств, мыслей и действий на упорном движении к своей цели и ее достижении. Целеустремленность у младших школьников развито еще слабо, даже у третьеклассников. Мальчики могут проявить целеустремленность в подвижных играх, физической работе, но у них может не хватать его при выполнении домашнего задания или для того, чтобы дисциплинированно вести себя на уроках.

Формирование волевых качеств учащихся в младшем школьном возрасте успешно проходит на уроках физической культуры, так как сама деятельность физической культуры создает для этого всевозможные ситуации: целеустремленность, настойчивость, решительность и другие – все эти волевые качества ярко проявляются во время занятий физическими упражнениями, в игровых ситуациях, во время сдачи контрольных нормативов. Во время уроков физкультуры младшие школьники производят самооценку: сделали ли они ошибки в заданных упражнениях или эстафетах, все ли упражнения выполнены правильно и др.

По мнению Лесгафта П. П. подвижная игра – это разновидность игровой деятельности, возникшая для обеспечения потребностей человека и включающая в свое содержание различные действия, регламентируемые простейшими правилами. Подвижные игры являются важным средством развития ребенка [5]. В них ребенок приобретает опыт общения, стимулируется его познавательная активность, совершенствуются движения, развиваются физические способности, происходит становление его личности. Игра влияет на двигательную и психическую сферы младших школьников, что обусловлено быстрой сменой игровых ситуаций, предъявляющих высокие требования к подвижности нервных процессов, к скорости реакции и нестандартности двигательных действий. Подвижные игры приучают к логике мышле-

ния, к очень быстрому реагированию на действия партнеров по игре. Таким образом, подвижные игры являются действенным средством всестороннего развития учащихся младшего школьного возраста, помогают им формировать необходимые для дальнейшей жизни движения.

Таким образом, весь процесс обучения младшего школьника определяет успешность формирования волевых качеств личности. Волевые качества необходимо формировать на уроках физической культуры в младшем школьном возрасте, используя подвижные игры. Учитель физической культуры при оценке сформированности волевых качеств учащихся младшего школьного возраста на начальном этапе обучения, обращает внимания на те, которые сформированы в меньшей степени и для того, чтобы их сформировать на должном уровне, отбирает соответствующие подвижные игры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкин Г. Д., Смоленцева В. Н. Психология физической культуры и спорта. Омск : СибГУФК, 2007. 270 с.
2. Барышникова Е. В. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие. Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2018. 174 с.
3. Психология младшего школьника: учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т; авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. Екатеринбург, 2018. 109 с.
4. Выготский Л. С., Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. СПб. : Питер, 2009. 368 с.
5. Жуков М. Н. Подвижные игры : учеб. для студ. пед. вузов. М. : Академия, 2000. 160 с.
6. Ильин Е. П. Психология воли. СПб. : Питер, 2009. 368 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Жученко В. В., Березенцева А. И.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Тюмень, Россия

E-mail: zhuchenkolera@icloud.com; a.i.berezenceva@utmn.ru

Глагольная лексика – это вся совокупность слов языка, которые обозначают состояние или действие предмета [10]. Глагол занимает главную роль в организации синтаксических единиц – основы коммуникации речи, а также считается самой сложной и емкой грамматической категорией в русском языке. Предикат (глагол) является основой внутренней речи и одним из главных членов предложения, он также имеет роль во внутреннем программировании и организации синтаксических конструкций для реализации высказывания в речи [10]. Формирование глагольной лексики влияет на мышление и связную речь дошкольников, вследствие чего они достигают нужного уровня знаний, умений и навыков.

В лингвистике предикативный словарь с синтаксической позицией представлен разными частями речи, но тем не менее, ядром предикативной лексики являются глаголы [9].

А. А. Леонтьев подчеркивает, что «речевые действия и даже отдельные речевые операции могут входить и в другие виды деятельности, в первую очередь – в познавательную». По модели А. А. Леонтьева порождение речи включает в себя пять взаимосвязанных между собой фаз: мотив, замысел, внутреннее программирование, определение основных смысловых единиц и определение смысловых единиц в речевом высказывании [3; 4].

Внутренняя речь является механизмом, который превращает внутренние субъективные смыслы в систему внешних развернутых речевых значений [3]. Данное положение выдвинул А. Р. Лурия, представив полный анализ этапов порождения речи и описав роль внутренней речи, указывая, что путь от мысли к речи: 1) начинается от мотива к замыслу; 2) проходит через стадию внутренней речи; 3) заканчивается на формировании глубинно-синтаксической структуры. Процесс порождения речи является целенаправленным, имеющий определенные этапы и уровни [1].

Связывая процесс порождения речи с деятельностным характером самого речевого высказывания, современная психолингвистика обнаруживает тенденцию к выделению поочередных сукцессивных

этапов порождения речи: мотивации, внутреннего программирования, лексико-грамматического оформления, сенсомоторной реализации. Лексико-грамматическая стадия организации речи занимает особое место в единой интегрированной модели речевого механизма и представляет собой «функционально-грамматическую схему» будущего высказывания и включает в себя процессы выбора слов и предикации (степень грамматического развертывания высказывания) [6].

Модель «абстрактная грамматика языковой активности», созданная и разработанная Ч. Огстудом, говорит нам о том, что процесс речепорождения напрямую связан с когнитивными факторами, а в частности с участниками описываемой ситуации, поэтому первичная последовательность компонентов высказывания является: «субъект – объект – предикат». Следовательно, предикат не только входит в структуру речевого высказывания, но и оказывает влияние на порождение речи [7].

В работах автора А. М. Бородич можно ознакомиться с направлениями, направленными на развитие глагольного словаря дошкольников: обогащение и уточнение словаря; активизация словаря, включение слов в предложения и словосочетания. По мере того, как развивается ребёнок, как он коммуницирует с взрослыми и сверстниками, какие знания приобретает об окружающем мире, будет развиваться его лексическая сторона речи, которая является неотъемлемой частью речевой деятельности человека в целом [2].

У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается сохранность интеллекта, что позволяет им усваивать смысл слова и объяснить значение глагола. Но речевая патология сказывается на неточности употребления глагольной лексики [5].

Предикат (глагол) по мнению большинства авторов занимает главную роль в организации синтаксических единиц, а ведущее положение отходит глагольной лексике. Именно актуализация предикативного (глагольного) словаря вызывает у дошкольников с ОНР трудности. Развитие словаря дошкольника является длительным процессом, который будет обогащаться за счёт новых знаний и коммуникации [7]. Предикативность также имеет место в развитии синтаксиса. По мнению А. М. Шахнаровича, синтаксис в аспекте психолингвистике развития представлен как переход от «голофразы» к предикативному расчленённому предложению. То есть, предикативная лексика включает в себя глагольные предикаты, организующиеся в определенную систему другие части речи [9].

ОНР является нарушением компонентов языка при сохранном интеллекте ребенка, что дает ему возможность усваивать смысловой

компонент слова и объяснить значения глагола. Но речевая патология проявляется в неточном употреблении слов, которая выражается в вербальных парафазиях [10].

В глагольном словаре дошкольников чаще преобладают слова, обозначающие действия, которые дети выполняют ежедневно: мыть, спать, умываться. А среди нарушений морфологической системы можно выделить неправильное использование личных окончаний глаголов, глагольных окончаний в прошедшем времени [5].

Среди особенностей глагольной лексики у дошкольников с ОНР можно выделить: расхождение в объеме активного и пассивного словаря, ситуативный характер понимания и употребления глаголов, сложности в группировке глаголов, трудности подбора синонимов и антонимов и применение глаголов более общего значения [10].

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости всестороннего теоретического и практического исследования процессов формирования глагольной лексики, а также организации формирующего исследования для ее формирования у дошкольников с ОНР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. 215с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособие для вузов. М. : Просвещение, 1981. 256с.
3. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М. : АСТ: Астрель, 2005. 351с.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287с.
5. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб. : Союз, 2001. 160с.
6. Назарова Е. В. Формирование лексико-грамматической организации речевого высказывания у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. М. : Просвещение, 2000. 16 с.
7. Середенко В. М. Особенности научных позиций западных психолингвистических школ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-nauchnyh-pozitsiy-zapadnyh-psiholingvisticheskikh-shkol> (дата обращения: 20.02.2023).
8. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателей детского сада. М. : Просвещение, 2016. 223с.
9. Сигал К. Я., Шахнарович А. М. и современная психолингвистика // Вопросы психолингвистики. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-m-shahnarovich-i-sovremennaya-psiholingvistika> (дата обращения: 20.02.2023).
10. Шибанова Г. И. Некоторые аспекты формирования предикативного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи // Евразийский союз ученых. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-formirovaniya-predikativnogo-slovaryau-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 20.02.2023).

СОЦИАЛЬНО-ДИСПЕТЧЕРСКАЯ ПОМОЩЬ ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОВЗ И (ИЛИ) ИНВАЛИДНОСТЬЮ, А ТАКЖЕ С ОТЛИЧИТЕЛЬНЫМИ ОТ НОРМЫ ЗДОРОВЬЯ СОСТОЯНИЯМИ ПРИ ВЫЯВЛЕНИИ У НИХ ПРИЗНАКОВ КЛИНИЧЕСКОЙ ДЕПРЕССИИ

Зинин С. В.

МКОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Нижнеудинска», МКОУ «СОШ № 25 г. Нижнеудинска»

Нижнеудинск, Россия

E-mail: zinin-sergey79@mail.ru

Клиническая депрессия или «депрессивный синдром – это состояние, характеризующееся пониженным настроением, торможением интеллектуальной и моторной деятельности, снижением витальных побуждений, пессимистическими оценками себя и своего положения в окружающей действительности, соматоневрологическими расстройствами» [2, с. 23]. Существует много разновидностей депрессий, изучение которых является прерогативой врача-психиатра. Именно медицинский специалист может определить истинные причины неблагоприятного психического состояния, назначить соответствующее лечение, рекомендовать или исключить работу педагога-психолога с проблемным поведением обучающегося. Поэтому обязательное направление несовершеннолетних к врачу-психиатру в рамках социально-диспетчерской работы является целесообразным и обоснованным.

Социально-диспетчерская помощь педагога-психолога может включать в себя следующие направления работы:

- знакомство с медицинскими документами;
- изучение внутренней картины болезни (ВКБ);
- проведение клинического интервью;
- составление возвратного направления.

Право работать с медицинскими документами детей с ОВЗ в современных условиях реализации ФГОС и государственной политики в сфере образования отражено в Письме Министерства просвещения РФ «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью» [6], а также в Методических рекомендациях об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации [4]. По итогам изучения медицинских документов должно быть сформировано общее представление о том, чем болеет ребенок, какое лечение он получает. По отношению к каждому заболеванию необходимо уточнить внутреннюю картину болезни, используя научную литературу.

ВКБ изучается с целью поиска ответов на следующие вопросы:

1. Как болезнь влияет на личность человека?
2. Угрожает ли болезнь формированию депрессивного состояния, а также суицидальных замыслов и намерений?
3. Как мальчик или девочка могут относиться к своему состоянию здоровья? Возможно ли у них проявление алекситимии?

Важно учитывать, что клиническая депрессия может быть следствием приема медицинских препаратов или вторичных нарушений: изменение личности на фоне основного заболевания (например, как при эпилепсии [5], гриппе и Covid-19 [1], воспалительных (дегенеративных) заболеваниях суставов [8] и других). Описание внутренней картины болезни также содержит важную информацию о том, какое типичное отношение к состоянию здоровья формирует соматическое неблагополучие. В частности, у обучающихся с отличительными от нормы здоровья состояниями (как и у взрослых) может проявляться ипохондрия, демонстративное привлечение внимания к недугам, активная просьба о помощи [3]; либо полное сокрытие своих переживаний (чувств и мыслей) от окружающих [7].

Клиническое интервью законного представителя должно содержать, в том числе, серию специальных вопросов, которые помогут выявить признаки снижения активности, самочувствия и настроения несовершеннолетнего. В частности, целесообразно уточнять, свойственно ли ребенку следующее:

- нарушение режима сна и бодрствования; кошмарные сновидения;
- головная боль;
- кровотечения из носа;
- расстройство пищевого поведения (отказ от еды; повышенный аппетит (булимия));
- слабый контроль над тазовыми функциями (энурез, энкопрез);
- сниженное настроение (тоска, грусть) или его перепады;
- замедленность в речи (брадилалия), мышлении (брадифрения), моторики;
- снижение обучаемости и обученности;
- потеря интереса к увлечениям, хобби и прочее.

В случае выявления множественных признаков клинической депрессии, а также возможных причин для ее развития необходимо рекомендовать законным представителям обратиться на консультацию к детскому врачу-психиатру. Для удобства общения с медицинским специалистом целесообразно обеспечить родителей соответствующими памятками, справками, характеристиками, а также возвратным направлением.

Возвратное направление может содержать краткое описание психолого-педагогических беспокойств, а также просьбу к врачу уточнить

специальные условия обучения и воспитания обучающегося. В частности, нуждается или нет ребенок в индивидуальном обучении, допустима ли психолого-педагогическая коррекция проблемного поведения.

Специалистами территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) МО «Нижнеудинский район», а также школьного психолого-педагогического консилиума МКОУ «СОШ № 25 г. Нижнеудинск» создана система возвратных направлений к врачу-психиатру, которая успешно практикуется много лет.

Пример № 1.

Возвратное направление к врачу-психиатру.

К врачу-психиатру направляется обучающийся по АООП для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (вариант 6. 4), находящийся по решению ВКК на индивидуальном обучении.

Психолого-педагогическое заключение: тотальное недоразвитие высших психических процессов, аффективно-неустойчивый тип поведения; системное недоразвитие речи легкой степени тяжести.

Факторы, препятствующие успешному образовательному процессу:

- нарушение режима сна и бодрствования (ученик не может уснуть до 4 часов утра);
 - головная боль (не связанная с учебной нагрузкой), 1–2 эпизода кровотечений из носа в месяц;
 - систематический отказ от приема пищи, подавленное настроение;
 - эмоции бедны, маловыразительные (маскообразное лицо);
 - ухудшение обучаемости, речи (стал медленно разговаривать), выражена замедленность в движении;
 - в анамнезе церебрастенический синдром, часто болеет инфекциями верхних дыхательных путей (ГРИПП, ОРВИ, бронхит, пневмония).
- Консультация врача-психиатра.

Дата консультации.

В индивидуальном обучении на дому (нуждается, не нуждается).

Специальные условия обучения и воспитания, которые образовательная организация должна учитывать.

Пример № 2.

Возвратное направление к врачу-психиатру.

К врачу-психиатру направляется обучающаяся по общеобразовательной программе.

Психолого-педагогическое заключение: вариант нормального интеллектуального развития; интрапунитивный тип развития личности.

Факторы, препятствующие успешному образовательному процессу:

- нарушение режима сна и бодрствования (ночной отдых свыше 9 часов, спит днем до 2–3 часов);
- постоянные жалобы на головную боль;

- подавленное настроение, жалобы на постоянную тоску, грусть; ожидание, что «неприменно должно случиться что-то плохое»;
- снижение обучаемости, темпо-ритмические нарушения речи (запинки);
- ученица замечает, что у нее появились трудности в правильном, последовательном, логичном выражении своих мыслей;
- в анамнезе эпилепсия, продолжительный прием противосудорожных препаратов без курсовой ноотропной терапии.

Критичность у ребенка сохранная, понимает, что теряет интерес к своим увлечениям, не чувствует в себе достаточного количества сил для продолжения успешной учебы, помощи родителям в бытовой деятельности; активно просит оказать ей помощь, нормализовать настроение.

Консультация врача-психиатра.

Дата консультации.

В индивидуальном обучении на дому (нуждается, не нуждается).

Специальные условия обучения и воспитания, которые образовательная организация должна учитывать.

Рекомендации врача-психиатра всегда находят свое отражение в индивидуальных образовательных маршрутах. Взаимодействие с обучающимися строится исключительно в границах дозволенного медицинским специалистом. Если врач считает, что самочувствие, активность, настроение ребенка может (и даже должно) быть улучшено в результате психолого-педагогической работы, тогда оказывается весь комплекс соответствующей помощи, в зависимости от потенциальных возможностей школьника, уровня его актуального психического развития: КПО, НПП, куклотерапия, психодрама, телесно-ориентированная терапия и мн. др. В противном случае взаимодействие с детьми протекает в границах имеющейся программы обучения, осуществлении психологической поддержки, отслеживании маркеров суицидального поведения.

По отношению к приведенным примерам.

В первом случае врач-психиатр исключил развитие депрессии у ребенка, рекомендовал:

- продолжить обучение в классе специальной коррекционной школы;
- проведение психологических занятий и консультаций.

Самочувствие и особенности поведения школьника были связаны с постоянным нахождением дома, с выраженным ограничением социально-значимых контактов. В течение 2 месяцев обучения в специальной школе, на фоне разрешенных психологических занятий настроение обучающегося существенно улучшилось, жалобы на головную боль и прочие соматические недомогания прошли.

Во втором случае девочке был поставлен сопутствующий основному заболеванию диагноз, связанный с клинической депрессией, которая стала следствием продолжительного приема противоэпилептических препаратов. Была назначена ноотропная курсовая терапия, а также прием антидепрессантов; рекомендовано индивидуальное обучение в течение 1 месяца. Врач не разрешил проводить коррекцию проблемного поведения психологу школы, так как депрессия носила исключительно эндогенный характер. Нормализация самочувствия произошла в кратчайшие сроки, в течение 10 дней сама ученица отметила, что на фоне лечения стала лучше себя чувствовать, у нее появились силы снова учиться, заниматься своим хобби, помогать по дому.

Рассмотренные примеры подчеркивают важность социально-диспетчерской помощи в своевременном направлении детей на консультации к психиатрам. Совместная работа педагогов-психологов с врачами может сохранить качество жизни школьников, снизить вероятность летального исхода, как одного из возможных вариантов развития клинической депрессии. Психолого-педагогическая коррекция проблемного поведения, связанного с депрессией, должна проводиться исключительно с разрешения медицинских специалистов, в полномочиях которых определение степени ответственности значимых для ученика взрослых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ динамики депрессивной симптоматики и суицидальных идей во время пандемии COVID-19 в России / Т. И. Медведева, С. Н. Ениколопов, О. М. Бойко, О. Ю. Воронцова. // Суицидология. 2020. Т. 11, № 3 (40). С. 3–6.
2. Глоссарий психиатрических терминов: учеб. пособие / М. А. Соляник, А. В. Кидяева, Е. В. Снедков. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2014. 64 с.
3. Жмуров В. А. Психопатология. Ч. 2. Иркутск: Изд-во Иркут. Ун-та, 1986. 217 с.
4. Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации: утв. зам. министра просвещения РФ 14 окт. 2019 г. и первым зам. министра здравоохранения РФ 17 окт. 2019 г.
5. Носов С. Г., Юрьева Л. Н. Суицидальная активность больных при лечении антиэпилептическими препаратами // Суицидология. 2016. Т. 7, № 1 (22). С. 55–63.
6. О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью: письмо Министерства просвещения РФ от 20 февр. 2019 г. № ТС-551/07.
7. Потапова Н. А., Грехов Р. А., Сулейманова Г. П. Проблемы изучения феномена алекситимии в психологии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11, Естественные науки. 2016. № 2 (16). С. 65–73.
8. Хронический стресс и депрессия у больных ревматоидным артритом. / А. Е. Зелтынь, Ю. С. Фофанова, Т. А. Лисицина, О. Ф. Серавина, О. Б. Ковалевская, Д. Ю. Вельтишев, Е. Л. Насонов // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. Т. 19, № 2. С. 69–75.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТАКТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**Кварацхелия А. Г., Насонова Н. А.
Соколов Д. А., Рассадникова В. В.**

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет
им. Н. Н. Бурденко»*

Воронеж, Россия

E-mail: nata.nasonova.79@mail.ru

Цель учебного процесса состоит в полноценном раскрытии индивидуальных способностей обучающихся для формирования высокопрофессионального специалиста, востребованного на рынке труда. Наибольший результат, характеризующий успешное освоение учебной дисциплины, может быть получен при создании психологического комфорта в рамках проведения практических занятий как у студентов, так и у преподавателя. Применение преподавателем методов создания полноценного психологического контакта положительно влияет на общем уровне знаний обучающихся, способствует проявлению интереса к изучаемой дисциплине и в результате отражается на успеваемости обучающихся. Работа преподавателя заключается в постоянном контакте с обучающимися, и как другая контактная работа может использовать общепсихологические методы, направленные на создание полноценного контакта «преподаватель-студент». Данная проблема является актуальной, включает в себя в первую очередь этику и деонтологию. Преподаватель, как более зрелая личность, должен своим поведением и общением, быть примером для молодого поколения [1].

Внимание к обучающимся, оценка индивидуальных успехов и мягкая корректировка мелких недочетов позволяет создать атмосферу доверия и в результате этого достигнуть определенных положительных результатов в плане формирования высокого уровня знаний студентов. Особое внимание заслуживает момент управления эмоциями преподавателем. Усталость, психоэмоциональное выгорание, физическое недомогание, личные проблемы могут влиять на психологическое состояние преподавателя и, при неумении управлять своими эмоциями, негативно проявляться во время взаимодействия с обучающимися, что отражается, несомненно, на учебном процессе. При этом важным аспектом профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава является способность контролировать собственное психологическое состояние и поведение, чтобы не возникало конфликтных ситуаций в системе «преподаватель-студент». При этом необходимо помнить, что преподаватель находится под постоянным

контролем со стороны обучающихся, которые оценивают преподавателя и как личность и как специалиста, поэтому личные эмоции в поведении преподавателя не являются личным его делом, так как могут отразиться на психологическом климате внутри учебной группы. «Нельзя безнаказанно делать детей игрушкой своего настроения. Дети святы и чисты. Даже у разбойников и крокодилов они состоят в ангельском чине. Мы должны окутывать детей в атмосферу, приличную их чину», слова А. П. Чехова отражают атмосферу общения преподавателя и студентов и обладают актуальностью и в современном мире. А. С. Макаренко считал, что в учебном коллективе должны быть «бодрость, никаких пасмурных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность действовать, радужное, веселое расположение духа», так как положительный настрой и доброжелательность преподавателя позволят наиболее полноценно раскрыть способности обучающихся, что проявится, несомненно, в повышении интереса студентов к изучаемой дисциплине. Преподавателю необходимо помнить, что полноценный отдых, формирование оптимального режима труда и отдыха, несомненно, положительно скажется на атмосфере психологического комфорта в рамках учебного процесса [3]. При этом преподаватель должен иметь постоянную возможность повышения уровня педагогического мастерства, а также профессиональных качеств и знаний.

Кроме того, необходимыми качествами преподавателя являются доброжелательность, дружеский подход и понимание проблем, с которыми могут столкнуться обучающиеся в процессе освоения учебного материала. Индивидуализация учебного процесса в настоящее время выходит на первый план, обеспечивая высокий уровень усвоения знаний. Абитуриенты, поступающие в университет, характеризуются различным исходным уровнем знаний по изучаемой дисциплине, при стандартизации учебного процесса обучающиеся покажут различный итоговый результат, при этом индивидуальный подход позволит минимизировать эту проблему и получить на выходе специалиста, обладающего глубокими знаниями и способностью к саморазвитию [4].

Преподаватель должен обладать уверенностью в себе, вести диалог с обучающимися с позиции равноправного партнера, но при этом не допускать фамильярности и панибратство со стороны студентов, взаимное уважение в процессе проведения занятий позволят получить наиболее качественный результат. Студенты должны иметь в лице преподавателя наставника и союзника, четко понимать конечный результат общей работы, позволяющий сформировать глубокий уровень знаний и применить полученные знания в своей профессиональной деятельности. Данный подход создаст у обучающихся ощущение соб-

ственной значимости и значимости полученных знаний в их будущей деятельности. Преподавателю стоит вести себя осмотрительно и дружелюбно, даже когда эмоции обучающихся выходят за рамки положительного настроения. Правильная тактика общения преподавателя и студента позволит купировать негативные эмоции обучающегося, повысить мотивацию к обучению, успокоить и настроить на дальнейшую плодотворную работу. При этом необходимо избегать поучительных нотаций в общении с обучающимися, постараться понять мотивы студентов, найти консенсус в спорных ситуациях.

Установление психологического контакта с обучающимися является важным моментов профессиональной деятельности любого преподавателя, чтобы процесс обучения был комфортным и результативным. Преподаватель во время проведения практических занятий со студентами, поддерживая с ними контакт, вправе ожидать от них уважительное отношение и внимание к изучаемому предмету, но данный момент не может быть достигнут без взаимного уважения и доброжелательного отношения к обучающимся со стороны самого преподавателя. Преподаватель должен понимать психологию студентов, обладать необходимой требовательностью, позволяющей организовать учебный процесс, обладающий результативностью. На первом занятии, при знакомстве со студентами, происходит взаимная оценка участников учебного процесса, к которым относятся как обучающиеся, так и преподаватель. На данном этапе формируется будущая модель поведения в системе «преподаватель-студент», которая в дальнейшем может или прогрессировать или регрессировать, ведущая роль при этом отводится поведению самого преподавателя. Демонстрируя уважение к обучающимся, преподаватель тем самым формирует процесс самоуважения обучающихся, что позволит им в дальнейшем воспитать в себе профессиональную этику и деонтологию по отношению к пациентам или будущим студентам, если они решат посвятить свою жизнь педагогической деятельности [2].

Педагогический процесс постоянно подвергается регулированию и коррекции со стороны преподавателя, при этом важный момент заключается в контроле учебного процесса, позволяющего оценить учебный процесс и внести коррективы при необходимости. При этом ведущая роль отводится пониманию возрастных, индивидуальных особенностей обучающихся.

Таким образом, психологический контакт с обучающимися, понимание их психологии является важным условием формирования здорового психологического климата во время проведения практических занятий со студентами, особенно начальных курсов. Индивидуа-

лизация учебного процесса позволит наиболее полноценно раскрыть способности студентов, повысить мотивационную составляющую, что, несомненно, положительно отразится на общем уровне знаний обучающихся. Доброжелательный подход и уважение, демонстрируемые преподавателем по отношению к студентам, позволят создать психологически комфортный процесс усвоения новых знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gloov R. Обучение студентов с помощью эффективных методов обучения: перспективные направления когнитивной и педагогической психологии // Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Карачаевск, 14–16 нояб. 2019 г. / отв. ред. Биджиева В. И. . Карачаевск : Карач.-Черкес. гос. ун-т им. У. Д. Алиева, 2019. С. 61–68.
2. Березина А. В., Мельникова И. В. Межличностное познание и его формирование у школьников и студентов : учеб. пособие. Москва : Издательство Юрайт, 2023. 128 с. (Высшее образование).
3. Жарких Н. Г., Костыря С. С. Эмоциональное выгорание и совладающее поведение педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Проблемы психологического благополучия : материалы Междунар. заоч. науч. конф. Екатеринбург, Фергана, 1 апр. 2022 г. / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург ; Фергана: [б. и.], 2022. С. 16–24..
4. Цветков В. Л., Юренкова В. А. Психология профессионального общения. М. : Новая юстиция, 2021. 242 с. (Бакалавриат).

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Керман Т. А.

ГБОУ «Лицей «Коллеж»

Донецк, Россия

E-mail: t.kerman@mail.ru

В связи с возросшими требованиями в образовании возрастают и требования к психологическому развитию личности обучающегося. Старшеклассник должен быть эмоционально стабильным в сложных ситуациях, в меру чувствителен к критическим ситуациям жизни, с низким уровнем возбудимости, тревожности, неподверженным деструктивным влияниям внутренних и внешних условий.

Формирование представленных личностных особенностей возможно лишь тогда, когда учащиеся способны справляться со сложной ситуацией, сохраняя при этом благоприятное духовное и эмоциональное состояние. Среди наиболее стрессогенных явлений для старшеклассников выделяют: развитие собственной идентичности, личностное и профессиональное самоопределения, подготовка и сдача экзаменов.

Другими словами, психику обучающегося испытывают на прочность одновременно внешние и внутренние факторы: требования социума к молодому человеку и процесс формирования собственного «образа Я».

В результате, чтобы справиться с этим, старшеклассник должен иметь высокую эмоциональную устойчивость, самоконтроль, достаточно сформированную ценностно-волевую сферу личности.

По определениям толковых словарей [5; 6] эмоциональная стабильность определяется как характеристика эмоциональной зрелости личности, адекватности эмоциональных реакций, их последовательности, предсказуемости и способности индивида их контролировать. Частыми синонимами или же составляющими «эмоциональной стабильности» в исследованиях выступают понятия «саморегуляция», «самоконтроль», «эмоциональная устойчивость», «стрессоустойчивость» и др.

По шкалам методики Кеттелла фактор эмоциональной стабильности определяется как динамическое обобщение и зрелость эмоций в противоположность нерегулируемой эмоциональности. Психологи описывают этот фактор как эго-силу и эго-слабость [3]. Противоположностью эмоциональной стабильности является эмоциональная неустойчивость – импульсивность; человек такого типа находится под влиянием чувств, переменчив в настроениях, легко расстраивается,

неустойчив в интересах. Присутствует низкая толерантность по отношению к фрустрации, раздражительность, утомляемость [4].

Также в теории Г. Айзенка «нейротизм» определяется как противоположный полюс для «эмоциональной стабильности», т. е. состояние, характеризующееся эмоциональной неустойчивостью, тревогой, низким самоуважением, вегетативными расстройствами [2].

В своих исследованиях М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко, определяют эмоциональную устойчивость как качество личности, характеризующееся единством следующих компонентов:

а) мотивационного – это сила воли и направленность мотивов деятельности, изменения которых влияют на уровень эмоциональной устойчивости;

б) эмоционального – это эмоциональный опыт личности, который она получает, преодолевая сложные жизненные ситуации;

в) волевого – это сознательная саморегуляция выполняемых действий, в соответствии с требованием обстоятельств;

г) интеллектуального – это анализ ситуации, прогнозирование и принятие решения, разработка плана его реализации [1].

Эмоциональная стабильность – широкое понятие, которое включает в себя навык самоконтроля эмоций и поведения, развитую рефлексивность, связано с адекватной устойчивой самооценкой, стрессоустойчивостью, мотивацией достижения успеха. Кроме того, при развитии эмоциональной стабильности необходимо учитывать не только социальные условия ее формирования, но еще и биологические предпосылки (тип темперамента, тип нервной системы).

Процесс формирования эмоциональной устойчивости у учащихся общеобразовательной школы в настоящее время является одним из объектов внимания психологов, педагогов, родителей, а также самих учащихся. Своевременная и качественная диагностика эмоциональной устойчивости старшеклассников, адекватные коррекционные меры могут воспрепятствовать возникновению нежелательных тенденций в развитии личности, появлению различных форм отклоняющегося поведения, трудностям в школьной и внешкольной деятельности старшеклассников.

В нашей работе мы изучали уровень эмоциональной устойчивости с использованием следующих методик: методика «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка; методика «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана.

В диагностическом исследовании приняли участие обучающиеся 10–11-х классов в количестве 54 чел. (28 мальчиков и 26 девочек). В результате были получены следующие результаты, отраженные в табл.

Таблица

Результаты изучения эмоциональной стабильности учащихся 10–11 классов, %

Уровень	Нейротизм	Волевая саморегуляция	Настойчивость	Самообладание
Высокий	24	50	45	43
Средний	31	19	28	37
Низкий	45	31	2	20

45 % респондентов показали низкий уровень личностного нейротизма, т. е. высокую степень эмоциональной стабильности. 31 % испытуемых продемонстрировали средний уровень эмоциональной устойчивости, соответственно 24 % обучающихся оценили свою психологическую стабильность как низкую.

При изучении волевой саморегуляции 50 % респондентов показали высокий уровень сформированности волевых процессов, 31 % испытуемых оценили свой волевой потенциал как низкий.

45 и 43 % обучающихся отметили у себя высокий уровень настойчивости и самообладания соответственно, 27 % лицеистов оценили уровень своей настойчивости в достижении целей как «низкий», 20 % в результате диагностики показали низкий уровень личностного самообладания.

Низкий уровень эмоциональной стабильности личности может проявляться в виде следующих «симптомов» в поведении и самовосприятии: выраженная эмоциональная возбудимость; негативные переживания (тревожность, напряженность, немотивированное беспокойство, растерянность, раздражительность); безынициативность и апатия в поведении; трудности в общении различного характера; социальная робость и зависимость.

Потому для обучающихся с перечисленными проблемами на базе ГБОУ «Лицей «Коллеж» проводятся индивидуальные коррекционные занятия. Методы коррекционных занятий – беседы с элементами тренинга. Также применяются в работе арт-терапевтические техники (изо – терапия, маскотерапия, метафорические карты).

Цель коррекционных мероприятий – в безопасной обстановке проработать (осознать и принять) чувства учащегося, помочь ему посмотреть на проблемную ситуацию под другим углом (формирование когнитивной гибкости), найти ресурс для разрешения проблемы, мотивировать на изменения поведенческих паттернов для изменения ситуации.

В результате повышается стрессоустойчивость личности, формируется уверенность в себе и своих возможностях, улучшается самоконтроль и регуляция эмоций и поведения.

На основании результатов диагностической деятельности в ГБОУ «Лицей «Коллеж» были проведены следующие групповые развивающие занятия, формирующие и повышающие эмоциональную устойчивость личности: занятия на знакомства учеников друг с другом (способствуют первичной адаптации в коллективе); занятия с целью сплочения в группе; оказание психологической помощи в познании себя, своих сильных и слабых сторон; развитие рефлексивных способностей обучающихся; налаживание межличностного общения в группе; создание атмосферы защищенности и доброжелательности; формирование адекватной самооценки личности; развитие творческих способностей, фантазии, воображения; мероприятия, направленные на профилактику и коррекцию тревожности, страхов, агрессии; развитие навыков конструктивного взаимодействия с ровесниками и с другими людьми; способствование повышению адаптивных возможностей обучающихся в коллективе, изменению негативных стереотипов поведения.

Итак, эмоциональная устойчивость определяется нами как интегративное свойство социально зрелой личности с хорошим внутренним контролем, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели в эмоциональной обстановке.

Хотя в раннем юношеском возрасте личность становится более эмоционально стабильной в силу развитой осознанности и самоконтроля по сравнению с подростковым периодом, однако эмоциональная устойчивость все же еще находится в процессе формирования, как и другие компоненты «Образ Я» человека.

В связи с этим развитие эмоциональной устойчивости обучающихся и обучение их навыкам совладания со стрессовыми ситуациями представляется актуальным полем для работы в условиях образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долгова В. И. Эмоциональная устойчивость личности: монография. М. : Перо, 2014. 173 с.
2. Словарь по педагогической психологии /сост. : М. В. Гамезо, А. В. Степаносова, Л. М. Хализева. 2001. URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-psychology/index.htm> (дата последнего обращения 20.03.2021).
3. Эмоциональная нестабильность-эмоциональная стабильность по Кеттеллу // Психологос. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/emocionalnaya-nestabilnost-emocionalnaya-stabilnost-po-kettellu%20?%3E> (дата последнего обращения 07.01.2023).
4. Эмоциональная стабильность. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/emocionalnaya-stabilnost> (дата последнего обращения 11.01.2023).
5. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. URL: https://psychology_dictionary.academic.ru/9552/эмоциональная_стабильность (дата последнего обращения: 10.01.2023).
6. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике : сайт. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/21213/Эмоциональная_стабильность (дата обращения: 12. 01.2023).

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Кирдяшова А. С., Терентьева Н. П.

*ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический
университет»*

Самара, Россия

E-mail: annakirdyashova@mail.ru

Одним из важнейших направлений повышения качества образования является работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования особое внимание уделяет детям с задержкой психического развития (далее – ЗПР). С каждым годом количество детей с ЗПР растёт, что влияет на работу педагогов. Многими исследователями отмечается недостаточная выраженность познавательных интересов у дошкольников с ЗПР, которая сочетается с незрелостью высших психических функций. Такие психологи, как У. В. Ульenkова [6], Т. Н. Князева [2], И. В. Охулкова [3] отмечают особую специфику формирования мышления у дошкольников с ЗПР, в частности, качества ума, характеризующие общую обучаемость (обобщенность, гибкость, осознанность, устойчивость, самостоятельность). У детей с ЗПР отмечается сниженный уровень познавательной активности, недостаточная любознательность. Они затрудняются мысленно расчленять объекты на части, бессмысленно выделяют признаки и свойства предметов, пропуская ряд важных, вычлняя только наиболее привлекающие их внимание части. Исходя из этого, у детей возникают сложности в установлении связей между элементами предмета.

Развитие мыслительной деятельности влияет на воспитание человека. У ребёнка развиваются положительные черты характера: работоспособность, умение мыслить и доводить дело до конца самостоятельно, планировать деятельность, а также саморегуляция, желание узнавать новое. Данные умения необходимы для дальнейшей жизни ребёнка. Достаточная подготовленность мыслительной деятельности снимает психологические нагрузки в учении, предупреждает неуспеваемость, ускоряет процесс становления самостоятельной личности. От самостоятельности мышления зависит удовлетворённость, радость и счастье человека в жизни [5].

Нам представляется самостоятельность мышления, как проблема исследования особенно актуальной на сегодняшний день, так как именно развитие мыслительных процессов позволяет адекватно и качественно овладеть учебной деятельностью.

Самостоятельность мышления психологами и педагогами характеризуется по-разному. Так, У. В. Ульенкова считает, что самостоятельность мышления – это индивидуально-психологические особенности личности в интеллектуальной и эмоционально-волевой сфере, которые обозначают готовность к переработке имеющихся знаний и мыслительной деятельности [6].

В статье А. А. Рабадановой [4] говорится о том, что самостоятельность мышления – это качество личности, имеющее способность своими усилиями двигаться вперёд в изучении нового и включающее в себя мотивационный, содержательный и технический компонент.

В работах М. И. Махмутова, Е. Н. Якименко самостоятельность мышления определяется, как интеллектуальная способность обучающегося, его умения, которые позволяют ему самостоятельно обучаться [7].

Выделяют такие показатели самостоятельности мышления:

- желание и умение самостоятельно мыслить;
- умение ориентироваться в новой ситуации, найти свои пути к новой задаче;
- стремление понять усваиваемые знания и способы их добывания;
- критический подход к суждению других;
- самостоятельность собственных суждений.

Т. Н. Князева и У. В. Ульенкова [6] выделяют такой важный показатель самостоятельности мышления, как наличие собственного мнения.

И. В. Охулкова [3] пишет про следующие компоненты самостоятельности мышления:

1. Эмоционально-мотивационно-волевой компонент (наличие положительных эмоций, которые побуждают его к сосредоточению на задаче, вызывают интерес узнать новое; устойчивый интерес к познавательной задаче на протяжении всей работы; самостоятельно работает над ошибками, а не отказывается).

2. Особенности мыслительных операций и интеллектуальных действий (принимает и ставит цель; производит исследовательские действия, необходимые для достижения цели; осуществляет поиск своим путем, самостоятельно выбирает пути и способы; самостоятельно переносит найденное в другие условия).

3. Принятие помощи взрослого при выполнении заданий повышенной трудности (отказ от помощи, частичное принятие помощи, полное принятие помощи).

4. Речевой компонент (объясняет и обосновывает операции и действия, направленные на решение задачи, адекватно оценивает полученный результат; в случае ошибки, получения неправильного ре-

зультата, ребенок способен к: пересмотру своих действий, переосмыслению решения, высказыванию про все это в развернутой речи) [3].

У. В. Ульяновка [6] в своей работе определила психологическую структуру самостоятельности мышления:

- наличие знаний, необходимых для решения задачи;
- умение использовать общий метод мыслительной деятельности;
- наличие положительного эмоционального отношения к поиску;
- готовность и способность к волевому усилию, интеллектуальному напряжению, сосредоточению внимания.

Главным критерием исследователи определили «умение обучающегося самостоятельно добывать новые знания из различных источников и приобретать новые умения и навыки, умение применять их в практической деятельности» [1].

Познавательный интерес тесно связан с самостоятельностью мышления, так как именно желание узнать что-то новое стимулирует у ребёнка размышлять, анализировать, делать умозаключения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что сущность самостоятельности мышления связана с понятием «продуктивность мышления».

Практика показывает, что система обучения не справляется в полной мере с тем, чтобы научить ребёнка самостоятельно думать и принимать решение в сложившейся ситуации.

Самостоятельность мышления не появляется с рождением ребёнка, с его взрослением. Это нужно систематически развивать, прилагать усилия для достижения результата.

Таким образом, можно сделать вывод, что без целенаправленного формирования самостоятельности мышления, которое является одним из важных компонентов процесса познавательной деятельности, невозможно достичь эффективных результатов.

Перспективы исследования развития самостоятельности мышления у дошкольников с ЗПР заключаются в разработке содержания соответствующей коррекционно-развивающей работы.

Для выполнения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) проанализировать теоретико-методологические основы педагогического процесса формирования самостоятельности мышления у дошкольников с ЗПР;
- 2) экспериментально изучить особенности формирования самостоятельности мышления у дошкольников с ЗПР;

3) разработать и апробировать содержание коррекционно-педагогической работы по формированию самостоятельности мышления у дошкольников с ЗПР;

4) показать эффективность разработанной коррекционно-педагогической работы по формированию самостоятельности мышления у дошкольников с ЗПР.

Следующим шагом нашего исследования станет решение поставленных задач в рамках целенаправленной работы по формированию самостоятельности мышления у дошкольников с ЗПР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беблова А. А., Мардиросова Г. Б. Организация учебной самостоятельности учащихся начальных классов посредством развития их мышления // Перспективы развития науки в современном мире. 2018. С. 190–197.
2. Князева Т. Н. Формирование самостоятельности мышления у младших школьников с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 1994. 177 с.
3. Охулкова И. В. Формирование самостоятельности мышления у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1996. 168 с.
4. Рабаданова А. А. Познавательная самостоятельность как педагогическая проблема // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы VIII Междунар. науч. практ. конф. Чебоксары, 6 нояб. 2016 г / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. С. 21–23.
5. Столярова Г. А. Преемственность в развитии самостоятельности мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста // Актуальные проблемы педагогики и психологии : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 19 февр. 2014 г. / отв. ред.: А. А. Сукиасян. Уфа: Башкир. гос. ун-т, 2014. С. 271–275.
6. Ульenkova У. В., Князева Т. Н. Изучение самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 2005. № 2.
7. Якименко Е. Н. Формирование самостоятельности мышления у младших школьников с ЗПР // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы Всерос. науч.-практ. конф. памяти проф. В. В. Коркунова студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург, 25–26 апр. 2019 г. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2019. С. 91–93.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кирилова В. А., Терентьева Н. П.

*ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический
университет»*

Самара, Россия

E-mail: kirilova-valeriya@mail.ru

На современном этапе развития общества одной из наиболее актуальных проблем является проблема гендерной идентичности личности. Это связано, во-первых, с изменениями традиционных ценностей, во-вторых, с пропагандой равноправия между мужчинами и женщинами, в-третьих, со стиранием психологических и физических различий между обоими полами в разных сферах жизни, и в-четвертых, с борьбой молодого поколения с прежними гендерными установками и стереотипами.

Понятие «гендер» было введено в психологию Робертом Столлером, под которым стали понимать социальный пол человека, т. е. такие качества и характеристики личности, которые проявляются под влиянием социализации [3].

Согласно С. А. Васюре, гендер включает в себя три компонента: когнитивный, отвечающий за гендерное самосознание, эмоциональный, связанный с гендерной идентичностью и поведенческий компонент, отражающий особенности поведения в соответствии с гендерными ролями [7].

Рассмотрим подробнее эмоциональный компонент гендера, а именно гендерную идентичность. Согласно И. С. Клециной, гендерная идентичность – это осознание человеком себя с точки зрения культурных определений мужественности и женственности [4]. Л. Н. Ожигова определяет гендерную идентичность, как результат взаимодействия сразу трех факторов: биологических, психологических и социальных, которые оказываются под влиянием социума и являются определяющими для личности [6]. С. И. Кон, в отличие от И. С. Клециной и Л. Н. Ожиговой, считает, что гендерная идентичность представляет собой особое чувство принадлежности к какому-либо полу [9].

В свою очередь гендерная идентичность также состоит из нескольких компонентов: познавательного, в процессе которого человек познает окружающий мир, эмоционального, за счет которого происходит расширение спектра внутренних переживаний и опыта и пове-

денческого, обеспечивающего связь между индивидами в социальной группе, а также подражание определенным поведенческим особенностям, характерным для определенного пола.

Далее обратим внимание на развитие гендерной идентичности в онтогенезе. А. Г. Асмолов выделяет следующие этапы её развития [1]:

1-й этап (до 1,5–2 лет) – формирование первых представлений о первичной половой идентичности в ходе общения со взрослыми. На этом этапе у ребенка формируется образ тела, на первый план выходят соматические его признаки, а также он усваивает первые поведенческие и характерологические поведенческие нормы. Ребенок в возрасте двух лет знает свой пол, однако не может его обосновать;

2-й этап (3–4 года) – ребенок с легкостью определяет пол окружающих его людей;

3-й этап (6–7 лет) – ребенок начинает дифференцировать половые роли, выбирать определенные сюжеты для игр и выбирать себе компанию, в основном состоящую из детей того же пола.

Так происходит формирование гендерной идентичности в процессе онтогенеза у детей с нормой психофизического развития.

Стоит отметить, что различные виды дизонтогенеза могут привести к нарушению или искажению формирования гендерной идентичности личности. Это связано прежде всего, как с биологическими, так и с психическими особенностями, присущими тому или иному виду нарушенного развития.

Многими учеными были проведены исследования, касающиеся возможностей половозростной идентификации у старших дошкольников с нормой психофизического развития и у детей того же возраста, имеющих задержку психического развития.

Н. Л. Белополюская в своей работе установила, что и дети с нормальным развитием, и дети с задержкой психического развития могут определить свой пол. Также исследователь установил и различие между двумя группами дошкольников, и состоит оно в следующем: дети с задержкой психического развития определяют мужской или женский пол человека на основании внешних признаков, таких как: одежда, черты лица, фигура, в отличие от детей с нормальным психофизическим развитием, которые могут также опираться и на второстепенные признаки, например, профессию или черты характера [2].

Н. В. Заиграева и И. А. Коробейникова также определили, что между дошкольниками с нормальным психофизическим развитием и детьми с ЗПР существует отличие, заключающееся в том, что дошкольники, имеющие задержку психического развития, зачастую для описания человека мужского или женского пола выбирают характери-

стики и черты, которые присущи мужчинам. Ученые считают, что это связано с тем, что те гендерные стереотипы, которые относятся к описанию мужчин гораздо легче в усвоении, чем те, которые относятся к женщинам.

Также необходимо упомянуть ещё одну исследовательскую работу, авторами которой являются У. В. Ульенкова и Е. В. Самойленко. Эти учёные пришли к выводу о том, что дети с ЗПР, в отличие от своих сверстников с нормой развития, находясь в условиях неполной семьи, а именно воспитываемых мамами, имеют очень размытые представления о мужском типе поведения и чертах характера, свойственных мужчинам [5].

Таким образом, мы видим, что отличий в формировании и развитии гендерной идентичности у детей с задержкой психического развития достаточно много по отношению к дошкольникам, имеющим нормальное психофизическое развитие. Это означает, что дети изучаемой категории нуждаются в коррекционно-педагогической работе, способствующей развитию правильной гендерной идентичности.

Д. А. Лигай полагает, что на данный момент в педагогике, а в особенности в коррекционной педагогике, существует необходимость включения гендерного воспитания в процесс дошкольного образования [5]. Под гендерным воспитанием автор понимает формирование у детей представлений о гендерных ролях, развитие положительного отношения, как к своему полу, так и к противоположному, развитие культуры гендерного общения без стереотипизации и дискриминации по половому признаку.

Проанализировав литературу по проблеме формирования гендерной идентичности и гендерного воспитания, мы обнаружили только одно методическое пособие, автором которого является Е. А. Плеханова, где подробно описываются методы и приемы, используемые в работе с детьми с нормальным психофизическим развитием [8]. К ним автор относит: во-первых, моделирование игровых ситуаций, во-вторых, использование сюжетно-ролевых игр, в-третьих, составление мини-рассказов, в-четвертых, решение проблемных ситуаций, и в-пятых, осуществление рефлексии. В остальных исследованиях и пособиях мы увидели лишь рекомендации по оснащению предметно-пространственной среды, а также плюсы использования сюжетно-ролевых, дидактических игр и бесед для гендерного воспитания дошкольников с нормой развития. Для дошкольников, имеющих задержку психического развития, найти какие-либо методические пособия по теме исследования оказалось невозможным.

В заключение необходимо сказать о том, что в процессе анализа научной психолого-педагогической литературы, нам удалось выяснить, что проблема формирования гендерной идентичности у дошкольников с ЗПР актуальна, так как существуют исследования на тему сформированности представлений детей о гендерных отличиях, однако отсутствуют апробированные методы и приемы, необходимые для формирования гендерной идентичности у детей изучаемой категории.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что проблема нашего исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования гендерной идентичности у дошкольников с задержкой психического развития и недостаточностью психолого-педагогических разработок по применению методов и приемов, направленных на формирование идентичности в соответствии с гендером по отношению к детям с ЗПР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник. М. : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
2. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. Изд. 2-е, испр. М. : Когито-Центр, 1998. 24 с.
3. Воронова А. В. Гендер как предмет междисциплинарного анализа // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2, № 2. С. 196–201.
4. Клецина И. С. Теоретические основания психологии гендерных отношений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2003. Т. 3. № 6. С. 154–166.
5. Лигай Д. А. Формирование гендерной идентичности у дошкольников в норме и с расстройством аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–3. С. 216–220.
6. Ожигова Л. Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Краснодар, 2006. 46 с.
7. Олейникова Е. Ю. К проблеме исследования гендерной идентичности // Вопросы науки и образования. 2018. № 8(20). С. 176–178.
8. Плеханова Е. А. Организация работы педагогов по формированию гендерной идентичности у дошкольников : метод. рекомендации. Уфа. : Педкнига, 2014. 47 с.
9. Тартаковская И. Н., Лунин И. И. Социальные трансформации гендера и сексуальности в свете идей И. С. Кона // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2018. № 6(148). С. 4–19.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УРОКА

Листратенко Т. Н.

ГУО «Средняя школа № 23 г. Могилева»

Могилев, Республика Беларусь

E-mail: listratenkotanya12@yandex.by

1. Развитие познавательной сферы учащихся:
 - развитие психических процессов (развитие внимания, памяти, мышления, воображения);
 - направление содержания учебного материала и видов работы, используемых на уроке, на поддержание познавательной активности учащихся на протяжении всего урока;
 - поддержание интереса учащихся на уроке через наглядные, технические, дидактические средства обучения.
2. Развитие мотивации учащихся на уроке осуществлять через:
 - развитие навыков рефлексии. В результате которой учащиеся повышают свою психологическую культуру, позитивные взаимоотношения, приобретают способность к рефлексии;
 - вырабатывают умения ставить цель и планировать деятельность;
 - поощряются за успешность работы;
 - умение учителя подвести ребенка к открытию и зафиксировать эффект важности этого открытия;
 - стимулирование у учащихся самостоятельности;
 - формирование ответственности за свои действия.
3. Оценка психологического климата на уроке отображается через:
 - ситуацию успеха;
 - появление оптимистического настроения в процессе работы;
 - атмосферу уважения между учениками и учителем.
 - оказание психологической поддержки ученику одноклассниками и учителя, если возникают затруднения.
 - воспитание уверенности в своих возможностях;
 - объективную оценку результатов деятельности учащихся и их отношения к ней.
4. Коммуникативное развитие учащихся происходит через:
 - работу в группах (парах), что воспитывает уважение к мнению других, вырабатывает умения слышать друг друга;
 - творческие задания, оказывающие влияние на интеллектуальный рост личности, повышающие культурный уровень школьников.

Важной составляющей психологической стороны урока является общение между учениками и учителем. Главным условием здесь является взаимное уважение между участниками процесса.

Чтобы достичь взаимоуважения, нужно решить проблемы:

1. Определения со своим стилем общения – особенностями взаимоотношений с учащимися, определить свою педагогическую индивидуальность.

2. Для этого нужно найти выразительные средства коммуникативного воздействия, которые будут меняться под влиянием возникающих задач.

Наиболее распространенные стили общения:

Совместное творчество на уроке.

Общение на основе дружеской привязанности для успешной совместной деятельности.

Где нет места панибратству, злобе, крику.

– Общение-дистанция – этот стиль для новичков и опытных педагогов. Но нельзя забывать о мере, так большая дистанция ведет к формализации отношений, установлению авторитарного принципа в отношениях с учащимися, а ее отсутствие будет переходом на фамильярность.

– Общение-запугивание – это результат авторитаризма, он для тех учителей, которые не могут организовать работу учащихся на уроке. Обычно этим стилем пользуются неопытные учителя.

– Общение-подстройка также характерен для молодых учителей. Он связан со стремлением завоевать дешевый и быстрый авторитет у учащихся.

Важно, что в процессе учебного процесса происходит реализация воспитательных задач, которые оказывают формирование психологического настроя учащихся. И здесь более показательной психологической стороной урока является формирование и изменение социальных установок учеников во время урока.

Социальная установка состоит из 3 компонентов: знания, действия, эмоции. Значит, воспитание установок сводится к преобразованию одного или нескольких составляющих.

При педагогическом воздействии используют рациональный и эмоциональный компоненты.

Рациональный компонент

Воспитание, на основании рационального компонента, обычно вызывает к разуму ребенка. В этом случае учитель стремится убедить его с помощью логических доказательств.

Эмоциональный компонент

Эмоциональное воздействие основывается на эффекте внушения и обычно используется при отсутствии или слабости логических аргументов. При использовании эмоциональной формы воздействия обычно ссылаются на авторитет или обращаются к образцу.

Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает 4 стадии:

Шаг 1. Привлечение внимания к вопросу.

Шаг 2. Внушение интереса.

Шаг 3. Изложение новой информации.

Шаг 4. Убеждение.

Если оно основывается на отлично подобранных фактах, способ их подачи ребенку существенно влияет на результат убеждения. Один и тот же факт по-разному может быть представлен и воспринят учащимся.

Во время учебной деятельности на учащихся оказывается как педагогическое влияние, так и психологическое. И самыми важными психологическими основами урока являются развитие личностных особенностей учащихся; коммуникация между участниками диалога; формирование и изменение социальных установок ребят во время учебной деятельности. Главную роль здесь играет учитель, от которого зависит и структура построения урока, и тот психологический микроклимат, который создается им в классе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Развитие психических познавательных процессов школьников. URL: https://otherreferats.allbest.ru/psychology/00059253_0.html. (дата обращения: 20.02.2023).
2. Приемы и техники управления учащимися на уроке. URL: https://studopedia.ru/5_168098_priemi-i-tehniki-upravleniya-uchashchimisya-na-uroke.html. (дата обращения: 21.02.2023)

ВЫРАЖЕННОСТЬ ГРАЖДАНСКИХ УСТАНОВОК У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Макарова А. Р., Кыштымова И. М.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: ar.makarova@mail.ru

Актуальность исследования гражданских установок у старшеклассников обусловлена возрастающим значением качеств гражданина для его социальной и личностной реализации в условиях обостренной внешне- и внутривнутриполитической обстановки в стране, связанной с ведением специальной военной операции на Украине, а сегодня – на территориях, вошедших в состав РФ, т. е. непосредственно на территории страны. Важность изучения и формирования у молодежи гражданских установок обусловлена и необходимостью исполнения Указа Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», определяющего в числе традиционных ценностей: патриотизм, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, приоритет духовного над материальным, преемственность поколений [7]. При этом гражданин понимается, как «общественно-полезный, преданный своему отечеству человек» [5, с. 357], «подчиняющий свои личные интересы общественным, служащий родине, народу» [4, с. 342].

Укрепление традиционных ценностей – сегодня непростая задача, решение которой осложнено медийной опосредованностью развивающегося пространства, его внешними регуляторами, активно трансформирующимися трансформированные, неорганичные российской культуре, индивидуалистические ценности. Современное развивающееся пространство, являясь медиапространством, характеризуется ценностной эклектикой, размытием традиционных нравственных ориентиров, гражданской идентичности.

Конструкт «гражданские установки» понимается как совокупность гражданских отношений, которые проявляются в реализации и отстаивании гражданских интересов самого гражданина и интересов общества и государства [8], как форма выражения гражданской позиции и духовно-нравственных установок личности [3]. И. А. Ильин подчеркивает важность бескорыстного служения родине, рассматривая его как качество, присущее подлинному гражданину, который видит в этом служении «долг чести и бремя ответственности» [1, с. 299]. Гражданские установки определяют готовность отстаивать и защи-

щать интересы родины и осуществлять деятельность на ее благо, обуславливают достоинство личности и ее самоуважение.

Для диагностики выраженности гражданских установок у старшеклассников нами был модифицирован и дополнен опросник, разработанный И. С. Шаховой [8]. Структурными компонентами гражданских установок мы определили готовность личности к служению другим людям, жертвенному поведению, бескорыстному служению и преданность Отечеству.

В проведенном исследовании приняли участие 93 учащихся 10 – 11 классов средних общеобразовательных школ г. Иркутска. Возраст участников: 16 – 18 лет.

В ходе опроса старшеклассники оценивали значимость указанных качеств в современной жизни. В результате анализа ответов выявлено, что значимыми качествами выбраны: умение себя преподнести – 53,8 %, успешность – 45,2 %, тогда как жертвенность значимым качеством считают только 7,5 % опрошенных. Однако не менее значимыми старшеклассники оценивают: ответственность – 61,3 %, честность – 45,2 % и доброту – 40,9 %.

Согласно полученным данным, социальные установки старшеклассников распределились следующим образом: 87,1 % опрошенных считает, что наиболее важным в жизни является реализация своих способностей, и лишь 6,5 % готовы принести пользу людям и своей стране. Такое распределение неудивительно в условиях, когда развивающееся пространство, в котором сегодня формируется личность, постулирует эгоцентризм и индивидуализм.

В процессе исследования мы выявляли понимание старшеклассниками конструкта «патриотизм». Справочник по социальной психологии трактует это понятие как «любовь к Отечеству, преданность Родине, гордость за ее прошлое и настоящее, готовность служить ее интересам и защищать от врагов» [6, с. 195]. Кыштымова И. М. и Шахова И. С. обосновали взаимосвязь патриотизма с его структурными компонентами: жертвенностью и гражданскими установками [2]. Анализ полученных нами данных показал, что большинство опрошенных имеют правильное представление о конструкте «патриотизм». 80,6 % определяют патриотизм, как любовь к родным людям, земле, дому, традициям, любовь к Родине и готовность пожертвовать своими интересами ради нее.

Однако, согласно ответам испытуемых, при появлении возможности жить и работать за границей 87,1 % старшеклассников воспользуются ею. Большинство опрошенных не проявляют интерес к событиям в стране, в частности к событиям, связанным с проведением спе-

циальной военной операции: 62,4 % заявили, что им это не интересно. Таким образом, можно говорить о расхождении у старшеклассников декларируемого уровня «патриотизма» с поведенческим. При правильном понимании конструкта «патриотизм» большинство опрошенных не проявляют интереса к своей стране, готовы ее покинуть, уехать жить и работать за границей.

Данные, полученные в ходе диагностики, были подвергнуты статистической обработке, взаимосвязь компонентов определялась с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Выявлено, что доверительные отношения в семье имеют положительную корреляцию с компонентом «помощь в беде» ($r = 0,293$, $p = 0,004$): прийти кому-то на помощь готовы молодые люди, которые имеют поддержку семьи.

Обнаружена достоверная взаимосвязь показателей совместных занятий с семьей и готовности к волонтерской деятельности ($r = 0,346$, $p = 0,001$). Такая связь показывает, что семья воспитывает в ребенке отношение к другим людям и готовность к бескорыстному служению.

Также выявлена взаимосвязь совместных занятий с семьей и уважения к одноклассникам ($r = 0,301$, $p = 0,003$), что также подтверждает важную роль семьи в воспитании уважения к другим людям, являющегося неотъемлемой частью гражданских установок личности.

Выявлены статистически значимые связи между показателями «сочувствие к людям без определенного места жительства» и спасением животных ($p = 0,006$), сочувствием к нищим ($p = 0,000$), готовностью к волонтерской деятельности ($p = 0,002$), готовностью прийти на помощь в беде ($p = 0,002$), а также отношением к жителям Донбасса ($p = 0,001$). Данная взаимосвязь ожидаема, так как предполагает наличие у старшеклассника эмпатии, сочувствия, сопереживания другим людям, попавшим в тяжелые жизненные ситуации.

Такая же взаимосвязь прослеживается между показателями «сочувствие к нищим» и спасением животных ($p = 0,001$), готовностью к волонтерской деятельности ($p = 0,000$), отношением к жителям Донбасса ($p = 0,007$).

Анализ диагностических данных показал низкий уровень выраженности гражданских установок у старшеклассников. Важность проведения формирующих программ в образовательных институтах на сегодняшний день остро актуальна. С помощью таких программ можно в значительной степени компенсировать несформированность гражданских установок в условиях агрессивного, а порой враждебного медийного развивающего пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин И. А. Родина и мы // И. А. Ильин. Собрание сочинений. В 10 т. Т. 9. М. : Русская книга, 1999. 512 с.
2. Кыштымova И. М., Шахова И. С. Психологическое содержание «жертвенности» и ее выраженность у солдат срочной службы // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13, № 4. С. 303–317.
3. Мухаметзянова Л. Ю. Формирование гражданской идентичности российской молодежи с использованием нравственного потенциала литературы и искусства // Казанский педагогический журнал. № 3. 2018. С. 48–50.
4. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т. рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. М. : Русский язык, 1981. 342 с.
5. Словарь современного русского языка : в 17 т. / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Изд. АН СССР, 1954. Т. 3. 357 с.
6. Словарь-справочник по социальной психологии. СПб. : Питер, 2003. 415 с.
7. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>.
8. Шахова И. С. Развитие смысловой сферы личности юношей при прохождении ими воинской службы по призыву : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2019. URL: <https://isu.ru/ru/science/boards/dissert/dissert.html?id = 167>.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Мамаева Т. А., Ружникова А. С.

ГБПОУ ИО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»

Иркутск, Россия

E-mail: tataeva_1979@mail.ru

Человек не может жить, не вступая в контакты с окружающими его людьми. Только в межличностных отношениях с другими людьми человек может ощутить и понять самого себя, отыскать свое место в мире, стать полноценной личностью. Проблема формирования межличностных отношений в младшем школьном возрасте с каждым годом становятся всё более актуальной. Именно в этот возрастной период происходит интенсивное формирование личности, и от того, насколько хорошо и легко младший школьник будет уметь вступать в контакт с окружающими, поддерживать его, будет зависеть вся его дальнейшая деятельность. Необходимо отметить, что в младшем школьном возрасте закладываются само понимание ценности общения, сотрудничества, отношений в совместной деятельности.

ФГОС НОО в качестве требований к результатам обучения детей младшего школьного возраста определяет, в том числе, навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми в различных социальных ситуациях, ведь в современных условиях развития общества успешность личности во многом обусловлена умением вступать в межличностное взаимодействие с окружающими [1].

Однако сегодня межличностные отношения детей младшего школьного возраста вызывают тревогу. В последнее время педагоги и родители все чаще отмечают, что многие дети ощущают серьезные трудности в общении со сверстниками, выражающиеся в неумении искать подход к партнеру по общению, поддерживать и совершенствовать установленный контакт, координировать свои действия в процессе деятельности, соответственно реагировать и выражать свою симпатию к определенному ребенку, отмечают трудности в умении сопереживать в печали и радоваться успеху другого человека. На наш взгляд решение данной педагогической задачи является одной из важнейших для учителя начальных классов.

Межличностные отношения реализуются, проявляются и формируются в общении и совместной деятельности. Особенно велика роль общения в становлении личности ребенка. Теперь уже не приходится доказывать, что межличностное общение – это абсолютно необходимое условие жизни людей, без него невозможно полное формиро-

вание у человека ни одной психической функции или психического процесса и, личности в целом.

В словаре практического психолога межличностные отношения раскрываются как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных воздействий, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [4].

Е. П. Ильин рассматривает межличностные отношения – это отношения, складывающиеся между отдельными людьми. Они часто сопровождаются переживаниями эмоций, выражают внутренний мир человека [2].

А. В. Петровский трактует межличностные отношения как систему установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга [3].

Таким образом, под межличностными отношениями мы можем понимать систему взаимосвязей между людьми, которые являются эмоционально значимыми и выражают отношение к другим людям.

Наиболее важная специфическая особенность отношений – эмоциональная основа, т.е. они появляются и развиваются на основе определенных чувств, возникающих в отношении людей друг к другу. Эмоциональная основа межличностных отношений содержит все виды эмоциональных проявлений: аффекты, эмоции и чувства.

Н. Б. Челдышова описывает компоненты межличностных отношений:

1. Когнитивный компонент – включает в себя все познавательные психические процессы: ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Благодаря этому компоненту происходит познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми.

2. Эмоциональный компонент – включает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми.

3. Поведенческий компонент – включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений.

Рассматривая возрастные аспекты межличностных отношений младших школьников, и обратившись к работам Б. С. Волкова, Т. Д. Марцинковской, И. И. Ильясова, И. В. Дубровиной, А. П. Савонько, можем отметить, что межличностные отношения сверстников младшего школьного возраста зависят от многих факторов, таких как успешность в учебе, взаимная симпатия, общность ин-

тересов, внешние жизненные обстоятельства, половые признаки. Эти все факторы влияют на выбор взаимоотношений ребенка со сверстниками и их значимость. Потребность в общении изменяется с возрастом и удовлетворяется разными детьми неодинаково.

Активную роль в формировании межличностных отношений младших школьников играют взрослые (родители и учитель). Важным является и то, что межличностные отношения между младшими школьниками складываются только в процессе совместной деятельности – учебных занятий, внеклассных мероприятий, досуговой коллективной деятельности, ведь как только завершается эта совместная работа, распадаются и те отношения, которые завязываются на их основе. Соответственно, важно создавать психолого-педагогические условия, обеспечивающие индивидуальное развитие младших школьников как субъектов межличностных отношений.

Процесс формирования межличностных отношений младших школьников будет результативным, если будут созданы определенные педагогические условия. В качестве таких условий могут выступать следующие: учет возрастных особенностей обучающихся, обеспечение включенности младших школьников в реальные социальные отношения, организация их совместной деятельности и наличие ситуации успеха в ней, предоставление младшим школьникам возможности строить самостоятельные коммуникации со сверстниками, осознать степень собственной самостоятельности и ответственности. Целенаправленная, систематическая работа учителя в данном направлении будет способствовать формированию позитивных межличностных отношений младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 // Информационно-правовой портал Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2018. 576 с.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. 10-е изд. М. : Академия, 2012. 511 с.
4. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 2008. 551 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПУБЛИЧНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ

Мамаева Т. А., Чижикина Д. Д.

ГБПОУ ИО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»

Иркутск, Россия

E-mail: tataeva_1979@mail.ru

Публичные выступления – неперенный атрибут современного образовательного процесса. С первого года обучения младший школьник сталкивается с необходимостью публично выступать с докладами на уроке, проектами, результатами исследовательских работ. В обновленном варианте Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в требованиях к результатам освоения программы среди универсальных учебных коммуникативных действий обозначено умение публично представлять результаты выполненного опыта (эксперимента, исследования, проекта), самостоятельно выбирать формат выступления с учетом задач презентации особенностей аудитории и в соответствии с ними составлять устные и письменные тексты с использованием иллюстративных материалов [1].

Однако, несмотря на то что именно на уровне начального образования значительно развиваются коммуникативные возможности обучающихся, при подготовке к выступлению с докладом перед классом или другой аудитории младший школьник зачастую сталкивается с серьезными трудностями. Так, Агожина Н. А. и Кулешова О. Д. эти трудности связывают с недостаточным опытом публичных выступлений, психологическими особенностями ребенка, недостаточной сформированностью интонационных умений [2]. Мусатова О. В., Орлова Д. А. указывают на страх перед публичными выступлениями, с которыми обучающиеся не могут справиться самостоятельно [5].

Таким образом, формирование психологической готовности обучающихся к публичным выступлениям является одной из значимых педагогических задач в работе учителя начальных классов.

Проблема психологической готовности не нова для отечественной психологической науки. Достаточно интенсивно готовность изучалась Асмоловым А. Г. и Узнадзе Д. Н. в рамках теории установки, Ахтариевой Л. Г., Божович Л. И. в педагогической психологии.

В психологическом энциклопедическом словаре «готовность» трактуется как установка, направленная на выполнение того или иного действия [4]. Эта установка предполагает наличие определенных

знаний, умений, навыков; готовность к противодействию возникающим в процессе выполнения действия препятствиям; приписывание какого-либо личностного смысла выполняемому действию. Узнадзе Д. Н. рассматривает психологическую готовность как предрасположенность субъекта к реагированию на окружающий мир [6]. Предрасположенность формируется на основе предыдущего опыта личности.

Согласно концепции Узнадзе Д. Н., направление любых проявлений психики и поведения субъекта осуществляет установка, которая является основой его целесообразной избирательной активности. Согласно его теории, психологической готовностью к деятельности выступает система установок личности как предрасположенность к определенной, обусловленной потребностями, деятельности, его настройка к восприятию будущих событий и определенной форме активности, опирающаяся на действенный опыт.

Выготский Л. С. предлагает понимать психологическую готовность как определенный уровень зрелости личности, позволяющий ей осваивать ту или иную деятельность или присваивать то или иное поведение [3].

Таким образом, можно констатировать, что понятие «психологической готовности» рассматривается в контексте какой-либо деятельности и предполагает сформированность установок, знаний, умений, навыков, позволяющих личности эффективно действовать в каком-либо направлении.

Публичное выступление – это процесс презентации и открытого выражения мнения, мыслей, идей. Оно адресовано публике и требует демонстрации лидерских способностей. Публичная речь – это средство достижения деловых целей. Она должна быть убедительной, доказательной, грамотной, логичной, продуманной, эмоционально украшенной.

Следовательно, психологическая готовность к публичному выступлению мы можем рассматривать как качество личности, проявляющееся в сформированных установках, имеющихся знаниях, умениях и навыках обучающихся, способствующих успешной реализации этой деятельности.

Структуру психологической готовности младших школьников к публичному выступлению, по нашему мнению, образуют три компонента, схематично представленные на рисунке.

Содержание когнитивного компонента образуют знания о публичном выступлении как особом виде деятельности, правилах успешного выступления: уверенное знание материала.

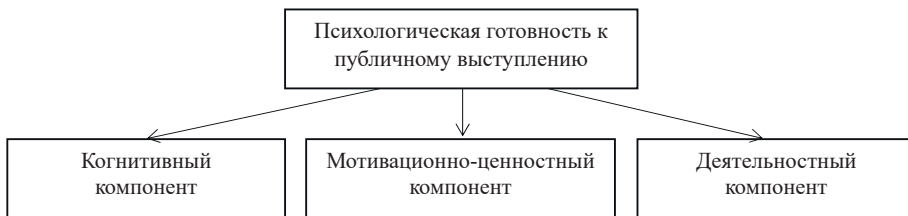


Рис. Компоненты психологической готовности к публичному выступлению

Содержание мотивационно-ценностного компонента представлено мотивами самовыражения, эмоциональным настроением, ценностным аспектом данной деятельности через осознание личностного смысла.

Содержание деятельностного компонента образуют умения и навыки (умение выбирать средства для организации своего поведения; помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; планировать, контролировать и выполнять действия; предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки).

Такое понимание содержания психологической готовности к публичному выступлению позволит учителю начальных классов выстроить целенаправленную работу по ее формированию у обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ М-ва просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 // Информационно-правовой портал Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>.
2. Ажогина Н. А., Кулешова О. Д. Интонационные и речевые трудности младших школьников при публичном выступлении с исследовательскими работами и пути их преодоления // Тьюторское сопровождение проектной и исследовательской деятельности дошкольников и младших школьников : материалы науч.-практ. конф. URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/azhogina-n-a-kuleshova-o-d/>
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М. : Перспектива, 2022. 224 с.
4. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. М. : Проспект, 2008. 560 с.
5. Мусатова О. В., Орлова Д. А. Работа со страхом публичных выступлений у младших школьников в педагогической деятельности // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы науч.-практ. конф. Новосибирск, 12–13 апр. 2017 года. Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2017. С. 89–91.
6. Узнадзе Д. Н. Философия. Психология. Педагогика. Наука о психической жизни. М. : Смысл, 2014. 368 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТТЕРАПИИ

Мержвинская А. А., Монсонова А. Р.

*ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова»
Улан-Удэ, Россия*

E-mail: merzhvinskaya.anya@mail.ru, monsonova77@mail.ru

Одаренные дети являются человеческим капиталом каждой страны. Поэтому каждое государство стремится развивать направление диагностики и развития одаренности. Однако в развитии одаренности главное внимание уделяется именно содержательной части, личностное развитие одаренных отходит на второй план. В данной статье рассмотрены личностные особенности одаренных детей, факторы развития девиантного поведения и особенности работы с данной группой детей. При выборе методов работы, мы также опирались на особенности жизни современного поколения. Быстрый темп жизни, клиповое мышление и нестабильная ситуация в мире требует от нас метода, который будет эффективен в дистанционном и очном формате. Поэтому методом, актуальным для современного поколения и учитывающим их потребности, можно назвать мульттерапию. В работе описан процесс создания и реализации программы развития личностной сферы одаренных детей с помощью пассивной мульттерапии, приведены результаты контрольной диагностики, показывающие эффективность проведенной программы.

Одаренные дети являются ценностью человечества, двигателем прогресса. Именно поэтому каждое государство выделяет направление развития одаренных детей. В рамках этого развития основное внимание уделяется диагностике и развитию того или иного вида одаренности. Развитие одаренности подразумевает не только занятия, направленные на совершенствование каких-то навыков и способностей, но также включает ряд условий для личной и социальной самореализации одаренных детей [2–4].

В психологии учеными выделены факторы развития личностных проблем одаренных детей. К ним относятся: 1) зависимость самооценки от академических успехов; 2) большая нагрузка в школе и организациях дополнительного образования; 3) давление со стороны родителей, высокие ожидания от ребенка; 4) отношение окружающих к одаренному ребёнку с настороженностью (странный, не такой, как все); 5) повышенная эмоциональная чувствительность одаренных детей, что является частью их дарования [Е. Н. Волкова, С. В. Васильева, А. Э. Симановский, А. В. Маркер, И. Ф. Сибгатуллина и др.].

Темп жизни одаренных детей очень быстрый. Родители нагружают ребенка многочисленными кружками, секциями, дополнительными занятиями, забывая о развитии личности. На сегодняшний день в период дистанционного обучения мы нуждаемся в методах работы, которые будут эффективны в условиях виртуального воздействия с ребенком, и без потерь может использоваться офлайн режиме. Мы видим в качестве такого метода мульттерапию [1].

Данный метод актуален для категории детей 10–12 лет. Мультфильмы выступают агентом социализации наряду с семьей и школой. Обладают большим педагогическим потенциалом: влияют на ценностно-смысловую сферу личности, демонстрируют образцы поведения и способы решения жизненных ситуаций. При просмотре мультфильма активизируются процессы идентификации с персонажем, дети анализируют поведение и переживания героя, тем самым проводя аналогию в реальной жизни и изменяя своё отношение, и поведение в тех или иных ситуациях (А. Ф. Бурухина, Е. А. Гаваза, А. Ф. Лалетина, О. В. Куниченко и др.).

Высокое развитие отдельных способностей не гарантирует развития личностных способностей на высоком уровне. Также, в работах исследователей мы видим, что одаренность часто выступает фактором развития девиантного поведения. Что определяет следующую проблему для данного исследования – наиболее эффективные условия для развития личностной сферы одаренных детей [1;5].

Нами было проведено исследование личностной сферы одаренных детей с ноября 2020 г. по январь 2021 г. В исследовании участвовали ученики 5–6 класса МАО СОШ № 56 и МАО СОШ № 2 г. Улан-Удэ. В исследовании участвовало 53 ученика. Возраст большинства испытуемых 10 лет.

В ходе диагностики нами было выяснено, что испытуемые имеют высокий уровень тревожности и агрессивности, низкий уровень эмоционального интеллекта и коммуникативных умений. Таким образом, проблема, анализируемая нами в теоретической части, нашла свое подтверждение в эмпирическом исследовании. В связи с чем нами была разработана программа, направленная на развитие личностной сферы одаренных детей с помощью метода мульттерапии. В рамках реализации программы запланировано и проведено 9 занятий по 1 раз в неделю продолжительностью 60 минут. Программа была разделена на 3 блока, в которых были поставлены определённые цели.

Основными условиями, реализуемыми в нашей программе, выступили: 1) активизация познавательного-оценочного и эмоционального уровней личностной, межличностной и социальной рефлексии; 2) ра-

бота с установками личности с целью развития социальных чувств; 3) работа с идентификацией с целью развития самопонимания, самопринятия и саморазвития.

Активизация познавательного-оценочного и эмоционального уровней личностной, межличностной и социальной рефлексии происходила благодаря групповой работе и процессу идентификации. Идентифицируя себя с персонажем и рассуждая о мотивах поведения от его лица, ребенок получал обратную связь от остальных учеников, межличностную и социальную рефлексии. Через поступок персонажа ученик осознавал свои особенности поведения и проблемы, что является материалом для личностной рефлексии.

В качестве работы с установками личности с целью развития социальных чувств мы использовали дискуссии и задания для выполнения дома, которые закрепляли знания, полученные на занятии. В ходе дискуссии ученик узнавал мнения других участников, подкрепленные аргументами, после чего менял свои установки. Видя конфликт в мультфильме со стороны, ученик понимал, что установки персонажа, присущие и самому ученику, являются неправильными. Расширение базы знаний об особенностях личности, таких как темперамент и самооценка, позволили ученикам лучше понимать своих одноклассников, относиться к ним добрее и терпимее.

Работа с механизмом идентификации с целью развития самопонимания, самопринятия и саморазвития происходила с помощью обсуждения и получения обратной связи от коллектива. Размышляя о том, почему ученик выбрал именно того или иного персонажа, он понимал, что так или иначе похож на него или хочет быть похожим. В ходе обсуждения под контролем психолога, дети принимали и понимали поступки всех персонажей, это также способствовала снятию тревожности, чувства стыда и страхов у каждого ребенка.

Для закрепления знаний и навыков, полученных на занятии, ученикам давалось домашнее задание. Оно обязательно включало в себя элемент рассуждения ученика на пройденную тему с целью диагностики усвоения знаний.

При разработке последнего занятия, критериями оценки выступили рассуждения учеников, работа в группе, осознание собственной социальной роли и ответственности. Было принято взять тему «озеро Байкал» для обращения к патриотическим чувствам учеников.

Таким образом, основываясь на результатах повторной диагностики, можно сделать вывод об эффективности разработанной программы. В ходе сравнения анализов первичной и контрольной диагностики, нами было отмечено снижение агрессивности, тревожности,

повышение эмоционального фона, эмоционального интеллекта и коммуникабельности у исследуемой группы детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Н. В. Развитие одаренных детей : программа, планирование, конспекты занятий, психологическое сопровождение. Волгоград : Учитель, 2019. 182 с.
2. Бабиченко, Д. Н. Искусство мультипликации. М. : Искусство, 2014. 114 с.
3. Моница Г. Б., Рузина М. С. Ох, уж эти одаренные дети. Талант и синдром дефицита внимания: двойная исключительность. СПб. : Речь, 2016. 128.
4. Суходимцева А. П. Создание окружной системы сопровождения развития одаренных детей // Вестник Всероссийской олимпиады школьников. 2018. № 2. С. 9–14.
5. Шустова О. А. Работа с одаренными и мотивированными детьми // Образование в современном. шк. 2015. № 7. С. 8–13.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМФОРТ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Мосягина А. А., Посохова С. Т.

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
Санкт-Петербург, Россия*

E-mail: mosyagina.ania@yandex.ru, svetpos@mail.ru

В подростковом возрасте происходят существенные изменения во всех сферах психического развития. Эмоциональная сфера подростков наиболее чувствительна и отличается рядом особенностей, среди которых возбудимость, высокая чувствительность, тревожность, неустойчивость эмоциональных переживаний, противоречивость чувств [2].

Обеспечение эмоционального комфорта в образовательной среде является важной составляющей успешной адаптацией подростков. Хотя понятие «эмоциональный комфорт» встречается во многих исследованиях, как самостоятельный феномен он рассматривается редко.

В связи с этим был предпринят теоретический анализ исследований, посвященных эмоциональному комфорту.

Теоретик сестринского дела К. У. Kolcaba занималась изучением эмоционального комфорта в области ухода за пациентами. Она определяет эмоциональный комфорт как приятные позитивные ощущения, состояние расслабленности, оптимистический подход к жизни, когда человек чувствует себя счастливым и в приподнятом настроении. Эмоциональный комфорт также связан с меньшим физическим дискомфортом. Главной чертой эмоционального комфорта является ощущение пациентами личного контроля [6].

По мнению коллектива авторов (Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., Hollander, S.) эмоциональный комфорт – это позитивное настроение и высокая самооценка [7].

Н. В. Федосюк, занимаясь изучением психологического здоровья детей и подростков, отмечает, что его важным компонентом является эмоциональный комфорт, который характеризуется позитивными эмоциями и позитивным восприятием окружающего мира [4].

И. А. Баева, Е. Б. Лактионова определяют эмоциональный комфорт, как важный фактор при оценке психологического аспекта образовательной среды. По их мнению, эмоциональный комфорт представляет собой внутреннее удовлетворение и спокойствие, защищенность от проявлений психологического насилия, удовлетворенность значимыми взаимоотношениями [1].

Исследование С. Т. Посоховой, М. Х. Изотовой показало, что стремление подростков к релаксации и эмоциональному комфорту связано с возможностью преодоления эмоционального дискомфорта, который вызывают тревожность и страхи. Релаксация дает возможность подросткам на время уйти от повседневности, получить удовольствие, не заниматься напряженной деятельностью и не думать о «должном». Эмоциональный комфорт определяется ими как удовлетворенность базовых потребностей в физической и психологической безопасности, в доверии к миру и себе, сохранении активности [3].

Р. М. Шамионов характеризует эмоциональный комфорт как состояние уверенности, спокойствия, удобства, удовлетворенности, оптимизма, свободы от страхов и тревоги, доминирование позитивных эмоций [5]

Таким образом, понятие «эмоциональный комфорт» можно сформулировать как состояние, связанное с переживанием положительных эмоций, возникающих вследствие удовлетворения наиболее значимых потребностей. Он имеет свою специфику в разных областях знаний, на разных возрастных этапах, соответственно эмоциональный комфорт подростков можно определить, как выражение преобладания положительных эмоций над отрицательными в связи с удовлетворением потребности в коммуникации и положительным отношением в образовательной среде. Эти особенности понятие легли в основу нашего исследования.

Цель исследования: определение структуры эмоционального комфорта подростков в образовательной среде.

Задачи исследования:

- 1) обобщить научные исследования по проблемам эмоционального комфорта в подростковом возрасте;
- 2) определить особенности эмоционального комфорта подростков в образовательной среде;
- 3) разработать и апробировать комплекс методических средств для диагностики эмоционального комфорта;

На основе результатов теоретического анализа был разработан методический комплекс (табл.).

Выборку исследования составили обучающиеся подросткового возраста (14–17 лет) в количестве 88 чел., из которых лиц женского пола 28 чел., лиц мужского пола 60 чел. Участники исследования – обучающиеся среднего общеобразовательного учреждения и профессионального образовательного учреждения.

Таблица

Методический комплекс для исследования эмоционального комфорта подростков в образовательной среде

Направления исследования	Методики	Показатели
Эмоциональный комфорт	«Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда	Интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина, самочувствие.
	«Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. В. Бойко	Неумение управлять эмоциями, дозировать их; неадекватное проявление эмоций; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; доминирование негативных эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе.
	«Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду	Эмоциональный дискомфорт
	«Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонда	Эмоциональный комфорт

Для установления взаимосвязей между компонентами эмоционального комфорта обучающихся подросткового возраста был проведен корреляционный анализ (рис.).

Наиболее интегрированным показателем является эмоциональный комфорт, как компонент адаптации, который отражает состояние уверенности, спокойствия, оптимистичности, активности, позволяющее открыто выражать свои чувства. Он имеет прямую взаимосвязь с показателями таких эмоций, как радость и интерес, а также с показателем самочувствия в целом, которое выражает преобладание положительных эмоций над отрицательными. С показателями эмоций гнева, горя, стыда, страха, презрения, вины, отвращения, удивления показатель эмоционального комфорта имеет обратную связь. Соответственно, чем комфортнее ощущают себя подростки, тем более выражены эмоции радости и интереса и менее выражены эмоции гнева, горя, стыда, страха, презрения, вины, отвращения, удивления. И наоборот, преобладание положительных эмоций над отрицательными будет свидетельствовать об эмоциональном комфорте подростков. Этот ре-

зультат указывает на то, что в структуре взаимосвязей эмоционального комфорта присутствуют как положительные, так и отрицательные эмоции.



Условные обозначения: в скобках указано количество взаимосвязей с другими показателями. $r > 0$; $r < 0$ — $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$

Рис. Часть корреляционной плеяды компонентов эмоционального комфорта в группе подростков

Показатель эмоционального комфорта обратно взаимосвязан с показателями эмоциональных барьеров в общении: доминирование негативных эмоций; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе. Это говорит о том, что для подростков, испытывающих эмоциональный комфорт характерно преодоление эмоциональных барьеров в общении, в частности, они способны открыто выражать эмоции, в большей степени испытывают положительные эмоции, готовы сближаться с людьми на эмоциональной основе. Соответственно, подростки, у которых в меньшей степени выражены эмоциональные барьеры в общении, ощущают себя более комфортно.

Полученные результаты позволили определить структуру эмоционального комфорта подростков. Он представляет собой интеграцию эмоции и эмоциональных барьеров в общении. Эмоциональный комфорт подростков в образовательной среде – это сложноорганизованный психологический феномен, основанный на переживании радости, интереса и самочувствия, отражающего преобладание этих эмоций над негативными. Эмоциональный комфорт предполагает возможность преодоление эмоциональных барьеров в общении, эмоционального дискомфорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А., Лактионова Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: методологические основания и эмпирические показатели // ЧиО. 2016. № 3 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-ekspertiza-obrazovatelnoy-sredy-metodologicheskie-osnovaniya-i-empiricheskie-pokazateli> (дата обращения: 10.12.2019)
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.
3. Посохова С. Т., Изотова М. Х. Подростки в поисках эмоционального комфорта // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. Материалы международной научной конференции. М., 2019. С. 161–165
4. Федосюк Н. В. Сохранение психологического здоровья детей и подростков в условиях ХМАО – Югры // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. 2015. С. 342–345
5. Шамионов Р. М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. № 3 (15). С. 212–218. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti-sotsiokulturnaya-determinatsiya/> (дата обращения: 12.11.2019).
6. Kolcaba K. Y. A theory of holistic comfort for nursing // Journal of advanced nursing. 1994. Vol. 19, N 6. P. 1178–1184.
7. Characteristic emotional intelligence and emotional well-being / Schutte N. S., Malouff J. M., Simunek M., McKenley J., Hollander S. // Cognition & Emotion. 2002. Vol. 16, N 6. P. 769–785.

УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В АВТОНОМИИ, КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРИНЯТИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖКИ ПРОДУКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Мохова Е. С.

*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова»
Москва, Россия*

E-mail: mokhovakate96@gmail.com

Учебная мотивация – это неотъемлемая составляющая образовательного процесса, влияющая как на образовательные результаты, так и на психологическое благополучие учащихся [3; 6]. Проблема мотивации в разное время занимались такие отечественные и зарубежные ученые как К. Левин, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Г. Мюррей, Х. Хекхаузен, Д. МакКлелланд, Э. Деси, Р. Райан, Ю. М. Орлов, А. К. Маркова, Т. А. Саблина, В. С. Юркевич, Т. О. Гордеева, И. И. Варганова и др. В данном исследовании мы опирались на структурно-процессуальный подход к мотивации деятельности, являющийся развитием идей теории самодетерминации (СДТ), которая является одним из наиболее разработанных и эмпирически подтвержденных подходов к природе мотивации [2].

Исследования в рамках СДТ показывают, что наиболее продуктивными являются автономные формы мотивации [3], к ним относятся внутренние мотивы, при которых для школьников важен процесс познания сам по себе, достижение целей и саморазвитие, а также идентифицированная регуляция, включающая мотивы самоуважения. Контролирующие формы внешней регуляции, напротив, связаны с меньшими академическими достижениями учащихся, менее продуктивными реакциями на трудности, тенденцией преждевременно бросать школу и сравнительно низким уровнем психологического благополучия [3].

Приходится констатировать, что в процессе обучения в школе происходит постоянное снижение продуктивных форм академической мотивации учащихся [1; 4]. Согласно СДТ, главной причиной такого снижения является фрустрация трех базовых психологических потребностей: в автономии (переживании чувства собственного выбора), компетентности и связанности с другими людьми (принятии) [6]. В связи с этим представляют интерес особенности преподавания, способные удовлетворять базовые психологические потребности учащихся и поддерживать продуктивные формы учебной мотивации.

Мы предположили, что ученики так или иначе чувствуют, какие педагоги поддерживают их базовые психологические потребности, а

какие – скорее фрустрируют. На уроках первых, согласно СДТ, школьники будут испытывать больший интерес и удовольствие от занятий и общения [6]. Исходя из этого была выдвинута гипотеза о том, что школьники будут отдавать предпочтение тем учителям, которые в большей степени практикуют преподавание, базирующееся на удовлетворении потребностей учащихся в автономии, компетентности и принятии. Также мы предположили, что потребностно-поддерживающее преподавание связано с более высокой вовлеченностью учащихся в работу на уроке, так как вовлеченность учеников является внешне наблюдаемым индикатором их учебной мотивации.

В исследовании участвовали 62 учащихся (из них 39 девочек) 7-х классов в возрасте 12–14 лет. Их попросили письменно ответить на вопрос, кого из учителей они могли бы назвать «любимым учителем». На основании ответов школьников 18 педагогов этих классов (все женщины, от 30 до 55 лет) были разделены на 3 группы: «самые любимые учителя» (4 учителя, отмеченные 11–21 учениками), «любимые учителя» (5 учителей, упомянутые 1–6 учащимися) и «остальные учителя» (9 педагогов, не упомянутые ни одним школьником). Было проведено наблюдение 1–3 уроков каждого учителя. В целях фиксации и обобщения результатов наблюдения относительно поддержки педагогами потребностей учеников в автономии, компетентности и принятии, а также оценки коллективной вовлеченности школьников в работу на уроке была использована методика Рейтинговый лист наблюдателя [5], переведенная на русский язык. Статистическая обработка и анализ результатов наблюдения проводились с помощью непараметрического критерия Краскела – Уоллиса и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В результате, ранговый дисперсионный анализ Краскела – Уоллиса показал наличие значимых различий между 3 выделенными группами учителей (у группы «самые любимые учителя» наиболее высокие результаты, у группы «остальные учителя» – наиболее низкие) по ряду показателей мотивирующего преподавания: выявление важности уроков и учебных заданий ($p = 0,006$), сила лидерства ($p = 0,017$), обширный обмен информацией с учениками (подсказки, ответы на вопросы) ($p = 0,025$), выражение привязанности и заботы ($p = 0,044$), вложение личностных ресурсов ($p = 0,017$), владение детальными знаниями об учениках ($p = 0,011$).

Результаты рангового корреляционного анализа подтвердили гипотезу о том, что мотивирующее преподавание связано с более высокой вовлеченностью класса в работу на уроке ($r = 0,56$ при $p < 0,05$ для группы критериев «поддержка автономии»; $r = 0,76$ при

$p < 0,001$ для группы критериев «обеспечение структуры», отвечающей за удовлетворение потребности учащихся в компетентности; $r = 0,56$ при $p < 0,05$ для группы критериев «участливость педагога», удовлетворяющей потребность учащихся в принятии).

Таким образом, школьники действительно отдают предпочтение педагогам, использующим потребностно-поддерживающий стиль преподавания – наиболее любимые школьниками учителя в процессе преподавания в значительно большей степени удовлетворяют базовые психологические потребности учащихся по сравнению с остальными педагогами. Также в ходе данного исследования было подтверждено предположение о том, что преподавание, базирующееся на поддержке автономии, компетентности и принятии учащихся, способствует более высокой вовлеченности школьников в работу на уроке, т. е. запускает более продуктивную учебную мотивацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева Т. О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. 2010. № 6. С. 17–32.
2. Гордеева Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38–53.
3. Гордеева Т. О. и др. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 2. С. 65–74.
4. Dotterer A. M., McHale S. M., Crouter A. C. The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence // Journal of Educational psychology. 2009. Т. 101, № 2. С. 509.
5. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support / Reeve J. [et al.] // Motivation and emotion. 2004. Vol. 28, N 2. С. 147–169.
6. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Publications, 2017.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНИКИ ОРИГАМИ

Орлова Ю. О., Гунзунова Б. А.

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет

им. Доржи Банзарова»

Улан-Удэ, Россия

E-mail: balzhimag@mail.ru

Проблемы нашего времени, времени информационных технологий, беспокоят и вызывают тревогу у родителей, педагогов и психологов образовательных учреждений. Эти проблемы сопряжены с развитием внимания у младших школьников. Большинство взрослых отмечают, что дети не могут сосредоточиться, внимание является непродолжительным во время решения поставленных задач, а также очень сильна невнимательность. Из этого следует, что в настоящее время увеличивается количество детей с синдромом дефицита внимания, который сочетается с гиперактивностью.

Одной из классических областей психологии, является психология внимания. Этим направлением занимались такие ученые как: Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф Добрынин и многие другие. В психологии внимания используют множество способов, которые позволяют исследовать, анализировать и проводить диагностику разных сторон внимания, большое количество общих рекомендаций и определенных приемов для активного развития внимания детей младшего школьного возраста [3, с. 22].

В современной научной психологической литературе под вниманием понимают направленность, сосредоточенность сознания на каком-нибудь предмете, явлении или деятельности, предполагающее повышение уровня интеллектуальной, сенсорной, двигательной активности личности [4, с. 91]. Психологи выделяют три основных вида внимания, которые можно определить по активности человека в организации внимания.

Наиболее значимым для развития внимания является возраст 6–10 лет, в котором происходит фиксирование становления ключевых свойств, свойственных процессу [2, с. 72].

В возрасте 6–10 лет произвольно внимание все еще доминирует над произвольным. А утомляются дети довольно быстро, следовательно для сохранения энергии организм переключает сознание с предметной деятельности на другие объекты. Дети в возрасте старше 6 лет могут качественно выполнять задание 10–15 минут. В устойчивости внимания очень выражены личные отличия детей. Другими

словами – это темперамент. Важно этот момент запомнить. Из этого следует, что ребенок может не запомнить тот материал, который проходил на уроке. За то в ярких красках он может поведать о нюансах, которые овладели его интересом. Объем внимания в эти годы остается небольшим, а умение распределять его между задачами – несовершенным [1, с. 40].

В этот временной период нужно усилить развитие концентрации и внимания у младших школьников, иначе приучить детей быть сосредоточеннее будет сложно.

Развитие произвольного внимания младшего школьника связано с формированием волевых качеств и тесно взаимодействует с умственным развитием ребенка. Также оно является одним из важнейших приобретений личности на данном этапе развития. Чтобы совершенствовать характеристики произвольного внимания младших школьников можно использовать средство декоративно-прикладного творчества, такое как техника «Оригами» [6, с. 611–612]/

Оригами – это искусство складывания фигурок из бумаги и одна из самых доступных технологий. Оригами имеет большую интерес у педагогов и представляет собой большую значимость. На начальном этапе образования очень важно обучение детей технологии оригами, тем более ее дальнейшее применение. Это обусловлено тем, что работа с бумагой в технике оригами является одним из вариантов активации большого количества мыслительных процессов и качеств ребенка. Изучая и знакомясь с разнообразными приемами и способами работы с бумагой, школьники младшего возраста учатся контролировать работу рук своим сознанием, увеличивают процесс сосредоточения внимания на процессе изготовления поделки для того, чтобы достигнуть желаемого результата.

Перед началом работы ребенку просто необходимо сконцентрировать свое внимание, потому что в технике оригами большую и важную роль играют схемы. Умение их правильно читать прямо зависит от внимательности школьника. Так как с самом начале ребенок должен запомнить символику и обозначения. К этому нужно относиться очень внимательно, так как значки и линии в схемах похожи и различие заключается в маленькой детали. А также нужно внимательно следить за этапами выполнения работы. Например, знаков, обозначающих линию, может быть несколько: осевая линия невидимого контура [14, с. 94]:



Из проработанных теоретических знаний данного вопроса была проведена опытно-экспериментальная работа.

Практическая часть работы реализовывалась в Муниципальном учреждении дополнительного образования «Иволгинский районный центр дополнительного образования» в с. Иволгинск, в кружке «Калейдоскоп».

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов:

1. Предварительное тестирование.
2. Проведение занятий
3. Контрольное тестирование.

Общее количество испытуемых составило 45 детей в возрасте 6–10 лет.

Первоначальным этапом эксперимента была проведена методика изучения уровня внимания П. Я. Гальперина и С. Л. Кабылицкой.

Каждому ребенку раздается бланк с текстом, в котором присутствуют ошибки различных видов. Нужно прочесть, проверить, если есть ошибки, то исправить. Необходимо зафиксировать время работы и поведение ребенка (работает уверенно или нет, какое количество раз осуществляет проверку, отвлекается ли на сидящего рядом соседа и др.). В тексте содержится 10 ошибок (подсчет идет по пропущенным ошибкам):

- 0–2 – высокий уровень внимания.
- 3–4 – средний уровень внимания
- более 5 – низкий уровень внимания.

Задание в данной методике построено так, что владение правилами не важно, а важны внимательность и самоконтроль.

В итоге мы определяем, на каком уровне внимание у детей.

В табл. представлены результаты.

Из представленных результатов мы можем сделать вывод, что в кружке большая часть детей имеют средний уровень внимания, но и низкий уровень внимания присутствует у большого количества школьников.

Таблица 1

Уровень развития внимания	Количество учеников	Процентное соотношение
Высший уровень внимания	8	18
Средний уровень внимания	23	52
Низкий уровень внимания	14	30

Целью второго этапа было выявить, насколько дети знают технику оригами.

Из 45 воспитанников кружка 31 никогда не занимались оригами. 14 воспитанников занимались техникой оригами в течении 2 месяцев. Опираясь на результаты первой методики, были разработаны занятия по оригами, направленные на развитие внимания воспитанников кружка.

По окончанию второго этапа было проведено контрольное тестирование.

Мы использовали следующие методики:

1. Тест Ландольта
2. Методика, направленная на определение развития внимания детей при работе с бумагой в технике оригами.

Сравнительные результаты проведенных тестирований можно увидеть в табл. 2.

Таблица 2

Уровень развития внимания	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество учеников	Процентное соотношение	Количество учеников	Процентное соотношение
Высокий	8	18	17	37
Средний	23	52	25	55
Низкий	14	30	3	8

В итоге можно сказать, что проведенные занятия приносят положительный эффект для развития внимания детей. Мы видим положительную динамику в повышении уровня развития показателей, таких как сосредоточенность, направленность, устойчивость и продуктивность внимания. Также увеличилась скорость переключения с разных видов деятельности. Анализ проведенной работы также показал, что развитие внимания у детей младшего школьного возраста вызывает интерес у родителей, педагогов, психологов, ученых. И конечно, что привлечение ребенка к занятиям в технике оригами положительно сказывается на таких проблемных вопросах как синдром дефицита внимания и гиперактивность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Б. С. Психология детей младшего школьного возраста (для бакалавров). М. : КноРус, 2018. 140 с.
2. Гонина О. О. Психология младшего школьного возраста : учеб. пособие. М. : Флинта, 2016. 272 с.
3. Григорьева И. К. Особенности развития внимания младших школьников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3–7. С. 22–23.
4. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста : учеб. и практикум для акад. бакалавриата. Люберцы : Юрайт, 2016. 291 с.
5. Оконешникова А. В., Чапогир Л. С. Особенности внимания младших школьников и пути развития их произвольного внимания // European research. 2016. № 1 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vnimaniya-mladshih-shkolnikov-i-puti-razvitiya-ih-proizvolnogo-vnimaniya> (дата обращения: 29.04.2020).
6. Тупталова А. С. Развитие внимания младших школьников в учебной деятельности // Молодой ученый. 2016. № 26 (130). С. 610–612.
7. Беяков А. А. Наглядность как средство активизации детского творчества в процессе обучения искусству оригами младших школьников : дис. ... канд. пед. наук.
8. Козлина А. В. Уроки ручного труда в детском саду и начальной школе: Конспекты занятий. М. : Мозаика-Синтез, 2005. 64 с.

ОСОБЕННОСТИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ I КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Панченко И. А., Крутолевич А. Н.

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

Гомель, Республика Беларусь

E-mail: irina.panchanka99@mail.ru

Девиантные проявления не являются уникальными и новыми в современном мире, но их исследование становится особенно актуальным в настоящее время, в переломный период развития общества. В современном обществе взаимодействие личности, семьи и социума осуществляется в условиях качественного преобразования общественных отношений, которые вызывают как позитивные, так и негативные изменения в различных сферах социальной жизни. Разные трудности, возникающие в процессе адаптации представителей тех или иных социальных групп к рыночной экономике, порождают деформацию межличностных связей, разобщение поколений, утрату традиций.

Студенческий возраст – это период интенсивных поисков призвания, начала трудовой деятельности, вступления в брак. Студентов часто называют девиантной или маргинальной группой, часто нарушающей традиционные и установленные правила поведения в обществе.

Девиантное поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам (правовым, этическим, эстетическим) и проявляющиеся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением.

Вопрос о специфике отклоняющегося поведения молодежи является достаточно актуальным и интересным. Вследствие отклонений от нормального поведения происходит разрушение спокойного уклада жизнедеятельности, формируются новые культурные течения, формы семейно-брачных отношений. Молодежь является самым активным психологическим субъектом и поэтому проявления начального социально неприемлемого поведения самым выразительным образом проявляется именно в них.

Чтобы углубиться в понимание того, что собой представляет «отклоняющееся (девиантное) поведение» и как оно влияет на жизнь человека, необходимо ознакомиться с его классификациями и видами.

Ц. П. Короленко и Т. А. Донских выделяли следующую классификацию отклоняющегося (девиантного) поведения [1]:

1) нестандартное поведение (поступки, выходящие за рамки социальных стереотипов поведения, но исполняющие положительную роль в развитии общества);

2) деструктивное поведение:

- внешнедеструктивное поведение (устремленное на нарушение социальных норм);

- аддиктивное (употребление каких-либо веществ с целью ухода от реальности и получения желаемых эмоций);

- антисоциальное (нарушение законов и прав других людей);

- внутридеструктивное поведение (направленное на дезинтеграцию самой личности: суицидное, фанатическое, аутическое поведение).

Ю. А. Клейнберг выделяет три основные группы девиаций [2]:

1) негативные – употребление наркотиков или алкоголя;

2) позитивные – социальное творчество;

3) социально-нейтральные – попрошайничество

Объединяя различные типы поведенческих девиаций, Е. В. Змановская выделяет основные критерии классификации как вид нарушаемой нормы и отрицательные последствия отклоняющегося поведения. В своей классификации она выделяет три важнейшие группы отклоняющегося поведения [3]:

1) делинквентное поведение;

2) аморальное поведение;

3) саморазрушительное поведение

В рамках исследования проблемы отклоняющегося поведения среди студентов первого курса факультета психологии и педагогики нами были выбраны следующие методики:

- методика определение склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел);

- методика диагностики уровня самооффективности.

В процессе диагностического исследования мной был использован метод тестирования и анкетирования. Данное исследование было проведено на базе учреждения образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины». В диагностике приняло участие 56 студентов: студенты первого курса факультета психологии и педагогики, специальность «Психология» – 40 чел.; студенты факультета иностранных языков специальности «Немецкий язык» – 16 чел.

По методике определения уровня самооффективности у большинства студентов определен средний уровень самооффективности. В связи с этим их можно охарактеризовать как людей, достаточно уве-

ренных в собственной эффективности способные применить свои знания и совершать действия необходимые для контролирования ситуации.

По методике определения склонности к отклоняющемуся поведению среди студентов факультета иностранных языков выявлено 5 чел., у которых наблюдается предрасположенность к делинквентному поведению. Среди студентов факультета психологии и педагогики предрасположенность была выявлена у 9 чел.

Итак, мы определили, что девиантное (отклоняющееся) поведение – это поведение индивида или же группы, которое не соответствует общепринятым нормам, в результате чего эти нормы нарушаются. Девиантное поведение является следствием неудачного процесса социализации личности: в результате нарушения процессов идентификации и индивидуализации человека, такой индивид легко впадает в состояние «социальной дезорганизации», когда культурные нормы, ценности и социальные взаимосвязи отсутствуют, ослабевают или противоречат друг другу. Наличие предрасположенности у студентов к делинквентному поведению, свидетельствует о том, что эта проблема в наше время имеет особое значение и требует решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Короленко Ц. П. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск, 1990. С. 103
2. Клейнберг Ю. А. Психология девиантного поведения. М, 2001. С. 70
3. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. С. 68.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ОБ УЧАСТНИКАХ БУЛЛИНГА, РОЛЬ САМИХ ПОДРОСТКОВ В БУЛЛИНГ-СТРУКТУРЕ И ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Первухина В. И.

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А. И. Герцена»

Санкт-Петербурге, Россия

E-mail: vperoukhina@gmail.com

Буллинг и страх буллинга является частой причиной нарушения психологического благополучия учащихся. Среда, в которой происходит травля, не может считаться безопасной и комфортной для обучения. Именно поэтому важно изучать возможные причины такого поведения.

Проведенное исследование было посвящено изучению особенностей представлений подростков об участниках буллинга, а также выявлению взаимосвязи этих представлений с их эмоциональным интеллектом и ролью в буллинг структуре.

В исследовании приняли участие 42 подростка 13–15 лет, учащиеся ГБОУ СОШ № 512 Невского района Санкт-Петербурга. Использовались методики: «Методика личностного дифференциала», «Методика на выявление «буллинг структуры», Е. Г. Норкиной, Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина.

Гипотезой исследования послужило предположение о наличии взаимосвязи между представлениями подростка о ролях «Инициатор» и «Пострадавший» в буллинге, уровнем его эмоционального интеллекта и собственной ролью в буллинг-структуре.

В ходе теоретического анализа нами были рассмотрены такие понятия как эмоциональный интеллект, буллинг и представления, а также изучены исследования возможной взаимосвязи этих феноменов между собой. Под эмоциональным интеллектом понимается способность понимать и управлять своим эмоциональным состоянием и других [1]. Буллинг – это агрессия одних детей по отношению к другим, когда существует неравенство сил агрессора и жертвы, имеет тенденцию повторяться [2]. Представления определяются как наглядный образ предмета или явления, возникающий на основе данных ощущения и восприятия путем его воспроизведения в памяти [3]. Разные ученые подтверждали взаимосвязь определенных представлений с конкретным поведением или с развитием эмоционального интеллекта. Однако пока что нет доказательств, что эти феномены связаны во всех возможных случаях, а также нет исследований подтверждающих взаимосвязь представлений об агрессоре и жертве буллинга и склонностью к како-

му-либо поведению (заниманию ролей в буллинг структуре) подростков по отношению к ним.

В ходе эмпирического исследования были проанализированы представления подростков об «инициаторе» и «пострадавшем» в буллинге. Выявлено: подростки представляют «инициатора» неприятным, слабовольным и пассивным. При этом девушки-подростки к «пострадавшему» относятся нейтрально или позитивно, а юноши относятся к «пострадавшему» с неприятием. Подростки обоих полов представляют «пострадавшего» слабым и интровертированным.

При проведении корреляционного анализа нами была выявлена прямая взаимосвязь у девушек между выраженностью их представлений о способности к самоконтролю и воле у «пострадавшего» и уровнем межличностного эмоционального интеллекта, понимания эмоций и управления эмоциями. Также положительная взаимосвязь была выявлена у юношей между выраженностью их представлений о способности к самоконтролю и воле у «инициатора» и уровнем их внутриличностного эмоционального интеллекта, а также между выраженностью позитивного отношения к «пострадавшему» и выраженностью роли «защитника» в буллинг структуре.

У девушек выявлены обратные корреляции между выраженностью представлений об экстравертированности «инициатора» и уровнем межличностного интеллекта, выраженностью представлений о способности к самоконтролю и воле у «инициатора» и уровнем контроля экспрессии, а также между выраженностью представлений о способности к самоконтролю и воле у «пострадавшего» и выраженностью роли «жертвы» в буллинг структуре.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. Данные, полученные в ходе исследования, могут быть полезны для психологической науки, в частности, для изучения взаимосвязи представлений и поведения. Также они могут быть использованы в профессиональной деятельности педагога-психолога с целью профилактики и предотвращения буллинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Максимова Е. Б. Соотношение структурных компонентов эмоционального интеллекта и эмпатии в подростковом возрасте // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 3 (9). С. 148–166.
2. Кривцова С. В. Буллинг в школе VS сплоченность неравнодушных. М. : Федер. Ин-т развития образования, центр развития психологической службы, 2011. 94 с.
3. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Педагогика-Пресс, 1998. 440 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Петрухина А. А., Смирнова Е. А.

ГБПО ИО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»

Иркутск, Россия

E-mail: smel7272@mail.ru

На современном этапе развития социальных отношений одним из важнейших вопросов является проблема развития коммуникативной активности учащихся младшего школьного возраста.

Ещё Выготский Л. С. говорил о том, что развитие коммуникативной активности и как следствие в последующем, развитие коммуникативных умений младших школьников считается одной из ключевых задач обучения в школе, так как эффективность и качество процесса взаимодействия младшего школьника с социумом в значительной мере обусловлено уровнем развития его общения в целом и коммуникативной активности в частности [2].

В связи с этим на сегодняшний день развитие коммуникативной активности младших школьников продолжает оставаться актуальной проблемой, так как развитие данной активности воздействует не только на эффективность обучения детей, но и на процесс их последующей социализации и развития в целом.

Владение коммуникативной активностью на высоком уровне позволяет младшему школьнику эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности, а низкий уровень коммуникативной активности младших школьников, в последующем может перерасти в «коммуникативные трудности», которые сложно преодолеваются и имеют серьёзные последствия для дальнейшей жизни.

В. Н. Мясищев определяет общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга и воздействующих друг на друга [3].

Слово «коммуникация» происходит от лат. слова *communicatio*, что переводится как «сообщение, передача», и «communicare», что означает «делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать».

В энциклопедическом словаре коммуникация трактуется как общение, передача информации от человека к человеку, специфическая форма взаимодействия.

А. А. Бодалев выделял в своих работах то, что коммуникативная активность анализируется с позиций системности, динамичности и развития, а также отмечает, что коммуникативная активность в обще-

нии – сложное психологическое образование, составляющими которого являются познавательная, эмоционально-потребностная и поведенческая сферы, независимо от возраста человека [1].

Данный автор так же выделял несколько понятий коммуникативной активности. К ним относятся:

- состояние взаимодействующих между собой людей, которое характеризуется установлением контактов;
- качество коммуникативной деятельности, в которой проявляется личность человека его отношением к целям, содержанию, форме и результатам общения;
- проявление творческого отношения индивида к партнерам по общению;
- личностное образование, выражающее познавательный, эмоциональный и поведенческий отклик на обращение другого человека.

Процесс общения выполняет главную роль в овладении коммуникативной активностью. Именно в ходе общения человек приобретает умение найти выход из различных спорных ситуаций, наладить контакты с окружающими его людьми, правильно трактовать их поведение и спокойно реагировать на различные проявления эмоций, воспринимать критику, учиться корректно выражать свое несогласие с чем-либо, недовольство и другие чувства неприятия, умение начать и вести разговор, поддерживать интерес собеседника.

С самого рождения ребенок попадает в мир, где его окружают люди, которые общаются между собой, взаимодействуют и строят отношения. Уже при поступлении в школу ребенок приходит со своим багажом коммуникативной активности и не всегда его достаточно для того, чтобы благополучно влиться в коллектив сверстников и начать с ними взаимодействие [4]. Поэтому благоприятным периодом для развития коммуникативной активности является младший школьный возраст.

Именно достаточно развитая коммуникативная активность в коллективе класса младших школьников оказывает положительное влияние на психическое состояние ребенка, его познавательный интерес, успеваемость, стремление к контакту с окружающими людьми.

На первом году обучения адаптация младшего школьника во многом зависит от помощи учителя. Именно учитель демонстрирует пример правильного общения и отношения между людьми, пример уважения друг друга. С помощью учителя у ребенка имеется возможность наладить отношения с одноклассниками, понять их особенности и недостатки, отметить как хорошие качества, так и плохие.

В младшем школьном возрасте дети очень восприимчивы к критике и резким фразам. Поэтому очень важно, чтобы учитель умел пра-

вильно объяснить или указать на ошибки, особенно если это делается в присутствии одноклассников, так как данные замечания могут оказать влияние на общее мнение класса о каком-либо ученике. В последующем времени все это может сильно сказаться на самом ребенке. Ведь именно в этом возрасте происходит осознание отношений между окружающими людьми, мотивы их поведения, значимость конфликтных ситуаций, т. е. вступление в сознательную фазу формирования личности.

В последующие годы обучения личность учителя становится менее значимой. Младшие школьники начинают больше проявлять интерес к своим ровесникам, принимают участие в общих заданиях, групповых делах, различных конкурсах и соревнованиях, без помощи учителя подмечают различные особенности друг друга и определяют, как при этом выстраивать между собой общение [4].

Среди достаточно большого количества видов коммуникативной активности, конкретно для младшего школьника, можно выделить следующие:

- репродуктивный – выполнение задания по образцу;
- реконструктивный – усовершенствование имеющейся коммуникативной активности, с добавлением нового в общение со сверстником;
- ситуативный – проявляющийся в определённой ситуации.

Исходя из выше сказанного, к особенностям коммуникативной активности младшего школьника можно отнести:

1. Отношения с учителем, так как учитель впервые годы обучения направляет школьника, служит в качестве примера выстраивания отношения с одноклассниками.

2. Отношения с одноклассниками, так как ребенку на протяжении всех лет обучения надо взаимодействовать с классом, со своими сверстниками.

3. Отношения с коллективом, так как на протяжении всех лет обучения ребёнок будет участвовать в групповых, парных работах коллектива.

Главной же особенностью коммуникативной активности младшего школьника является готовность и способность к сотрудничеству и совместной деятельности с учителем и одноклассниками.

Развитие коммуникативной активности младшего школьника в процессе школьного обучения – это сложный процесс, который предполагает использование активных и интерактивных методов обучения.

Активные методы обучения строятся на практической направленности, игровом действии и творческом характере обучения, а также групповой форме организации работы.

Интерактивный метод означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся друг с другом и на доминирование активности в процессе обучения.

В результате систематического применения интерактивных и активных методов обучения у детей младшего школьного возраста развиваются:

- способность к выбору;
- способность оценивать себя, свои действия и поступки;
- умение работать в парах и группах;
- способность в полной мере выражать свое мнение и признавать существование других точек зрения.

Развитию коммуникативной активности способствует игра, которая позволяет изучать себя, других, окружающий мир, примеряя на себя различные роли, а также содействует формированию своего мировоззрения, системы оценок и ценностей. К примеру игры-ситуации, которые развивают умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и пантомимику.

Активные и интерактивные методы можно использовать в урочной и во внеурочной деятельности, на переменах, во время физкультурминуток и т. д., что приведёт к улучшению качества взаимодействия младших школьников и повышению качества учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, развитие коммуникативной активности младшего школьника в процессе школьного обучения в свете новых требований к образовательному процессу имеет одно из главных значений, оно наделяет младшего школьника «самой главной роскошью – роскошью человеческого общения».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А. А., Психология общения: сборник научных трудов / под ред. Н. Л. Карповой, В. А. Лабунской, Т. И. Пашуковой. М.: Рус. шк. библиот. ассоциация, 2017. 449 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. М.: Юрайт, 2021. 281 с.
3. Мясницев В. Н., Психология отношений: избранные психологические труды. М.: Модэк, 1998. 368 с.
4. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Кнорус, 2016. 348 с.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РЕЖИМЕ ДНЯ ДЕТСКОГО САДА

Пиутлина В. Ю., Пугачева Ю. А.

*ГБПОУ Уфимский многопрофильный профессиональный колледж
Уфа, Россия*

E-mail: piutlinavioletta1416@gmail.com

Изобразительная деятельность является одним из самых интересных и увлекательных занятий для детей всех возрастов. С самого раннего возраста дети пытаются отразить свои впечатления об окружающем мире в своём изобразительном творчестве. Иногда им не нужны краски, кисточки и карандаши. Они рисуют пальчиками, ладошками на запотевшем стекле, палочкой на песке, иногда маминой помадой или зубной пастой на стекле, водой, разлитой на столе. А со временем изыскивают новые приёмы отражения окружающей действительности в собственном художественном творчестве.

В процессе изобразительной деятельности совершенствуется наблюдательность, эстетическое восприятие, художественный вкус, творческие способности. Нужно отметить, что почти все дети рисуют. А это значит, что в дошкольном возрасте рисование должно быть не самоцелью, а средством познания окружающего мира. Рисуя, ребёнок развивает определённые способности: зрительную оценку формы, умение ориентироваться в пространстве, чувствовать цвета, а также специальные умения и навыки: зрительно-моторная координация, свободное владение кистью руки, что очень поможет будущему школьнику.

Следует помнить, что творческие способности необходимо целенаправленно, последовательно развивать, иначе они просто угаснут. Важно не упустить ранний, а затем дошкольный возраст, наиболее благоприятный для развития. Так как изобразительная деятельность появляется не сразу, но ее истоки – в раннем возрасте.

Г. Г. Григорьева, Т. Г. Казакова отмечают, что все необходимые качества творческих способностей развиваются не спонтанно, а только при условии систематической работы, в результате которой происходит обогащение, уточнение представлений ребёнка об окружающем мире, у ребёнка формируются способы самовыражения в разных видах деятельности. Виды детской деятельности, такие как рисование, конструирование, лепка, моделирование могут быть использованы в обучении как важнейшее средство развития тех или иных психиче-

ских функций. Для того чтобы деятельность выступала как эффективное средство развития творческого воображения, по мнению Л. С. Выготского, она должна отвечать принципам развивающего обучения, согласно которому обучение ведет за собой развитие, ориентируясь на те компоненты, которые еще не сформировались, но должны сформироваться в ходе такого обучения.

Далее мы более подробно рассмотрим, что такое рисование и что нужно использовать в процессе этой деятельности.

Рисование – не просто вид детского творчества, хотя оно ценное и в таком качестве. Это способ самовыражения без слов, рассказ о переживаниях, который еще сложно осознать, непосредственная передача своего состояния с помощью художественных средств. На протяжении всего дошкольного детства – с рождения и до шести лет – речь развита не настолько хорошо, чтоб ребенок мог сформулировать и внять выразить то, что он чувствует. Рисование дает детям шанс изобразить свое состояние, отношение к чему-либо, вновь пережить принятое событие или избавиться от негативных эмоций [3].

Учитывая многогранность рисования, можно выделить несколько классификаций, которые предложила Потёмкина О. Ф.

Первая классификация по содержанию рисунков:

1. Реалистичное рисование – заключается в попытке детей отобразить объективную картину мира путем правдоподобного изображения ее объектов и явлений с присущими им качествами и признаками.
2. Стилизованное рисование – состоит в создании ребенком обобщенного, лаконичного в плане цвета, формы и композиции образа, содержащего элемент декоративности.
3. Абстрактное рисование – позволяет на основе беспредметного искусства создавать различные цветовые, тоновые композиции, отражающего, прежде всего, внутреннее состояние ребенка, его отношение ко всему, что его интересует, волнует.

Вторая классификация по характеру:

1. Предметное рисование – заключается в изображении отдельных предметов, при этом в рисунке необходимо отобразить свойства и признаки конкретного предмета, а также передать его внутренней характер, придав ему выразительности.
2. Сюжетное рисование – состоит в придумывание и реализации детьми на плоскости сюжета на определенную тему.
3. Декоративное рисование – характеризуется созданием на плоскости орнамента, узора или декоративной композиции по мотивам различных видов прикладного искусства.

Третья классификация по форме:

1. По представлению – данный вид рисования предполагает изображение ребенком предметов, объектов, явлений окружающей жизни на основе своих воспоминаний, представлений прошлых впечатлений о них.

2. По замыслу – этот вид рисования сопряжен с созданием детьми выразительных образов, которые могут быть как реалистичными, так и фантазийными.

3. С натуры – основной целью является формирование у детей наблюдать и переносить на лист свое видение экспонируемого объекта.

Четвертая классификация по активности детей:

1. Сотворчество с педагогом – предполагает совместное создание образа, при котором активность ребенка различна в зависимости от его возраста и опыта

2. Самостоятельное рисование

3. Коллективное творчество – заключается в создании общего рисунка [4].

Анализ процесса создания ребенком изображения показывает, что для создания рисунка ему необходимы, с одной стороны, наличие отчетливых представлений об объекте изображаемого, с другой стороны, умение и средства выразить эти представления в графической и цветовой форме на плоскости листа бумаги [1].

В среднем дошкольном возрасте, да и в старшей группе детского сада (пятый и шестой год жизни) еще не овладев графическими средствами изображения, техникой рисования, дети испытывают большие трудности в передаче образов окружающей жизни, что мешает их радости творчества, вызывает отрицательное отношение к рисованию.

Чтобы дошкольник испытывал радость творческого созидания, желание творить красивое, прекрасное, не овладев еще в достаточной мере техникой рисования, необходимо его обучить методам и приемам рисования различными материалами, не требующими от ребенка четкого графического изображения, и все-таки постепенно формирующими технику рисования, эстетическое восприятие, художественный вкус, творческие способности, умение доступными средствами самостоятельно создавать красивое.

Наблюдения процесса рисования показывают, что дети испытывают большие затруднения в создании изображений, если не владеют техникой рисования. Под техникой рисунка следует понимать: владение материалами и инструментами, способы их использования для целей изображения и художественного выражения. В понятии техники рисунка включается развитие глаза и руки, их согласованная деятельность. Техника рисования понимается художниками широко: сю-

да включается техника линии, тушевки, способ использования тех или иных материалов (бумаги, картона, холста, карандаша угля, пастели, акварели, гуаши и т. п.) в соответствии с их свойствами, их изобразительными способностями [5].

В настоящее время в изобразительном искусстве используются более разные технико-выразительные решения, более свободные соединения различных изобразительных материалов. И в детское творчество также необходимо включать разные краски, карандаши, фломастеры, акварель, мелки и т. п.; и учить детей пользоваться этими материалами в соответствии с их средствами выразительности. Овладение различными материалами, способами работы с ними, понимание их выразительности позволяет детям более эффективно использовать их при отражении в рисунках своих впечатлений от окружающей жизни. Разнообразие изобразительных материалов обогащает восприятие и представления детей, способствует расширению их знаний об изобразительном искусстве, изобразительной деятельности, делает её для них более привлекательной, интересной, а по мере овладения различными материалами у детей формируется своя манера изображения.

Проводятся занятия по рисованию по таким темам как:

«День 8-е марта». Цель: вызывать у детей желание нарисовать красивую картинку о празднике восьмое марта. Закреплять умения изображать фигуры взрослого и ребенка, передавать простейшие движения, удачно располагать фигуры на листе. Воспитывать любовь и уважение к маме.

«23 февраля». Цель: способствовать желанию рисовать праздничную открытку к 23 февраля своим отцам, дедам, братьям, воспитывать чувство патриотизма, развивать воображение и творческие наклонности.

Коллаж «Детство» (дети рисуют коллективно на формате А3). Цель: формирование эстетического вкуса, творческих способностей, самостоятельности в выборе материалов и средств выразительности, развитие психических процессов, мыслительных операций, мелкой моторики рук.

«Моя семья». Цель: уточнить представление детей о семье и родственных отношениях; воспитывать желания заботиться о близких людях и развивать чувство гордости за свою семью. Рисуем свою семью, а после делаем выставку для родителей.

Изобразительная деятельность человека формирует способности к творчеству, проявление инициативы, самостоятельности, эмоциональной отзывчивости, а такие качества нужны каждому человеку, чем бы он не занимался, какую бы профессию в жизни он ни выбрал.

Современная человеческая история, по образному выражению Герберта Уэллса, все более становится соревнованием между воспитанием и катастрофой. Глубинную суть этого высказывания в полной мере ощущаем в настоящее время. В системе образования и воспитания каждого человека в нашей стране есть предмет – изобразительное искусство. Это один из самых необходимых предметов для развития качественных сторон личности [2].

Таким образом, анализ методической литературы помог авторам исследования отобрать содержание, разнообразные формы и методы ознакомления детей с рисованием, что поможет организовать и провести эффективную опытно – экспериментальную работу по теме исследования в условиях образовательной деятельности детского сада. Проблемы формирования творческих способностей детей дошкольного возраста на современном этапе развития общества является наиболее актуальной, так как творческие способности в жизни ребенка играют исключительно важную роль в его развитии как личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ психодиагностических возможностей методики. М., 2018.
2. Комарова Т. С. «Обучение детей технике рисования» Изд. 2-е, перераб. и доп. М. : Просвещение, 1970.
3. Мелик-Пашаев А. А. Ступеньки к творчеству. М. : Бином, 2014.
4. Потёмкина О. Ф. Психологический анализ рисунка. М., 2019.
5. Теплов Б. М. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Плискановская М. И.

МБОУ Шелеховского района «Шелеховский лицей»

Шелехов, Россия

E-mail: margarita-pliska@mail.ru

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют осмысления образовательного процесса, и если посмотреть на них более внимательно, то новые образовательные стандарты пересекаются с целями и задачами образования, ранее определенными ЮНЕСКО, такими как: научить учиться, учить уметь зарабатывать на жизнь, учить навыкам общения, учить цивилизованной бытовой культуре, и происходить это должно через самостоятельное и успешное усвоение новых знаний, умений и организации своей деятельности.

При этом проблема интереса как важнейшего стимула развития остается наиболее важной. Следует отметить, что структура этого интереса включает отдельные психические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные), а также объективные и субъективные связи человека с миром, выраженные в отношениях. Как пишет Г. И. Щукина, это «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [2]

Если в начальном звене развитие учебной деятельности связано с целеполаганием в форме принятия и осмысления заданной педагогом цели, и на индивидуальном уровне ученики выступают как «субъекты учебных действий, но не целостной деятельности», то в подростковом возрасте эта субъектность связана с освоением целостной структуры учебной деятельности. Именно старшие школьники могут проектировать собственную учебную деятельность, свою траекторию образования.

Последнее время идет активное использование технологий проекта не только в экономике, но и в сфере образования. Понимая, что многозадачность, в которой живут современные подростки, накладывает отпечаток и на учебную деятельность, образовательная система должна гибко реагировать на такие вызовы. Учитывая нормативные кризисы подросткового возраста, их ведущую деятельность, создание мотивирующей образовательной среды, обучение через исследование становится определяющим и влияет на весь процесс формирования личности ребенка.

Педагоги, в том педагоги-психологи, которые сейчас активно включены в образовательный процесс, видят необходимость обучения

школьника технологии управления временем и планированию, умения расставлять приоритеты, развивать способность к обобщению и систематизации, целеполаганию и рефлексии, учитывая возможные риски. Работа психолога очень важна, поскольку позволяет через диагностику, поиск ресурса обозначить пути роста ребенка. Одна из первых задач – развитие социального и эмоционального интеллекта, которое предполагает развитие у детей способностей распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные для эффективного решения практических задач. Дети должны научиться ставить перед собой жизненные цели и достигать их, управлять своим мышлением, эмоциями, поведением и уметь взаимодействовать с другими людьми. Формат внеурочной деятельности позволяет эту задачу решать достаточно успешно.

Развитие всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, внимание, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика критически важно для успеваемости ребенка. Учеба ребенку с развитыми когнитивными навыками дается без особых трудностей, но и работать над когнитивными способностями ребенка нужно постоянно. Так, в Шелеховском лицее выстроена система сопровождения образовательного процесса, в том числе проектно-исследовательской деятельности учащихся, которая предполагает активное взаимодействие всех субъектов системы.

Работая с подростками, сопровождая их проекты, в 8 классе как групповые, в 9–10 классе как индивидуальные (формат стендовой и аудиторной защиты), можно увидеть, что не все подростки в полной мере обладают навыками проектной деятельности. Многие сталкиваются с трудностями выделения самой темы, которая находится в зоне их интереса. Задача педагога – с помощью уточняющих вопросов эту тему обозначить. При постановке цели исходим из основного вопроса, на который хотели бы получить ответ. Формулировка цели и задач, как правило, уже не вызывает затруднений, если вопрос задан правильно. Далее сталкиваемся со сложностями обработки текста, информацией, которой в избытке, но часто эта информация не отвечает требованиям научной статьи. Теоретические методы исследования тесно связаны с исследованием различной литературы, и не всегда это интересно школьнику. Поэтому, расставляя акценты, помогая школьнику увидеть рациональное в большом потоке информации, мы направляем ученика в мир именно научных знаний. Этап собственно исследования, как правило, динамичен и дети с удовольствием этот этап проходят. В ходе проектной деятельности развиваются не только исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации,

наблюдение, проведение эксперимента, анализ, построение гипотез, обобщение и др.), но формируется и системное мышление. Навык обработки материала, оформление диаграмм, электронных таблиц приобретается постепенно и закрепляется в ходе оформления проекта. Необходимость библиографического описания, цитирование, вызывает некоторое затруднение учащихся, поскольку требует внимательности, тщательности. Однако, если используется и фиксируется реальное количество источников, этот процесс становится не столь утомителен. Собственно, подготовка к защите, оформление презентации не вызывает особых трудностей у подростков, а навык публичного выступления формируется через отработку этого выступления через тезисное представление проекта.

Метод проектов существенно повышает активность каждого обучающегося, его занятость и соответственно степень осмысления любого материала. Таким образом, при построении учебно-исследовательского процесса важно не только выбрать тему исследования, организовать ход работы, но и формировать личностные компетенции, прежде всего, опыт самостоятельной, творческой, исследовательской работы. При этом проектная деятельность, практика постановки вопросов, поиска ответов и доказательств, умение узнавать знакомые модели и связи между ними в различных ситуациях, делают ребенка более уверенным в себе и стимулируют его интерес к учебе.

В старшем школьном звене, как указывает А. К. Маркова, психологический механизм сдвига мотива на цель порождает новые смыслы учебной деятельности и определяет ее развитие. При этом важно, какой тип мотивации является определяющим: ориентация на успех или мотивация избегания неудачи. Именно за этот аспект направленности мотивации может и должен влиять педагог, понимая, что определяющим звеном любой деятельности становится система смыслов (А. Н. Леонтьев). Важно, чтобы видение школьниками своего будущего опиралось на реальные действия (деятельностный подход) для чего учусь, как и с кем взаимодействую, какие отношения и какие социальные практики проживаю на каждом этапе проектной, учебной деятельности. Анализ этапов реализации проекта показал, что его успешность во многом зависит от оперативности постоянных контактов ученика с педагогом, соблюдения четких сроков выполнения; при необходимости – внесение изменений, готовности познавать новое. Отметим, что выполнение проекта зачастую связано не только с удовлетворением познавательной потребности, но и потребностями в успехе, самоутверждении.

Освоение технологии проектной деятельности позволяет школьнику увидеть возможный алгоритм своей собственной, в том числе профессиональной жизни, формирует готовность нести ответственность за воплощение идей, дает возможность применять знания для решения практических задач. Обращаясь к словам философа Чжуан Цзы, что истина должна быть пережита, а не преподана, становится более понятна роль педагога, который видит в ребенке ведущую ценность своего труда и испытывает потребность в самопознании, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М. : Просвещение, 2009. 259 с.
2. Шукина Г. И. Актуальные вопросы формирования познавательных интересов учащихся. М. : Педагогика, 2011. 350 с.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации ученика <http://psymania.info/gaznoe/307.php>. (дата обращения: 21.10.2021)
4. Виртуальная реальность современного образования: идеи, результаты, оценки <https://author/sbornik-statej/virtualnaya-realnost-sovremennogo-obrazovaniya-ide> (дата обращения: 07.09.2022)
5. Образование для сложного общества. URL: https://vbudushee.ru/upload/documents/obr_sloj_obsh.pdf (дата обращения: 14.11.2022)

РЕСУРСЫ И РИСКИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Полежаева Ю. А.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена»

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: polezhaeva.j.a@gmail.com

Доклад посвящен феномену субъективного благополучия. Среди многочисленных проблем, привлекающих внимание исследователей, субъективное благополучие является одной из наиболее значимых. Анализ теоретических и эмпирических исследований субъективного благополучия позволяет нам сделать вывод об интерпретации субъективного благополучия как интегрального социально-психологического образования. Оно содержит когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент, а также включает оценку и отношение человека к своей жизни, самому себе, несет в себе активное начало. Перечисленные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и оказывают влияние друг на друга.

Более тесную корреляцию с уровнем субъективного благополучия имеют именно субъективные суждения человека о себе (удовлетворённость отдельными аспектами жизни). Таким образом, удовлетворённость является внутренним фактором личности, определяющим её отношение к себе и взаимоотношения с субъектами деятельности самой личности [2].

Согласно Р. М. Шамионову, удовлетворенность жизнью выступает как когнитивный компонент субъективного благополучия [1]. Субъективно благополучие «сложное, постоянно изменяющееся социально-психологическое образование, основанное на единении познавательных и эмоционально-волевых процессов, характеризующееся субъективным эмоциональнооценочным отношением и обладающее побудительной силой, сподвигающей к действию, поиску, управлению внутренними и внешними объектами» [5].

Объектом нашего анализа в данной статье являются студенты заочной формы обучения. Внимание к субъективному благополучию студентов обусловлено многочисленностью студенчества как группы населения. Студенты заочной формы обучения чаще старше тех, что учится очно, а также имеют больший возрастной диапазон в рамках группы. Также на субъективное благополучие студентов заочной формы влияет высокая занятость в виду наличия работы, семьи и детей. Студенты, обучающиеся заочно, чаще имеют уже высшее образо-

вание, выстраивают параллельные трудовые и образовательные траектории, что несомненно влияет на уровень субъективного благополучия.

Согласно исследованию Г. А. Монусовой, основанному на данных Европейского социального исследования, зависимость субъективного благополучия от возраста не является линейной ни в России, ни в других европейских странах. По мнению автора, самочувствие меняется с возрастом по U-образной форме, иными словами для людей среднего возраста удовлетворенность жизнью и ощущение счастья достигают наименьших значений в пределах жизненного цикла» [3].

Федотова Е. В. в своем исследовании предположила, что психологические факторы будут иметь наибольшее содержание в восприятии студентами благополучия, из внешних – социальные. Однако результаты опроса показали, что экономический и социальный факторы наполнены в равной степени, разнообразней представлен все-таки социальный фактор. Среди внутренних факторов – психологические более наполнены и разнообразны, чем физические и духовные. По результатам исследования наименее представлены духовные и культурные факторы [4]. Для объяснения и подтверждения полученных результатов необходимы специальные исследования

Таким образом, исследование содержания ресурсов и рисков субъективного благополучия студентов заочной формы обучения является важным и заслуживает внимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравцов Н. С. Факторы субъективного благополучия // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сб. материалов юбил. конф. Москва, 29 сент. 2015 г. : в 5 т. / отв. ред. Богоявленская Д. Б. М. : Когито-Центр, 2015. Т. 4. С. 30–32.
2. Кужильная А. В. Факторы субъективного благополучия личности // Евразийский союз ученых. 2015. № 3–7 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti> (дата обращения: 28.02.2023).
3. Монусова Г. А. Субъективное благополучие и возраст: Россия в контексте международных сравнений // XII Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: сб. тр. : в 4 т. М. : Изд. дом ВШЭ, 2012. Т. 3. С. 98–109.
4. Федотова Е. Е. Субъективное благополучие студентов и его факторы: теоретический анализ // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2020. № 3. С. 63–69.
5. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов : Науч. кн., 2008. 296 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Сергеева А. В., Телешова И. И.

*СПбГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы»*

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: alisaskar@mail.ru; teleshovaii@yandex.ru

Мотивационная готовность учащихся первых классов к обучению в школе, по мнению многих известных психологов, является базовой и необходимой основой успешного, а точнее продуктивного обучения ученика в период начальной школы (Божович Л. И., Гуткина И. Н., Кулагина И. Ю. и др.). Мотивационную готовность первоклассников можно определить, как степень достаточного/недостаточного развития мотивационной сферы учащегося, которая включает познавательные, социальные мотивы, мотивы достижения, а также учебно-игровой мотив и побуждает первоклассника к целенаправленному учению.

По мнению психологов-исследователей, к важным составляющим мотивационной готовности первоклассников, можно отнести: учебно-познавательный мотив; широкий социальный мотив; позиционный мотив; оценочный мотив; игровой мотив (основан на адекватном перенесении игры в учебную деятельность) [1; 4].

Анализ существующих научно-практических исследований, позволил нам выявить ряд психологических условий и факторов, повышающих мотивационную готовность первоклассников: 1) созревание и функционирование структур головного мозга; 2) активизация доминирующих потребностей, интересов и идеалов ученика, которые могут выступать регуляторами его поведения в учении; 3) стимуляция мотива достижения ученика (например, структурирование содержания самой деятельности, учет соотношения сложности поставленных задач, включение элементов соревновательности) [1–3]. Также поддерживающим и повышающим мотивационную готовность ученика к обучению, является наличие положительного эмоционального настроя и личностной включенности или вовлеченности в учебный процесс (т. е. развитие личностно-эмоциональной сферы обучающегося) [5; 6]

Психологические исследования разных аспектов учебной деятельности, представленных в работах А. Г. Асмолова, В. П. Зинченко и др. подтверждают наше предположение о том, что для выработки у младших школьников результативного отношения к учебной деятельности (т. е. положительной мотивационной готовности к обучению), необходимо систематически нацеливать самих первоклассников на активное и личностно-мотивированное овладение учебным материалом и способами деятельности [2]. В широком смысле речь идет о

формировании личностной вовлеченности первоклассника в учебный процесс, на основе специфики его эмоциональной сферы и личностных особенностей, которые способствуют гармонизации всех учебных мотивов, которые связаны с формированием мотивационной готовности учащихся в период первого года обучения.

Настоящее исследование проходило в первых классах на базе общеобразовательной школы города Санкт-Петербурга. В обследовании принимали участие 54 первоклассника в возрасте 6–7 лет. Изучение уровня мотивационной готовности и эмоционально-личностной сферы первоклассника проводилось в начале учебного года с использованием психодиагностического инструментария: «Методика определения школьной мотивации» (Лусканова А. Г.); Тест «Лесенка» (Марцинковская Т. Д.); Тест «Домики» (Орехова О. А.); тест «Кактус» (Панфилова М. А.); методика «Лесенка побуждений» (Елфимовой Н. В.) и авторская анкета на выявление социально-биографических данных.

По результатам диагностики по методике А. Г. Лускановой, была выявлена группа учащихся с максимально высоким уровнем школьной мотивации (51,9 %), а также группа респондентов с хорошей школьной мотивацией (16,7 %). Большой исследовательский интерес вызвала группа учеников с нейтральным отношением к школе (20,4 %) и группа первоклассников с низкой школьной мотивацией (11,1 %).

Осуществив анализ эмпирических данных, полученных в результате диагностики, мы пришли к выводам, что у первоклассников с разным уровнем мотивационной готовности, доминируют различные эмоционально-личностные характеристики. Более подробное описание этого этапа эмпирического исследования, будет представлено в рамках другой публикации. Результаты корреляционного анализа, позволяющие выявить личностные корреляты мотивационной готовности и особенности эмоциональной сферы у первоклассников, представлены в таблице.

Корреляционный анализ осуществлялся на основе коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Были получены значимые прямые и обратные связи «уровня мотивационной готовности» с показателем «социальный мотив» ($r = -,443, p \leq 0,01$) и показателем «гармоничное сочетание мотивов» ($r = ,582, p \leq 0,01$). Анализ характера полученных корреляционных связей позволяет предположить, что в данной группе учащихся социальные мотивы не являются актуальной побудительной силой учения. Можно предположить, что уровень сформированности социального мотива в данной группе первоклассников, является недостаточным, что и приводит к снижению уровня мотивационной готовности в целом. Напомним, что социальный мотив учения раскрывается через систему следующих признаков: учеником понимается необходимость и значимость учения, происходит освоение роли и ста-

туса ученика, демонстрируется ответственность перед взрослыми и одноклассниками, выражается желание быть образованным и др.

Таблица

Значимые корреляционные связи уровня мотивационной готовности и учебных мотивов с показателями эмоционально-личностной сферы первоклассников,

№ = 54

Шкалы методик	Уровень мотивационной готовности	Социальный мотив	Познавательный мотив	Гармоничное сочетание мотивов
Уровень МГ		-0,443**		0,582**
Эмоционально-личностные показатели, Тест «Кактус»				
Эгоцентризм		0,462**		-0,269*
Оптимизм	0,292*			
Тревожность	-0,297*	0,359**		-0,337*
Личностные показатели, Тест «Лесенка»				
Уровень самооценки		-0,272*		

Примечание: 1) обозначение коэффициента корреляции «**» – уровень значимости $p \leq 0,01$; 2) обозначение коэффициента корреляции «*» – уровень значимости $p \leq 0,05$.

Выявлены также значимые корреляционные связи на 1 % уровне между показателем «социальный мотив» и «эгоцентризм». Можно предположить, что для данной группы учащихся, мотивом, побуждающим к учебе, является эгоцентрическое восприятие мира, ведущее к получению особого внимания, поощрения от окружающих. Эгоцентрическая позиция может способствовать возникновению конкуренции между первоклассниками, поведению, направленному на поиск внимания учителя, и, следовательно, может являться и социальным побуждением к учебной деятельности.

Также, наблюдается прямая значимая взаимосвязь на 1 % уровне между показателем «социальный мотив» и показателем «тревожность». Можно предположить, что социальное побуждение к обучению в школе вызвано, как эгоцентрической позицией, так и тревожным состоянием у первоклассников. Наблюдается обратная взаимосвязь на уровне $p \leq 0,05$ между показателем эгоцентризма и гармоничным сочетанием мотивов. Возможно, что эгоцентрическая позиция не способствует возникновению гармоничного сочетания социальных и познавательных побуждений к учебной деятельности.

Наблюдается прямая взаимосвязь на уровне $p \leq 0,05$ между показателями «оптимизм» и «уровнем мотивационной готовности», а также наблюдается обратная взаимосвязь между тревогой и уровнем мотивации на уровне $p \leq 0,05$. Можно предположить, что уровень учебной мотивации связан с оптимистическим настроением первоклассников и низкой тревожностью.

Найдена взаимосвязь на значимом уровне $p \leq 0,05$ между показателями «уровень самооценки» и «социальные мотивы». Можно предположить, что для данной группы побуждающей силой к обучению является социальное одобрение значимых людей, желание подражать и соответствовать им, от этого зависит и уровень самооценки испытуемых.

Анализ характера полученных корреляционных связей между уровнем мотивационной готовности, показателями учебной мотивации и шкалами эмоционально-личностной сферы, позволяет говорить о наличии ряда личностных факторов, способствующих достижению личностной и эмоциональной вовлеченности первоклассника в процесс обучения. К таким личностным факторам относятся: адекватная самооценка, отсутствие выраженного эгоцентризма, оптимизм и оптимистичность, невысокая тревожность.

На основе выявленных данных, можно разработать алгоритм по психологическому сопровождению первоклассников с низким уровнем мотивационной готовности и представить в следующей последовательности: создание атмосферы эмоционального комфорта, доверия и оптимизма; поддержка личностной заинтересованности самих учащихся в успехах (личностная вовлеченность), учет эмоционально-личностной сферы каждого ученика и гармонизация доминирующих мотивов учения; создание ощущения продвижения вперед и эмоционального переживания успеха в учении (на основе снижения эгоцентризма и тревожности).

Результаты эмпирического исследования, позволили нам определить некоторые важные шаги, направленные на формирование мотивационной готовности первоклассников, посредством создания положительного эмоционального настроя (поддержание эмоционального переживания успеха и оптимизма), повышения уверенности ученика (повышение самооценки, снижение эгоцентризма) и гармонизации доминирующих учебных мотивов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Лайда, 2008. 208 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М. : Дрофа, 2013. 216 с.
3. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М. : Генезис, 1991. 218с.
4. Кулагина, И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста : учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2023. 291 с. (Высшее образование). // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/511140> (дата обращения: 07.02.2023).
5. Сергеева А. В., Сергеева А. Ю. Личностная готовность к переменам обучающихся взрослых людей в ситуации смены профессии // Научные исследования XXI века: теория и практика. Нефтекамск : Мир науки, 2022. С. 172–177.
6. Талызина Н. Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2023. 172 с. (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/514720> (дата обращения: 07.02.2023).

ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Сизова А. В.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: ms.sizova.14@mail.ru

Буллинг является острой социально значимой проблемой в подростковом возрасте. Почти в каждом классе любой школы есть ученики с особенностями поведения или внешнего вида, отличающие их от своих сверстников. Отличительные характеристики ученика часто приводят к насмешкам и издевательствам в классе. В ситуации буллинга у всех участников страдают такие базовые потребности, как потребность в самоуважении (сниженный уровень самооценки), что, в конечном итоге, может детерминировать у жертвы аутоагрессию, замещенную агрессию, решение вступить в экстремистские организации или культы и другие акты антисоциального поведения. На сегодняшний день исследователи используют термины «буллинг», «травля» для обозначения данного явления.

В своей работе Д. Олвеус, описывая феномен буллинга, дает следующее определение: «Человек подвергается издевательствам или виктимизации (является жертвой), когда он подвергается многократным и негативным действиям со стороны одного или нескольких человек» [1, с. 146]. Исходя из обзора эмпирических исследований буллинга, феномен травли может быть определен как длительное поведение в виде словесных оскорблений, социального отторжения, психологического запугивания и/или физической агрессии со стороны одних учащихся по отношению к другим, где жертва многократно подвергается негативным действиям, совершаемым одним или несколькими учащимися-агрессорами в ситуации незащитности. Буторин Г. в своих исследованиях отмечает, что большая часть исследований по проблеме издевательства базируется на теоретическом подходе, рассматривающем издевательства как форму агрессии [2]. Однако Липовая О. А. рассматривает агрессию как многомерную конструкцию, которая включает в себя вариативные различия, отличающуюся формой агрессии. Изучаемые исследования дают спорную картину относительно проблемы буллинга [3].

Анализ ответов о степени распространенности буллинга среди сверстников возраста 15 лет показал, что почти 60 % девушек и почти три четверти (74 %) юношей считают, что травля иногда присутствует, около трети девушек 30 % и 14 % юношей думают, что травля доста-

точно широко распространена. Лишь небольшой процент опрошенных отрицают наличие буллинга среди ровесников и примерно столько же указывают на широкую степень распространения.

Ответы на открытый вопрос о том, что такое травля, были собраны в три группы. Около 5 % женского пола описывают травлю как применение физической силы, используя при этом такие ее определения, как избиения, причинения вреда здоровью. Также небольшой процент респондентов обоего пола определил травлю как психологическое подавление, характеризующееся влиянием, подавление воли и свободы, принуждением к чему-либо, нарушение прав. Около 70 % опрошенных старшеклассников считают травлей унижение, проявляющееся в надругательстве, оскорблении, насмешках, издевательствах.

Анализируя ответы старшеклассников, объясняющих причины, по которым одни могут устраивать травлю других, можно отметить, что такое поведение связано с единственно доступной им формой самоутверждения. Высокие оценки дали больше половины опрошенных юношей и девушек. Также высоко оцениваемыми причинами травли одними других является страх молодых людей показаться слабыми, а также позиция игнорирования происходящего окружающими, позволяющая агрессорам так поступать. По мнению почти половины опрошенных девушек, травят других те, кто является лидером среди ровесников и испытывают трудности в учебе юноши же, наоборот, говорят об обратном. Однако респонденты мужского пола в большей степени согласны, что травля осуществляется, исходя из справедливости наказания. Меньше 5 % девушек так же высоко оценивают данный показатель.

Фактор неблагополучной семьи является значимым для проявления буллинга для 40 % девушек и лишь для 20 % юношей, а вот плохое отношение одноклассников как значимый фактор травли называется большим количеством юношей, но меньшим количеством девушек.

Таким образом, молодые люди считают, что травля происходит потому, что агрессоры так самоутверждаются и по-другому не умеют, боятся показаться слабыми в глазах окружающих, а также им никто не мешает так поступать, никто не вмешивается. Юноши в большей мере считают травлю справедливой, а также говорят о плохом отношении одноклассников к агрессору, однако девушки более высоко оценивают неблагополучную семью агрессора в качестве фактора, заставляющего их травить окружающих. Согласно зарубежным исследованиям о серьезных психологических и социально-психологических последствиях буллинга можно говорить, если он совершается с периодичностью один раз в месяц. Таким образом, в группе риска среди данных испы-

туемых оказались почти 30 % девушек и 15 % юношей, подвергающиеся травле каждый месяц и чаще. На вопрос «Есть ли в твоём классе ученики, которых травят?» ответили «Да» всего 24 % девушек и 36 % юношей. Вероятно, многим проявлениям буллинга молодые люди не придают значения либо не хотят их замечать, оценивая их иначе, чем жертвы буллинга. Большинство современных старшеклассников сообщили, что сталкивались с проявлениями травли в интернете, среди них больше 60 % девушек и 57 % юношей. Самым распространённым способом буллинга в сети Интернет является получение контента с неприличным содержанием, а также угрозы в электронных письмах или в комментариях в социальных сетях. Также проявления кибербуллинга – сплетни в социальных сетях, рассылка с негативным содержанием, обнародование секретов. Таким образом, можно сделать вывод, что буллинг и кибербуллинг достаточно остро воспринимаются молодыми людьми, которое может отражаться на всех его участниках: и жертвах, и агрессорах, и свидетелях. Однако молодые люди зачастую недооценивают травлю или не замечают ее, считая ее одной из частей подростковой среды.

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволило обобщить известные научно-исследовательские проекты по проблеме буллинга, которые были проведены отечественными и зарубежными учеными, и разработать программу диагностики форм и причин проявления буллинга в подростковой среде.

Таблица

№	<i>У нас в классе/школе</i>	Никогда	Редко	Иногда	Часто	Постоянно
1	Сплетничают о ком-то, распространяют ложную или непроверенную информацию					
2	Демонстрируют свое презрение с помощью жестов или взглядов					
3	Смеются над кем-то					
4	Плохо отзываются о человеке за спиной					
5	Кто-то регулярно прячет или портит чьи-то вещи					
6	Кого-то всегда оставляют в стороне и не зовут принимать участие в активностях					
7	Обижают тех, кто обладает физическими недостатками					

Окончание табл.

№	У нас в классе/школе	Никогда	Редко	Иногда	Часто	Постоянно
8	Обижают слабых					
9	Буллингу подвергаются дети плохо одетые (из бедных семей)					
10	Проявляют буллинг физически					
11	Проявляют буллинг словесно					
12	Смеются над девочками					
13	Смеются над мальчиками					
14	Чаще буллинг проявляется со стороны мальчиков					
15	Чаще буллинг проявляется со стороны мальчиков					
16	Обижают одноклассников те, кто ходит занимается спортом					
17	Киббербуллинг или травля в интернете распространен в нашем классе					
18	Буллинг проявляется со стороны агрессивных одноклассников					
19	Устраивают бойкот					
20	Подстраивают намеренно неловкие ситуации					

ЛИТЕРАТУРА

1. Опросник риска буллинга (ОРБ) / А. А. Бочавер [и др.] // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 146–157.
2. Буторин Г. Г., Буторина Н. Е. К проблеме агрессивного поведения в детско-подростковом возрасте // Суицидология. 2011. № 2 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-agressivnogo-povedeniya-v-detsko-podrostkovom-voznage> (дата обращения: 28.02.2023).
3. Липовая О. А., Штенская А. Е. Психологические особенности проявления агрессии у подростков // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-proyavleniya-agressii-u-podrostkov> (дата обращения: 28.02.2023).

ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ ПРИ ВЫБОРЕ ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Синькевич В. Н.

Белорусский национальный технический университет

Минск, Республика Беларусь

E-mail: verasink@yandex.by

Осознанность и реалистичность выбора того или иного профиля обучения в IX классе (первой профессиональной пробы) – наиболее важные условия успешной профессиональной и личностной самореализации учащихся в будущем.

Сочетание показателей глубины и широты ума, интересов и склонностей, знаний, умений и навыков позволяет определить уровень изучения предметной области и на основании этого дать рекомендации обучающимся по выбору соответствующего профиля обучения. Для успешного изучения дополнительного к основному учебного материала в рамках предметной области важны версативные способности, т. е. широта знаний и интересов (согласно Б. Н. Рыжову [1]). Напротив, для самостоятельного углубленного изучения предметной области и осуществления учебно-исследовательской деятельности необходимы ингенитивные способности, глубина знаний и интересов. Соответственно, расширенное и углубленное изучение предметной области предполагает наличие у учащихся обоих типов умственных способностей – как глубины, так и широты знаний и интересов [2].

Характеристика рекомендуемых профилей обучения с учетом уровня изучения предметной области представлена в таблице.

Для выбора конкретных путей повышения учебной успешности обучающегося по профилю целесообразно в первую очередь определить системные качества (широту и глубину) имеющихся знаний, умений, способностей, интересов и ценностных ориентаций, а на основе этого отнести обучающегося к одному из следующих типов.

Первый тип (общеспособный) характеризуется высоким уровнем учебной успешности обучающегося по профилю с наличием показателей широты и глубины развития интересов и способностей, сформированности знаний, умений и ценностных ориентаций.

Данный тип представляет собой наиболее сильное сочетание базовых системных умственных способностей, при котором показатели широты и глубины интересов и способностей, знаний, умений и ценностных ориентаций одновременно превышают средний для возраста обучающихся уровень. Такая комбинация свидетельствует об общей

одаренности, предоставляя очевидные преимущества перед другими типами. Благодаря такому сочетанию интересов и способностей, знаний, умений и ценностных ориентаций, общедаренный тип в целом преобладает и в дальнейшем, среди успешных, реализовавших себя в профессии людей, получающих признание и уважение в обществе.

Таблица

Характеристика основных профилей обучения
по уровню изучения предметной области

Рекомендованный профиль обучения	Характеристика профиля обучения
Продвинутый	Соотносится с повышенным уровнем изучения предметной области (совокупности учебных предметов) и предполагает усвоение обязательного учебного материала с углублением и расширением его содержания (посредством изучения отдельных учебных предметов на повышенном уровне и включения в учебный план факультативных занятий, элективных курсов с межпредметным содержанием)
Углубленный	Согласуется с повышенным уровнем изучения предметной области и предусматривает усвоение обязательного учебного материала с углублением его содержания (при помощи изучения отдельных учебных предметов на повышенном уровне)
Расширенный	Сопоставим с повышенным уровнем изучения предметной области и предусматривает усвоение обязательного учебного материала с расширением его содержания (посредством включения в учебный план факультативных занятий, элективных курсов и т. д.)
Универсальный	Соответствует базовому уровню изучения предметной области и предполагает усвоение содержания данного предмета, которое является обязательным при освоении учебной программы

Прогнозная вероятность учебной успешности обучающегося по профилю обучения составляет не менее 70 %.

Обучающимся данного типа может быть рекомендован продвинутый профиль обучения, предполагающий как углубленное изучение отдельных учебных предметов, так посещение факультативных занятий по профилирующим предметам.

Второй тип (ингенитивный) отличается средним уровнем учебной успешности по профилю с заметным преобладанием показателей глубины над показателями широты.

Обучающиеся данного типа, как правило, обладают способностью проникновения в существо проблемы, раскрытия достаточно сложных, не лежащих на поверхности, причинно-следственных отношений между рассматриваемыми объектами и явлениями, ясного видения глубинной сущности происходящих событий. Эта способность

обнаруживает себя в возможности установления существенных связей в предметном содержании, умении отделить главное от второстепенного, устойчивое от случайного. Их отличает избирательный интерес к учебным предметам. Обучающиеся данного типа хотят вообще хорошо учиться, но их успеваемость носит избирательный характер и по некоторым предметам они учатся весьма посредственно, занимаясь прежде всего тем, что их интересует.

Прогнозная вероятность учебной успешности обучающегося по профилю обучения составляет от 40 до 70 %.

Обучающимся данного типа может быть рекомендован углубленный профиль обучения, предполагающий изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне.

К третьему типу (версативному) могут быть отнесены обучающиеся при наличии высоких показателей широты развития интересов и способностей, сформированности знаний, умений и ценностных ориентаций. Их отличает большой объем как оперативной, так и долговременной памяти, общая образованность, развитость особых механизмов мышления, обеспечивающих по преимуществу симультанный (одновременный) характер возникающих мысленных конструкторов. Общей характеристикой мышления обучающихся данного типа является образование, главным образом, горизонтальных связей между явлениями, обучающимся присуще богатство элементов образуемых систем и сопутствующее этому богатство интересов.

Обучающиеся данного типа способны к систематизации большого количества информации, обладают не только общей эрудицией, но и умеют применять свои разносторонние знания, образуя новые логические системы.

При таком варианте обучающиеся ориентированы на получение новых знаний, расширении своего кругозора и мировоззрения.

Ограничения этого типа обнаруживают себя в затруднениях при попытке творчески развить имеющиеся знания, способности, интересы, выйти на новый уровень обобщения.

Представители этого типа обычно являются хорошо успевающими учащимися, поскольку требования стандартной учебной программы, отличающейся большим разнообразием изучаемого материала при его сравнительно небольшой сложности, оптимально соответствуют их возможностям.

Однако у них, как правило, оказываются более развиты общие мотивы учения и учебно-предметные, глубокие интересы, в которых выражается развитие непосредственных мотивов учебных действий,

фактически оказываются не сформированы. Поэтому обучающиеся усваивают изучаемое поверхностно, формально.

Обучающимся данного типа может быть рекомендован расширенный профиль обучения, предполагающий посещение факультативных занятий по профилирующим предметам.

Четвертый тип (инерсивный) соответствует низкому уровню учебной успешности обучающегося по профилю обучения.

Повышенная внушаемость обучающихся этого типа делает их в большей степени зависимыми от окружающих, которые всегда в той или иной мере контролируют их решения. В дальнейшем это может привести к трудностям при самоопределении с выбором профессии и овладении профессией, что естественным образом отразится и на профессиональном будущем молодого человека. В данном случае необходимо проведение специальной работы по коррекции уровня как подготовки по учебным предметам, так и психофизиологического развития, предупреждение систематически возникающих трудностей при изучении профильных предметов, формирование метапредметных и личностных компетенций.

Прогнозная вероятность учебной успешности обучающегося по профилю обучения составляет не более 40 %.

Обучающимся данного типа в VIII классе может быть рекомендован универсальный профиль обучения.

Таким образом, использование выделенных показателей при диагностике позволит оценить уровень учебной успешности каждого обучающегося VIII–IX классов по тому или иному профилю как в настоящий момент, так и в перспективе, при обучении на III ступени общего среднего образования. Такая опережающая информация позволит обучающемуся совершить осознанный и реалистичный выбор направления дальнейшего образования, а педагогу – эффективнее строить процесс допрофильной подготовки и профильного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рыжов, Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 5–24.
2. Канашевич Т. Н., Синькевич В. Н. Критерии и показатели учебной успешности обучающихся при выборе профиля обучения // Адукацыя і выхаванне. 2020. № 9. С. 46–57.

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Смирнова Е. А., Яковлев А. А.

ГБПО ИО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»

Иркутск, Россия

E-mail: smel7272@mail.ru

Внимание является важной психической функцией, развитие которой во многом способствует успешности процесса адаптации и обучения школьников на разных возрастных этапах.

В начальных классах у ребенка в процессе обучения закладываются базовые знания, умения, навыки и этот период является наиболее чувствительным для развития всех познавательных процессов, и прежде всего, внимания.

Внимание младшего школьника отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемым с ними действиями. В школе ребенок встает перед необходимостью произвольного запоминания, диктуемого учебной деятельностью, и условием его успешности является произвольное внимание.

Практика показывает, что все большее число детей младшего школьного возраста не способны сосредоточиться на объекте, они отвлекаются на посторонние явления. Особенно тревожно, что такие дети чрезмерно подвижны и двигательны расторможены, а значит, не могут удержать цель деятельности и приблизиться к ее результату.

С данными трудностями сталкиваются и учителя физической культуры, они отмечают, что большинство учеников младшего школьного возраста не могут сосредоточиться на показе и объяснении учителем того или иного упражнения, а это говорит о том, что у детей младшего школьного возраста недостаточно развито произвольное внимание.

Младшие школьники испытывают затруднения в сосредоточении на нужной информации и восприятии ее, запоминании различных движений, действий, правил игры и т. п., поэтому работа над развитием произвольного внимания младшего школьника остается значимой для учителя физической культуры и на сегодняшний день.

Перед современным учителем физической культуры стоит задача обеспечить высокий уровень активности учащихся на уроках. Для этого необходимо, чтобы школьники испытывали интерес к занятиям физическими упражнениями, стремились развивать необходимые для этого физические и психические качества и получали удовлетворение от этих уроков.

По мнению Гогунова Е. Н. внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо предмете, явлении, действии. Главная особенность внимания состоит в том, что оно не существует вне какого-либо действия, а само по себе [1]. Лишь выполняя перцептивные, умственные или двигательные (в том числе и различные комбинированные) действия, человек включает механизмы внимания. Не случайно внимание характеризуют как процесс, обеспечивающий «рабочее состояние сознания».

Важным видом внимания на уроках физической культуры у детей младшего школьного возраста принято считать произвольное внимание. Купцова А. М. утверждает, что произвольное внимание – это внимание, которое возникает тогда, когда человек ставит перед собой определенную задачу и сознательно вырабатывает программу действий. Решение поставленных задач требует от человека волевых усилий для вхождения в работу и выполнения различных действий в работе [3]. Этот вид внимания тесно связан с волей, поэтому его называют еще волевым, активным, преднамеренным.

Айгумова З. И. утверждает, что в младшем школьном возрасте ребенку еще сложно удержать произвольное внимание на объекте длительное время, однако система школьного обучения поневоле тренирует умение длительного сосредоточения на задаче [4]. Это проявляется в необходимости усваивать те свойства предметов, которые в данный момент не интересуют ребенка. Приходится удерживать внимание на малопривлекательных вещах, но при этом имеющих большое значение для обучения.

Кулагина И. Ю. отмечает, что развивая произвольное внимание ребенка младшего школьного возраста на уроках физической культуры следует учитывать следующее [2]:

1. Учителю необходима внешняя организация произвольного внимания (выполняя упражнения, ребенок может смотреть на выполнение упражнения учителем или своими сверстниками, как на образец).

2. Нужен четко составленный, последовательный порядок выполнения физического упражнения. Ребенок должен научиться сосредотачиваться на существенном.

3. Учитель физической культуры должен: не затягивать выполнение любого упражнения, давать младшим школьникам минимальное количество заданий на самоанализ движений и объясняя ошибки.

4. Периодическая смена характера учебных заданий, приемов обучения и самих упражнений помогает поддерживать произвольное внимание учащихся.

Черемошкина Л. В. определяет способы развития произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры, к ним относятся [6]:

1. Физические упражнения
2. Подвижные игры

Для развития произвольного внимания с помощью упражнений можно применять следующие приемы:

- выполнение упражнений при различном размещении учащихся младшего школьного возраста;
- выполнение упражнений с закрытыми глазами, включать на последние счеты повороты, смену мест;
- включение в упражнения хлопки руками или другие контрольные ориентиры.

Подвижная игра – это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами. Подвижная игра является упражнением, посредством которого ребенок готовится к жизни [5]. Увлекательное содержание, эмоциональная насыщенность подвижной игры побуждают ребенка к определенным умственным и физическим усилиям. Так, при разучивании физического упражнения, когда ученики осваивают его, важно активизировать произвольное, внешнее внимание, чтобы создать ориентировочную основу деятельности. Школьники должны или сами планировать выполнение упражнения, или мысленно повторять его, или осуществлять самоконтроль за его выполнением, необходимо преобладание произвольного, внутреннего внимания.

Следовательно, учитель физической культуры, работающий со школьниками младших классов, в первую очередь должен не затягивать выполнение любого упражнения, давать ученикам минимальное количество заданий на самоанализ движений и, объясняя ошибки, больше показывать их. Например, обучая младших школьников приземлению в прыжках, вначале надо остановить их внимание только на положении ног, не указывая на другие детали, например на положение туловища, рук и т. д. Для сосредоточения внимания им требуется некоторое время. Исходя из этого, учебную работу следует проводить в относительно медленном темпе, чрезмерно же замедленный темп вызывает скуку, которая может разрушить внимание [2].

Поэтому следует, с одной стороны, тщательно продумывать содержание урока, организацию и условия проведения с тем, чтобы по возможности избегать моментов, отвлекающих внимание учащихся, а

с другой стороны, систематически воспитывать произвольное внимание, обладающее большой устойчивостью и целенаправленностью.

Таким образом, обобщая выше сказанное, можно сделать вывод о том, в начале обучения (1 и 2 классы) младшие школьники в среднем могут сосредотачивать произвольное внимание на уроке физической культуры в течение 5 – 7 минут. Произвольное внимание младшего школьника более интенсивно развивается при его общении со взрослыми и сверстниками. Произвольность и устойчивость внимания у младших школьников актуально развивать именно в учебной деятельности. К 3 – 4 классу младшие школьники уже способны длительное время удерживать произвольное внимание на содержании поставленной задачи. В младшем школьном возрасте внимание становится произвольным, избирательным, что проявляется в сосредоточении на решении выполняемой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гогунев Е. Н., Мартыанов Б. И. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., дораб. М. : Академия, 2004. 224 с.
2. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2022 – 291 с.
3. Физиологические основы внимания, развитие внимания у детей и подростков : учеб.-метод. пособие / А. М. Купцова, Н. И. Зиятдинова, Р. И. Зарипова, Т. Л. Зефирова. Казань : КФУ, 2017. 35 с.
4. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов / З. И. Айгумова [и др]. ; под общ. ред. А. С. Обухова. М. : Юрайт, 2022. 424 с.
5. Подвижные игры в общеобразовательных и коррекционных учреждениях : учеб. пособие / под ред. С. Л. Фетисовой, А. М. Фокина. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 237с.
6. Черемوشкина Л. В. Теория и методика воспитания, развитие внимания и памяти ребенка : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2022. 277 с.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА МОТИВАЦИЮ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Терентьев А. А.¹, Терентьева Ю. Ю.², Хатунцева Н. Ю.³

¹ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России»

²ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»

³ФГКОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Воронеж, Россия

E-mail: Alextt02021993@yandex.ru

В статье приведены результаты исследования, предметом которого являлось изучение влияния общения педагога с ребенком младшего школьного возраста на результат обучения. При проведении данного исследования авторами использовались две методики: методика диагностики школьной тревожности Филлипса и методика изучения мотивации к учебной деятельности. По результатам исследования были сформированы отчеты по каждому конкретному ученику, содержащие описание его психологического состояния и даны рекомендации по возможной дальнейшей коррекции.

Развитие человека невозможно представить без общения с другими людьми. Процесс воспитания и формирования личности немаловажен без него. Ребенок в школе проводит не малую часть жизни. В начальной школе происходит совершенствование человека как общающейся личности. Развитию этим процессам способствует учитель. Стиль общения педагога в значительной мере определяет эффективность обучения.

Педагогическое общение имеет свою структуру и технологию реализации, а также в обучении и воспитании служит инструментом воздействия на личность ребенка [3, с. 12].

Актуальность проблематики статьи состоит в выявлении значимости влияния общения с учителем на достижение учащимися образовательных результатов.

Целью работы является описание личностных особенностей младшего школьника и их влияние на отношение к ним учителя, а также особенностей общения с учителем у «хорошо» и «плохо» успевающих младших школьников.

Личностные особенности младших школьников и их особенности общения с учителем были изучены в ходе педагогического наблюдения в МКОУ «Верхнехавская СОШ № 2» Верхнехавского района, Воронежской области. В эксперименте приняли участие дети в возрасте 8–9 лет.

В исследовании выборочно приняли участие дети второго класса. На начальном этапе наблюдения был проанализирован их уровень успеваемости и его соотношенность с уровнем школьной тревожности.

Уровень школьной тревожности диагностировался на основе методики Филлипса, которая характеризует особенности эмоциональных состояний ребенка. Цель методики состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста. Детям предлагалось ответить на 58 вопросов. На каждый вопрос требовалось однозначно ответить «Да» или «Нет». При этом число несовпадений знаков («+» – да, «-» – нет) рассчитывалось по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75 %). Если число несовпадений больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

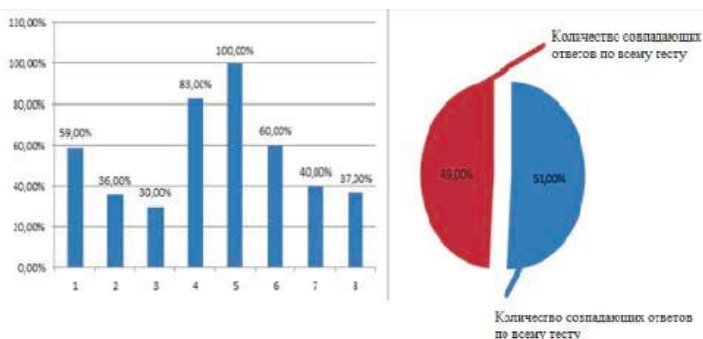
На основе полученных результатов были выделены конкретные факторы тревожности. На рис. 1–2, приведены визуальные результаты исследования, представленные в виде диаграмм с разным уровнем успеваемости. В статье приведены результаты для двух уровней успеваемости: «отлично» и «удовлетворительно».

На рис. 1 представлен уровень школьной тревожности для одного из учеников, обучающегося на «отлично». Рисунок состоит из двух диаграмм. Справа диаграмма отражает в процентном соотношении общее число несовпадений по всему тесту. У рассматриваемого респондента это число более 50 %, что говорит о том, что у ребенка повышенная тревожность. Диаграмма слева показывает число совпадений по каждому из 8 факторов. Повышенная тревожность отображается по следующим факторам: общая тревожность в школе, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Также в ситуации проверки знаний и самовыражения проявляется высокая тревожность.

Рисунок 2 отображает уровень школьной тревожности ученика, обучающегося на «удовлетворительно». По результатам проведения исследования выявлено, что у ребенка нет тревожности. Диаграмма слева показывает, что все факторы в норме.

Следующим этапом является проведение исследования на основе методики, выявляющей уровень учебной мотивации, потому что учебная деятельность является ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте. Цель методики: выявить уровень учебной мотивации младшего школьника. Она состоит из четырех вопросов, каждый из которых включает в себя шесть вариантов ответа. Один из этих вариантов ответа необходимо выбрать. Каждый вариант ответа обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой

именно мотив проявляется в предлагаемом ответе. Баллы суммируются, и по оценочной таблице выявляется итоговый уровень мотивации. Максимально возможный набранный балл – 20 (17–20 баллов – очень высокий уровень мотивации с выраженным личностным смыслом, преобладанием познавательных и внутренних мотивов, стремлением к успеху; 13–16 баллов – высокий уровень учебной мотивации; 9–12 – нормальный (средний) уровень мотивации; 5–8 баллов – сниженный уровень учебной мотивации; 4–6 низкий уровень мотивации с выраженным отсутствием личностного смысла).



1 – Общая тревожность в школе; 2 – Переживание социального стресса; 3 – Фрустрация потребности в достижение успеха; 4 – Страх самовыражения; 5 – Страх ситуации проверки знаний; 6 – Страх не соответствовать ожиданиям окружающих; 7 – Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; 8 – Проблемы и страхи в отношении с учителями.

Рис. 1. Уровень школьной тревожности «отличника»

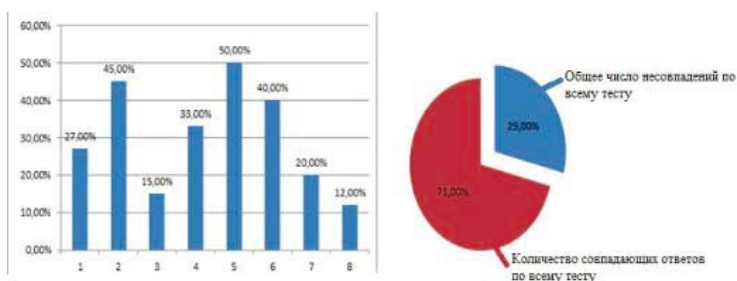


Рис. 2. Уровень школьной тревожности ученика, обучающегося на «удовлетворительно»

В табл. 1 приведен пример полученных результатов исследования по методике изучения учебной мотивации.

Таблица 1

Результаты проведённого исследования по методике изучения факторов учебной мотивации

Успеваемость ученика	Количество баллов	Уровень мотивации
Отлично	18	I – очень высокий уровень мотивации
Хорошо	17	I – очень высокий уровень мотивации
Удовлетворительно	5	IV – сниженный уровень мотивации
Неудовлетворительно	19	I – очень высокий уровень мотивации

В статье для примера использовали результаты, касающиеся выборочно одного из участников наблюдения. Обобщенные результаты проведенного исследования позволили получить следующие результаты:

- у отличников в большинстве случаев уровень мотивации очень высокий с выраженным личностным смыслом, преобладанием познавательных и внутренних мотивов. У респондентов гармонично сочетаются успеваемость и мотивация;
- у хорошистов уровень мотивации также очень высокий. Уровень мотивации не противоречит успеваемости;
- у учеников, обучающихся на удовлетворительно уровень мотивации сниженный. У одного респондента уровень мотивации является самым низким из всех опрошенных, у большинства респондента он является средним;
- у ученика (он один в классе), обучающегося на неудовлетворительно, уровень мотивации самый высокий из всех учеников второго класса, но успеваемость самая низкая. Именно этот ученик вызвал у нас самый большой интерес. В чем его проблемы? Возможно, это может свидетельствовать о том, что учитель не принимает ребенка и из-за этого у него самая низкая успеваемость.

Таким образом, после обработки результатов можно сделать вывод о влиянии учителя на успеваемость учеников. Если учитель хорошо относится к ученикам, помогает в усвоении рабочей программы, положительно настроен, тогда и ученики обладают высоким уровнем мотивации, имеют небольшую школьную тревожность, вследствие чего успеваемость ребенка становится выше средней. В противоположном случае – негативное отношение учителя к конкретному ученику приводит к повышению уровня школьной тревожности, что негативно сказывается на успеваемости ребенка.

Завершающий этап исследования – это наблюдение за общением учителя с учениками на уроке. На этом этапе наблюдения были выявлены следующие моменты:

– во-первых, эмоциональный тон учителя ко всем ученикам одинаковый, но проявляется разное отношение к «хорошо» и «плохо» успевающим детям. На уроке чаще всего спрашивают тех учеников, которые учатся на «хорошо» и «отлично», а тех, кто плохо успевает, почти не спрашивают. В классе три отличницы и во время урока их спрашивают чаще всех остальных;

– во-вторых, на ответ детей, которые учатся хорошо, учитель уделяет намного больше времени, чем на ответ тех детей, которые отстают в учебе. Они отвечают очень быстро, некоторые даже, одним словом. Когда ребенок, который плохо успевает, начинает отвечать неправильно или недостаточно уверенно, учитель тут же сажает этого ребенка и спрашивает того, кто учится хорошо;

– в-третьих, при ответе учащиеся, которые успевают на «4» и «5», чувствуют себя уверенно и не скованно, а дети, которые учатся на «3» и «2», «дрожат», постоянно что-то перебирают в руках (явный признак волнения), путаются в словах.

На основе проведенного исследования, следует отметить, что при общении с учениками учителю необходимо производить своеобразное психологическое «поглаживание» учащихся, которое проявляется в улыбке, одобрительном кивке и т. д.

Проведенное педагогическое наблюдение позволило получить полную и глубокую картину взаимодействия учителя и ученика. По результатам исследования было выявлено, что учитель в большой степени влияет на успеваемость школьников. При позитивном общении учителей с учениками уровень успеваемости всегда выше, а уровень тревожности ниже. Позитивное отношение учителя к конкретному ученику делает его более успешным в учебе по сравнению с теми детьми, к которым учитель относится менее позитивно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипова И. В., Алимская Л. Ф. Неуспеваемость младших школьников как психолого-педагогическая проблема. Инновационные стратегии развития педагогического образования. Саратов : Центр Просвещение, 2017. С. 12–14.
2. Бадоева С. А., Грошева М. А. Влияние стиля педагогического общения на тревожность младшего школьника // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2015. С. 29–32.
3. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М. : Академия, 2002. 576 с.
4. Волков Б. С. Психология младшего школьника. М. : Просвещение, 2002. 253 с.

5. Гафарова Р. И., Головнева Е. В. Причины неуспеваемости младших школьников и способы решения этой проблемы // Научный альманах. 2017. № 2(28). С. 77–80.
6. Евтеева К. А. Взаимосвязь личностных особенностей младших школьников и учебной успеваемости // Развитие человека в современном мире. Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2016. С. 177–182.
7. Катасонова Н. А. Психолого-педагогические особенности формирования эмоциональной сферы и межличностного общения у младших школьников // Преемственность как фактор развития научно-исследовательских способностей старшеклассников в системе «школа-вуз». Липецк : Липец. гос. пед. ун-т им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. С. 25–29.
8. Крутецкий В. А. Психология : учеб. для учащихся пед. училищ. М. : Просвещение. 1980. 352 с.
9. Лифанова А. А. Тревожность как негативный фактор успеваемости обучения младшего школьника // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. 2015. С. 125–130.
10. Маграквелидзе А. А. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников // Современные образовательные технологии в начальной школе. Барнаул : Алт. гос. пед. ун-т, 2017. С. 26–30.

ИНКЛЮЗИВНЫЕ И АССИСТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тимофеева С. Ф.

ГУО «Средняя школа № 177 г. Минска»

Минск, Республика Беларусь

E-mail: svetlana.timofeeva2014@yandex.by

На современном этапе развития общества приобретают особую актуальность проблемы качества образования учащихся с особенностями психофизического развития. В зависимости от степени ограничения возможностей, сохранности интеллектуальных возможностей, от качества и современности создания специальных образовательных условий учащиеся с особенностями психофизического развития могут осваивать разные уровни образования.

Государственная политика в сфере образования основывается на принципах:

- 1) приоритета образования;
- 2) приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
- 3) инклюзии в образовании, обеспечивающей равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одаренного, талантливого, обучающегося, индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами) и др. [1].

Право на образование -важнейшее социально-культурное право человека. Реализация права на образование является предпосылкой успешной социализации учащихся с особенностями психофизического развития. Получение качественного образования – гарантия дальнейшего трудоустройства, реализации личных и экономических прав.

Современные педагогические технологии должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения. Инклюзивное образование актуализировало проблему отбора педагогических технологий для учащихся с особенностями психофизического развития. Произошло изменение, адаптирование некоторых педагогических технологий для улучшения качества образования учащихся с особенностями психофизического развития.

Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей: нейропсихологический подход, прикладной анализ поведения АВА, технологии ААС (альтернативная аугментативная коммуникация).

Технологии психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения: комплексная работа по поддержке учащихся с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) и родителей.

Технологии, индивидуализирующие образовательный процесс: определение оптимального образовательного маршрута учащихся с ОПФР в образовательном процессе.

Технология уровневой дифференциации обучения: дифференциация класса обучающихся по трем группам.

Технология функциональной дифференциации: включение в процесс обучения учащихся с ОПФР на основе понимания его возможностей.

Технология смешанной дифференциации (модель свободных групп): объединение в группы с учебной целью учащихся с разным уровнем успеваемости.

Технология взаимного (парного) обучения: обучение одним учащимся другого под наблюдением педагога.

Современной тенденцией в области инклюзивного образования является внедрение ассистивных (помогающих, ассистирующих) технологий для учащихся с ОПФР. Ассистивные технологии значительно повышают уровень доступности образования для учащихся, способствуют повышению инклюзивности образовательной среды школы.

Сурдоинформационные средства (ассистивные технологии для лиц с нарушением слуха): акустическая система звукового поля (динамик, FM-передатчик, микрофон), радиокласс (передатчик, микрофон, приемник, соединенный со слуховым аппаратом, кохлеарным имплантом через адаптер, нашейную индукционную петлю, индуктор), полисенсорные, слуховые тренажеры и др.

Тифлоинформационные средства (ассистивные технологии для лиц с нарушениями зрения): портативный компьютерный органайзер ElBraille, тактильный принтер, универсальный цифровой планшет, цифровая модульная система для работы с текстом, многофункциональный портативный увеличитель, портативный оптический увеличитель Bierley, многофункциональный портативный сканер, портативное устройство для чтения PEARL, брайлевский дисплей с беспроводной технологией, «Адаптивная клавиатура», AR-очки, устройство FRS, тифлофлешплеер, система ориентирования «Говорящий город» и др.

Голосообразующие средства (ассистивные технологии для лиц с нарушением речи): «Коммуникатор Говори Молча: Аутизм Диалог»,

коммуникатор ДАР, онлайн-коммуникатор, онлайн-синтезатор речи Асарела, синтезатор речи по тексту VoiceFabric и др.

Моторные средства (ассистивные технологии для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата): инвалидная коляска-трансформер Caterwill, ортопедический аппарат «Тройник», универсальный подъемник Minik, головная компьютерная мышь, ножная мышь, компьютерный роллер, выносная компьютерная кнопка, терминал «Инфо+» и др. [2].

Для учащихся характерны трудности в понимании материала в текстовой форме, поэтому эффективным средством, которое позволяет создать безбарьерную коммуникативную среду, является «ясный язык» [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 23.09.2022).
2. Козырева О. А. Проблемы инклюзивного образования : учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М. : Юрайт, 2021. 17 с.
3. Лемех Е. А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями // Спец. адукацыя. 2015. № 3. С. 19–25.

АБНОТИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ВАЖНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Фомина Л. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: luboffomina@mail.ru

В настоящее время можно наблюдать частые изменения федеральных государственных образовательных стандартов, предъявляемых к учителям и как следствие этого необходимость формирования и развития новых компетенций для эффективной работы с новыми требованиями. В связи с этим происходит изменение привычной роли учителя, переход от передачи учебного материала ученикам к раскрытию их личностных возможностей, развитие творческого потенциала, креативности для решения учебных задач.

Анализ научной литературы показал, что в работах психологов, таких как В. Н. Дружинина, Т. В. Корниловой, Л. И. Ларионовой, В. Д. Шадрикова, М. И. Лукьяновой, М. В. Губиной, В. И. Панова, А. Миллер, E. A. Torrance, K. A. Heller, M. Lindsey, J. Renzulli, S. M. Reis, J. S. T. Shenfield достаточно изучен и аргументировано описан вопрос роли учителя в развитии и поддержании творческого потенциала учеников [1]. Однако в действительности не редко можно встретить ситуацию, когда наблюдается подавление учителем креативности и творчества учащихся в рамках образовательного процесса. Обоснованием этого служит необходимость выполнения определенных заданий по строго заданному, изученному ранее алгоритму, а решение учениками каким-либо иным творческим методом задачи учитель пресекает, требуя унификации. Таким образом, важной становится задача по развитию такой компетентности у современного учителя как абнотивность.

Под абнотивностью понимается интеллектуальная способность учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способностью выявить одаренного ребенка и оказать требующуюся психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала. Абнотивность, являясь важной комплексной составляющей педагогической компетентности, способствует профессиональному и личностному росту учителя, а также развитию креативности и творчества учеников [4].

Показатели и критерии абнотивности были выделены и описаны М. М. Кашаповым [2]. Под показателями автор понимает характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, в то время как под критериями определяются свойства,

качества и признаки изучаемого объекта, которые дают возможность судить о его состоянии и уровне развития.

По мнению М. М. Кашапова, показателями абнотивности выступают: креативность учителя, мотивационно-когнитивный компонент, рефлексивно-перцептивные способности [3].

Рассмотрим каждый из показателей абнотивности через его критерии.

Критериями креативности учителя выступают: умение всесторонне анализировать и объективно оценивать педагогические процессы и явления; видеть актуальные нерешенные теоретические и практические проблемы обучения и воспитания учеников; принимать нетривиальные решения по перестройке учебно-воспитательной работы; внедрять эффективные инновационные технологии обучения; умело использовать опыт профессионального обучения, приобретенный в результате психологических и педагогических исследований.

О. Д. Никитин, создавая модель абнотивности учителя, выделил следующие компоненты: мотивационно-целевой, когнитивный, аксиологический, аутопсихологический, технологический, рефлексивный [6].

Мотивационно-целевой компонент развития абнотивности учителя подразумевает психологическую перестройку, направленную на обеспечение учителем развития одарённости учащихся в процессе их обучения и воспитания, через реструктурирование традиционно сложившихся педагогических стереотипов.

Когнитивный компонент включает теоретические и практические знания, обеспечивающие эффективное взаимодействие с креативными и творческими детьми, применение субъектно-ориентированных технологий и техник личностного самоопределения.

Аксиологический компонент подразумевает устойчивое ценностное отношение учителя к личности ученика с признаками одарённости и к собственной личности в стремлении к саморазвитию.

Аутопсихологический компонент несет в себе характеристики значимые для позитивного восприятия учителя как личности и как профессионала; позитивную «Я-концепцию»; высокий уровень личностной культуры; стремление к самоактуализации личности.

Технологический компонент предполагает владение преподаваемого предмета на высоком уровне; умение владеть способами планирования, принятия решений и выстраивания новых стратегий действий в ситуациях взаимодействия с одарёнными учащимися.

Рефлексивный компонент включает развитое самосознание деятельности, личностной и педагогической рефлексии.

Развитие компонентов абнотивности педагогов основывается на принципах: системности и целостности, непрерывности, проблемности, творческой направленности, рефлексивности.

Для развития абнотивности педагогов требуются комплексные педагогические условия, состоящие из различных аспектов образовательного процесса, которые способствуют личностному росту учителя по саморазвитию и изменению своих возможностей.

Методами развития абнотивности могут выступать: аналитическое исследование, создание проблемных ситуаций и творческое решение их, включение разных видов творчества в профессиональную деятельность [5].

Формы работы с педагогами отличаются своим многообразием. Это могут быть творческие мастерские, круглые столы, семинары-практикумы, тренинги, коворкинг площадки, научные общества, дискуссионные клубы.

Планомерно выстроенная организация профессиональной среды учителя позволит осуществить переход учителя из традиционной системы в гуманитарную, освоение им технологий, направленных на понимание одарённых учащихся и эффективную работу с ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Губина М. В. Изучение рефлексивности педагога как структурного компонента абнотивности в контексте личностной готовности к работе с одарёнными детьми // Актуальные вопросы социологии и психологии. 2012. № 3. С. 127–132.
2. Кашапов М. М. Абнотивность как профессионально важное когнитивное качество в структуре готовности педагога к работе с одарёнными учащимися // Психология одаренности и творчества : монография. СПб. : Нестор-История, 2017. С. 190–203.
3. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 398 с.
4. Кашапов М. М. Психологические основы педагогического мышления // Психолого-педагогическая культура: проблемы, поиски, решения. 2001. № 5. С. 13.
5. Приходченко Е. И. Абнотивность как базовая профессионально-личностная компетентность будущего специалиста // Вестник Академии гражданской защиты. Донецк : ГОУВПО «Академия гражданской защиты» МЧС ДНР, 2020. Вып. 3(23). С. 88–92.
6. Серёдкина А. С. Абнотивность как фактор педагогической готовности к работе с одарёнными детьми // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 4. С. 29–32.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ЦВЕТОВОЙ ДИАГНОСТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Халус М. Н.

МКДОУ ШР «Детский сад комбинированного вида № 6

«Аленький цветочек»

Иркутск, Россия

E-mail: m-halus@yandex.ru

Эмоциональная сфера ребенка часто является сложной проблемой для психологической диагностики и понимания. В арсенале дошкольника еще не так много средств для выражения и описания своего эмоционального состояния. На связь между цветом и эмоциями одним из первых терапевтов обратил внимание Г. Роршах в 1942 г. Длительные исследования М. Люшера доказали, что именно цветовая диагностика не только является наиболее простым и быстрым методом (по сравнению с общепринятыми в этой области тестами), но и дает возможность получать более дифференцированные, очевидные результаты и объективно измерить субъективное состояние человека. Цвет способен «обойти» защитные механизмы сознания и действовать на бессознательном уровне. Отсюда исходит актуальность и необходимость применения методик цветовой диагностики.

На своих занятиях мы применяем цветовые методики как для коррекции проблем личностного развития ребенка, его эмоционального состояния и нормализации поведения, так и для диагностики личностных особенностей, актуального настроения, изучения групповых и детско-родительских отношений.

Практически цветовых методик диагностики, которые мы применяем на занятиях, заключается в том, что они просты в использовании и требуют минимальной подготовки.

На этапе знакомства, в начале занятия, целесообразно применять модифицированный восьмицветовой тест Люшера [1]. Методика лаконична и проста в предъявлении, показала эффективность применения в индивидуальной работе с детьми с 6 лет, а также она не требует более 5–7 минут на проведение. Мы применяем данный тест для диагностики эмоционального самочувствия ребенка, для оценки отношения к детскому саду, семье, предстоящей учебе в школе и т. д. Как правило, модифицированный тест М. Люшера воспринимается ребенком как игра с цветными карточками: психолог просит выбрать из разложенных перед ним на белом листе цветных картонных квадратов самый приятный цвет. Первый выбор в тесте характеризует желаемое состояние, второй – действительное. В зависимости от цели исследования можно интерпретировать результаты соответствующего тестирования и выбрать систему оценки, сравнив результаты желаемого и действительного состояния ребенка.

Интерпретация выборов позволяет изучить актуальное состояния, базисные потребности и позволяет сделать вывод об уровне эмоционального состояния: благоприятное, удовлетворительное, неудовлетворительное (когда требуется помощь психолога) или ребенок находится в кризисном состоянии. В этом случае необходимо сопровождение специалистов.

Еще одна интересная методика «Волшебная страна чувств» [2]. Основная цель – исследование психоэмоционального состояния дошкольников. Применима как на индивидуальных, так и на групповых занятиях. Мы включили эту методику в курс занятий, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы детей от 5 лет. Проводится она дважды – в период знакомства и на заключительном этапе работы, занимает первое и заключительное занятие. Сравнение полученных результатов позволяет сделать вывод об эффективности работы.

Психолог предлагает детям восемь карандашей (красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, коричневый, серый и черный) и бланк методики с контурами домиков эмоций (радость, удовольствие, страх, вина, обида, грусть, злость и интерес). В форме занимательного рассказа участникам предлагается соотнести эмоции и цвета. Таким образом происходит работа с первой колонкой бланка (домики). В результате мы узнаём, с каким цветом ассоциируется у ребенка определенное чувство.

Обычно этот этап воспринимается детьми с интересом. В некоторых случаях, когда ребенку сложно включиться в задание, помогает визуализация: мы предлагаем закрыть глаза, назвать ту и иную эмоцию несколько раз и представить, какого она цвета.

Далее авторы методики предлагают раскрасить карту страны чувств (в форме силуэта человека). Как показала практика, большинство детей сосредотачиваются на контуре человека. В результате получается не карта, а рисунок человека в одежде. В другом случае – ребенок копирует цвета так, как они расположены в первой части методики. Таким образом смысл задания теряется. Здесь помогло внесение некоторых корректив. Мы предлагаем детям на втором листе бумаги самостоятельно изобразить контур своей страны чувств, а затем наполнить его рельефом. Большой диагностический материал можно получить уже на стадии рисования, а также на этапе рефлексии.

Таким образом, применение методов цветовой диагностики на занятиях педагога-психолога показывает высокую эффективность и представляет большую диагностическую ценность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Собчик Л. Н. МЦВ – метод цветowych выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера : практ. рук. СПб. : Речь, 2001. 112 стр.
2. Тренинг по сказкотерапии / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб. : Речь, 2006. 176 с.

НЕЙРОБИКА И НЕЙРОЙОГА КАК СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ И КОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Черногузова Е. А.

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 91»

Братск, Россия

E-mail: psihologds91@gmail.com

В последнее время всё большую популярность у педагогов и специалистов при реализации различных общеразвивающих и коррекционных программ завоёвывают методы нейропсихологии.

Синтез таких нейронаук как нейропсихология и нейрофизиология позволяют на качественно новом уровне рассматривать возможность профилактики и коррекции недостатков нервно-психического развития дошкольников. Особенно актуальным это оказывается для детей раннего и дошкольного возраста, когда компенсаторные и функциональные возможности головного мозга, его пластичность еще достаточно велики.

Известно, что огромное количество нейронов и структур головного мозга обеспечивают двигательную активность, поэтому стимуляция сложной системы двигательного анализатора приводит к оптимизации работы нервной системы в целом [3]. Т. е. чем больше мы стимулируем двигательные нейрональные группы, тем активнее и плодотворнее работает наш мозг.

В данной статье представлен опыт работы в области применения таких двигательных нейропрактик, как нейробика и нейройога.

Главный принцип нейробики – это постоянное изменение шаблонных двигательных программ, которые переводятся из произвольного действия в произвольное. Многие упражнения нейробики направлены на преодоление синкинезий, на формирование четких целенаправленных движений. Нарушение концентрированного потока нервных импульсов препятствует целенаправленным движениям. Хаотичные движения возникают из-за того, что у мозга не хватает энергии для обеспечения четкой иннервации одной группы мышц, поэтому необходимо фиксировать любые лишние произвольные движения всех частей тела и добиваться четкости их исполнения, направляя поток нервных импульсов к той зоне мозга, которую необходимо простимулировать.

Упражнения нейробики органично вплетаются в различные этапы занятий реализуемых в учреждении программ. К примеру, на кор-

рекционных занятиях по подготовке старших дошкольников к школьному обучению для выполнения речевых заданий включаются игры с массажными мячиками с неровной шиповидной поверхностью. Для выполнения того или иного упражнения детям предлагается при ответе на вопрос выполнить простую двигательную программу – прокатить мячик по горизонтальной поверхности стола от левой руки к правой, затем сжать мячик правой рукой и вернуть его перекатом обратно к левой руке. Этот прием позволяет тренировать концентрацию и распределение внимания, сочетая мыслительные операции, требующие поиска ответа на поставленный вопрос, и четкость воспроизводимого двигательного действия с мячом.

Подобные игры с мячом или другими атрибутами включаются и в индивидуальные коррекционные занятия в динамических паузах, где простые двигательные программы усложняются дополнительными речевыми условиями её выполнения. Например, с подачи взрослого по команде «Левая!» или «Правая!» ребенок ловит мяч попеременно то левой, то правой рукой произнося «Хлоп», когда ловит правой рукой, а «Хоп», когда ловит левой.

Для отработки контроля регуляции движений и действий, тактильной и кинестетической чувствительности на примере тех же игр с мячом предлагается бросать двумя руками одновременно разные по весу, размеру мячики в одну условную цель прямо перед собой, либо назад через спину. В процессе выполнения таких заданий ребенок отрабатывает не только навык оценки расстояния до цели, угла броска, его силы и точности, но и совершенствует координацию, баланс, регуляцию силы движений.

Особенностью проведения занятий с применением элементов нейробики является игровая и непринужденная форма их проведения. Дидактические материалы игровых комплексов включают гомолатеральные и перекрестные шаги, движения с пересечением средней линии тела, упражнения на ловкость и удержание вертикальной позы тела при перемещении центра тяжести. Составными компонентами такого рода занятий могут быть беговые, прыжковые упражнения, а также упражнения, включающие мелкие движения кистей и пальцев рук с применением малых и больших мячей, гимнастических палок, колец, разнообразных балансировочных подушек и досок, другого нестандартного оборудования. Согласно научным исследованиям, эти динамические практики имеют наибольшее число положительных корреляций с развитием высших психических функций [1].

Нейройога один из новых методов, который активно внедряется в наше учреждение, приобретая всё большую популярность. Заня-

тия нейройогой включают в себя как непосредственно нейропсихокоррекционные упражнения, так и упражнения йоги – самого древнего и наиболее основательно разработанного метода развития человека, благотворно влияющего на психологическое здоровье и эмоциональное состояние.

Для работы с воспитанниками среднего и старшего возраста используется детский вариант нейройоги – «Йога на картинках», с использованием игровых карточек, иллюстрирующих разнообразные статические позы, которые учитывают физические, физиологические и психологические особенности дошкольников. Особенно показаны данные активности детям, у которых наблюдаются мышечные гипотонусы или гипертонусы, дистонии. Эти игровые упражнения не требуют усиленной работы сердца и физического напряжения, поэтому ими могут заниматься как здоровые дошкольники, так и ослабленные, к примеру, выздоравливающие после болезни, а также дети с ОВЗ.

В рамках «Часа здоровья» под руководством психолога педагоги нашего учреждения еженедельно с удовольствием практикуют стрейчйогу, направленную на разгрузку физического, психического и эмоционального состояния, профилактику стрессовых состояний и эмоционального выгорания.

Основу занятий составляют комплексы из статических упражнений, направленных на воздействие всех базовых сенсорных систем: тактильной, вестибулярной и проприоцептивной. Основные упражнения дополняются глазодвигательными, дыхательными, артикуляционными упражнениями, а также самомассажем, релаксацией, элементами музыка- и сказкотерапии.

Воспитанники и педагоги получают удовольствие и огромную пользу для их физического и психического состояния. Дети в процессе таких занятий приобщаются к ЗОЖ, совершенствуют базовые компоненты пространственных представлений – схемы тела, структурных составляющих движения, улучшение зрительно-моторной и слухомоторной координации. Взрослые через работу с собственным телом укрепляют мышечную силу, суставную гибкость, спокойствие и сосредоточенность разума, ощущение самоконтроля и душевного комфорта.

В заключительной части данной статьи хочется упомянуть цитату из книги «Мозг и тело» Сайен Бейлок – профессора психологии Чикагского Университета и ведущего мирового эксперта в области исследований работы мозга: «Тело – удивительно мощный инструмент, способный формировать наши мысли, желания и настроения. Нам просто необходимо научиться пользоваться им».

Включение описанных выше нейропрактик в реализацию существующих коррекционных и развивающих программ значительно повышает эффективность последних, повышая их реабилитационный потенциал. По результатам диагностических обследований отмечается улучшение мышечного тонуса, ощущение целостности собственного тела, контроля и планирования движений, перемещений в пространстве, что постепенно меняет когнитивный потенциал воспитанников со специфичными нарушениями работы ЦНС. Это подтверждает актуальность выбранного направления для основного, вспомогательного или альтернативного способа сопровождения программ дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие. 12-е изд. М. : Генезис, 2020. 474 с.
2. Крупенчук О. И., Витязева, О. В. Движение и речь: Кинезиология в коррекции детской речи. СПб. : Литера, 2022. 48 с. : ил. (В помощь логопеду).
3. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж. М. Глозман. 4-е изд. М. : Генезис, 2020. 336 с.

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ КАК ИССЛЕДОВАНИЕ: ОБРЕТЕНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Чирцова А. А., Суханова Н. П.

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет
экономики и управления»*

Новосибирск, Россия

E-mail: chirtsovaangelina@mail.ru

На сегодняшний момент традиционная модель образования устарела, так как возможности такого обучения очень ограничены. Учебный процесс традиционного метода характеризуется универсальностью и объективностью научных знаний. А в современных обстоятельствах необходимы такие специалисты, которые способны решать различные проблемные ситуации, быть подготовленным к разнообразным мнениям, обладать творческими способностями и постоянно испытывать стремление к получению новых знаний [3].

Современный мир динамично развивается, вследствие этого требуются новые подходы в обучении. Под влиянием различных факторов и обстоятельств меняется модель обучения. Модель обучения – это схематическая картина процесса обучения, которая отражает различные структуры, функции, формы, технологии и результаты образовательных целей общества. Особый интерес представляют такие модели обучения, как традиционная и инновационная. Каждая из моделей имеет свои особенности, а также отрицательные и положительные стороны.

В традиционной модели обучения главный акцент внимания сосредоточен на результате обучения, усвоении готовой информации. Данный подход обучения предполагает передачу знаний от старшего поколения к новому. И эта модель существовала на протяжении долгого времени, однако в последние годы «осуществляется конструктивистский подход к анализу развития мышления и отказ от традиционной информационной образовательной модели» [4, с. 74].

Рассмотрим, преимущества и недостатки получения знаний традиционным методом, с помощью сравнительной табл. 1.

Проанализировав преимущества и недостатки традиционной модели обучения, можно сказать, что данному виду образования необходимы изменения в условиях динамично меняющегося мира. В инновационной модели обучения главный акцент внимания сосредоточен на процессе обучения, необходимо «научить учиться», при этом роль учащегося преимущественно активная. Данная модель связана с творческим поиском и основой жизненного опыта. «В условиях становления личности формируется когнитивный стиль на основе инди-

видуальных особенностей человека, его способах мышления, умений, жизненного опыта, внешних факторов и т. п. В процессе получения определенных знаний у каждого возникают свои методы и приемы получения этих знаний, своя оценка, мнение, и в результате – свой вывод и отношение к этому знанию» [2, с. 41].

Таблица 1

Преимущества и недостатки получения знаний традиционным методом

Преимущества	Недостатки
1. Возможность за небольшой промежуток времени передать огромный объем знаний	1. В традиционной модели, обучение строится по шаблону, знания усваиваются без раскрытий доказательств их истинности
2. Информация имеет упорядоченность, логическую подачу	2. Ориентированность этого образования в большей степени на память, а не на мышление
3. Обучение носит характер четкости и систематичности	3. Отсутствие индивидуального обучения
4. Такое обучение создает прочность знаний, а также быстро формируются навыки и умения	4. Традиционное обучение мало способствует развитию творческих способностей, активности и самостоятельности
5. Педагог имеет возможность рассказать учебный материал огромному количеству человек, здесь сохраняется педагогический ресурс	5. На занятии обеспечивается только первоначальная ориентировка в информации, а достижение высоких результатов в понимании перекладывается на домашние задания
6. Педагог экономит свои силы и время, так как он имеет возможность написать программу на год, а последующим поколениям просто немного корректировать ее	6. Преподавателю трудно контролировать уровень знаний каждого обучающегося из-за ограниченного времени занятия
7. Для проведения традиционного занятия, требуется только квалифицированный специалист. Он может передавать знания без использования современных технологий (интерактивные устройства, компьютеры, доски и др. гаджетов)	7. Все обучающиеся получают одинаковую информацию, независимо от личных интересов и возможностей. Не учитывается в этой модели обучения и то, что каждому необходимо разное качество и объем знаний
8. Систематическое обучение, когда подача материала идет последовательно. Если не изучить предыдущий материал, то сложно понимать следующие знания, поэтому обучающиеся заинтересованы в посещении всех занятий	8. Очень трудно оценивать знания по пятибалльной шкале

Сегодняшний человек пребывает в перенасыщенной информационной среде и задачей инновационной модели обучения является научить людей жить в этих условиях и создавать предпосылки для непрерывного самообразования. «Самостоятельное образование наряду с предоставлением студентам знаний, умений и навыков также является главным критерием развития у студентов навыков самостоятельно, творческого мышления» [5, с. 140]. Образование есть один из самых мощных инструментов изменений и важно сделать свободный доступ ко всем человеческим знаниям, которые будут неограниченны, не зависимо от статуса человека. Массовое открытие социального обучения – совершенствования концепций дистанционного обучения, которое уже давно рассматривается. На сегодняшний момент большое количество университетов предоставляют данную возможность с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Рассмотрим преимущества и недостатки инновационной модели обучения в сравнительной табл. 2.

Таблица 2

Преимущества и недостатки инновационной модели обучения

Преимущества	Недостатки
1. Такое обучение направлено на формирование нестандартного мышления, инициативности, ответственности и личной мотивации учащихся	1. Образование имеет недостаточную эффективность при формировании практических знаний, умений и навыков
2. Данная модель способствует развитию творчества, критического мышления, а также учебный материал становится более доступным	2. Инновационная модель потребует от преподавателей развития новых навыков и переквалификации
3. Преподаватель играет роль в образовании как эксперт и координатор	3. Необходимо переработать всю учебную программу
4. Данное образование формирует исследовательские умения и помогает приобретать навыки самообразования и самоконтроля	4. Учащимся необходимо развивать самоконтроль для индивидуального изучения материала
5. Индивидуальный подход к каждому обучающемуся	5. Трудность контроля и оценки познавательной деятельности учащихся

Модернизация современного образования предполагает уход от традиционной модели обучения, где передача знаний имеет главное значение, к модели исследовательского образования, ведущими позициями будут являться обретение навыков самостоятельного мышления. Новая образовательная система выводит на первый план навыки

изучения информации, «необходимо не просто владеть информацией, но и анализировать, синтезировать, критически оценивать, осмысливать, применять исходную информацию для достижения своих целей» [1, с. 113].

Современная модель обучения направлена на формирование «навыков будущего», развитие soft skills. Традиционная образовательная стратегия была актуальна и полезна на протяжении долгих лет, но сегодня мир меняется, в нашу жизнь внедряются современные технологии, которые влияют на жизнь людей. Вследствие этого необходимо менять и модель обучения. На сегодняшний момент система образования стремится к изменениям в сторону индивидуального подхода и инновационной модели обучения, так как они позволяют не просто формировать знания, но и развивают творческую личность, помогают обрести навыки самостоятельного мышления. Анализ показал, что каждая из моделей обучения имеет свои преимущества и недостатки. Можно сделать вывод о том, что в условиях меняющегося мира органично рациональное сочетание моделей, так как инновационные технологии, не смотря на большой положительный потенциал, все-таки не смогут полностью заменить традиционную модель.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова С. Ю., Каверина О. А. Самостоятельное обучение в контексте развития критического мышления // Преподаватель XXI век. 2019. № 1–1. С. 112–120.
2. Железнова А. М. Когнитивная культура XXI века: развитие критического и творческого мышления // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (Социальный инженер – 2020) : сб. материалов Всерос. конф. мол. исслед. с междунар. участием. Москва, 7–10 дек. 2020 г. М. : Рос. гос. ун-т им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2020. С. 38–43.
3. Сулима Е. Н. Инновационные модели обучения в современном образовании // Педагогика. 2017. № 5. С. 11–17.
4. Суханова Н. П. Метод обсуждения вопросов в организации образовательного концепта по логике и критическому мышлению // Вестник Челябинского государственного университета. 2022. № 5(463). С. 73–78. DOI 10. 47475/1994-2796-2022-10510.
5. Шаходжаев М. А., Бегматов Э. М. Самостоятельное образование – фактор развития свободного мышления и наблюдательности учащихся // Проблемы современной науки и образования. 2019. № 12–2(145). С. 137–140.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Шайдуллин Б. Р.

Елабужский институт (филиал)

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Елабуга, Россия

E-mail: bulatrinatov@yandex.ru

В современном мире технологии играют все более важную роль в повседневной жизни. Это особенно актуально для школьников, которые растут в цифровую эпоху, характеризующуюся быстрым технологическим прогрессом. Поэтому школам важно понимать, как цифровые технологии могут повлиять на психологию их учеников, чтобы обеспечить наилучшую поддержку. С этой целью в данной статье будет рассмотрено положительное и отрицательное влияние цифровых технологий на психологию школьников, а также стратегии, которые школы могут использовать для поддержки учащихся в цифровую эпоху.

Распространение коронавирусной инфекции стало серьезным испытанием для российского образования. Школы вынуждены были в кратчайшие сроки менять устоявшийся порядок деятельности, адаптировать образовательные программы под текущие условия, внедрять современные средства обучения и коммуникации.

Воспринимаемые в течение длительного времени как вспомогательные и резервные, онлайн-технологии стали чуть ли не единственным способом продолжить образование. Очертить круг киберугроз довольно непросто. Одной такой можно назвать приватность и защиту персональных данных. Контролировать личную информацию в цифровой среде от вторжений, ненужного разглашения сложно не только опытному пользователю, но и, тем более, обучающемуся, человеку, впервые погруженному в мир цифры [1].

Будучи дальновидным руководителем современной образовательной организации, важно понять, как лучше всего психологически поддерживать детей в их цифровой жизни. Чтобы понять это, необходимо определить ключевые термины.

Психология – это научное изучение человеческого разума и его функций, особенно тех, которые влияют на поведение в определенном контексте. Школьники – это учащиеся любого возраста, посещающие школу. Цифровая эпоха характеризуется переходом от традиционной промышленности к экономике, основанной на информационных технологиях. Гаджеты – это электронные устройства, используемые для личного развлечения или удобства.

С учетом этих определений в данной статье будет рассмотрено, как цифровой век влияет на психологию школьников и какие стратегии могут использовать школы для поддержки учащихся в эту новую эпоху. Таким образом, можно сделать вывод, что цифровая эпоха оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на психологию школьников, при этом школы играют важнейшую роль в оказании помощи учащимся в понимании и ответственном использовании технологий.

Цифровые технологии произвели революцию в том, как мы учимся и взаимодействуем друг с другом. В этой связи отчетливо меняются роли субъектов образовательного процесса. Так, сегодня педагог уже не выступает в качестве носителя или даже транслятора знаний, становясь скорее проводником в информационном пространстве, комментатором, тьютором, навигатором в образовательном контенте, помогающим обучающимся ориентироваться в информационном потоке и систематизировать уже найденную ими информацию.

При этом важной функцией педагога остается управление учебно-самообразовательной и профессиональной мотивацией учащихся, ориентирование их на осознание и внутреннее принятие ценностей самообразования, личностного и профессионального развития. Таким образом, в современных условиях педагог выступает одновременно организатором и мотиватором обучения.

Одним из наиболее значимых положительных эффектов цифровых технологий для психологии школьников является улучшение доступа к образовательным ресурсам. Благодаря цифровым технологиям школьники имеют доступ к огромному количеству информации, которая может помочь им улучшить результаты обучения [4].

Цифровая эпоха оказала целый ряд положительных эффектов на психологию школьников. Прежде всего, школьники имеют более широкий доступ к информации и знаниям, которые могут быть использованы для повышения качества обучения. Улучшенные возможности коммуникации и сотрудничества, предлагаемые цифровыми технологиями, также способствуют более активному обучению, позволяя школьникам более эффективно работать вместе.

Например, теперь школьники могут общаться со сверстниками с помощью онлайн-инструментов, таких как обмен мгновенными сообщениями или платформы социальных сетей. Это позволяет школьникам наладить такие отношения с одноклассниками, которых у них, возможно, не было бы при других обстоятельствах. Кроме того, цифровые технологии облегчили учащимся общение с экспертами в интересующей их области или наставниками, которые могут дать совет и поддержку.

Кроме того, цифровые технологии улучшили коммуникацию между школьниками, поскольку они могут легко оставаться на связи с друзьями и семьей, а также быть в курсе текущих событий. Наконец, цифровые технологии позволяют расширить глобальные связи, что дает студентам возможность общаться с людьми со всего мира и участвовать в значимом культурном обмене и взаимопонимании [5].

Несмотря на то что цифровая эпоха имеет много положительных эффектов, есть и некоторые потенциальные негативные последствия для психологии школьников. Например, увеличение экранного времени может привести к импульсивности, а также ухудшить когнитивное развитие. Кроме того, в связи с распространенностью социальных сетей все большую озабоченность среди школьников вызывает страх упустить что-то новое.

Киберзапугивание – еще одна серьезная проблема, поскольку оно может серьезно повлиять на психическое здоровье и благополучие школьников. Зависимость от социальных сетей и недосыпание также являются потенциальными психологическими проблемами, которые могут возникнуть в результате чрезмерного использования цифровых технологий [4].

Родителям важно знать об этих потенциальных негативных последствиях, чтобы убедиться, что их дети занимаются здоровой деятельностью как онлайн, так и офлайн. Чрезмерное использование цифровых технологий может привести к снижению физической активности, а также уменьшению социального взаимодействия, что может привести к изоляции и депрессии.

Несмотря на то что цифровые технологии дают многочисленные преимущества для психологического развития школьников, они также несут в себе риски, которые не следует упускать из виду. Одним из наиболее значимых негативных последствий цифровых технологий для психологии школьников является повышенный риск кибербуллинга. Цифровые технологии облегчают школьникам процесс травли, поскольку они могут быть объектом анонимных нападок без непосредственных последствий.

Кроме того, чрезмерное использование цифровых технологий может привести к снижению социального взаимодействия лицом к лицу, что может пагубно сказаться на психическом здоровье и благополучии. Наконец, цифровые технологии облегчают детям доступ к неприемлемому контенту – такому как насилие или откровенно сексуальные материалы, – что может оказать пагубное влияние на их психологическое развитие [1].

Учитывая потенциальные риски, связанные с цифровыми технологиями, школам необходимо разработать стратегии, которые помогут учащимся ответственно относиться к новой эпохе. Одной из наиболее важных стратегий является разработка рекомендаций по надлежащему использованию технологий. Школы должны разработать руководящие принципы и политику, которые помогут учащимся понять, как ответственно использовать цифровые технологии, например, установить ограничения на время работы с экраном и контролировать потребление контента [5].

Кроме того, школы должны проводить обучение по вопросам цифровой гражданственности и последствий поведения в интернете, таких как кибербуллинг и кража личных данных, чтобы помочь учащимся принимать обоснованные решения в интернете. Наконец, в школах должна быть создана среда, в которой учащиеся чувствуют себя в безопасности, получают поддержку и могут вести содержательный диалог о влиянии цифровых технологий на их жизнь [3].

Для того чтобы наилучшим образом справиться с цифровыми и психологическими проблемами, родители должны знать о потенциальном влиянии цифровой эпохи на психологию своих детей. Предложения для родителей о том, как наилучшим образом справиться с цифровыми и психологическими проблемами, включают в себя контроль времени, проведенного за экраном, предоставление рекомендаций по безопасному использованию интернета и обеспечение того, чтобы их дети занимались здоровой деятельностью как в интернете, так и вне его.

Родители должны установить четкие границы для своих детей, когда речь идет об использовании интернета, и следить за их деятельностью в сети. Они также должны дать рекомендации по безопасному использованию интернета, например, не делиться личной информацией и не участвовать в кибербуллинге, а также подчеркнуть важность сбалансированного использования цифровых технологий путем ограничения времени работы с экраном и поощрения физической активности. Наконец, родители должны следить за тем, чтобы их дети занимались здоровой деятельностью как онлайн, так и офлайн, предоставляя им возможности для социального взаимодействия, прогулок на свежем воздухе и других полезных увлечений [2].

В заключение стоит отметить, что в данной статье рассмотрено положительное и отрицательное влияние цифровых технологий на психологию школьников, а также стратегии, которые школы могут использовать для поддержки учащихся в цифровую эпоху. Цифровые технологии обеспечивают многочисленные преимущества для психо-

логического развития школьников – такие как улучшенный доступ к образовательным ресурсам, расширенная коммуникация и глобальная связь – но они также несут в себе риски, которые не следует упускать из виду – такие как повышенный риск кибербуллинга, снижение социального взаимодействия и повышенная подверженность неприемлемому контенту.

Для того чтобы учащиеся могли ответственно и безопасно использовать технологии, школам следует разработать рекомендации по надлежащему использованию технологий, обучать цифровой гражданственности и создавать безопасную и воспитывающую среду, в которой учащиеся могут вести содержательный диалог о влиянии цифровых технологий на их жизнь. Как современной образовательной организации, стремящийся получить представление о том, как лучше всего поддерживать детей в их цифровой жизни, понимание этих стратегий будет очень важным для того, чтобы помочь вашим ученикам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анщупов А. Я. Особенности психологии как науки и практики в интегративном ракурсе цифровизации // Человеческий капитал. 2019. № S12-2 (132). С. 45–58.
2. Бочкарева Т. Н. Вопросы безопасности обучающихся в цифровой среде // Novaum. 2021. № 32. С. 52–54.
3. Бояринов Д. А. Цифровизация образования в зеркале современной зарубежной психологии // Личность в пространстве и времени. 2019. № 8. С. 43–48.
4. Магомедова М. А., Гамматаева С. Л. Влияние цифровизации образования на психологию формирования личности // Modern Science. 2022. № 6-2. С. 71–72.
5. Пархоменко К. В. Проблемы, возникающие в результате цифровизации общества с точки зрения психологии // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. 2022. № 1. С. 127–131.

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

Шиваашуулэг Санчирмаа

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: sanchirmaa.saaya@gmail.com

В психологической литературе мышление человека рассматривается как процесс, связанный с познанием окружающей действительности посредством получения знаний, преодолением преград на пути достижения целей и поиском путей их реализации. Оно играет важную роль в жизни, обучении и труде каждого человека, в становлении его как личности, влияет на развитие общества в целом. Данной проблеме уделяли внимание классики как отечественной, так и зарубежной психологии, среди которых Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, Дж. Брунер и др. Нами были проанализированы и обобщены некоторые теоретические и практические вопросы изучения особенностей мышления, которые рассматриваются в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, Л. М. Веккера, Ж. Пиаже и др.

Мы полагаем, что на формирование профессионального мышления влияют заложенные природой интеллектуальные особенности мышления человека, в частности, преобладающий тип мышления

В исследовании основной целью было выделение особенностей мышления учащихся старшего школьного возраста с разным уровнем успеваемости. Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Общеобразовательная школа имени Гэлэгбатора с углублённым изучением русского языка Сомона Ханх».

Выборку составили 30 школьников, 10-го и 12-го классов Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Общеобразовательной школы имени Гэлэгбатора с углублённым изучением русского языка Сомона Ханх Манголии

В качестве метода исследования нами использовался тест по методике определения типа мышления в модификации Г. В. Резапкиной. Методика разрабатывалась для диагностирования общего уровня интеллектуального развития с целью изучения проблем, связанных с профессиональным самоопределением личности, в частности, для дифференциации кандидатов на различные виды обучения и деятельности в практике профессионального отбора. Целесообразность выбора данного теста для исследования типа мышления обосновывается тем, что данный тест позволяет определить преобладающие типы

мышления как основные характеристики мыслительной деятельности человека, определяющих его профессиональное мышление.

В результате проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. В чистом виде эти типы мышления встречаются редко. Для многих профессий необходимо сочетание разных типов мышления, например, для психолога. Такое мышление называют синтетическим.

2. В процессе интерпретации данных нами был соотнесен ведущий тип мышления с выбранным видом деятельности или профилем обучения. Можно сказать, что у всех учащихся проявился синтетический тип мышления, что дает некоторые преимущества в освоении будущей профессии.

3. Отметим, что половые особенности влияют на преобладающий тип мышления: у девушек преобладал наглядно-образный (87,5 %, 100 %) и словесно-логический (87,5 %, 100 %), у юношей – абстрактно-символический (75 %) и словесно-логический (62,5–75 %) типы мышления.

4. Психологическое исследование, проведенное нами, подтвердило гипотезу, что интеллектуальные особенности, в частности, преобладающий тип мышления влияет на возможные профессиональные способности, помогает сделать выбор профессии, способствует успешному профессиональному росту. Можно сказать, что на формирование типа мышления влияют заложенные природой интеллектуальные особенности мышления человека.

5. Следовательно, мы можем говорить, что преобладание типа мышления оказывает влияние на профессиональный выбор и дальнейшее освоение профессии. профессиональные способности, помогает сделать выбор профессии, способствует успешному профессиональному росту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: (логико-психологический анализ) / Ин-т психологии Акад. наук СССР. М. : Мысль, 1979. 228 с.
2. Волков Е. Н. Основные модели контроля сознания (реформирования мышления) // Журнал практического психолога. 1996. № 5. С. 15–21.
3. Выготский Л. С. Психология. М. : Эксмо-Пресс, 2000. 1008 с.
4. Выготский Л. С. О психологических системах // Выготский Л. С. Собр. соч. М. : Педагогика, 1982. Т. 1. С. 109–131.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч. М. : Педагогика, 1926. Т. 2. С. 5–361.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ САДОВ

Щукина Е. Г.

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»

Чита, Россия

E-mail: elena.shykina@yandex.ru

В дошкольном учреждении психологическая безопасность является ключевым фактором благополучного развития личности, ведь дети дошкольного возраста зависимы от окружающей их среды и особенно уязвимы в ситуациях психологического насилия. То же касается и воспитателей как субъектов образовательной среды: только в условиях психологической безопасности образовательной среды они могут быть субъективно благополучными и транслировать это благополучие на детей [1]. Таким образом, актуальным и практически значимым является исследование субъективного благополучия воспитателей в зависимости от показателей психологического благополучия воспитанников детских садов.

Уточним, что в настоящем исследовании мы говорим о субъективном благополучии воспитателей и о психологическом благополучии воспитанников, потому что в случае с воспитателями мы имеем в виду именно внутрилличностные показатели благополучия (переживание удовлетворенности и счастья), а в случае с воспитанниками – общепсихические (не только то, как они переживают свое постоянное состояние, но и как они объективно функционируют). Кроме того, психологическое благополучие воспитанников детских садов иногда называют одним из ключевых показателей психологической безопасности образовательной среды и индикатором успешности развивающей среды дошкольных образовательных учреждений [4].

Из-за их большой потребности в эмоциональной связи со своими воспитателями дошкольники могут быть восприимчивы к проявлениям субъективного благополучия или неблагополучия, которые проявляют воспитатели [2], [3].

Благополучие педагогов может влиять на эмоциональные переживания детей в группах через различные механизмы, например, через моделирование эмоций, через поддерживающую или неподдерживающую реакцию, а также оказывает влияние на эмоциональные ресурсы детей [2], [6].

Наблюдения исследователей показывают, что для значительного числа педагогов характерны эмоциональная неустойчивость, высокий

уровень тревожности, напряженность. Негативные состояния субъективно неблагополучного педагога снижают эффективность его профессиональной деятельности в вопросах обучения и воспитания детей, повышают конфликтность во взаимоотношениях с воспитанниками, родителями/законными представителями, коллегами, способствуют возникновению и закреплению негативных черт, разрушают психическое здоровье, обуславливают высокую напряженность, агрессивную самозащиту, подавляют творческую активность [5], [6].

Для проверки выдвинутой гипотезы о взаимосвязи субъективно благополучия воспитателей с психологическим благополучием воспитанников детских садов было реализовано эмпирическое исследование. Базами этого исследования выступили 12 дошкольных образовательных учреждений г. Читы и 9 детских садов Иркутской области. Всего в исследовании приняли участие 452 педагога и 136 воспитанников этих детских садов.

Были применены следующие основные психодиагностические методы: 1) модифицированный комплекс методик для оценки психологического благополучия дошкольников как одного из показателей психологической безопасности образовательной среды (на основе разработок А. Г. Чувашовой и И. Н. Конаревой) [4], 2) шкала субъективного благополучия (А. Perrudet-Badoux, G. Mendelssohn и J. Chiche, в адаптации М. В. Соколовой), рекомендуемая некоторыми авторами для решения подобных исследовательских задач [3].

Представим обобщенные данные психологического обследования дошкольников как субъектов образовательной среды детского сада (табл. 1).

Как показало обследование дошкольников, у них, с одной стороны, доминирует психологическое благополучие (по содержательной валидности методики С. В. Васильевой это в большей степени подразумевает низкий уровень тревожности), а с другой, доля детей с разной степенью неблагополучия в совокупности велика – 43,2 %. Разумеется, среди этих детей есть такие, отклонения у которых от полного благополучия не так уж велики и с большой вероятностью связаны с ситуативными факторами, но, несмотря на это, целых 19 % детей имеют средние или низкие показатели благополучия.

В сфере социальных эмоций дошкольники продемонстрировали преобладание теплого отношения к сверстникам, и примечательно, что здесь враждебное отношение к сверстникам показывает 17,4 % испытуемых – эта доля близка к тем 19 %, о которых упоминалось выше. Можно предполагать, что среди дошкольников есть группа (примерно

1/5 часть выборки) с доминированием негативных, дезадаптивных состояний как в эмоциональной сфере, так и в сфере коммуникации.

Таблица 1

Результаты оценки психологического благополучия дошкольников (воспитанников детских садов) по модифицированному комплексу А. Г. Чувашиной и И. Н. Конаревой

Методика	Параметры методики / эмпирические показатели	Доля дошкольников (%)
Методика «Паровозик» С. В. Васильевой	Позитивное психическое состояние	56,8
	Негативное психическое состояние низкой степени	24,2
	Негативное психическое состояние средней степени	12,0
	Негативное психическое состояние высокой степени	7,0
Методика «Изучение социальных эмоций» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькина	Теплое отношение к сверстникам	48,2
	Равнодушное отношение к сверстникам	34,4
	Отрицательное / враждебное отношение к сверстникам	17,4
Методика «Лесенка» Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн	Адекватная самооценка	33,5
	Завышенная самооценка	47,8
	Заниженная самооценка	18,7

Если придерживаться этой логики, то и при исследовании самооценки она сохраняется: 18,7 % дошкольников имеют заниженную самооценку. Полагаем, что в этом контексте группа дошкольников с завышенной самооценкой не нуждается в рассмотрении и их условно можно рассматривать в совокупности с группой с адекватной самооценкой, поскольку в дошкольном возрасте завышенная самооценка считается почти что нормой и, как правило, со временем меняется.

Таким образом, обобщая результаты психодиагностики дошкольников, можно заключить, что большинство показателей находятся на среднем уровне, однако выявлена условная группа дошкольников, составляющая чуть менее 1/5 выборки, имеющая дезадаптивные эмоциональные и социально-личностные особенности.

Перейдем к общему анализу результатов оценки субъективного благополучия воспитателей. В обследованной выборке воспитателей ожидаемо преобладают испытуемые со средним уровнем субъективного благополучия (55,7 %), а суммарная доля испытуемых с признаками субъективного неблагополучия (8–10 стенов) составляет 18,6 % – почти пя-

тая часть всей выборки. Полагаем, что это недопустимо много: каждый пятый воспитатель субъективно ощущает себя неблагополучным.

Перейдем к сопоставлению показателей и уровней субъективного благополучия воспитателей в детских садах с разным уровнем психологического благополучия воспитанников.

Для этого аспекта сопоставительного анализа тестовые показатели психодиагностического комплекса для дошкольников были использованы для выделения из выборки двух условных групп: 1) психологически благополучные дошкольники: с одновременным наличием позитивного психического состояния по методике С. В. Васильевой, теплым отношением к сверстникам по методике А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькина, адекватной или завышенной самооценкой по методике В. Дембо – С. Я. Рубинштейн (таких дошкольников было 341 – 51,7 % от всей выборки); 2) психологически неблагополучные дошкольники: с одновременным наличием негативного психического состояния средней или высокой степени по методике С. В. Васильевой, равнодушным либо враждебным отношением к сверстникам по методике А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькина, заниженной самооценкой по методике В. Дембо – С. Я. Рубинштейн (таких дошкольников оказалось 52 – 7,9 % от всей выборки).

Угловое преобразование Фишера позволяет сравнивать процентные доли в разноразмерных группах и давать оценку достоверности различий по какому-либо общему в них признаку. В нашем случае мы оценивали достоверность различий долей психологически благополучных и психологически неблагополучных дошкольников у воспитателей с разными показателями и уровнями субъективного благополучия (табл. 2). Отметим, что, будучи многофункциональным, угловое преобразование Фишера позволяет оценивать взаимосвязь через сопоставление процентных долей по двум признакам.

Как видно из представленных данных, имеется статистически доказанная закономерность: в детских садах, где доля воспитателей с высоким уровнем субъективного благополучия выше, уровень благополучия воспитанников также выше. Тот факт, что данные различия были получены лишь частично и лишь на пятипроцентном уровне вероятности ошибки, может говорить о следующем: несмотря на очевидную зависимость психологического благополучия детей и их психологического развития от субъективного благополучия воспитателей, это развитие складывается под действием множества других переменных и факторов (внутрисемейное благополучие, особенности социальной ситуации развития в целом), и поэтому прямой детерминации его субъективным благополучием воспитателей не стоит ожидать.

Между тем какая-то часть психологического благополучия воспитанников детских садов явно зависит от воспитателей: показатели психологического благополучия дошкольников выше в детских садах, где воспитатели отличаются более высокой автономией, высоким уровнем личностного роста и самопринятием.

Таблица 2

Различия по уровням субъективного благополучия воспитателей в детских садах с высокими и низкими показателями психологического благополучия дошкольников (φ^*)

Тестовые показатели субъективного благополучия по отдельным методикам	Эмпирические значения φ^*	Статистическая значимость
Полное и умеренное субъективное благополучие	1,66	$p \leq 0,05$
Средний уровень субъективного благополучия	0,04	-
Низкий уровень субъективного благополучия, выраженное неблагополучие	0,18	-

Воспитатели с полным субъективным благополучием и полной удовлетворенностью жизнью достоверно чаще (пусть и на пятипроцентном уровне вероятности ошибки) встречаются в группах психологически благополучных дошкольников. Можно предполагать, что субъективно благополучные педагоги менее зависимы от негативных воздействий, более устойчивы к помехам и потому более позитивны, не нервничают так часто, как остальные, и способны оказать ребёнку эмоциональную поддержку, принимают его безоценочно и потому вызывают к себе симпатию и привязанность. В результате дети с большей охотой идут в детский сад, с большим старанием занимаются там, лучше развиваются.

Отсутствие здесь различий по умеренным / средним и низким уровням логично связывать с многофакторной природой психологического благополучия дошкольников и субъективного благополучия воспитателей – их зависимостью от множества факторов вне образовательной среды.

Таким образом, субъективное благополучие воспитателей взаимосвязано с психологическим благополучием воспитанников детских садов, и эта взаимосвязь может рассматриваться как основа для построения специальных формирующих воздействий в части улучшения психологической безопасности образовательной среды дошкольных образовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Илалтдинова Е. Ю., Фролова С. В., Седых Е. П. Профессиональное благополучие педагога как индикатор качества педагогического взаимодействия // Педагогика. 2021. Т. 85, № 7. С. 81-90.

2. Калашникова М. Б. Личность воспитателя как фактор психологической безопасности дошкольника // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016 № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-vospitatelya-kak-faktor-psihologicheskoy-bezopasnosti-doshkolnika/viewer> (дата обращения: 01.08.2021).
3. Лактионова Е. Б., Матюшина М. Г. Психологические детерминанты и личностные ресурсы субъективного благополучия участников образовательной среды // Научное мнение. 2018. № 1. С. 63–72.
4. Чувашова А. Г., Конарева И. Н. Представления о психологическом благополучии детей дошкольного возраста в контексте культурно-деятельностной парадигмы // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-psihologicheskom-blagopoluchii-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-kontekste-kulturno-deyatelnostnoy-paradigmy> (дата обращения: 18.02.2023).
5. Шамионов Р. М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Академия образования. Психология развития. 2015. Т. 4, № 3. С. 213–219.
6. Kwon K.-A., Horm D. M., Amirault C. Early childhood teachers' well-being: What We Know and Why We Should Care // Zero to Three Journal. 2021. Vol. 41, N 3. P. 35–44.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ И НЕРЕЧЕВОЙ СИМПТОМАТИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Юдина Ю. В., Березенцева А. И.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Тюмень, Россия

E-mail: stud0000238230@study.utmn.ru; a.i.berezenceva@utmn.ru

Актуальной проблемой в логопедии является формирование речи у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией. Дошкольный возраст считается лучшим возрастом для формирования всех сторон речи и для коррекции нарушений. Используя речь, ребенок взаимодействует с окружающим миром и общается с людьми, которые его окружают, а также получают информацию для развития. Формирование речевой деятельности напрямую связано с формированием интеллектуальных способностей ребенка. При моторной алалии нарушаются все компоненты речи [1, с. 126].

В настоящее время многочисленными исследователями отмечен рост речевых нарушений. Алалию можно встретить у 0,1 % людей. Эта цифра меняется в зависимости от возраста. Среди детей: в дошкольном возрасте – 1,0 %, в младшем школьном возрасте – 0,6 %, в среднем и старшем – 0,2 %. Алалия чаще всего можно увидеть у мальчиков, чем у девочек [2].

Детей, страдающих моторной алалией, ученые изучали во все времена. Много непонятого и необъяснимого в вопросах природы этого нарушения. При изучении моторной (экспрессивной) алалии основные акценты ставились на выявление причин ее возникновения.

У детей с моторной алалией несформированность не только речевой деятельности, но и психических функций. Речевой и неречевой симптоматикой моторной алалии принято считать неврологические и психологические проявления. Рассмотрим их более детально. Неврологическая симптоматика представлена двигательными расстройствами такими как неловкость, недостаточная координация движений, слабо развита моторика пальцев рук (возникают сложности в складывании мозаики, пазлов и т. п.). Это особенно заметно при овладении навыками самообслуживания (у ребенка возникают трудности в застегивании пуговиц, не может зашнуровать обувь и т. д.). Также выраженная спастичность и паретичность мышц, возможны синкенезии и гиперкинезы [5, с. 384].

Если рассматривать психологические проявления тут необходимо отметить такие симптомы, как:

- нарушение памяти (ограниченный объем памяти, особенно страдает память вербальная, трудность в запоминании слов, фраз и целого текста);

- нарушение внимания (неустойчивое, часто отвлекаются);

- особенности мышления (возникают сложности с выстраиванием причинно-следственных связей и пониманием. Ребенок затрудняется соотнести предметы по группам). А. Н. Корнев в своих работах писал, что интеллектуальное развитие у детей с алалией состоянием речи не лимитировано;

- особенности в эмоционально-волевой сфере (часто смена настроения, в процессе игры можно заметить раздражительность, нежелание вступать в общение, двигательное беспокойство).

У детей с моторной алалией интеллектуальное развитие страдает вторично, по причине речевой недостаточности. Но в последствии при развитии речевой деятельности интеллектуальные нарушения постепенно выполняются [3, с. 329].

Речевая функция одна из важнейших психических функций человека, которая выполняет социальную функцию и регулирует поведение. По мнению Волковой Л. С. нарушение речевой деятельности может привести к негативным последствиям и в дальнейшем к психологическому дискомфорту. Выготский Л. С. в своих работах отмечал, что высшие психические функции и речь зависят от окружающей среды и проходят длительный путь формирования. В дошкольном возрасте необходимо создать условия для благоприятного развития психических функций и речевой деятельности.

У детей с моторной алалией снижена речевая активность. Сохранен познавательный интерес, а речь они заменяют жестами и мимикой. Иногда такая форма общения формируется у ребенка как реакция негативизма на речь. Чаще всего такие дети молчаливые, показывают на предмет пальцем, используют жестовую речь. Для формирования предпосылок речевой деятельности у детей дошкольного возраста с моторной алалией необходимо использовать методы и приемы, которые будут способствовать возникновению мотивации речевой деятельности и проявлению интереса к занятиям. В процессе психического развития формируется познавательная и предметная деятельность, способность к мышлению. При появлении речи у ребенка меняется характер восприятия окружающего и начинают перестраиваться психические процессы [4, с. 38].

Подводя итоги, можно утверждать, что для полноценного формирования речевой деятельности при моторной алалии у детей дошкольного возраста необходим комплексный подход. В процессе кор-

рекциянно-логопедической работы должна учитываться речевая и неречевая симптоматика. Также необходимо учитывать интересы каждого ребенка и его возможности. При таком подходе будут созданы условия, которые способствуют формированию всех функций речи и улучшению познавательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М. : Лабиринт. 1999. 352 с.
2. Шереметьева Е. В. Логопедия. Алалия как системное недоразвитие речи : учеб.-метод. пособие. Челябинск, 2017.
3. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Владос, 2004. 704 с.
3. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М., 2005. 351 с.
4. Колесникова А. М. Специфика устной речи, зрительно-пространственных и временных представлений у детей с экспрессивной алалией // Логопед 2006. № 1. С. 37–43.
5. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. Логопатопсихология : учеб. пособие для студентов М. : Владос, 2011. 462 с.

РАЗДЕЛ 4

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ КАК ДЕТЕРМИНАНТ ЭФФЕКТИВНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Абдуллаев А. Ш.

НИИ «Махалла и семья»

Ташкент, Узбекистан

E-mail: akobrabdullaev@gmail.com

Изучение удовлетворенности трудом в зависимости от социально-психологического климата в коллективе широко представлено в работах зарубежных ученых. В частности, Вацон Вайт исследовал зависимость удовлетворенности трудом от окружающей среды на примере компаний, вошедших в топ-100 журнала Fortune. В соответствии с ним в качестве важнейших факторов удовлетворенности работой и продуктивной деятельности работников одновременно выделяются такие, как коллегиальная (имеется в виду коллективность, сплоченность) производительность, гибкий график работы, высокая заработная плата [1]. Следовательно, и в педагогическом коллективе тоже возможно добиться повышения удовлетворенности трудом путем социально-психологического формирования атмосферы коллективности.

В связи с происходящими в современной системе образования изменениями, важным вопросом становится повышение качества образования в общеобразовательных школах. Важная составляющая повышения качества образования напрямую зависит от профессиональной компетентности педагогов. В то время, когда профессиональную педагогическую деятельность осуществляют 70 % женщин, изучение социально-психологических аспектов повышения профессиональной компетентности женщин-педагогов и разработка практических рекомендаций становятся как никогда необходимым условием. То, что позитивность психологического климата в педагогических коллективах является одной из важнейших составляющих, служащих повышению качества образования, является неоспоримым в теоретическом и практическом плане фактором. Есть еще один немаловажный аспект вопроса, который, заключается в том, что члены трудового коллектива довольны своей профессией. Потому что для того, чтобы в коллективе была позитивная атмосфера, необходимо, чтобы члены коллектива были довольны собой, особенно своей профессией.

Результаты опроса почти 2,5 миллионов рабочих в США (2013 г.) показывают, что наиболее важными факторами удовлетворенности работой являются:

- атмосфера взаимодействия и сотрудничества с коллегами.

- признание труда сотрудников не только материально, но и морально, обеспечение того, чтобы работник гордился своей работой, результатом;
- обеспечение в отношении к сотрудникам справедливого руководства, уважения, доверия и безопасности [3]

К теории изучения удовлетворенности трудом в зависимости от социально-психологического климата такие ученые, как К. Крауер, I. Vestbruk (1986) также коснулись в своих работах того факта, что, коммуникативное напряжение или неудовлетворенность коммуникативных потребностей сотрудников в процессе работы отрицательно сказываются на удовлетворенности работой [2]. В свою очередь коммуникативное напряжение – это неспособность анализировать информацию, полученную в процессе работы, что объясняется чрезмерным потреблением информации, а неудовлетворенность коммуникативными потребностями – выражается в неспособности самого работника генерировать в процессе работы необходимую информацию. Стоит отметить, по на, что процесс коммуникации (общения в любой форме) – социально-психологическая среда в педагогическом коллективе – может быть детерминированным, положительно или отрицательно влиять на среду в зависимости от ее характера.

Для того чтобы в коллективе была позитивная атмосфера, необходимо, чтобы члены коллектива были довольны собой, и в особенности – своей профессией. Исходя из вышесказанного, целью изучения удовлетворенности трудом педагогов и коррекции ситуации неудовлетворенности собственным трудом является формирование позитивной атмосферы в педагогических коллективах, что в конечном итоге влияет на улучшение качества образования и воспитания, профессиональной компетентности педагогов.

С помощью теста “Интегральное исследование удовлетворенности трудом” (разработанного Фетискиным) нами было первично изучено уровень удовлетворенности своим трудом педагогов, работающих в общеобразовательных учреждениях Узбекистана. Всего в исследовании приняли участие 1151 педагогический персонал.

Анализ результатов исследования показал, что 74 % учителей (т. е. 856 из 1151), участвовавших в психологическом тестировании, были очень удовлетворены своей работой. 21 % (т. е. 239 из 1151) имели средний уровень удовлетворенности педагогической деятельностью, а 5 % (т. е. 56 из 1151) педагогов имели низкий уровень удовлетворенности своей работой. По итогам тестирования возникла гипотеза, что 21 % учителей относятся к группе риска, а 5 % учителей нуждаются в психологической коррекции и реабилитации.

По нашему мнению, эти факторы не только способствуют удовлетворенности работой педагогических работников, но и способствуют формированию у сотрудников ценности лояльности к учреждению. С другой стороны, лояльный педагогический персонал необходим любому учебному заведению для эффективной работы в условиях рынка труда педагогических кадров, где трудно найти хорошие кадры.

Также необходимо, чтобы система повышения квалификации педагогических работников включала в себя учебно-методические программы, предусматривающие также повышение уровня их удовлетворенности трудом. Кроме того, педагогам рекомендуется работать над собой, действовать в соответствии со своими потребностями и желаниями даже в процессе самостоятельного обучения, стремиться к реализации своих профессиональных мотивов.

Директора школ должны регулярно следить за настроением подопечных педагогов, контролировать организацию школьным психологом работы среди педагогического коллектива с учетом дифференцированных социально-психологических факторов. Педагоги, работающие в школах, в первую очередь должны быть внимательны как к себе, так и к своим коллегам, поддерживать их в проблемных психологических ситуациях, регулярно консультироваться со школьным психологом в этой работе, чтобы можно было оказать необходимую поддержку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dick Clark. Key Findings Linking Employee Satisfaction with Productivity, Performance, and Customer Satisfaction. Retrieved 11 July 2012. URL: <http://www.keepem.com/?f>
2. Kraye K. J., Westbrook L. The relationship between communication load and job satisfaction // World Communication. 1986. Vol. 15. P. 85–99.
3. Веглужских. Е. Система вознаграждения: Как разработать цели и KPI. 2-е изд. перераб. и доп. М. : Альпина Паблишер, 2013. 161 с.

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ И ЗНАЧЕНИИ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Александрова В. М.

*ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный
исследовательский университет»*

Пермь, Россия

E-mail: msalexandrovaam@gmail.com

В условиях гуманизации образования существующая теория и технология массового обучения направлена на формирование сильной личности, способной жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способной смело разрабатывать собственную стратегию поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность, т. е. личности саморазвивающейся и самореализующейся. В настоящее время важным фактором успешного социального развития человека, вхождение его в социум является сформированность у него навыков общения, способствующих самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности.

Анализ теории и практики педагогической деятельности по формированию коммуникативной компетентности у студентов свидетельствует о ее существенных недостатках. Ученые мало внимания уделяют вопросам формирования навыков общения у студентов с учетом их индивидуальных показателей развития (уровень коммуникативных умений, наличие или отсутствие отклонений в психическом развитии); недостаточно полно используются возможности таких практико-ориентированных средств, как занятия с психологом, тренинги, игры; не уделяется внимание формированию адекватной самооценки как одному из важных условий развития навыков общения.

Д. И. Фельдштейн отмечает, что на сегодняшний день неблагоприятной тенденцией становится обеднение и ограничение живого, тактильного общения детей, в том числе подростков со сверстниками, и в целом имеет место низкий уровень коммуникативной компетентности. С развитием информационных технологий учащийся все больше времени проводит в виртуальном пространстве. Это приводит, во-первых, к тому, что обучающиеся «схватывают» лишь отдельные фрагменты многообразной разорванной информации, а это влияет на процесс его мышления, формируя, в частности, так называемое «клиповое» мышление; во-вторых, нарушает живое общение с людьми [3].

Обратимся к определению понятия «общение». Ученые Г. М. Андреева и Е. В. Коротаева определяют общение как многопла-

новый процесс, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией (информационный модуль), выработку единой стратегии взаимодействия (интерактивный модуль), восприятие и понимание другого человека (перцептивный модуль) [2].

Качество и характер общения человека напрямую зависит от его коммуникативного потенциала. Коммуникативный потенциал личности – это характеристика ее способностей и возможностей, определяющая тот или иной характер общения [1]. Коммуникативный потенциал личности является динамичной, развивающейся и обогащающейся системой свойств; он формируется в условиях совместной деятельности, и выступает в качестве внутренних резервов личности.

По мнению Н. А. Зиминной, коммуникативный потенциал образует единство трех его составляющих (рис.).



Рис. Составляющие коммуникативного потенциала по Н. А. Зиминной

Исходя из того, что информационный модуль предусматривает обмен информацией между общающимися, и, учитывая, что в этом задействованы все основные психические процессы, для их изучения необходимо использовать, во-первых, диагностики на концентрацию внимания – оно играет главную роль в получении информации («Методика Мюнстерберга» и методика «Прием информации»); во-вторых, на определении объема памяти, которая необходима для сохранения и воспроизведения информации («Метод пиктограмм»); в-третьих, на проверку быстроты мышления, влияющего на способность к обработке информации (методики «Вставьте недостающую букву» и «Выделение существенных признаков»).

Интерактивный модуль общения предусматривает наличие умений взаимодействовать во время общения. В аспекте этого направления можно провести тест на выявление ролевой позиции в межличностных отношениях по Э. Берну (Тест «Ребенок, взрослый, родитель»); диагностическую методику «Каков ваш стиль поведения в конфликтной ситуации».

Перцептивный модуль отражает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. Для изучения этого направления, используются методика «Диагностика уровня эмпатических способностей Бойко В. В.»; методика «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, модификация Н. Эпштейна) позволяет провести анализ общих эмпатических тенденций испытуемого, такие параметры, как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия или несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии.

Результаты изучения особенностей процессов, влияющих на сформированность навыков общения у обучающихся, позволят выявить проблемы в рамках трех модулей общения. При разработке путей решения выявленных проблем рекомендуется руководствоваться тем, что в работе со студентами помимо воздействия на сознание необходимо влиять на их чувственную сферу, что эффективнее делать при помощи игр.

В жизни каждого человека наравне с учебной деятельностью, работой, службой игра имеет большое значение. Она только внешне кажется беззаботной и легкой, а на самом деле властно требует, чтобы играющий отдал ей максимум своей энергии, ума, выдержки и самостоятельности.

Игра является уникальным механизмом аккумуляции и передачи социального опыта – как практического (овладение средствами решения задач), так и этического, связанного с определенными правилами и нормами поведения в различных ситуациях. Появление игрового метода обучения обусловлено требованиями повышения эффективности обучения за счет более активного включения слушателей в процесс не только получения знаний, но и непосредственного (здесь и теперь) их использования [2, с. 67]. Игра как форма организации и метод проверки знаний, умений и навыков студентов формирует заинтересованное отношение обучающихся к материалу занятия, создает положительный эмоциональный фон и возможность проявления способностей каждым обучающимся. Способствует моделированию проблемных ситуаций, возникающих в педагогической деятельности, спо-

способствует поиску и отработке алгоритма решения проблемных ситуаций. В ходе игры обучающиеся усваивают и демонстрируют приемы профессиональной деятельности.

При использовании игровой технологии у педагога есть возможность оценить уровень сформированности деловой речи и манеры поведения будущего специалиста, а также качество использования студентом различных методов, приемов и техник.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности : метод. рекомендации для студентов / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т; Н. А. Зими́на. Н. Новгород : ННГАСУ, 2015. 42 с.
2. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. С. Паниной. М. : Академия, 2006. 176 с.
3. Фельдштейн Д. И. Принципы и условия развития растущего человека на историческом уровне движения общества // Социальная педагогика в России. 2013. № 6. С. 5.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Амонова Я. А., Тютюнник Е. И.

*СПбГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы»*

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: amonova-yana@mail.ru

В отечественной современной психологической науке проблеме профессионального развития личности посвящено много научной литературы. Яркими примерами могут служить труды Е. А. Климова, Э. Ф. Зеера, Н. С. Пряжниковой, Л. А. Головей, А. А. Реана, Л. А. Редуш, Г. В. Мироновой, А. К. Марковой и др.

Традиционно в российском обществе считается, что учащийся с низкой успеваемостью, дисциплиной, проблемами, связанными с финансовым положением семьи и т. п., должен перевестись в среднее профессиональное учреждение. Обращает на себя внимание то, что если в браузере Яндекс вбить слова «Куда поступить после 9 класса», то второй строкой выходит запрос «Куда поступить после 9 класса с плохим аттестатом» и мы получаем более 12 тысяч результатов, а четвёртой строкой «Куда поступить после 9-го класса с низким баллом аттестата» здесь мы уже видим более 2 миллионов результатов.

Стоит отметить, что сейчас на многие профессии необходимо пройти конкурс аттестатов или/и внутреннее вступительные экзамены. В этом сообщении мы умышленно не будем обсуждать проблему психологического сопровождения профессионального развития учащихся, которые поступили в учебное заведение на условиях конкурса. Нас интересует психологическое сопровождение профессионального развития учащихся, поступивших в среднее профессиональное учреждение по остаточному принципу, чтобы получить «хотя бы» среднее образование, как они сами об этом говорят. По нашему мнению, такие подростки требуют особого внимания со стороны психологов, и проблема психологического сопровождения профессионального развития учащихся среднего профессионального образования является актуальной.

Борис Герасимович Ананьев писал: «Диапазон трудовых ресурсов и резервов человека безграничен, поскольку он определяется социально-техническим прогрессом, с каждым новым шагом которого усиливаются, ускоряются и многообразно преобразуются нервно-психические потенциалы человека. Человек является, однако, не только субъектом труда, с помощью которого преобразуется природа

внешней среды и его собственная природа. Он в не меньшей мере является и объектом труда, поскольку коллективный труд людей (родителей и членов семьи, воспитателей и учителей, коллектива и руководителей его деятельности) обеспечивает возможность его формирования и развития как субъекта труда» [3, с. 134].

Стало уже аксиомой, что важнейшей детерминантой развития современного человека выступает профессиональное образование. А неопределённое будущее может вызывать рост тревожности, переживание страха, сильного волнения, что негативно сказывается на самочувствии индивида. В 2021–2022 гг. в одном из лицеев Санкт-Петербурга мы проводили исследование среди учащихся по профессии «оптик-механик» [1]. Нас интересовала проблема профессиональной готовности личности, мы искали психологические предикторы профессиональной готовности. Выборка состояла из 37 учащихся первого (19 чел.) и последнего (18 чел.) курса. Нами было обнаружено, что психологическими предикторами профессиональной готовности являются такие признаки как профессиональная идентичность, профессиональные установки и мотивация, сформированность личных профессиональных планов. Рассмотрим рисунок, где представлены их



Рис. Корреляционная плеяда, отражающая взаимосвязи признаков с профессиональной готовностью учащихся

Верхняя цепочка плеяды, состоит из пяти признаков с центром – профессиональная готовность. Правая часть цепочки образована двумя взаимосвязанными положительно признаками. Чем выше профес-

сиональная установка на оптимизм в отношении профессионального будущего, тем более сформирована профессиональная идентичность и наоборот. И далее, чем лучше сформирована профессиональная идентичность, тем выше профессиональная готовность. Слева находятся два признака взаимосвязанные отрицательно и связанные также отрицательно с профессиональной готовностью. Эти взаимосвязи показывают нам следующее: чем выше самооценка, тем менее выражен такой статус профессиональной идентичности как неопределённый; чем менее выражен этот статус, тем выше профессиональная готовность.

Ниже расположена ещё одна цепочка из четырёх положительно взаимосвязанных признаков. С одной стороны, чем слабее выражена профессиональная установка рационализм профессионального выбора, чем менее зависим профессиональный выбор, и, с другой стороны, чем слабее сформирована навязанная профессиональная идентичность, тем меньше выражена профессиональная установка нерешительность профессионального выбора. И тем выше будет сформирована профессиональная готовность, т. е. на формирование профессиональной готовности эти особенности оказывают негативное влияние.

Анализ нижней части плеяды показывает, что перечисленные ниже особенности свойственны более молодым учащимся лицам, для них характерны следующие особенности: слабо выражен мотив деньги и сильна мотивация на профессионализм, творчество, на построение карьеры и признание, а также на хорошие отношения в коллективе, однако сформированность личной профессиональной перспективы значительно ниже. При наличии слабо выраженной установки нерешительность профессионального выбора и высокой вышеперечисленной мотивации у таких учащихся формируется более высокая профессиональная готовность.

Таким образом, можно утверждать, что формирование профессиональной готовности прямо пропорционально зависит от высокой самооценки учащегося, сформированности его профессиональной идентичности и такой профессиональной установки как оптимизм в отношении профессионального будущего. Другие статусы профессиональной идентичности (неопределённая, навязанная), а также такие профессиональные установки как рационализм, нерешительность и зависимость профессионального выбора оказывают негативное влияние на формирование профессиональной идентичности. Корреляционный анализ также показал, что профессиональная готовность выпускников значительно ниже, чем у первокурсников. Молодые люди во время своего обучения часто сталкиваются с трудностями своего профессионального самоопределения, что нередко приводит к сни-

жению их профессиональной готовности. Результаты исследования доказывают, что необходима разработка программы психологического сопровождения профессионального развития учащихся средне профессиональных учебных заведений, в процессе которой целесообразно предусмотреть мероприятия, направленные на развитие предикторов профессиональной готовности.

Здесь стоит отметить общие проблемы развития учащихся молодёжи по Л. А. Регуш. Они связаны с трудностями профессионального самоопределения; со сложностью регуляции эмоций и чувств, с чувством одиночества; проявляются трудности становления идентичности: смещение ролей (полоролевых, этнических и т. п.), освоение новых социальных ролей; трудности в семье, учёбе (кризис авторитетов); общая переоценка ценностей. Также на психологическое развитие влияет общее психическое, физическое развитие и здоровье подростка, социально-экономическое, культурно-историческое и политическое окружение молодого человека [7].

Л. А. Головей пишет, что проблемы профессионального развития у учащихся, связанные с профессиональным самоопределением, порождаются рядом противоречий между: 1. Знанием себя, своих возможностей/невозможностей и уровнем притязаний, которые могут не соответствовать желаниям. 2. Сложившимся мировоззрением и реальной окружающей действительностью. 3. Представлением о перспективах развития российского общества и том типе общества, в котором хотелось бы жить. 4. Ориентацией на успех, карьеру, работу и возможностью реализации этих ориентаций (чем ярче они выражены, тем больше сложностей испытывает человек в начале самостоятельной деятельности). 5. Потребностью в овладении профессиональной компетентностью и неудовлетворительной организацией профессионального обучения [4].

Обращает на себя внимание статья «Противоречия профессионального развития личности в период ранней юности (15–20 лет) и пути их разрешения» Мироновой Г. В., где автор рассматривает три группы противоречий профессионального развития в подростковом периоде: внешне-социальные «общие» противоречия, внутренне-личностные «частные» противоречия и имманентно-психологические «особенные» противоречия, которые указывает на проблемы внутри самой науки психологии и её отраслей [5].

В 2020 г. Федеральная служба государственной статистики описала три факта трудоустройства выпускников 2016–2018 гг. По данным Росстата 1,2 миллиона выпускников высших и средних профессиональных

учебных заведений, или каждый третий, не работает по специальности, т. е. практически половина выпускников колледжей и техникумов [6].

Следует сказать, что Правительство Российской Федерации озабочилось проблемой трудоустройства выпускников и утвердило долгосрочную программу содействия занятости молодёжи до 2030 г. В плане мероприятий по реализации этой программы одной из задач является «формирование карьерных стратегий молодых людей в соответствии с их личностно-профессиональными способностями и потребностями рынка», а также «создание дополнительных механизмов снижения рисков незанятости молодёжи» [2, с. 14]. В пункте 19 декларируется «Создание условий для освоения обучающимися общеобразовательных организаций и профессиональных образовательных организаций навыков и компетенций по личному самоопределению, планированию профессиональной деятельности и профессионального развития» [2, с. 14].

Отсюда возникает ещё одно противоречие между государственным запросом на профессиональное развитие учащейся молодёжи и реальным обеспечением рабочей ставки психолога, непосредственно специализирующегося по вопросам профессионального развития личности. Таким образом проблема психологического сопровождения профессионального развития учащихся средне профессионального образования является актуальной в современном российском обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонова Я. А. Проблема профессиональной готовности личности // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2022 : сб. науч. тр. VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 16–17 марта 2022 г. / под науч. ред. О. А. Белобрыкиной, М. И. Кошеновой. Новосибирск : Новосибирск. гос. пед. университет, 2022. С. 255–260. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49812102&pf=1> (дата обращения: 12.01.2023).
2. Долгосрочная программа содействия занятости молодежи на период до 2030 года : распоряжение Правительства РФ от 14 дек. 2021 г. № 3581-р // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru> (дата обращения : 28.01.2023).
3. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М. : Директ-Медиа, 2008. 209 с.
4. Головей Л. А. Дифференциально-психологические факторы профессионального самоопределения // Психологические проблемы самореализации личности. СПб. : Изд-во СПбГУ. 1999. № . 3. С. 76–83.
5. Миронова Г. В. Противоречия профессионального развития личности в период ранней юности (15–20 лет) и пути их разрешения // Акмеология. 2017. № . 1 (61). С. 103–107. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32659218> (дата обращения: 16.01.2023).
6. Три факта о трудоустройстве выпускников 2016–2018 годов // Федеральная служба государственной статистики : офиц. сайт. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/88401> (дата обращения: 14.01.2023).
7. Ретуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб. : Речь, 2006. 320 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Бабахин Д. М.

УО «Витебский государственный университет им. П. М. Машиерова»

Витебск, Республика Беларусь

E-mail: para_psy@mail.ru

Существенные трансформации в мотивационной сфере личности, формирование специфических профессиональных мотивов, установок и ценностных ориентаций способствуют образованию у представителей определенной профессии профессиональной ментальности. Проблема профессиональной ментальности, в отличие от исследований национальной ментальности в меньшей мере представлена в психологических исследованиях, однако, по мнению Н. В. Толстошеиной, проблемы профессионального сознания, его структуры, способов формирования, роли в детерминации деятельности личности занимают в науке одно из приоритетных мест [1, с. 4]. Безусловно, профессиональные представления о тех или иных событиях и предметах существенно различаются в зависимости от типа профессии. Для любой профессиональной общности характерно присущее исключительно ей мироощущение, мышление, поведение, система ценностей, профессиональные социальные установки, особенности восприятия профессионально значимых объектов и поведения по отношению к ним.

По мнению Л. А. Миндибековой и И. В. Тонкошкуровой, феномен «профессиональная ментальность» может рассматриваться как тип ментальности на уровне социальной группы и личности. Ученые рассматривают профессиональную ментальность не только как интегральную качественную характеристику профессиональной группы (социально-профессиональный контекст). Они также указывают на качественную идентификационную характеристику субъекта профессиональной деятельности, определяющую особенности его профессионально-личностного становления, профессионального сознания, ценностных ориентаций, выступающих в качестве собственного внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего деятельность специалиста как в профессиональной области, так и в социокультурной сфере (личностно-профессиональный контекст) [2].

Анализ профессиональной ментальности сотрудников правоохранительных органов показал, что в силу специфики их деятельности существуют ряд особенностей в формировании их ментальности. Если рассматривать социально-профессиональный контекст профес-

сиональной группы правоохранителей, то все элементы данного контекста (поведение, мироощущение, мышление, система ценностей, профессиональные социальные установки, особенности восприятия профессионально значимых объектов и поведения по отношению к ним) обладают своей спецификой. Так, рассматривая поведение сотрудника правоохранительных органов, необходимо указать на наличие широкого тактического простора, который определяется лишь законодательными рамками. Также поведение сотрудников правоохранительных органов определяется наличием властных полномочий [3]. В интересах дела сотрудникам предоставлено право в необходимых случаях вторгаться в личную жизнь людей, выяснять обстоятельства, которые нередко стараются скрыть от окружающих, входить в жилище граждан, ограничивать в необходимых случаях свободу отдельных граждан и даже лишать ее.

Мировоззрение и мышление сотрудников правоохранительных органов определяется, прежде всего, высокой степенью ответственности, а применение ими своих полномочий предполагает решение ряда мыслительных задач, позволяющих определить необходимость и разумность действий, их законную основу. Нередко это связано с необходимостью остановиться на одном из вариантов и поэтому характеризуется особой напряженностью.

Умение разумно, законно пользоваться предоставленной властью – одно из важнейших профессиональных требований к сотрудникам органов внутренних дел. В значительной степени правомерность и целесообразность использования власти зависит от личностных качеств сотрудников, их системы ценностей.

Профессиональные социальные установки сотрудников правоохранительной деятельности заключаются в постоянном противоборстве и противодействии заинтересованных лиц. Это придает деятельности сотрудника по раскрытию, расследованию и предупреждению преступлений характер борьбы, принимающей иногда очень острые формы. Необходимость преодоления опасных ситуаций, устранение препятствий, которые специально создаются на пути сотрудника, вызывают у него различные эмоциональные реакции, требует постоянного волевого напряжения и активной умственной деятельности. В условиях активного противоборства возникает необходимость постоянной сложной интеллектуальной работы, зашифровки своих целей, маскировки действительных социальных ролей.

Особенностями восприятия профессионально значимых объектов и поведения по отношению к ним сотрудников правоохранительных органов является широкая коммуникативность как способность

общения с широкой по своему диапазону средой. Многосторонность коммуникативности сотрудника состоит в том, что он общается с представителями различных возрастных категорий, с людьми различных профессий, занимающих различное правовое положение. Кроме того, правоохранительная деятельность характеризуется как высоконапряженная деятельность, требующая постоянной оперативной реактивности. К специфическим особенностям профессиональной деятельности сотрудника милиции необходимо отнести дефицит времени и наличие перегрузок в его работе. Напряженность также связана и с большими физическими и психическими нагрузками, которые испытывает сотрудник из-за высокой экстремальности его деятельности, действиями в условиях конфликтной ситуации, воздействие различного рода стресс-факторов, ненормированным рабочим днем, наличием отрицательной эмоциональной окраски деятельности, так как сотруднику приходится сталкиваться с проявлениями человеческого горя, сложными условиями его служебной деятельности.

В свою очередь анализ идентификационной характеристики субъекта профессиональной деятельности, определяющей особенности его профессионально-личностного становления, профессионального сознания, ценностных ориентаций, выступающих в качестве собственного внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего деятельность специалиста как в профессиональной области, так и в социокультурной сфере (лично-профессиональный контекст) показал, что личность сотрудника милиции отличается сложностью и многогранностью, она складывается и формируется в основном в результате взаимодействия многих факторов. Формирование личности сотрудника правоохранительных органов – это сложный процесс превращения требований современного законодательства, соответствующих ведомственных установлений в убеждения, привычки, личностные качества, навыки и умения у человека, который выбрал для себя работу правоохранительных органах. Огромное значение в формировании личности сотрудника имеет специальная подготовка и профессиональная деятельность, которая предъявляет сложный комплекс требований к его личностным качествам и профессиональным навыкам, развивая и закрепляя их в структуре личности.

Профессиональная ментальность обеспечивает личности ее цельность и устойчивость и включает, по мнению С. А. Паничева, ряд профессионально обусловленных личностных компонентов:

а) систему смыслов профессиональной деятельности, задающую глубинные мотивы и определяющую характер деятельности человека в качестве профессионала;

- б) идеалы и ценностные ориентации – систему идеальных моделей должного и оценок, а также устремленность личности к их достижению;
- в) профессиональную позицию (направленность) – осознание себя как профессионала, своих целей и задач, профессионально содержательное и профессионально ответственное отношение к миру, обществу, своей деятельности;
- г) профессиональные нормы – общепринятую систему правовых, методологических, этических норм и правил, ориентирующую профессиональную направленность и регулирующую деятельность;
- д) социально-профессиональный статус – осознанное и личностно принятое отношение к своему месту и своей роли в общей системе человеческого общества и деятельности [4].

Относительно профессиональной ментальности сотрудников правоохранительных органов такими профессионально обусловленными личностными компонентами являются: личная и гражданская ответственность, дисциплинированность, умение принимать верные решения, наличие волевых психических состояний (целеустремленность, самообладание, выдержка, решительность), развитое аналитическое мышление, высокий уровень интеллектуального развития и познавательной активности, чувство долга, правосознание, общественно одобряемые жизненные ценности, организаторские способности; осознание необходимости добросовестного выполнения приказов и распоряжений начальника, получение морального одобрения своих поступков и действий со стороны начальства, следования нравственному примеру старших товарищей, руководителей подразделений, ответственность и дисциплинированность; недопущение поступков и действий, которые будут осуждены коллективным мнением, уставами и законами, коммуникативная компетентность, высокий уровень социализации, получение морального одобрения своих поступков и действий со стороны товарищей по подразделению, самоутверждение среди сослуживцев своими делами, потребность в «здоровом» соперничестве, стремлении быть лучше; осознание себя как человека, выполняющего особую социально значимую деятельность; гуманность, толерантность, уважение к людям, чувство сострадания; чувство самосохранения в разумном сочетании с тягой к риску, сохранение жизни и здоровья товарищей и командиров, непримиримость в борьбе с преступностью, нервно-психологическая выносливость, физическое здоровье, владение навыками личной безопасности.

Полагаем, что профессиональная грамотность, компетентность, характеризуют социально-профессиональный контекст профессиональной ментальности, а профессионально-важные качества и свой-

ства личности и профессионально обусловленные личностные компоненты – личностно-профессиональный контекст профессиональной ментальности. Социально-профессиональный контекст профессиональной ментальности имеет объективный характер: он формируется исторически в ходе развития общества и профессиональной группы. В свою очередь, личностно-профессиональный контекст профессиональной ментальности складывается в процессе профессиональной подготовки и профессиональной деятельности осуществляется интегрирование специальных знаний и умений, развитие особых структур сознания, профессионально окрашенного «образа мира», своеобразной системы отношений к действительности и с действительностью. Следовательно, профессиональная ментальность сотрудников правоохранительных органов определяется как гармонизация соответствия профессионально-личностного развития сотрудника требованиям служебной деятельности и потребностям самого индивида в мотивированном выполнении своих служебных, оперативных и социальных обязанностей с высоким сознанием общественного долга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толстошеина Н. В. Система мотивов как основа формирования профессиональной ментальности будущего специалиста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Курск, 2001. 20 с.
2. Миндибекова Л. А., Тонкошкурова И. В. Профессиональная ментальность личности как психолого-педагогический феномен. URL: http://www.rusnauka.com/27_NPM_2012/Pedagogica/2_116846.doc.htm.
3. Осинцева А. В., Гарманова О. В. Профессионально важные качества личности сотрудника ОВД в зависимости от вида деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 4 (39). С. 16–19.
4. Паничев С. А. Дедуктивный подход к структурированию содержания высшего естественнонаучного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тюмень, 2004. 46 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ СПО С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ПСИХИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ

Бардамова Т. В.¹, Уварова М. Ю.²

¹АНО «Адаптационно-педагогический центр Рассвет»,

²ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: tanya-bardamova@yandex.ru; uv-marg@mail.ru

Нестабильность психологического состояния личности как результат влияния неблагоприятных факторов, характеризующихся чрезвычайностью, нестабильностью и продолжительностью, может выражаться в появлении психической напряженности [1]. Это состояние может быть особенно явным у студентов колледжа за счет появления дополнительного фактора – переживания личностного кризиса и, в связи с этим, наличия неустойчивости.

Ввиду недостаточной разработанности проблемы психической напряженности, мы видим необходимость придерживаться наиболее распространенного понимания психической напряженности как стресса [1; 2; 4; 6], обозначая её как «неспецифическую реакцию активации организма и личности в ответ на воздействие экстремальной ситуации, зависящей не только от внешних признаков самого воздействия, но и от особенностей организма и личности определенного человека» [2, с. 17].

Студенты, обучающиеся по программам среднего профессионального образования, чаще всего, находятся на стадии «ранней юности». Таким студентам, часто, свойственна повышенная эмоциональная возбудимость, тревожность, неуравновешенность, резкая смена настроения и т. п. [3; 5; 7]. Так, сочетание периода личностной неустойчивости и чрезвычайных условий окружающей действительности может повлиять на развитие высокого уровня психической напряженности.

Цель нашего исследования состояла в разработке, апробации и проверке эффективности программы психологического консультирования студентов СПО с высоким уровнем психической напряженности.

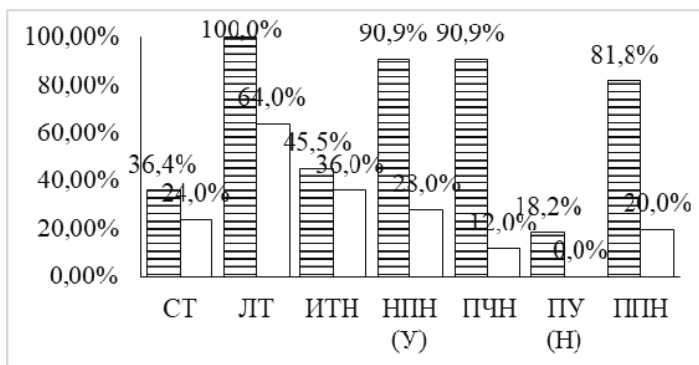
Выборку исследования составили обучающиеся 2-го и 3-го курса Колледжа Бурятского государственного университета им. Доржи Банзарова в г. Улан – Удэ по специальности 21.02.13 «Геологическая съемка, поиски и разведка месторождений полезных ископаемых» общей численностью 36 чел. в возрасте 16–18 лет.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: шкала нервно-психического напряжения (НПН) Т. А. Немчина, шкала тревоги Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ха-

нина), симптоматический опросник «Самочувствие в экстремальных условиях» (А. Волков, Н. Водопьянова), опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой.

На основе анализа проявлений психической напряженности студентов были выделены критерии высокого уровня психической напряженности по психодиагностическим методикам. К ним относятся: чрезмерно выраженное нервно-психическое напряжение или наличие признаков чрезмерного напряжения при умеренном нервно-психическом напряжении; высокая ситуативная тревожность; высокая личностная тревожность; признаки психологической неустойчивости по методике «Самочувствие в экстремальных условиях»; высокий уровень интолерантности к неопределенности. Так, наличие 3 и более перечисленных критериев стало основанием отнесенности студентов к группе с высоким уровнем психической напряженности.

В результате констатирующей диагностики были определены студенты с высоким уровнем психической напряженности (рис. 1):



Условные обозначения: ▨ – группа испытуемых с высоким уровнем психической напряженности; □ – группа испытуемых, не имеющих высокого уровня психической напряженности; СТ – ситуативная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; ИТН – интолерантность к неопределенности; НПН (У) – умеренное нервно-психическое напряжение; ПЧН – признаки психологической неустойчивости; ПУ (Н) – низкий уровень психологической устойчивости; ППН – признаки психологической неустойчивости.

Рис. 1. Процентное соотношение испытуемых с наличием и отсутствием высокого уровня психической напряженности

Проверка достоверности различий между студентами с наличием и отсутствием высокого уровня психической напряженности была осуществлена в ходе статистического анализа по U-критерию Манна – Уитни (табл.).

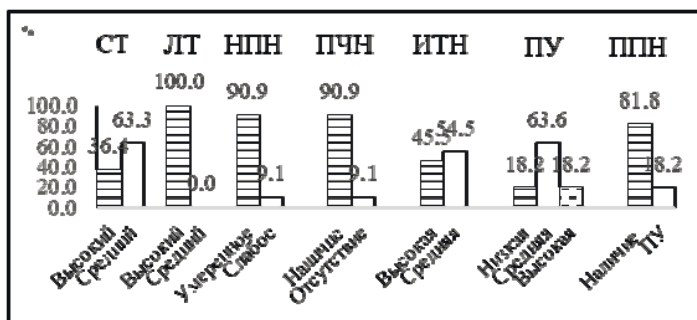
Таблица

Результаты статистического анализа достоверности выделенных критериев высокого уровня психической напряженности по *U*-критерию Манна – Уитни

Показатели	Значимость
Ситуативная тревожность	0,612 ^a
Личностная тревожность	0,013 ^a
Интолерантность к неопределенности	0,735 ^a
Умеренное нервно-психическое напряжение	0,000 ^a
Признаки чрезмерного напряжения	0,000 ^a
Низкий уровень психологической устойчивости	0,000 ^a
Признаки психологической неустойчивости	0,000 ^a

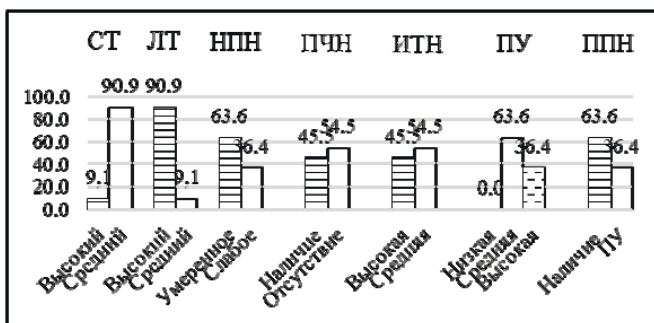
Опираясь на результаты констатирующей диагностики, мы выделили приоритетные точки воздействия, на которые будет направлена программа психологического консультирования студентов СПО с высоким уровнем психической напряженности. Мы посчитали, что в рамках краткосрочной работы будет целесообразно воздействовать на такие критерии, как: уровень нервно-психического напряжения, отдельные признаки чрезмерного напряжения и тревожность как свойство и состояние. Консультативная работа со студентами была реализована раз в неделю продолжительностью 90 мин, всего было проведено 6 встреч.

Завершающим этапом исследования стала проверка эффективности программы психологического консультирования студентов с высоким уровнем психической напряженности посредством сравнения показателей констатирующей и заключительной диагностики (рис. 2, 3).



Условные обозначения: СТ – ситуативная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; НПН – нервно-психическое напряжение; ПЧН – признаки чрезмерного напряжения; ИТН – интолерантность к неопределенности; ПУ – психологическая устойчивость; ППН – признаки психологической неустойчивости.

Рис. 2. Показатели испытуемых до реализации программы



Условные обозначения: СТ – ситуативная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; НПН – нервно-психическое напряжение; ПЧН – признаки чрезмерного напряжения; ИТН – интолерантность к неопределенности; ПУ – психологическая устойчивость; ППН – признаки психологической неустойчивости.

Рис. 3. Показатели испытуемых после реализации программы

Сравнительный анализ полученных показателей по методикам показал снижение высоких значений и повышение средних – нормативных значений по всем шкалам, кроме показателя ИТН (в этом случае, количество высоких и средних значений осталось одинаковым). Почти во всех рассматриваемых показателях высокого уровня психической напряженности были обнаружены сдвиги между результатами до и после реализации программы психологического консультирования в пользу уменьшения выраженности признаков на статистической значимости $p \leq 0,01$ (табл. 2).

Таблица 2

Статистический анализ по Т-критерию Вилкоксона

Показатель	Асимптотическая значимость (двухсторонняя)
Ситуативная тревожность	0,005
Личностная тревожность	0,005
Нервно-психическое напряжение	0,003
Признаки чрезмерного напряжения	0,005
Психологическая устойчивость	0,005
Признаки психологической неустойчивости	0,005
Интолерантность к неопределенности	0,036

Анализ данных по Т-критерию Вилкоксона подтверждает, что изменения носят неслучайный характер и значимы в рамках данного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бардамова Т. В. Понятия стресс и психическая напряженность в психологии // Психология и педагогика в контексте междисциплинарных исследований. 2022. С. 16–22.

2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
3. Карелова Р. А. Учет возрастных особенностей студентов колледжа при формировании готовности к профессиональной мобильности через субъективный опыт // Педагогические науки. 2016. № 4. С. 77–80.
4. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса : монография. М. : Книга по Требованию, 2013. 368 с.
5. Максимова З. Р. Особенности профессионального становления студентов в системе СПО // Школа педагога. 2007. № 12. С. 67–69.
6. Маришук Л. В., Евдокимов В. И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб. : Сентябрь, 2001. 260 с.
7. Уварова М. Ю., Баясгалан А. Особенности стрессоустойчивости монгольских студентов // Психология личностного и профессионального развития человека : сб. материалов Седьмой конф. психологов образования Сибири. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2022. С.297–307.

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЯ

Башлай Э. Х.

ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»

Казань, Россия

E-mail: bashlay68@mail.ru

Эмоциональное выгорание педагога – актуальная проблема, требующая принятия определенных мер со стороны администрации образовательных организаций и самого учителя. Умение оперативно реагировать на ситуации, возникающие в детском коллективе, управлять эмоциями детей, формировать их устойчивость требует от педагога наличия собственных эмоциональных ресурсов и психологической саморегуляции. Положительный эмоциональный климат урока, доверие к учителю, мотивация к обучению у школьников во многом определяются настроением учителя и его психологическим состоянием. Эмоциональное выгорание служит причиной возникновения профессионального выгорания, что, в свою очередь, представляет собой хроническое состояние, проявляющееся на физическом, эмоциональном, когнитивном, поведенческом уровнях, а также в системе межличностных отношений как с коллегами на работе, так и с членами своей семьи. Возникает оно в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них и может привести к достаточно серьезным негативным последствиям [2].

Цель данной статьи – привлечь внимание педагогов к необходимости уделять серьезное внимание вопросам профилактики эмоционального выгорания и самодиагностики первых признаков начала данного негативного явления. Теоретический и практический анализ проблемы эмоционального выгорания педагогов позволил определить несколько определяющих симптомов начала этого состояния. Во-первых, это отсутствие эмоций в процессе общения с детьми, родителями и во время урока. Во-вторых, постоянное чувство физического и эмоционального истощения, раздражительность, апатия, безразличие, усталость. Тревожным сигналом является появление таких симптомов, как сомнение в эффективности работы, отсутствие мотивации к профессиональным конкурсам, негативная оценка профессиональных перспектив. Беспомощность и апатия, которые нередко проявляются при синдроме эмоционального выгорания, сменяются агрессивным состоянием. Утрачивается контакт с учащимися и коллегами, усиливается ощущение отсутствия востребованности, педагог стремится ди-

станцироваться от коллег, разочаровывается в своем профессиональном выборе [1].

С целью определения основных внешних и внутренних факторов, влияющих на психологическое самочувствие педагогов, было проведено социально-психологическое исследование среди специалистов, обучающихся на курсах повышения квалификации в ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан». Всего в исследовании приняли участие 97 педагогов со стажем работы от 5 лет. На основании результатов опроса было выяснено, что на 100 % участников опроса влияет:

- большой объем документов (отчетов), которые приходится вести и заполнять педагогу;
- психологические нагрузки, связанные с необходимостью решать множественные ситуации, возникающие на уроке с учениками, ожидания родителей по поводу качества преподавания предмета, необходимость «сдерживания» своих эмоций;
- требования администрации ОО к результатам педагогической деятельности, качественная подготовка обучающихся к сдаче ОГЭ и ЕГЭ;
- гиперответственность;
- высокая чувствительность к критике и замечаниям.

Психологические нагрузки, которые испытывает учитель в своей практике, возникают в результате нереализованных ожиданий от профессии и необходимости взаимодействовать с большим количеством участников образовательной среды (родители, школьники, педагоги и др.).

91 % педагогов отметили, что к их эмоциональному истощению приводит трудный контингент современных школьников, а также низкий уровень психологической устойчивости и саморегуляции в стрессовых и кризисных ситуациях. Опрос показал, что у 85 % педагогов отсутствует поддержка среди коллег и искреннее дружелюбное общение, имеется неудовлетворенность положением в педагогическом коллективе и отношением коллег к себе. Данный факт предполагает организацию целенаправленной работы по созданию психологически комфортной образовательной среды и для учителя. В этом вопросе ключевую роль играет администрация образовательной организации, которая выявит проблемы внутри педагогического коллектива и определит перспективные пути формирования позитивной коммуникации в системе «учитель – учитель». Безусловно, факторами риска по эмоциональному выгоранию учителя являются:

- низкая учебная мотивация школьников;

- использование школьниками мобильных телефонов для скрытой видеозаписи учителя;
- сложный контингент родителей, которые интерпретируют деятельность учителя и его методику преподавания на родительских собраниях и в чатах;
- скулштутинг;
- дефицит времени на хобби и личную жизнь.

Эмоциональная гибкость является существенным условием успешной реализации учительского труда, от которого зависит проявление направленности и педагогической компетентности. Под эмоциональной гибкостью Л. М. Митина понимает гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости учителя [3].

В психологии имеется достаточно исследований о влиянии самооценки личности на его эмоциональное и профессиональное выгорание. Этот механизм означает, что все изменения вокруг себя субъект воспринимает сквозь призму своих представлений о себе, на основе своей Я – концепции. Так, педагог с заниженной самооценкой может вопрос ученика воспринять как проверку его компетентности и проявление скрытой враждебности. В этом случае нестандартные ответы учеников на творческие задания гораздо сложнее поддаются оцениванию и могут восприниматься как вызов, грозя подрывом учительского авторитета. Такой учитель будет избегать творчества на уроке, не чувствуя уверенности, что сможет управлять творческой стихией и бояться оказаться в ситуации, подрывающей его авторитет и показывающей его некомпетентность. Педагог с положительной самооценкой, напротив, вопросы и замечания учеников будет воспринимать как проявление их таланта и способностей [3].

Таким образом, можно предположить, что определенным фактором риска по эмоциональному выгоранию учителя являются личностные характеристики, в частности самооценка. Теоретический и практический анализ изучаемой проблемы позволил сформулировать несколько практических рекомендаций для администрации образовательных организаций и педагогов.

С целью профилактики эмоционального выгорания учителя в условиях общеобразовательных организаций и системы дополнительного образования администрации рекомендуется:

- выявить основные источники конфликтных ситуаций, возникающих в педагогическом коллективе;

- определить старших наставников для молодых специалистов, оказывающих методическую помощь в преподавании предмета и личную поддержку в профессиональной адаптации;
- систематически проводить мероприятия для организации неформального общения между педагогами и мотивацию на взаимную поддержку;
- мотивировать педагогов на обращение к психологам и психотерапевтам;
- внести в циклограмму рабочего времени директора часы индивидуальной беседы с учителем для понимания актуального состояния учителя и его проблемных зон;
- проводить информационно-просветительскую работу с педагогическим коллективом по предоставлению информации об эмоциональном и профессиональном выгорании, симптомах, способах самопомощи, в том числе с приглашением психотерапевтов;
- публично (на педагогических советах) не критиковать личность и действия конкретного учителя, его педагогическую тактику, методику преподавания (решать проблемы учителя индивидуально);
- проводить активные тренинги с педагогами по снятию эмоционального напряжения и профилактике выгорания;
- определить зону ответственности педагогов в вопросах организации образовательной и воспитательной деятельности в образовательной организации.

Педагогу (другим специалистам образовательной организации) с целью профилактики эмоционального выгорания рекомендуется:

- замечать достижения в своей работе, привести уровень притязаний (ожидания) в соответствии с психологическими и физическими возможностями;
- в трудных, кризисных ситуациях не оставаться один на один со своими проблемами и переживаниями, а обращаться за психологической помощью к педагогам-психологам, специалистам центров, клиник и институтов;
- консультироваться со специалистами (психологами, детскими неврологами, родителями) по поводу трудностей обучения и социализации отдельных школьников;
- определить для себя источники поддержки (к кому можно обратиться за помощью в ситуации возникновения трудностей в профессиональной и личной жизни);
- провести рефлексию по поводу профессиональной мотивации и дальнейшей карьеры педагога;

- выяснить основные причины дефицита личного времени, изучить технологии тайм-менеджмента;
- в конфликтных ситуациях не спешить с принятием решений и выводами, посмотреть на конфликт с разных точек зрения и извлечь опыт;
- постоянно повышать свою самооценку;
- учиться находить альтернативные решения в проблемных ситуациях;
- выбирать день для информационного отдыха.

Основным психологическим механизмом преодоления эмоционального стресса является механизм позитивной интерпретации опыта. Согласно этому необходимо избегать негативной оценки своего труда, формировать стрессоустойчивость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева В. С. Профилактика эмоционального выгорания в педагогическом коллективе // Педагогика. 2020. № 9. С.103–107.
2. Методические рекомендации для субъектов психологической помощи по профилактике эмоционального выгорания / Е. Р. Сагеева [и др.]. Казань: МеДДоК, 2021. 56 с.
3. Симановский А. Э. Структура профессиональных важных качеств учителя, необходимых для организации творческого обучения // Мир психологии. 2002. № 4. С.215–222.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГА: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ

Гижук Т. В., Роман Н. Ю.

УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы»

Гродно, Республика Беларусь

E-mail: miraisuro33@gmail.com

Профессионально важные качества – это качества, которые необходимы специалисту для успешного выполнения своей трудовой деятельности. В. Д. Шадриков отмечает, что в роли профессионально важных качеств может выступать любое качество индивида, включенное в систему деятельности [2].

Профессионально-важные качества играют важную роль в профессиональном становлении личности, которое можно определить, как сложный многоуровневый и многофакторно обусловленный процесс формирования профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств, их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека [1].

Знание того, какие качества наиболее важны для психолога, обладает ценностью, поскольку поможет студентам-психологам и практикующим психологам осознать возможную необходимость развить в себе недостающие профессионально-важные качества с целью повышения эффективности и успешности своей деятельности для того, чтобы быть более востребованными специалистами на рынке труда.

В ходе анализа литературы о профессионально важных качествах специалиста-психолога нами было отобрано десять качеств, которые выделяются исследователями наиболее часто: способность к общению, эмпатия, наблюдательность, креативность, толерантность к неопределённости, эмоциональная устойчивость, инициативность, социабельность, толерантность, высокий уровень рефлексии.

На следующем этапе нами был проведён опрос, в котором приняли участие 25 респондентов. Им предлагалось написать в произвольном порядке 10 качеств, которыми, по их мнению, должен обладать успешный практикующий психолог. В результате был составлен список из 250 качеств, проанализировав которые мы выделили 6 наиболее часто называемых: эмпатия, толерантность, компетентность, интеллектуальность, стремление к новым знаниям и наблюдательность.

Качества, названные респондентами в ходе опроса, не противоречат тем профессионально-важным качествам психолога, которые были выделены в результате нашего теоретического исследования, однако можно отметить, что в представлении обывателей делается больший упор на профессионализм, овладение знаниями и компетенциями, нежели на личностные качества психолога.

Разработка опросника была начата с выделения шкал, основанием для которых послужило 4 качества, отобранных нами после проведения теоретической и эмпирической частей нашего исследования. Таким образом, методика включает в себя следующие шкалы: «Эмпатия», «Толерантность», «Инициативность» и «Эмоциональная устойчивость». Следующим шагом стала работа над утверждениями для шкал методики. Они строились таким образом, чтобы респондент оценивал своего психолога в ходе опроса. Например, одно из утверждений, взятое из шкалы «Эмоциональная устойчивость», звучит следующим образом: «мимика психолога соответствует его словам». Готовый опросник имеет 34 утверждения.

Пилотажная версия нашего опросника апробировалась на выборке из 82 чел., которые пользовались услугами психолога-консультанта. С учётом того, что данное исследование является пилотажным, в дальнейшем выборка будет добираться.

Данные пилотажного диагностического замера использовались для установления дискриминативности пунктов опросника. Минимально допустимым уровнем дискриминативности было избрано значение 0,20. Показатели дискриминативности для отдельных пунктов укладывались в диапазон от 0,22 до 0,82. Среднее по дискриминативности равняется 0,61. Следующим шагом психометрической обработки методики выступила оценка консистентной надежности α -Кронбаха и расщепленной надежности Спирмена-Брауна и Гутмана. Согласно психометрическим расчетам α -Кронбаха опросника равняется 0,95; коэффициенты расщепленной надежности Спирмена-Брауна и Гутмана равны 0,87 и 0,84 соответственно.

Следующим нашим шагом была проверка методики на конвергентную валидность. Проверка осуществлялась с помощью корреляционного анализа (коэффициент корреляции r -Пирсона). Мы измерили связь между показателем эффективности работы с психологом, которую респонденты оценивали по шкале от 0 до 10 перед прохождением методики, и суммой по шкале. Согласно расчетам, наблюдается прямопропорциональная зависимость между показателем эффективности и итоговым показателем нашей методики при $p < 0,05$ и $t = 0,64$, что сви-

детельствует о высокой взаимосвязи между эффективностью работы с психологом и наличием у него профессионально важных качеств.

Таким образом, на основании проведённой психометрической проверки можно сделать вывод, что данная методика валидна и может быть применима в научных исследованиях. Следующим этапом нашей работы будет проведение исследования на большей выборке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копылова Н. В. К вопросу о становлении личностно профессиональных качеств будущего специалиста // Мир психологии. 2005. № 1 (41). С. 162–170.
2. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М. : Ин-т психологии РАН, 2013. 464 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ПРАВОВОГО САМОСОЗНАНИЯ КАНДИДАТОВ НА СЛУЖБУ В ОРГАНЫ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Глазков А. В., Михайлова О. П.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: xiun@yandex.ru

Отбор кандидатов в правоохранительные органы является серьезной задачей, поскольку специфика службы в органах внутренних дел предполагает жесткие требования к кандидатам. Профессиональная деятельность сотрудников связана с риском, высокими физическими и интеллектуальными нагрузками. Сотруднику необходимы такие качества как высокая степень стрессоустойчивости и ответственности, дисциплинированности и решительности. Также решающую роль играют моральные принципы и психологические особенности личности претендентов. Поэтому так важно проводить тщательный отбор кандидатов на службу. Проблема психологического отбора кандидатов представляет большой научный и практический интерес.

На практике можно видеть, как низкий уровень правосознания кандидата на должность в органы внутренних дел является причиной отклоняющего поведения. И. А. Ильин в своих трудах подчеркивает, что государство должно в своей нормотворческой и политической деятельности формировать и доводить до сознания людей такое право, которое должно проникнуть в сознание каждого подданного, образуя здоровое правовое сознание [1].

В соответствии с исследованием А. А. Фролова, профессиональная деятельность оказывает непосредственное воздействие на индивидуально-личностные особенности и поведение конкретных людей. Ожидается, что сотрудник правоохранительных органов как субъект деятельности представляет собой некий эталон нормативного сознания и поведения, но при этом на формирование данного поведения большой отпечаток накладывает система нормативно-правовых представлений, формирующаяся под влиянием когнитивных конструктов сферы правосознания [3].

Можно ли считать, что развитие профессиональной самооценки тоже является важным качеством. Это, безусловно, поскольку, от самооценки зависит и поведение, и поступки человека, его успешность. Наиболее важные изменения в профессиональной самооценке кандидата происходят в период принятия на себя профессиональной ответственности. Именно в этот период возникает одно из значимых ново-

образований – профессиональная самооценка. Автор О. Н. Молчанова и вовсе считает, что самооценка выступает как одна из важнейших, если не ключевых, составляющих ядерной части внутреннего мира человека – его «Я». С изменениями в развитии личности происходят изменения и в ее самооценке – видах, уровнях, особенностях проявления и управления поведением [2].

В связи с этим важно изучать уровень правосознания и самооценки на стадии отбора кандидатов.

В данном исследовании предпринята попытка исследовать взаимосвязь самооценки и правового самосознания личности кандидатов на службу в органы внутренних дел в рамках методики «Правосознание-1» Л. А. Ясюковой для изучения правосознания и методики исследования самооценки Дембо – Рубинштейна «Самооценка».

В соответствии с поставленной целью в данном исследовании была сформирована общая выборка, которую составили кандидаты в органы внутренних дел РФ за период – январь 2023 г. в количестве 54 чел., где мужчин – 31 кандидат, женщин – 23. Возрастная группа: 19–41 год. Образование: 27 чел. – высшее, 21 чел. – среднее специальное, 6 чел. – общее среднее.

Результаты исследования были подвержены анализу, который позволил в процентном соотношении соотнести виды самооценки с уровнями правового самосознания.

При анализе результатов исследования уровня правосознания кандидатов ОВД у части испытуемых был обнаружен уровень правосознания ниже среднего, это 28 кандидатов, что составляет 52 % от общего количества. Средний уровень – 18 кандидатов (33 %), высокий уровень правосознания показали 7 кандидатов, что соответствует 13 % от общего числа и 1 кандидат (2 %) с низким уровнем правосознания.

Можно предположить, что преобладание уровня правосознания ниже среднего связано с деформацией правосознания. Это может быть связано с формальным отношением к соблюдению общепринятых норм и правил поведения, также снисходительное отношение к собственным промахам и ошибкам.

Обратимся к результатам исследования показателей параметров самооценки у кандидатов ОВД, где можно наблюдать, что у кандидатов преобладает низкий уровень самооценки, что составляет 44 % (24 чел.) от общего количества. Средний уровень самооценки составил 31 % (17 чел.), высокая самооценка отмечается у 19 % (10 чел.) и очень высокая 6 % (3 чел.).

Если самооценка недостаточно высока, то человек способен отрицать существование любых жизненных трудностей, избегать отри-

цательные переживания и в любой ситуации вести себя так, как будто все хорошо. Такая реакция может быть признаком того, что в последствие такие люди порой могут недооценивать и не признавать самих себя и быть хорошими исполнителями и выполнять четко поставленные задачи.

Людям с низкой самооценкой свойственен постоянный страх. Человек нередко ожидает что-то неприятное в будущем и именно поэтому стремится выполнять четко и безоговорочно поставленные служебные задачи.

Взаимосвязь между уровнями самооценки и правового самосознания анализировалась с помощью кластеризации по двум основаниям: самооценке и правовому самосознанию. Кластерный анализ показал, что для каждой группы кандидатов с определенным уровнем самооценки характерно преобладание определенного уровня правового самосознания. Результаты представлены в таблице и на рисунке.

Таблица 1

Соотношение уровней самооценки и правового самосознания испытуемых

Уровень правосознания		Уровень самооценки	
Ниже среднего	28 (52 %)	24 (44 %)	Низкая
Низкий	1 (2 %)	3 (6 %)	Очень высокая
Средний	18 (33 %)	17 (31 %)	Средний
Высокий	7 (13 %)	10 (19 %)	Высокий

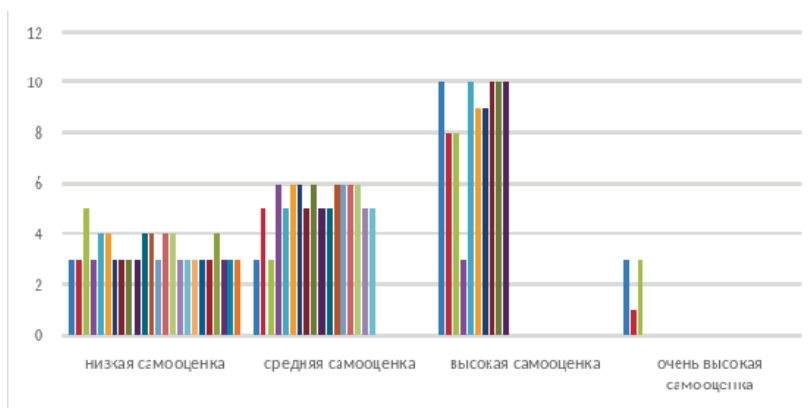


Рис. Кластерное соотношение кандидатов по уровню самооценки и правового самосознания

Анализ общей выборки по результатам исследования позволил сделать нам следующие выводы об особенностях взаимосвязи самооценки и уровней правового самосознания кандидатов ОВД: для ре-

спондентов с низкой самооценкой характерно наличие уровня правового самосознания ниже среднего. Для респондентов со средним уровнем самооценки характерен средний уровень правосознания. Отличительной особенностью кандидатов с завышенной самооценкой (очень высокой) является сочетание ее с низким уровнем правового самосознания. Для кандидатов с высоким уровнем самооценки характерен высокий уровень правового самосознания.

Так можно сделать вывод о том, что между самооценкой и уровнем правового самосознания не существует линейной корреляции, однако взаимосвязь тем не менее существует. При этом оптимальным вариантом для кандидатов является средняя и высокая самооценка, соотносимая со средним и высоким уровнем правового самосознания. Таким образом, обнаруживается взаимосвязь правосознания и самооценки. Вот почему отбор кандидатов в правоохранительные органы является серьезной задачей.

Дальнейшие перспективы исследования проблемы самооценки кандидатов ОВД могут предполагать: разработку программы психологической коррекции самооценки. Рекомендуется повышать уровень правосознания сотрудников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин И. А. О сущности правосознания. Глава 11. М. : Рарог, 1993. 105 с.
2. Молчанова О. Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2010. 392 с.
3. Фролов А. А. Роль самооценки в структуре правосознания личности. Краснодар : Краснодар. ун-т МВД России, 2015. 126 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ СЛЕДСТВЕННЫХ ОТДЕЛОВ, ЗАНИМАЮЩИХ РУКОВОДЯЩИЕ ДОЛЖНОСТИ

Глазков А. В., Рабинович Е. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: L.E.V.0107@mail.ru

В современном динамично меняющемся мире человеку приходится постоянно сталкиваться со стрессами, экстремальными ситуациями и запредельными нагрузками в различных сферах профессиональной деятельности и жизни. Это особенно выражено в рамках профессий, традиционно относимых к экстремальным, в частности связанных с правоохранительными органами. Для оказания эффективной психологической поддержки таким сотрудникам в психологии актуализируются задачи исследования личностных особенностей человека, позволяющих ему не только эффективно действовать в социуме и профессии, но и сохранять высокий уровень психического здоровья и личного благополучия. Изучение личностных особенностей может помочь сотрудникам следственных отделов, занимающим руководящие должности улучшить взаимоотношения с подчиненными и коллегами, что, в свою очередь, может создать меньше барьеров в коммуникации и выполнении ими должностных обязанностей [1].

Личностные особенности являются базисными характеристиками человека, которые влияют на его поведение и деятельность. В. А. Бодров [3] отмечает, что некоторые из них выступают как предрасполагающие к определенным видам профессиональной деятельности (стиль мышления, эмоциональная устойчивость и др.), другие – как стимулирующие качества (организация внимания, ответственность), третьи (восприятие информации, принятие решений др.) – регулируют, определяют характер конкретных действий.

Личностные особенности многогранны и разнообразны, однако для нашего исследования важны основные свойства личности на основании психодинамического подхода к акцентуациям, как черты личности, которые чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении одних психогенных воздействий при сохранении хорошей устойчивости к другим.

В связи с этим нами было проведено исследование, в рамках которого была предпринята попытка изучить личностные особенности сотрудников следственных отделов, занимающих руководящие должности, с позиций концепции акцентуаций. Исследование основывает-

ся на выявлении среднестатистического профиля сотрудников следственных отделов, занимающих руководящие должности в рамках методики Акцент 2–90 [2].

Объект исследования – акцентуации характера, предмет – профиль акцентуаций, характерный для руководящего состава следственных отделов.

Методы исследования: методика Акцент 2–90. Выборку составили 22 чел. в возрастной группе от 35 до 58 лет. Образование у всей группы исследуемых высшее. Стаж работы в ОВД от 18 до 35 лет.

Результаты. Анализ данных, полученных с помощью методики Акцент 2–90, состоял в подсчете баллов по каждой шкале и соотнесение их с количеством человек (в %) из всей выборки. Результаты исследования показали, что сотрудники следственных отделов по Иркутской области, занимающие руководящие должности, имеют высокие баллы проявления по шкале циклотимности 91 %, застревания 32 % испытуемых сотрудников; средние значения баллов по шкалам экзальтированности 82 %, возбудимости 77 %, эмотивности 64 %, демонстративности 50 %, гипертимности 36 %, застревания 32 %, дистимии 45 %, интроверсии 41 % сотрудников и низкие значения по шкалам педантичности 36 %, тревожности 45 % сотрудников.

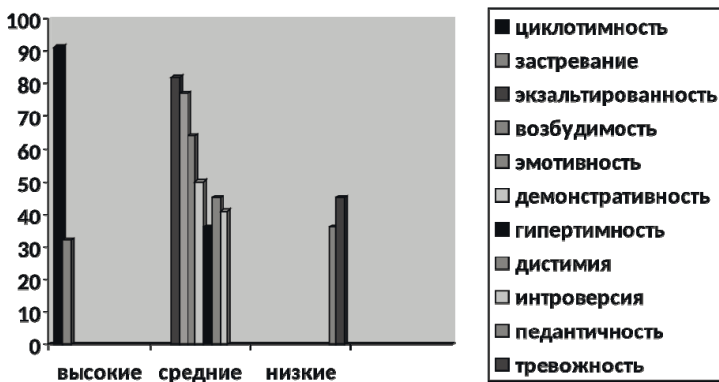


Рис. Усредненный профиль акцентуаций у руководящих работников следственных отделов по результатам методики «Акцент 2–90»

Вывод: сотрудники следственных отделов, занимающие руководящие должности имеют выраженные личностные особенности по таким шкалам как циклотимность (91 %) и застревание (32 %). Согласно данным методики, их личность стабильная и устойчивая. Колебания их эмоционального фона в пределах нормы.

Средние значения личностных особенностей наблюдаются в таких шкалах, как экзальтированность (82 %), возбудимость (77 %), эмоциональность (64 %), демонстративность (50 %), гипертимность (36 %), дистимии (45 %) и интроверсии (41 %). Сотрудники с данными показателями обладают развитыми коммуникативными способностями, но возможно переживание трудностей в установлении контактов в новой обстановке. Они имеют достаточный уровень жизненной активности, которая носит целенаправленный характер, а также хорошо выраженный лидерский потенциал и организаторские способности. Эти сотрудники готовы отстаивать свою позицию и принимать решения. Они в достаточной мере понимают чувства окружающих и обладают способностью к сопереживанию. У них наблюдается непосредственность эмоционального реагирования. Они снисходительно относятся к своим промахам и недостаткам других людей. Эти сотрудники способны к саморегуляции и контролю негативных переживаний и могут, при необходимости, сдерживать чувство недовольства, гнева при себе. В целом данные сотрудники в большей степени сосредоточены на позитивных сторонах жизни.

Низкие значения были выявлены по таким шкалам как педантичность (36 %) и тревожность (45 %). Данные показатели говорят о том, что у этих сотрудников наблюдается склонность к риску, а также вытеснение из сознания факторов тревоги и снижение необходимого уровня осторожности.

На следующем этапе исследования предполагается соотношение акцентуаций разного типа с успешностью деятельности руководителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гафарова Н. В. Роль личностных особенностей в профессиональной и социальной дезадаптации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012. 25 с.
2. Опросник «Акцент» // Энциклопедия психодиагностики. URL: https://psylab.info/Опросник_»Акцент».
3. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов. М. : ПЕР СЭ, 2001.

ВЛИЯНИЕ ОТБОРА И ПРОХОЖДЕНИЯ СЛУЖБЫ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА УРОВЕНЬ ОБЩЕГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОТРУДНИКОВ

Глазков А. В., Родионова С. И.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: rodionova@irzsu.ru

Интеллект – один из наиболее социально значимых феноменов, затрагивающих человека.

Исследовательский интерес к вопросу о влиянии отбора и прохождения службы в органах внутренних дел (далее – ОВД) на уровень общего интеллектуального развития (равно продуктивность, подвижный интеллект, далее – Gf [1]) сотрудников возник в процессе работы с материалами профессионального психологического отбора и психологического сопровождения службы в ОВД Иркутской области. Отмечено заметное количество лиц, имеющих ниже среднего и низкий уровень Gf как среди кандидатов на службу, так и среди сотрудников.

О феномене «функциональной глузости» – увеличении в общей массе населения числа лиц со средним и низким уровнем интеллектуальных возможностей, в своё время заявила М. А. Холодная [4, с. 6]. Такого рода смещение нормального распределения интеллектуальных способностей людей характеризовалось автором как временное, обусловленное действием ряда неблагоприятных для жизни человека факторов.

Анализ научных данных свидетельствует о непосредственном влиянии Gf на эффективность деятельности сотрудников ОВД. Интеллектуальный потенциал в правоохранительной деятельности связан с преодолением сложности профессиональных задач и процессов. Связь Gf умеренно, но надежно высока для предсказания законопослушности. Недостаточное развитие Gf сотрудников ОВД считается одной из причин отсутствия ожидаемого эффекта в решении профессионально-служебных задач, неэкономного расходования сил и психоэмоционального потенциала, рисков профессиональных ошибок, имеющих высокую общественную и личностную цену.

Как отмечал В. Н. Дружинин, большинство исследователей (Я. А. Пономарев, JI. Терстоун, Ж. Пиаже, Н. Рейли и др.) пришли к выводу, что в первые 20 лет жизни происходит основное интеллектуальное развитие человека, причем наиболее интенсивно Gf изменяется от 2 до 12 лет [4, с. 106].

В 2008 г. исследование «Повышение уровня подвижного интеллекта с помощью тренировок кратковременной памяти» по методу Сюзанны М. Джемми, Мартина Бушкель, Джони Джонидес, Уолтера Дж. Перриг показало, что обучением фактически возможно развить Gf до достаточно высокого уровня. Подвижный интеллект улучшался с помощью когнитивной тренировки (упражнение n-назад), отличной от тренировки при прохождении специального теста [3]. Величина прироста Gf критически зависела от количества времени обучения.

В связи с этим представился заслуживающим внимания вопрос о влиянии на уровень Gf сотрудников исполнение служебных полномочий при прохождении службы в ОВД: решение служебных задач, овладение методами и практиками служебной деятельности, расширение их арсенала и т. д.

Объектом исследования является уровень Gf кандидатов и сотрудников ОВД по плану тестирования двух групп, случайно выбранных в группу 1 – из кандидатов 2022 г., в группу 2 – из сотрудников в возрасте до 35 лет, имеющих стаж работы в ОВД более 3 лет.

В комплекс методов исследования включены тестовый метод (использован тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена) [5], математико-статистические методы [2].

Описание и результаты

Группы ранжированы: 1 ранг – низкая продуктивность; 2 ранг – продуктивность ниже среднего; 3 ранг – средняя продуктивность; 4 ранг – выше среднего продуктивность; 5 ранг – высокая продуктивность.

Графика показала отсутствие нормального распределения в экспериментальных группах выборки кандидатов и сотрудников.

Для оценки различия средних показателей групп использовался критерий U Манна – Уитни.

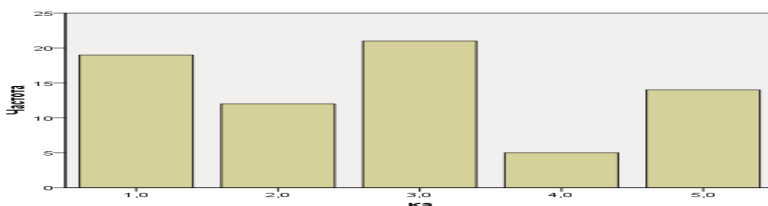


Рис. 1. Соотношение рангов уровней развития интеллекта в группе 1 – кандидаты (кз)

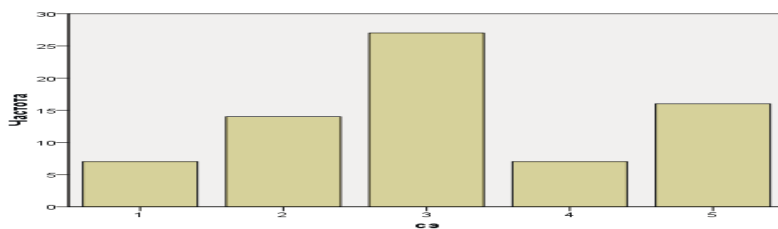


Рис. 2. Соотношение рангов уровней развития интеллекта в группе 2 – сотрудники (сэ)

Показатель различия уровня Gf группы 1 – кандидатов и группы 2 – сотрудники (сэ)

Таблица

	сэ
Точная знач. (1-сторон. знач.)	0,269

Анализ показал отсутствие статистически значимых сдвигов в показателе Gf в процессе прохождения службы в ОВД у сотрудников, прошедших отбор при поступлении на службу. Исследование проиллюстрировало выводы большинства исследователей о развитии подвижного интеллекта до 20 лет [1, с. 106].

Вместе с тем видится возможным использование результатов исследования «Повышение уровня подвижного интеллекта с помощью тренировок кратковременной памяти» по методу Сюзанны М. Джегги, Мартина Бушкель, Джони Джонидес, Уолтера Дж. Перриг [3]. Его итоги позволяют на базе дополнительных исследований рассмотреть возможность формирования соответствующих предложений по обучающей программе сотрудников ОВД.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб. : Питер, 2007. 368 с.
2. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004. 392 с.
3. Улучшение подвижного интеллекта с помощью тренировки рабочей памяти / С. М. Джегги, М. Бушкель, Дж. Джонидес, У. Дж. Перриг // PNAS. 13 мая 2008. URL: <https://www.pnas.org> (дата обращения: 15.01.2023).
4. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. URL: <http://www.koob.ru>.
5. Прогрессивные матрицы Равена : метод. рекомендации / сост. и общ. ред. О. Е. Мухордовой, Т. В. Шрейбер. Ижевск : Удмурт. ун-т, 2011. 70 с.

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ САМОРЕГУЛЯЦИИ, СТРЕССОВОГО СОСТОЯНИЯ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Горынина А. И., Гунзунова Б. А.

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет

им. Доржи Банзарова»

Улан-Удэ, Россия

E-mail: balzhimag@mail.ru

На сегодняшний день проблема саморегуляции психоэмоционального состояния военнослужащего является актуальной. Готовность к выполнению военно-боевых задач непосредственно связана с управлением своих психических процессов. Для развития военной направленности у военнослужащих считаем необходимым применять методы саморегуляции.

Саморегуляция психоэмоционального состояния в повседневной жизни людей играет немаловажную роль и не только военнослужащих. Ранее нами был проведен анализ литературы по теме «Саморегуляция психоэмоционального состояния личности в период пандемии» [2].

В. Р. Кислов под эмоционально-волевой устойчивостью подразумевает свойство личности, позволяющее контролировать проявление эмоций и адекватно действовать в напряженных эмоциональных ситуациях, связанных с выполнением профессиональной военной деятельности. Будучи дополненной комплексом необходимых когнитивных и волевых качеств, эмоционально-волевая устойчивость должна сыграть свою положительную роль в боевой деятельности военнослужащего [4].

В результате проведенного исследования А. А. Дьячковым, была установлена взаимосвязь между личностными характеристиками военнослужащего. Испытуемые имеют сильную положительную взаимосвязь познавательной деятельности с силой воли, интеллектом и высоким самоконтролем, слабую взаимосвязь с подозрительностью, отрицательную взаимосвязь с экспрессивностью [3].

А. Н. Тухфатуллин, А. П. Винайкина отмечают о важности подготовленности стрелка, показателем которого является эмоциональная устойчивость в экстремальных условиях [6].

О. А. Мосина, М. И. Матайс, Р. Г. Редун на основании проведенного исследования выделяют такие личностно-деловые качества военнослужащего для несения службы, связанной с секретностью, как: патриотизм, высокий уровень саморегуляции, чувство долга, гражданственность, нравственность, честь, ответственность и самоотверженность [5].

М. В. Алещенко к волевым чертам характера военнослужащего относит дисциплинированность и определяет её как способность осознанно и качественно, несмотря на внешние и внутренние препятствия, выполнять необходимые требования деятельности, следовать ее целям, задачам и доводить дело до конца [1].

Нами были проанализированы факторы, влияющие на саморегуляцию военнослужащих, а также их личностные особенности.

Таблица

Факторный анализ

Повернутая матрица компонентов									
	Компонент								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Общительность	0,825								
Депрессивность	- 0,737		- 0,452						
Оценивание результатов	0,715								
Раздражительность	- 0,602								
Общий уровень саморегуляции	0,599	0,405	0,571						
Уравновешенность		0,795							
Реактивная агрессивность		- 0,682						- 0,443	
Моделирование		0,681							
Эмоциональная лабильность		0,478							
Планирование			0,742						
Общий индекс			- 0,647						
Фобический компонент				0,812					
Программирование				0,659					

Астенический компонент				-0,615		0,458			
тревожности									
Социальная защита					0,854				
Эмоциональный дискомфорт					-0,848				
Спонтанная агрессивность						0,764			
Оценка перспективы						0,568	0,452		
Открытость			0,470			0,558			
Маскулинизм-феминизм							0,820		
Застенчивость							-0,630		
Экстраверсия-интроверсия								0,838	
Невротичность									0,710
Гибкость								0,422	0,619
Метод выделения факторов: метод главных компонент.									
Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.									
а. Вращение сошлось за 11 итераций.									

В результате факторного анализа с помощью программы SPSS 23 были выделены факторы. Полученные данные в результате метода вращения варимакс, с нормализацией Кайзера, после 11 итераций, были выделены 9 факторов, переменные в которых расположены в порядке убывания значимости.

Первый фактор составили следующие переменные: общительность (0,825), депрессивность (-0,737), оценивание результатов (0,715), раздражительность (-0,602) и общий уровень саморегуляции (0,599). Данный фактор можно назвать «Коммуникативный компонент саморегуляции», так как компоненты связаны с коммуникацией. То есть у военнослужащих обнаружены коммуникативные качества, они не депрессивны и не раздражительны.

Во второй фактор вошли составляющие: общий уровень саморегуляции (0,405), уравновешенность (0,795), реактивная агрессивность (-0,682) и моделирование (0,681). Данный фактор мы обозначили «Эмоциональный компонент саморегуляции», так эти компоненты связаны с эмоциями. Военнослужащие имеют высокую саморегуляцию, уравновешенны и повышенную идентификации с социальными нормами, уступчивы.

В третий фактор входят такие составляющие как депрессивность (0,452), общий уровень саморегуляции (0,571), планирование (0,742), общий индекс тревожности (-0,647) и открытость (0,470). Данный фактор обозначим «Достижение поставленных целей». Военнослужащие открыты для общения, планируют свои действия, не имеют склонности к депрессии и справляются с тревожностью.

В четвертый фактор вошли составляющие фобический компонент (0,812), программирование (0,659), астенический компонент тревожности (0,615). Данный фактор обозначим «Способность справляться с внутренней тревогой». При наличии периодической тревожности военнослужащие не испытывают чувства вялости и пассивности.

В пятый фактор вошли социальная защита (0,854), эмоциональный дискомфорт (-0,848). Данный компонент назовем «Эмоциональное спокойствие при чувстве внешней угрозы». Военнослужащие рассматривают социальную среду как основной источник тревожных напряжений, но при этом не испытывают эмоциональных расстройств, сниженного эмоционального фона или неудовлетворенности жизненной ситуацией.

В шестой фактор вошли астенический компонент тревожности (0,458), спонтанная агрессивность (0,764), оценка перспективы (0,568), открытость (0,558). Данный фактор обозначим «Оптимистичное отношение к будущему». Военнослужащие придерживаются социальных требований, сдержанны, правдивы, общая озабоченность будущим в норме.

В седьмой фактор вошли оценка перспективы (0,452), маскулинизм/феминизм (0,820), застенчивость (-0,630). Обозначим данный фактор «Способность к быстрому отреагированию». Военнослужащие смелы, решительны, склонны к риску, быстро принимают решения, предприимчивы, устремлены к самоутверждению, склонны к быстрым решительным действиям.

В восьмой фактор вошли реактивная агрессивность (-0,443), экстраверсия-интроверсия (0,838), гибкость (0,422). Обозначим данный фактор «Способность военнослужащего менять свои планы в зависимости от ситуации». Военнослужащие способны подстроиться под ситуацию, не агрессивны, справляются со своими эмоциями.

В девятый фактор вошли невротичность (0,710) и гибкость (0,619). Обозначим данный фактор «Умение владеть ситуацией». Военнослужащие спокойны и непринужденны, эмоционально зрелы, способны менять планы в непредвиденной ситуации.

В результате выделения данных факторов были выявлены личностные особенности, влияющие на саморегуляцию военнослужащих. Испытуемые с высокой саморегуляцией общительны, уравновешенны, соблюдают социальные нормы и уступчивы. Они смелы, решительны, склонны к риску к быстрым решительным действиям и быстро принимают решения, предприимчивы, устремлены к самоутверждению.

Таким образом, в результате проведенного исследования, было выявлено, что испытуемые спокойны, непринужденны, эмоционально зрелы, им свойственна естественность и непринужденность поведения, готовы к сотрудничеству, общительны, имеют близких друзей, отзывчивы, уравновешенны, могут быть уступчивыми, придерживаются социальных норм, смелы, решительны, способны быстро принимать решения, имеют высокую стабильность эмоционального состояния.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алещенко М. В. Категория дисциплинированности как черты характера военнослужащих // Научно-информационный журнал Армия и общество. 2015. № 2(45). С. 120–123
2. Горынина А. И., Гунзунова Б. А. Саморегуляция психоэмоционального состояния личности в период пандемии // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XXI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Иркутск, 29–30 апр. 2022 г. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2022. С. 32–34.
3. Дьячков А. А. Влияние структур эмоционально-волевой сферы и коммуникативной компетентности на процессы становления профессиональной субъектности будущего офицера // Ученые записки университета им. Лесгафта П. Ф. 2021. № 9(199). С. 352–357.
4. Кислов В. Р. Модель формирования эмоционально-волевой устойчивости курсантов военных вузов // Пенитенциарная наука. 2020. Т. 14, № 2(50). С. 287–293.
5. Мосина О. А., Матайс М. И., Редун Р. Г. Психологопедагогические проблемы формирования личностно-деловых качеств военнослужащих, выполняющих профессиональные функции, связанные с секретной службой // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21, № 2. С. 75–87.
6. Тухфатуллин А. Н., Винайкина А. П. Морально-психологическая и эмоционально-волевая устойчивость при огневой подготовке // Актуальные проблемы совершенствования навыков обращения с автоматом (карабином) у сотрудников правоохранительных органов : сб. материалов Междунар. науч.-практ. семинара, проводимого в рамках XII ежегод. турнира им. М. Т. Калашникова по стрельбе из автомата (карабина). Рязань, 27 сент. 2018 г. / под общ. ред. С. М. Смолева. Рязань: Акад. права и управления Федер. службы исполнения наказаний, 2018. С. 25–27.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОФАЙЛИНГА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Давыдова Ю. И.

ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства внутренних дел

Российской Федерации»

Воронеж, Россия

E-mail: davydovaulia02@gmail.com

Одной из важнейших задач деятельности органов внутренних дел Российской Федерации является предупреждение, пресечение, профилактика правонарушений. Пресечь преступление до его совершения – это верх мастерства и профессионализма полицейского. Исследование и систематизация проявлений поведения человека, подозреваемого в подготовке преступления послужили поводом к разработке и использованию методов психологического портретирования или профайлинга в деятельности органов внутренних дел.

В исследованиях зарубежных специалистов профайлинг уже более четверти века является активно внедряемой методикой, применяемой в криминалистике. Исследованием, разработкой и включением во все сферы жизнедеятельности общества различных теоретических и практических тонкостей профайлинга занимается даже не одна, а несколько научных школ, действующих в различных направлениях [1].

Одной из наиболее известных форм применения профайлинга является формирование профиля преступника, характерное для деятельности федерального бюро расследований США. В данном формате профайлинг является средством расследования преступлений. Методика проведения включает в себя исследование места происшествия, способов совершения преступления, проведения анализа личности подозреваемого, а также виктимологические аспекты, связанные с оценкой действий потерпевшего, которые могли явиться катализатором совершения противоправных действий. Вся собираемая информация, накапливаясь, формируется в один цельный массив данных, представляющих собой профиль преступника, включающий все необходимые характеристики подозреваемого. Впервые такая система была применена на рубеже 70-х гг. прошлого столетия и была связана с расследованием особо тяжких серийных преступлений, посягающих на жизнь и здоровье граждан. Одновременно создавался поведенческий отдел бюро, который стал началом централизации деятельности, связанной с теоретическим и прикладным исследованием профайлинга. Несмотря на потенциальную эффективность данного метода, в нем наблюдались и недостатки: получаемые путем интервьюирования

преступников данные не были результативны, так как показания получались от случайных заключенных и осужденных, добровольно согласившихся на беседу. Таким образом, не осуществлялся должный отбор опрашиваемого контингента, что не позволяло сделать исследования достаточно объективными и систематизировать новые знания.

Английский коллега американских криминалистов, доктор психологии, Д. Кантер и канадский криминалист К. Росмо, в прошлом прекративший свою службу в качестве офицера полиции, стали основателями такого направления, как географический профайлинг. Основан был данный метод на «Зональной гипотезе», предполагающей, что существует зависимость между определенным участком местности и совершаемыми на его территории преступлениями, где на самом деле большую роль играет не само географическое положение района, а состав населения, пребывающий контингент и другие социальные факторы, например, число проживающих иммигрантов. Таким образом, учеными выделялись районы с более высоким и более низким уровнем преступности, однако нельзя было игнорировать внутреннее восприятие каждым человеком окружающей его среды, способа восприятия информации о внешнем мире.

В отечественной науке к вопросам криминалистического профайлинга ученые обратились лишь в начале XXI в. Дискуссионным оставалось определение и разграничение понятий «психологический профиль», «профайлинг», «психологический портрет», хотя все они подразумевали одни и те же категории. Российскими психологами был внесен весомый вклад в такие отрасли профайлинга, как практическая характерология, оценка эмоциональных состояний человека и специфические отличия в поведении причастного лица от не причастного.

Значительно раньше профайлинг проник в иные сферы общественной жизни и на сегодняшний день успешно применяется в бизнесе, в области транспортных и пассажирских перевозок, авиационной безопасности.

Развитие профайлинга получило свое отражение в деятельности подразделений полиции, выполняющих функцию обеспечения общественной безопасности. В процессе охраны общественного порядка на транспорте сотрудник, пользуясь должной внимательностью, способен предупреждать совершение правонарушений, что является намного более приоритетной задачей деятельности полицейского в силу снижения объема затрачиваемых ресурсов на пресечение правонарушения или же привлечение к ответственности субъекта, нарушившего закон. Применяя в своей служебной деятельности средства профайлинга, сотрудник путем наблюдения за происходящим на объекте, за

который ответственен, способен ставить перед собой такие вопросы: скрывает ли человек преступные умыслы, присутствует ли на его лице страх, беспокойство, вина или агрессия, есть ли несоответствие между его внешностью и ситуацией, в которой он действует, согласованы ли его действия. Сотрудник должен проверять любое проявление нелогичности, отсутствие у объекта наблюдения знаний, которыми он в создавшейся обстановке должен обладать, выявление признаков скрытоносимого оружия, одежды, выбранной не по сезону, бросающийся в глаза объем багажа или ручной клади [2].

Криминальный профайлинг представляет собой применение психологических методик исследования особенностей личности при формировании психологического портрета предполагаемого, разыскиваемого или потенциального преступника. Исследования, проводимые для осуществления криминального профайлинга связаны с изучением материалов, собранных в ходе расследования уголовного дела, результатов, полученных путем проведения оперативно-розыскных мероприятий, установленных в ходе проверки сообщения о преступлении при решении вопроса о возбуждении уголовного дела, итоги отыскания и исследования полученных доказательств. В ходе изучения личности подозреваемого лица выбирается объем необходимых для уточнения сведений, касающихся социально-демографических, уголовно-правовых, медицинских данных предполагаемого преступника, другие данные из его биографии, способности, образ жизни, особенности поведения. Предметом рассмотрения криминального профайлинга является личность преступника, черты его характера, акцентуации. Несмотря на обостренный интерес к личности серийных убийц, не менее важным является изучение агрессивного поведения, которые в совокупности с акцентуированными чертами характера могут свидетельствовать о склонности человека к террористической деятельности, хулиганству, различным преступным деяниям, относящимся к типу насильственных [3].

Применение профайлинга является практически значимой методикой, применяемой в различных сферах человеческой деятельности, не стали исключением и направления работы подразделений органов внутренних дел, осуществляющих охрану общественного порядка, профилактику противоправных действий, предупреждение и пресечение правонарушений, раскрытие и расследование преступлений. Несмотря на широкие возможности использования профайлинга в правоохранительной деятельности, в системе Министерства внутренних дел минимизировано целенаправленное обучение сотрудников данным методикам. В связи с этим актуальным представляется

внедрение систем подготовки специалистов-профайлеров для правоохранительных органов (в том числе обучение методам профайлинга курсантов и слушателей образовательных организаций).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовский А. А. Профайлинг: понятие и основные направления его развития в криминалистике // Известия ТулГУ. Экономические и юридические науки. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profayling-ponyatie-i-osnovnyie-napravleniya-ego-razvitiya-v-kriminalitike> (дата обращения: 25.02.2023).
2. Брюхнов А. А., Ковальчук В. А. Профайлинг как метод определения психолого-криминалистического портрета // Уголовно-исполнительное право. 2022. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profayling-kak-metod-opredeleniya-psihologo-kriminalisticheskogo-portreta> (дата обращения: 25.02.2023).
3. Вереникина Н. А. Профайлинг как средство раскрытия и расследования преступлений // Актуальные проблемы российского права. 2017. № 9 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profayling-kak-sredstvo-raskrytiya-i-rassledovaniya-prestupleniy> (дата обращения: 25.02.2023).

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 1-ГО И 4-ГО КУРСОВ

Деркун Е. А., Кушко О. Ю.

*ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский институт»*

Белгород, Россия

E-mail: kushko@bsu.edu.ru

В статье раскрывается понятие мотивации, как основного компонента успешной учебной деятельности студентов высших учебных заведений. Выявляются различия в уровнях и видах мотивации студентов-психологов 1-го и 4-го курсов, а также делается вывод о наличии данных различий исходя из результатов эмпирического исследования проведенного в ходе изучения проблемного вопроса.

Существуют различные подходы к исследованию мотивации. Важное место в исследовании данного психологического феномена занимает поведенческий подход. Исходя из позиций детерминизма, многие исследователи пытались объяснить поведение человека, опираясь на схему импульса и реакции. Современная версия этой концепции основана на достижениях в сфере поведенческой психологии, кибернетики и физиологии тела.

Мотивация обучения формируется из побуждений, которые постоянно изменяются и оказываются по-новому связанными друг с другом, она включает в себя потребности обучающегося, смысл обучения, мотивы и цели обучения, познавательные интересы студента. Развитие мотивации – это, по мнению Р. С. Немова: «Не только рост положительного или отрицательного отношения к учебе, это еще и постепенное усложнение сферы мотивации и побуждений, которые в нее входят, это проявление более зрелых и порой противоречивых отношений между мотивами» [3, с. 21]

Мотивы учебной деятельности – это факторы, которые влияют на проявление учебной активности студента, включая цели и потребности, установки, интересы и чувство долга. П. С. Гуревич выделяет следующие факторы мотивации обучения [1]:

- обучение ради того, чтобы учиться, при отсутствии интереса и удовольствия;
- обучение без преследования личной выгоды и личного интереса;
- обучение для того, чтобы быть частью социума;
- обучение ради того, чтобы стать успешным и не быть неудачником;
- обучение из-за принуждения;

- обучение, основанное на том, чтобы следовать общепринятым социальным нормам;
- обучение для того, чтобы достичь целей в обыденной жизни.

О мотивации студентов к обучению в вузе свидетельствуют, по мнению Г. Крейга: «Отношения к получению знаний, как к общественно-значимой деятельности, готовность, а также эмоциональная расположенность сотрудничать с преподавателем, стремление обрести новые знания и умения, познавательный интерес к окружающему» [2].

Формирование внутренней мотивации студентов способствует повышению успешности в учебе. Это возможно, только если студент осознает, что он изучает на данном этапе и что он собирается изучать в будущем, методы работы, которые он уже освоил, и методы, освоить которые, ему только предстоит. В связи с этим в учебном процессе в вузе, первостепенное значение имеет четкая формулировка долгосрочных и краткосрочных целей и учебных задач.

Целью данного исследования являлось выявление различий в видах мотивации у студентов-психологов 1-го и 4-го курсов.

В качестве основной гипотезы выступало следующее предположение: для студентов-психологов 1-го и 4-го курсов характерно наличие различий в уровнях и видах мотивации, а именно: у студентов 1-го курса преобладает внешняя мотивация, а у студентов 4-го курса – внутренняя, студентам-психологам 4-го курса в большей степени свойственна мотивация, направленная на достижение успеха и в меньшей степени – мотивация, направленная на избегание неудач, чем студентам-психологам 1-го курса.

В качестве методов исследования были выбраны: 1) организационные (сравнительный, комплексный); 2) эмпирические (экспериментальные, психодиагностические методы); 3) обработки данных (количественные и качественные методы анализа).

В основе исследовательской работы лежат следующие методики: 1. «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой. Измеряемый критерий – соотношение внешних и внутренних мотивов к профессиональной деятельности. Цель – выявить преобладающий тип мотивов к профессиональной деятельности (внешний или внутренний).

2. «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса. Измеряемый критерий – уровень склонности к избеганию неудач, цель методики – определить тип отношения респондента к неудачам в профессиональной деятельности и личной жизни.

3. «Потребность в достижении успеха» Ю. М. Орловой. Измеряемый критерий – уровень мотивации к достижению успеха. Цель методики – оценить выраженность потребности в достижении успеха.

Базой исследования послужил: факультет психологии Белгородского государственного национального исследовательского института, в качестве выборки исследования были отобраны 30 студентов факультета психологии, в возрасте 18–24 лет, 15 студентов 1-го курса и 15 студентов 4-го курса.

На первом этапе работы было проведено исследование мотивов выбора профессии по опроснику Р. В. Овчаровой. Результаты представлены на рис. 1.

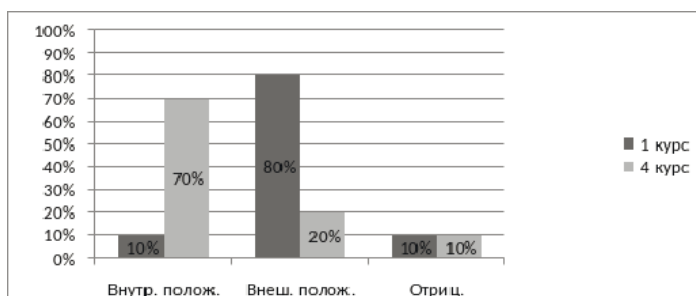


Рис. 1. Распределение студентов 1 и 4 курсов по ведущему мотиву выбора профессии (%)

Результаты исследования показали, что у обучающихся 4-го курса преобладают внутренние положительные мотивы (70 %) (осознание общественной значимости и важности профессии), а у обучающихся 1-го курса преобладают внешние положительные мотивы (20 %) (выбор профессии из-за того, что она считается престижной, хорошо оплачивается). Отрицательные мотивы (выбор профессии под воздействием давления на личность – критики, осуждения) выражены незначительно в обеих выборках. (10 % – 1-й курс; 10 % – 4-й курс).

Данные результаты могут выступать в качестве свидетельства существования различий в стилях мышления у студентов первого и четвертого курсов. Студенты первого курса, не столь давно окончившие школы, имеют склонность мыслить в дихотомических рамках, стремятся принимать социально желаемые решения, тогда как студенты четвертого курса, как правило, более самостоятельны и гибки в своих мыслительных операциях.

На втором этапе исследования, нами была проанализирована мотивация к избеганию неудач с помощью диагностической методики – опросник Т. Элерса «Мотивация к избеганию неудач».

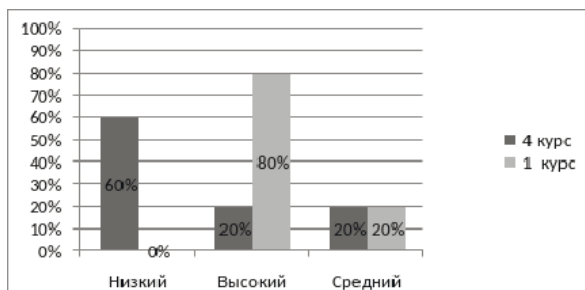


Рис. 2. Распределение студентов 1-го и 4-го курса по уровню мотивации избегания неудач (%)

Согласно полученным результатам, у студентов 1-го курса преобладает высокий уровень мотивации избегания неудач (80 %). У студентов 4-го курса, напротив, преобладает низкий уровень мотивации избегания неудач (60 %).

Данные результаты могут являться свидетельством того, что с возрастом у студентов увеличивается уверенность в собственных силах. Студенты 4-го курса относятся к неудачам более спокойно и конструктивно, чем студенты 1-го курса. С возрастом студенты начинают понимать, что любая неудача – шаг к дальнейшему развитию.

На третьем этапе испытуемые были протестированы по методике «Потребность в достижении успеха» Ю. М. Орловой. Результаты на рис. 3.

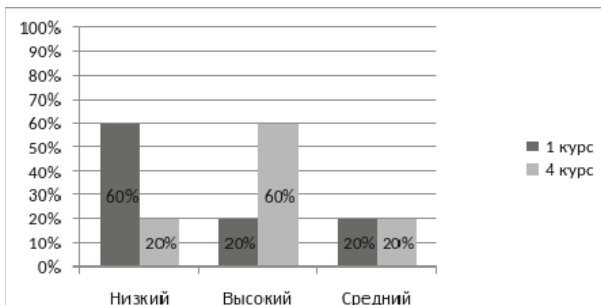


Рис. 3. Распределение студентов 1-го и 4-го курса по уровню мотивации достижения успеха

Результаты исследования показали, что у студентов 4-го курса (60 %), по сравнению со студентами 1-го курса (20 %), потребность в достижении успеха выражена сильнее.

Данные результаты могут выступать свидетельством того, что для студентов четвертого курса характерны следующие качества: высокий уровень вовлеченности в работу или учебу, настойчивость в достиже-

нии поставленной цели и постоянное стремление улучшить достигнутые результаты.

Для выявления статистически значимых различий между ведущими мотивами студентов четвертого и первого курса был использован критерий U-критерия Манна – Уитни. Были выявлены статистически значимые различия между уровнями: мотивации достижения успеха, мотивации избегания неудач, мотивации выбора профессии у студентов 1-го и 4-го курсов.

Таким образом, результаты исследования подтверждают рабочую гипотезу о наличии различий в видах и особенностях мотивации у студентов 1-го и 4-го курсов. У студентов 1-го курса более выражены внешние мотивы выбора профессии, а у студентов 4-го курса – внутренние мотивы выбора профессии. У студентов 1-го курса – мотивация к избеганию неудач выше, чем у студентов 4-го курса. У студентов 4-го курса – мотивация к достижению успеха выше, чем у студентов 1-го курса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич П. С. Психология личности. М. : Юнити-Дана, 2009. 560 с.
2. Крейг Г. Психология развития в подростковом возрасте. СПб., 2014.
3. Немов Р. С. Общая психология. М. : Владос, 2018. 400 с.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ АГРЕССИВНОСТИ

Дядык Н. Г.

*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»*

Челябинск, Россия.

E-mail: djadykng@cspu.ru

Современные студенты принадлежат к цифровому поколению, которое подвержено большому количеству стрессов из-за агрессивной информационной среды. Под агрессивной информационной средой мы понимаем негативное психологическое воздействие, которое оказывает СМИ и Интернет на молодежь цифрового поколения, что является предметом исследования многих российских ученых [1; 4]. У студентов агрессивное воздействие информационной среды усугубляется так же стрессами, связанными с учебной деятельностью в связи с чем актуальным становится изучение копинг-поведения. Под копинг-поведением мы вслед за Р. Лазарусом понимаем осознаваемые стратегии поведения, направленные на преодоления стресса [7, с. 98]. Копинг-поведение может быть конструктивным и деструктивным, неконструктивные формы копинг-поведения должны быть подвергнуты коррекции с целью улучшения стрессоустойчивости студентов в условиях агрессивной информационной среды. Для диагностики копинг-стратегий студентов педвуза мы выбрали диагностику Р. Лазаруса «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях».

Исследование проводилось путем тестирования студентов первых-вторых курсов педагогического вуза (ЮУрГППУ) в возрасте 19–20 лет во втором семестре. В эксперименте принимали участие студенты-педагоги филологического, исторического, физического факультетов и факультета дошкольного образования в количестве 40 чел. по 10 чел. с каждого факультета. Из них 13 юноши и 27 девушек. Результаты диагностики представлены в табл. 1.

Из табл. 1 видно, что у студентов-педагогов наиболее распространены следующие копинг-стратегии: бегство-избегание (35,42 %); положительная переоценка (15 %); планирование решения проблемы (15 %). Результаты диагностики показали, что у студентов недостаточно сформированы адаптивные копинг-стратегии такие как, самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Объектами коррекции будут неадап-

тивные копинг-стратегии, выбираемые студентами: бегство-избегание, дистанцирование, конфронтация.

Таблица 1

Результаты диагностики по методике копинг-стратегии студентов педагогического вуза (в процентном соотношении к количеству опрошенных)
по Р. Лазарусу

Вид копинг-поведения по Р. Лазарусу	Максимальный результат	
	Кол-во испытуемых	%
Поиск социальной поддержки	2	5
Конфронтационный копинг	3	7,5
Дистанцирование	3	7,5
Самоконтроль	3	7,5
Принятие ответственности	3	7,5
Планирование решения проблемы	6	15
Положительная переоценка	6	15
Бегство-избегание	14	35

С целью коррекции неконструктивных форм копинг-поведения нами была разработана корректирующая программа с использованием методов арт-терапии. Под арт-терапией мы понимаем направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на применении для терапии искусства и творчества [2, с. 7]. Нами был выбран данный метод, так как он позволяет наиболее в короткий временной промежуток преодолеть психологические защиты клиента, методы арт-терапии многообразны и доступны каждому, не имеют противопоказаний, эффективны в преодолении эмоционального стресса, что подтверждают исследования, проведенные отечественными учеными Вальдес М. [3], Копытиным А. И. [5], Чурашовым А. Г. [6] и др. В разработанной нами корректирующей программе мы использовали следующие формы арт-терапии: изотерапию, фототерапию, кинотерапия, элементы танцевальной терапии. Мы опирались на системную модель арт-терапии, разработанную Копытиным А. И. [5], а именно на социальную арт-терапию, по которой понимаем модели арт-терапевтической практики, ориентированные на предупреждение и смягчение проблем психосоциального характера, связанных с отношениями людей и социальных групп. Студенты как особая социальная группа характеризуются рядом особенностей, таких как социальная незрелость, узкий репертуар стратегий совладающего поведения, высокий уровень стресса, связанный с неравномерностью учебных нагрузок во время сессии и др. Разработанная нами психокорректирующая программа состояла из 10 занятий по 1,5 часа, разработанных

с использованием методов арт-терапии, условно мы называем наши занятия арт-терапевтическими сессиями. В качестве объектов коррекции нами были выбраны студенты, у которых преобладают неконструктивные формы копинг-поведения. После проведения программы нами была проведена повторная диагностика, результаты которой представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительные результаты диагностики по методике Р. Лазаруса
«Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»

Вид преобладающего копинг-поведения в стрессовых ситуациях по Р. Лазарусу	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%
Конфронтационный копинг	3	7,5	3	7,5
Дистанцирование	3	7,5	3	7,5
Самоконтроль	3	7,5	3	7,5
Поиск социальной поддержки	2	5	3	7,5
Принятие ответственности	3	7,5	4	10
Бегство-избегание	14	35	7	17,5
Планирование решения проблемы	6	15	8	20
Положительная переоценка	6	15	9	22,5

Таким образом, диагностика показала, что, используя методы арт-терапии, студенты овладевают конструктивными копинг-стратегиями такими, какими как поиск социальной поддержки, принятие ответственности, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Уменьшился процент студентов, выбирающих стратегию бегство-избегание, что положительно сказывается на уровне их психоэмоционального состояния, что особенно важно в условиях агрессивной информационной среды. Творчество как одна из форм сублимации позволяет проявлять, осознавать, а также выражать в искусстве различные инстинктивные импульсы и эмоциональные состояния (депрессию, тоску, подавленность, страх, гнев, неудовлетворенность и т. п.), характерные для неконструктивных форм копинг-поведения. Таким образом, снижается опасность внешних проявлений указанных переживаний в социально нежелательной деятельности, что важно, как условие формирования конструктивных форм копинг-поведения студентов педагогического вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акулич М. М. Интернет-тротлинг: понятие, содержание и формы // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 8. С. 47–54.
2. Барилляк И. А. Применение арт-терапии в психологическом сопровождении сотрудников, испытывающих профессиональный стресс // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 3. С. 6–10.

3. Вальдес М. С., Московкина А. Г. Арт-терапия как метод преодоления эмоционального стресса // Наука и школа. 2016. № 2. С. 133–137.
4. Ильина В. В., Молчанова Л. Н. Особенности копинг-поведения студентов, склонных к интернет-зависимости // Коллекция гуманитарных исследований. 2019. № 5 (20). С. 27–34.
5. Копыгин А. И. Социальная и клиническая арт-терапия // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика : электрон. науч. журн. 2013. № 2 (2). URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 05.02.2023).
6. Чурашов А. Г., Юнусова Е. Б. Интеграция различных хореографии как доминирующий фактор полихудожественного подхода в артпедагогике // Профессиональное образование XXI века : монография / под ред. Е. Ю. Никитиной. М. : Перо, 2016. С. 187–206.
7. Lazarus R. S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer Pub. Co., 1984. 445 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ У ПСИХОЛОГОВ С ИНФОРМАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

Елагина М. Ю.

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»

Ростов-на Дону, Россия

E-mail: kochevanchik@mail.ru

Современная сфера труда отличается разнообразием профессий, специальностей и видов труда. Среди такого многообразия остановимся на особенностях содержания труда психологов. Широкая вариативность профессиональной направленности психологов отражает как реальное многообразие качественно разнородных видов их деятельности, включенных в сферу труда, так и возможности реализации индивидуальных траекторий профессионального развития, основанных на учете личностных особенностей и формировании индивидуального стиля профессиональной деятельности [5].

Одним из критериев достижения жизненной успешности является следование адекватно выбранной профессии, при этом профессиональная самореализация, становясь ключевым фактором, определяет успешность приспособления к меняющимся условиям рынка труда [2].

В связи с интенсивной информатизацией психологическое изучение современной профессиональной деятельности базируется на представлениях о трех типах деятельности – традиционных (объектном, субъектном) и новом – субъектно-информационном, при этом информационный тип обладает определенной психологической спецификой, отличающей его от традиционных типов в плане психологических требований к субъекту труда [3; 4; 6; 7; 11].

В современных условиях профессии информационного типа ассоциируются в первую очередь с новыми профессиями, появившимися недавно и связанными с современными информационными технологиями. Но цифровые технологии используются и во многих привычных профессиях [12], внося определенные изменения в психологическое содержание труда, например, в деятельности психолога [13].

В статье будут обсуждаться результаты исследования профессиональных предпочтений, направленности психологов, психологических требований к ним, организованного методом поперечных срезов через опрос респондентов, заполняющих гугл формы.

Выборка включала 102 чел. психологов, проживающих в городах Москва, Ростов-на-Дону, Тверь и др.:

1) подгруппа студентов – 79 студентов в возрасте от 18 лет до 31 года, обучающихся на уровнях бакалавриата, специалитета или ма-

гистратуры по направлениям: психология, психология служебной деятельности и клиническая психология;

2) подгруппа специалистов – 23 дипломированных психолога, работающих по профилю, в возрасте от 23 до 43 лет.

Исследуемые переменные – это показатели профессиональной направленности. Профессиональная направленность личности определялась в соответствии с методикой «Интегративная направленность личности (ИНЛ)» автора Рубцовой Н. Е [10]. В исследовании использовались шкалы, выявляющие субъектную, объектную и информационную направленность.

В сложившихся условиях интерес научного сообщества к проблемам психологии труда значительно вырос, и ученые отреагировали на изменения, произошедшие в профессиональной деятельности информационного характера. Ранее в наших работах уже отмечалось мнение В. Ю. Асланян, что откликом служит появление «...субъектно-информационного подхода, предложенного С. Л. Ленковым, и активно развиваемого А. В. Карповым, Н. Е. Рубцовой» [1, с. 22]. Остановимся на профессии психолога как интересном примере самореализации в профессиональной деятельности, который иллюстрирует, что в ней представлено как взаимодействие с людьми, материальными объектами, так и взаимодействие с информацией [14; 15].

Становление профессионализма обучающихся и последующая результативность их деятельности базируется на общей готовности к труду и специальной готовности к конкретной профессиональной деятельности [16]. Формирование психологической готовности в процессе профессиональной подготовки связано с образованием профессионально направленных отношений, мотивов, а также с соответствием условий профессиональной подготовки условиям реальной профессиональной деятельности [9]. Значимость психологической готовности к труду особенно возрастает в условиях цифровизации, связанных, в том числе, с возрастанием неопределенности профессионального развития и многообразия возможностей выбора, с увеличением конкуренции, с перераспределением функций контроля за выполнением профессиональной деятельности и, в частности, с увеличением значимости самоконтроля профессионала [8].

Из результатов нашего исследования следует, что интерес к людям у психолога действительно должен быть, но, во-первых, это не является единственно необходимым, а во-вторых – не обязательно должно доминировать среди других интересов. В группе психологов оказались представлены все типы профессиональной направленности: субъектный (46 %), объектный (27 %), интегральный (19 %) и инфор-

мационный (8 %), что отражает соответствие респондентов специализациям деятельности психолога. Есть основания предполагать, что:

- психологи с доминированием объектной направленности склонны к работе с телесно-ориентированными практиками;
- психологи с информационной направленностью склонны к работе с психодиагностическим инструментарием;
- психологи с субъектной направленностью склонны к живому психологическому консультированию, работе с клиентами «лицом к лицу»;
- психологи с интегральной направленностью сочетают в своей деятельности разнородные техники, включая новые формы дистанционного взаимодействия с клиентами.

Практическим приложением полученных результатов может стать их прикладное применение в сфере сопровождения труда психологов при решении задач профориентации и выбора специализации, формирования индивидуального стиля деятельности, ее супервизии и др.

Интерес к психологическому изучению профессиональной деятельности во многом обусловлен тем, что профессия, выступая как социально-экономическое явление, характеризует социальную жизнь и не может не реагировать на изменения, происходящие в ней. Социально-технологические трансформации, связанные со стремительным развитием цифровизации, с изменением представлений о месте и роли человека в социуме, отражаются именно на функционировании профессиональной деятельности. Подобные преобразования влияют на требования к подготовке специалистов разных сфер деятельности. Хотя вопросы изменений в системе образования под влиянием глобальной цифровизации изучаются уже на протяжении длительного времени, вместе с тем, отдельные аспекты таких изменений остаются не изученными. Это относится и к профессиональной направленности, и к профессиональной самореализации. Полученные нами выводы о профессиональных предпочтениях у психологов с информационной направленностью будут способствовать оптимизации в работе с психодиагностическим инструментарием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асланян В. Ю. Психологическое воздействие в структуре социэкономической профессиональной деятельности // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2011. № 15. С. 22–27.
2. Смыслотехники как фактор инициации самореализации / М. Ю. Елагина, Д. В. Пеньков, Л. В. Соловьева, М. О. Марченко // Молодой исследователь Дона. 2019. № 4 (19). С. 130–134.

3. Карпов А. А. Структурно-феноменологический подход к исследованию субъектно-информационных видов деятельности // *Личность: ресурсы и потенциал*. 2021. № 3 (11). С. 32–34.
4. Карпов А. В., Леньков С. Л. Профессиональная деятельность информационного характера: новый тип субъект-объектной организации // *Ярославский психологический вестник*. 2003. № 10. С. 9–16.
5. Климов, Е. А. Избранные психологические труды : в 3 т. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2020. 359 с.
6. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям : учеб. пособие / С. Л. Леньков. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2001. 128 с.
7. Карпов А. В., Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях информационного типа // *Российский психологический журнал*. 2021. Т. 18, № 3. С. 86–103.
8. Паклянова В. А., Поваренков Ю. П. Профессиональная самореализация личности на разных стадиях обучения в высшем учебном заведении // *Человеческий фактор : социальный психолог*. 2021. № 1 (41). С. 504–515.
9. Психология на пути к пониманию человека и социума / Х. И. Лейбович [и др.]. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2004. 112 с.
10. Рубцова Н. Е., Леньков С. Л. Опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности» : разработка второй версии // *Ярославский педагогический вестник*. 2023. № 1 (128). С. 138–149.
11. Рубцова Н. Е. Психологическое исследование профессиональной деятельности : субъектно-информационный подход // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2004. № 1 (39). С. 61–64.
12. Рубцова Н. Е., Балакшина Е. В. Психологические ориентиры профессиональной подготовки специалистов в области страхового бизнеса // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2010. № 4 (20). С. 110–116.
13. Сорокоумова С. Н., Белоногов Е. В., Сутугин А. Ю. Развитие профессиональной личности психолога службы специального реагирования // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 56–7. С. 324–331.
14. Филиппченкова С. И., Балакшина Е. В. Конструирование психодиагностического инструментария в психологических исследованиях. Тверь : Твер. гос. техн. ун-т, 2019. 80 с.
15. Худовердова С. А., Воронко А. И. Использование системы Richtest в работе психолога // *Наука. Образование. Общество*. 2015. № 4(6). С. 137–144. DOI 10.17117/no.2015.04.137.
16. Чермянин С. В., Загорная Е. В., Капитанаки В. Е. Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов и ее динамика на разных этапах обучения в вузе // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2021. № 4. С. 154–167. doi: 10.35231/18186653_2021_4_154.

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Елисеева М. П., Корнева И. С.

ГАПОУ СО «Новокуйбышевский гуманитарно-технологический колледж»
Новокуйбышевск, Россия

E-mail: eliseeva.maria.petrovna@yandex.ru, irysiky@mail.ru

Концептуальный подход духовно-нравственного воспитания ФГОС предполагает воспитание высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России на базе таких национальных ценностей как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд, традиционные религиозные ценности. Как реализовать эту цель в системе сузов? В чем трудности и особенности решения этой задачи на этой ступени образования молодежи? Опыт работы в Новокуйбышевском гуманитарно-технологическом колледже позволяет сделать следующие выводы [1].

Особенность духовно-нравственного воспитания в системе СУЗов заключается в самом контингенте обучающихся. Сюда приходят выпускники школ не только с хорошими показателями в учебе и позитивной мотивацией к обучению, но и те, которые с трудом справлялись со школьной программой. В социальном плане – это часто дети из неблагополучных семей, сироты. Так, в 2022/2022 учебном году количество вновь поступивших сирот превысила показатель поступивших на первый курс сирот 2021/2022 учебного года (рис. 1).

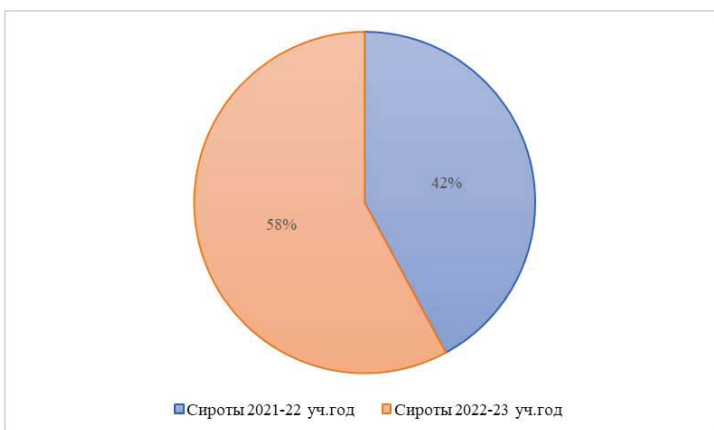


Рис. 1. Количество сирот, поступивших в 2022 и 2023 гг.

У многих уже сформированы негативные стереотипы поведения, часто принимающие девиантный характер. Некоторые из них, как девочки, так и мальчики имеют негативный багаж дурных привычек – курение, мат, иногда алкоголь. В их среде легко усваиваются и воспринимаются как норма, пропагандируемые телевидением, попсовой культурой добрачные связи. Таковы входные параметры части наших студентов. Анкетирование студентов 1–4-х курсов на выявление наличия вредных привычек показало, что из 100 опрошенных 63 студента имеют вредные привычки, при чем курение преобладает (рис. 2).



Рис. 2. Результаты анкетирования студентов на выявление вредных привычек

Таким образом, наша задача за время обучения в колледже максимально приблизиться к идеалу, обозначенному ФГОС.

Результаты нашей воспитательной деятельности, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, отслеживаются тремя уровнями: 1-й уровень – приобретение социальных знаний, понимание реальности; 2-й уровень – получение опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям; 3-й уровень – приобретение опыта самостоятельного общественного действия [2].

Для некоторых студентов актуальным является уже достижение результатов первого уровня, так как далеко не всеми он освоен. И далее – работа над достижением результатов второго и в перспективе – третьего уровня.

Каковы же пути достижения этих результатов и, в конечном итоге, формирования духовно-нравственной личности? Как показывает

опыт работы не только преподавательский, но и классного руководства, самым эффективным средством нравственного воспитания, являются предметы истории, обществознания, литературы. Именно эти предметы знакомит обучающихся с нравственными принципами, показывает им необходимость соблюдения этих принципов для человечества независимо от этапа развития человеческого общества. Но и другие предметы, а также на классные часы позволяют формировать нравственное поведение в детях [3].

Нравственное воспитание в нашем регионе, прежде всего подразумевает воспитание, основанное на принципах христианских заповедей, т. е. христианское воспитание. В основе методики христианского воспитания лежит задача духовного совершенствования. Духовное совершенствование предполагает пробуждение и развитие в детях христианских качеств – неосуждение ближнего, прощение ближнего, любовь к ближнему, а также милосердие к ближнему. Это и есть движение к первому, а затем второму уровню духовного развития [4].

Важно познакомить обучающихся с этими базовыми христианскими ценностями. Донести до них православное понимание семьи – отношения супругов в семье, воспитание детей, обязанности детей и родителей по отношению друг к другу. На базе Социальной концепции РПЦ, рассмотреть такие актуальные вопросы современности как разводы, аборт, эвтаназия, биоэтика, наркомания, курение, алкогольная зависимость. Необходимо также коснуться таких важных вопросов как служение Отечеству, защита Отечества. Очень важно дать детям в их непростой ситуации нравственные ориентиры, помочь сформировать им нравственный стержень на базе христианских ценностей.

Опыт работы свидетельствует о том, что у многих студентов высок интерес к обозначенным вопросам. У многих детей очень высока потребность в любви к себе, доброму вниманию. Они легкоранимы, у них болезненное самолюбие. Многим необходим особенно щадящий стиль общения. И для них особенно актуально звучит христианское учение о любви к ближнему, о неосуждении ближнего, о прощении ближнего. Следует помнить о том, что в случае необходимости, именно наши выпускники, в большинстве своем мальчики, первые станут защитниками нашего Отечества, нас всех. И потому мы должны напоминать им и о статусе потенциальных защитников Родины и помочь им обрести чувство собственного достоинства [5].

Особую роль в формировании нравственной личности как в школе, так и на ступени ссуза (а это 10–11-й класс!) приобретают надпредметные связи. Для формирования нравственного стереотипа

поведения необходимо проводить систематическую работу в течение всего времени общения со студентами.

Век глобальной компьютеризации дает учителю большие возможности для усиления воспитательного эффекта в своей деятельности. Компьютеризация позволяет применять компьютерные технологии на уроках. Особую значимость приобретает ИКТ. Компьютер может быть использован для расширения методических возможностей преподавателя. В преподавательской и воспитательной работе можно широко использовать тематические презентации, видеофильмы или видеоклипы – на уроках, классных часах, внеклассных мероприятиях. Можно использовать и готовые видеофильмы, но авторская разработка темы в форме презентации или видеофильма дает возможность оперативно и своевременно ответить на возникшие вопросы и потребности духовного плана на любом уроке. Использование ИКТ помогло решить проблему подготовки уроков, способствовало повышению эмоционального уровня урока, усилению воспитательного эффекта урока [6].

Правильное использование ИКТ помогает усилить эмоциональное воздействие на подростка, а, значит, способствует усвоению им верных нравственных ориентиров. Это и будет результатом духовно-нравственного воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранец Н. А. Формирование ценностных ориентаций младшего школьника в современной информационной среде // Начальная школа: плюс до и после. 2018. № 7. С. 75–78.
2. Бразговка Л. П. Значение нравственной установки в процессе морального становления подростка // Этическое воспитание. 2017. № 3. С. 35–40.
3. Величко О. Ю. Методы стимулирования нравственного развития младших школьников // Начальная школа + практика: (вкладка к четным номерам). 2010. № 7. С. 97–100.
4. Духовно-нравственное воспитание школьников: методический материал // Начальная школа. 2018. № 11. С. 45–57.
5. Кадырова Е. П. Программа формирования нравственности функционально грамотной личности школьника // Начальная школа: Плюс до и после. 2020. № 9. С. 26–30.
6. Короткова Л. Д. Семейное чтение как средство духовно-нравственного становления личности // Начальная школа. 2017. № 11. С. 15–17.

УРГЕНТНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ефремкина И. Н., Сидорова А. В.

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет»

Пенза, Россия

E-mail: alinasi7@mail.ru

«Проклятье века – это спешка...» – написал Евгений Евтушенко в 1967 г. Полстолетия спустя эти слова кажутся пророческими. Подгоняемый стремительным ритмом мегаполиса современный человек мчит по жизни, боясь чего-то не успеть. И неумолимо текущее время может стать для него настоящей ловушкой [4, с. 4].

В современном информационном мире всё чаще люди начинают чувствовать нехватку времени, становясь заложниками собственных предрассудков. Заковывая себя в выдуманные рамки, человек не только перестаёт эффективно работать, но и обретает чувство тревоги, депрессии и стресса.

В научной литературе по психологии системой создания временных блоков и чувства нехватки времени называют ургентной зависимостью или аддикцией.

Таким образом, целью данной статьи становится выявление ургентной зависимости у преподавателей и студентов вуза, а также практические методы борьбы с ней.

Объект исследования – ургентная аддикция, предмет – ургентная аддикция у педагогов и студентов.

Термин «ургентная аддикция» введен Ниной Кэри Тасси в монографии с одноименным названием. Н. Тасси не является психологом или исследователем в области психологии, Нина Кэри – журналист, поэтесса и преподаватель английского языка. Её книга «Urgency Addiction», которая была издана в 1991 г., не была рассчитана на людей, которые занимаются исследованиями в области ургентной аддикции, а лишь была нацелена на широкую публику, которой раскрывалась зависимость от времени. Уже после издания данной книги исследователи в области психологии стали более детально и подробно рассматривать вопрос ургентной аддикции и привлекать к нему различные научные труды.

Автор не дает точного определения термина, подразумевая под ургентной аддикцией, главным образом, зависимость от состояния постоянной нехватки времени. Состояние обусловлено сверхзанятостью, необходимостью принимать участие во многих видах деятельности, ускорением темпа жизни, общей гиперстимуляцией [2, с. 4].

По мнению исследователей в области психологии Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриевой, ургентная аддикция – это совокупность факторов, которые проявляются в привычке находиться постоянно в нехватке времени, пребывание в определенном состоянии, которое способствует развитию чувства дискомфорта и отчаяния у человека.

Таким образом, под ургентной аддикцией мы будем понимать зависимость человека от временных рамок, постоянное чувство нехватки времени и зависимость от большого количества задач, которые, зачастую, не являются жизненно-необходимыми и важными.

В современной культуре ургентная аддикция формируется у большого количества лиц самых разнообразных профессий: бизнесменов, сотрудников различных фирм, студентов, преподавателей, ученых и др. Все они испытывают давление времени, оказываются во временной ловушке, не осознавая полностью серьезности ситуаций и её неизбежных последствий.

Ургентная аддикция связана с «поклонением» скорости и акселерации. Общество руководствуется формулой: «чем скорее, тем лучше». Людям навязывается модель успеха, основанного на выполнении все большего количества задач во все более короткие временные интервалы [3].

Н. Тасси выделяет 6 основополагающих признаков ургентного состояния:

1. Жёсткий мониторинг времени. В данном признаке раскрывается одна из важнейших черт, при которой время не только контролируется, но и схематично соблюдается без возможности отхождения от заложенного плана.

2. Небольшая скорость с целью нахождения в зоне комфорта. Человек создаёт себе определенную зону комфорта как в действиях, так и во времени, а главной задачей ставит сохранить как можно дольше данную зону и не выходить из неё.

3. Принятие требований по работе на постоянной основе. Для людей, страдающих ургентной зависимостью, характерно перерабатывать: праздники, выходные, свободное время – всё это подлежит дополнительной работе и нагрузке.

4. Отказ от личного времени. Когда же появится время на личные дела, если оно постоянно занято работой? Это становится следствием ссор в семье, эмоциональным выгоранием и отсутствием мотивации к жизни (на жизнь просто не остаётся времени в постоянной борьбе с ним).

5. Потеря радости. Лишаясь возможности проводить время с близкими, семьей, человек теряет возможность восполнять эмоции и энергию, затраченную во время рабочего дня. Человек с ургентной зависимостью постоянно сосредоточен на проблемах и задачах в профессиональной сфере, он больше озабочен решением проблем и ситуаций.

6. Эмоциональная отрицательность. Для человека с данным типом аддикции характерно откладывать на «потом» личные цели и задачи, приносящие радость и спокойствие. При этом он всё чаще задумывается о том, что время ускользает, а задуманные планы так и не реализовываются, а он всё больше становится зависимым от внешних и социальных факторов.

Человека с ургентной зависимостью исследователи называют ургентный аддикт и приписывают ему качества писателя-фантаста: человек видит утопию будущего, в которой все его задачи и планы исполняются, он успевает работать 24 часа в сутки, общаться с семьей и подниматься по карьерной лестнице. Однако со временем теряется идентичность, понимание сущности личности, места в обществе и своего «Я». Весь внутренний мир человека поглощается переживаниями, заботами о профессиональной составляющей и задачами, которые не решаются, а наоборот накапливаются.

Ургентный аддикт не рассматривает прошлый опыт и не делает выводы; он не рассматривает прошлое с позиции приятных воспоминаний, а наоборот – видит в них лишь разочарования и ошибки.

Для проверки уровня ургентной зависимости у студентов и преподавателей нами было проведено исследование среди сотрудников и обучающихся Пензенского государственного технологического университета (24 чел.) с помощью опросника О. Л. Шибко по выявлению ургентной зависимости, который разработан на основе опросника Н. Тасси Urgency addiction index. В ходе исследования студенты (12 чел.) и преподаватели (12 чел.) отвечали на 11 утверждений об их образе жизни, выделяя точное соответствие или не соответствие. Далее набранные баллы суммировались и ранжировались по результатам: 40–55 баллов – сильная ургентная зависимость, 23–39 – умеренная, 1–22 – низкая (табл.) [1].

Таблица

Опросник по выявлению ургентной зависимости

Я готов выполнять дополнительную работу в любое время, даже в праздничные дни
Я способен контролировать время
Выполняя работу, я укладываюсь в положенные сроки
Я испытываю дискомфорт, если у меня есть свободное время
Я регулярно думаю о том, что предстоит сделать завтра, в будущем
Все дела я стараюсь делать быстро
Я часто пытаюсь выполнять сразу несколько дел
Я точно могу определить, который сейчас час
Мне свойственно торопиться, спешить
У меня всегда есть часы на руке
У меня всегда не хватает времени на личную жизнь

Таким образом, анализируя ответы респондентов, мы получили такие результаты: у 7 студентов (58,3 %) повышенная ургентная аддикция, у остальных (5 чел.) – она находится на среднем уровне. При этом у преподавателей 10 чел. (91,6 %) получили наивысшие баллы ургентной зависимости и лишь один человек имеет средний уровень.

Это свидетельствует о быстром темпе жизни современного общества, а также о задачах и трендах, которые диктуются информационным обществом и образованием. Преподавателю необходимо следить за рядом трендов и перспектив развития преподаваемого предмета, чтобы обучать актуальным знаниям, умениям и навыкам. При этом студентам также необходимо быть в курсе последних событий, постоянно оставаться конкурентоспособными на рынке профессий.

Безусловно, полученные результаты остаются негативным в рамках деятельности респондентов. Как было сказано ранее, ургентная аддикция не только поглощает человека в постоянное чувство тревоги, но и разрушает его жизнь. В связи с результатами исследования, мы предлагаем ряд рекомендаций по профилактике ургентной зависимости:

1. Найдите время, чтобы поразмышлять о своих ценностях. Иногда даже те вещи, которые важны для вас, не так важны, как время, которое вы проводите с собой и своими близкими.

2. Признайтесь себе, что ваша работа – это способ убежать от реальности в «комфортную» среду.

3. Научитесь получать удовольствие от ничегонеделания. Эта рекомендация не означает, что нужно откладывать и вообще ничего не делать, но что иногда важно расслабиться и отдохнуть.

4. Создайте интересную обстановку. Выполняйте сложные проекты – Награждайте себя мотивирующими отчетами – Давайте себе передышку. Эта рекомендация улучшает не только производительность, но и общее психологическое здоровье.

5. Запретите чувство вины. Невыполненные задания – это мелкие трудности, которые не должны вас расстраивать, а наоборот, мотивировать к новой деятельности.

Ургентная зависимость как у преподавателей, так и у студентов высших учебных заведений требует от каждого плодотворной работы над собой и своими приоритетами. Представленные выше общие примеры борьбы с ургентной зависимостью отражают связь конкретных практик, которые в современном обществе реализуются и как инструменты управления временем. Так, наиболее ярким и результативным способом борьбы с зависимостью от многочисленных задач и нехватки времени становятся практики тайм-менеджмента. В рамках данной технологии реализуются различные упражнения (помидор,

слоны и лягушки, способы 10 минут и пр.). Например, рассматривая способ «Помидора», который разработан Франческо Чирилло, аддикту необходимо поставить таймер на 25 минут и в рамках данного времени заниматься только необходимыми делами и работой. После пройденного времени предлагается перерыв на 5 минут, а далее идёт повтор этого действия ещё 3 раза. Как только цикл будет пройден, человеку необходимо сделать перерыв на полчаса и, если остались ещё необходимые дела, продолжать его дальше, пока работа не будет завершена.

Данная методика позволяет концентрироваться на конкретной задаче, а также понимать временные рамки на решение тех или иных рабочих дел, чтобы в последующие разы не брать на себя дополнительную тяжелую нагрузку.

Принцип работы иных техник тайм-менеджмента основывается на управлении временными рамками и деятельностью, которую реализует аддикт. Методики позволяют реализовать решение той проблемной ситуации, которая возникает у человека.

Таким образом, можно сделать вывод, что ургентная зависимость и трудоголизм являются основными причинами возникновения проблем в семье, на работе, в общественной жизни, так как превращают свободного человека в зависимого от посторонних. Человек, внимание которого постоянно сосредоточено на одном явлении или процессе, не развивается, из чего можно сделать вывод, что с зависимостями необходимо полномасштабно бороться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика ургентной зависимости (О. Л. Шибко) // studfile URL: <https://studfile.net/preview/1720126/page:29/> (дата обращения: 27.11.2022).
2. Ургентная аддикция. URL: <https://studfile.net/preview/2704970/page:4/> (дата обращения: 27.11.2022).
3. Ургентная аддикция URL: https://studref.com/332528/pedagogika/urgentnaya_addiktsiya (дата обращения: 09.01.2023).
4. Ургентная зависимость: болезнь XXI века. URL: <https://ruizdat.ru/show.php?ID=12266> (дата обращения: 09.01.2023).

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ТРУДОМ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ СКОРОЙ ПОМОЩИ

Жакун Е. В.

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

Гомель, Республика Беларусь

E-mail: katya.zhakun@mail.ru

Актуальность проблемы удовлетворённости трудом связана с тем фактом, что большую часть осмысленной жизни человек занят трудовой деятельностью. Удовлетворенность трудом определяется не только характером работы, но и в значительной степени её интенсивностью и социально-психологическими аспектами. Эмпирическое исследование факторов удовлетворённости трудом и здоровья медицинских работников позволит выявить те аспекты, которые наиболее значимы, более наглядно и детально определить области возможного влияния.

В свою очередь, актуальность исследования состояния здоровья обусловлена в первую очередь определяющим значением самого феномена здоровья для жизнедеятельности человека. служит основой эффективности, как профессиональной деятельности, так и общего благополучия.

Несмотря на бесспорную актуальность, состояние здоровья медицинских работников скорой помощи исследовано недостаточно.

В этой связи имеет смысл более детально и разностороннее исследовать проблему удовлетворённости трудом у медицинских работников, так как данный вопрос имеет прямую связь с состоянием их здоровья.

С целью на базе станции скорой медицинской помощи города Гомеля было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняло участие 30 чел. (фельдшера и врачи скорой медицинской помощи). Разделения по полу, возрасту и стражу работы не проводилось, так как исследования было анонимным.

Для изучения характеристик физического здоровья и удовлетворённости трудом медицинских работников применялись опросник SF-36 «Оценка качества жизни» и методика изучения интегральной удовлетворенности трудом (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов). Составляющими физического компонента здоровья являются следующие субшкалы: физическое функционирование, интенсивность боли.

По результатам исследования были определены основные показатели описательной статистики (среднее, стандартное отклонение, минимум и максимум), представленные в табл. 1.

Таблица 1

Описательная статистика по показателям физического и психологического здоровья медицинских работников в баллах

Шкала	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Физическое функционирование	50	100	93,33	9,94
Интенсивность боли	41	100	82,70	18,88

Вместе с тем, согласно полученным данным, среднее значение субшкалы физическое функционирование составило 93,33 балла, что выше в сравнение со средними показателями данных российского популяционного контроля, где PF оставляет 77,02 балла.

Полученные показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что физическая активность респондентов не ограничивается состоянием их здоровья. Также высокие показатели по данной шкале обусловлены выборкой: работа в структуре СМП требует высоких показателей здоровья и выносливости.

Показатель интенсивность боли составил 82,70 балла.

Высокий показатель по данной шкале говорит о том, что уровень боли не влияет на способность заниматься повседневной деятельностью, включая работу по дому и вне дома, о том, что боль не ограничивает активность работников.

Для статистического изучения связей между показателями физического здоровья медицинских работников и содержательными характеристиками удовлетворённости трудом был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты корреляционного анализа характеристик удовлетворённости трудом и параметров физического здоровья представлены в табл. 2.

Рассмотрев взаимосвязи между составляющими удовлетворённости трудом и субшкалой физическое функционирование, была установлена положительная взаимосвязь между взаимоотношениями с руководством и физическим функционированием ($p = 0,025$); условиями труда и физическим функционированием ($p = 0,055$).

Можно сделать вывод, что благоприятные условия для труда, хорошие отношения с членами коллектива взаимосвязаны с показателями физической активности респондентов.

аблица 2

Корреляционный анализ характеристик удовлетворённости трудом и параметров физического здоровья

Содержательные характеристики удовлетворённости трудом		Физическое функционирование (r)	Интенсивность боли (r)
Общая удовлетворенность	R	0,178	0,116
	P	0,346	0,540
Интерес к работе	R	0,130	0,405*
	P	0,492	0,027
Удовлетворённость достижениями в работе	R	-0,092	-0,103
	P	0,629	0,589
Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками	R	0,251	0,052
	P	0,181	0,786
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	R	0,407*	0,269
	P	0,025	0,151
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	R	-0,307	-0,191
	P	0,099	0,313
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	R	0,106	0,067
	P	0,576	0,724
Удовлетворенность условиями труда	R	0,354	0,158
	P	0,055	0,404
Профессиональная ответственность	R	0,257	-0,073
	P	0,171	0,703
Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $n = 30$			

Переменные, которые не показали статистической связи с физическим функционированием: общая удовлетворенность трудом ($p = 0,346$); интерес к работе ($p = 0,492$); удовлетворенность достижениями в работе ($p = 0,629$); удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками ($p = 0,181$); уровень притязаний в профессиональной деятельности ($p = 0,099$); предпочтение выполняемой работы высокому заработку ($p = 0,576$); профессиональная ответственность ($p = 0,171$).

Рассмотрев взаимосвязи между составляющими удовлетворённости трудом и субшкалой интенсивность боли, была установлена положительная взаимосвязь между интересом к работе и интенсивностью боли ($p = 0,027$).

Полученные данные объясняются многочисленными исследованиями актуальной темы профессионального выгорания. Так как систематические переработки, хроническая усталость способны привести к серьезным последствиям для здоровья, соматическим заболеваниям как симптому эмоционального выгорания. Ведь переутомление

влияет на результаты деятельности: понижает интерес к работе, все тяжелее дается решение производственных задач, возрастает недовольство условиями службы. Начинают преобладать негативные эмоции: от повышенной раздражительности до безразличия, апатии.

Проявления переутомления могут быть разными: нарушения сна, головные и мышечные боли, сердцебиение, слабость, подавленность, плохая сопротивляемость инфекциям. Переутомление сначала затрагивает нервную систему, а следом начинают страдать и другие органы, и системы организма [1].

Исследователь В. В. Бойко выделяет симптом «психовегетативных и психосоматических нарушений» как симптом «профессионального (эмоционального) выгорания. Мысль о субъектах профессиональной деятельности или контакт с ними провоцируют отклонения в психических или соматических состояниях, которые проявляются в плохом настроении, чувстве страха, обострении хронических заболеваний и снижением интереса к рабочей деятельности [2].

Проведенное эмпирическое исследование Д. Р. Мерзляковой, Семковой М. П. показало, что наиболее часто упоминаемыми симптомами у сотрудников «скорой помощи» являются аффективные, мотивационные и психосоматические [3].

Можно сделать вывод, что удовольствие от процесса работы, стремление к совершенствованию, интерес к выполняемой деятельности взаимосвязаны с влиянием боли на способность заниматься повседневной деятельностью.

Не выявлено корреляции между интенсивностью боли и общей удовлетворенностью трудом ($p = 0,540$); удовлетворенностью достижениями в работе ($p = 0,589$); удовлетворенностью взаимоотношениями с сотрудниками ($p = 0,786$); удовлетворенностью взаимоотношениями с руководством ($p = 0,151$); уровнем притязаний в профессиональной деятельности ($p = 0,313$); предпочтении выполняемой работы высокому заработку ($p = 0,724$); удовлетворенностью условиями труда ($p = 0,404$); профессиональной ответственностью ($p = 0,703$).

По данным отечественных и зарубежных ученых воздействие факторов производственной среды в процессе выполнения медицинскими работниками лечебно-профилактических мероприятий, может приводить к возникновению у них соматической патологии и развитию профессиональных заболеваний [4].

Так, вторые по уровню заболеваемости и по числу дней нетрудоспособности среди медицинских работников являются врачи скорой неотложной помощи и др [5].

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что благоприятные условия для труда, хорошие отношения с членами коллектива взаимосвязаны с показателями физической активности респондентов. Удовольствие от процесса работы, стремление к совершенствованию, интерес к выполняемой деятельности взаимосвязаны с влиянием боли на способность заниматься повседневной деятельностью. Об этом позволяют говорить выявленные достоверные взаимосвязи в ходе проведения корреляционного анализа по Спирмену.

Следовательно, новизна данного исследования состоит в дополнении, обогащении и расширении теоретических положений по проблеме связи параметров физического здоровья медицинских работников и удовлетворённости трудом.

Материалы данного исследования могут быть использованы в практической деятельности психологов в учреждении здравоохранения для работы с персоналом, а также для разработки практических рекомендации по проблеме удовлетворённости трудом и здоровья медицинских работников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Оценка функционального состояния организма стажированных медицинских работников / Е. М. Власова, Ю. А. Ивашова, Ю. Н. Попонина, С. В. Кудлаев // Медицина труда и промышленная экология. 2016. № 12. С. 10–14.
2. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Речь, 2003. 87 с.
3. Мерзлякова Д. Р., М. П. Семкова Факторы профессионального стресса, влияющие на психологическую безопасность сотрудников «скорой помощи» // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2011. № 2. С. 56–60.
4. Павлов, Е. Х. Охрана труда и социальная защита работников здравоохранения. М. : Космо, 2001. 512 с.
5. Кудрин В. С., Бережнова С. Н. Комплексная оценка труда врачей терапевтического профиля // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2000. № 1. С. 39–41.

ОТСУТСТВИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ТРЕНЕРОМ КАК ПРИЧИНА РАСПАДА ДУЭТА В ТАНЦЕВАЛЬНОМ СПОРТЕ

Зирин В. А.

ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения»

Мытищи, Россия

E-mail: vzirin@rambler.ru

Танцевальный спорт занимает особое место среди всего многообразия видов спортивной деятельности. По мнению видного отечественного учёного профессора Л. К. Серовой, танцевальный спорт с классификационной точки зрения относится к разряду сложно координационных, а также к парным видам спорта в связи с одновременным участием индивидов разных полов [5; 6]. Такая особенность спортивных танцев подразумевает под собой межличностное взаимодействие взаимозависимых партнёров как в рамках тренировочной и соревновательной деятельности, так и за их пределами [2].

Совместная деятельность в спортивных танцах основывается не только на совершенствовании физических кондиций каждого отдельного спортсмена, но и на успешном психологическом взаимодействии танцоров друг с другом. В результате проведённого в 2021 г. исследования [1] для успешного развития танцевального дуэта между партнёрами должны присутствовать дружеские межличностные отношения.

Танцевальный спорт является по преимуществу детским и юношеским видом спортивной деятельности. Так, в рамках чемпионатов и первенств России по танцевальному спорту в 2022 г., которые проходили с 24 марта по 4 апреля в г. Красногорске (Московская область), приняли участие 1822 танцевальных дуэта возрастных категорий Дети-1 (8–9 лет), Дети-2 (10–11 лет), Юниоры-1 (12–13 лет), Юниоры-2 (14–15 лет) и Молодёжь-1 (16–18 лет), тогда как в возрастных категориях Молодёжь-2 (19–21 год), Студенты (18–25 лет включительно), Взрослые (от 21 года и старше) и Сеньоры (от 35 лет и старше) в совокупности приняли участие 1. 072 танцевальных пары [4]. Это говорит о том, что на уровне официальных соревнований по танцевальному спорту в России число детских и юношеских дуэтов составляет в 1,7 раз больше, чем число пар, относящихся к более старшим возрастным категориям.

В детском-юношеском танцевальном спорте важную роль играют родители каждого из партнёров. В силу таких особенностей спортивных танцев как взаимозависимость партнёров [6] и совместно выполняемая профессиональная деятельность [5] необходимо учитывать и тот фактор, что без наличия гармоничных взаимоотношений как

между самими спортсменами [2], так и конструктивных отношений между родителями танцоров и ведущим тренером развитие пары будет иметь на своём пути немалое количество препятствий. Одной из таких причин, которые могут привести пару на грань завершения совместной спортивной деятельности, является отсутствие конструктивных взаимоотношений по линии родитель-тренер.

Для определения факторов, лежащих в основе принятия решения танцорами о завершении совместной профессиональной деятельности в танцевальном спорте, был проведён социально-психологический опрос (в онлайн-формате посредством Google формы и в формате личной беседы) высококвалифицированных спортсменов по виду спорта танцевальный спорт. Научное исследование было проведено на базе ТСК «Вега Степ», ТСК «Атриум», ТСК «Вельвет», ТСК «Лидер» (г. Москва, г. Санкт-Петербург и Московская область). В исследовании приняли участие 100 танцоров (50 юношей и 50 девушек) в возрасте от 18 до 25 лет, имеющих звания МС, КМС и I взрослый разряды и классы танцевального мастерства А/S/M.

Респондентам был задан вопрос: «Каковы, по вашему мнению, могут быть причины расставания пар в танцевальной спорте? Выделите как можно больше причин». Таким образом по результатам проведения социально-психологического опроса, а также последующей обработки данных удалось установить, что дуэты в танцевальном спорте завершают совместную профессиональную спортивную деятельность в силу 27 причин. Посредством обработки полученных ответов спортсменов методом контент-анализа нами были выделены следующие группы причин расставания танцевальных пар: «объективные» (было выделено 7 причин), «социально-психологические» (13 причин) и «необъективные» (7 причин) [3]. В представляемой научной работе мы заострим внимание на одной из причин, которая была классифицирована как социально-психологическая.

Вышеназванная группа причин распада танцевальных дуэтов базируется на том, что «разрыва» можно было бы избежать, проявив определённые усилия, но по какой-то причине достичь общего знаменателя всем субъектам спортивного процесса так и не удалось. Эти причины могут быть обусловлены как межличностными отношениями партнёров внутри пары, так и взаимоотношениями танцоров с тренером (группой педагогов), а также отношениями родители – тренеры [3], речь о которых пойдёт ниже.

Завершение совместной профессиональной деятельности партнёров в танцевальном спорте может исходить из отсутствия взаимопонимания между родителями (законными представителями) и трене-

ром в отношении настоящего и будущего развития танцевального дуэта. Данный вопрос считается одним из самых распространённых в мире спортивных танцев. По отношению к самому танцевальному спорту родители могут иметь различные точки зрения.

Первый тип родителей в сфере танцевального спорта можно охарактеризовать как *«деструктивные»*. Такие взрослые уверены, что, так как данный вид деятельности является сугубо коммерческим, то в таком случае они могут диктовать тренеру условия, лишь при соблюдении которых они готовы тратить свои финансы и время на занятия своего ребёнка. Такая позиция основывается на девизе «Клиент всегда прав», что даёт право не считаться с профессиональным мнением педагога, так как, по мнению родителей, тренер может что-то делать неверно или, с их точки зрения, какое-либо действие может быть неуместным.

Родителей второго типа, напротив, можно описать как *«конструктивных»*. Такие взрослые, понимая всю серьёзность той деятельности, в которую вовлечён их ребёнок, полностью отдают его профессиональное развитие в компетентные руки тренера. Для таких родителей практически не существует тех вопросов, по которым они бы не имели согласия с педагогом. «Конструктивные» родители активно участвуют в спортивной жизни своего ребёнка как материально, так и психологически, и кроме того, могут выступать в качестве активистов в общественной жизни танцевально-спортивного коллектива.

И, наконец, в танцевальном спорте можно также встретить родителей третьего, *«невовлечённого»* типа. Родители, относящиеся к данной категории, могут рассматривать занятия ребёнка танцевальным спортом лишь как хороший досуг, полезное времяпрепровождение, которое, помимо прочего, поможет укрепить физическую форму ребёнка.

Такие взрослые не видят большого смысла в профессиональном развитии танцевальных навыков: они не готовы вкладываться материально в индивидуальные и групповые занятия, не отправляют своего ребёнка на различные учебно-тренировочные сборы, не выезжают на соревнования и легко могут увести ребёнка из танцевально-спортивного клуба по различным причинам. Подобная «невовлечённость» родителей, безусловно, отрицательно сказывается на мотивационной сфере танцора, что в подавляющем большинстве случаев приводит к раннему уходу ребёнка из танцевального спорта, даже если он обладает хорошими физическими кондициями и способностями, и, соответственно, к завершению совместной профессиональной деятельности партнёров и распаду дуэта.

Конечно, даже и у обеспеченных семей могут возникнуть финансовые трудности, которые могут не позволить ребёнку продолжать заниматься танцевальным спортом в том же режиме, который предшествовал возникновению проблемной ситуации. Тренеры понимают всю серьёзность происходящего и, безусловно, учитывают, что в данный момент семья спортсмена не может тратить необходимую сумму денег на те или иные тренировки, сборы или соревнования. В таком случае педагог и родители могут конструктивно обсудить сложившуюся ситуацию и попытаться совместными усилиями найти из неё выход, максимально удовлетворяющий все стороны танцевального процесса и который не сильно бы повлиял на уровень спортивной подготовленности диады.

Этого нельзя сказать про первый тип родителей, который мы обозначили выше. Родители, относящиеся к данной группе, могут перечь педагогу, посещать те турниры или сборы, про которые тренер не говорил или рекомендовал не посещать, также родители могут без уведомления педагога или второго партнёра (его родителей) уехать на некоторое время вместе со своим ребёнком, тем самым прервав тренировочный и соревновательный процессы. Всё это может выступить катализатором прекращения совместной деятельности по инициативе одной из сторон, так как процесс спортивного развития пары в подобном случае уходит на второй план.

В подобной ситуации тренер может взять на себя ответственность и поговорить с родителями о необходимости передачи «управления» в свои компетентные руки и «преобразовании» родителей первого в родителей второго типа, которые будут всецело полагаться на профессиональное мнение и знания педагога, так как любой педагог не желает ничего другого для своих подопечных, кроме как успехов на танцевальном паркете и перманентного повышения уровня их спортивного мастерства.

Таким образом детско-юношеский танцевальный спорт можно смело назвать не просто парным, но и командным видом спортивной деятельности, так как результат развития дуэта зависит не только от слаженной работы танцоров и высокого уровня удовлетворённости их межличностными отношениями в паре, но также и от гармоничного сосуществования и конструктивных взаимоотношений родителей и ведущего педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зирин В. А., Ключко А. А. Особенности межличностных отношений в танцевальной паре высокой квалификации // Человек в мире спорта : материалы всерос. науч.-практ. конф. молодых исслед. с междунар. участием, посвящ. 125- летию Нац. гос. ун-та

физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта. Санкт-Петербург, 27 сент. – 8 окт. 2021 г. В 3 ч. Ч. 2 /; гл. ред. С. И. Петров. СПб. : НГУ им. П. Ф. Лесгафта, 2021. 193 с. С. 21–27.

2. Зирин В. А., Овсяник О. А. Причины завершения совместной спортивной деятельности пар высокой квалификации в танцевальном спорте // Физическая культура и спорт в XXI веке: актуальные проблемы и пути решения : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., 19–20 окт. 2022 г. / под общ. ред. Горбачевой В. В., Борисенко Е. Г. Волгоград : ФГБОУ ВО «ВГАФК», 2022. Ч. 2 С. 142–150.

3. Зирин В. А., Овсяник О. А. Социально-психологические причины завершения совместной деятельности высококвалифицированных пар в танцевальном спорте // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. 2022. Т. 2, № 3. С. 17–22.

4. Результаты соревнований: 24.03–04.04.2022 // Чемпионаты и Первенства России Москва, ФТСАРР, Исполнительная дирекция. URL: https://dance.vfstsarr.ru/show_results.php?c_id=1565 (дата обращения: 18.01.2023).

5. Серова Л. К. Психологическая классификация видов спорта // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 1 (155). С. 302–306.

6. Серова Л. К. Психологическая характеристика танцевального спорта // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 1 (167). С. 393–397.

ДАПТАЦИЯ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ФСИН РОССИИ

Инькова П. М.

ФКОУ ВО «Академия ФСИН России»

Рязань, Россия,

E-mail: polina.ink@yandex.ru

Период адаптации связан с очень важным для первокурсников явлением – формированием служебного коллектива, необходимостью устанавливать межличностные и служебные отношения. У курсантов происходит перестройка сложившихся ранее стереотипов, которые сопровождаются сложными переживаниями, требующими постоянно внимания со стороны офицеров.

Понятию «адаптация» посвящено множество исследований ученых. Исследованием адаптации у курсантов занимались П. Ю. Аксенова, В. Ф. Лазунин, Н. И. Ивашко.

В рамках нашего исследования под понятием «адаптация к условиям обучения в ведомственном вузе» мы будем понимать активное и гармоничное взаимодействие личности с социальной средой.

Большинство поступающих в Академию ФСИН курсантов являются выпускниками общеобразовательных школ, жизнь которых протекала в домашней обстановке среди близких им людей. Попадая в обстановку ведомственного вуза, многие первокурсники сталкиваются с очень серьезными проблемами адаптации в условиях четкой регламентированности отношений, частичной изолированности от внешнего мира, повышенной публичности (отсутствия возможности к уединению), а также совмещения обучения со служебными обязанностями [3]

В новых условиях от курсантов требуется изменить прежнюю форму поведения, отказаться от многих привычек, выполнять новые обязанности, подчиняться требованиям и указаниям командиров. Не следует забывать о том, что многие курсанты в первые месяцы обучения сильно утомляются, испытывают эмоциональное напряжение. У них происходит перестройка сложившихся ранее стереотипов, которые сопровождаются сложными переживаниями, требующими постоянного внимания со стороны офицеров. С первых дней обучения в академии у курсантов проявляется стремление усвоить уставные нормы поведения и взаимоотношений, ответственно относиться к учебе и исполнению служебной деятельности, принять уклад и традиции академии, а также выработать собственные ценностные ориентации, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

В научной литературе существуют различные подходы к определению видов адаптации обучающихся. Однако подход Е. А. Жигаловой импонирует нам больше всего, так как выделяет именно виды адаптации курсантов [1]. Опираясь на достаточно устойчивые данные о том, что на первом курсе обучения курсанты демонстрируют наиболее низкий уровень успеваемости, что обусловливается противоречием между уровнем школьной подготовки и теми высокими требованиями, которые предъявляются к курсантам ведомственных вузов, она считает целесообразным выделять следующие виды адаптации курсантов-первокурсников в ведомственном вузе:

- учебно-академическую, предполагающую адаптацию к восприятию новых по характеру и содержанию знаний, умений;
- учебно-деятельностную, под которой автор подразумевает овладение первокурсниками различными формами самостоятельной работы, а также приспособление к вузовским организационным формам обучения;
- учебно-профессиональную, которая заключается в проявлении интересов и способностей курсанта-первокурсника к выбранной профессии и ее специфике.

Выделенные виды адаптации показываю, что данный процесс носит динамический характер. При этом темпы адаптации курсантов напрямую зависят от типа адаптивности курсантов к учебно-воспитательному процессу в образовательных организациях высшего образования ФСИН России [2]

Рассмотрим их подробнее:

1. Оптимальный тип (курсанты с высоким уровнем адаптивности). Курсанты с оптимальным уровнем адаптивности выделяются сразу, они характеризуются положительным отношением к обучению, активно работают, владеют методами самостоятельной работы, активно участвуют в научно-исследовательской деятельности. Они реалистично оценивают свои возможности. Им свойственно состояние эмоционального комфорта. Курсанты проявляют стремление к профессиональному росту. В трудных ситуациях они быстро ориентируются и их решают. Их поведение нацелено на гармоничное развитие собственной личности.

2. Потенциальный тип курсанты со средним уровнем адаптивности). Курсанты со средним уровнем адаптивности положительно относятся к учебе, активно участвуют в разных видах деятельности, но при этом им необходим контроль со стороны преподавателей. Их уровень обучаемости средний. Они недооценивают свои возможности. Они работоспособны, но могут испытывать личностные конфликты. Таким

курсантам свойственна «легкость» овладения одним из видов деятельности (учебной или служебной) при некоторых трудностях функционирования в другой.

3. Репродуктивный тип (курсанты с низким уровнем адаптивности). Курсанты с низким уровнем адаптацией характеризуются неопределенным отношением к системе обучения в академии. Уровень обученности – низкий. Они отличаются невысоким уровнем интеллектуальной активности. Состояние эмоционального комфорта характеризуется нестабильностью, уровень работоспособности недостаточно развит. В жизненных ситуациях такие курсанты проявляют пессимизм.

4. Деадаптированный тип (курсанты с отрицательным уровнем адаптивности). Курсантам с отрицательным уровнем адаптивности свойственно безразличное отношение к обучению. Они испытывают состояние эмоционального дискомфорта. Отличаются низким уровнем развития эмпатии и эмоциональной отзывчивости. Мотивация к саморазвитию не развита. Они пассивны в учебно-служебной деятельности. При решении трудных проблем, они уходят от них.

Чтобы понять, как проходит адаптация курсантов первого курса психологического факультета к образовательному процессу Академии ФСИН России нами был составлен опросный лист. В опросе приняли участие 50 обучающихся. Были получены следующие результаты.

На вопрос «испытываете ли вы трудности в адаптации?» – 6 % опрошенных ответили, что испытывали некоторые сложности, 40 % отметили, что сложности адаптации были первые 2–3 месяца, 10 % опрошенных испытывают трудности до сих пор, 4 % не испытывали трудности вообще.

Следующий вопрос, который нас интересовал – «имеются ли у вас затруднения с изменением режима дня, большой загруженностью по линии несения службы?» – 54 % опрошенных испытывают трудности до сих пор, 46 % сумели подстроиться под новые условия.

На вопрос «считаете ли вы достаточным время, отведенное на самоподготовку?» 72 % ответили, что время достаточно, 28 % сталкиваются с недостатком времени, отведенным на самостоятельную работу.

«Устраивают ли Вас условия проживания в общежитии казарменного типа?» – 82 % опрошенных курсантов довольны проживанием в общежитии, 18 % хотели бы проживать в городе.

«Удается ли Вам совмещать образовательный процесс со служебно-боевой деятельностью?» – 58 % курсантов справляются со совмещением данных направлений, 42 % опрошенных пока не научились качественно совмещать данные виды деятельности.

94 % опрошенных курсантов смогли привыкнуть к увеличившемуся объему боевой и физической подготовки, 6 % не справляются с данными объемами.

На вопрос «Кто (что) помог вам адаптироваться?» были представлены следующие ответы:

- желание развития (18 чел.)
- сотрудничество в группе (12 чел.)
- помощь наставника, (7 чел.)
- поддержка семьи или друзей (9 чел.)
- доброжелательное взаимодействие с начальствующим составом (4 чел.)

Таким образом, на основе опроса можно сделать вывод, что к середине первого года обучения большинство курсантов привыкло к распорядку дня и внутреннему устройству академии, правилам, налагаемым на них со стороны руководства. Наибольшие трудности в адаптации отмечались в первые 2–3 месяца у большинства респондентов. Стоит отметить, что все три вида адаптации курсантов-первокурсников в ведомственном вузе, выделенные выше, к середине первого курса находятся в процессе становления.

Первоначальный период адаптации курсантов к учебной и профессиональной деятельности – один из важных. Именно в этот период происходит формирование морально-психологических качеств будущего офицера, закладываются основы знаний, умений и навыки служебно-профессиональной подготовки, системных действий, определяются пути решения новых задач, которые будут необходимы курсантам в дальнейшей деятельности [4]

Грамотно организованный период адаптации курсантов первых курсов позволит им в дальнейшем справиться с трудностями, которые встречаются в учебно-воспитательного процессе.

Таким образом, процесс адаптации курсантов образовательных организаций ФСИН России представляет собой сложный процесс, успешность которого будет достигнута правильно организованным учебно-воспитательным процессом.

Наша работа была направлена на теоретическое изучение адаптации. При этом в дальнейшем мы планируем продолжить исследование данного процесса, изучить педагогические условия, в которых процесс адаптации будет проходить быстрее и качественнее, разработать программу адаптации курсантов к обучению в ведомственном вузе и апробировать ее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова П. Ю. Психолого-педагогическая модель формирования адаптации курсантов к учебно-воспитательному процессу : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2015. 254 с.
2. Даутова В. Ю., Резепин А. В., Михайлов В. Б. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников к условиям учебно-служебной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2001. № 2. С. 44–48.
3. Елагина В. С., Рогожин В. М. педагогические условия адаптации курсантов к обучению в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. С. 54–59.
4. Ивашко Н. И. Адаптация курсантов к образовательной среде вуза ФСИН России : дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2013. 196 с.

О ПРОЛОНГИРОВАННОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОЦЕССА ПРОФИЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА

Канашевич Т. Н., Синькевич В. Н.

Белорусский национальный технический университет

Минск, Республика Беларусь

E-mail: verasink@yandex.by

Выбор профессии во все времена был и остается одним из главных, ответственных решений, принимаемых в жизни каждым человеком. Ведь именно занятие любимым, необходимым обществу, делом во многом способствует развитию человека, зачастую является основой его самореализации.

Однако найти и выбрать дело всей жизни не всегда просто. Решающим фактором в этом вопросе бесспорно остается мотивация самого выбора.

Процесс формирования мотивации выбора профессии является сложным и многосторонним, в своем развитии он проходит различные стадии и взаимосвязан с общим личностным развитием.

Ввиду этого существенной внимание необходимо уделять проведению целенаправленной профориентационной работы среди обучающихся, которая должна опираться на глубокое знание всей системы основных компонентов, определяющих формирование мотивационно-ценностной сферы личности.

В сложившейся образовательной практике закрепилось устойчивое представление о том, что профориентационная работа должна быть системной и многоступенчатой, реализовываться на протяжении всего периода становления личности (П. А. Гончар, И. Я. Лузан, М. В. Шуляковская, П. В. Кушняров, Т. В. Илькевич и др.). Только в том случае она будет подлинно эффективной, если будет оказывать свое действие в перспективе профессионального развития, т. е. будет пролонгированной.

В целях реализации данного подхода начинать профориентационную работу целесообразно с V класса. В этот период уместным будет ранняя профессиональная ориентация средствами учебных предметов в рамках факультативов, а также посещение кружков, секций и иных объединений по интересам. Это позволит обучающемуся выстроить индивидуальную образовательную траекторию, приобрести необходимые знания и умения, развивать имеющиеся способности.

В качестве учебных предметов для изучения на факультативных занятиях целесообразно обратить внимание в первую очередь на ма-

тематику, а также родной язык, т. е. предметов, признанных в дидактике как обладающих мощным развивающим эффектом и оказывающих существенное влияние на совершенствование умственных способностей обучающихся (Концепция формального или классического образования).

Объединения по интересам (кружки, секции, клубы, студии и т. п.), предоставляя возможности для самовыражения, ориентированы на удовлетворение индивидуальных потребностей в творчестве и общении, приобщение учащихся к продуктивной социально значимой деятельности.

Начинать выявлять интересы и способности с помощью профдиагностических методик целесообразно не ранее чем с VIII класса. Эффективность данной работы будет зависеть в том числе от степени включения всех профориентационных мероприятий в учебную деятельность, являющейся ведущей для школьного возраста.

После окончания IX класса значительная часть обучающихся учреждений общего среднего образования Республики Беларусь переходят в профильные классы с изучением отдельных предметов на повышенном уровне или профильные классы профессиональной направленности (педагогической, аграрной, военно-патриотической), продолжают обучение в специализированных колледжах, профессиональных лицеях и т. д. Для того важно заранее определить, какое направление дальнейшего обучения учащимся лучше выбрать и почему.

Профильное обучение может способствовать успешному профессиональному самоопределению обучающихся благодаря усилению профориентационного потенциала учебного предмета. Это подразумевает выделение в содержании учебного материала отдельного профессионально ориентированного компонента, учет возможностей реализации им мотивационно-стимулирующей функции с акцентом на активные формы профориентации в процессе обучения.

X класс – период, оптимальный для занятия учебно-исследовательской работой в выбранном направлении, когда профильное самоопределение уже состоялось, а час выбора профессии еще впереди.

Формирование надлежащего уровня исследовательской компетентности должно достигаться примерно к концу X класса. Для этого уже нужно уметь рефлексировать, планировать, прогнозировать, сопоставляя свои индивидуальные психофизические возможности, способности, ценности с будущей профессией. Иными словами, к этому возрасту подросток уже должен научиться принимать решения самостоятельно и взвешенно.

Интерес к глубокому изучению профильных предметов, привитие элементов исследовательской культуры осуществляется посредством организации профессионально ориентированной учебно-исследовательской деятельности обучающихся на учебных занятиях и во внеучебной работе.

Темы и проблемы для учебно-исследовательских проектов подбираются в соответствии с личностными предпочтениями каждого обучающегося и должны находиться в области их профильного и / или профессионального самоопределения. Предпочтительны индивидуальные и мини групповые формы работы. На III ступени целесообразно выполнение работ на базе и с привлечением специалистов из учреждений высшего образования в рамках сетевой формы взаимодействия. Перспективным является также широкое использование разнообразных форм исследовательской деятельности: экспедиций, конференций и т. д.

В XI классе основная задача обучающегося – окончательно определиться в выборе профессии. Для этого необходима конкретная информация об особенностях обучения по различным специальностям и индивидуальных возможностях успешного овладения той или иной профессией с особенностями. К примеру, для обучающихся учреждений общего среднего образования Республики Беларусь при уточнении и коррекции профессионального выбора возможно руководствоваться следующей матрицей специальностей (табл.).

Таблица

Специальности и группы специальностей высшего образования I ступени по профилям обучения согласно общегосударственного классификатора Республики Беларусь 011–2022 [1]

Профиль обучения	Область науки	Специальности и группы специальностей высшего образования I ступени согласно ОКРБ 011–2022 [1]
Информатико-математический («человек – знак»)	Математические	Компьютерная математика и системный анализ, математика, математика и компьютерные науки, прикладная математика, кибербезопасность, прикладная информатика, статистика
	Технические	Информационно-коммуникативные технологии, инженерный бизнес
	Естественные	Биоинженерия и биоинформатика, агробизнес, геоинформационные системы, космоаэротография и геодезия

Продолжение табл.

Профиль обучения	Область науки	Специальности и группы специальностей высшего образования I ступени согласно ОКРБ 011-2022 [1]
	Социальные	Экономика, журналистика и информация, управление документами, архивное дело, библиотечно-информационная деятельность, бухгалтерский учет, право, экономическая безопасность, налогообложение, финансы, банковское и страховое дело, урбанонология и сити-менеджмент
	Гуманитарные	Лингвистика и межкультурная коммуникация, филология
Технический («человек – техника»)	Математические	Механика и математическое моделирование, компьютерная инженерия
	Технические	Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли, военное дело и оборона, пограничная безопасность, защита от чрезвычайных ситуаций и гражданская оборона
	Естественные	Биотехнология, биомедицинская инженерия
	Социальные	Транспортные, логистические и почтовые услуги
Социальный («человек – человек»)	Гуманитарные	Оборудование и технологии упаковочного производства, торговли и экспозиционно-рекламных объектов
	Математические	Физико-математическое образование, менеджмент, логистика, маркетинг и реклама, оптовая и розничная торговля, государственное управление
	Технические	Технологическое образование, инженерная педагогика, охрана труда
	Естественные	Физико-математическое образование, природоведческое образование, образование в области физической культуры, здравоохранение, туризм и природопользование, судебная экспертиза, физическая культура и спорт
	Социальные	Социология, психология, политология и граждановедение, дошкольное образование, начальное образование, социально-педагогическое и психологическое образование, социальная защита, обеспечение общественной безопасности, государственная безопасность

Окончание табл.

Профиль обучения	Область науки	Специальности и группы специальностей высшего образования I ступени согласно ОКРБ 011-2022 [1]
	Гуманитарные	Религиоведение и теология, история и археология, философия, историческое образование, филологическое, лингвистическое образование, идеологическая работа в подразделениях вооруженных сил, социально-культурная деятельность, практическая психология в военном деле
Естественно-научный («человек – природа»)	Математические	Физика и математика
	Технические	Инженерная экология, агроинженерия, мелиорация и водное хозяйство
	Естественные	Биология, микробиология, биохимия, медико-биологическое дело, ветеринария, лесное хозяйство, рыбное хозяйство, растениеводство и животноводство, окружающая среда, науки о земле
	Социальные	Технология индустрии гостеприимства
	Гуманитарные	Туризм и гостеприимство, геотехнологии туризма и экскурсионная деятельность
Художественно-гуманитарный («человек – образ»)	Математические	Веб-дизайн и компьютерная графика
	Технические	Аудиовизуальные средства и медиа производство, промышленный дизайн, архитектура и градостроительство, изготовление ювелирных изделий
	Естественные	Ландшафтное проектирование и строительство
	Социальные	Культурология, музейное дело и охрана историко-культурного наследия
	Гуманитарные	Изобразительное и декоративно-прикладное искусство, музыкальное образование, театральное и хореографическое искусство, мода и дизайн

В основе деления специальностей на группы положены следующие, наиболее существенные, на наш взгляд, признаки:

- объект (предмет) труда (общепринятая классификация профессий по Е. А. Климову);
- область науки, непосредственно связанная со специальностью (согласно распространенной классификации наук) – определяется совокупностью основных теоретических научных сведений и познаний

(в том числе профессиональных знаний), необходимых для достижения качественных результатов в профессиональной деятельности.

В заключение следует отметить, что системное взаимодействие, построенное на сотрудничестве учреждений среднего, высшего образования и дополнительного образования, будет давать больший эффект, нежели разовое участие в профориентационных мероприятиях, поскольку оно способствует приобщению обучающихся к определенным профессиональным ценностям, взгляду на мир. При этом достижение эффективности реализации поставленных целей возможно только при объединении усилий всех основных участников образовательного процесса: учителей-предметников, классных руководителей, социальных педагогов, педагогов-психологов и, главное, самих обучающихся, а также их родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении, введении в действие и отмене общегосударственного классификатора Республики Беларусь : постановление Совета министров Респ. Беларусь от 24 марта 2022 г. № 54 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683&ysclid=lcnywrsz7260910250> (дата обращения: 07.02.2023).

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С АБИТУРИЕНТАМИ МАГИСТРАТУРЫ В УНИВЕРСИТЕТАХ

Капитонов В. И., Капитонова М. А.

ФГБОУ ВО НИ «Томский политехнический университет»

Томск, Россия

E-mail: vasa.kapitonov@mail.ru; lit_maria98@mail.ru

Сохранность контингента в магистратуре является критическим показателем для многих российских университетов. Однако многие выпускники бакалавриата не хотят повышать уровень образования и стремятся обеспечить себя профессиональной занятостью с постоянным доходом. Сотрудники университетов, занимающиеся работой с абитуриентами, ежегодно сталкиваются с необходимостью пересмотра подходов к привлечению абитуриентов и поиском новых инструментов.

Абитуриенты магистратуры – это выпускники бакалавриата или работающие граждане, принявшие решение о повышении ступени образования, что говорит о их фундаментальной подготовке, более качественном, по сравнению с выпускниками школ, уровне профессиональных знаний, имеющихся научных разработках. Проанализировав мероприятия для привлечения абитуриентов магистратуры на базе ТГУ, являющемся нашей базой исследования, мы выявили, что используемых методологических профориентационных технологий недостаточно. В настоящий момент для привлечения абитуриентов магистратуры используются форматы олимпиад (Я-профессионал, Магистр ТГУ), дней открытых дверей, прямых включений с представителями факультетов [1].

Резапкина Г. В. выделяет среди трендов профориентационной деятельности повешение престижа рабочих профессий, ориентацию на рынок труда, типологический подход к личностным и возрастным характеристикам обучающихся, реализацию практик по исправлению ошибок в выборе профессий [2]. Особенно актуальным становится этот подход при работе с магистрами, многие из которых воспринимают вторую ступень образования как возможность сменить образовательную траекторию.

Если студенты факультета, решив продолжить обучение, имеют представление о профессиональной среде и предполагают развивать исследование, то студентам иных факультетов и вузов сложно погрузиться в профессиональную среду из-за отсутствия профориентационных мероприятий или профориентационного сопровождения через информационные средства – сайт факультета и социальные сети. Высококонкурентоспособным абитуриентам магистратуры, привлечение

которых потенциально ведет к позитивному влиянию на показатели результативности вуза, требуется качественное профориентационное сопровождение. При ложном или неэффективном самоопределении, данный абитуриент теряет мотивацию, у него увеличивается адаптационный период, снижается качество результатов деятельности.

Для выявления актуальных форматов мероприятий и форм взаимодействия с абитуриентами магистратуры нами был проведен опрос, посредством размещения и сбора анкетных данных в инструменте Google Формы. Анкеты были разосланы представителям приёмных комиссий ТГУ и ТПУ, как наиболее востребованных вузов Томска. Согласно полученным результатам, среди наиболее эффективных мероприятий сотрудники, работающие с магистрами, назвали следующие форматы: олимпиады, презентации, лекции, проектные сессии и работа с информацией онлайн.

Рассмотрим причины низкой эффективности мероприятий для абитуриентов магистратуры: сотрудники приёмных комиссий, часто сталкиваются с тем, что университеты не допускают к себе на площадки представителей других вузов; абитуриенты долго сомневаются идти в магистратуру или нет; выпускники считают, что знают о профессии всё и не спешат идти в магистратуру. Данные указывают на то, что поступающие абитуриенты чаще всего являются выпускниками бакалавриата того же университета, в котором выбирают магистратуру, однако относятся к иному или смежному направлению обучения. Дополнительной сложностью при работе выступает временной фактор: большинство выпускников начинают интересоваться поступлением только летом, во время приёмной компании, что нередко снижает качество профориентационного самоопределения. Приведённые факторы сказываются на сохранности контингента в магистратуре, т. е. соотношение количества поступивших в магистратуру и выпустившихся через два года, является точкой необходимого роста для всех работников отделений набора и учебных центров.

Проанализировав представленную информацию, мы можем сделать вывод о том, что в рамках сформировавшейся системы существует ряд сложностей для выстраивания взаимодействия с потенциальными абитуриентами магистратуры, в то время как абитуриенты бакалавриата беспрепятственно получают доступ к профориентационным практикам. Мы не можем осуществить снижения их влияния на процесс профориентации в контексте приёмной компании, однако можем учитывать их при выстраивании системы профориентационных практик.

Необходимо введение комплексного профориентационного сопровождения абитуриентов магистратуры – введение мероприятий

для знакомства с профессиональной средой и возможностями для развития исследований, наполнение сайта и социальных сетей информацией для магистрантов, проведение профориентационных консультаций группового и индивидуального характера.

Современный подход к организации профориентационной работы связан с необходимостью активной информатизации учебного процесса, соответствии форм профориентации с ИКТ-компетенциями обучающихся, как информационной основы их профессионального самоопределения, использования преимуществ Интернет для творческого поиска научной информации и активного использования информационно-коммуникационных технологий [3].

Используя интернет, можно решить различные задачи по организации профориентационной работы. Всемирная сеть позволяет комплексно решать задачи профессионального самоопределения. Здесь можно пройти профориентационное тестирование, получить рекомендации по приоритетным профессиям и изучить сайты, где находятся описания данных профессий, с целью определения своих способностей и личных качеств. Также на сайтах публикуются различные статьи о буднях профессионалов. Профориентационный характер информации в вузе должен отражать положения о профессиональной сфере деятельности, реализованных и реализуемых на факультете исследованиях, и возможности для дистанционной реализации профессиональной пробы с оценкой продукта деятельности у экспертов факультета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безукладникова С. С., Литвиненко М. А. Эффективность онлайн-форматов профориентационных мероприятий, направленных на привлечение конкурентоспособных абитуриентов // Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований : материалы IV Всерос. нац. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Комсомольск-на-Амуре, 12–16 апр. 2021 г. Комсомольск-на-Амуре : ФГБОУ ВО «КнАГУ», 2021. Ч. 4. С. 330–333. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46535520&pff=1/> (дата обращения: 02.02.2023).
2. Резапкина Г. В. «О выборе будущей профессии...» // Федеральный институт развития образования. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/1121-galina-rezapkina-o-vybore-budushchej-professii> (дата обращения: 19.01.2022).
3. Жизнь в интернете и без него // Пресс-выпуск ВЦИОМ. 2018. № 3624, 4 апр. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9024> (дата обращения: 29.04.2020).

ОСОБЕННОСТИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ГИМНАСТОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Кардаш Д. С.

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Гомель, Республика Беларусь

E-mail: daryanairis@gmail.com

Пищевое поведение – совокупность неких привычек и установок, отношение к еде и к процессу питания в целом. К этому относится процесс выбора и поиска еды, пищеварительные процессы, сам момент поглощения пищи, то, что ему предшествует или его окончание. На пищевое поведение огромное влияние оказывают культура, национальность, религия, семья, опыт, общество. Пищевое поведение условно делят на здоровое и паталогическое (девиантное). Здоровое пищевое поведение обеспечивает нормальное функционирование организма. Нарушения пищевого поведения могут возникать из-за различных психических расстройств. К девиантным формам относятся ограничительное питание, паталогический голод и другое. Существует целая группа расстройств пищевого поведения, которая опубликована в МКБ-10. Основными являются нервная анорексия, нервная булимия, психогенные переживания и психогенная рвота [1].

Существуют различные подходы к изучению расстройств пищевого поведения. Современные взгляды на расстройства пищевого поведения изложены в биопсихосоциальном подходе, который сочетает в себе биологические, наследственные, психологические, социокультурные, индивидуальные и семейные факторы. При выявлении группы риска и разработке эффективных превентивных и коррекционных мероприятий важно учитывать, как медицинские аспекты, так и социальные, культурные, психологические [2].

Люди, чья профессия или деятельность связана с акцентуацией на внешности, весе или хотя бы их учет (спортсмены, танцоры, модели), имеют более высокий риск возникновения расстройств пищевого поведения. Считается, что требование носить откровенную одежду в таких видах спорта, как волейбол и плавание, играет определенную роль, усиливая наблюдение за телом, сравнение с другими и способствуя неудовлетворенности телом. Другими факторами могут быть давление требований к весу в определенных видах спорта, которые увеличивают озабоченность весом и усиливают диету. Кроме того, давление и влияние тренеров может быть фактором, способствующим этому. Важно признать, что тренеры и другие спортивные специалисты могут оказать положительное влияние, если они будут способство-

вать адекватному питанию, раннему выявлению и лечению проблем с питанием у своих спортсменов. Спортсмены часто скрывают или отрицают симптомы во избежание проблем с репутацией, или просто не считают их значимыми. Изнурительные тренировки также могут быть проявлением булимии [3]. Такой акцент на параметрах фигуры и веса может приводить к тому, что люди в этой сфере, например, тренеры, коллеги или одноклассники, могут оказывать давление, что может привести к дополнительному риску ограничительных диет или использованию других методов похудения, даже тех, что могут привести к плохим последствиям для здоровья. При подозрении на расстройство пищевого поведения или вовлечении в лечение должна участвовать многопрофильная команда, включающая врача, зарегистрированного диетолога и психотерапевта, хорошо разбирающегося в расстройствах пищевого поведения и спорте.

Главный принцип построения пищевого поведения ребенка в семье – разделение ответственности между родителем и ребенком. Условно можно выделить некоторые факторы в семье, которые могут привести к развитию расстройства пищевого поведения: пищевое принуждение; пищевые привычки родителей; идея деления еды на «вредные» и «полезные» продукты; оценочное отношение к телу [4]. Учитывая огромное влияние матери на становление и социализацию ребенка, можно предположить, что и в вопросах, связанных с пищевым поведением, образом тела, физической культурой, ее мнение для ребенка будет скорее всего определяющим. Было выявлено, что пациентки с расстройствами пищевого поведения очень часто описывают недостаток родительского внимания и заботы. Женщины, которые страдают булимией и анорексией, как правило, описывают отношения с обоими родителями негативно. Отцы, как правило, описываются как эмоционально сдержанные и отвергающие. Матери описываются как доминирующие, сверхопекающие и склонные к перфекционизму.

Вероятно, расстройства пищевого поведения возникают в результате совокупности некоторых факторов (социокультурных, психологических и биологических факторов). Родители и деятельность, которой занимается подросток, оказывают огромное влияние на развитие ребенка, на его самооценку, я-концепцию. Поэтому, нельзя отрицать важность детско-родительских отношений и особенностей деятельности, которой занимается ребенок в формировании здорового пищевого поведения или его нарушений.

Нами было проведено исследование с целью выявить особенности пищевого поведения и характеристик взаимодействия детско-родительских отношений у гимнастов подросткового возраста.

Выборка исследования составила 53 чел.: 28 респондентов, не занимающихся спортом; 25 респондентов, занимающихся гимнастикой.

На первом этапе исследования был проведён опрос с целью выявления признаков расстройств пищевого поведения и выявления особенностей взаимодействия с родителями у респондентов. На следующем этапе производилась обработка полученных данных и выявление различий взаимосвязи между выраженностью признаков расстройств пищевого поведения и отношениями с родителями у подростков гимнастов и подростков, не занимающихся гимнастикой с использованием статистических методов. На третьем этапе был осуществлён анализ и интерпретация результатов исследования.

Психодиагностический инструментарий:

– Методика «Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП)» Ильчик О. А., Сивуха С. В., Скугаревский О. А., Суихи С.

В результате проведенного эмпирического исследования по описанному выше инструментарию нами были получены следующие результаты. Рассмотрим и проанализируем результаты исследования по каждой из методик.

Для удобства обозначим, что группа 1 – гимнасты, а группа 2 – не занимаются гимнастикой.

Рассмотрим результаты исследования и статистическую обработку диагностики с помощью методики «Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП)» Ильчик О. А., Сивуха С. В., Скугаревский О. А., Суихи С, которые представлены в табл.

Таблица

Сравнительный анализ пищевого поведения подростков-гимнастов и подростков с помощью методики «Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП)» Ильчик О. А., Сивуха С. В., Скугаревский О. А., Суихи С.

Шкала	U	P	Средний ранг	
			1	2
1. Стремление к худобе	346,5	0,948	26,86	27,13
2. Булимия	341,0	0,863	27,36	26,68
3. Неудовлетворенность телом	349,5	0,992	26,98	27,02
4. Неэффективность	275,5	0,170	29,98	24,34
5. Перфекционизм	333,5	0,762	27,66	26,41
6. Недоверие в межл. Отношениях	239,0	0,039*	31,44	23,04
7. Интероцептивная некомпетентность	310,5	0,464	28,58	25,59

*-Достоверно, так как $p \leq 0,05$.

Согласно представленным данным табл. 1, достоверными являются следующие результаты:

По шкале «недоверие в межличностных отношениях» в группе 1 средний ранг выше, это говорит о том, что им больше свойственно чувство отстраненности от контактов с окружающими, чем группе 2. Различия в этой шкале являются достоверными, так как $U = 239,0$, при $p = 0,039$ (достоверно при $p \leq 0,05$).

Таким образом, исходя из показателя достоверности результатов диагностики с помощью методики «Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП)» Ильчик О. А., Сивуха С. В., Скугаревский О. А., Суихи С, можно говорить о том, что у подростков, которые занимаются гимнастикой, в большей степени выражено чувство отстраненности от контактов с окружающими, чем у подростков, которые гимнастикой не занимаются.

ЛИТЕРАТУРА

1. Международная классификация болезней (10-пересмотр): классификация психических и поведенческих расстройств: Клинические описания и указания по диагностике / Всемирная организация здравоохранения ; Ю. Л. Нуллер, С. Ю. Циркин. СПб.: Оверлайд, 1994. С. 301.
2. Ильчик О. А. Русскоязычная адаптация методики «Шкала оценки пищевого поведения» // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2011. № 1. С. 39–50. URL: <https://lib.rucont.ru/efd/497449> (дата обращения: 28.05.2022).
3. Спортивная булимия – симптомы, признаки и подход к лечению. UR: <https://nasrf.ru/baza-znaniy/drugie-vidy-zavisimostey> (дата обращения: 28.05.2022).
4. Фомичева Н. Влияние семьи на развитие пищевого поведения. URL: https://psy4psy.ru/vliyanie_semi_na_razvitie_pishevogo_povedenia (дата обращения: 28.05.2022).

ЛИЧНОСТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Кобак Е. С., Хавыло А. В.

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет

им. К. Э. Циолковского»

Калуга, Россия

E-mail: katrina.kobak@mail.ru; khavylo@strider.ru

В современном обществе перед высшим образованием стоит задача подготовки специалистов, способных эффективно работать с информацией, преобразовывать ее в активное знание, которое позволит им решать сложные проблемы, как в процессе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности. В числе психолого-педагогических проблем высшего учебного заведения наиболее значимой является проблема формирования учебной мотивации студентов. Таким образом, вопрос об учебной мотивации – это прежде всего вопрос о качестве учебной деятельности. Мотивы учебной деятельности в значительной мере определяют отношение студента к решению поставленных перед ним профессиональных задач, создают предпосылки эффективности и результативности самой профессиональной деятельности [2].

Формирование учебной мотивации – это организованная совместная деятельность преподавателей и студентов. Для того чтобы учебная деятельность протекала эффективно необходимо целенаправленно руководить и управлять деятельностью студента, используя возможности стимулирующих педагогических приемов и методов, средств и условий, при этом учитывая личностные особенности и ресурсы студентов [3].

Российская психология в целом считает, что учебная мотивация студентов формируется под влиянием факторов внутренних (личных установок и интересов) и внешних (окружающей среды, условий обучения). Она также выражается в различных целях и желаниях студентов, в том числе в желании получить хорошую оценку, развить свои навыки и умения, получить практический опыт и т. д. [1]

А. А. Волочков в своей теории об учебной активности и мотивации утверждает, что учебная мотивация является важным детерминантом учебной активности. Он разработал концепцию «системы мотивационных целей», в которой активность студентов регулируется их мотивацией, определенными целями и ожиданиями. Таким образом, Волочков предлагает взаимодействие между мотивацией, целями, ожиданиями и поведением студентов в процессе обучения. Волочков

также утверждает, что учебная мотивация может быть внутренней или внешней. Внутренняя мотивация основана на личных установках, интересах и высокой мотивации к обучению, в то время как внешняя мотивация основана на стимулах, предоставленных внешней средой, таких как, например, ожидания родителей, наставников и т. д. Он также подчеркивает важность учитывания индивидуальных различий студентов в формировании учебной мотивации [5].

В современных зарубежных исследованиях, посвященных вопросам учебной мотивации, можно выделить два основных направления. К первому направлению можно отнести как называемую теорию самодетерминации (*hierarchical self-determination theory*).

Ко второму направлению традиционно относят достиженческих целевых ориентаций (*achievement goal orientation theory*). Теория самодетерминации направлена на изучение причин, побуждающих человека к учебной деятельности, в то время как теория достиженческих целевых ориентаций сосредоточена на целях самой учебной деятельности [4].

На наш взгляд, одним из перспективных направлений является изучение внутренних личностных мотивационных тенденций студента к действию и проявлению активности в процессе получения высшего профессионального образования [6; 7].

Гипотезой исследования стало, что такие черты личности как открытость новому опыту и самоконтроль оказывают положительное влияние на активность учебной деятельности, тогда как тревожность отрицательно сказывается на учебной активности. Механизм влияния личностных диспозиций на активность учебной деятельности реализуется через формирование на их основе навыков саморегуляции.

Для исследования личностных механизмов мотивации учебно-профессиональной деятельности были выбраны следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения-ССП-98» под редакцией В. М. Моросановой, Р. Р. Сагиева; пятифакторный личностный опросник адаптированный Виноградовым; вопросник учебной активности студентов EAQst-4 А. А. Волочкова; методика функционально-установочного баланса личности; методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

Исследование проводилось на базе ИАТЭ НИЯУ МИФИ г. Обнинска. В исследовании приняли участие студенты в возрасте 17–27 лет. Общая выборка студентов составила 164 чел., из которых 40 юношей, 124 девушки.

Для обработки результатов применялись методы многомерного статистического анализа экспериментальных данных (корреляционный анализ, критерий Колмогорова-Смирнова), статистический анализ данных проводился с применением компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21. 0.

Были выявлены корреляционные связи между чертами личности (консерватизм-новаторство, импульсивность-самоконтроль, эмоциональная стабильность-тревожность, экстраверсия-интроверсия) и механизмами саморегуляции (гибкость, моделирование, оценка результатов); компонентами учебной активности (потенциал учебной активности, регулятивный компонент учебной активности, суммарный индекс учебной активности, динамика непосредственной регуляции учебной активности) и чертами личности; механизмами саморегуляции и компонентами учебной активности.

Анализ результатов исследования позволил нам сформулировать следующие выводы.

1. В учебно-профессиональной деятельности у студентов с установкой на новаторство, преобразование, учебная активность выражена сильнее, чем у студентов с установкой на консерватизм. В отличие от студентов консерваторов, студенты, открытые новому опыту, в процессе учебной деятельности пытаются найти свой оригинальный способ решения. Они легче моделируют собственное поведение, гибко подстраиваются к изменениям, в отличие от студентов с установкой на консерватизм и традиционализм. Такие студенты способны контролировать учебную активность, как при реализации учебной деятельности, так и при неудаче.

2. Последовательные, пунктуальные студенты с высоким самоконтролем имеют более высокие показатели учебной активности, в отличие от студентов с преобладанием импульсивных черт. Суммарный индекс учебной активности гораздо лучше развит у студентов с высоким уровнем самоконтроля в учебно-профессиональной деятельности. Такие студенты продумывают способы своих действий и поведения, адекватно оценивают себя и результаты собственной деятельности. Более импульсивные студенты часто выходят за рамки собственной деятельности и не замечают ошибок, поэтому результаты выполненной работы они не всегда оценивают адекватно. В отличие от импульсивных студентов, студенты с выраженным самоконтролем способны выделять значимые условия для достижения целей.

3. Общительные, уверенные в себе студенты, занимающие активную позицию в коммуникациях, обладают более развитым уровнем учебной активности, в отличие от более сдержанных, замкнутых сту-

дентов. Они способны гибко перестраиваться к любым изменениям, происходящим внутри образовательного процесса. Сдержанным, замкнутым студентам сложнее адаптироваться к нововведениям в учебной сфере.

4. Эмоционально стабильные студенты, в отличие от тревожных, способны быстро усваивать новую информацию, как при подготовке к экзаменам, так и при работе на занятиях. Учебная активность эмоционально стабильных студентов в целом выше. В отличие от тревожных студентов, эмоционально стабильные студенты лучше моделируют поведение в учебной деятельности. Тревожные студенты не обладают достаточной гибкостью, для них переход к новому, неизведанному доставляет дискомфорт.

Таким образом, были выделены черты личности, связанные с учебной активностью: новаторство, экстраверсия, тревожность, самоконтроль. К механизмам саморегуляции, связанными с учебной активностью были отнесены следующие: гибкость, моделирование, оценка результатов. Согласно полученным результатам, механизм влияния личностных диспозиций на активность учебной деятельности реализуется через формирование на их основе навыков саморегуляции.

Полученные результаты подтвердили выдвинутую нами гипотезу. Результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций преподавателям и студентам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П., Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2013. 513 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. М. : Педагогика, 1998. 267 с.
3. Асеев В. Г. Формирование личности и структурный уровень мотивов М. : ПЕР СЭ, 1969. С. 45–67.
4. Малошонок Н. Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92–121.
5. Попов А. Ю., Волочков А. А. Структура и психологическая диагностика активности студента. Пермь: Перм. Гос. Гуманит.-пед. ун-т, 2015. 152 с.
6. Хавыло А. В., Галюк К. С. Личностные особенности как фактор учебной активности студентов // Современные исследования социальных проблем. 2017. № 2–2 (8). С. 242–249.
7. Хавыло А. В., Грязнова О. В. Взаимосвязь ценностных ориентаций и учебной активности студентов Обнинск : ФГБУ ВНИИГМИ-МЦД, 2014. С. 33–35.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ГОТОВНОСТИ К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ

Ковалева Е. А.

ГУО «Средняя школа № 23 г. Могилева»

Могилев, Республика Беларусь

E-mail: spiralweka@mail.ru

В современной действительности проблема поиска своего места в социуме, самоутверждения и самореализации остро встает перед молодежью. В связи с этим огромное внимание в нашей школе уделяется проведению целенаправленной профориентационной работе среди школьников, которая опирается на знание всей системы основных факторов, определяющих формирование профессиональных намерений личности и пути ее реализации. Созданная в школе система работы с учащимися и родителями предусматривает формирование профессионального самоопределения на всех возрастных этапах, что позволяет осуществлять комплексный подход к созданию развивающей среды для учащихся с использованием активных и инновационных методов работы для формирования готовности к осознанному выбору будущей профессиональной деятельности.

1–4-е классы: ознакомительно-ориентировочный, где идет формирование у младших школьников ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и в обществе; развитие интереса к учебно-познавательной деятельности. Впервые родители первоклассника, заполняя анкету при поступлении в школу, начинают задумываться и определять интересы и склонности его ребенка, получают рекомендации для их развития. С учащимися 2–4 классов проводится диагностика одаренности по анкете А. И. Савенкова, где определяется выбор кружков, секций, разрабатываются рекомендации для реализации способностей детей. С учащимися организуются беседы и профориентационные игры: «Паровозик», «Кто это?», «Кем быть?», «Карнавал профессий», оформление альбомов «Люди разных профессий», экскурсии, конкурсы рисунков, ролевые игры.

5–7-е классы: ознакомительно-поисковый этап, где идет развитие у школьников личностного смысла в приобретении познавательного опыта и интереса к профессиональной деятельности; представления о собственных интересах и возможностях. Для изучения своих индивидуально-характерологических особенностей для учащихся 5–6-х классов проводятся компьютерная методика Айзенка, карта интересов, изучение общих способностей и методика ДДО. Профориентационная работа находит свое продолжение через деловые игры, профориентационные игры, игры-погружения, игры-путешествия. Данные

формы работы позволяют учащимся более подробно изучить мир профессий, представить себя в этом мире. В 7-х классах используется для диагностики карта интересов (сокращенный вариант) для определения склонности к определенному типу профессий (Ч-Ч, Ч-ПР, Ч-Т), компьютерный тест диагностики умственных способностей ШТУР, где выявляется степень усвоения программного материала по различным предметам. По результатам диагностики индивидуальных личностных особенностей проводятся классные часы с просмотром презентаций и видеороликов «Темперамент и профессия», «Мой характер и выбор профессии», интерактивные игры по профориентации «Ты и твоя будущая профессия», разрабатываются рекомендации по выбору кружков и секций. Организуются индивидуальные и групповые консультации с классными руководителями, родителями по вопросам психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся 5–7 классов.

8–9-е классы: ориентационно-личностный, где идет уточнение образовательного запроса в ходе факультативных занятий и других курсов по выбору; групповое и индивидуальное консультирование с целью выявления и формирования адекватного принятия решения о выборе профиля обучения; формирование образовательного запроса, соответствующего интересам и способностям, ценностным ориентациям. Главная задача на этом этапе – оказать помощь для успешного поступления в вузы, птузы или продолжения обучения в школе. С учащимися проводятся разнообразные опросы для уточнения профпрогноза, диагностика интересов и склонностей, знакомство с миром профессий и требованиями к ним. Для учащихся 8-х классов проводится диагностика по методике «Ориентир», в 9-х классах сокращенный вариант карты интересов. В этот период учащиеся начинают заниматься исследовательской деятельностью, делают первые шаги в составлении профессиограмм, участвуют в создании банка данных «Азбука профессий». Совместно с классными руководителями организуются мероприятия по профориентационной тематике «Новое время – новые профессии», «Имидж и профессия», «Люди стремятся в жизни», «Человек и профессия» с использованием презентаций и видеофильмов, профориентационных игр и упражнений «Я – в будущем», коллаж «Моя профессия», тренинг «Облака знаний». Приглашаются для выступления родители и представители разных профессий, которые знакомят учащихся с особенностями своей трудовой деятельности, организуют экскурсии на предприятия нашего города. В школе организуются тематические родительские собрания, родительские конференции, привлекают школьников к работе в каникулярное время.

10–11-е классы: ориентационно-уточняющий, где идет обучение действиям по самоподготовке и саморазвитию, формирование профессиональных качеств в избранном виде труда, коррекция профессиональных планов, оценка готовности к избранной деятельности. В 10 классе продолжается углубленная диагностика профессиональных интересов, типа мышления, коммуникативных и организаторских способностей с помощью теста КОС. В 11-х классах используются диагностика интеллектуальных способностей (тест Амтхауэра), карта интересов из 144 вопросов, опрос профессиональной готовности (ОПГ) и пр. В этот период более масштабно разворачивается консультационная деятельность среди учащихся и их родителей: беседы, консультации, zum-презентации по вопросам выбора профиля обучения, экскурсии на предприятия и онлайн – встречи с представителями разных профессий, где происходит информирование о способах получения желаемого образования, требованиях профессии к человеку, оплате труда. Продолжается работа по созданию профессиограмм, в которых отражены психофизические особенности профессий. Среди эффективных форм профориентационной работы в 10–11-х классах можно назвать следующие: письмо из будущего, интерактивные игры «Программа-минимум и программа-максимум моей жизни», «Типичные ошибки выбора профессий» и защита проектов «Мой выбор профессиональной деятельности и реализация профессионального плана, «Мои жизненные планы, перспективы и возможности», создание учебных портфолио.

В 6-й школьный день организуется «Профориентационная суббота», где проводится углубленная компьютерная диагностика педагогом-психологом и организуется консультационная деятельность для учащихся 9–11-х классов и их родителей, посещение вузов и ссузов. Для организации эффективной работы оформляется уголок по профориентации по темам: «Твоя профессиональная карьера», «В мире профессий», «Слагаемые выбора профессии»; стенды: «В помощь выпускнику», «Куда пойти учиться». Профориентационная работа с использованием активных и инновационных методов работы позволяет своевременно оказывать помощь учащимся в профессиональном выборе, проводить коррекцию и профконсультирование по выбору будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
2. Битянова М. Р. Свободная деятельность // Школьный психолог. 2000. № 46. С. 8.
3. Ковалева Е. А. Информационно-диагностическая работа с учащимися и их семьями // Народная Асвета. 2010. № 9. С. 34

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ

Ковалец М. Н.

ФГБОУ ВО «Иркутский Государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: planeta.m8@mail.ru

Представители IT-специальностей характеризуют себя, как амбициозных, целенаправленных людей, стремящихся к достижениям в карьере, высокому доходу. Но вместе с тем, большинство из них жалуется на эмоциональное истощение от работы, трудности с переключением внимания после рабочего дня, постоянную усталость или бессонницу, трудности в межличностных взаимоотношениях, на профессиональную деформацию и т. д.

Отличительной особенностью профессиональной деятельности представителей IT-специальностей является необходимость работать со значительным потоком цифровой информации в режиме нон-стоп, частыми сменами требований, переключением с одной задачи на другую, необходимостью перерабатывать или работать внеурочно, необходимостью подстраиваться под часовые пояса клиентов. Такие особенности профессии, как высокая эмоциональная нагрузка сотрудников, ненормированный рабочий день, сидячий образ жизни, большая нагрузка на зрение, пагубно влияет на здоровье сотрудников, как физическое, так и психологическое (а именно, эмоциональное истощение, эмоциональное выгорание). В связи с этим особую актуальность приобретает проблема взаимосвязи профессионального выгорания и мотивации достижений у сотрудников IT-направления.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи эмоционального выгорания и профессиональной мотивации IT-специалистов. В исследовании приняли участие 16 чел., 15 мужчин и 1 женщин в возрасте от 23 до 56 лет, со стажем работы от 1 месяца до 5 лет, работающие на территории РФ и за рубежом, в таких должностях, как разработчик, старший разработчик, начальник отдела разработки, главный специалист управления информационных технологий, инженер по тестированию, трафик-менеджер.

В соответствие с целью нашей работы было проведено количественное исследование [1] с использованием следующих методик:

1. Диагностика эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой), который позволяет определить степень выраженности профессионального выгорания по

трех шкалам – эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений [2].

2. Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» (МУН) А. А. Реана, позволяющий установить направленность личности на успех или на избегание неудач при выполнении какой-либо профессиональной деятельности [3].

Прежде всего, был выявлен уровень эмоционального выгорания у представителей IT-специальностей.

Таблица 1

Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у сотрудников IT-специальностей

Показатели	Уровень выраженности признака		
	Низкий	Средний	Высокий
Общий уровень эмоционального выгорания	0 % (0 чел.)	81,25 % (13 чел.)	18,75 % (3 чел.)
Эмоциональное истощение	18,75 % (3 чел.)	62,50 % (10 чел.)	18,75 % (3 чел.)
Деперсонализация	68,75 % (11 чел.)	25,00 % (4 чел.)	6,25 % (2 чел.)
Редукция профессиональных достижений	0 % (0 чел.)	62,50 % (10 чел.)	37,50 % (6 чел.)

Как видно из табл. 1, у большинства испытуемых был обнаружен средний уровень общего эмоционального выгорания (81,25 %), у оставшихся 18,75 % – высокий уровень. По результатам исследования мы видим, что ни у кого из опрошиваемых не обнаружен низкий уровень эмоционального выгорания. По шкале «эмоциональное истощение» присутствуют низкие, средние и высокие показатели, преимущественно средние (62,5 %). По шкале «деперсонализация» обнаружены преимущественно низкие и средние уровни развития симптома (68,75 и 25 % соответственно). В свою очередь, по шкале «редукция профессиональных достижений» обнаружены только средние и высокие показатели.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее преобладающими симптомами эмоционального выгорания у сотрудников IT-специальностей являются эмоциональное истощение и редукция профессиональных достижений, проявляющиеся в утрате интереса к работе, ощущении «пресыщенности» работой, попытках облегчить обязанности и переложить их на других членов команды. Эти симптомы сотрудники называют чаще остальных, объясняя это высокой нагрузкой по выполнению задач, постоянно сменяющихся одна другую и часто противоречащих друг другу.

Обратимся к результатам исследования мотивации у сотрудников IT-специальностей (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования направленности мотивации у сотрудников IT-специальностей

Направленность мотивации	Показатели
Мотивация на успех	56,25 % (9 чел.)
Неопределенная мотивация	12,50 % (2 чел.)
Неопределенная с тенденцией на успех	31,23 % (5 чел.)
Неопределенная с тенденцией на избегание неудач	0
Мотивация на избегание неудач	0

Анализируя полученные результаты, мы видим, что у сотрудников преобладает мотивация на успех (56,25 %, 9 чел.), на втором месте неопределенная мотивация с тенденцией направленности на успех (31,23 %, 5 чел.), что для IT-специалистов должно быть весьма характерным, так как выполнение профессиональных обязанностей требует достаточно высокой мотивации на успех. Неопределенная мотивация встречается у 12,2 % опрошиваемых (2 чел.), что может указывать на ее недостаточную сформированность, а также, возможно, на необходимость проведения профилактических мероприятий. Мотивация избегания неудач не выявлена ни у кого из опрошиваемых.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что у сотрудников IT-специальностей превалирует мотивация на успех, что может выражаться в надежде на успешное завершение дела при каком-либо начинании, потребности в достижении успеха, в настойчивости в достижении целей и целеустремленности.

В результате проведенного анализа установлена статистически достоверная обратная взаимосвязь между эмоциональным выгоранием и мотивацией достижения успеха. Была выявлена отрицательная корреляция ($r = -0,5$, $p < 0,01$) между показателями такой формы эмоционального выгорания, как деперсонализация и мотивацией достижения успеха. Это может быть обусловлено тем, что выгорание выступает механизмом психологической защиты, который может проявляться в безразличии, эмоциональной отстраненностью, раздражительностью, негативизме к коллегам и рабочим задачам, высокомерном поведении и использовании профессионального сленга, юмора, ярлыков. Мотивация достижения успеха может снижаться из-за неоднозначных и меняющихся критериев качества выполнения работ, требований к зада-

чам, срочности выполнения работы, ненормированному графику работы, что приводит к обесцениванию профессионализма и личных усилий IT-специалиста и влечет за собой эмоциональное выгорание.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сотрудники IT-специальностей имеют преимущественно высокие показатели по шкале «редукция профессиональных достижений». Что проявляется в негативном оценивании себя, результатов своего труда и возможностей для профессионального развития. Также может присутствовать тенденция к негативной оценке своей компетентности и продуктивности и, как следствие, снижение профессиональной мотивации, нарастание негативизма в отношении служебных обязанностей, в лимитировании своей вовлеченности в профессию за счет перекладывания обязанностей и ответственности на других людей, к изоляции от окружающих, отстраненность и неучастие, избегание работы сначала психологически, а затем физически.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А. Качественные и количественные методы исследования в психологии. 2-е изд. М. : ЮРАЙТ, 2018. 148 с.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб. : Питер, 2015. 188 с.
3. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Конаш О. В.

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

Гомель, Республика Беларусь

E-mail: psihologrucovoditel2016@mail.ru

Профессиональная идентичность у медицинских работников является одной из важнейших в структуре личности. Она предполагает понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо выполнять свои профессиональные функции.

Психологическое исследование особенностей профессионального самосознания социально ориентированных профессий, проведенные Л. В. Клименко в крупных городах, показало, что для большинства врачей характерна псевдопозитивная идентичность с элементами диффузии. Ухудшение социально-экономического положения, избыточная трудовая и административная нагрузка, высокие социальные требования к результатам труда врачей уменьшают эффективность их работы, приводя к профессиональной демотивации [1, с. 193]. На этом фоне женщин-врачей в меньшей степени устраивает качество их жизни (здоровье, жилищные условия и жизнь в целом), тогда как мужчины чаще не удовлетворены уровнем своих доходов.

В структуре идентичности женщин-медиков чаще встречаются абстрактно социальные (человек, индивид, личность) и семейно-ролевые (жена, мать) самоопределения. Для мужчин врачей чаще характерны социально-профессиональные самоопределения (врач, хирург, профессионал и пр.).

Другое российское исследование врачей-онкологов также показывало, что каждый третий опрошенный врач имеет низкий уровень мотивации к труду, а каждый шестой при возможности сменил бы профессию [2]. Показатели удовлетворенности трудом у врачей-мужчин в целом оказались ниже, чем у женщин, притязания в трудовой сфере, потребность в успехе, уважении и признании у мужчин выше, чем у женщин. Изучение особенностей профессионального самосознания женщин врачей показывает, что у женщин по сравнению с мужчинами более низкое чувство принадлежности на рабочем месте. Самооценка профессиональной эффективности и карьерного продвижения также ниже у женщин [2].

Уровни формирования профессиональной идентичности у медицинских работников обусловлены такими внешними факторами, как профессиональное обучение в процессе психологического сопро-

вождения, профессиональная среда, и такими внутренними факторами, как профессиональное самосознание, самоактуализация, под влиянием которых трансформируется Я-концепция и формируется профессиональная идентичность. Критериями в определении уровней формирования профессиональной идентичности (низкий, средний, высокий) у медицинских работников являются показатели развития компонентов профессиональной идентичности: когнитивного, эмоционального, мотивационно-волевого, коммуникативного и креативно-рефлексивного.

А. Ю. Макоева и Р. Р. Накохова описали компоненты профессиональной идентичности личности медработника: когнитивный компонент. Этот компонент включает знание о выбранной профессии, представление о себе как о профессионале, проявление образовательных потребностей, значимость жизненной и профессиональной сферы; эмотивный компонент отражает удовлетворённость выбранной профессией, отношение к профессиональным знаниям и убеждениям, проявление эмоциональной комфортности, эмпатических способностей, позитивной Я-концепции; мотивационно-волевой компонент включает мотивацию к успеху, волевую саморегуляцию, влекущую за собой расширение личного функционального профессионального потенциала, позитивного образа профессионального «Я»; коммуникативный компонент раскрывается в коммуникативной, социальной компетентности, в положительном межличностном и межгрупповом общении в профессиональной среде; креативно-рефлексивный компонент включает оптимистическую оценку жизненной и профессиональной ситуации, высокую активность, нестандартное мышление, эмоционально-экспрессивную стабильность положительный образ «Я», самоактуализацию [3].

На основе изученной ранее методологической основы исследования профессиональной идентичности описана типология профессиональной идентичности врача и выделены четыре типа: позитивная, псевдопозитивная, диффузная и кризисная идентичность. Классификационными признаками разработанной типологии выступают оценка статуса профессии, трудовая мотивация, удовлетворенность профессией, профессиональные ценности, профессиональные стратегии, корпоративная идентичность и место профессиональной идентичности в общей структуре идентификации медицинского работника.

По результатам ряда исследований [1; 2] было установлено, что для медицинских работников с неопределенной профессиональной идентичностью (четкие представления о карьере отсутствуют, идентичность не осознается) в отличие от их коллег со сформированной

профессиональной идентичностью, характерно стремление к развлечениям, проведению активного времяпрепровождения и достижению духовной близости с любимым человеком. Для медицинских работников с неопределенной профессиональной идентичностью характерен низкий показатель осмысленности жизни, слабо выраженное наличие целей в жизни, отсутствие их направленности. Для медицинских работников с неопределенной профессиональной идентичностью характерно отсутствие карьерных ориентаций, что свидетельствует о том, что для них карьера не является центральной в жизни.

Для медицинских работников со сформированной профессиональной идентичностью, в отличие от их коллег с несформированной профессиональной идентичностью и псевдоидентичностью в качестве приоритетных жизненных ценностей на первые места ставят интересную работу, счастливую семейную жизнь, познание и развитие. Лица со сформированной профессиональной идентичностью в качестве приоритетных ценностей-средств на первые места ставят рационализм, эффективность в делах и самоконтроль. Сформированная профессиональная идентичность связана с низкой значимостью для индивида ценности независимости и с высоко выраженными ценностями рационализма, самоконтроля и эффективности в делах, которые позволяют человеку развиваться и совершенствоваться в профессиональной сфере. Медицинские работники со сформированной профессиональной идентичностью стремятся к поиску интересной работы, к проведению активного времяпрепровождения и поиску хороших и верных друзей. В качестве приоритетных жизненных ценностей на первые места ставят счастливую семейную жизнь, общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе) и жизненную мудрость [3, с. 90].

Важным фактором формирования профессиональной идентичности врача выступает профессиональная коммуникация. Ощущение себя в качестве члена профессионального сообщества является одним из ключевых элементов детерминации врача. При этом общение с коллегами и коллегиальность принятия решений в медицине способствуют мотивации дальнейшей трудовой занятости по медицинской специальности. Позитивный фактор в характере профессиональной и трудовой идентичности в общей структуре групповой идентификации определяется тем обстоятельством, что отождествление себя с той или иной профессиональной группой врачей уступает место лишь семейному типу идентичности. А вот дефицит профессиональной идентичности не только дезинтегрирует интрасубъектные механизмы саморегуляции личности врача, но и приводит к снижению необходимого профессионального уровня.

В исследовании [2] также описаны барьеры формирования позитивной профессиональной идентичности, в качестве которых для врачей выступают низкий уровень удовлетворенности своим социально-экономическим статусом, высокая степень интенсивности труда, рост трудовой нагрузки и отчетности, риски потери работы, массовая неудовлетворенность врачей тем, как государство решает их социально-экономические проблемы, которые при достаточном своем развитии могут выступать факторами риска профессиональной среды представителей медицинской профессии, а следовательно, нуждаются в более подробном научном анализе.

Сформированная профессиональная идентичность, по мнению О. В. Шиняевой, имеет определенную структуру и включает в себя три компонента: когнитивный, мотивационный и ценностный. В силу действия закона неравномерности и гетерохронности развития, возможны ситуации, когда отдельные компоненты играют ведущую роль, а другие второстепенную. Несмотря на преобладание отдельных компонентов, наличие противоречивых отношений между ними, они действуют, как целостное образование, функция которого состоит в том, чтобы помочь человеку разобраться в проблемах своего профессионального становления и реализации [4].

Первый компонент структуры профессиональной идентичности характеризует отношение человека к себе как будущему и действующему профессионалу. В данном случае речь идет о реальной или прогнозируемой профессиональной самооценке. В основе данного подхода лежит представление о формировании профессиональной идентичности, как результате проецирования реальной профессиональной Я-концепции субъекта на идеальную, с последующей перестройкой первой. Принимаемая субъектом близость между идеальной и реальной Я-концепциями является основанием для обретения чувства профессиональной идентичности и основанием для ее последующего развития. Проблема формирования профессиональной идентичности связана, прежде всего, с поиском механизмов, которые помогают индивиду соотнести настоящее и будущее. Профессиональная идентичность, с одной стороны, сама формируется в определенном профессиональном контексте, с другой, оказывает влияние на процесс адаптации, личностного и профессионального становления личности.

Второй компонент структуры профессиональной идентичности характеризует отношение человека к содержанию, условиям профессиональной деятельности и профессионализации в целом. Здесь в качестве ведущего элемента профессиональной идентичности выступает не идеальная профессиональная Я-концепция, а представление чело-

века об идеальном мотивационном потенциале профессиональной деятельности. На это представление проецируется представление человека о реальных возможностях конкретной профессиональной деятельности, по удовлетворению потребностей и созданию условий для самореализации. В профессиональной идентичности выражено концептуальное представление специалиста о своем месте в профессиональной группе или общности. Важно отметить, что профессиональная идентичность – это не только осознание своей тождественности с некой профессиональной общностью, но субъективная оценка этой общности, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т. е. совокупное переживание своей профессиональной целостности и определенности.

Третий компонент структуры профессиональной идентичности связан с оценкой отношения человека к системе ценностей и норм, традициям и ритуалам, характерным для каждой профессиональной общности. Суть развития профессиональной идентичности при таком понимании заключается в проецировании собственной системы профессиональных ценностей и позиций на представление о ценностях и позиции, которые, по мнению субъекта, характерны для конкретной профессиональной общности. На основе сопоставления ценностей происходит принятие решения об уровне профессиональной идентичности. А на основе принятия ценностей профессиональной общности и их сопоставления с индивидуальными, происходит корректировка и развитие последних. Принятие этико-деонтологических норм социально ориентированной деятельности способствует достижению социальной идентичности, «вплетается» в ее структуру и опосредует процесс идентификации «Я образа» с другими представителями профессиональной среды. Профессиональная идентичность представляет собой интегративный феномен, является результатом образования личностной и социальной идентичности, формирующийся через процесс идентификации и обнаруживающий себя во внешних и внутренних источниках формирования. Также важно отметить, что структурными компонентами профессиональной идентичности являются смыслы осуществляемой деятельности и ценности (индивидуальные и профессиональные) человека. В структуре профессиональной идентичности личности работника личностные ценности и ценности профессии взаимообусловлены [4].

Таким образом, профессиональная идентичность представлена одной из важнейших социальных характеристик врачебного сообще-

ства, формируемой общими ценностями и ролевыми ожиданиями. Схожая позитивная идентичность влияет на сплоченность профессиональной группы и ее способность выступать в качестве субъекта социального действия. Понятие профессиональной идентичности оказывается достаточно широким понятием по сравнению с готовностью к реализации профессиональной деятельности, потому что профессиональная идентичность является не готовностью, а итогом деятельности, показателем ее эффективности. На этой основе можно заключить, что психологическая готовность к реализации в профессиональной деятельности оказывается значимым структурным элементом профессиональной идентичности. А обозначенные компоненты готовности человека к выполнению профессиональной деятельности, оказываются значимыми факторами профессиональной идентичности. Персональные характеристики, которые включают в себя физические, индивидуальные особенности, черты характера, типологию личности и индивидуальный стиль принятия и реализации решений; социальные характеристики, некие символические характеристики: определенный набор качеств и черт, которые могут демонстрироваться человеком, чтобы провести актуализацию «нужные» архетипов в сознании окружающих. Процесс формирования профессиональной идентичности описывается как сложное образование, которое имеет определенную структуру. Оно состоит из взаимосвязанных уровней: первый – личностный и второй – деятельностный. Основу второго уровня составляет стойкая мотивация к выполнению деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональная идентичность представителей социально ориентированных профессий в условиях российского общества: коллективная монография / Л. В. Клименко [и др.]. Ростов н/Д : Фонд науки и образования, 2018. 200 с.
2. Гатауллин И. Г., Забирова Л. М., Гатауллин И. И. Социологическое исследование особенностей мотивации труда врачей-онкологов // Поволжский онкологический вестник. Научно-практический журнал. 2016. № 1. С. 23–28.
3. Макоева А. Ю., Накохова Р. Р. Психологические особенности формирования профессиональной идентичности у медицинских работников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 2. С. 25–35.
4. Шиняева О. В., Тчапе К. А. Теоретико-методологические подходы к исследованию профессиональной идентификации молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2015. № 4 (36). С. 134–145.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ВРАЧЕЙ ВЕТЕРИНАРНОЙ МЕДИЦИНЫ

Короткова Н. Л.

*ФБГОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет
ветеринарной медицины»*

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: nkorotkova@gmail.com

Академик Павлов говорил: «Медицинский врач лечит человека, а ветеринарный врач – человечество». Однако несмотря на значимость ветеринарной медицины для общества специфика профессиональной деятельности ветеринарных врачей почти не исследована в отечественной науке. Анализ зарубежной научной литературы (E. C. Scholz, E. Armitage-Chan, H. Perrin, S. A. May, C. Adams, S. Kurtz) показал, что учеными накоплен достаточно обширный материал по проблемным сторонам деятельности ветеринарных врачей. Практически все исследователи выражают серьезные опасения, связанные с психологическим благополучием представителей этой профессии. Причин у этого несколько. Профессиональная деятельность ветеринарного врача связана со многими стрессовыми факторами, такими как высокая нагрузка, постоянный контакт со страданием и смертью, страх допустить ошибку, эмоциональное напряжение от необходимости применять эвтаназию, ситуации конфликта с клиентами или внутри коллектива, финансовая нестабильность. Молодые специалисты, только что закончившие вуз, часто оказываются катастрофически неподготовленными к реальным условиям работы.

Успешность профессиональной адаптации связана, помимо прочего, со степенью сформированности у человека профессиональной Я-концепции, механизмом формирования которой является профессиональная идентификация [1]. Идентификация представляет собой процесс, в котором человек уподобляет себя другому или группе, отождествляет себя с ними. Результатом этого процесса становится развитие и утверждение собственного Я. Начало процесса самоидентификации в профессии приходится на период обучения в вузе. Очевидно, что выбор профессиональных ориентиров во многом определяет дальнейший профессиональный путь. Формирование у студентов адекватного и всестороннего образа своей будущей профессии включает в себя не только теоретические и практические знания о деятельности, но и осознание себя в профессиональной роли. С одной стороны, понятно, что такое осознание будет носить несколько «идеа-

листический» характер до тех пор, пока выпускник не начнет профессиональную деятельность. С другой стороны, крайне важно строить профессиональную подготовку с учетом мира профессиональной реальности, который меняется исключительно быстро.

Что будет принято студентом в качестве образца, какие идеалы, нормы и роли он будет осваивать, зависит, в том числе, и от того, на каких принципах базируется само понятие профессиональной подготовки. Традиционное понимание профессиональной подготовки основано на восприятии ее как процесса, который обеспечивает обучающегося набором знаний и навыков, способствующих выполнению той или иной деятельности. Закономерно предположить, что цели этого процесса задаются извне (обществом и государством) и зависят от состояния рынка труда, экономической ситуации, политических изменений. Однако рассматривая профессиональную подготовку как, прежде всего, самостановление субъекта, мы неизбежно приходим к выводу и о принципиально субъективном характере постановки и восприятия целей этого процесса.

Выделяя становление профессиональной идентичности как одну из важнейших целей профессиональной подготовки, мы отдаем себе отчет в том, что зачастую она пребывает как бы в «свернутом» виде, не осознаваясь участниками образовательного процесса. Для студентов ветеринарной медицины на первом по важности месте стоят узко профессиональные, технические навыки, которые они воспринимают как основу своей будущей карьеры. Что касается концептов идентичности, профессионального становления и самоопределения и им подобных, то, как правило, они носят достаточно смутный и трудно осязаемый характер [4]. Мы связываем данный факт с «запаздывающим» характером воплощения психолого-педагогических теорий в образовательную практику. Если ветеринарное образование будет более осознанно нацелено на становление профессиональной идентичности, то оно сосредоточится на многоаспектном характере деятельности ветеринарного врача, требующей постоянного согласования потребностей нескольких заинтересованных сторон. Вопросы ветеринарного бизнеса, благополучия животных, связи между человеком и животными, биоэтики должны быть интегрированы в учебный план таким образом, чтобы студенты могли изучать их через контекст конкретных ситуаций, развивая критическое мышление и способность к рефлексии.

Очень интересные наблюдения были сделаны британской исследовательницей E. Armitage-Chan, которая много лет занимается проблемой формирования и развития профессиональной идентичности студентов и врачей ветеринарной медицины. На основе качественного

анализа нарративов она выделила два модуса идентичности, свойственных молодым врачам, недавно начавшим профессиональную деятельность [5]. Первый модус – это так называемая академическая, сфокусированная на диагнозе (“diagnosis-focused” identity) идентичность. Данный тип идентичности предполагает, что в абсолютном приоритете находятся постановка правильного диагноза и назначение соответствующего лечения. Любые контекстуальные осложнения ситуации, например, ограниченные финансовые возможности клиента или недопонимание в общении, рассматриваются как источник фрустрации для врача, поскольку они препятствуют реализации идентичности. Любопытно, что в историях, рассказываемых врачами с таким типом идентичности, обычно не находится места для владельца животного. Мы полагаем, что «диагностическая» идентичность строится, исходя из идеализированных представлений об академической успеваемости как самоочевидном критерии будущего профессионального успеха. Студенты, обладающие подобным типом идентичности, настроены на то, что для каждой задачи и ситуации существует оптимальное решение, которое они и должны отыскать и воплотить в жизнь.

Однако, как мы уже указывали ранее [2], профессиональная деятельность ветеринарного врача связана с постоянной необходимостью поиска баланса между зачастую противоречащими друг другу потребностями субъектов ветеринарной практики (например, врача, клиента, пациента, коллег, руководства). В связи с этим невозможно говорить об академически-однозначном и универсальном стандарте, ведь профессиональные решения должны приниматься в зависимости от конкретной ситуации. Признание множественности потенциальных решений ведет к становлению другого модуса идентичности, который можно представить как идентичность, ориентированную на вызов («challenge-focused» identity). Молодые врачи с этим типом идентичности, признавая всю важность диагностически-лечебных навыков, воспринимают преодоление контекстуальных трудностей как необходимую часть опыта и потенциальный источник удовлетворения. Логично предположить, что такие специалисты будут демонстрировать более высокую эмоциональную устойчивость и психологическое благополучие.

Профессиональная идентичность ни к какой мере не является застывшим или заранее заданным образованием, она всегда находится в процессе становления, который определяется личностными особенностями, и социокультурными условиями [3, с. 12]. Мы полагаем, что студентов ветеринарной медицины необходимо готовить к жизни и работе в профессиональном мире, не предполагающем известных от-

ветов. Признание отсутствия единственного идеального образца для подражания может стать первым шагом в конструировании той идентичности, которая позволит молодому врачу решать сложные профессиональные дилеммы, сохраняя личностные ценности. Поскольку среда, в которой будет работать специалист, имеет ключевое значение для реализации выбранного набора личностных приоритетов, то поведение, ориентированное в большей степени на решение проблем, чем на диагностику как таковую, позволяет достичь более высокой степени психологического комфорта и удовлетворенности карьерой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вагапова А. В., Бочарова Е. Е. Психологическое сопровождение профессионального становления личности студента в условиях вузовского образования // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Волгоград : Перемена, 2011. С. 168–172.
2. Короткова Н. Л. Профессиональная идентичность ветеринарного врача как основа вузовской подготовки: анализ зарубежных концепций // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 3. С. 57–60.
3. Шакурова М. В. Формирование социокультурной идентичности личности. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2017. 208 с.
4. Armitage-Chan E. Best practice in supporting professional identity formation: use of a professional reasoning framework // Journal of veterinary medical education. 2020. № 47(2). P. 125–136.
5. Armitage-Chan E., May S. A. Identity, environment and mental wellbeing in the veterinary profession // Veterinary Record. 2018. № 183(2). P. 68–68.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К БОЕВЫМ ДЕЙСТВИЯМ

Лапкина Е. В., Шаламов А. А.

*ФГКВУ ВО «Ярославское высшее военное училище
противовоздушной обороны»,
Ярославль, Россия*

E-mail: andrey.shalamov.01@mail.ru; elena-lapkina@inbox.ru

Качественная и грамотно организованная боевая подготовка (частью которой является и психологическая подготовка) является одной из главных составляющих успешного выполнения военнослужащими боевых задач. Практика показывает, что правильная организация боевой подготовки подразделения не обходится без подготовки психики каждого из военнослужащих. Она способствует созданию здоровой атмосферы в воинском коллективе, что благотворно влияет как на саму боевую подготовку, так и на физическое и психическое состояние каждого военнослужащего.

Уровень психологической подготовки военнослужащего к ведению боевых действий напрямую влияет как на боеспособность подразделения и успех выполнения боевой задачи, так и на жизнь и здоровье военнослужащих.

Психологическая готовность воина к бою – один из основных компонентов готовности подразделения к немедленным боевым действиям. В ходе выполнения боевой задачи на отдельных военнослужащих и воинские подразделения воздействует множество факторов, которые могут как препятствовать, так и способствовать ее выполнению. Психологическая подготовка по своей сущности должна быть нацелена на усиление позитивно воздействующих факторов (мотивация на выполнение боевой задачи, боевой настрой, боевое мастерство, сплоченность ит. д.) и устранение или снижение уровня воздействия негативных факторов (внезапные изменения хода ведения боевых действий, негативное информационно-психологическое воздействие (ИПВ) противника, негативное отношение населения района ведения боевых действий и нейтрализацию влияния таких факторов, как неблагоприятные или непривычные природно-географические, погодно-климатические условия, смена ритмов жизнедеятельности и т. д.).

В основе работы по формированию психологической готовности к ведению боевых действий и психологической устойчивости их участников к стресс-факторам боя должен лежать принцип моделирования стресс-факторов боя, т. е. создание условий, способствующих

возникновению таких психических состояний у военнослужащих, которые они могут испытывать в реальных боевых действиях.

К проведению учебных занятий с моделированием стресс-факторов боя необходимо готовиться тщательно. Основным условием достижения нужного результата является не количество, а качество проведения подобных занятий. До начала занятия с моделированием стресс-факторов боя обучаемые должны четко знать порядок предстоящих действий и операций, отработав их до автоматизма на предыдущих занятиях.

Проведение занятия целесообразно разделить на несколько этапов:

- этап подготовки (создание мотивации обучаемых на достижение целей занятия);
- проведение занятия с применением средств и методов моделирования;
- подведение итогов и закрепление результатов занятия.

На первом этапе руководитель при участии должностного лица психологической службы должен сформировать у обучаемых мотивационную установку на усвоение содержания занятия. Это достигается, прежде всего, за счет разъяснения им смысла его проведения и формирования состояния психической напряженности, которая формируется вследствие проведения преувеличенно тщательной подготовки подразделения к предстоящему занятию, резкого повышения требовательности командиров, создания различных слухов о предстоящем занятии, реальной опасности травмирования (других негативных последствий) и легендирования занятия (вписывания выполняемых упражнений в возможный ход реальных боевых действий).

На втором этапе занятия военнослужащие и воинские подразделения подвергаются воздействию моделируемых психологических стресс-факторов боя, непосредственно проводится само занятие. Формирование условий боя осуществляется с помощью специальных средств (траншеи, блиндажи, муляжи троп, задымление и т. д.).

На этапе закрепления достигнутых результатов занятия первоочередной задачей является их психологическое подкрепление и анализ выполнения учебно-боевой задачи. Чтобы у военнослужащих формировались и закреплялись необходимые для боя качества, каждый солдат, преодолевая трудности, должен научиться преодолевать себя.

Каждый вид и род Вооруженных Сил Российской Федерации имеет свою специфику службы, соответственно, различаются требования к физическим, умственным и моральным возможностям военно-

служащих, а значит и к их подготовке. В частности, и в войсках Противовоздушной Обороны.

Войска противовоздушной обороны (Войска ПВО) – род войск Сухопутных войск Российской Федерации. Цель и предназначение – защита группировок сухопутных войск и объектов тыла от ударов средств воздушного нападения противника. Деятельность военнослужащих войск ПВО характеризуется такими ситуациями, которые отличаются наличием в них факторов, обладающих силой влияния на людей и их деятельность и именуемых экстремальными.

Военнослужащие противовоздушной обороны страны несут службу боевого дежурства в любую погоду, днем и ночью. Служба этих людей трудна и напряженна. Ответственность каждого военнослужащего от солдата до офицера и генерала высока.

Таким образом, служба в войсках ПВО сопровождается значительными психоэмоциональными нагрузками, вызванными:

- высокой ответственностью за принятые решения;
- достаточной сложностью выполняемых функций;
- ускоренным темпом деятельности;
- объединением неодинаковых по цели действий в одной деятельности;
- обработкой значительной по объему информации;
- дефицитом времени на принятие решения.

Зачастую эта служба сопровождается еще и обоснованным риском для жизни, поэтому условия ее несения называют экстремальными.

Психологическая подготовка военнослужащих войск ПВО должна быть направлена на формирование устойчивости:

- к негативным факторам военной службы: напряженности, ответственности, риску, опасности, дефициту времени, неопределенности, неожиданности и др.;
- факторам, сильно действующим на психику в боевой обстановке: виду крови, трупа, телесных повреждений и др.;
- конфликтным ситуациям в служебной деятельности.

Военнослужащим необходимы: умение проанализировать внутренние причины конфликта, разобраться в закономерностях их возникновения, протекания и способах разрешения конфликтных ситуаций; умение владеть собой в психологически напряженных, конфликтных, провоцирующих ситуациях. Частое пребывание в напряжённых, а иногда и опасных для жизни ситуациях требует от военнослужащих войск ПВО умения владеть собой, быстро оценивать сложные ситуации и принимать наиболее адекватные решения, что способствует эффективному выполнению поставленных задач и умень-

шению чрезвычайных происшествий и срывов профессиональной деятельности среди военнослужащих.

Овладение военнослужащими войск ПВО приемами и методами психологической саморегуляции является сегодня актуальной задачей. Больших успехов в служебной деятельности добиваются те военнослужащие, у кого крепче нервы, кто умеет более рационально распоряжаться не только своими физическими и умственными ресурсами, но и сохранять на оптимальном уровне нервно-психическую активность, проявлять в сложных ситуациях военной службы психологическую устойчивость.

Поэтому так необходимо:

- 1) наличие у военнослужащих войск ПВО высокой потребности в поиске новых возможностей противодействию негативным факторам;
- 2) творческое отношение к себе и окружающей действительности;
- 3) готовность к освоению приемов психологических техник для регуляции психоэмоциональных состояний.

Всё это позволит преодолевать деструктивное воздействие неблагоприятных жизненных обстоятельств и сформировать устойчивость личности военнослужащих.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что психологическая подготовка военнослужащих к боевым действиям производится на всем протяжении службы и боевой деятельности и направлена на формирование и поддержание у каждого военнослужащего состояния боевой готовности, собранности, концентрации и адекватности поведения (особенно в экстремальных условиях), что, как было указано ранее, не только позволит эффективно выполнять боевые задачи, но и сохранить жизнь и здоровье личного состава подразделения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Невенчаный С. В., Черги́нец С. А. Психологические состояния военнослужащих в условиях ведения боевых действий. Пути формирования моральной готовности и психологической способности военнослужащих к боевым действиям // Сайт Министерства обороны РФ. URL: <https://army.ric.mil.ru/Stati/item/259955/>
2. Караяни А. Г., Корчемный П. А. Психологическая подготовка боевых действий : учеб. пособие. М. : ВУ, 2016. 180 с.

ВОЛОНТЕРСКИЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Лыткина М. А., Елисеева Н. Д.

ФГАОУ ВО «Северо-восточный федеральный университет»

Якутск, Россия

E-mail: lytkina607@gmail.com

Волонтерский проект является частью образовательного и воспитательного процесса по подготовке психологов. Особую актуальность волонтерская деятельность студентов приобретает в рамках программы подготовки бакалавров. Здесь, в отличие от программ подготовки специалистов, сжатая по времени подготовка психологов в рамках бакалавриата, предъявляет особые требования к студентам и преподавателям. Практическая работа в естественных условиях помогает решить ряд учебных и воспитательных задач: развитие социально-активной позиции студентов и отработка практических навыков теоретических знаний, полученных во время обучения в институте. В рамках реализации волонтерского проекта студенты-психологи могут реализовывать свои проекты совместно со специалистами, работающими с населением. В качестве наставников в данном проекте могут выступать преподаватели основных дисциплин по психологии. Оказание реальной практической психологической помощи является важным компонентом в профессиональном самоопределении студентов-психологов – выбора узкой специализации и подготовки профессионалов.

В данной статье приводится анализ работы волонтерского отряда «Открытые сердца» Института психологии СВФУ им. М. К. Аммосова.

Целью волонтерского проекта является развитие волонтерского движения среди студентов Института психологии СВФУ им. М. К. Аммосова.

Задачи:

- 1) развитие социально-активной позиции студентов;
- 2) отработка практических навыков теоретических знаний, полученных во время обучения в институте
- 3) привлечение учащихся к решению социально значимых проектов.

Принципами деятельности волонтеров являются:

- Добровольность – никто не может быть принужден действовать в качестве добровольца, добровольцы действуют только по доброй воле.
- Безвозмездность – труд добровольцев не оплачивается, добровольцы оказывают безвозмездную помощь и осуществляют безвозмездную работу.

- Ответственность – добровольцы, взявшие на себя ту или иную работу – принимают на себя личную ответственность за ее качественное выполнение и доведение до конца.
- Уважение – добровольцы уважают достоинство, особенности и культуру всех людей.
- Равенство – добровольцы признают равные возможности участия каждого в коллективной деятельности.
- Самосовершенствование – добровольцы признают, что добровольческая деятельность способствует их личному совершенствованию, приобретению новых знаний и навыков, проявлению способностей и возможностей, самореализации.
- Нравственность – следуя в своей деятельности морально-этическим нормам, добровольцы, личным примером содействуют формированию и распространению в обществе духовно-нравственных и гуманистических ценностей.

Волонтерский отряд был сформирован из числа студентов 4-го курса направлений «Клиническая психология» и «Психология». Студенты-волонтеры принимали участие в качестве ассистентов психологов проекта АНО «Ситим» является исполнителем федерального проекта ГАООРДИ (г. Санкт Петербург) по сопровождаемому проживанию молодых людей с ментальными расстройствами (бенефициаров) в рамках проекта «Развитие стационарозамещающих технологий в сфере социального обслуживания инвалидов в Республике Саха (Якутия)». Сопровождаемое проживание это новая стационарозамещающая технология в системе социального обслуживания населения, предусматривающая возможность предоставления инвалидам социальных услуг, услуг по реабилитации и абилитации, образовательных услуг и проведения мероприятий по социальному сопровождению инвалидов (содействие в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам) в целях компенсации (устранения) обстоятельств, которые ухудшают или могут ухудшить условия жизнедеятельности и сохранения пребывания в привычной, благоприятной для него среде, выработки навыков, обеспечивающих максимально возможную самостоятельность в реализации основных жизненных потребностей (организация быта, досуга, общения и социальных связей), и адаптации к самостоятельной жизни.

Социальный проект направлен на подготовку к самостоятельной жизни молодых людей с ментальными расстройствами. Направления подготовки молодых людей с ментальными расстройствами навыкам самостоятельной жизни предполагает:

- а) реализацию мероприятий, направленных на формирование социально-бытовых навыков;
- б) реализацию мероприятий, направленных на развитие психологической готовности к самостоятельной жизни;
- в) реализацию мероприятий, направленных на формирование навыков здорового образа жизни;
- г) реализацию культурно-досуговых мероприятий, направленных на формирование этики поведения в общественных местах;
- д) ознакомление с информацией необходимой для самостоятельной жизни.

Первый этап волонтерской работы заключался в ознакомлении студентов с бенефициарами проекта. На этом этапе студентами проводился сбор информации о семье бенефициара, его личностных особенностях и уровне интеллектуального развития. Последний пункт был особо важным для распределения бенефициаров по группам: низкий уровень развития социально-бытовых навыков и когнитивных способностей, средний уровень развития социально-бытовых навыков и когнитивных способностей и высокий уровень развития социально-бытовых навыков и когнитивных способностей. Оценка когнитивных способностей бенефициаров проводилось через оценку общей осведомлённости, знаний и повторений цифр, понятливости и словарного запаса испытуемого. Значимость для студентов заключается здесь в отработке навыков установления контактов, проведения интервью, наблюдения за респондентом в естественных условиях.

Следующим этапом является ассистирование волонтеров психологам в проведении социально-психологических тренингов по сплочению коллектива и формированию коммуникативных способностей. Коммуникация – это незаменимая часть жизни в обществе. Человек постоянно общается и вступает в коммуникацию с другими людьми, так как он, прежде всего, живёт в обществе и не может существовать вне общества. Отсюда, развитие коммуникативных навыков и навыков взаимодействия в коллективе – это два самых важных и первостепенных задач для молодых людей с ментальными расстройствами.

На третьем этапе студенты допускались к самостоятельной работе. Здесь волонтеры психологи проводили социально-психологический тренинг на развитие навыков уверенного поведения в общественных местах, а также индивидуальные психокоррекционные занятия по формированию навыков социального взаимодействия с людьми. Социальные навыки — это способность налаживать или поддерживать отношения с другими людьми и умение работать с ними для достижения поставленных целей. На мой взгляд, без должного

развития данных навыков невозможно полноценно жить и работать в обществе, следовательно, коррекционные занятия в данной области тоже важны и незаменимы.

Всего за 3 месяца волонтерской работы студентами-волонтерами проведены следующие работы.

1) психологическая диагностика познавательных способностей бенефициаров – 15 молодых людей;

2) ассистирование в социально-психологических тренингах по сплочению коллектива, формированию коммуникативных способностей, развитию мотивации к самостоятельной жизни, самопознания – 6 тренингов;

3) самостоятельное проведение социально-психологических тренингов, направленных на развитие коммуникативных навыков – 2 занятия;

4) проведение индивидуальных психокоррекционных занятий по формированию навыков социального взаимодействия с людьми – 10 индивидуальных коррекционных занятий.

Работа волонтеров-психологов является неопределимым вкладом в личностном росте бенефициаров проекта, благодаря расширению социальных контактов, молодые люди с инвалидностью приобретают навыки успешной коммуникации с незнакомыми людьми

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Малашенко Ю. А.

ГУО «Республиканский институт высшей школы»

Минск, Республика Беларусь

E-mail: emptyness74@gmail.com

В научном понимании профессиональная деятельность рассматривается как сложная, творческая, преобразующая социальная деятельность, в которой человек, реализуя свои возможности, изменяет окружающий мир и себя, что характеризует его как субъекта деятельности и собственного развития.

Изучая проблему успешности профессиональной деятельности, исследователи обращаются к теории А. Маслоу, в центре которой личность, осознанно стремящаяся актуализировать свой потенциал на основе принимаемых решений. При этом успешность самоактуализации определяется более эффективным восприятием реальности, принятием себя и других, центрированностью на проблеме, независимостью и автономностью, глубокими межличностными отношениями, креативностью; неуспешность же обусловлена влиянием страха, неблагоприятных культурных условий и работой защитных механизмов (Е. И. Рогов, 2016).

Развивая тезис об особенностях личности, способствующих или препятствующих успешности профессиональной деятельности и самореализации в ней, Н. В. Самоукина акцентирует внимание на «достижении работником значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих ее достижению» (Н. В. Самоукина, 1999). Н. А. Лаврова кроме мотивов, установок, направленности выделяет способы поведения и реагирования, которые придают своеобразие индивидуально-психологическим проявлениям в профессиональной деятельности (Н. А. Лаврова, 2003).

Выделяемая исследователями значимость актуализации личности, ее особенностей и возможностей в стремлении к достижению успеха приводит к осознанию собственной активности, которая относится к числу высших системно-динамических качеств личности. В этой связи приобретает особый смысл видение и понимание личностью уровня, качества и способов реализации собственной активности на пути к успеху в деятельности.

В исследованиях Л. И. Анцыферовой (1993) это связывается с оценением своих личностных возможностей и соотношения их с ак-

туальной ситуацией, что поможет увеличить вероятный успех деятельности.

Этот подход к рассмотрению активности личности и ее саморегуляции эффективен при изучении процесса совладания с трудными ситуациями.

В настоящее время в ситуации постоянного изменения требований, содержания, возрастает интенсивность и напряженность жизни и профессиональной деятельности. Исследователи полагают, что это явление может служить предиктором таких социально-экономических и социально-психологических явлений, как повышение текучести кадров, снижение удовлетворенности трудом, деформации личностных и характерологических качеств.

В исследованиях отечественных ученых подготовка студентов к профессии считается одним из важнейших этапов профессионального и общего развития личности, во многом определяющим успешность самореализации.

Представляется, что наиболее важными направлениями личностно-профессионального развития студентов являются: развитие профессиональной направленности и способностей; профессионализация и совершенствование психических процессов; выработка и конкретизации жизненных планов; повышение самостоятельности и ответственности; уровень притязаний в области будущей профессии; формирование психологической готовности к профессиональной деятельности.

Сущностью профессионального становления является целостный непрерывный процесс поэтапного разрешения комплекса противоречий между социально-профессиональными требованиями, предъявляемыми к индивиду, и его желаниями, возможностями.

Л. М. Митина (2014) предполагает две модели профессионального труда: адаптивного функционирования и профессионального развития личности.

Первая модель определяет конструктивную самореализацию в профессии, обогащение потенциала, укрепление психического здоровья. Вторая – связана с деструкциями, стагнацией, разрушением, может приводить к невротизации, психосоматическим заболеваниям (Л. М. Митина, 2014).

Модель адаптивного функционирования, характеризующаяся приспособлением человека к среде и его стремлением подчинить ее своим интересам, неконструктивна. При этом личность субъекта, его ключевые характеристики, отмечает не развиваются, происходит регресс и стагнация, искажающие сущностные силы человека.

В конструктивной модели профессионального развития человек может выйти за пределы привычного поведения, способен к рефлексии деятельности, может управлять ситуацией, влиять на нее, осознавать свои потенциальные возможности. Это способствует развитию внутренней свободы, ответственности за свой выбор и действия.

Как показывают исследования, совладание как особая форма поведения, отражающая готовность решать личные и профессиональные проблемы, быть способным к освоению продуктивных способов самореализации, недостаточно представлено в научных работах.

В исследованиях, посвященных изучению совладающего поведения в процессе профессионализации, отмечается, что это поведение встроено в психологическую систему деятельности на уровне профессионально важных качеств, выполняя регуляционную функцию. Для каждого этапа профессионализации обнаружены и описаны модели защитного поведения, способствующие как конструктивному, так и деструктивному разрешению нормативного профессионального кризиса (А. Г. Петрова, 2014).

В этом контексте отмечается необходимость обучать студентов поиску и накоплению ресурсов, которые необходимы для поддержания психологического здоровья, успешной адаптации, преодоления профессиональных кризисов. Как показали исследования, стрессоустойчивость, конструктивное и адаптивное защитно-совладающее поведение необходимы для грамотного развития профессионала в областях, связанных с работой с людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–19.
2. Анцыферова Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. 1993. Т. 14, № 2. С. 3–16.
3. Замышляева М. С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. М., 2006. 22 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс : сборник / под ред. Л. Леви. Л., 1970. С. 178–209.
5. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования. 2011. № 3. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html>. (дата обращения: 12.01.2021).
6. Семья: стресс, копинг, адаптация: проблемы психологии совладающего поведения в семейном контексте : монография. / Т. Л. Крюкова [и др.] ; отв. ред. : Т. Л. Крюкова, М. В. Сапорова. Кострома : Костром. гос. ун-т, 2003. 170 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Мацюк Т. Б.

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»

Тверь, Россия

E-mail: v_masyuk@mail.ru

Волонтерство в современном обществе становится неотъемлемой частью жизнедеятельности огромного количества людей, объединяющихся с целью решения актуальных проблем. В Российской Федерации растет число лиц, принимающих участие в реализации различных добровольческих проектов. Президент России Владимир Путин на встрече с финалистами конкурса «Доброволец России» в конце 2020 г. сообщил, что в различных волонтерских проектах за год приняли участие более 15 млн жителей страны. А в декабре 2022-го глава государства на форуме «МыВместе» рассказал, что число волонтеров в России превысило 21 млн чел., отметив, что это примерно 15 % населения страны [7].

В качестве наиболее активной социально-демографической группы широкомасштабного добровольческого движения, выступает молодежь. Такое значимое социальное явление, как волонтерство предоставляет для молодых людей хорошие перспективы и возможности проявления собственной инициативы, реализации в качестве участников различных добровольческих проектов и программ. Волонтерство выступает в качестве эффективного механизма получения новых для субъектов волонтерской деятельности профессиональных знаний и навыков, укрепления собственных моральных и духовных качеств. Участие в волонтерском движении означает для молодежи возможность оказывать необходимую помощь нуждающимся в ней лицам, ощущая при этом собственную значимость и пользу от производимых действий.

Таким образом, волонтерство/добровольчество приобрело в современной России высокую социальную значимость. С учетом этого вполне ожидаемо значительное внимание к изучению данных феноменов в различных областях современной науки. (см. обзор в [4]).

Специфическую, но при этом весьма важную молодежную группу волонтерского движения представляет студенчество (студенты вузов и колледжей). Как известно, термин «агент» (от лат. *agere* – «приводить в движение») в широком смысле понимается как любая причина, вызывающая те или иные явления (в психике, природе, обществе) [3],

действующая сущность, движущая сила [6]. В этом плане студенческое волонтерство в последние годы является активным *агентом* широкой социальной практики и часто выступает в качестве предмета научных исследований.

Феномен волонтерства в современных условиях привлекает широкое внимание отечественных и зарубежных ученых (см., например, обзор в [5]). Это связано в первую очередь с высокой практической и социальной значимостью, которую данное явление приобрело к настоящему времени: интенсивно происходит институализация и законодательная легитимизация волонтерства; широко развиваются волонтерские организации, движения и проекты (см.: [1–3; 8; 10]). Во-вторых, как показывают результаты многих исследований, волонтерская деятельность обладает значительным потенциалом разнопланового развития разнородных индивидуальных и групповых субъектов, в том числе, относящихся к профессионально-ориентированному направлению развития.

В современной научной литературе (по психологии, педагогике, социологии, культурологии, экономике и др.) феномены *волонтерства* и *добровольчества*, как правило, отождествляются, а соответствующие научные понятия рассматриваются как синонимы. Однако такая позиция, при всей ее фактической общепринятости, является ошибочной: сравнительный анализ данных феноменов, выполненный с позиций системного подхода, показывает, что они действительно имеют весьма значительное сходство, но, вместе с тем, и ряд принципиальных различий [4]. Несколько упрощая ситуацию, можно сказать, что отношения между этими феноменами являются родовидовыми: волонтерство представляет собой частный случай (хотя и очень важный, доминирующий в современных условиях) добровольчества, его специфическую форму, имеющую ряд характерных отличий. В частности, волонтерство обязательно связано с *совместной* специфической деятельностью (волонтерской или добровольческой – в таком контексте их действительно можно отождествить!), в то время как добровольчество в целом включает и индивидуальную добровольческую деятельность, равно как и иные, недействительные формы специфической социальной активности. В рамках нашего исследования это обстоятельство является важным, поскольку определяет совместную (групповую, коллективную) специфику мирозидания, характерную для волонтерства.

Социальное мирозидание в контексте исследования целесообразно понимать, используя субъектно-информационный подход (см.: [5]), в трех аспектах – как создание новой реальности, соответственно, объективной (материальной), информационной и субъективной, от-

носящейся к внутреннему миру человека и разномасштабных социальных групп.

Внешне-предметным (объективным) механизмом рассматриваемого мирозидания является практическая преобразующая деятельность, осуществляемая волонтерами. С ней неразрывно связана информационная сторона мирозидания: соответствующая специфическая информация постоянно генерируется, транслируется, аккумулируется, внося существенный вклад в общую информационную сферу жизнедеятельности общества.

Для субъективного аспекта мирозидания важно, что практическая волонтерская деятельность, во-первых, осуществляется в принципе совместно, во-вторых, часто имеет сложную гетерархическую структуру своей организации и регуляции, выходящую за рамки того относительно небольшого группового субъекта, который непосредственно реализует данную конкретную деятельность: как правило, такая деятельность организуется, регламентируется, поддерживается, регулируется, координируется на значительно более высоких уровнях социальной общности (крупные волонтерские организации, движения и т. п.). Столь высокий уровень группового субъекта, фактически организующего, казалось бы, вполне простую и понятную волонтерскую деятельность конкретного человека, характеризует тот факт, что волонтерская деятельность и волонтерство в целом становятся реальными социальными механизмами формирования:

– *коллективизма как полюса истории* по А. А. Ивину и *соборности* по С. И. Гессену;

– *социальной синергии*, понимаемой как специфическая форма выражения фундаментальной *синергии* по Г. Хакену (H. Haken);

– базовой потребности человека в *самоактуализации* и связанной с ней личностной чертой *служения*, а также альтруизма как *метапотребности* человека (а стремления к альтруизму – как соответствующего *метамотива*) по А. Маслоу (A. Maslow);

– *плодотворной ориентации* человека по Э. Фромму (E. Fromm);

– *принципа творческой самодеятельности* человека по С. Л. Рубинштейну, предполагающего понимание человека как полного, нередуцированного субъекта – полноценного носителя человеческой сущности;

– *рефлексивного способа отношения человека к миру* по С. Л. Рубинштейну как способа надситуативного, сверхадаптационного, творчески-преобразующего, выводящего человека за пределы непосредственных связей его повседневной жизнедеятельности.

Включаясь в волонтерскую деятельность, иницилируя или даже относительно пассивно испытывая на себе разнородные недеятельные проявления соответствующей активности (созерцание, пере-

живание, понимание), волонтер, вольно или невольно (с помощью как произвольной, так и непроизвольной, как осознанной, так и неосознаваемой психической регуляции), изменяет, с одной стороны, себя самого – свое состояние и функциональные возможности психики, свой внутренний (субъективный) мир, свою личность.

Волонтерская активность студентов обладает психологическим потенциалом (а при определенных условиях может стать психологическим ресурсом) (см., например, обзор в [5]):

1) общего личностного развития, поскольку способствует: формированию субъектной позиции, становлению субъекта самостоятельных инициативных действий в социуме; становлению и развитию личности; развитию социальной и гражданской активности, социальной компетентности; реализации творческого потенциала; формированию ценностных ориентаций, мировоззрения; самореализации личности, развитию рефлексии;

2) профессионально-личностного развития, так как способствует: развитию профессионально значимых личностных качеств и профессиональной направленности личности; профессиональной идентификации и социализации;

3) профессионально-компетентностного развития, так как способствует: приобретению профессионального опыта; переходу от учебно-познавательной деятельности к профессиональной; системному восприятию будущей профессиональной деятельности.

Эффективность превращения потенциала студенческого волонтерства в реальный, «работающий» ресурс развития (психического, личностного, профессионального, социального) может быть повышена, когда этот процесс осуществляется не спонтанно, а с помощью целенаправленного создания специальных, благоприятных для этого условий.

Обобщая собственный опыт, а также результаты многих исследований [3; 4; 5; 6; 9 и др.], выделим базовые психолого-педагогические условия реализации развивающего потенциала студенческого волонтерства:

– целенаправленная организация волонтерской активности студентов на уровне образовательной организации (а не только на уровне внешних по отношению к ней структур), предусматривающая: непосредственное включение волонтерской деятельности в образовательный процесс с использованием специально разработанных (с учетом специфики региона, профилей подготовки и т. д.) программ организации и сопровождения; вовлечение преподавателей и сотрудников в организацию и координацию волонтерской деятельности студентов;

организацию профессионально-ориентированной волонтерской деятельности студентов;

– специальная подготовка студентов-волонтеров – начальная, фундаментальная и оперативная, осуществляемая, в том числе, непосредственно в образовательной организации;

– постоянное психолого-педагогическое сопровождение волонтерской деятельности студентов, осуществляемое, в том числе, средствами образовательной организации;

– развитие профессионально-ориентированного студенческого волонтерства.

Для развития волонтерского движения, полагает, председатель Комитета Государственной Думы РФ по молодежной политике Артем Метелев, имеет большое значение реализация проекта, который в исследовании экспертов Министерства экономического развития РФ назван «профессионально ориентированным». «– У нас есть движение «Волонтеры-медики». Это студенты медицинских вузов и колледжей, – Есть отдельно проект волонтеров-психологов. Есть движение «Волонтеры культуры», где учащиеся творческих колледжей и вузов помогают в культурных проектах, восстанавливают объекты культурного наследия. Есть трек и волонтеров-педагогов, который мы реализуем с Министерством просвещения РФ. В прошлом году появился проект «Волонтеры науки», где работают молодые ученые». Он напомнил, что в конце января 2023 г. Президент РФ Владимир Путин дал поручение обеспечить поэтапное создание центров общественного развития «Добро. Центр», для развития благотворительной и волонтерской деятельности, где особую востребованность приобретает профессионально-ориентированное студенческое волонтерство [7 и др.].

Добровольческие проекты, согласно профессионально-ориентированному сценарию, должны укрупняться: должно появляться большое количество волонтерских вакансий профессионального типа. Актуальность данного направления развития волонтерского движения, подтверждают исследования НИУ «Высшей школы экономики», которые свидетельствуют о том, что «волонтерская помощь особенно необходима жителям присоединенных территорий – там нуждаются в профессиональных учителях, нужна психологическая и консультационная помощь...» [7]. Для этого государству необходимо создать условия для формирования системы добровольчества уже как способа профессионального развития: в рамках волонтерской деятельности будут приобретаться профессиональные навыки и связи [4; 5; 6; 8; 11 и др.].

Решение проблем ресурсного и ценностно-нормативного порядка является обязательным условием повышения эффективности уже

реализуемых государством мер в области активизации деятельности, связанной с популяризацией и институциональным закреплением молодежного волонтерства в России. В качестве дополнительных мер в этом направлении целесообразным видится разработка грамотной информационной политики для информационного освещения волонтерских практик, целей, задач и ценностей волонтерской деятельности с активным использованием ресурсов сети Интернет; формирование системы кадрового мониторинга для отбора потенциальных волонтеров в период обучения в соответствующих образовательных организациях и формирование банка данных о потенциальных участниках волонтерского движения.

Таким образом, можно сделать вывод, что студенческое волонтерство в современных условиях обладает мощным развивающим потенциалом. Вместе с тем для его эффективной реализации необходимо, создавать определенные психолого-педагогические условия для развития профессионально-ориентированной волонтерской деятельности студенческой молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Костюченко М. О. Развитие социальной активности студентов в воспитательном процессе вуза (на примере волонтерской деятельности) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2017.
2. Кузьминчук, А. А. Институциональное регулирование волонтеров как социальной общности : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2016.
3. Леньков, С. Л. Методология субъектно-информационного подхода к психологическим исследованиям деятельности // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. М. : Моск. гос. ун-т дизайна и технологии, 2016. С. 164–169.
4. Леньков, С. Л., Мацюк, Т. Б. Сравнительный системный анализ феноменов добровольчества и волонтерства // Системная психология и социология. 2018.
5. Леньков С. Л., Мацюк Т. Б. Миросозидательная функция волонтерства // Человек и мир: миросозидание, конфликт и медиация : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Ижевск, 5–7 апр. 2018 г. Ижевск, 2018.
6. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Тенденции изменений профессионального развития и подходов к его психологическому изучению // Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2, № 2. С. 31–59. URL: <http://work-org-psychology.ru/>
7. Мишина, В. И. Добро качественно: к 2030 году число волонтеров может увеличиться в 5 раз // Известия. URL: <https://iz.ru/1474525/valeriia-mishina/dobro-kachestvenno-k-2030-godu-chislo-volonterov-mozhet-uvlechitsia-v-5-raz>
8. Новикова Г. В. Социально-психологические технологии формирования социальной активности молодежи в добровольческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013.
9. Певная М. В. Волонтерство как социальный феномен: управленческий подход : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Нижний Новгород, 2016.
10. О Дне добровольца (волонтера) : указ Президента РФ от 27.11.2017 № 572 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru>
11. Шагурова, А. А. Социально-психологическая готовность молодежи к волонтерской деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2019.

САМООЦЕНКА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Мехоношина Т. И.

*АНО ВО «Московский информационно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт»*

Армавир, Россия

E-mail: sme-tania@yandex.ru

В связи с тенденциями в современном российском обществе (динамичная по протеканию управленческая деятельность, расширение и углубление требований в рамках большинства профессий и другое) актуальна проблема конкурентоспособности и успешности личности. Одним из показателей успеха в профессиональной деятельности является карьерный рост. Карьера является важным показателем профессионального развития личности и характеризуется обретением ею профессиональной самодостаточности, мобильности, ответственности, ориентацией на культурные ценности профессиональной среды, непрерывное самообразование и саморазвитие.

Методологические основы психологического подхода к профессиональному формированию личности были обоснованы в работах известного психолога С. Л. Рубинштейна. Ученый рассматривал проблему профессионального становления личности, в контексте выдвинутого им тезиса о том, что внешние причины воздействуют на личность, преломляясь, прежде всего, через внутренние условия, поэтому эффективность процесса и результата зависит от внутренних свойств объекта.

Узкое понимание сути карьеры рассматривает ее во взаимосвязи с активностью личности, которая определяет динамику ее продвижения в процессе трудовой деятельности, и определяется как сознательное достижение в этом направлении личностью ранее намеченных целей.

Анализ работ (С. В. Хребина, Е. Г. Щелоковой, Р. Н. Юндина) позволил выделить профессионально важные качества, определяемые индивидуальными особенностями человека, которые являются условием успешного овладения профессией:

- состояние здоровья,
- профессиональные способности,
- склонности и интересы.

Наиболее важными психологическими качествами человека для успешности обучения и дальнейшей профессиональной деятельности являются склонности и интересы.

Склонности и интересы выражаются в желаниях, потребностях человека в определённых видах деятельности, в стремлении не только к результату, но и интересу к самому процессу деятельности.

Способности представляют собой индивидуально-психологические особенности личности, которые сказываются на успешности выполнения той или иной деятельности. При этом в психологии различают общие способности индивида, которые отвечают требованиям не одного, а многих видов деятельности, и специальные, которые отвечают узкому кругу требований определённой деятельности. Все перечисленные качества личности являются важными для достижения профессиональной успешности, но ученые справедливо отмечают, что необходимо ориентироваться не на формирование личности с заданными свойствами, а на обеспечение условий для раскрытия творческого, личностного потенциала. Данный научный подход на современном этапе развития психологии карьеры является наиболее популярным, так как актуализирует изучение самооценки и индивидуальности личности (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Д. Н. Завалишина, В. А. Маликова, Ю. Д. Поваренков). Любые изменения в социуме, по мнению ученых, оказываются не только безуспешными, но и бессмысленными в случае, если не учитывается уникальность человеческой жизни, гуманистические ориентиры и ценности. Осознание своей самооценки и уникальности формирует адекватную самооценку, лежащую в основе профессиональной успешности. Нормативный образ-Я, особенно у молодых людей в начальный период профессиональной деятельности, определяет успешность профессиональной деятельности. На фоне неоднозначного влияния среды на карьеру человеку необходимо выработать относительно независимые и автономные критерии своей карьеры, но периодически сверять свою самооценку с мнением профессиональных коллег.

Исходя из этого, необходимо большое внимание уделить развитию осознания собственных ресурсов для использования их в повышении самооценки, в достижении своих целей, в развитии направленности на карьерное продвижение, развитие потенциальной успешности. Важно на данном этапе:

- отличить те черты и свойства собственной личности, которые стоит изменять от тех, которые стоит принять такими, как есть;
- сформировать отношение к своему характеру, как инструменту для достижения целей и позитивного взаимодействия с миром;
- смоделировать ресурсные индивидуальные поведенческие стратегии в проблемных профессиональных и жизненных ситуациях;
- отработать навыки коммуникации, налаживания социальных контактов, отстаивания своей позиции, персональных границ и поддержания дружеских связей.

Также можно составить список необходимых для достижения целей ресурсов, которыми уже обладают и то, что у них уже есть – это могут быть черты характера, друзья, которые поддерживают и могут

помочь, финансовые ресурсы, уровень образования, энергия, время и т. п. Для того чтобы сконструировать такое видение будущего, которое наполняло бы силой и энергией, необходимо иметь ясное представление о том, что человек имеет.

Адекватная оценка своих реальных способностей в отношении выбираемой профессии, позволит в дальнейшем не ставить завышенных или заниженных целей карьеры. Осознанное желание человека посвятить себя любимому делу, к которому имеются способности, часто оказывается достаточно устойчивым фактором мотивации и всегда существенным образом, влияющим на удовлетворённость выбора в процессе обучения, и на успешность дальнейшей деятельности.

Таким образом, формирование адекватной самооценки является необходимым условием комфортного психологического состояния любого человека. В итоге сочетание адекватной самооценки личности, его индивидуальных личностных особенностей с профессиональными качествами являются одной из главных факторов, определяющих достижение успешности на профессиональном развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый социологический словарь : Русско-английский, англо-русский. Т. 2. П – Я / Джери Д., Джери Д. М. : Вече, 1999. 528 с.
2. Кафидов В. В. Управление персоналом. М. : Трикта : Акад. Проект, 2018. 144 с.
3. Марковская И. М., Мельникова Н. Н., Полев Д. М. Тренинг планирования карьеры : учеб. пособие. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2003. 38 с.
4. Митина О. Разработка и адаптация психологических опросников. М. : Смысл, 2012. 240 с.
5. Шейн Э. Организационная культура и лидерство : учебник : пер. с англ. / под ред. Т. Ю. Ковалевой. СПб. : Питер , 2007. 336 с.
6. Поляков В. А. Технология карьеры. М. : Дело, 1995. -128 с.
7. Родыгина Н. Ю. Этика деловых отношений : учеб. и практикум для сред. проф. образования. М. : Юрайт, 2019. 431 с.
8. Седунова, А. С. Репрезентации карьерной готовности на этапе профессиональной подготовки // Теория и практика общественного развития. 2014. № 5. С. 49–52.
9. Соколова А. С. Влияние социально-экономических факторов на формирование и развитие карьеры // Человек – образование – профессия : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. 6–8 июля 2009 г. / под ред. Л. М. Митиной. М. : ПИ РАО, МГППУ, 2009. С. 126–128.
10. Щелокова Е. Г. Карьерная направленность и особенности структурной организации ценностно-смысловых характеристик у студентов университета разной профессиональной подготовки // Психология в современном развивающемся мире: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Е. Ф. Яценко, В. Д. Иванова. Челябинск : Издат. центр ЮУрГУ, 2012. С. 237–243.
11. Юндин, Р. Н. Психологические механизмы формирования профессиональной направленности личности // Университетские чтения – 2010 : материалы науч.-метод. чт. Ч.10.Пятигорск : ПГЛУ, 2010.
12. Яценко Е. Ф., Яценко Е. Ф. Сравнительный анализ карьерной направленности у студентов университета // Вестник университета (Государственный университет управления). 2011. № 21. С. 123–126.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

Монжиевская В. В., Чернецкая Н. И.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: vvm.kpgt@mail.ru; cherna@yandex.ru

Трудности дополнительного профессионального образования как элемента системы непрерывного образования в современных условиях нашей страны обусловлены главным образом постоянно возрастающими, меняющимися требованиями к профессионалам, обусловленными прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий, цифровой трансформацией; неустойчивыми отношениями между образовательными и профессиональными стандартами; неполным пониманием возможностей этого вида образования взрослыми, уже имеющими какое-то образование. В результате существующее дополнительное профессиональное образование, предлагая многочисленные возможности для обучения, повышения квалификации и переподготовки, сталкивается с непредсказуемым, колеблющимся спросом, хотя и успешно развивается [2].

Все эти трудности усиливаются еще и тем, что, как пишет Е. В. Сорокина, система российского образования не адаптирована под непрерывную подготовку и переподготовку на протяжении длительного промежутка времени, и чаще всего это образование реализуется через относительно короткие курсы [5]. Те, кто создает и проводит программы дополнительного образования, вынуждены ориентироваться на запросы и желания потенциальных слушателей этих программ, а те, в основном, хотят отучиться побыстрее.

Это подтверждается статистическими данными. Так, в 2019 г. в России было реализовано свыше 285 тыс. программ дополнительного профессионального образования. Наибольшую долю составляли краткосрочные программы длительностью до 72 академических часов. В 2019 г. подобных программ было реализовано на 22 % больше, чем в 2016 г. А вот значимость длительных программ (72–250 часов), напротив, сократилась: их реализация в 2019 г. по сравнению с 2016 г. уменьшилась на 6 % [4].

Однако при всем этом мы полагаем, что существенная часть трудностей развития системы непрерывного, в том числе и дополнительного профессионального образования связана с тем, что в нем в

недостаточной степени формируется культура взрослого населения нашей страны, в том числе психологическая.

Дело в том, что культура, являясь многозначным, многосмысловым и многогранным феноменом, в качестве основного предназначения имеет изменение условий жизни общества, государства, человека к лучшему. В антропологическом плане она выступает как связующее звено между человеком и социумом. Культура одновременно направлена на культивирование общественного мира и на культивирование всех социальных свойств и характеристик человека. В аксиологическом плане культура характеризуется как сложная иерархия идеалов и смыслов, как система ценностей, значимая для конкретного общественного организма и личности. В плане деятельности культура выступает как способ регуляции, сохранения и развития общества и как специфический способ человеческой жизнедеятельности.

Система непрерывного образования направлена на пожизненное, поступательное развитие потенциала личности, обогащение ее духовного мира, творческое и профессиональное ее совершенствование. Системообразующим фактором непрерывного образования служит общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека. Непрерывное образование является тем социальным институтом, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества. Это диктует создание условий, обеспечивающих проникновение культуры во все структуры, механизмы, способы и средства системы непрерывного образования.

Как пишет И. В. Дубровина, «...непрерывное образование, являясь, несомненно, важным фактором образования в целом, может быть, тем не менее, эффективным или нейтральным в развитии личности и профессиональных компетенций человека. Всё зависит от того, чем мотивирован тот или иной этап непрерывного образования, насколько человек заинтересован не только в получении очередного документа или свидетельства об образовании, но и в повышении своего культурного, личностного и профессионального уровня. Иными словами, насколько образование на всех этапах создаёт условия для развития культурных потребностей растущего человека в углублении своего образования и самообразования, потому что «в культуре представлена важнейшая способность человека и всего “человеческого рода” – способность к саморазвитию» [1, с. 25].

Таким образом, одной из проблем и одной из причин трудностей в развитии системы дополнительного профессионального образования в нашей стране на современном этапе является его недостаточная интеграция в культуру, в особенности психологическую. На практике

это выражается в том, что непрерывному и дополнительному образованию необходимо преодолевать несколько негативных тенденций:

1) многие, обучаясь новой специальности на программах профессиональной переподготовки, ясно не видят свой дальнейший профессиональный путь, строят по поводу него иллюзии и потом разочаровываются образовательной системой, хотя причина вовсе не в ней; поэтому для успешной реализации программ дополнительного профессионального образования необходимо учитывать мотивацию взрослых обучающихся, которая часто бывает случайной, противоречивой, идеалистической, по возможности корректировать ожидания;

2) дополнительное профессиональное образование в представлениях многих не особо привлекательно, поэтому роль дополнительного профессионального образования в жизни общества нужно постоянно повышать, подчеркивая на всех уровнях его значимость и привлекательность;

3) существующие стереотипы о дополнительном образовании (например, о том, что оно не подходит лицам старшего возраста, бессмысленно для тех, кто ранее учился по другому профилю, и т. п.) необходимо преодолевать, развивая в реализуемых программах дополнительного профессионального образования не только профессиональные компетенции, но и уровень психологической культуры, личностной зрелости слушателей (в настоящее время траектории образовательного, профессионального и личностного развития человека часто разобщены, у многих людей представляют собой отдельные линии развития в жизни, а ведь жизненное счастье, удовлетворенность часто зависят от того, насколько образовательный потенциал и выполняемая работа согласованы, насколько образование и работа помогают реализовывать потребности личности); Зайцева О. В. говорит об этом как о необходимости реализовывать не только «образование длиной в жизнь», но и «образование шириной в жизнь» [3];

4) необходимо отказываться от убеждений, связанных с сугубо прагматическим подходом к дополнительному образованию, не преподносить его как ремесло, как легкое дело, где не нужно осваивать идею новой профессии, ее морально-нравственный аспект, социальную значимость, а нужно лишь выучить несколько приемов для практической работы (к сожалению, такое убеждение-заблуждение свойственно многим нынешним слушателям программ дополнительного образования, и они сильно разочаровываются, когда эти программы оказываются сложными, потому что не собирались с их помощью повысить общий уровень своей психологической культуры, а лишь хотели «по-быстрому» получить новую профессию).

Разумеется, сближение культуры с системой дополнительного профессионального образования не может быть быстрым, оно требует долгих и систематических усилий как от контролирующих органов, так и от тех, кто реализует программы повышения квалификации и переподготовки, но без этих усилий развитие этого вида образования невозможно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровина И. В. Непрерывное образование в контексте культуры // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 8–17. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-8-17
2. Задворная М. С. Непрерывное образование взрослых – характерная черта современного общества // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 6 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepriyvnoe-obrazovanie-vzroslyh-harakternaya-cherta-sovremenno-go-obschestva> (дата обращения: 24.02.2023).
3. Зайцева О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник ТГПУ. 2009. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepriyvnoe-obrazovanie-osnovnye-ponyatiya-i-opredeleniya> (дата обращения: 24.02.2023).
4. Непрерывное образование работников в Российской Федерации и регионах / И. А. Коршунов, Н. Н. Ширкова, Е. С. Сжёнов. М. : НИУ ВШЭ, 2020. 36 с.
5. Сорокина Е. В. Проблемы и специфика дополнительного образования взрослых в России и зарубежных странах // Молодой ученый. 2020. № 43 (333). С. 128–130. URL: <https://moluch.ru/archive/333/74388/> (дата обращения: 24.02.2023).

ПОНЯТИЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДОЛГ» НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Нестеров Д. Е.

ГБУ ДО «Региональный центр допризывной подготовки молодежи»

Объединение «Психологический театр общения»

Саратов, Россия

E-mail: ebobrysheva2011@mail.ru

Актуальность исследования обусловлена социальным интересом к педагогике. В настоящее время Российское общество испытывает максимальную потребность в профессиональных педагогических кадрах и их активном участии в школьной и студенческой жизни учащихся и студентов. От педагога зависит успешное будущее учащихся и студентов.

Меня зовут Даниил, мне 16 лет. Будучи студентом, я считаю, что профессия педагога – одна из самых благородных профессий, которые только существуют в нашем профессиональном мире.

С самых ранних лет, начиная с детского сада, каждый человек соприкасается с деятельностью педагога. А педагог, в свою очередь, учит каждого из нас не только добру, но и дает ценные знания, которые нам пригодятся во взрослой самостоятельной жизни. Помимо всего этого, педагог, как никто другой, может разжечь интерес у ребенка к любой науке. А также он способен раскрыть в каждом ребенке талант к любому виду деятельности или развивать способности. Именно поэтому профессия педагога всегда будет одной из самых уважаемых и почитаемых.

Рассматривая профессию педагога, я понимаю, что не каждый человек сможет состояться в этом виде деятельности. Для становления необходимо обладать определенными личностными качествами. Это, прежде всего, любовь к детям, доброта, наличие творческих черт личности, высокоразвитый эмоциональный интеллект, постоянное стремление к знаниям и саморазвитию, а также у педагога должны присутствовать моральные принципы [1].

Каждая из этих личностных черт педагога очень важна. Но без присутствия моральных принципов и соблюдения их, педагога, как профессионала и личности, не станет.

Давайте зададим себе вопрос: как соблюдение моральных принципов влияет на педагогическую деятельность? Наблюдается прямое влияние. Педагог с высокими моральными принципами не допустит завышения или занижения оценок учащимся. Как следствие, учащийся или студент будет знать свой предмет.

А если предположить ситуацию, что педагог занижает оценки, пользуясь своим служебным положением, то итог может быть один – ребенок никогда не полюбит этот предмет и эту науку. Она, наука, всегда будет ассоциироваться с несправедливостью и этим учителем, который когда-то недооценил его способности. Необходимо отметить, что такая ситуация может очень серьезно отразиться на самооценке недооцененного. И даже во взрослом возрасте человек будет себя чувствовать недостаточно умным и успешным [2].

Чтобы избежать таких итоговых ситуаций, необходимо проводить работу, направленную на самообразование для педагогов. Помимо этого, я считаю, необходимо каждому педагогу проходить курсы повышения квалификации, позволяющие познать психологическое состояние каждого ребенка. Участие в различных открытых мероприятиях и круглых столах также помогут педагогическим работникам поделиться опытом и перенять для себя положительный опыт, новые техники и методики. И самое важное условие развития педагогического мастерства – это свободное время, которое педагог сможет посвятить эмоциональному восстановлению. Именно это не позволит выгореть педагогу и даст возможность активизировать творческие и педагогические таланты.

Можно выделить несколько требований, которые предъявляются к педагогу, воспитателю, учителю. Прежде всего это максимальное уважение к личности ребенка, способности самого педагога к педагогической деятельности, наличие тех специальных знаний, которые необходимы педагогу для ведения своей педагогической деятельности. А также важна широкая эрудиция педагога, высокий интеллект педагога, а также высочайший уровень культуры и нравственности педагогического работника и профессиональное владение различными методами обучения и воспитания. При отсутствии любого из перечисленных факторов успешная педагогическая деятельность будет невозможной. Необходимо учитывать то, что все эти свойства и качества не являются врожденными, они приобретаемы.

Дополнительное качество, которое положительно влияет на профессионализм педагога, это общительность. Педагог в своей сфере должен общаться не только с учащимися, но и с их родителями. Именно при совместной работе с родителями, процесс обучения будет максимально эффективным. Очень важно общение педагога и с коллегами. Взаимодействие с коллегами, выступления на различных мероприятиях дают педагогу ценный опыт, который помогает педагогу развиваться.

Мною была изучена научная статья И. В. Заусенко «Психологическое благополучие педагога».

Автор статьи, И. В. Заусенко, считает, что ключевая фигура, от которой зависит успех современной реформы в образовании, это педагог. Успех образовательного процесса зависит не только от профессиональной компетентности педагога, но и от его психологического состояния, психологического благополучия.

Автор статьи говорит о том, что работа педагога тесно связана с коммуникативным взаимодействием с другими людьми. Причем это взаимодействие происходит непрерывно, в течение всего образовательного процесса. Из этого следует, что у педагогических работников очень высокая вероятность возникновения профессиональной деформации и эмоционального выгорания. Оба этих фактора отрицательно влияют на психологическое благополучие педагога.

Проблему эмоционального благополучия педагогов начали изучать в последние десятилетия. В настоящее время практически во всех учебных заведениях есть педагоги-психологи, которые наблюдают и корректируют эмоциональное благополучие педагогов и учащихся.

Во всех учебных заведениях педагоги-психологи наблюдают не только за благополучием детей, коррекцией поведения и производят психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей, но и занимаются эмоциональным состоянием педагогов.

Во многих учебных учреждениях практикуются тренинги профилактики эмоционального выгорания для педагогов, тренинги снижения эмоционального напряжения как для педагогов, так и для учащихся. Большое значение имеют беседы, как для учащихся, так и для педагогов, направленные на освоение навыков саморегуляции.

Для просвещения школьников и педагогов целесообразно создавать буклеты «Навыки саморегуляции», «Способы снижения эмоционального напряжения» для педагогов и т. д.

Мною была изучена научная статья О. В. Суворовой, И. М. Золотовой, П. А. Егоровой «Эмоциональное благополучие младших школьников в зависимости от направленности родительского общения на принятие ребенком другого».

В настоящее время проявляется особый интерес к социальному и эмоциональному благополучию детей. От чего зависит эмоциональное здоровье учащихся? Прежде всего эмоциональное здоровье учащихся зависит от благополучного взаимодействия с окружающим миром. Важным аспектом становления эмоционального здоровья являются благополучные отношения в семье и положительная атмосфера в школьном коллективе. Если за обстановку в семье ответственны прежде всего родители, то за климат в школьном коллективе полностью несет ответственность учитель. Даже если среди школьников прояв-

ляются конфликтные ситуации, педагог может исправить любую ситуацию. Например, поднять самооценку ребенка в глазах всего класса, поздравив ребенка, например, с участием в конкурсе. Тем самым положительное действие распространится не только на конкурсанта, но и на весь класс, так как каждый будет замотивирован также поучаствовать в конкурсе и одержать победу.

Здоровая самооценка учащихся играет большую роль в формировании эмоционального здоровья школьника. Учащийся будет знать о своих достоинствах, работать с недостатками, будет адекватно принимать критику, что поможет ему получить положительный опыт и работать над ошибками. А главное, учащийся не будет бояться проявлять себя в различных видах деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева В. М. Государственная политика и управление : учеб. и практикум для бакалавриата и магистратуры. М. : Юрайт, 2017. 441с.
2. Довгяло В. К. Современные механизмы противодействия коррупции в сфере образования. Пермь : Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2015. 149 с.

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У СПОРТСМЕНОВ-ФРИСТАЙЛИСТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ АТРИБУТИВНЫМИ СТИЛЯМИ

Нефедова А. Э.

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А. И. Герцена»

Санкт-Петербурге, Россия

E-mail: nefyodova.anya@yandex.ru

В настоящее время наблюдается недостаточное количество исследований по изучению атрибутивного стиля и связи стилей с другими личностными характеристиками, в связи с этим целью нашего исследования было выявить взаимосвязи и особенности уровня мотивации достижения успеха с показателями атрибутивного стиля у спортсменов-фристайлистов юношеского возраста. Объектом нашего исследования выступили двадцать спортсменов-фристайлистов юношеского возраста, находящиеся на достаточно высоком профессиональном уровне (резервный и основной состав сборной России).

Перед нами стояла задача провести психодиагностический опрос в рамках атрибутивного стиля и мотивации достижения успеха участников исследования и на основе полученных данных подтвердить, выдвинутую нами гипотезу: спортсмены-фристайлисты юношеского возраста склонные к оптимистическому стилю будут отличаться более высоким уровнем мотивации достижения успеха по сравнению со спортсменами склонными к пессимизму.

В своем исследовании мы опирались на зарубежное исследование оптимизма как атрибутивного стиля в теории выученной беспомощности (М. Селигман, К. Петерсон и др.) [6].

В России исследованиями в области оптимизма и пессимизма занимались следующие ученые: Н. Н. Батулин, Л. М. Рудина, Т. О. Гордеева, Д. А. Леонтьев, К. К. Платонов, Т. Л. Крюкова и др. [1–3].

При работе с мотивацией достижения успеха мы опирались на положения, выдвинутые такими исследователями, как Е. П. Ильин, Г. Мюррей, Д. Макклелланд, Э. А. Уткина, Г. Г. Зайцева [4].

Первым этапом нашего исследования стало изучение атрибутивного стиля, свойственного спортсменам-фристайлистам в возрасте от 16 лет до 21 года, общая численность выборки составила 20 чел. В ходе исследования использовалась методика «Опросник оптимизма ШОСТО» Т. О. Гордеевой, В. Ю. Шевяковой (адаптация опросника М. Селигмана). Данная методика позволяет раскрыть стиль объяснения человеком негативных или позитивных событий и даёт возможность отнести обследуемого к оптимистическому или к пессимистическому стилю.

При обработке полученных данных оказалось, что в нашей группе обследуемых нет полных пессимистов и преобладает умеренно оптимистический атрибутивный стиль.

Спортсменов с выраженным абсолютным пессимизмом не выявилось, люди, относящиеся к данной категории, склонны к негативному видению жизни, легко сдаются, винят себя в происходящих ситуациях, сравнивают себя с другими, считают, что неудачи имеют постоянную и неизменную природу и распространяются на все стороны жизни.

7 человек из обследуемой группы (35 %) относятся к группе – умеренный пессимист, они трезво оценивают суровость реальной жизни, понимают подлинное положение вещей и не обольщаются по поводу несбыточных планов.

11 человек из обследуемой группы (55 %) находятся в группе – умеренный оптимист, они не расстраиваются из-за неудач, потому что они неизбежны, легко находят позитивные стороны в негативных ситуациях, реалистично воспринимают свои успехи и неудачи, надеясь на лучший исход.

2 человека из обследуемой группы (10 %) находятся в группе – оптимист, их никогда не покидает вера в лучшее, успехи усиливают энергию, а неудачи расстраивают совсем ненадолго, так как они верят, что всё можно изменить в лучшую сторону, в каждой трудности они видят новые возможности, а неудачи – это временное явление.

Отсюда мы можем сделать вывод, что большинство из группы спортсменов-фристайлистов в юношеском возрасте считают свои неудачи временными и поправимыми, но в то же время треть из обследуемых трезво смотрят на жизненные испытания, в том числе и на негативные, строят преимущественно реалистические планы.

Вторым этапом нашего исследования стало изучение мотивации достижения у фристайлистов. По результатам диагностики Т. Элерса нам удалось определить уровень мотивации достижения успеха, которая объясняет степень готовности к риску и боязни неудач. Низких значений мотивации достижения, как можно было предположить, оказалось мало, большинство респондентов распределилось между средним, умеренно высоким и слишком высоким уровнем мотивации достижения, данные результаты могут быть связаны как с предстартовым периодом, так и с проведенной работой тренеров и специалистов.

Большинство спортсменов – 8 чел. (40 %) имеют умеренно высокий уровень мотивации достижения. Так как респондентами в исследовании выступают спортсмены, это хороший результат – высокий уровень мотивации достижения успеха является двигателем для спортсменов на пути достижения высоких результатов.

Вторым по выраженности является слишком высокий уровень мотивации достижения, он свойственен для группы из 6 чел. (30 %). Чуть меньше – 5 чел. (25 %) из обследуемых имеют средний уровень мотивации достижения. И лишь один спортсмен (5 %) оказался низкомотивированным на достижение успеха.

Подводя итог, мы можем сказать, что практически вся группа спортсменов имеет средний или высокий уровень мотивации достижения, у них преобладает высокое стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего, во что бы то ни стало. Если речь идет о профессиональном спорте, а наша выборка, напомним, состоит как раз из профессиональных спортсменов, входящих в основной или резервный состав сборной страны, то такие показатели мотивации достижения успеха являются приемлемой нормой, ожидаемой спортсмена и тренерами, а также поощряются в спортивной деятельности. Здесь мы говорим о стадии спортивного мастерства, основными мотивационными факторами которой являются стремление поддержать и развить свои достижения, умножить престиж и славу в спортивном мире, способствовать развитию вида спорта и обеспечить свое материальное благополучие [4].

Далее мы изучили сопоставление уровня мотивации достижения в зависимости от выраженности атрибутивного стиля.

Статистически значимых различий у группы обследуемых пессимистического стиля и оптимистического стиля по критерию мотивации достижения не было выявлено, что тоже может быть связано с высокой значимостью предстоящих событий. Напомним, что наше исследование проходило в предсоревновательный период, в скором будущем спортсменам предстояло выступление на первых в этом сезоне соревнованиях, что могло повлиять на увеличение показателя как у оптимистов, так и у пессимистов.

Но надо отметить, что коэффициент корреляции между атрибутивным стилем и мотивацией достижения близок к критическому значению (коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0.413, критическое значение равно 0.447, ($\rho > 0,05$)), возможно, при увеличении выборки мы могли бы видеть статистически значимую связь между этими показателями. На уровне слабой тенденции мы всё же можем проследить, что чем выше значение по шкале оптимизма в сторону оптимизма, тем выше значения мотивации достижения успеха и наоборот. Данные выводы вписываются в нашу гипотезу, но статистически не доказываются.

Подводя итог, в рамках мотивации достижения успеха можно еще раз сказать, что у спортсменов-оптимистов этот уровень не упадет после первого проигранного старта, мотивация достижения у них более стабильна и они верят, что смогут исправить все свои ошибки в следующий раз, в отличие от спортсменов-пессимистов, которые один проигрыш могут принять как их новое постоянное состояние, которое не сможет измениться, из-за чего происходит снижение мотивации успеха [6].

Благодаря этому исследованию выяснилось, что существует вероятность предполагаемой взаимосвязи. Для того чтобы результаты стали наиболее достоверными, необходимо провести повторное исследование с более обширной и разнообразной выборкой. Практический результат исследования заключается в дальнейшей разработке программ по повышению мотивации достижения успеха с учетом атрибутивных стилей и работа над повышением уровня оптимизма у спортсменов с низким уровнем мотивации достижения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батурин Н. А., Циринг Д. А. Методика диагностики стиля атрибуции детей // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология : сб. науч. тр. / под ред. Н. А. Батурина. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2000. Т. 2. С. 105–116.
2. Гордеева Т. О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007.
3. Давыдова М. О., Остапенко Р. И. Исследование связи оптимизма и совладающего поведения в период ранней взрослости // Перспективы науки и образования. 2016. № 3 (21). С. 76–81.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с: ил. (Мастера психологии).
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Владос, 1999. Кн. 1 : Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с. : ил.
6. Селигман М. Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь / пер. с англ. М. : Альпина паб лишер, 2013. 338 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТРАЕКТОРИИ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Панкина А. В., Гнедых Д. С.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: panikson292@gmail.com

Исследование феномена профессиональной идентичности студентов обусловлено возрастающей потребностью в подготовке будущих специалистов, способных адаптироваться к изменениям в условиях «неопределенности» современного мира. Становится ясным, что прогресс системы высшего образования зависит от уровня готовности специалистов к дальнейшему профессиональному росту и меняющимся требованиям к профессиям.

Под профессиональной идентичностью (ПИ) студента понимают систему представлений о самом себе как о будущем специалисте, о своих профессиональных и учебно-профессиональных целях, а также о своих возможностях по реализации данных целей [2]. Уровень профессиональной идентичности – это важная составляющая профессионального самоопределения личности. Л. Б. Шнейдер выделила следующие уровни развития ПИ: «невыраженная», «выраженная пассивная» и «выраженная активная» [3] (рис. 1).



Рис. 1. Описание уровней развития профессиональной идентичности

ПИ помогает студентам проектировать собственный профессионально-образовательный маршрут на этапе обучения. Полученный опыт и знания способствуют формированию представлений обучающихся о траектории самообразования. Траектория самообразования (ТС) – это способ организации и планирования самим обучающимся

образовательной деятельности с целью раскрытия его личностного потенциала, реализации стремлений и познавательной активности [1]. Траектория самообразования предполагает наличие плана по осуществлению самообразовательной деятельности в будущем и включает в себя представление о различных формах и способах его реализации намеченного плана. По степени полноты сформированности представлений о ТС выделяют слабо или совсем не сформированные представления, частично сформированные представления и четкие представления о траектории самообразования [Там же].

Принято считать, что обязательным условием профессионального становления студентов как будущих специалистов является самообразование. Однако взаимосвязь профессиональной идентичности студентов и их представлений о траектории самообразования, а также причинно-следственная связь данных феноменов остаются мало изученными. Для того чтобы заполнить этот пробел, было проведено исследование, целью которого являлось выявление взаимосвязи представлений о траектории самообразования у студентов с их профессиональной идентичностью.

В исследовании приняли участие 102 студента магистратуры в возрасте от 20 до 50 лет (средний возраст – 25,5 лет) ($m = 33$; $ж = 69$); 52 студента обучались по психологическим специальностям, 50 студентов – педагогическим и социологическим. При этом 52 студента обучались в магистратуре по новой для них специальности, 50 – не меняли свою специальность при поступлении в магистратуру.

Методами исследования выступали:

1. Анкета «Представления студентов о траектории самообразования» (Гнедых Д. С., Хамаганова Ю. А.).
2. Методика «Личный профессиональный план» (ЛПП) (Е. А. Климов в адаптации Л. Б. Шнейдер), направленная на измерение представлений студентов об их перспективах в профессиональной деятельности и определение уровня ПИ.

Исследование проводилось в онлайн формате; участники исследования заполняли анкету и психодиагностическую методику в Google-форме.

Методы математико-статистической обработки данных:

- частотный анализ;
- критерий U-Манна – Уитни;
- корреляционный анализ (r-Спирмена).

Качественный анализ открытых вопросов анкеты позволил разделить респондентов на 3 группы, различающихся по полноте сформированности представлений о ТС:

- Группа 1: несформированные представления – 29 чел.;
 Группа 2: частично сформированные представления – 36 чел.;
 Группа 3: сформированные представления – 37 чел.

На рис. 2 наглядно представлены различия в количестве респондентов, имеющих разный уровень профессиональной идентичности и принадлежащих к разным группам по степени сформированности представлений о ТС.

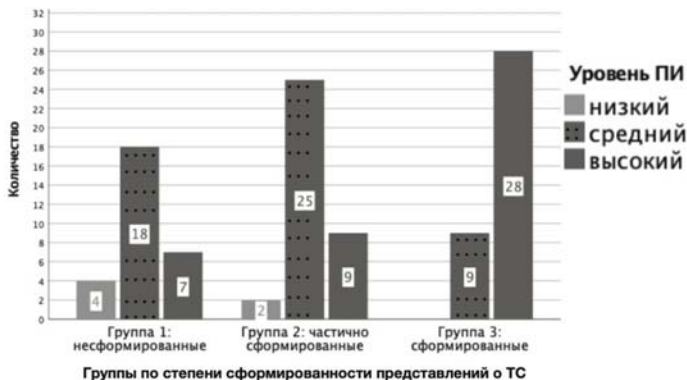


Рис. 2. Респонденты с разным уровнем ПИ в каждой из групп по степени сформированности представлений о ТС

Большинство студентов с низким уровнем ПИ ($M_{cp} = 4,55$) обладают несформированными представлениями о ТС, студентов со средним уровнем ПИ ($M_{cp} = 4,89$) больше всего в группе с частично сформированными представлениями, а студентов с высоким уровнем ПИ ($M_{cp} = 5,92$) – в группе с хорошо сформированными представлениями о ТС.

С целью выявления достоверности различий по уровню профессиональной идентичности между данными группами, были проведены попарные сравнения. В результате обнаружены значимые различия между группами респондентов с частично сформированными (группа 2) и сформированными (группа 3) представлениями о ТС ($U_{эмп} = 357$; $p \leq 0,01$) – во второй группе уровень профессиональной идентичности ниже, чем в третьей. Первая группа также значительно отличается от третьей по данному показателю ($U_{эмп} = 260$; $p \leq 0,01$) – у студентов с несформированными представлениями о ТС уровень ПИ ниже, чем у обучающихся со сформированными представлениями о ТС.

Результаты корреляционного анализа представлены в табл. Была выявлена прямая, но слабая корреляция ($r = 0,282$; $p \leq 0,01$) между

уровнем ПИ и представлениями о ТС: чем выше уровень профессиональной идентичности, тем более четкие представления о траектории самообразования у студентов.

Таблица

Корреляционная матрица взаимосвязей уровня ПИ и представлений о ТС по всей выборке респондентов

Показатели		Уровень ПИ	Представления о ТС
г-Спирмена	Уровень ПИ	Коэффициент корреляции	—
		значимость (двухсторонняя)	0,282**
		N	102
	Представления о ТС	Коэффициент корреляции	—
значимость (двухсторонняя)		0,282**	
N		102	

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

Условные обозначения: N – количество респондентов; ТС – траектория самообразования; ПИ – профессиональная идентичность, пПредставления о ТС – суммарный балл по анкете, отражающий степень о степени сформированности представлений о ТС.

В результате исследования можно сделать следующие выводы. Студенты с разной степенью сформированности представлений о траектории самообразования имеют разный уровень развития профессиональной идентичности. При этом чем выше уровень профессиональной идентичности студентов магистратуры, тем более четкие у них представления о траектории самообразования (и наоборот).

Практическая значимость результатов исследования может заключаться заключается в составлении рекомендаций преподавателям по изменению содержания и организации практических занятий в высших учебных заведениях с целью формирования у студентов более четких представлений о траектории самообразования, что, в свою очередь, может привести к развитию их профессиональной идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

- Гнедых Д. С., Хамаганова Ю. А. Представления о траектории самообразования у студентов первого и выпускного курсов бакалавриата // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2022. № 2 (60).
- Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12, № 4. С. 39–51.
- Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. М. : Принт, 2000. 128 с. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/shn/shn-001-.htm#p1>

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОФАЙЛИНГА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР

Речной А. А.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»

Министерства здравоохранения Российской Федерации

Новосибирск, Россия

E-mail: rechnoj.a@yandex.ru

В настоящее время особую актуальность представляют проблемы создания комплекса превентивных мер для эффективного выявления и предотвращения различного рода угроз в широком поле деятельности человека. Одним из таковых является организация служебной и боевой деятельности в вооруженных силах и прочих ведомствах, предусматривающих прохождение военной службы, поскольку на содержательном уровне указанная деятельность несет в себе высокую степень опасности, связанную с доступом сотрудников к различного рода вооружению, военной технике, государственной тайне. В данных условиях значительным подспорьем для укрепления безопасности может стать применение методов профайлинга.

Единого определения профайлинга в литературе нет. Ю. М. Вольтинский-Басманов, пишет, что: «Профайлинг – технологии предотвращения противоправных действий посредством выявления потенциально опасных лиц и ситуаций с использованием методов прикладной психологии» [3, с. 9]. В. Л. Цветков, дает следующее определение: «Профайлинг – понятие, обозначающее совокупность психологических методов и методик оценки и прогнозирования поведения человека на основе анализа наиболее информативных частных признаков, характеристик внешности, невербального и вербального поведения» [5, с. 24].

Необходимо отметить, что «профайлинг» появился и развивался в русле криминалистики, потому зачастую включает в себя теоретический базис юридических, биологических, медицинских знаний и наук. В рамках криминалистической психологии, изначально термин употреблялся в контексте составления поискового психологического портрета (профиля) неизвестного лица по следам на месте преступления. В настоящее время профилирование личности используется в рамках программы задержания насильственных преступников, разработанной ФБР США под руководством П. Брукса и Р. Рёслера.

Впервые профилирование личности как методика сформирована израильской компанией «Эль-Аль», в целях усиления мер безопасности и активно применяется авиакомпанией на своих рейсах. Успеш-

ный опыт практического применения профайлинга в деятельности служб авиационной безопасности Израиля, США, Германии, Голландии и др. стран, а также России позволяет судить о профайлинге, как о эффективном способе противодействия угрозам [2].

К 2012 г. в США было подготовлено более 3 тыс. специалистов-профайлеров. В соответствии с инструкцией профайлеру необходимо не более 30 секунд для первичной оценки уровня опасности одного пассажира; при этом требуется двойной контроль каждого пассажира. Если один или оба профайлера считают пассажира подозрительным, то его отправляют на более тщательную проверку, которая должна длиться не более 13 минут. На основе статистики за 2011–2012 г., профайлеры передали полиции 365 подозрительных лиц, которые в последствии были арестованы по следующим основаниям: поддельные документы, нелегальное пребывание, просроченные документы, подозрение на наркотики, незадекларированная валюта и т. д. Относительно применения технических средств в профайлинге, есть и отечественная статистика. За время проведения XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 г. в г. Сочи, время контроля одного человека системой виброизображения составляло 5–10 секунд. В день на одно место контроля приходилось в среднем 5–15 первичных задержаний пассажиров, уровень опасности которых, по показаниям системы виброизображения, превышал норму. У большей части людей (92 %), остановленных системой виброизображения, были выявлены определенные нарушения при повторном контроле.

Споры относительно результативности и практичности технических средств или специалистов-профайлеров ведутся постоянно и мнения зачастую расходятся. США склоняются к технологическому решению вопроса, в то время как Израиль, предпочитает использовать ступенчатую систему проверки профайлерами.

В нашей стране практика применения профайлинга находится на стадии развития, становления и определения областей своего применения, методических основ и инструментария. Отечественные источники данный термин рассматривают преимущественно в области обеспечения транспортной безопасности, а также применения методов профайлинга в работе сотрудников правоохранительных органов для повышения эффективности оперативных и следственных мероприятий.

Профилирование личности активно выходит за рамки криминальной психологии, все чаще находя применение в менеджменте, экономике, межличностном общении, консультировании. Методы унифицируются и приобретают специфические черты, в зависимости

от области применения. Широкий спектр инструментов, представленных профайлингом, позволяет использовать его и как средство скрининговой диагностики военнослужащих не только на этапе отбора перед зачислением в ряды Вооруженных Сил и других ведомств, как значительное дополнение к характеристике кандидата, но и непосредственно перед выполнением военнослужащими служебных и боевых задач, для выявления значимой сознательно скрываемой информации вербальными методами коммуникации.

Практическая ценность применения профилирования личности, основывается на следующих положениях:

- 1) профайлинг – это способ обеспечения безопасности;
- 2) позволяет выявить потенциально опасных лиц на основе комплексного анализа
- 3) можно применять на любом этапе деятельности.

Указанный подход позволит достичь следующих целей, строящих перед военными психологами:

- 1) диагностика неуставных взаимоотношений;
- 2) выявление признаков подготовки противоправных деяний на службе;
- 3) выявление признаков эмоциональной нестабильности военнослужащих, мешающих выполнению служебно-боевых задач;
- 4) составление заключения по результатам психологического обследования при проведении профессионального отбора.

Учитывая специфику психологического обследования и воинского коллектива, в котором открыто говорить о своих психологических проблемах, дискомфорте и эмоциональном напряжении либо истощении не принято и социально неодобряемо, вероятно профайлинг может стать, единственным инструментом достоверной диагностики.

Вопрос о актуальности изучения психологии отклоняющего поведения в рассматриваемой среде не вызывает сомнений. Определенная часть данного аспекта представляется особо важной, поскольку отклоняющее поведение является сложным многофакторным явлением, которое необходимо рассматривать в аспекте генезиса: возникновения мотивации, особенности и выбора средств, принятия решения и планирование результата, анализ условий и факторов. Механизм отклоняющего поведения в контексте служебного взаимодействия в одной из граней рассматривается как совокупность неблагоприятной социальной ситуации и психологических свойств личности.

Владея навыками профессионального наблюдения, используя техники диагностики эмоционального состояния человека, специалист способен упредить возникновение различных ситуаций, имею-

щих потенциально негативные последствия. Указанных результатов возможно достичь, используя методы профайлинга, основные на базовом его элементе – выявлении определенных признаков в поведении человека.

Признак – совокупность свойств объекта, на основании коих производится опознание объекта как относящегося к определенному классу [4]. Ю. М. Волынский-Басманов разделяет признаки на позитивные и негативные, В. Л. Цветков говорит об адекватных и неадекватных поведенческих паттернах, что соответствует понятиям комфорта и дистресса в западной литературе [3; 5].

В данном случае целесообразность может представить компиляция признаков военнослужащих, представляющих потенциальную опасность, что будет являться разработкой профиля. Профиль – совокупность значимых признаков, указывающих на наличие угрозы [5]. Профилирование позволит ускорить обучение должностных лиц методам профайлинга, а также в некоторой степени автоматизировать процесс диагностики.

Общий принцип построения диагностической работы специалиста может иметь следующий вид:

- 1) оценка невербального поведения;
- 2) оценка вербального поведения;
- 3) оценка особенностей контекста и факторов, оказывающих влияние на процесс диагностики;
- 4) соотнесения полученных данных с имеющимися профилями;
- 5) формирование выводов.

На последнем этапе, выводы могут принимать как устно-рекомендательный характер командирам подразделений, так и форму заключения военного психолога по результатам психологического исследования, в дополнении к прочим диагностическим методикам.

Важным аспектом в данном случае является взаимодействие специалистов психологических служб с командирами подразделений, что позволит иметь некоторые необходимые данные о динамике поведения и эмоционального состояния личного состава и оперативную обратную связь.

Подводя итог, необходимо отметить, что профайлинг, имея успешную историю применения в области обеспечения безопасности и активно используемый многими ведомствами и частными компаниями во многих странах мира, представляется перспективным направлением для изучения и практической реализации. Еще А. С. Макаренко писал: «Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ниче-

го хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений» [1, с. 14].

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Человек должен быть счастливым : сборник. Москва : Карапуз, 2009. 285 с.
2. Профайлинг в деятельности органов внутренних дел : учеб. пособие для вузов / под ред. В. Л. Цветкова. М. : Юнити-Дана : Закон и право, 2014. 254 с.
3. Профайлинг. Технологии предотвращения противоправных действий : учеб. пособие для вузов / под ред. Ю. М. Вольнского-Басманова, Н. Д. Эриашвили. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юнити-Дана : Закон и право, 2013. 198 с.
4. Словарь практического психолога : Более 2000 терминов / сост. Головин С. Ю. Минск : Харвест, 1997. 799 с.
5. Цветков В. Л., Хрусталева Т. А., Нурадинов Ш. М. Основы профайлинга : (психологический аспект) : учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Моск. ун-т МВД России, 2020. 243 с.

ТРЕВОЖНОСТЬ СПОРТСМЕНОВ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сергеева А. А., Котова О. В.

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

Курск, Россия

E-mail: annasergeeva33460@gmail.com

Современный спорт высоких достижений предъявляет чрезвычайно высокие требования к эмоциональной устойчивости спортсмена. Экстремальные ситуации, в которых оказывается спортсмен в процессе тренировок и, особенно, соревнований, могут вызвать у него сильное эмоциональное возбуждение, которое выражается в самых различных чувствах, в том числе в состоянии повышенной тревожности. Данное психическое состояние в большинстве случаев оказывает негативное влияние на эффективность спортивной деятельности. Однако выражение тревожности как психологического аспекта одного и того же состояния различно и носит субъективный характер. То есть, психологическая самооценка эмоционального возбуждения и чувства тревоги является совершенно индивидуальной для каждого спортсмена.

Многочисленные исследования показали, что каждый атлет имеет свой оптимальный уровень эмоционального возбуждения, при котором наиболее эффективно выступает на ответственных соревнованиях. Как только уровень возбуждения переходит оптимальные для данного спортсмена границы, оно начинает приносить вред. Причем уровень этот может существенно различаться даже у спортсменов, специализирующихся в одном виде спорта и имеющих равную степень мастерства [4]. Вследствие излишнего напряжения и дискоординации мыслей спортсмен утрачивает способность правильно использовать благоприятные энергетические ресурсы организма для достижения конкретной цели. Поэтому определение и изучение оптимального для каждого атлета уровня эмоционального возбуждения – исключительно важный вопрос.

Таким образом, мы подошли к следующему выводу: одни атлеты имеют значительно более выраженную способность психики к эмоциональному возбуждению и тревожности, чем другие. Кроме того, следует еще раз подчеркнуть, что такие психические состояния, как эмоциональное возбуждение и тревожность, не являются идентичными и в ряде случаев могут развиваться независимо друг от друга. Человек может быть в состоянии сильного эмоционального возбуждения и при этом практически не испытывать чувства тревоги; тем не менее данное состояние не будет нарушать эффективной деятельности сознания:

мысли будут направлены на различные внешние объекты и явления в большей степени, чем на осознание внутренних переживаний. Поэтому он просто не будет знать, что находится в состоянии повышенной тревожности. Это, в свою очередь, приведет к тому, что он не будет пытаться искать ответ на вопрос, по какой причине его соревновательная деятельность не так успешна, как в привычных тренировочных условиях.

Однако недостаточная способность к самоанализу может быть оценена и как положительный фактор, так как чрезмерная тенденция к «самокопанию», стремление проанализировать и осознать все причины малейшей неудачи часто приводят к тому, что наши простейшие, отработанные до автоматизма навыки начинают терять свой автоматизм и непринужденность реализации. А это, в свою очередь, еще более заставляет углубиться в анализ своих ощущений, мыслей и переживаний, что непременно приводит к дальнейшему повышению уровня тревожности и, как следствие этого, к увеличению процента технико-тактических ошибок в условиях напряженной обстановки ответственных соревнований.

Поэтому можно говорить о том, что тревожность оказывает стимулирующее воздействие на повышение уровня эмоционального возбуждения спортсмена, а уровень эмоционального возбуждения в большинстве случаев приводит к соответствующему повышению состояния тревожности. Причем характер и темперамент спортсмена накладывают весьма существенный отпечаток на эту взаимосвязь. Следовательно, рассматривая психологические особенности реакций спортсменов на различные стрессовые ситуации, в плане субъективного проявления и динамики уровней их эмоционального возбуждения и тревожности, необходимо как можно лучше изучить одновременно два аспекта этих параметров, т. е. аспект «состояний» и аспект «свойств» [7].

Под аспектом «свойств» мы будем рассматривать стабильные типологические особенности личности, которые имеют устойчивые черты проявления в самых различных ситуациях жизни и деятельности, а не только в условиях спортивных соревнований. Например, хорошо известно, что многие люди отличаются ярким проявлением как эмоционального возбуждения, так и таких свойств, как тревожность, озабоченность, неуверенность в себе в различных областях жизни и деятельности: на тренировках, в учебе, в работе. Обычно это характеризуется более высокой психической напряженностью. А чем выше общий уровень напряженности у человека, тем более устойчивыми тенденциями проявления тревожности во всех возможных ситуациях он обладает, т. е. в таких случаях можно говорить о тревожности как об определенном и стабильном свойстве характера и темперамента данного человека.

Другим аспектом проявления тревожности и эмоционального возбуждения являются «состояния». Под этим термином мы понимаем подверженные ситуативным изменениям и переменам параметры тревожности и эмоционального возбуждения. Наиболее удачной иллюстрацией, позволяющей понять, что подразумевается под термином «состояния», будут те изменения, которые происходят в психике при переходе от обыденной тренировочной деятельности к выступлению в ответственных соревнованиях. В зависимости от индивидуальных различий спортсменов эти изменения в характере их поведения и спортивной деятельности внешне будут существенно различаться как по направленности, так и по интенсивности. Это и будет тот случай, когда индивидуальные свойства характера и темперамента определяют различие в психических состояниях (в частности, в уровне эмоционального возбуждения и тревожности).

Очевидно, что снизить эмоциональное возбуждение или тревожность несравненно легче, чем модифицировать базовые черты характера и темперамента, создающие индивидуальные различия уровня и направленности данных свойств. Например, если мы знаем, что конкретный игрок команды отличается высоким уровнем выраженности свойства тревожности, то очень трудно рассчитывать, что в каком-то из предстоящих соревнований он сможет выступить без излишнего рефлексорного напряжения [3]. Однако, несмотря на стабильность данной черты характера и темперамента атлета, негативное влияние его тревожности на результат соревновательной деятельности может быть существенно снижено благодаря целенаправленному использованию в его подготовке некоторых психологических процедур, позволяющих уменьшить рефлексорно-мышечное напряжение и скованность процессов внимания в стрессовых ситуациях.

На протяжении долгого времени подавляющее большинство ученых было уверено в том, что соотношение динамики тревожности и роста спортивного результата в условиях соревнования выглядит так. Сначала незначительное повышение уровня тревожности оказывает стимулирующее влияние на деятельность атлета; затем, когда эффективность деятельности достигает определенной оптимальной точки, продолжающийся рост уровня тревожности вызывает прогрессирующее снижение спортивного результата, так как выводит внимание спортсмена из-под его волевого контроля [6].

Более современные исследования, проведенные с целью комплексного изучения индивидуальных реакций спортсменов в процессе соревновательной деятельности, показали, что соотношение динамики тревожности и эффективности действий значительно сложнее и имеет несколько уровней вариации. Индивидуальное проявление тревожности спортсмена в ответ на стрессовые ситуации может быть изу-

чено с позиции динамики процессов его внимания, а точнее, особенностей широкой или узкой его фокусировки. Тщательное исследование данной проблемы показало, что сложные, быстро изменяющиеся соревновательные ситуации требуют более широкого фокуса внимания, а решения простых двигательных задач легче удаются спортсменам, обладающим узкой фокусировкой внимания. Эти заключения ученых были подтверждены результатами опроса спортсменов, высказавших свои субъективные суждения о требованиях различных спортивных ситуаций к функциям внимания [1]. Поэтому определенное (незначительное) повышение тревожности, которое рефлексивно приводит в большинстве случаев к сужению фокусировки внимания в несложных ситуациях, требующих решения простых двигательных задач, может оказаться даже полезным и благоприятно отразиться на эффективности спортивной деятельности атлета. Однако, как только уровень тревожности и эмоционального возбуждения спортсмена, продолжая повышаться в стрессовой ситуации, станет выше оптимального, дальнейшее рефлексивное сужение внимания окажется чрезмерным и начнет снижать эффективность деятельности. Что же касается более сложных задач (главным образом, к ним следует отнести решение тактических ситуаций в командных игровых видах спорта), то здесь даже невысокое повышение тревожности и эмоционального возбуждения часто имеет существенные негативные последствия.

Информация об оптимальном уровне эмоционального возбуждения важна не только для самого спортсмена, но и для тренера, так как позволяет вносить корректировки в психологический настрой атлета на тренировках и соревнованиях. Учитывая психическое состояние воспитанника, тренер может попытаться воздействовать на него соответствующими методами. При излишней пассивности – поднять уровень возбуждения и переориентировать фокусировку внимания на важные для достижения победы детали. При повышенной тревожности – попытаться снизить повышенное эмоциональное возбуждение.

При этом тренеру важно знать и учитывать причины возникновения тревожности у конкретного спортсмена, так как от этого напрямую будут зависеть методы воздействия на него. Большинство видов спорта содержат элементы, выполнение которых связано с риском и опасностью получения травмы. Однако эта опасность или неожиданность отдельных ситуаций, возникающих по ходу соревнований, оказывает менее пагубное действие на результат выступления спортсмена, чем вызванные соревновательной атмосферой эмоциональное возбуждение и тревожность. Объясняется это двумя причинами.

Первая причина заключается в том, что человеку значительно легче удается контролировать свои физические действия, чем эмоции.

В связи с этим и методов воздействия на физическую сферу значительно больше, чем на эмоциональную.

Другой фактор – это то, что по сравнению с реальными физическими причинами чувство тревоги способно значительно больше разрастаться. Человек значительно лучше чувствует себя, зная реальную причину страха, чем когда испытывает необъяснимый страх, как это бывает, например, у спортсмена при опасении получить травму, не зная конкретно, в каком движении и какого повреждения он со страхом ждет.

Влияние таких эмоций на исполнение спортивного упражнения значительно сильнее, и концентрация внимания спортсмена на своём страхе не позволяет сосредоточиться на других важных факторах [2]. Спортсмен оказывается не в состоянии направить психическую энергию в необходимом направлении.

Кроме того, говоря о причинах, влияющих на психическое состояние спортсмена в напряженной обстановке, не следует забывать о таком важнейшем факторе, как противник и его непосредственное поведение и деятельность. Не следует игнорировать также и влияние на психическое состояние спортсмена друзей, родителей и непосредственно самого тренера.

Чем реже контакты тренера со спортсменами, тем меньше у него возможностей воздействовать на них в плане психологической подготовки. Поэтому необходимо уделять достаточно внимания тому, чтобы поддерживать своих воспитанников в нужном психологическом состоянии [5]. Помимо этого, современный спортсмен обязательно должен научиться контролировать свои психические и физиологические процессы, умение расслабляться и концентрироваться в нужное время и на нужных объектах, что позволит ему эффективно реализовывать свои потенциальные возможности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залиханова А. А. Особенности индивидуально-психологических свойств личности элитных спортсменов-спринтеров // Теория и практика физической культуры. 2016. № 12. С. 23.
2. Лагин П. П. Влияние агрессивных видов спорта на личность спортсмена. М. : Лаборатория книги, 2010. 113 с.
3. Мезенцева Н. В. Методика подготовки волейболисток групп спортивного совершенствования к соревнованиям. Красноярск : СФУ, 2012. 117 с.
4. Морсанова В. И., Бондаренко В. И. Диагностика саморегуляции человека. М. : Когито-Центр, 2015. 304 с.
5. Находкин В. В., Портнягин И. И. Психологическое сопровождение юных спортсменов // Теория и практика физической культуры. 2016. № 8. С. 53–55.
6. Смоленцева В. Н. Психологические аспекты освоения и реализации двигательных действий в процессе технико-тактической подготовки спортсменов. Омск : Сиби. гос. ун-т физ. культуры и спорта, 2021. 124 с.
7. Толочек В. А. Стили деятельности: ресурсный подход. М. : Ин-т психологии РАН, 2015. 366 с.

ДИЗАЙН ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19

Слесарева А. С.

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

Гомель, Республика Беларусь

E-mail: anastasia041999@mail.ru

Дизайн любого научного исследования представляет из себя набор методов и процедур, которые используются для сбора и анализа показателей переменных, указанных в цели исследования. Существует множество дизайнов, которые используются в исследованиях, и каждый из них имеет как преимущества, так и недостатки. Выбор процедуры и методов, которые будет использоваться, зависит от природы явления и цели исследования.

Актуальность запланированного исследования заключается в том, что для медицинских работников в психологическом плане пандемия – это ситуация выраженного эмоционального напряжения в связи с профессиональной деятельностью. Они, оказывая помощь инфицированным пациентам, находятся в группе высокого риска возникновения проблем с психическим здоровьем и сами нуждаются в поддержке. Особое значение в условиях пандемии COVID-19 приобретают исследования профессионального выгорания и эмоционального неблагополучия медицинских работников, осуществляющих деятельность в условиях экстремальной нагрузки и повышенной угрозы заражения. Медицинские работники подвержены большому стрессу, имеют высокие риски возникновения неблагоприятных последствий для психического здоровья [1].

Работникам здравоохранения необходимо время и безопасное место для отдыха, а также возможность рассказать о своем опыте, если возникает необходимость в этом, поскольку нехватка времени для осмысления происходящих событий является ключевым фактором накопления стресса и ощущения морального вреда. Постоянная, длительная и интенсивная работа в сменах и необходимость в принятии срочных решений ночью увеличивают риск морального вреда. В то же время чередование смен позволяет лучше сбалансировать и варьировать интенсивность воздействия рабочей среды. Большая психологическая гибкость в принятии решений и осмыслении ответственности связана с уменьшением психологического стресса, как среди врачей, так и среди пациентов [2].

Для изучения проблемы психоэмоционального состояния медицинских работников во время пандемии COVID-19 используются теоретические методы исследования, такие как: анализ, синтез, обобщение, классификация, систематизация, аналогия, обоснование, и эмпирические методы. Задачами эмпирического исследования являются разработка и применение диагностического алгоритма, разработка рекомендаций и коррекционно-развивающей программы.

Теоретический анализ проблемы предоставил возможность оценить состояние изученности интересующего вопроса и разработать диагностический алгоритм исследования.

Диагностический алгоритм изучения данной проблемы включает в себя многоэтапность исследования с помощью совокупности психодиагностических инструментов в составе:

- методики «Диагностика профессионального выгорания»

К. Маслач;

- методики «Шкалы депрессии» А. Бека;
- методики «Шкалы тревоги» А. Бека
- методики «Шкала оценки дистресса» («Термометр дистресса»)

Дж. Холланда.

Проведение эмпирического исследования включало в себя в несколько этапов:

1-й этап – ознакомительный – знакомство с базой исследования, знакомство с испытуемыми;

2-й этап – мотивационный – обсуждение исследования с психологом и медицинским персоналом;

3-й этап – теоретико-моделирующий – создание диагностического алгоритма;

4-й этап – первичная диагностика – диагностика психоэмоционального состояния медицинских работников в условиях первой волны пандемии COVID-19;

5-й этап – промежуточный – анализ данных первичной диагностики, обоснование промежуточных выводов;

6-й этап – коррекционно-подготовительный – разработка рекомендаций по развитию эмоциональной устойчивости медицинских работников, находящихся в условиях повышенных психоэмоциональных нагрузок в период пандемии COVID-19; разработка программы работы психолога с нарушениями психоэмоционального состояния медицинских работников в период пандемии COVID-19;

7-й этап – вторичная диагностика – проведение повторной диагностики в условиях четвертой волны пандемии COVID-19;

8-й этап – *коррекционно-развивающий* – апробация программы работы психолога с нарушениями психоэмоционального состояния медицинских работников в период пандемии COVID-19;

9-й этап – *аналитико-заключительный* – анализ полученных результатов, подготовка итоговых выводов.

В качестве методов математической статистики может быть использован критерий F^* -угловое преобразование Фишера, T-критерий Вилкоксона.

Выборочную совокупность исследования психоэмоционального состояния медицинских работников во время пандемии COVID-19, составили 108 медицинских работников, оказывавших помощь пациентам в первую и четвёртую волну, из них 50 специалистов, оказывавших помощь пациентам с COVID-19, в том числе 25 молодых специалистов и 58 медицинских работников, которые не принимали участие в лечении пациентов с COVID-19, в том числе 28 молодых специалистов со стажем работы до 3 лет.

Медработникам, имеющим признаки негативного психоэмоционального состояния, было предложено принять участие в программе для минимизации нарушений психоэмоционального состояния, в результате чего было сформировано 2 группы: коррекционная и контрольная.

Основная *цель* программы: коррекция, развитие и профилактика негативных последствий психоэмоциональных состояний медицинских работников, оказывавших помощь пациентам в период пандемии COVID-19.

Для реализации цели программы могут быть сформулированы следующие задачи:

- коррекция эмоциональных проявлений, связанных с негативными психоэмоциональными состояниями;
- оказание помощи медикам в преодолении негативных последствий эмоционального выгорания;
- развитие навыков преодоления негативных эмоциональных состояний в психотравмирующих ситуациях.

В рамках программы предполагается работать с такими симптомами, как:

- повышенный уровень тревоги;
- депрессивные состояния;
- неудовлетворенность собой;
- неадекватное эмоциональное реагирование;
- эмоциональная и личностная отстраненность;
- заниженная самооценка;

- неуверенность в себе.

Целевая аудитория: медицинские работники, оказывавшие помощь пациентам в период пандемии COVID-19.

Количество участников: 14 чел.

Форма работы: групповая.

Программа включает в себя 5 модулей: вводный, коррекционный, развивающий и профилактический, заключительный. Каждый основной модуль состоит из 10 занятий, рассчитанных на 20 академических часов, общим количеством 64 часа с периодичностью встреч 2 раза в неделю.

Таким образом, реализация разработанного дизайна исследования психоэмоционального состояния медицинских работников во время пандемии COVID-19 с помощью совокупности разнообразных методов, приемов и инструментов, позволят в полной мере определить основания, помогающие оценивать и прогнозировать результаты деятельности медицинских работников, реализовать все задачи и осуществить логическую завершенность исследования на основе полученных значимых результатов и ввести в научный оборот новый массив эмпирических данных, а также оказать психологическую поддержку медицинскому персоналу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19 / С. С. Петриков [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. 2020. № 2. С. 8–45.
2. Кузьмина С. В., Гарипова Р. В. Психическое здоровье работников: актуальные вопросы // Медицина труда и промышленная экология. 2020. Т. 60. № 4. С. 250–257.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТСМЕНОВ В ОГБПОУТ УОР

Степанова И. А.

ОГБПОУ «Училище Олимпийского резерва»

Ангарск, Россия

E-mail: Lakatuha@mail.ru

При исследовании теоретических подходов к изучению психолого-педагогического сопровождения спортсменов хочется выделить модель психолого-педагогического сопровождения, которая стала основой для разработки нашей программы. Опираясь на определение Валерия Лукича Пашуты, можно отметить, что психолого-педагогическое сопровождение – это деятельность, направленная на создание условий для овладения умениями, знаниями, навыками для психологического развития спортсмена. Под последним мы понимаем создание предпосылок к положительной спортивной карьере, психическую готовность к выступлениям и т. п.

Для определения эффективности программы психолого-педагогического сопровождения дзюдоистов в соревновательный период были подобраны следующие методики:

1. Тест-опросник Спилбергера-Ханина (ситуационная и личностная тревожность).

Методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности определяет уровень тревожности исходя из шкалы самооценки (высокая, средняя, низкая тревожность).

2. Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» адаптированный вариант методики Н. С. Эндлера, Д. А. Паркера при адаптации методики к русскоязычной выборке (получены Т. Л. Крюковой).

Цель: проверка стрессоустойчивости.

3. Авторское наблюдение «Уровень результативности спортсменов-дзюдоистов в соревновательный период».

В наблюдении рассматриваются результаты трех соревнований: Первенства Иркутской области, Первенства Сибирского федерального округа и Первенства России.

Цель программы: способствовать психолого-педагогическому сопровождению спортсменов-дзюдоистов в соревновательный период.

Задачи программы:

1) формирование внутренних мотивов к соревновательной деятельности;

2) овладение методикой формирования оптимального боевого состояния перед соревнованиями в которую входит: умение активироваться перед соревнованиями, умение мышечного расслабления;

3) разработку и освоение индивидуальной системы непосредственной подготовки к выступлению;

4) совершенствование методики саморегуляции психических состояний, эмоциональной устойчивости к соревновательному стрессу.

Программа психолого-педагогического сопровождения реализовывалась по трем направлениям:

1. Диагностическая деятельность.
2. Консультативная деятельность.
3. Коррекционно-развивающая деятельность.

Рассматривая соревновательную деятельность спортсменов-дзюдоистов хочется отметить, что на обоих диаграммах результаты практически не меняются. В виду наибольшей конкуренции на Первенстве Сибирского федерального округа и Первенства России. Работа в этом направлении будет корректироваться и дорабатываться. За год работы хочется отметить, что был выполнен норматив мастера спорта Российской Федерации в женском весе до 57 кг.

Реализуя экспериментальную деятельность, мы смогли убедить себя, что программа психолого-педагогического сопровождения «Я успешный», способствует существенному повышению стрессоустойчивости, снижению ситуационной и личностной тревожности, но незначительно повышается показатели результативности в соревновательной деятельности.

В целом проведенное исследование дало возможность теоретически и практически подтвердить заявленные нами положения гипотезы, позволило утвердиться в правильности избранной методологической основы, решить выдвинутые задачи и в конечном итоге реализовать поставленную цель.

МОТИВАЦИОННО-ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ЛИДЕРСТВА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Сукнева Е. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: lena_sukneva@mail.ru

У будущих специалистов помогающей сферы лидерская компетентность не просто в высшей степени желательна, но крайне необходима – компоненты лидерской компетентности входят в перечень их профессионально важных качеств, создавая в нём своего рода фундамент: без лидерской компетентности помогающий специалист не сможет управлять процессом помощи, управлять конфликтами, не сможет отстаивать позицию ребенка или взрослого перед администрацией, органами власти. Однако на практике лидерская компетентность, составляя суть едва ли не ключевой профессиональной компетентности помогающих специалистов, практически не учитывается в процессе вузовской подготовки будущих специалистов помогающих профессий.

Мотив является сложным психологическим образованием, побуждающим человека к сознательным действиям и поступкам и служащим для них основанием. Мотивы лидерства – это осознанные причины, по которым индивид стремится быть лидером, берет на себя роль лидера и реализует свою социальную активность, проявляя лидерское поведение в одной или нескольких сферах жизнедеятельности группы. Данная точка зрения на процесс лидерства совпадает с позицией Л. И. Уманского, который определяет содержательную характеристику лидерства по тому результату (мере влияния, эффекту), который вносит лидер в ту или иную сферу жизнедеятельности группы, и на основе этого строит типологию лидерства [4].

В структурно-стадийной модели мотива выделяются три блока: потребностный, «внутреннего фильтра» и целевой, состоящих из различных мотивационных компонентов, обуславливающих лидерское поведение индивида, и, соответственно, три стадии формирования мотива, на которых происходит актуализация тех или иных мотивационных компонентов. Мотивационные компоненты – это психологические образования, могущие входить в структуру мотива как основания поступка, действия или деятельности [1].

В работе Л. М. Эррерл в качестве структурных компонентов коммуникативной компетентности предлагается рассматривать: мотивационно-личностный, когнитивный и поведенческий компоненты [5].

Согласно позиции автора, «содержанием мотивационно-личностного компонента являются: мотивы общения (мотивационная направленность на конструктивное деловое общение, выработка индивидуального эффективного стиля общения); тип направленности личности; стрессоустойчивость; эмпатия; адаптивность; коммуникативность; лидерские качества» [5].

В контексте проблемы развития лидерских качеств у представителей помогающих профессий интерес представляют труды Т. Н. Шевченко, которая изучала лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социокультурной среды [3]. Автор разработала технологию формирования лидера в вузе, которая будет эффективной, если соблюдаются следующие условия: единство учебной и внеучебной деятельности; оптимизация культурно-образовательной среды; включение студентов в научно-исследовательскую, учебно-поисковую, художественно-творческую, культурно-досуговую деятельность; индивидуализация учебного процесса, формирование индивидуальной траектории образования каждого студента; психолого-педагогическая помощь и поддержка студентов в процессе профессионального становления [2; 3].

В нашей работе мы изучаем лидерство студентов психологического, медицинского и социального направлений. В исследовании приняли участие 120 студентов: студенты 3-го курса факультета психологии ИГУ в количестве 40 чел., студенты 2-го курса фармакологического и лечебного факультета ИГМУ в количестве 40 чел. в возрасте от 18 до 26 лет и студенты 1–2-х курсов направления социальная работа ИСН ИГУ в количестве 40 чел. в возрасте 18–23 лет.

Для оценки мотивационно-личностного компонента лидерства была применена методика «Самооценка лидерства». Для статистической обработки полученных данных мы использовали U-критерий Манна – Уитни.

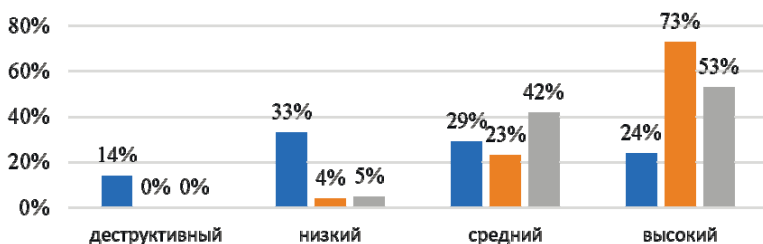


Рис. Распределение уровня самооценки лидерства у студентов медицинского, психологического и социального направлений (первые столбцы – социальное направление, вторые – медицинское, третьи – психологическое)

Видно, что у 73 % студентов медицинского направления наблюдается высокий уровень самооценки лидерства, у 53 % студентов психологического направления – высокий уровень самооценки лидерства. У 33 % студентов социального направления – низкий уровень самооценки лидерства. Другими словами, студенты медицинского и психологического направлений высоко оценивают свой уровень лидерства, а студенты социального направления оценивают свой уровень лидерства как низкий.

Можно предположить, что обучение студентов психологического и медицинского направлений организовано таким образом, что они много взаимодействуют с большим количеством людей по сравнению со студентами социального направления. Возможно, у них в учебном плане присутствует больше практик и/или групповых занятий, в силу этого они видят, что навыки коммуникации у них развиты на высоком уровне, поэтому и свои лидерские способности оценивают как хорошо развитые.

Таблица

Показатели критерия Манна – Уитни по парам выборок медики – психологи, медики – соцработники, психологи – соцработники по самооценке лидерства

Выборки	Асимптотическая значимость U Манна –Уитни
Медики и психологи	0,134
Медики и соц. работники	0,001*
Психологи и соц. работники	0,005*

Условные обозначения: ** – уровень значимости 0,01; * – уровень значимости 0,05.

Анализируя результаты применения U-критерия Манна – Уитни к выборке студентов медицинского и психологического направления по методике «Самооценка лидерства» не было выявлено значимых различий (уровень значимости 0,134). Это значит, студенты данных направлений одинаково оценивают свои способности к лидерству.

Используя данный критерий на выборке студентов медицинского и социального направления по методике «Самооценка лидерства» нами были обнаружены значимые различия (уровень значимости 0,001). Мы выявили, что у студентов социального направления самооценка лидерства ниже, чем у студентов медицинского направления.

При сравнении выборки студентов психологического и социального направления по методике «Самооценка лидерства» нами были выявлены значимые различия (уровень значимости 0,005). Мы обнаружили, что у студентов социального направления самооценка ниже, чем у студентов психологического направления.

Эти результаты позволяют говорить о том, что особенностью студентов психологического и медицинского направлений является высокая оценка свои лидерских способностей. Как мы уже упоминали, это может быть связано с тем, что они много общаются с людьми, соответственно у них хорошо развиты коммуникационные способности, и при оценке своих лидерских способностей, они большей частью опираются на это.

Важно отметить, что у студентов социального направления также есть такая особенность, как склонность к диктату, которая выражается в желании руководить авторитарно, властно и жестко, пользоваться большим влиянием и властью для достижения своих целей, не учитывая интересов группы. На пути к достижению своих целей они склонны не замечать других людей, им не важен коллективный результат, уважение и хорошее отношение к ним группы.

Особенностью лидерства студентов психологического и медицинского направлений является высокая оценка своих лидерских способностей, которая, по нашему мнению, связана с тем, что их учебная деятельность организована таким образом, что они много общаются с людьми.

Стоит также отметить, что у студентов всех трех направлений нет яркой выраженности экстраверсии и спонтанности, а соответственно мотивационно-личностного компонента, т. е. у них нет стремления к самоутверждению, к лидированию, раскованности поведения, нежелание подчиняться, некомформность, а также у них не проявляется направленность на самоутверждение в социуме и некая демонстративность.

Таким образом, можно говорить о необходимости развития мотивационно-личностного компонента лидерства у студентов помогающих специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2013. 573 с.
2. Комолкина О. И., Чернецкая Н. И. Профессиональные ценностные ориентации студентов и особенности их становления в процессе обучения в медицинском колледже // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 2. С. 105 – 117.
3. Развитие лидерских способностей студентов-психологов средствами психологического консультирования / Е. А. Сукнева, Н. И. Чернецкая, Е. А. Кедярова, В. В. Монжиевская, М. Ю. Уварова // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 3. С. 130 – 144.
4. Уманский Л. И. Критерии и характеристики общественной активности личности и контактной группы как коллектива // Социально-психологические аспекты общественной активности личности и коллектива школьников. Вып. 39. Ярославль : ЯГПИ, 1975. С. 19–31.
5. Эррера Л. М., Афанаскина О. Е. Эффективная коммуникация как составляющая человеческого капитала в менеджменте // Известия ТулГУ. Экономические и юридические науки. 2014. № 2-1 С. 112–117.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Терентьева Н. П., Фролова Е. В.

*ГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
Самара, Россия
E-mail: t-n-p@list.ru*

Педагогическая коррекционная деятельность с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) требует систематического включения специалиста в образовательный процесс с целью подготовки ребенка к социальному миру и адаптации в нём.

В деятельности педагогов, работающих с детьми с РАС, часто возникают фрустрации, т. е. несоответствие желаемого и действительности – недостаточность положительной динамики, регресс навыков, деструктивное поведение детей.

В связи с актуальностью данной тематики, важна оценка психологических ресурсов педагогов, реализующих психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в со-владении со стрессом при работе с детьми РАС и оценка эффективности использования копинг-поведения в их деятельности.

Преодоление стрессовых ситуаций педагогами («совладающее поведение», или «копинг-поведение») – это когнитивные и поведенческие усилия, которые нужны педагогу для ослабления негативных факторов, возникающих из-за стрессовых ситуаций разной этиологии, что влияет на ослабление ресурсов организма [5]. Данные копинг-ресурсы подразделяются на подгруппы: физические, социальные, психологические, материальные и личностные [10].

К первой группе относятся здоровье и выносливость организма, т. е. то, насколько хватит у организма сил, чтобы справиться с возникающими стрессовыми ситуациями; ко второй группе: индивидуальная социальная сеть, социально поддерживаемые системы, т. е. как человек переживая эмоции делится с окружающим миром; к психологической группе копинг-ресурсов могут быть отнесены самооценка личности, степень общительности, уровень интеллектуальных возможностей, наличие юмора, морали к ситуации. К материальным копинг-ресурсам относятся материальные средства и наличие оборудования. Личностные ресурсы по мнению В. М. Ялтонского можно разделить на

коммуникативные (Я-концепция, локус контроля) и когнитивные (эмпатия, отвержение) [11]

Впервые понятие «копинг» стало использоваться в России в 90-х гг. XX в. при исследовании условий стресса такими учеными как Л. И. Анцыферова, К. К. Платонов, Б. М. Теплов, Л. И. Уманский, В. С. Мерлин [12].

В зарубежной и отечественной психологии совладание с трудными ситуациями рассматривается как процесс адаптации к происходящему, реализуемый на основе имеющегося у человека личностного опыта и ресурсов (копинг-ресурсов) [1; 13; 14]. От степени развития вышеупомянутых ресурсов, зависит успешность адаптации педагогических работников к стрессу. Чем ниже ресурсное развитие, тем чаще формируется пассивное дезадаптивное копинг-поведение, социальная изоляция и дезинтеграция [13]. Педагогу, который не приспособлен к борьбе со стрессом, трудно интегрироваться в данную среду и он, возможно, вскоре будет вынужден сменить работу из-за «профессионального выгорания».

В результате анализа работ отечественных учёных было выявлено наличие стресса разной степени выраженности у всех педагогов в коррекционной деятельности. В. И. Поникарова изучала особенности стратегий копинг-поведения педагогов-дефектологов, индивидуальные особенности их поведения, а также профессиональное поведение и изучение копинг-ресурсов специалистов [6]. Формирование копинг-поведения педагогов в работе с детьми с ОВЗ базируется на креативном, адаптивном, условно адаптивном и дезадаптивном стилях совладания. Креативный и адаптивный стили характеризуются мобильностью педагога, гибкостью и умением приспособляться к ситуации, выраженным стремлением решить проблему. Дезадаптивный стиль проявляется в трудностях при совладании, отказа от работы. Условно адаптивный стиль включает трудности при совладающем поведении, недостаточная гибкость к выполняемой деятельности.

Было выявлено, что у специалистов, работающих с детьми с ОВЗ профессиональное копинг-поведение продуктивно лишь в 16,8 % случаев при использовании адаптивного стиля поведения, а 29,9 % педагогов показали непродуктивность копинг-поведения в то время, как использовали дезадаптивный стиль, в остальных же случаях копинг-поведение характеризуется, как относительно-продуктивное при условно адаптивном стиле поведения. Эти данные свидетельствуют о недостаточности применения копинг-поведения в работе. Специалисты в большинстве ориентируются на анализ и решение проблемы

или поиск социальной поддержки, используя креативный стиль поведения [6].

Основные факторы стресса для педагогов, работающих с детьми ОВЗ, различны. В числе ответов о профессиональных деструкциях [8] могут быть: потеря ощущения пользы от своей деятельности; отсутствие интереса к работе; эмоциональное выгорание; обезличивание детей (отсутствие индивидуального подхода к ребенку, где «ребенок = объект воздействия»; перегруженность на работе; снижение/отсутствие результата, «откат» назад; конфликты, недопонимания, напряженные ситуации с коллегами и др.

Ряд исследований посвящен копинг-поведению олигофренопедагогов, где стресс является постоянно возникающим фактором [9]. Так, например, помимо общеустановленных факторов стресса, в работе у олигофренопедагогов имеет значение возраст детей, повседневная рутина, недостаточное использование самоанализа и саморегуляции. Эти и другие ситуации способствуют появлению стресса, который без формирования копинг-компетенций будет возникать постоянно, способствуя появлению факторов риска эмоционального выгорания.

У педагогов групп компенсирующей направленности, в том числе, у олигофренопедагогов, наблюдаются такие стратегии поведения, как «Позитивное переформулирование и личностный рост», «Сдерживание», «Подавление конкурирующей деятельности» и «Эмоциональная социальная поддержка» [8]. Педагоги стараются анализировать ситуации с позитивной точки зрения и принимать продуманные решения. Поведенческая копинг-стратегия «Поиск социальной поддержки» при этом выступает одним из самых мощных копинг-ресурсов, позволяя смягчить влияние стрессоров на организм [3]. М. Селигман [7] выделяет оптимизм в качестве ключевого ресурса, влияющего на формирование копинг-поведения, призванного преодолеть стресс. Помимо этого, педагогами используются и внешние ресурсы: необходимость внимания, эмпатии, совета или участия других.

В то же время овладение копинг-поведением во взаимодействии с детьми с РАС рассматривается только в отношении родителей, что, безусловно, недостаточно для полноты исследования копинг-поведения во взаимодействии с детьми с РАС. Так, например, И. С. Куликова [4], исследовавшая данную проблему, в своей статье указывает на особенности привязанности и преодоление копинг-поведением матерями. Однако относительно копинг-поведения педагогов, работающих с детьми с РАС информации крайне мало, хотя очевидно, что они испытывают значительные трудности в воспитании и обучении детей данной категории.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, копинг-поведение педагогов, реализующих психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра является важной составляющей в работе с детьми с РАС, позволяющей разными способами совладать со стрессом. Результаты исследований говорят о недостаточности использования копинг-поведения в профессиональной деятельности специалистов, работающих со сложными категориями детей [2]. Для полного представления о совладании педагогами в работе с детьми РАС со стрессовыми ситуациями следует анализировать разные параметры их поведения: особенности и восприятие ситуации самим педагогом, интерпретацию и рефлексию событий [1]. Особенности совладания со стрессом педагогов, реализующих психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра станут предметом нашего дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битюцкая Е. В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестник научного университета. 2011. № 1.
2. Денисова О. А., Поникарова В. Н. Формирование продуктивного копинг-поведения педагогов-дефектологов условиях построения инклюзивного образовательного пространства // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. Т. 3. № 4. С. 179 – 182.
3. Казакова Т. В., Фирер Н. Д., Сулова Д. В. Поведенческие копинг-стратегии и их формирование у лиц с ОВЗ // Проблемы Современного педагогического образования. 2020. № 67, вып. 3. С. 262–265.
4. Куликова И. С. Особенности стилей привязанности, совладающего поведения и жизнестойкости матерей детей с РАС : автореф. ... магистер. дис. М., 2020. 14 с.
5. Печерский А. В. «Личностные ресурсы совладающего поведения девиантных подростков» // Саратовский государственный социально-экономический университет, 2012.
6. Поникарова В. И. Изучение профессионального копинг-поведения педагогов в условиях перехода к инклюзивному образованию // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. Т. 3, № 4. С. 179–182
7. Селигман М. Как научиться оптимизму. М. : Вече, 1997. С. 261 – 262
8. Токарская Л. В., Зиновьева К. С. Жизнестойкость педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с нормативным развитием // Электронный журнал Курского государственного университета. 2022. № 3(63).
9. Хадарцев А. А., Токарев А. Р., Трефилова И. Л. Профессиональный стресс у преподавателей (обзор литературы) // Вестник новых медицинских технологий. 2019. № 4. С. 122–128.
10. Хекхаузен, Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия. / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб. : Питер, 2001. С. 58 – 91.
11. Ялтонский В. М. Копинг-стратегии поведения у наркозависимых и здоровых людей : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. Л., 1996.
12. Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. Самара : БАХРАХ-М., 2000. 656 с.
13. Lazarus R. S., Folkman S. Emotion and Adaptation // Stress, appraisal and coping. N. Y., 1984. 340 p.
14. Perrez M., Reicherts M. Stress. Coping and Health. A situation-behavior approach. Theory. methods. applications. Seattle : Hogrefe and Huber Publishers, 1992. P. 30.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Усачёва И. В., Чижова Д. Д.

ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя»

Москва, Россия

E-mail: dariachzh13@mail.ru

Исследование проблемы самореализации, является значимым для психологической науки. От развития самосознания зависит успешность выполнения деятельности субъектом. При всем этом, наиболее качественные изменения в самосознании происходят при освоении профессиональной деятельности. Именно на данном этапе возникает профессиональное самосознание. Развитие профессиональной самореализации напрямую связано с уровнем профессиональной подготовки и овладением мастерством в той или иной деятельности. От уровня развития профессионального самосознания зависит успешность овладения выбранной профессией [1].

Сущность деятельности курсантов, которые поступили в университет МВД России им. В. Я. Кикотя определяется двойственностью статуса. Во-первых, они являются обучаемыми, поэтому их деятельность схожа с деятельностью студентов гражданских вузов, во-вторых, параллельно они являются сотрудниками МВД, поэтому все вопросы, которые связаны с учебной и служебной деятельностью строго регламентированы, собственно, что не имеет возможность отображаться на специфике развития их профессионального самосознания. Для изучения проблемы профессионального самосознания курсантов указывает тот факт, что по окончании университета многие молодые специалисты имеют незрелую мотивационную сферу, у них не сформировались практические навыки и умения, которые бы позволили эффективно осуществлять профессиональную деятельность [2].

В современных условиях значение самореализации занимает достаточно значимое место. В процессе обучения, каждый обучающийся должен поставить себе цель в выборе дальнейшей профессии и овладение им знаний, умений и навыков, которые поспособствуют для достижения им заданной цели. Только после принятого, самостоятельного решения он может считать, что выбрал правильный путь. Человек на протяжении всей жизни взаимодействует с различными видами деятельности. Каждая деятельность обогащает его опыт, благодаря различным встречам в ходе общения человек саморазвивается, вырабатывает творческий подход к труду. Социальные потребности общества доказывают, что необходимо развивать трудовую потребность у молодежи, так как именно она является ведущей и жизненно необходимой.

Также бывают и такие ситуации, когда человек изначально выбрал совершенно не ту профессиональную сферу и это может привести к разочарованию, к нежеланию действовать и дальнейшему развитию [5].

Важно выделить следующие подходы к проблеме профессионального самосознания: рефлексивный; акмеологический; регулятивный. Характеризуя рефлексивный подход к проблеме профессионального самосознания, можно сказать, что на данный момент «в обучении студентов практически не применяются целостные технологии формирования профессиональной рефлексии в период их вузовской подготовки. Практическая рефлексия заключается в правильном использовании собственного опыта, полученных теоретических и практически знаний с целью поиска оптимального решения. Правильно структурированная рефлексивная практика, действительно, способствует развитию метапознания обучающихся. Акмеологический подход рассматривает профессиональное самосознание с точки зрения самостоятельной категории. Согласно данному подходу профессионально образование характеризуется с позиций нераздельного единства сознания и деятельности, личности и деятельности. Акмеологический подход позволяет проследить развитие профессионального самосознания и становление личности на протяжении всей жизни. Также, не оставляет незатронутым механизм развития профессионального самосознания в процессе учебной деятельности, выявляет особенности личности обучающегося на разных стадиях обучения.

Проведя анализ психологической литературы по вопросам профессионального самосознания, его структуре и особенностям развития в период обучения можно сформулировать следующие выводы: 1. Профессиональное самосознание является компонентом дальнейшей самореализации курсанта, выступает как осознание специалистом себя как субъекта в профессиональной деятельности; 2. Профессиональное самосознание является многокомпонентным единством в которое входят: аффективно-оценочный, когнитивный и поведенческий компоненты. Их содержание будет зависеть от профессиональной принадлежности, а также профессионального развития личности; 3. Профессиональное самосознание динамично, оно может расширяться, изменяться. Этот факт обусловлен профессиональным развитием, а также изменениям требований общества к выбранной профессии; 4. Профессиональное самосознание является основным фактором, который позволяет личности регулировать текущую в том числе, профессиональную деятельность, а также выступает условием её развития [3, с. 11–17]. Благодаря этому можно выделить такие сложности в профессиональной деятельности курсантов, а также будущих офицеров: стрессоустойчивость, жёсткие требования к моральной готовности, серьёзность морально-нравственных и ценностных установок, в том чис-

ле ограничений. На основании теоретико-методологического анализа можно сделать вывод, что проблема профессионального самосознания офицеров МВД до сих пор остаётся практически неизученной [4, с. 108–117].

В нынешнее время в России сложилась достаточно непростая обстановка с подготовкой сотрудников Министерства Внутренних Дел. Достаточно часто, после окончания обучения в вузе, выпускник не способен решать и регулировать поставленные перед ним задачи. Причиной данной проблемы служит несформированное профессиональное самосознание в период обучения курсантов МосУ МВД России им. В. Я. Кикотя. Проведя анализ изученной литературы, можно выделить структуру профессионального самосознания курсантов, которая состоит из трех компонентов: когнитивный (профессиональный образ «Я», знание о своей профессии), аффективно-оценочный (профессиональная самооценка, отношение к своей профессиональной деятельности) и поведенческий. Также можно выделить тенденции развития самосознания. К таким тенденциям развития относятся: когнитивный и поведенческий компоненты, занимающие важнейшее место в формировании профессионального самосознания курсантов; активизация профессионального самосознания с каждым последующим годом; формирование осознания принадлежности в профессиональной деятельности; накопление знаний и умений в выбранной профессиональной области; профессиональная самооценка, которая зависит от стажа работы.

В ходе нашего исследования рассмотрена специфика профессиональной деятельности курсантов МосУ МВД России им. В. Я. Кикотя. Важная составляющая заключается в том, что профессия военного имеет разноплановый характер. Он обусловлен различной спецификой в обучении и дальнейшей профессии. Каждая выбранная специализация зависит от индивидуальных особенностей личности. Особенность обучения в системе учебных заведений МВД РФ состоит в совмещении деятельности курсантов, как учебную, так и служебно-прикладную. Каждый из обучающихся в МосУ МВД России им. В. Я. Кикотя является не только курсантом, но и сотрудником МВД РФ. Вся деятельность, которую осуществляет курсант носит регламентированный характер. В процессе обучения можно заметить динамику в становлении профессионального самосознания курсантов. Проявление динамики замечено в каждом компоненте. Можно отметить, что образ профессионала, который сформировался еще на первом курсе, становится неизменным на протяжении последующих лет обучения. Данное исследование не показывает всей глубины проблемы динамики профессионального самосознания курсантов. Вследствие этого, исследование профессионального самосознания можно продолжать и в последующем.

Безусловно, на всём протяжении получения высшего образования курсантами и слушателями с ними должен работать психолог.

Психологическое консультирование – это профессиональная помощь учащемуся в поисках выхода из проблемной ситуации. Данный метод консультирования используют в своей практике психологи, социальные работники, педагоги, врачи, имеющие для этого профессиональную подготовку. Психолог, работая с курсантом, должен видеть в нем способного к какой-либо деятельности субъекта, который сам способен решить свои возникшие проблемы [7, с. 37–40]. При психологическом консультировании психолог должен занять нейтральную позицию. К задачам консультанта относятся: 1) эмоциональная поддержка и внимание к переживаниям курсанта; 2) расширение сознания курсанта; 3) изменение отношения к проблеме (от тупика к выбору решений); 4) развитие реалистичности; 5) повышение ответственности и др. Подобранные принципы для психологического консультирования должен определять сам психолог.

Психологический консультант обязательно должен поддерживать у курсантов состояние психологического здоровья, при помощи возможности соприкосновения их со своим внутренним миром. В современном мире на данный момент представлено огромное количество научной литературы, связанной с психологическим консультированием. Но их недостаточно для освоения способов консультативной работы, так как для этого нужны практические знания, умения и навыки. Из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что работа психолога по изменению самосознания курсанта основывается на тех же принципах, что и любая другая работа консультанта, и заключается она в нахождении путей стимуляции желания меняться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М., 1998.
2. Арутюнян М. П. Мировоззрение: онтологический и методологический подходы : дис. ... д-ра филос. наук. Хабаровск, 2006.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
4. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М. : Изд-во МГУ, 1982. С. 108–117.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003.
6. Тарасов Д. Ю. Профессиональная мотивация курсантов вузов МВД России и ее специфика на начальном этапе освоения профессии // Научные исследования: от теории к практике : материалы Междунар. науч. -практ. конф. Чебоксары : Интерактив плюс, 2014. С. 163–165.
7. Туравец Н. Р., Щеголихин Е. Н. Информационно-образовательные технологии и профессиональная самореализация курсантов в мультимедийной образовательной среде // Культурная жизнь Юга России. 2013. № 1 (48). С. 37–40.
8. Шуруп Е. А., Скрипкина А. В., Батрасова И. М. Функции образовательной среды в процессе профессионального саморазвития сотрудников полиции // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 8. С. 152–156.

ДИАГНОСТИКА ПАРАМЕТРОВ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Хантуев А. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: khantuev.agvan@mail.ru

Современность (на данный момент это 2023 г.) философы называют миром мета-модерна, который отсчитывается примерно от 2008–2010 гг., захватывает текущий период и будет длиться еще примерно 15–20 лет вперед [1].

Ключевыми параметрами данного периода исследователи определяют транзитивность [2] и функциональность.

Первый параметр – транзитивность – это изменчивость среды, которая проявляется в отсутствии единой системы измерений, единой парадигмы, внутри которой существует единая социальная метрика. Данный феномен появился еще в эпоху постмодерна и внешне проявился в развале полярного мира, крушении мета-нарративов и появлении глобалистской системы мироустройства, в которой стали возможны такие современные явления, как интернет, гипер-текстуальные системы, удаленная работа, гибридная война и т. д.

Следствием адаптации к этой системе явилась новая личность – поли-личность [5], что представляет собой новый формат развития человека.

Если привычная моно-личность (привычная для классической психологии), строится как некая пирамида, в которой каждая следующая ступенька жизни опирается на предыдущую, а каждый последующий выбор обоснован имеющимися идентичностями или ценностями и личным выбором, в результате чего поведение человека можно прогнозировать как некую устойчивую линию.

То поли-личность как продукт современной информационной среды представляет собой скорее хор голосов [5], в котором различные социальные позиции и различный социальный опыт не интегрируются в единую структуру, а существуют отдельно. И в зависимости от контекста (в том числе социального), либо от дискурсивного позиционирования [4], актуализируется та, или иная позиция, от которой меняется поведение человека. Процесс этот происходит произвольно, в отличие от моно-личности.

На основании этого, а также на обзоре ряда статей классиков психологии (Аксенова, Ермолаева, Климов, Поваренков) мы делаем вывод, что такие феномены не описаны в классической психологии,

немного изучены в зарубежной психологии, а текущая постнеклассическая психология только формируется и пока недостаточно распространена в российском психологическом пространстве.

Поэтому было создано текущее исследование личности современного студента, с опорой на то, что конструкция личности скорее поли-, чем моно-

Результаты магистерской работы [3] показывают, что классические методики самоопроса не работают на современном поколении постмодерна, следовательно, нами была создана экспериментальная методика, основанная на концепции BIF [6], где респондентам был дан ряд описаний деятельности, часть которых была фиксирована на процессе, а часть из них на результате. По анализу процентов выборов целевых или процессуальных описаний делается предположение об агентском или актерском типе текста [7], что затем сравнивается с результатами методик на идентичность и отношение к опыту студенчества.

Полученные результаты позволят построить модель полиличности современного студента, с опорой на дискурсивные предписания к конструированию текста своего автобиографического Я-нарратива.

На данный момент результаты находятся в обработке, но уже собраны данные 43 респондентов. К моменту конференции данные будут обработаны и будет представлена первичная модель.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аккер Р. Метамодернизм. Историчность, аффект и глубина после постмодернизма / под ред. Р. ван дер Аккера, Э. Гиббонс, Т. Вермиюлена ; пер. с англ. В. М. Липки. М. : РИПОЛ классик, 2021. 494 с.
2. Гусельцева М. С. Субъектность, виртуальность, транзитивность как проблемы современной психологии // Новые тенденции и перспективы психологической науки. 2019. С. 117–169.
3. Хантуев А. А., Зайцева Ю. Е. Практики студенческой идентичности: полинарративный анализ // Ананьевские чтения-2022. 60 лет социальной психологии в СПбГУ: от истоков – к новым достижениям и инновациям. 2022. С. 293–294.
4. Харре Р. Философия сознания как проблема философии и науки // Эпистемология и философия науки. 2007. Т. 14, № 4. С. 13–29.
5. Херманс Г. Й. М. Личность как мотивированный рассказчик: теория валлоации и метод самоконфронтации // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. 2006–2007. № 1 (3). С. 7–53.
6. Ewell P. J., Hamilton J. C., Guadagno R. E. How do videogame players identify their actions? Integrating Action Identification Theory and videogame play via the Behavior Identification Form-Gamer // Computers in Human Behavior. 2018. Vol. 81. С. 189–197.
7. McAdams D. P. Identity, narrative, language, culture, and the problem of variation in life stories // Evolutionary Studies in Imaginative Culture. 2019. Vol. 3, N 1. P. 77–84.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Чеботарева А. И.

*ГБУ ВО «Академия Министерства внутренних дел
Донецкой народной республики имени Ф. Э. Дзержинского»*

Донецк, Россия

E-mail: alinachebotareva@yandex.ru

Исследование психологической готовности к труду были начаты в 60-е гг. прошлого века. С самого начала и до сих пор к раскрытию сущности понятия «готовность» как отдельного психологического термина, ученые подходят с разных, причем часто противоречивых позиций.

Анализ литературы свидетельствует, что понятие «готовность» не приобрело устойчивого научного статуса, его утверждение осложняется тем, что срок является достоянием не только науки, но и быденной речи и мировоззрения [1; 3; 5].

В толковом словаре В. Даля, термин «готов» характеризует человека, который полностью собран, приспособлен к чему-то и такой, что может и желает что-то делать. Смысл этого слова выражает законченность, конечный результат какого-то действия, состояния. «Готовность» характеризует состояние и свойство потенциального субъекта действия [8].

В научных трудах понятие «готовность» часто отождествляют с понятиями «зрелость», «компетентность», «пригодность», «настроенность», «мобилизованность», «установка», «отношение» и тому подобное [4; 7; 9].

«Готовность к действиям» в психологической энциклопедии толкуется как приведение в активное состояние всех психологических систем человеческого организма, необходимых для эффективного выполнения определенных действий. Чаще всего это понятие используют в инженерной психологии для обозначения наличия у работника необходимых для успешного выполнения действий знаний, навыков и умений или его согласия на осуществление действия или готовности немедленного выполнять определенную программу действий с появлением сигнала. О реальном состоянии готовности к действиям свидетельствует совокупность показателей о физической подготовленности работника, необходимой нейродинамической обеспеченности действий и психологических условиях его готовности [5].

Психологический аспект готовности к трудовой деятельности связывают с установлением характера связей и зависимостей между со-

стоянием готовности и эффективностью деятельности. Акцент делается на факторы, условия, средства, позволяющие управлять становлением и развитием предпосылок эффективной деятельности. При всей разнообразности научных обоснований психологического понятия «готовность» выделяют ряд общих признаков. К таким признакам относят:

- системность – предполагает формирование готовности при рассмотрении и развитии интеграционных структурных составляющих;
- потенциальность-определяет перспективу процесса становления специалиста через развитие личностно-профессиональных компетенций;
- интенционность – детерминируется направленностью личности на овладение конкретной профессией [4].

Известные ученые М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович в структуре психологической готовности к трудовой деятельности выделяют два уровня: долговременный и ситуативный.

Долговременная готовность рассматривается как совокупность ранее освоенных знаний, умений, навыков, учреждений, опыта и мотивов деятельности, на основе чего возникает состояние готовности к выполнению тех или иных процессуальных задач. Долговременную готовность иногда называют подготовленностью. Такая готовность действует постоянно, ее не нужно формировать каждый раз в связи с поставленной задачей, поскольку формируется она еще до того, как человек начинает выполнять определенное дело. Долговременная готовность является существенной предпосылкой успешного выполнения деятельности. Временное состояние готовности – это актуализация, приспособление всех сил, создание психологических возможностей для успешных действий в данный момент, поэтому он может включать некоторые моменты заблаговременной готовности.

Ситуативная готовность – это динамическое целостное состояние личности, внутренняя настройка на определенное поведение, мобилизованность всех сил на эффективные целенаправленные действия [2].

В структуре готовности к трудовой деятельности личности известный исследователь В. А. Моляко выделяет такие составляющие, как: психофизиологические качества личности, деятельность функциональной системы, проявление доминанты, образование и функционирование установки. Основными психологическими составляющими готовности как устойчивой характеристики личности ученый выделяет: знания, умения, навыки, мотивы деятельности. При этом особое внимание обращается на то, что структуру готовности необходимо рассматривать в сопоставлении с типом деятельности, которую будет выполнять личность – творческим или исполнительским [5].

Психологическая готовность к труду определяется спецификой и процессуально-содержательным характером трудовой деятельности. В научных работах Е. А. Климова представлено детальное описание психологического содержания трудовой деятельности, которое представляет собой системное психологическое образование, характеризующееся по четырем дифференцированным признакам (табл.).

Таблица

Признаки психологической готовности личности к трудовой деятельности

Признаки	Название	Составляющие
Первый	Предвосхищение (ожидание) от трудовой деятельности	Общественные требования; прогнозирование адекватных результатов труда; осознание общественно ценностного значения результатов; эмоциональное содержание представлений о результатах собственной трудовой деятельности
Второй	Осознание необходимости и обязательности достижения заданного результата	Гностический и аффективный компонент гностический выражается в рефлексии чувства ответственности перед обществом; аффективный – в эмоциях, состояниях, отношениях, переживаниях, связанных со «стабильностью – изменчивостью» протекания деятельности и ее целью
Третий	Стремление к овладению внешними и внутренними средствами профессиональной деятельности	Гностическая, аффективная, операционная функции: гностическая – применение средств в деятельности, включая и внутренние средства, аффективная – соответствующие эмоциональные переживания, состояния, отношения, связанные с применением средств труда. Операционная – практическое овладение средствами деятельности
Четвертый	Ориентировка в личностных и производственных отношениях	Гностический компонент – стремление поддерживать взаимоотношения с коллегами; аффективный компонент – эмоциональные переживания по поводу взаимодействия в трудовом коллективе

В работах Т. В. Кудрявцева готовность к труду выпускников рассматривается как сложное многоуровневое образование, включающее личностные и операционные компоненты, в частности установку на труд, профессионально необходимые качества, знания, умения, навыки профессиональной деятельности, особенности эмоционально-волевой сферы, мотивационную структуру и интерес к выбранной профессии [4].

Т. В. Кудрявцев выделяет стадии профессионального становления личности, на основе которых определяет уровни сложившейся готовности к трудовой деятельности. Так, на первой стадии формирования профессиональных намерений, формируется начальный уровень готовности к труду, что является необходимым условием самоопределения личности в профессиональном обучении. Он характеризуется

личностной готовностью к профессиональной подготовке на основе знаний, умений и навыков, развития технического мышления, а также установки на учебно-производственную деятельность. Вторая стадия характеризуется готовностью личности к выбранной профессии, к вхождению в коллектив и систему производственных отношений [4].

В определении понятия «трудовая деятельность» акцентируется термин «труд» определяется как деятельность человека, направленная на освоение и преобразование природных и социальных сил с целью удовлетворения потребностей, в результате которой создаются материальные и духовные ценности, формируется сам человек [7; 8; 9].

Труд – решающее условие формирования личности, ее способностей, умственных и моральных качеств, физической силы, выносливости.

Таким образом, в данной статье на основании теоретического анализа психологической литературы, монографий, статей и диссертационных исследований была сделана попытка систематизировать знания, связанные с проблемой определения понятия «психологическая готовность личности к трудовой деятельности». Конечно, список проанализированных нами диссертационных исследований по заданной тематике в итоге окажется неполным. Но мы продолжаем наше исследование. Достижение цели требует решения ряда задач, среди которых:

- 1) изучить содержание понятия «психологическая готовность к трудовой деятельности» по мере его становления;
- 2) описать виды «психологической готовности к трудовой деятельности».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко М. Б. Психологическая готовность к профессиональной деятельности (на примере военных профессий) : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.13. Ярославль, 2020. 24 с.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 175 с.
3. Климов Е. А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов. М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
4. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 51–59.
5. Моляко В. А. Психология творческой деятельности. Киев : Знание, 1978. 147 с.
6. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы готовности человека к деятельности. Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1997. 178 с.
7. Чеботарева А. И. Проблема определения понятия «психологическая готовность» в контексте межнаучных связей // Научная сокровищница образования Донетчины. 2020. № 1. С. 80–83.
8. Чеботарева А. И. Психологическая готовность к деятельности в контексте акмеологического подхода // Дополнительное профессиональное образование в контексте акмеологических идей : материалы Междунар. электрон. науч.-практ. конф. Т. 1. С. 80–85.

9. Чеботарева А. И., Черкашин Р. А. К вопросу о психологической готовности курсантов к профессиональной деятельности // Педагогика и психология: теория и практика. 2020. № 1 (17). С. 116–121.

10. Чеботарева А. И. Профессиональная направленность в структуре психологической готовности личности к профессиональной деятельности // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 10–11 дек. 2020 г. / Юж. федер. ун-т ; под общ. ред. А. В. Черной. Ростов н/Д ; Таганрог : Foundation, 2020. С. 389–394.

11. Чеботарева А. И. Психологическая готовность как объект изучения психологии // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XXI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Иркутск, 29–30 апр. 2022 г. / [редкол.: И. А. Конопак [и др.]]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2022. С. 277–281.

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Чупрова Е. Е.

ГБПОУ ИО «Иркутский техникум транспорта и строительства»

Иркутск, Россия

E-mail: Chuprova.E.E@yandex.ru

Сегодня ни для кого не является секретом, что система среднего профессионального образования (далее – СПО) является одной из ведущих отраслей всей системы образования в нашей стране, ведь именно в системе СПО происходит подготовка специалистов среднего звена, а также квалифицированных рабочих служащих, которые, в будущем, внесут огромный вклад практически во все отрасли экономики России. Безоговорочно, ведущую роль в системе подготовки будущих профессионалов играет именно учебная деятельность, но не стоит забывать и о воспитательном компоненте данной системы. Даже такой великий педагог, как А. С. Макаренко писал о воспитании: «Воспитание – самая важная область нашей жизни, а правильное воспитание – наша счастливая старость, плохое воспитание – наше будущее горе, наши слезы» [4].

Если говорить о воспитательном процессе, как об общественном явлении, то его можно описать, как: очень сложный и противоречивый процесс, во многом стихийный, но в то же время и более богатый, так как на становление личности влияет множество факторов и способов воздействия: семья, микросреда, общественные организации, средства массовой коммуникации, искусство, социально-экономическая ситуация и др., поэтому воспитание в широком смысле трактуется как общественное явление, в русле которого целенаправленно создаются материальные, духовные, организационные условия для всестороннего развития человека [1].

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ и его последней редакции от 31.07.2020, вступившей в силу 01.09.2020 воспитание определяется, как: «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданской ответственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда

и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [5].

Воспитание, как педагогический процесс представляет собой сознательно организуемое взаимодействие педагогов и воспитанников, стимулирующее активную деятельность последних по овладению социальным и духовным опытом, ценностями, отношениями. Подчеркнем, что воспитание состоит не в прямом воздействии, а в социальном взаимодействии педагога и воспитанника, в результате которого у детей формируется система определенных социально значимых качеств личности, развитых взглядов и убеждений [2]. Стоит обратить внимание, что данная трактовка воспитательного процесса дана лишь в узком, педагогическом смысле.

Говоря о методах воспитания в СПО, то хотелось бы отметить, что это конкретные пути влияния педагога на поведение обучающихся, помогающие в решении педагогических задач. В современной педагогике описано множество классификаций методов воспитания, но мы хотим предложить вам классификацию, основанную на структуре личности человека [3]:

1. Методы формирования сознания. Сознание человека – основа его мировоззрения, а также поведения и межличностных отношений. Среди данной группы методов главенствующую роль занимает метод убеждений. Метод убеждений основывается на формировании взглядов на жизнь путем воздействия педагогом на уже сформированные знания обучающегося. Самоутверждение и самовыражение личности школьника происходит в условиях нечетко им осознанных и сформулированных представлений, понятий, принципов. Не обладая твердыми и глубокими знаниями, молодой человек не всегда может сделать анализ происходящих событий, допускает ошибки в суждениях.

Одним из основных противоречий, которые разрешаются в процессе воспитания, является противоречие между примитивными представлениями школьника о сущности происходящих событий и теми знаниями, которые вносит в его сознание извне организованная система воспитания. Данный метод является ведущим в воспитательной работе.

2. Методы формирования поведения. Человек – субъект деятельности, в том числе и познавательной. Поэтому в процессе познания он не только созерцатель, но и деятель. К данной группе методов относятся: упражнение, приучение, поручение, педагогическое требование, воспитывающие ситуации и др. Данные методы используются непосредственно для формирования поведения и деятельности обучающихся, но косвенно они влияют и на формирование сознания человека.

3. Методы формирования чувств и отношений. К данным методам относятся такие методы, как: поощрение, порицание, наказание, создание ситуаций успеха, контроль, самоконтроль, оценка и самооценка и др.

По нашему мнению, данная классификация методов воспитания оказывает значительную роль в социализации личности обучающегося профессиональной образовательной организации.

В современном обществе социализация личности является достаточно значимой проблемой, ведь включение человека в единую социальную целостность общества – это очень сложный и тонкий процесс. Социализация личности – это процесс вхождения человека в определенную социальную структуру, в результате которого происходят изменения, как и в самом человеке, так и в вышеописанной структуре [7]. Результатом социализации личности является усвоение норм и правил жизнедеятельности определенных социальных групп, проявление индивидуальности и личностной уникальности, усвоение индивидом ценностей, социальных норм, а также образцов поведения. Исходя из всего вышесказанного, мы делаем вывод, что успешная социализация личности жизненно необходима человеку для успешного существования в любом обществе. По нашему мнению, воспитательный процесс в образовательной организации, может оказать положительное влияние на социализацию воспитанников.

Благодаря широкому разнообразию методов воспитания современный педагог, вооруженный ими, может решать многие педагогические трудности, связанные не только с воспитанием, но и с образованием, развитием учащихся. Педагогические задачи в отдельности требуют от современного педагога проявления всех качеств личности, от доброты и честности до верности своим идеалам. Не маловажное значение приобретают в XXI веке в сфере образования принципиально новые аспекты обучения, такие как компетентность, лояльность, коммуникабельность и пр. Чтобы соответствовать современным требованиям, грамотно выполнить государственный заказ, от преподавателя любого учебного заведения необходимы абсолютная самоотдача, проявленная в выдержке, опыте, саморазвитии, многогранности взглядов, мыслей, чувств, умений, навыков [6].

Воспитание здорового поколения напрямую зависит от профессиональной подготовки педагога. Привить человеку высокие ценности, помочь ему найти правильную дорогу в жизни – важнейшие задачи современного воспитательного процесса. Самоопределение обучающегося представляет собой одну из острейших проблем развития образования в современных условиях. Отношения: «новый опыт –

предшествующий накопленный опыт», – полностью отражает концепцию развития современной молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика профессионального образования / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Слатенина. М. : Академия, 2007. 368 с.
2. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Междунар. акад. пед. образования. М. : Академия, 2002. 208 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : Модэк, 1996. 400 с.
4. Козлов И. Ф. Педагогический опыт Макаренко. М., 1987. 159 с.
5. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС «Гарант».
6. Шаталов В. Ф. Точка опоры. М. : Педагогика, 1987. -38.
7. Щеглов И. А. Социализация личности как теоретическая проблема // Теория и практика общественного развития. 2014. № 1. С. 36–39.

РАЗДЕЛ 5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ

Алексеева Ю. С., Синёва О. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: alekseeva272000@bk.ru

Рост неопределенности и цифровизация коммуникативного пространства в XXI в. переводит задачу сохранения социальных связей на уровень развития коммуникативной компетентности отдельных личностей. Качественные изменения социальной структуры общества приводят к появлению новых информационно-коммуникационных технологий, а также к постоянному и стремительному повышению количества интернет-пользователей по всему миру и к развитию интернет-зависимости.

Особенно подверженной развитию интернет-зависимости является такая социальная группа, как студенты. Именно период юношеского возраста является особо чувствительным к социогенным воздействиям. В студенчестве ведущей деятельностью является учебно-профессиональная, и ввиду того, что огромное количество коммуникаций по учебным и профессиональным вопросам ведётся с помощью сети Интернет, то и подверженность развитию интернет-зависимости является значительной. В свою очередь, наличие интернет-зависимости может повлечь за собой нарушения в коммуникативной деятельности человека: снижение, либо задержку развития коммуникативной компетентности.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что существует взаимосвязь между коммуникативной компетентностью и интернет-зависимостью у студентов, а именно: такие проявления коммуникативной компетентности, как «эмоциональность» и «уровень контроля» обнаруживают обратную значимую ($p \leq 0,01$) взаимосвязь с интернет-зависимостью.

Для подтверждения сформулированной гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование на базе факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Выборку составили 32 испытуемых мужского и женского пола в возрасте от 20 до 24 лет.

Диагностический комплекс, составленный с целью изучения взаимосвязи коммуникативной компетентности и интернет-зависимости у студентов, включал в себя следующие методики: опросник «Диагно-

стика коммуникативной социальной компетентности (КСК)» и тест Кимберли-Янг на интернет-зависимость в адаптации В. А. Лоскутовой.

Для определения тесноты и характера взаимосвязи между коммуникативной компетентностью и интернет-зависимостью у студентов, нами был проведен корреляционный анализ данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена. Результаты анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Взаимосвязь показателей коммуникативной компетентности и интернет-зависимости у студентов

Показатели коммуникативной компетентности	Общительность\ замкнутость	Логическое мышление	Эмоциональность	Жизнерадостность\ бесщечность	Художественный\ рациональный тип	Независимость\ зависимость	Уровень контроля	Склонность к асоциальному поведению
Тест Кимберли-Янг	-,165	,275	-,527**	,104	-,032	-,106	-,461**	,189

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

Из табл. 1 видно, что уровень интернет-зависимости имеет значимую обратную связь с таким фактором коммуникативной компетентности, как «эмоциональность» ($r = -0,527$, при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем ниже эмоциональная устойчивость личности, тем выше уровень интернет-зависимости. На наш взгляд, это можно проинтерпретировать следующим образом: если студенту присущ низкий уровень эмоциональной устойчивости, если он изменчив, подвержен чувствам и мимолётным желаниям, в общении проявляет себя как непостоянный, импульсивный человек, то ему трудно контролировать себя в желании воспользоваться Интернетом, и его зависимость от сети Интернет будет расти. Верно и обратное – в случае, когда студент зрелый, обладает внутренней опорой и устойчивостью, уравновешенным эмоциональным состоянием, способен в коммуникации между людьми сохранять спокойствие, стабильность, то он будет способен противостоять увлечению Интернетом, и у него не будет трудностей с его умеренным использованием.

Кроме этого, в результате эмпирического исследования была обнаружена значимая обратная связь между интернет-зависимостью и уровнем контроля ($r = -0,461$, при $p \leq 0,01$). Мы можем предположить, что чем более у человека развито умение контролировать себя в общении и подчинять своё поведение в коммуникативных ситуациях общественным правилам, тем меньше вероятность того, что он обретёт интернет-зависимость. Чем эффективнее личность способна себя кон-

тролировать в коммуникативных ситуациях, тем она более способна контролировать деструктивное влияние интернета на свою жизнедеятельность. А отсутствие самоконтроля в общении, неразвитая способность организовывать себя при коммуникации, влечёт за собой неспособность контролировать увеличение времени, проводимого в интернете, что приводит к возникновению трудностей, связанных с его использованием. Кроме того, по наличию у человека интернет-зависимости мы можем сказать о сниженном самоконтроле в ситуациях общения.

Результаты исследования не обнаружили взаимосвязи между интернет-зависимостью и такими факторами коммуникативной компетентности, как «общительность/замкнутость», «логическое мышление», «жизнерадостность/беспечность», «художественный / рациональный тип мышления», «независимость/зависимость», «склонность к асоциальному поведению». Вероятно, это связано с тем, что для лиц с разным уровнем интернет-зависимости могут быть свойственны различные характеристики – как общительность, так и замкнутость, как выраженное логическое мышление с умением делать конструктивные выводы, так и слаборазвитое логическое мышление, как жизнерадостность и беспечность, так и молчаливость и серьезность в коммуникациях, как направленность на чувственность, художественное мышление, так и рациональность, реалистичность, как независимость от чужого мнения, так и ориентация на общественные нормы и правила, и, наконец, как склонность к асоциальному поведению, пренебрежение к принятым общественным нормам, моральным и этическим ценностям, так и отсутствие данной склонности. Отсутствие взаимосвязи может быть также обусловлено особенностями выборки, в частности, её малочисленностью, а также тем, что все респонденты обучаются на факультете психологии, что может влиять на общие тенденции выраженности факторов коммуникативной компетентности. Это актуализирует перспективы дальнейшего исследования данной проблемы, предполагающие расширение диагностического комплекса, а также обогащение выборки, за счет включения в нее представителей разных профессиональных, социальных и возрастных групп.

Итак, результаты математико-статистического анализа позволяют сделать вывод о том, что наиболее выраженной является взаимосвязь между интернет-зависимостью и факторами коммуникативной компетентности, которые связаны с самоконтролем в общении, самообладанием в коммуникативных ситуациях, умением либо неумением управлять собой при общении. На основе данных результатов мы делаем следующие выводы:

1. Наличие отрицательной связи между «эмоциональностью» и интернет-зависимостью ($r = -0,527$, при $p \geq 0,01$) показывает: чем ниже

эмоциональная устойчивость, тем более выражена интернет-зависимость. Это означает, что для студентов, не имеющих проблем с чрезмерным увлечением интернетом, характерна высокая эмоциональная устойчивость и не свойственна эмоциональная нестабильность, непостоянность. Таким образом, лица, обладающие внутренней опорой, эмоциональной устойчивостью, вероятнее всего, способны более успешно, чем нестабильные, эмоционально неустойчивые лица, противостоять чрезмерному увлечению интернетом и избегать негативного влияния данной сети.

2. Отрицательная связь между интернет-зависимостью и «уровнем контроля» ($r = -0,461$, при $p \geq 0,01$) демонстрирует: чем выше уровень самоконтроля в общении, тем слабее интернет-зависимость. Иными словами, выраженной зависимостью от интернета будут обладать студенты, у которых способность управлять собой в общении и подстраиваться под нормы и правила в коммуникативных ситуациях снижена, либо не развита. Проявление самообладания и самоконтроля в коммуникации, вероятнее всего, будет говорить нам о слабой либо отсутствующей интернет-зависимости.

Таким образом, подведя итог всему вышесказанному, мы можем свидетельствовать о наличии взаимосвязи между коммуникативной компетентностью и интернет-зависимостью у студентов, а именно о том, что «эмоциональность» и «уровень контроля» обнаруживает обратную значимую связь с интернет-зависимостью.

Дальнейшие перспективы исследования предполагают расширение диагностического комплекса, а также обогащение выборки за счет включения в нее представителей разных профессиональных, социальных и возрастных групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеева А. Д. Психологические особенности личности, способствующие развитию зависимого поведения // Научный журнал КубГАУ. 2014. № 101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-lichnosti-sposobstvuyuschie-razvitiyu-zavisimogo-povedeniya> (дата обращения: 07.06.2022).
2. Гончарова К. Э. Структура коммуникативной компетентности будущего специалиста : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.08. Мичуринск, 2011. 182 с.
3. Дубровина Л. А., Галкина П. Н., Хорева С. А. Формирование социальных компетенций как условие профилактики интернет-зависимости у студентов // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2015. № 19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnyh-kompetentsiy-kak-uslovie-profilaktiki-internet-zavisimosti-u-studentov> (дата обращения: 07.06.2022).
4. Малыгин В. Л., Хомерики Н. С., Антоненко А. А. Индивидуально-психологические свойства подростков как факторы риска формирования интернет-зависимого поведения // Медицинская психология в России. 2015. № 1 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-svoystva-podrostkov-kak-factory-riska-formirovaniya-internet-zavisimogo-povedeniya> (дата обращения: 07.06.2022).
5. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М. : Изд-во МГУ, 1989. 216 с.

ДОВЕРИЕ И САМОРАСКРЫТИЕ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО ОДИНОЧЕСТВА

Антипова К. В.

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

Гомель, Республика Беларусь

E-mail: karolinaantipova5@gmail.com

В современном мире с развитием технологий и гаджетов, с помощью которых можно с легкостью установить связь с человеком, чаще всего поверхностную, остро встает вопрос о проявлении доверия и самораскрытия в межличностном общении в реальной жизни. Юношам и девушкам труднее становится доверять друг другу, не говоря уже о том, чтобы поделиться с кем-то своими истинными мыслями и чувствами. Это приводит к отчуждению и изоляции, а как следствия, возрастанию чувства субъективного одиночества в обществе.

Межличностные отношения и общение охватывают практически всю деятельность человека на протяжении жизни. Межличностные отношения – это система установок, ориентаций, ожиданий и стереотипов, через которые люди воспринимают себя и оценивают друг друга.

Особое внимание следует уделить изучению межличностных отношений в юношеском возрасте – именно в юношеском возрасте особенно остро ощущается потребность в общении и построении доверительных межличностных отношений.

Доверие является многоуровневым образованием. Оно складывается из:

- *первичных установок* (возникают на ранних стадиях онтогенеза из потребности в безопасности);
- *вторичных установок* («вторичное доверие», направленное на мир и на себя самого).

Переходя извне внутрь, данные установки становятся личностными.

Т. П. Скрипкина дает следующие определение понятию «доверие»: «специфическое отношение субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающееся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека» [2, с. 97].

Доверие – есть свойство человека наделять явления и объекты окружающего мира, других людей, их будущие действия и свои собственные предполагаемые действия свойствами ситуативной значимости и безопасности.

С определением понятия «доверие» тесно связано понятие «самораскрытие».

Успешность всякого взаимодействия между людьми зависит от их способности правильно выражать свои эмоции и умения считывать эмоции партнеров по общению. Человек в конкретной ситуации общения может быть заинтересован в реальном выражении своих чувств, в их приуменьшении или сокрытии, а также в их преувеличении. Кроме того, выражение эмоций чаще всего подчинено более широким целям взаимодействия.

Т. П. Скрипкина определяет самораскрытие как факт добровольного раскрытия конфиденциальной информации о собственном внутреннем мире перед другим человеком [3].

Самораскрытие для личности является необходимым условием существования в обществе, в построении социально-официальных и социально-неформальных связях. Нежелание самораскрываться может привести к изоляции от общества и обострению психологических проблем.

Очень часто проблемы с доверием и самораскрытием в межличностном общении у юношей и девушек возникают из-за субъективного переживания чувства одиночества, как в личном, так и коллективном взаимодействии.

У. Садлер и Т. Джонсон определяют одиночество как «переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определенную форму самосознания, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности» [1, с. 27].

У. Садлер выделяет четыре вида одиночества [1]:

- *экзистенциальное, или космическое одиночество;*
- *культурное одиночество;*
- *социальное одиночество;*
- *межличностное одиночество.*

Экзистенциальное одиночество – связано с постижением себя как целостной реальности, соотнесения себя с природой.

Культурное одиночество – переживание отрыва от культурного наследия, которое являлось существенной частью жизни.

Социальное одиночество – встречается гораздо чаще. Связано с взаимоотношениями личности и группы.

Межличностное одиночество – обычно выступает в тесной связи с социальным одиночеством, но связано с отвержением или непониманием, неприятием каким-либо конкретным человеком.

В юношеском возрасте люди пытаются как-то систематизировать представления о своем одиночестве, а не просто представить перечень возможных его причин. Подобным же образом и одинокие люди пытаются систематизировать собственные объяснения их неудовлетворительной социальной жизни.

Юношеский возраст – этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений,

этап человеческой близости, когда ценности дружбы, любви, интимной близости могут быть первостепенными.

Важнейший психологический процесс юношеского возраста – становление самосознания и устойчивого образа своей личности, своего «Я».

Данные особенности актуализировали проведение эмпирического исследования взаимосвязи доверия и самораскрытия в межличностном общении. Базой исследования был «ГТУ им. Ф. Скорины». Выборочную совокупность составили 81 чел., из них 41 девушка и 40 юношей в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся на гуманитарных специальностях.

В ходе исследования было выявлено, что юноши с высоким уровнем субъективного одиночества испытывают меньше доверия к окружающим, чем юноши со средним и низким уровнем субъективного одиночества (67 % и 70 % соответственно). В то время как у девушек с высоким уровнем субъективного одиночества и девушек со средним и низким уровнем субъективного одиночества существенных различий в доверии (76 % и 75 %) выявлено не было.

Так же было выявлено, что юноши и девушки с высоким уровнем субъективного одиночества гораздо реже открываются в общении (5 % и 11 %), чем юноши и девушки со средним и низким уровнем субъективного одиночества (8 % и 13 % соответственно). Это может говорить о том, что юношам и девушкам с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества гораздо труднее выражать свои переживания, доверять другим и самораскрываться в общении.

Это так же подтверждается большим разрывом между реальным самораскрытием (5 и 11 %) у юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества, и потенциальным самораскрытием (15 и 18 % соответственно). В сравнении с юношами и девушками со средним и низким уровнем субъективного одиночества, чье потенциальное самораскрытие (11 и 12 %) ниже, чем у юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества, можно сделать вывод, что у последних потребность в самораскрытии гораздо выше.

Таким образом, у юношей и девушек с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества более выражена потребность в умении самораскрываться в общении, им очень важно иметь возможность для эмоционального самораскрытия, но гораздо труднее выражать все свои переживания и делиться ими с другими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Садлер У., Джонсон Т. От одиночества – к аномии // Лабиринты одиночества : пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989. С. 21–52.
2. Скрипкина, Т. П. Психология доверия. М. : Академия, 2000. 264 с.
3. Скрипкина Т. П. Доверие людей в процессе общения // Эмоциональные и познавательные характеристики общения / под ред. В. А. Лабунской. Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1990. С. 33–53.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ, ДЕЙСТВУЮЩЕГО В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Беликова Н. Н., Понкратова Е. Ч.

ФГБОУ ВО Байкальский государственный университет

Иркутск, Россия

E-mail: belikova_natali@mail.ru, ekaterinaponkratova7434@yandex.ru

В настоящее время в связи с быстрым накоплением данных, освещающих разные стороны психологии предпринимательства, это направление стало одним из ведущих в экономической психологии.

Предпринимательство рассматривает как процесс, состоящий из трех фаз:

1. Предстартовая фаза или фаза определения возможностей, на которой предприниматель определяет жизнеспособные и осуществимые бизнес-возможности.

2. Фаза запуска или разработки и исполнения, на которой предприниматель собирает необходимые ресурсы для запуска предприятия.

3. Фаза создания предприятия, на котором предприниматель управляет новой организацией таким образом, что она росла и успешно работала [2].

На любой из этих фаз предпринимателю предъявляются требования к его психологическим особенностям и навыкам.

Предприниматель – лицо, несущее ответственность за предпринимаемое дело: тот, кто планирует, контролирует, организует и владеет предприятием. (Карно Бодо).

Традиционно рассматривают динамические и структурные психологические характеристики предпринимателей:

1. Динамические: предприниматели в большинстве проблемных ситуаций управляют ими по интернальному типу, т. е. полагаются на свои силы и берут ответственность на себя.

2. Структурные:

- готовность к труду и чувствительность в восприятии новых стимулов;

- способность смотреть на ситуацию с разных сторон;

- сдержанность, требовательность в оценке результатов деятельности;

- склонность к риску и новизне [1].

Нами было проведено исследование социально-психологических характеристик предпринимателей на 15 респондентах.

В ходе исследования использовались 3 методики:

1. Опросник УЭСЛ (уровень экономической субъектности личности) (Хащенко Т.Г.), с помощью которого измерялись шкалы:

- интернальность в экономическом пространстве жизнедеятельности;
- рефлексивность;
- ориентация на материальное самообеспечение;
- позитивное отношение к собственности, деньгам, к материальному достатку;
- преобразующая активность по отношению экономическому «контексту», собственной жизни, её материальным обстоятельствам и на себя как субъекта экономической активности.

2. Тест «Склонность к новизне» (Г. Цукерман)

Шкалы:

- чувство новизны и стремление к незнакомым ощущениям;
- тяга к приключениям;
- ориентация на приобретение нового опыта;
- способ растормаживания;
- чувствительность к рутине.

3. Методика «Личностная готовность к переменам» (PCRS) Ролника, Хезера, Голда и Хала в адаптации Н. Бажановой и Г. Л. Бардиер

Измеряемые шкалы:

- страстность;
- находчивость;
- оптимизм;
- смелость, предприимчивость;
- адаптивность;
- уверенность;
- толерантность к двусмысленности.

По результатам опросника УЭСЛ были получены следующие показатели (рис. 1).

Ведущими показателями являются рефлексивность и позитивное отношение к собственным деньгам и материальному достатку.

Результаты методики тест «Склонность к новизне» (Г. Цукерман) можно увидеть на рис. 2.

Ведущими показателями, исходя из результатов данной методики, являются чувство новизны и способ растормаживания.

Результаты методики «Личностная готовность к переменам» (PCRS) Ролника, Хезера, Голда и Хала в адаптации Н. Бажановой и Г. Л. Бардиер (рис. 3).

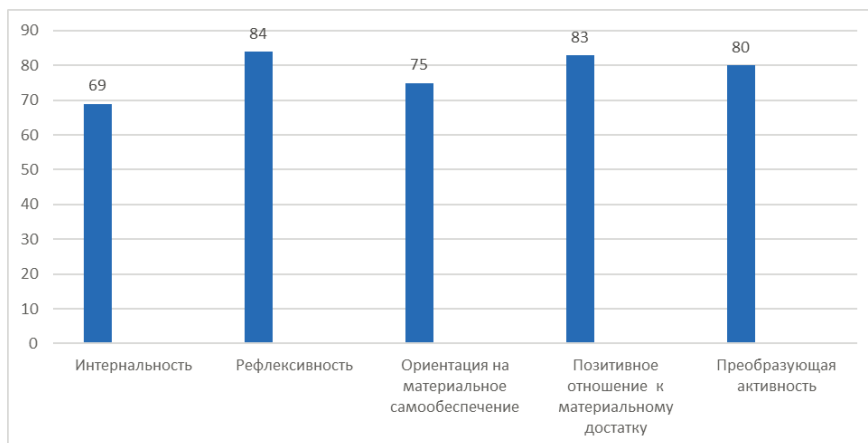


Рис. 1. Результаты опросника УЭСЛ (уровень экономической субъектности личности) (Хашченко Т.Г.)

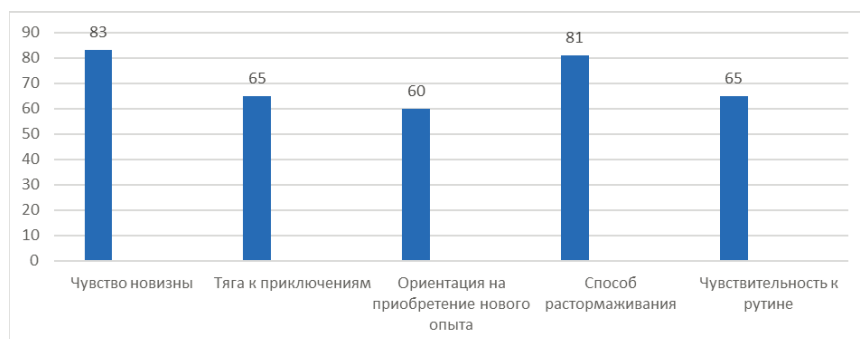


Рис. 2. Результаты теста «Склонность к новизне» (Г. Цукерман)

Ведущие показатели – находчивость и оптимизм.

Исходя из полученных результатов, можно увидеть, что ведущими социально-психологическими характеристиками являются:

- рефлексивность, т. е. устремлённость на максимальную осознанность собственных поступков, другими словами, настроенность на нахождение смысла происходящих событий и взаимосвязей между ними. Она считается системообразующим и многофункциональным личностным качеством, способствующим эффективному усвоению, углублению и переработке социального опыта, переключению с внешнего уровня на внутренний план. Рефлексивность также является способностью индивидов и социума мыслить критически;

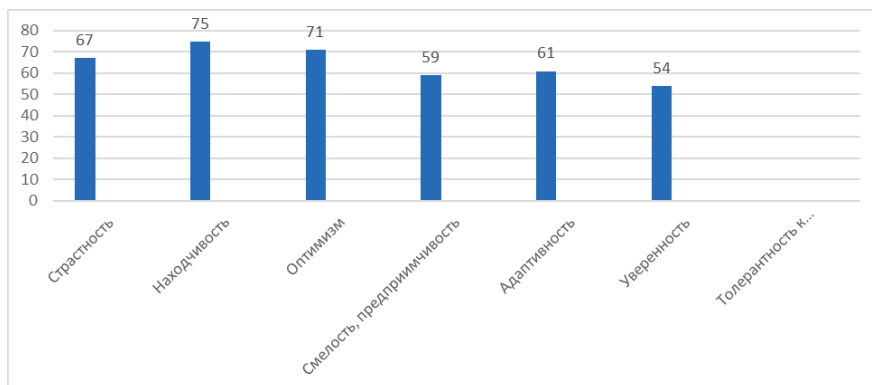


Рис. 3. Результаты методики «Личностная готовность к переменам» (PCRS) Ролника, Хезера, Голда и Хала в адаптации Н. Бажановой и Г. Л. Бардиер

- позитивное отношение к собственным деньгам и материальному достатку, которое формирует более рациональное и осознанное отношение к деньгам как к средству достижения поставленных целей, а не как к самоцели.

- чувство новизны, которое чаще всего встречается у тех людей, которые открыты всему новому, шагают в ногу со временем и не боятся перемен в жизни

- способ растормаживания. Положительное растормаживание и чувствительность к рутине наряду со страстностью, находчивостью и предприимчивостью.

- находчивость. Взаимосвязь находчивости и предприимчивости с готовностью к риску свидетельствует о стремлении искать неожиданные, нестандартные решения в возможной ситуации неопределённости, даже при малой вероятности успешного исхода

- оптимизм – это позитивное мышление. Человек ожидает, что его действия в будущем принесут успех.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котова И. Б., Канаркевич О. С., Петриевский В. Н. Психологическая характеристика предпринимательской деятельности // Психологический ресурс в экономике и предпринимательстве. Ставрополь, 2002. С. 23–31.
2. Щербакова Т. Н., Седлецкая Л. В. Психологическая компетентность предпринимателя как субъекта социального взаимодействия. Ростов н/Д, 2003. 192 с.

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Васильева А. С.

*ФКОУ ВО «Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний»
Рязань, Россия*

E-mail: vasileva19-sasha@mail.ru

Тема эффективной управленческой деятельности руководителя является актуальной в современных условиях. Изучение его личностных характеристик, способностей, умений и навыков позволит организовать верное и качественное выполнение задач сотрудников в организации. Личность, ее свойства и основные характеристики играют важную роль в управленческой деятельности, ибо, как показывает практика, ни каждый человек может координировать деятельность индивидов, управлять ими.

Прежде всего, личность руководителя включает в себя три составляющие. Биографические характеристики – возраст, пол, социально-экономический статус, образование. Если пол и возраст не имеют четкую корреляцию с эффективностью управленческой деятельности, то статус и образование существенно на нее влияют. Вторым элементом являются способности: нужно различать общие интеллектуальные, как совокупность всех познавательных возможностей человека; и специфические способности – знания и умения, компетентность и информированность. Третий элемент – это непосредственно черты личности руководителя. Обычно их распределяют на три группы: психофизические, деловые, профессионально-организаторские.

К первой группе относятся: интенсивность внимания, волевые усилия, объемная память, эмоциональные реакции (уравновешенность и стрессоустойчивость), общительность, властность и т. д.

К группе деловых свойств относят предприимчивость, независимость, стремление к достижению, умение видеть перспективу, рисковать и т. д.

К профессионально-организаторским качествам относятся: целеустремленность, оперативность, распорядительность, требовательность, умение справедливо оценивать работу других и т. д. [1]

Приведенные свойства личности не ограничивают всех черт руководителя, ведь он, как правило, обладает индивидуальными особенностями.

Руководитель считается эффективным, если возглавляемый им коллектив имеет высокие показатели по соответствующим психологическим и непсихологическим критериям групповой эффективности [2, с. 13].

Л. Н. Понаморёв, сформулировал принципы, чтобы определить как общую эффективность работы всего коллектива, так и эффективность работы его руководителя:

- 1) результаты работы коллектива отражают эффект работы руководителя;
- 2) разграничение ответственности руководителя, в равной степени между подчинёнными и собой;
- 3) сплочённая работа всего коллектива под началом руководителя больше, чем деятельность каждого в отдельности;
- 4) распределение ответственности между управленческими работниками по общим функциям управления (администрирование, производственная, консультативная, представительная деятельность, воспитание коллектива);
- 5) соподчинение и взаимосвязь показателей производственной деятельности [3, с. 204].

Выделенные критерии и принципы позволяют в той или иной степени, обозначить каким образом необходимо сделать работу руководителя наиболее эффективной.

В апреле 2022 г. нами было проведено изучение личностных и деловых качеств руководящего состава ФКУ ИК-5 УФСИН России по Калужской области в виде анкетирования «Рейтинг руководителей». В исследовании определилась экспертная оценка подчиненных своих прямых и непосредственных руководителей, а также руководителей, с которыми они взаимодействуют в процессе служебной деятельности, в которой сотрудникам учреждения предлагалось оценить качества руководителей учреждения по 5-балльной системе.

Цель исследования заключалась в выявлении личностных и управленческих качеств, характерных руководящему звену, и разделение их на способствующие и препятствующие эффективности деятельности персонала в учреждении.

Метод исследования: опросный, с использованием анонимного анкетирования.

Характеристика выборки: в исследовании приняли участие 70 сотрудников. Из них 42 % составил рядовой и младший начальствующий состав и 58 % – средний и старший начальствующий состав.

Отношение сотрудников к процедуре анкетирования – адекватное, добровольное. Затруднений во время анкетирования не возникало.

На базе данного исследования было выявлено следующее:

Профессиональные компетенции руководителей, согласно блокам, оценивается сотрудниками учреждения следующим образом (табл.).

Таблица

Профессиональные компетенции руководителей

№	Принятие решений		Волевые качества		Поведение в кризисных ситуациях		Коммуникативные качества		Формирование коллектива	
	ЗАН	4,6	ЗАН	4,6	КЮС	4,5	ЗАН	4,3	ЗАН	4,6
2	КЮС	4,5	КЮС	4,6	ЗАН	4,4	КЮС	4,3	КЮС	4,5
3	БАБ	4,1	БАБ	4,1	БАБ	3,9	БАБ	4,0	БАБ	4,1
4	ЛНВ	3,8	ЛНВ	3,8	ЛНВ	3,8	ЛНВ	3,8	ЛНВ	3,9
5	САВ	3,6	САВ	3,7	САВ	3,7	САВ	3,7	САВ	3,7

На основании общей итоговой оценки руководителей по описанным в табл. компетенциям можно определить следующие рейтинговые места для руководителей ФКУ ИК-5 УФСИН России по Калужской области:

- 1) разделили два руководителя: начальник учреждения 1 и заместитель колонии 2 – средний бал – 4,5.
- 2) заместитель начальника колонии 3 – средний бал – 4,0.
- 3) заместитель начальника колонии 4 – средний бал – 3,8.
- 4) заместитель начальника колонии 5 – средний бал – 3,6.

В целом наблюдается достаточно высокий и выше среднего уровень развития личностных и деловых качеств у руководящего состава ФКУ ИК-5 УФСИН России по Калужской области.

Труд руководителя используется в формах, методах и приемах осуществления управления, воздействий на персонал. В особенности складывается под влиянием не только факторов внутренней и внешней среды, но и характерологических признаков руководителя и ситуационного положения организации.

Главным условием для принятия эффективного объективного решения или даже для понимания реальных масштабов проблемы является наличие адекватной точной информации, что также является основной составляющей любого вида управленческой деятельности не менее важную, чем планирование, координация или прогнозирование и циркулирует в организации путем коммуникаций. Именно наличие полной, своевременной, объективной и доступной информации определяет эффективность планирования и составления прогнозов, планирования и принятия верного решения. Это значит, что любой руководитель должен гарантировать постоянное наличие точных данных

для соответствующей деятельности всех его подразделений. В настоящее время ни одна компания не может функционировать без правильно устроенной управленческой политики, и именно ее обеспечение является главной функцией руководителя. Эффективность управленческой деятельности является залогом успеха в настоящем и будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапов В. С. Проблема личности руководителя в отечественной психологии // Психология и жизнь : сб. науч. тр. М. : МОСУ, РПО, 2000. Вып. 1. С. 78–85.
2. Карпов А. В. Психология менеджмента: учебник для академического бакалавриата. 2-е изд. М. : Юрайт, 2019. 481 с.
3. Эффективность труда руководителя / Л. Н. Пономарев, В. П. Чичканов, Г. А. Ковалева, В. П. Мазырин. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Мысль, 1988. 316 с.

МОРАЛЬНЫЕ И МАТЕРИАЛЬНЫЕ СТИМУЛЫ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Григорова С. А.

*ФКОУВО «Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний»*

Рязань, Россия

E-mail: sofjagrig2008@icloud.com

В нашем быстро изменяющемся мире очень важно сохранять мотивацию сотрудников. Для этого необходимо стимулировать их различными методами.

При некачественной системе стимулирования эффективность труда в организации будет снижена. В свою очередь это приводит к выгоранию сотрудников, текучести кадров и напряженной атмосфере внутри коллектива.

Существует множество исследователей, занимающиеся изучением мотивации и стимулирования сотрудников. Вклад в изучение различных видов стимулирования работников внесли следующие авторы: Р. Лайкерт и Д. Макгрегор, А. Маслоу, Ф. Герцберг, Ф. Тейлор, Х. Хекхаузен, Г. Минцберг и т. д. А также отечественных исследователей – И. Н. Герчикова, О. Виханский, В. Р. Веснин, М. И. Магура, Д. А. Амиров и т. д.

«Стимулирование» и «мотивация» – понятия, тесно связанные между собой. Но между ними существуют и различия. Мотив – это внутреннее побуждение, а стимул – внешнее воздействие. Соотношение понятий «стимулирование» и «мотивация» сопоставимо с понятиями «стратегия» и «тактика».

Есть несколько определений термина мотивация. В первом случае – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения целей организации и личных целей [4]. С другой стороны, мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека действовать специфическим, целенаправленным образом [4].

Можно выделить также следующие важные определения. Одно из них – потребность. Это психологическое или физиологическое ощущение недостатка чего-либо. Побуждение – это ощущение недостатка в чем-либо и осознание индивидом того, какие действия нужно предпринять для восполнения этого недостатка. Мотив – это осознанное побуждение к достижению конкретной цели, понимаемое индивидом как личностная необходимость [1].

Существует множество понятий по теме стимулирования труда, рассмотрим несколько из них.

Стимул – это внешнее побуждение к деятельности, связанное с воздействием внешних по отношению к личности факторов и субъектов [3].

Понятие стимулирование включает в себя использование различных стимулов для активизации и поддержания деятельности человека.

Содержание стимулов – это совокупность средств, ценностей и отношений, которыми владеет организация и которыми пользуется руководитель с целью повысить эффективность или производительность труда персонала. Стимулами могут выступать повышение заработной платы, получение льгот, похвала, получение авторитета перед начальством и группой и т. д.

Основными ключевыми понятиями в нашем исследовании являются материальное и моральное стимулирование. В первом случае, мотивация осуществляется при помощи материальных благ, получаемых сотрудниками, которые сделали вклад в результаты деятельности организации. Во втором – стимулирование труда регулирует поведение работника на основе использования предметов и явлений, специально предназначенных для выражения общественного признания работника и способствующих повышению его престижа [2].

Среди организаций существует большая конкуренция. Поэтому руководителям важно осуществлять правильную работу и мотивацию с подчиненными. Это поможет предотвратить текучесть кадров и повысить работоспособность сотрудников. Для этого нужно знать какой вид стимулирования в организации преобладает.

Для исследования была выбрана организация ООО «Медицинский центр Еламед» в г. Рязани. Методика проводилась на сотрудниках, и общая выборка составила 33 чел. Из них 22 женщины и 11 мужчин.

Мы изучили какой вид стимулирования мотивирует сотрудников больше. Для этого мы использовали тест-опросник: мотивация и стимулирование персонала. Анкета для определения трудовой мотивации работника (Ю. К. Балашев, А. Г. Коваль).

Исследование проводилось в несколько этапов во втором квартале 2022 г. На первом этапе мы определили с помощью каких методов можно исследовать преобладающий вид стимулирования у сотрудников в организации. Определив методы исследования на втором этапе, мы выяснили преобладающий вид стимулирования сотрудников в организации. И на третьем этапе мы обработали полученные результаты и их интерпретировали.

На рис. 1 показано, что 42 % ушли бы если в другое место, если там предложили бы больше. Это показывает, что при поиске работы многие опираются на материальное довольствие. Всего лишь 9 % остались бы в этой организации, так как им привычно.



Рис. 1. При каких условиях согласились бы перейти на другое место работы

Оценить важность заработной платы можно и на рис. 2. Так же, как и на рис. 1, видно, что почти половина ответили, что уйдут из организации, если будут получать больше, чем в старой.



Рис. 2. Какую работу выбрали бы респонденты при условии поиска среди нескольких вакансий

Стоит заметить, что 25 % и 19 % отвечали, что их мотивирует более интересная и творческая работа. Соответственно, можно сделать вывод о том, что есть часть сотрудников, которые заинтересованы не только в деньгах, но и в собственных интересах.

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что в организации преобладает материальный вид стимулирования. На вопро-

сы: «За что ценят свою работу, «При каких условиях ушли бы на другое место работы» (см. рис. 1), «Какую бы работу выбрали при поиске новой» (см. рис. 2) – сотрудники отвечали по большей степени опираясь на денежное составляющее.

Следует дать общие рекомендации сотрудникам и руководству по материальному стимулированию:

1. Обеспечить взаимосвязь между целями организации и результатами работы персонала.
2. Оптимизировать оплату труда.
3. Повысить лояльность персонала.
4. Получить сотрудникам понимание преимуществ в части вознаграждения персонала по сравнению с конкурентами.
5. Прояснить справедливость вознаграждения отдельных категорий работников.

В дальнейшем мы планируем дальше развивать исследование в организации ООО «Медицинский центр Еламед» в г. Рязани. Мы намерены провести ряд различных тренингов, тестирований и наблюдений, чтобы после сделать повторное тестирование и сравнить результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Еникеев М. И. Общая и социальная психология : учебник. 4-е изд. М. : Проспект, 2010. 448 с.
2. Лукашевич В. В. Основы управления персоналом: учебное пособие по специальности «Управление персоналом». 3-е изд., перераб. и доп. М. : КноРус, 2015. 270 с.
3. Спивак В. А. Управление персоналом для менеджеров : учеб. пособие. М. : Эксмо, 2008. 468 с.
4. Цыпленкова М. В., Моисеенко И. В., Денисевич Е. И. Менеджмент: теоретические и прикладные основы : учеб.-метод. пособие. Владивосток : Мор. гос. ун-т им. адм. Г. И. Невельского, 2013. 131 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Казюлин Р. В., Чернышов Н. Г.

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»

Тамбов, Россия

E-mail: kazyulin84@mail.ru

Асоциальное поведение – (от *a* – отрицательная приставка и лат. *socialis* – общественный) поведение, противоречащее общественным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных действий.

Термин, вынесенный в заголовок, является довольно распространенным, однако ни в одном из словарей – психологическом, социологическом, философском, этическом – его нет. Ближе всего к понятию «асоциальное поведение» находится термин «отклоняющееся», т. е. ненормативное поведение, которое отклоняется от социальной нормы.

Отклонение по-латински – *deviatio* (девиация), поэтому асоциальное поведение в психологической литературе называют «девиантным».

Под «девиантным поведением» мы понимаем устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающая личность социальная дезадаптация. Таким образом асоциальное поведение указывает на то, что человек с таким поведением составляет проблему не только для себя, но прежде всего для общества и, следовательно, асоциальное сознание следует рассматривать как общественный, социально-психологический [1].

В исследованиях, посвященных отклоняющемуся поведению, значительное место отводится изучению его мотивов, причин и условий, способствующих его развитию, возможностей предупреждения и преодоления.

Сами по себе девиантные поступки не являются обязательным признаком психических нарушений и, тем более, серьезного психического заболевания. В основном они обусловлены социально-психологическими девиациями личности, прежде всего, микросоциально-психологической запущенностью, а также ситуационными характерологическими реакциями (протеста, отказа, имитации, эмансипации и др.).

Современные знания о девиантном поведении личности позволяют утверждать, что мы имеем дело с чрезвычайно сложной формой социального поведения личности, детерминированного системой взаимосвязанных факторов.

Психологические особенности социума, характеризующегося непрерывным увеличением объема информации, благоприятного для возникновения эмоциональной депривации, с пошатнувшимся институтом брака и семьи, нарастанием относительной социальной изоляции и отчужденности людей при повышении уровня занятости, ответственности, дефицита времени, способствуют формированию нарушений поведения.

Социальное напряжение в обществе создает условия для интенсивного возникновения психических расстройств и социально опасных форм отклоняющегося поведения (алкоголизм, наркомания, суициды, преступность), при этом рост случаев психических расстройств и отклоняющегося поведения, в свою очередь, усиливает социальное напряжение в популяции.

При изучении патогенного влияния на психическое здоровье социальных факторов следует дифференцировать их на две группы: макросоциальные и микросоциальные.

Первые непосредственно обусловлены общественным строем, социально-экономической и политической структурой общества.

Вторые отражают конкретные направления общественной жизни людей в ее различных сферах (труд, отдых, быт). И психологические проблемы в семье и в микро-группе, по-прежнему остаются одной из основных причин развития нарушений психического здоровья, преломляясь через призму макросоциальных условий.

Отклонения в поведении подростков могут быть обусловлены следующими группами причин:

а) социально-педагогической запущенностью, когда подросток ведет себя неправильно в силу своей невоспитанности, отсутствия у него необходимых позитивных знаний, умений, навыков или в силу испорченности неправильным воспитанием, сформированностью у него негативных стереотипов поведения;

б) глубоким психическим дискомфортом, вызванным неблагоприятным семейным взаимоотношением, отрицательным психологическим микроклиматом в семье, систематическими учебными неудачами, не сложившимися взаимоотношениями со сверстниками, неправильным (несправедливым, грубым, жестоким) отношением к нему со стороны родителей, учителей, товарищей и т. д.;

в) отклонениями в состоянии психического и физического здоровья и развития, возрастными кризисами, акцентуациями характера и другими причинами физиологического и психоневрологического свойства;

г) отсутствием условий для самовыражения, разумного проявления внешней и внутренней активности; незанятостью полезными видами деятельности, отсутствием позитивных и значимых социальных и личных жизненных целей и планов;

д) безнадзорностью, отрицательным влиянием окружающей среды и развивающейся на этой основе социально-психологической дезадаптацией, смещением социальных и личных ценностей на негативные.

К внешним факторам, негативно влияющим на развитие и поведение личности, относят:

1) процессы, происходящие в обществе (безработица; отсутствие социальных гарантий и государственной поддержки экономически несостоятельных семей с детьми; разрушение и кризис традиционных институтов социализации подрастающего поколения; пропаганда насилия и жестокости через средства массовой информации; отсутствие своевременной и квалифицированной диспансеризации детей, позволяющей выявлять физические и психические нарушения здоровья подростков, оказывать им соответствующую помощь; доступность табака, алкоголя, наркотиков).

2) состояние семьи, ее атмосфера (неполная семья, материальное положение семьи; низкий социально-культурный уровень родителей; стиль воспитания в семье (отсутствие единых требований к ребенку, жестокость родителей, их безнаказанность и несправие ребенка), злоупотребление родителями алкоголя, наркотиков).

3) Несовершенная организация внутришкольной жизни (плохая материальная обеспеченность школы; отсутствие налаженной, систематической связи школы с семьей учеников и рычагов воздействия на родителей, не занимающихся воспитанием ребенка, через общественность; нехватка учителей-предметников; частая отмена уроков; неудовлетворительная организация внеклассной работы; отсутствие детских организаций в школе; внедрение новых несовершенных учебных программ, переоценка ценностных ориентиров и, как следствие, непонимание «чему и как учить?»; низкий уровень развития и учебной мотивации детей, поступающих в школу» [2].

Изучая влияние социальных условий на психологические особенности подростков, отметим, что характер протекания подросткового периода зависит от сложности общества, от дистанции, которую оно устанавливает между возрастными группами, от способов перехода из одной группы в другую. После ее работ переходный возраст начинает рассматриваться не как психологическая трансформация, обусловленная половым созреванием, а как культурный процесс вхождения ребенка в социальную жизнь взрослого. Следовательно, причи-

ны девиантного поведения подростка следует искать в нарушениях процесса его социализации [3].

Подростковый возраст характеризуется становлением самостоятельности, наличием потребности в самоопределении и самоутверждении в среде взрослых, формированием чувства собственного достоинства. Основное противоречие между притязаниями и реальными возможностями: подросток, с одной стороны, не может отказаться от притязаний и, с другой стороны, не может видеть (оценить объективно) своих слабостей и ограниченности, которые (интуитивно) маскирует внешней независимостью и развязностью в поведении. Таким образом, подростковый возраст – возраст противоречия одновременно растущих тенденций – социализации (вращения в мир человеческой культуры и общественных ценностей) и индивидуализации (открытия и утверждения своего уникального и неповторимого «Я»).

В подростковом возрасте осуществляется активная интеграция подростка в группу сверстников. При этом индивидуализация может проявляться в форме самоутверждения (позитивного или негативного).

На отклонения в поведении подростка оказывают прямое влияние следующие особенности взаимоотношений: положение изгоя в классе, отвержение со стороны учителей, ярлык девианта в школе. Недовольная потребность самоутвердиться в рамках школы ведет к тому, что подросток начинает поиск других сообществ, где он мог бы компенсировать личностные неудачи.

Отрицательное влияние может иметь и семья: безнадзорность, попустительство со стороны родителей, ослабление социального контроля, дефицит общения, неодобрение родителями друзей. Таким образом, к девиантному поведению прибегает отклоненная социумом личность; слабые связи «семья-ребенок», «школа-ребенок» способствуют ориентации молодежи на группы сверстников, которые являются преимущественно источником девиантных норм.

Причинами отклонений в поведении подростков являются и реалии настоящего периода в жизни общества. Подростки остро переживают социальное расслоение, невозможность для многих получить желаемое образование, жить в достатке, в последние годы у несовершеннолетних в течение полугода или года изменяются ценностные ориентации (тогда как в 70–80-е XX в. годы для этого требовалось не менее трех лет). Отвержение базовых социальных ценностей является первопричиной девиантного поведения. Морально-психологический «сдвиг» выражается у подростков в асоциальном поведении и сопровождается правонарушениями, побегам, заболеваниями по наркологическому признаку, серьезными нервно-психическими расстройствами.

У современного подростка желание соответствовать ожиданиям коллектива и общества ослабевает, а желание уклониться от них, напротив, растет; отсутствуют условия для реального выхода подростков на серьезные дела общества, что лишает их возможности занять активную социальную позицию, освоить отношения взрослого общества. Это противоречие приводит к искусственной задержке личностного развития современных подростков, острому внутреннему конфликту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинин В. Н. Психология семьи. СПб. : Питер, 2016. 176с.
2. Жданова Н. Е. Причины и факторы девиантного поведения подростков // Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения : Междунар. науч.-практ. конф. Владимир : ВлГУ, 2010. № 12
3. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие. М. : Академия, 2016. 288с.

ПОТРЕБИТЕЛЬ В ДОГОВОРЕ ОБ ОКАЗАНИИ КОУЧИНГОВЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛУГ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРАВОВАЯ ПРОБЛЕМАТИКА

Костишина М. В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет

им. М. В. Ломоносова»

Москва, Россия

E-mail: mvkostishina@gmail.com

В литературе коучингу дается несколько определений. Приведем базовый из них. Коучинг – это совместный, ориентированный на решение, на результат и систематический процесс, в котором коуч способствует повышению производительности работы, жизненного опыта, самостоятельному обучению и личностному росту подопечного [1]. При этом важно не отождествлять коучинг и психологическое консультирование, поскольку у них различные цели и терапевтический эффект для услугополучателя по договору. Коучинг направлен на достижение клиентом его целей как личностного, так и профессионального характера, а психологическое консультирование направлено на изменение психоэмоционального состояния человека, лечебное воздействие на психику человека. При этом ряд специалистов отмечают о едва уловимой грани между психотерапией и психологическим консультированием, используя их в качестве синонимов [2]. Насколько правомерной является классифицирование клиентов, услугополучателей по договору об оказании коучинговых услуг и по договору о психологическом консультировании, в качестве потребителей? Мы полагаем, что подобное возможно лишь в случае психологического консультирования, но никак не коучинга. Подобный вывод следует из Закона о защите прав потребителей [3] (далее – Закон № 2300-1) и из судебной практики. Согласно Закону № 2300-1, потребителем является «гражданин, имеющий намерение заказать или приобрести либо заказывающий, приобретающий или использующий товары (работы, услуги) исключительно для личных, семейных, домашних и иных нужд, не связанных с осуществлением предпринимательской деятельности». Особо важное значение для нас имеет цель использования товара в личных целях, не связанных с предпринимательской деятельностью. В случае психологического консультирования основной задачей психолога является обращение к внутреннему потенциалу своего клиента для мобилизации его сил, повышение мотивации к достижению личностных целей. Перечисленное едва ли можно отнести к нуждам,

связанным с осуществлением предпринимательской деятельности. Когда мы говорим о коучинге, особенно о бизнес-коучинге, то сущностно он направлен на преумножение дохода клиента, развитие у него профессиональных навыков и компетенций, которые имеют потенциал к коммерциализации. Тут наглядно прослеживается наличие предпринимательских целей. Следовательно, клиента, услугополучателя услуг бизнес-коучинга или приобретателя коуч-сессий, нельзя считать потребителем в отличие от клиента психологического консультирования. Аналогичный вывод изложен в судебной практике [4]. Подводя итог всему вышесказанному, мы можем сделать вывод о том, что случае психологического консультирования консультация направлена на достижение личных целей, для удовлетворения личных нужд, так как это следует из предназначения психологического консультирования, а в случае бизнес-коучинга – услугополучателем. По этой причине мы можем назвать клиента, которому оказывается психологическое консультирование, потребителем, а клиента коучинговых услуг – нет. Таким образом, к коучингу не применимы нормы о защите прав потребителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Excellence in Coaching: industry guide / Association for Coaching, Jonathan Passmore. 2nd ed. P. 9. URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=NQTdmXA7Zc8C&oi=fnd&pg=PA9&dq=coaching+is&ots=q1wHg0NEC4&sig=LnPgUuUXaZjrF-h5jeQvcKVrHt8&redir_esc=y#v=onepage&q=coaching%20is&f=false (дата обращения: 11.02.2023)
2. Камалетдинова З. Ф., Антонова Н. В. Психологическое консультирование: когнитивно-поведенческий подход : учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры. 2-е изд. М. : Юрайт, 2019. 211 с. (Бакалавр. Специалист. Магистр).
3. О защите прав потребителей : закон РФ от 07.02.1992 № 2300-1 // СПС «КонсультантПлюс».
4. Определение Восьмого кассационного суда общей юрисдикции от 20.12.2021 № 88-21592/2021.

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ КАК РЕСУРС СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Купрацевич М. А.

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

Гомель, Республика Беларусь

E-mail: shkolnaya7@tut.by

Современная экономическая, политическая и идеологическая обстановка характеризуется возникновением различных условий, которые порождают новые стрессовые обстоятельства, оказывающие существенное влияние на психологическое благополучие человека. Эффективность преодоления трудных ситуаций и избегания их влияния на психологическое состояние личности вызывает у исследователей большой интерес к проблеме изучения методов реагирования в стрессовых ситуациях.

Стресс является существенным фактором снижения продуктивности или же дисфункциональности состояния человека, но не единственным, большое значение имеет то, как человек справляется со стрессом, с трудной жизненной ситуацией – это так называемый stress-management. Поэтому от качества преодоления стрессорных ситуаций во многом будет зависеть вектор развития личности, социальная адаптация и психосоматическое здоровье [1, с. 7–8].

Человек реагирует на критические ситуации либо автоматически (бессознательно) – неосознанные психологические защитные механизмы, либо же осознанными и целенаправленными действиями – совладание или копинг-поведение. Он пытается адаптироваться к ситуации, совладать с ней и со своим поведением, чтобы спокойно и гармонично взаимодействовать с окружающим миром и самим собой [Там же, с. 8].

Копинг рассматривается как одно из центральных понятий в сфере психологии стресса и адаптации, что помогает понять сущность адаптивности или дезадаптивности человеческого поведения. Взаимодействие базовых внутренних ресурсов личности с копингом помогает адаптироваться к конфликтной ситуации и выработать конструктивные стратегии преодоления стресса без ущерба для психосоматического здоровья и общего благополучия человека. Повышает в дальнейшем его устойчивость и адаптивность к дистрессам.

Психологическое предназначение coping состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации.

Поэтому главная задача копинга – обеспечение и поддержание благополучия человека, его физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями [2, с. 21].

Копинг-поведение даёт возможность человеку справиться со стрессом/трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных и целенаправленных действий, впоследствии быть личностно адаптированным. Такая целенаправленность адаптивного поведения проявляется в активном взаимодействии с ситуацией, что означает её изменение, в том случае, когда она поддается контролю, а также приспособление к ней (в случае, когда ситуация не поддается контролю). Соответственно происходит социально-психологическая адаптация к стрессовой ситуации.

Адаптация рассматривается как процесс активного приспособления личности к условиям социальной среды. Социально-психологическая адаптация свойственна всем индивидам, но зависит от направленности и ресурсов самого человека. Для того чтобы выделить копинг-стратегии, необходимо обозначить сами этапы адаптации:

– первый этап – первичная реакция индивида на изменения – эмоциональный уровень;

– второй этап – ориентировка – здесь сохраняется эмоциональный дискомфорт, что стимулирует личность к поиску путей выхода из стрессовой ситуации – когнитивный уровень. Следует подчеркнуть, что уже на втором этапе социально-психологической адаптации при нормальном течении личности свойственно приобретать новые ценные знания, необходимые для дальнейшей эффективной деятельности;

– третий этап является ключевым – внутренняя проработка и осмысление – переход от мыслительной деятельности к активным действиям. Так, происходит выстраивание дальнейшего плана действий – это новая стратегия поведения;

– четвертый поведенческий этап – действия направлены на изменение, происходит реализация выбранной стратегии. Если выбрана адекватная стратегия и ее удастся реализовать, в таком случае процесс адаптации вступает в свою завершающую фазу.

– пятый этап (завершающий цикл адаптации) – продуктивное взаимодействие, где происходит позитивное отношение к ситуации, появляется чувство удовлетворённости. На завершающем этапе адаптации личность достигает абсолютно нового уровня развития своих адаптационных способностей, благодаря выработке адекватной стратегии поведения [3, с. 112–113].

Следовательно, успешность социально-психологической адаптации – это динамический процесс, выражающийся не только в приспособлении

соблени человека к сложной ситуации, но, скорее, в актуализации личностных ресурсов, в результате чего поведение становится гибким и пластичным. Таким образом, социально-психологическая адаптация тесно связана с выбором адекватной стратегии, что, в свою очередь, ведет к гомеостатическому равновесию.

Механизм защиты (бессознательный) и механизм копингов (сознательный процесс) проявляют себя как адаптеры поведения личности, позволяют психологически адаптироваться к стрессовым ситуациям социальной среды. Однако в качестве адаптивных форм поведения выступают копинг-стратегии. Они определяют гармоничное взаимодействие личности как с внешней средой, так и с внутренней.

С. К. Нартовой-Бочавер в своих исследованиях было обращено внимание на то, что изменчивость поведения при копинге является обуславливающим фактором учёта всего известного набора способов преодоления стрессовой ситуации. Ею была предложена системная классификация видов психологического преодоления, которая основывается на следующих признаках копинга: *ориентация на себя или на проблему; область психического, в которой происходит развёртывание преодоления (представления, внешняя деятельность, чувства); эффективность, которая приносит желаемый результат по разрешению трудностей или же их неразрешимость; временная протяжённость полученного эффекта (разрешена ситуация радикально или же требуется возвращение к ней); ситуации-провокаторы копинга (повседневные или кризисные)* [4, с. 148].

Так, каждый из этих классификационных признаков отражает определённое психологическое содержание приёмов преодоления (личностной детерминации, форм и результатов приёмов по преодолению и др.) и конкретных подходов.

Важное адаптивное значение антиципирующего совладания отмечено Л. И. Анциферовой, результате которого происходит предвосхищение возникновения проблемной ситуации, вследствие чего начинает формироваться психологическая готовность «к встрече» с негативным эпизодом жизни; или же происходит попытка поиска путей выхода из неё [5, с. 87].

В своей ценностно-смысловой теории, которая являлась основой психологической переработки, Анциферова Л. И. определила возникновение различных стратегий совладания, влияющих на социально-психологическую адаптированность личности. Травмирующие события, происходящие в жизни человека, всегда имеют эффект неожиданности, на который личность реагирует сначала на сенсорном уровне (оно характеризуется состоянием оцепенения), но затем происходит смена на особую активность личность. Это состояние активно-

сти носит название «когнитивное оценивание», которое рассматривается как процесс распознавания особенностей ситуации, выявление позитивных и негативных её сторон, определение значения и смысла всего происходящего. В результате такого оценивание происходит главное – заключение личности: подконтрольна или же нет данная ситуация. В том случае, если ситуация подконтрольна, с точки зрения человека, то им могут быть выбраны конструктивные, преобразующие ситуацию стратегии [6, с. 7].

Исходя из ценностно-смысловой теории, Анцыферова Л. И. выделяла основные стратегии совладания: *преобразующие стратегии* (принятие решения о позитивном изменении ситуации); *приёмы приспособления* (изменение собственных характеристик личности и отношений к ситуации); *вспомогательные приёмы самосохранения* («техника» борьбы с эмоциональными нарушениями: уход или бегство, отчуждение не только практическое, но и психологическое, а именно: подавление и отчуждение мыслей о ситуации); *влияние особенностей личности на выбор стратегий и успешность совладания* (специфика осмысливания, интерпретация трудных ситуаций, применение «техник» жизни выступают в качестве индикатора различных типов личности) [там же, с. 42].

Таким образом, выделенные виды стратегий можно разделить на три сферы: *когнитивная сфера* (поиск необходимой информации, новые знания и смысл происходящей стрессорной ситуации); *эмоциональная сфера* (отреагирование чувств); *поведенческая сфера* (конструктивная активность).

Так, копинг-стратегии определяют поведение личности как гибкое, пластичное, направленное на восстановление гармоничного состояния, тем самым обеспечивая здоровье человека. Грамотная адаптация позволяет личности овладеть, ослабить или смягчить требования ситуации, постараться избежать или привыкнуть к ним, и таким образом погасить стрессовое действие. Тем самым происходит взаимодействие личности и среды, что обусловлено: нацеленностью человека на решение задачи в долговременной перспективе; копинг-стратегии имеют инструментальную направленность; функциональная значимость копинга заключается в гармонизации взаимоотношений между средой и личностью; рефлексия как основная база копинг-поведения; копинг-стратегия как идентификатор приспособляемости, который проявляется в адекватном реагировании и решении жизненных задач.

Соответственно копинг-поведение проявляется как сознательная стратегия преодоления стрессовых жизненных задач с целью личностной адаптированности, тем самым сохранения своего физического и

психологического здоровья. В этом выражена продуктивность копинга. Человек не только осознанно регулирует свои усилия, направленные на преобразование ситуации, но и осознаёт, за счет чего достигается необходимый эффект совладания: минимизация негативных воздействий и восстановление его активности как личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М. : Ин-т психологии РАН, 2008. 472 с.
2. Нартова-Бочавер С. К. Coping behavior в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 5. С. 20–30.
3. Волчанская В. О. «Социально-психологическая адаптация в отечественной и зарубежной психологии» // Человеческий капитал. 2019. № 12 (132). С. 112–113.
4. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М. : Per Se, 2006. 523 с.
5. Абитов И. Р. Особенности совладания со стрессом в норме и при психосоматических и невротических расстройствах // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 1. С. 86–96.
6. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–19.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Лавренюк К. Р.

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»

Коломна, Россия

E-mail: karina.lavrenyuk.2017@mail.ru

Проблема сиротства всегда была важна и актуальна, а в условиях современного общества ей уделяется особое внимание. На сегодняшний день активно применяются профилактические меры по уменьшению количества детей-сирот в детских домах, однако профилактика не помогает в борьбе с трудностями, имеющимися у нынешних воспитанников и выпускников детских домов. Все эти трудности обусловлены, как правило, условиями проживания, факторами социальной среды и эмоциональным и психологическим влиянием на психику детдомовцев [3]. В совокупности все вышеперечисленные факторы могут способствовать развитию психических расстройств, негативных качеств и появлению различных отклонений в поведении [2]. На данный момент выпускники и воспитанники детских домов являются самым уязвимым слоем общества и это является проблемой государственного масштаба, которую нельзя игнорировать. Выпускники детских домов недостаточно информированы о своих правах и обязанностях, о способах разрешения правовых проблем. Также наблюдается нехватка социально-психологической подготовки ко взрослой жизни, знаний и опыта семейной жизни, обычно приобретаемых людьми в семьях. Многие выпускники детских домов недостаточно подготовлены к выбору своего жизненного пути, отличаются неприспособленностью к самостоятельной жизни, низкой социальной активностью. Исследователи отмечают в качестве особенности детей-сирот неразвитость способности соотнести свое настоящее, прошлое и будущее с целями, ценностными ориентациями, своими способностями и возможностями, что естественным образом будет влиять на жизнь выпускника после детского дома. Если говорить о получаемом сиротами профессиональном образовании, то в странах СНГ можно заметить тенденцию неполучения большинством из них высшего образования: лишь небольшое количество детей поступают в вузы. Причиной этому считают низкий уровень общего образования. С другой стороны, при изучении отношения воспитанников детей из школ-интернатов и детских домов к будущей профессиональной деятельности было установлено, что они чаще всего выбирают такие профессии, с помощью которых можно быстрее реализовать стремление получить экономическую самостоя-

тельность (швея, повар, плотник, кондитер, токарь и т. д.). Некоторые отказываются от дальнейшего обучения из-за отсутствия материальной поддержки. В дополнение к этому, «воспитанники детских домов имеют поверхностное представление о той или иной профессии, часто их суждения основываются на внешних атрибутах, количестве зарабатываемых денег».

Для того чтобы более детально изучить поставленную проблему, я провела несколько интервью с выпускниками детских домов.

Хочу обратить внимание на несколько важных аспектов, упомянутых в интервью:

1. Дети, потерявшие самое дорогое – семью – считают главной ценностью не материальные блага, а эмоции и межличностные взаимоотношения [1].

2. Все они были жертвами сиротства и сознательную часть жизни встретили без надёжного родительского плеча рядом, но, тем не менее, в вопросе о грядущем будущем ребята ставят разную поставленную, но схожую в результате цель – вырастить своих детей в любви, заботе и понимании и стать своим детям надёжным плечом, которого им самим так не хватало [5].

3. Несмотря на то что ранний детский опыт ребенка-сироты несет на себе отпечаток материнской депривации и формирует один из серьезнейших феноменов сиротства – утрату базового доверия к миру, который проявляется в агрессивности, подозрительности, неспособности к автономной жизни выпускники не потеряли доверие к людям и подходят к данному вопросу с разумной точки зрения, считая, что «не все люди плохие».

4. Что касается проблемы трудоустройства, то «выпускники интернатных сиротских учреждений (вследствие более низкого уровня полученного образования, престижа и востребованности профессии) часто не конкурентоспособны на рынке труда и вынуждены занимать низкие позиции в социальной иерархии, выполняя малоквалифицированный, низкооплачиваемый труд». У выпускников детских домов часто возникают трудности при трудовой адаптации, на рабочем месте могут возникать конфликты. Также сиротам часто отказывают в приеме на работу. Причиной этому, помимо всего перечисленного, могут быть предубеждения по отношению детей-сирот в обществе. Было проведено исследование то, как воспринимаются воспитанники детских домов обществом. Для этого было проведено изучение ассоциаций, которые возникают у людей при упоминании о воспитанниках детских домов. По результатам опроса, 69,3 % ответов имели отрицательную окраску, 15,3 % – положительную, 15,4 % – нейтральную. Часто встречались такие глаголы и прилагательные, как воровать, хулиганить, несчастный, бедный, обделенный, озлобленный, одинокий. Негативное восприятие де-

тей из детского дома или школы-интерната отрицательно влияет не только на профессиональные сферы, но и, что логично предположить, на другие сферы жизни. Помимо профессиональной сферы, исследователей также интересовал вопрос создания детьми из детских домов своих собственных семей, а точнее проблемы, которые при этом могут возникнуть.

Часто дети-сироты усваивают позицию потребителя, так как о его нуждах заботиться государство. Такое потребительское отношение с установкой «мне все должны» может иметь негативные последствия в будущем, при начале ребенком самостоятельной жизни – при выпуске из детского дома.

Так, обобщая всё вышесказанное, хочу сделать вывод, что в условиях современного общества социально-психологическая адаптация выпускников детских домов к самостоятельной жизни в большинстве случаев проходит благоприятно и выйдя из-за стен детского дома, ребёнок приспособлен к взрослой жизни [4]. Также на успешность адаптации ребенка к новым условиям самостоятельной жизнью будут оказывать влияние такие факторы, как психологическое благополучие, владение навыками принятия решения и решения проблем, стрессоустойчивость, навыки совладания со стрессом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. М. : Просвещение 2008. 31 с.
2. Зазо Р. Психологическое развитие ребенка и влияние среды. // Вопросы психологии. 1967.
3. Преодоление трудностей социализации детей-сирот : учеб. пособие. Ярославль, 2009. 2–4 с.
4. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Толовин. Минск : Харвест. 1997. 6 с.
5. Дементьева И. Ф. Социальная адаптация детей-сирот. Современные проблемы и перспективы в условиях рынка // Социальные проблемы сиротства. М., 1992.

ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ДЕЙТИНГ-ПРИЛОЖЕНИЯМ

Литвиненко К. С., Вербовская А. Ю.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: kir.litvinenko@gmail.com

В современном обществе значительная часть межличностных взаимоотношений опосредована интернетом и цифровыми технологиями. Цифровые технологии серьезно влияют на наше личное и социальное взаимодействие. Так, сайты и мобильные приложения предлагают новые модели и способы знакомства для формирования близких отношений [3].

В нашей статье под дейтинг-приложениями мы понимаем сервисы для онлайн знакомств, наиболее популярные из них – Tinder, Bumble и Badoo. Теоретический анализ проблемы показывает её слабую изученность, существует лишь ряд отдельных работ, посвященных этой теме. Так, некоторые исследователи концентрируются на рисках интернет-знакомств [5], другие отмечают взаимосвязь интернет-знакомств с самооценкой, мотивацией достижения или типом привязанности [1; 2]. Главное, представлено в рамках теории З. Баумана – текучесть (изменчивость, мобильность) нашего времени порождает альтернативные способы выстраивания личного, интимного пространства [3]. Хоббс и Оуэн отмечают досуговый характер интимных и партнерских отношений нового (цифрового) образца означает, что эти отношения могут быть с легкостью заменены другими, свежими контактами, в избытке представленными на виртуальном «рынке знакомств» [4]. Исходя из вышесказанного, становится очевидной актуальность представленной темы.

Нами было проведено исследование методом анкетирования с целью изучения отношения к дейтинг-приложениям, в котором приняли участие 27 испытуемых обоих полов с опытом использования дейтинг-приложений. По результатам опроса, чаще дейтинг-приложения используют для поиска отношений (53,6 %), сексуального партнера (32,1 %), реже друзей (14,3 %). Примечательно, что ни один испытуемый не использует дейтинг-приложения с целью создания семьи и брака. Это может быть связано как с возрастом выборки (до 35 лет), так и со стереотипным отношением к дейтинг-приложениям, убежденностью, что там невозможно найти партнера для таких серьезных целей.

Важно, что 39,3 % испытуемых отметили повышение самооценки по время использования сервисов дейтинг-приложений. Мы можем предположить, что неосознаваемой мотивацией некоторых пользователей является не построение взаимоотношений разного формата, а подтверждение собственной привлекательности с помощью «лайков», «свайпов» и «мэтчей». Часть испытуемых отмечает колебания самооценки при использовании дейтинг-приложений (17,9 %) – она становилась нестабильной. Кроме того, с помощью критерия углового преобразования Фишера нами было выявлено значимое различие: мужчины, как правило, не замечают каких-либо изменений в уровне самооценки во время использования дейтинг-приложений ($p \leq 0,01$), а женщины значимо чаще, чем мужчины, замечают повышение уровня самооценки во время использования дейтинг-приложений ($p \leq 0,05$).

Большинство испытуемых не скрывают от своего окружения использование дейтинг-приложений, однако часть выборки скрывают его от всех (10,7 %), либо от родных (7,1 %). Мы можем предположить, что это связано с таким чувством как стыд ввиду своеобразной репутации рассматриваемых сервисов в социуме. Соответственно, данное переживание может влиять на эмоциональный компонент отношения к приложению, придавая ему негативный оттенок. В целом же, свое положительное или негативное отношение к приложению чаще испытуемые связывают не с особенностями дейтинг-приложений как таковых, а с контингентом этих приложений или трудностями в межличностном общении.

Также нами было проведено исследование отношения к дейтинг-приложениям с помощью метода фокус-группы. Аудиторией выступили 6 представителей студенческой молодежи обоих полов (5 девушек и 1 молодой человек). Большинство участников почти не имеют опыта использования дейтинг-приложений, тем не менее имеют представление о них и какое-либо сформированное отношение. Участники выразили интерес к таким сторонам проблемы, как результативность («Интересно узнать именно, скольким людям это действительно помогло») и причинность («Интересно, почему люди используют эти приложения»). Отмечаются ведущие темы – скорее исследовательский интерес в опыте использования дейтинг-приложений («Цели познакомиться, найти там партнёра не было. Просто посмотреть вообще, какие люди бывают»), поверхностность («Мне кажется, это немного как-то превращает отношения в товар»), различность профилей по гендерному признаку («Я была в шоке, от того, как по-разному мужчины и женщины подходят к самопредставлению, самопредъявлению»). Наиболее опытным участником группы выражено

мнение о том, что дейтинг-приложения – важный, полезный феномен современности, это инструмент, позволяющий облегчить поиск более подходящих друг другу людей.

Отношение к дейтинг-приложениям отличается разнообразностью.

Были представлены как лояльные и поддерживающие взгляды, так и нейтральные и негативные, а также освещены опасения, связанные с использованием данных сервисов. Отмечается проблема несоответствия общения в приложениях и живого общения, возникающего в связи с ним излишнего «отсеивания» потенциальных знакомств («Получалось то, что отсекаются многие, ну в моём случае, молодые люди, у которых какие-то уродливые аккаунты. Потом, когда я встретила со своим парнем, я увидела его Tinder-аккаунт, подумала «никогда бы тебя не свайпнула, если бы мы в жизни не увиделись»). Удобство, быстрота приложений («Ты можешь сейчас написать 100 человек в день, а как бы... с 100 человек в день [в реальности] ты не пообщаешься»), по мнению участников, могут приводить к утомлению, пресыщению («Было ощущение, когда я их использовала, что очень утомляешься»). Наблюдаются стереотипные представления, которые касаются гендерных различий в целях использования дейтинг-приложений («Есть у меня такой стереотипчик, касательно мужчин, которые сидят в этих приложениях и что они ищут исключительно какие-то одноразовые встречи. А девушки вот... там как-то наоборот, что женщины ищут более прочные связи, чем мужчины»).

Одной из ключевых названа проблема безопасности и правил осторожности («Допустим, никого не смущает, что человек, с которым ты встретишься в реальности, с которым ты познакомишься в приложении окажется каким-нибудь маньяком»). Также был замечен феномен идеализации партнера по общению в дейтинг-приложении («Потом нужно пережить вот это крушение этой виртуальной реальности в обычную...»). Было выявлено, что основным источником информации о дейтинг-приложениях служат социальные сети и межличностное общение, а также реклама. Нами также был представлен образец рекламной продукции одного из дейтинг-приложений. Участники группы прокомментировали, что впечатление от рекламного ролика приятное, его стиль им симпатизирует. Кроме того, было выражено несколько мнений о механизмах рекламы, почему она может работать – за счет когнитивного диссонанса («Мне кажется, она специально сделана именно так, чтобы совместить эти взрослые темы и детскую анимацию и при когнитивном искажении небольшом так запомнится может»), за счет абстракции и отвлеченности от непосредственного опыта («Когда мы используем анимацию – это всё-таки язык более аб-

страктный. То есть мы говорим не про наш какой-то мир, мы говорим про что-то как-то где-то. И это позволяет какие-то тезисы доносить более отчётливо, потому что когда ты воспринимаешь анимацию, т. е. абстракцию, ты как бы не накладываешь на это установки, которые у тебя уже как бы есть»). Было выражено мнение, что целевая аудитория ролика – подростковый и юношеский возраст. Однако выражается и другое мнение – «Анимация давно перестала быть именно детской. Потому что это уже искусство. Это уже выражение своих мыслей. Выражение своего видения мира. И это уже давно не для детской аудитории».

Исходя из нашего исследования, было выделено две сферы, в которых можно развивать и модернизировать дейтинг-приложения. Первая и основная сфера – система безопасности. Безусловно, повышение защищенности пользователей и внедрение дополнительных мер безопасности могли бы привлечь новую аудиторию, так как часть людей не прибегают к использованию дейтинг-приложений именно из-за опасений. Другая сфера – увеличение живого общения, либо ускорение перехода в эту плоскость. Внедрение таких мер как быстрый видео-чат или отдельная категория для знакомств уже на ближайший вечер могли бы справиться с этой задачей. Отдельно хотелось бы отметить, что возможно стоит сделать несколько рекламных роликов – ориентированных на разную аудиторию и преследующих разные цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ачина А. В., Колонова А. С., Шарова Е. П. Использование цифровых приложений для знакомств у людей с различными стилями привязанности // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2020. Т. 3, № 2. С. 6–21.
2. Бекетова Е. А., Колесникова В. О. Особенности самооценки у людей, осуществляющих знакомство в интернет-пространстве и реальной жизни // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 2.
3. Деменчук А. В. Мобильные приложения для знакомств: трансформация интимности // Социальная реальность виртуального пространства : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск : Иркут. гос. ун-т, 2019. С. 157–160.
4. Текущая любовь? Мобильные приложения для знакомств, секс, отношения и цифровая трансформация сферы интимного / Е. В. Якимова, М. Хоббс, С. Оуэн, Л. Гербер // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Социология: Реферативный журнал. 2017. № 4.
5. Mironova O. I., Ruonala L. A., Mironov E. S. Digitalization of Social Contacts – Risks for Women Seeking a Spouse through Dating Sites and Apps // Psychology and Law. 2021. Vol. 11, N 4. P. 42–63.

ГЕНДЕРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ГЕНДЕРНЫХ КОНФЛИКТОВ

Логинова М. П.

*НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный
университет профсоюзов»*

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: loginova.p.maria@gmail.com

Современное российское общество переживает культурную трансформацию. Изменяются представления о роли мужчин и женщин в обществе в целом, а также в отдельных сферах деятельности, о месте тела и телесности в жизни современного человека, о структуре современной семьи и т. д. В результате человек сегодня находится на сломе двух культур – нормы традиционной (патриархальной) культуры больше не актуальны в обществе, однако современная культура не отвергла ряд гендерных стереотипов традиционной культуры. Например, существует представление, что женщина работает хуже мужчины, она тратит меньше энергии и сил на работу, так как ее основная установка – это семья и брак, а не реализация в трудовой сфере.

В. В. Козлов и Н. А. Шухова приводят следующее определение гендерных стереотипов – социально сконструированные категории «маскулинности» и «феминности», которые подтверждаются различным поведением мужчин и женщин в соответствии с их полами, различным гендерным распределением внутри социальных ролей и статусов, поддерживаются психологическими потребностями человека вести себя в социально одобряемой манере и ощущать свою непротиворечивость [3, с. 21].

Л. Б. Шнейдер определяет маскулинность и феминность, как нормативные представления о психических, соматических и поведенческих свойствах мужчин и женщин [8, с. 39]. Таким образом, маскулинность – это определенная совокупность норм, которые общество в конкретной культуре, в определённом исторический этап приписывает мужчинам. Феминность – это определенная совокупность норм, которые общество в конкретной культуре, в определённом исторический этап приписывает женщинам.

Р. Г. Петрова разделяет гендерные стереотипы на следующие группы:

– гендерные стереотипы, связанные с нормативными представлениями о поведенческих, соматических и психических свойствах мужчин и женщин [6, с. 64]. Например, существует стереотип, что мужчины более логичны, последовательны и независимы в принятии

решений, а женщины – крайне эмоциональны, нелогичны и зависимы в принятии решений от других людей;

– гендерные стереотипы, связанные с особенностями мужского и женского труда [там же, с. 66]. Например, существует представление, что женщина – плохой руководитель, ей больше подходит обслуживающий труд. Мужчина же может быть хорошим руководителем, он может хорошо справляться с творческой и организаторской деятельностью;

– гендерные стереотипы, связанные с распределением семейных и профессиональных ролей [там же, с. 69]. Существует стереотип, что женщина лучше справляется с семейными обязанностями, нежели с профессиональными. Хотя в СССР сформировалось двойная нагрузка на женщину – женщина-мать и женщина-труженица [2, с. 67]. Мужчина же более компетентен в профессиональной сфере.

Подобные гендерные стереотипы порождают гендерные конфликты у индивида на разных уровнях: внутриличностные, межличностные и макроуровень. Гендерный конфликт – это взаимодействие, в основе которого лежит противоречие в оценке и понимании гендерных ценностей, в виденье гендерных ролей и отношений [4, с. 128].

Л. Г. Степанова выделяет следующие типы гендерных конфликтов на разных уровнях:

Внутриличностные гендерные конфликты:

– ролевой конфликт работающей женщины – переживания женщиной по поводу невозможности реализовать несколько ролей одновременно (роль хорошей матери, хорошей жены и хорошей работницы) [7, с. 456]. Данный конфликт выражается в виде наличия чувства вины у женщины, соматические нарушения, депрессия, чувство тревоги, гнев, враждебность;

– конфликт боязни успеха – успех ассоциируется у женщины с утратой феминности, социальным отторжением [Там же, с. 459]. Данный конфликт выражается во внутреннем противоречии у женщины между желанием достичь успеха и между тем, чтобы сохранить свою женственность и привлекательность для мужчины;

– экзистенциально-гендерный конфликт – конфликт, связанный со смыслом жизни индивида, с тем, что он хочет получить от жизни [Там же, с. 460]. Общество внушает, что смысл жизни женщины – это рождение ребенка, вступление в брак. Для мужчины же смыслом жизни является наличие профессии с хорошим доходом. Несоответствие данным установкам порождает у индивида тревогу, страх и депрессию.

Межличностные гендерные конфликты:

– семейные конфликты [Там же, с. 451]– конфликты по распределению обязанностей внутри семьи. В современных условиях женщины

наравне с мужчинами включены в трудовую сферу. Поэтому происходит пересмотр ролей отца и матери в семье, их обязанностей;

– конфликты в профессиональной сфере [7, с. 451]– конфликты, связанные с наличием гендерных стереотипов относительно профессиональных навыков женщин. Стоит отметить, что подобные конфликты связаны с семейными, так как существует такой стереотип, как «материнская стена», который связан с тем, что женщина, у которой есть ребенок, не продвигается по службе, так как считается, что будет тратить на работу меньше времени, чем мужчина [1, с. 499]. Помимо этого, можно выделить и конфликты, которые негативно влияют на мужчин, например: «стеклянный подвал» [Там же, с. 502]. Данный стереотип связан с тем, что по законодательству РФ женщина не может заниматься тяжелым физическим трудом. Работодатель не стремится нарушать законодательство, поэтому не берет женщин на опасные работы, но так как необходимо, чтобы работа была сделана, то берут мужчин. Проблемы, связанные с техникой безопасности часто возникают на подобных рабочих местах.

Конфликты на макроуровне:

– социальный конфликт, связанный с борьбой за интересы представителей того или иного гендера [7, с. 449]. Это крупные конфликты на уровне всего общества, связанные со стремлением представителей определенного гендера получить равные права и обязанности, избавиться от дискриминации и т. п.

Таким образом, гендерные конфликты, которые пронизывают все уровни бытия индивида, затрагивают как мужчин, так и женщин. При этом гендерные конфликты могут сопровождаться различными явлениями: фрустрация, тревога, страх, паника, депрессия, враждебность и т. п. Поэтому снижение конфликтогенности данного вопроса способствует более конструктивному решению гендерного конфликта.

Д. А. Осмонова отмечает, что одним из механизмов регулирования и гармонизации отношений между представителями различных гендеров является толерантность, а именно гендерная толерантность, как один из видов толерантности [5, с. 31].

Гендерную толерантность можно определить как беспристрастное отношение к представителям другого пола, недопустимость приписывания человеку тех или иных качеств на основании его пола, а также недопустимость дискриминации по признаку как биологического пола, так и социально-культурного пола (гендера) [там же, с. 31].

Также существует следующее определение гендерной толерантности: личностная позиция, в основе которой лежат установки, ценно-

сти и мотивы индивида [4, с. 128] На основании личностной позиции человек совершает осмысленный выбор.

Таким образом, гендерная толерантность – это позиция личности относительно межполового взаимодействия, которая заключается в объективной оценке способностей человека независимо от его пола и гендера, недопустимости дискриминации по полу и гендеру.

Д. А. Осмонова отмечает, что одним из факторов, влияющих на развитие гендерной толерантности, является «процесс самосознания гендерной идентичности» [5, с. 32]. Гендерная идентичность – базовая структура социальной идентичности, соотнесение личностью себя с телесными, психическими и психофизиологическими качествами маскулинности и феминности, характерными для той или иной культуры в конкретный исторический период [3, с. 96]. В результате выработки позитивных признаков относительно себя как представителя определенного гендера, а также положительная оценка признаков противоположного гендера, можно осуществить конструктивное взаимодействие с другими индивидами. В таком случае, разность гендерных признаков выступает не как критерий иерархичности и власти, а напротив, как критерий равенства.

Гендерная толерантность как один из способов профилактики гендерных конфликтов способствует: выстраиванию партнерских отношений субъектов взаимодействия независимо от пола и гендера, снятию эмоциональной напряженности в вопросах поло-ролевого взаимодействия как в семье, так и в социуме, уважению человеческого достоинства независимо от пола и гендера, отказу от доминирования в вопросах распределения благ, принятию другого без наделяния его стереотипными недостатками, профилактике гендерной дисфории (расстройство гендерной идентичности) и т. д. К тому же, в современных условиях наиболее эффективным вариантом преодоления кризисных ситуаций оказывается сотрудничество представителей различных гендеров, так как для преодоления проблемы необходимо проявлять гибкость и креативность в принятии решений.

В условиях качественных изменений гендерных ролей и обязанностей, трансформации семейных ценностей, гендерная толерантность способствует профилактике гендерных конфликтов, так как формирует партнерские отношения, основанные на равенстве и сотрудничестве, снятию социального напряжения, а также способствует снятию эмоциональной напряженности и преодолению негативных установок относительно качества представителей того или иного гендера. Таким образом, гендерная толерантность – это важная составляющая социального взаимодействия в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Здравомыслова Е. А., Тёмкина А. А. 12 лекций по гендерной социологии : учеб. пособие. СПб. : Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2015. 768 с.
2. Клецина И. С., Иоффе Е. В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен : монография. М. : Проспект, 2021. 144 с.
3. Козлов В. В., Шухова Н. А. Гендерная психология : учеб. для вузов. М. : ИП Петросян, 2022. 296 с.
4. Лебедева Е. А. Влияние гендерной толерантности на готовность к семейной жизни в юношеском возрасте // Евразийский союз ученых. 2016. № 5(26). С. 127–129.
5. Осмонова Д. А. Современные гендерные отношения и принцип толерантности: проблемы взаимосвязи // Ученый XXI века. 2016. № 1(14). С. 30–33.
6. Петрова Р. Г. Гендерология и феминология : учеб. для вузов. М. : Юрайт, 2022. 207 с.
7. Степанова Л. Г. Введение в гендерную психологию: курс лекций. М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2012. 536 с.
8. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. 128 с.

АНАЛИЗ ВЫРАЖЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ У ОСУЖДЕННЫХ МУЖЧИН В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЮРЕМНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Лопатина Н. В.

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Иваново, Россия

E-mail: vesy210@mail.ru

Особое место в исправительных учреждениях занимает тюремная субкультура, которая считается одним из основных источников напряженности. Вступая в противоречие с официальными нормами, среда осужденных порождает модели поведения, оказывающие противодействующее влияние на режим отбывания наказания. Среди таких деструктивных проявлений чаще всего выделяют насилие и агрессию, которые трактуются исследователями в качестве основных способов урегулирования конфликтов в тюремном социуме [2; 5].

Дж. Тревис, Б. Вестерн в своих работах указывают на то, что в контексте копинг-поведения заключенные отличаются друг от друга с точки зрения уязвимости. Различные формы отношений и модели поведения заключенных зависят напрямую от их способности адаптироваться к существующим условиям социальной среды. В результате одни и те же переживания внутри исправительного учреждения имеют разные последствия для разных осужденных [7].

Кроме того, стоит отметить, что применение насилия к лицам, противодействующим или не подчиняющимся обычаям и традициям преступного мира, создает для положительно характеризующихся осужденных проблемы независимого поведения в период нахождения в местах лишения свободы. В результате подавляется воля потерпевшего или возникает ответная агрессия [3, с. 115].

Более того, осужденные, отбывающие в местах лишения свободы первый срок наказания за то или иное преступление, не только не исправляются, а, наоборот, становятся свидетелями и участниками насильственных преступлений [1; 4]. При этом длительные сроки изоляции способствуют привыканию к тюремной субкультуре, после чего освободившийся осужденный без должного административного контроля вновь совершает преступление, в том числе против личности [1].

Соответственно, можно заключить, что неблагоприятные условия среды осужденных препятствует нормальному созреванию личности и во многом заранее предопределяет будущую несостоятельность индивида [4, с. 20].

Исходя из всего вышеуказанного, нами была поставлена одна из задач нашего исследования – изучение агрессивности как личностного свойства осужденных, выражающегося в готовности к применению насилия и агрессии.

Объектом исследования выступили осужденные мужчины, отбывающие наказание в исправительных колониях региональной системы ФСИН.

Для анализа особенностей тенденций проявления агрессивности у осужденных мужчин был определен следующий перечень диагностических параметров: эмоциональная агрессия (опросник Л. Г. Почебут), суммарный показатель позитивной агрессивности субъекта (методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина, П. А. Ковалева), когнитивный компонент агрессии (опросник склонности к агрессии Басса-Перри, ВРАQ-24 в адаптации С. Н. Ениколопового и Н. П. Цибульского).

Характеристики психологических форм проявления агрессивности среди осужденных мужчин представлены следующим образом (табл.).

Таблица

Характеристика психологических форм проявления агрессивности среди осужденных мужчин (средний балл)

Название методики	Шкалы	Уровень выраженности	Интерпретация
Опросник Л. Г. Почебут	Эмоциональная агрессия	3,00	Средняя степень выраженности
Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина, П. А. Ковалева	Суммарный показатель позитивной агрессивности субъекта	7,12	Низкий уровень выраженности
Опросник склонности к агрессии Басса-Перри, ВРАQ-24 в адаптации С. Н. Ениколопового и Н. П. Цибульского	Когнитивный компонент агрессии (враждебность)	21,70	Средняя степень выраженности

Средние значения по эмоциональной агрессии и когнитивному компоненту (враждебности) свидетельствует о том, что осмысление осужденными чужих действий, представляющих, по мнению респондентов, угрозу, оказывает умеренное влияние на эмоционально-чувственную часть психологической сферы их личности. При этом у осужденных стоит выделить установленный в исследовании низкий

уровень позитивной агрессивности. Это дает основания к пониманию того, что осужденные мужчины отличаются также низким уровнем способности к отстаиванию своего «Я» в ситуациях его неприятия и отвержения другими, а также слабыми адаптивными возможностями к его защите без использования агрессивности. Кроме того, в результате корреляционного анализа были выявлены положительные связи когнитивного компонента агрессии (враждебности) с позитивной агрессивностью ($r = 0,278$, при $p \leq 0,05$) и эмоциональной агрессией ($r = 0,308$, при $p \leq 0,05$). Из этого следует, что основу проявлений агрессивности для осужденных мужчин составляет необходимость выбора ими компромисса своего отношения к возникающим ситуациям, исходя как из характеристик (признаков) негативной, так и позитивной агрессивности. Следует отметить, что для выбора индивидом конкретные характеристики отличаются конкурентным взаимовлиянием.

Во многих ситуациях агрессивность, как одно из качеств личности, является приобретенной. В закреплении этого свойства основное место принадлежит окружению, особенно в условиях исправительных учреждений. Вместе с тем не всегда агрессивность приводит к открытым агрессивным действиям, и не за любым агрессивным поведением стоит агрессивность как свойство личности [6]. Это подтверждается результатами нашего исследования, проведенного среди осужденных мужчин.

Проявление агрессивности как личностного свойства в конкретных агрессивных реакциях зависит от сложной комбинации индивидуально-личностных и внешних ситуативных факторов. Согласно анализу, в условиях функционирования современной тюремной субкультуры чаще всего осужденные мужчины реализуют скрытые формы агрессии, усложняя тем самым работу сотрудников по выявлению потенциальных рисков деструктивных реакций, способствующих допущению нарушений режима отбывания наказания. При этом сложность данной работы дополняется еще и вышесказанным. В ситуациях, когда агрессивность не проявляется в открытых агрессивных действиях, а остается на уровне личностного образования, повышаясь в своем уровне и негативно сказываясь на качествах личности осужденного, деятельность сотрудников мест лишения свободы становится малоэффективной. Проще говоря, такая группа осужденных попросту остается незамеченной и неучтенной администрацией учреждения.

Таким образом, как мы смогли отметить, проблема агрессивности и агрессии в целом у лиц, содержащихся в местах лишения свободы, воспринимается как крайне сложная и требующая новых подходов к ее исследованию. В этом отношении наиболее перспективным направлением для нас являлось изучение данной проблемы на анали-

тическом и структурном уровнях, предполагающих, как следствие, комплексный подход к ее анализу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егорова Т. И. Особенности насильственной преступности в местах лишения свободы // Юридический вестник Самарского университета. 2022. Т. 8, № 1. С. 29–33.
2. Лысак И. В., Черкасова Ю. Ю. Тюремная субкультура в России. Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2006. 112 с.
3. Некрасов А. П. Причинный механизм преступности несовершеннолетних осужденных в воспитательных колониях // Юридический вестник Самарского университета. 2016. Т. 2, № 1. С. 112–117.
4. Окшин М. С. Факторы агрессивности осужденных в различных условиях содержания колонии особого режима // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2016. № 1 (19). С. 18–31.
5. Олейник А. Н. Тюремная субкультура в России: от повседневной жизни до государственной власти. М., 2001. 418 с.
6. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5.
7. Travis J., Western B. The growth of incarceration in the United States: Exploring causes and consequences. Washington, DC : The National Academies Press, 2014. 464 p.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ КОНФЛИКТЕ

Намсараева Д.Ж., Глебец И.В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: darimajk@gmail.com

Проблемы развития самосознания и становления самооценки всегда имели интерес в психологии и в других науках, связанные с определением человека как субъекта и как личности. В настоящее время данная проблематика приобретает особый смысл. Определяется это некоторыми обстоятельствами:

– изменениями самого человека, новым уровнем его мировоззрения, его свободы, способности решения новых проблем, уровнем отношения к себе и т. д.;

– изменениями в познавательной сфере, возникновением в них принципиально новых проблемных ситуаций, направлений, способствующих научным поискам.

– в непрерывном внимании своему внутреннему миру с целью понять степень своей ценности в обществе, найти и определить свое место в системе сложнейших социальных, профессиональных, семейных и просто личностных связей и отношений.

Самооценка является системообразующим компонентом «Я-концепции». «Образ-Я» возникает на основе осознания человеком оценок себя как личности другими и на основе соотнесения оценок других о себе с оценками самого себя [1].

Следует отметить, что до сих пор понятия «Я-концепция», «образ Я» и «самооценка» не разведены до конца. Анализ научной литературы показал, что в большинстве разработанных моделей «Я-концепции» исследователи выделяют образ-Я как когнитивную подструктуру и эмоционально-ценностное отношение человека к себе (самоотношение), которые порождают поведенческие реакции [2].

На уровне разведения понятий «Я-концепция», «образ-Я» и «самооценка» возникает ряд проблем, вызванных трудностями их эмпирического изучения. Например, в процессе самооценивания оценка и знание функционируют в неразрывном единстве, следовательно, ни «образ-Я», ни самооценка не могут быть представлены в «чистом виде» [6].

Многозначность понятия «самооценка» порождает различные негативные последствия и противоречия. Особенно неустойчиво соотношение между категориями «самосознание» и «самооценка» [5]:

– самооценка есть «отношение к себе», которое наряду с «познанием себя» входит в самосознание (А. Г. Спиркин);

– самооценка – это устойчивая интеграция самопознания и отношения к себе (И. И. Чеснокова);

– самооценка – это результат самопознания (К. К. Платонов).

Мы придерживаемся следующей позиции:

– самооценка – это критическая позиция индивида по отношению к тому, чем он обладает. По итогам проводимой самооценки формируется то или иное отношение к себе, позитивное или негативное, с чертами отрицания, неприятия.

Самооценка обладает действенными характеристиками. И. И. Чеснокова отмечает: «В регулировании поведения самооценке принадлежит особая роль, она выступает “стержнем” всего процесса саморегулирования поведения на всех этапах его осуществления... Вместе с тем в процессе саморегулирования поведения в различных видах социального взаимодействия самооценка непрерывно развивается, корректируется, углубляется и дифференцируется» [7, с. 131].

В литературе проблема выбора стратегии поведения в конфликтных ситуациях рассматривается в работах многих авторов, таких как Дж. Г. Скотт, К. Томас, Р. Кеннет, Н. В. Гришина и др. Конфликт – это своего рода вызов каждому из участников, суть которого заключается в умении выбрать оптимальный стиль поведения, который позволит эффективно и обоюдно выгодно решить возникшую проблему [3].

Стоит отметить, что для многих людей понятие конфликта всегда несет в себе агрессию, споры, враждебность и т. п. В итоге формируется мнение, что конфликт – это всегда нежелательное явление, что оно требует немедленного разрешения [4]. Но важно также сказать, что конфликтные ситуации помогают нам выявить разность точек зрения, узнать какую-либо дополнительную информацию, а также выделить альтернативные решения проблем. Во многом они определяют нашу способность к саморегуляции. Это значит, что выбранные стратегии поведения в конфликтной ситуации взаимосвязаны с самооценкой: с помощью нее человек управляет своим поведением в соответствии с тем, как себя оценивает.

Наиболее важным в данном вопросе является то, что в любой конфликтной ситуации человек склонен придерживаться какой-либо стратегии поведения (стиля реагирования). Стратегия поведения в конфликте – это некие личностные способы преодоления, которые позволяют, в некоторой степени, управлять конфликтным противостоянием. Это ориентация человека (группы) по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта.

Зарубежный психолог К. Томас дал классификацию способам поведения в конфликте, разделив их на две основные категории: отстаивание только своих интересов; стремление учесть интересы второй стороны. Затем, на основе этих категорий, он выделил пять основополагающих стилей реагирования сторон в конфликтной ситуации: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление.

В качестве выборки для эмпирического исследования были выбраны студенты 2-го курса в количестве 23 чел., обучающиеся на факультете психологии ИГУ г. Иркутск.

Для исследования нами были выбраны следующие методики.

1. Выявление самооценки методом ранговой корреляции.
2. Тест «Поведение в конфликтной ситуации» К. Томас – Р. Килманн (ТКИ).

Для статистической обработки полученных данных мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Данный метод позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков.

Обработка данных производилась с помощью использования программ MSExcel и IMB SPSS Statistics.

После прохождения методик были получены следующие данные.

По методике «Поведение в конфликтной ситуации» у большей части испытуемых преобладает стратегия «Соперничество». Конкретные данные изображены на рис. 1.

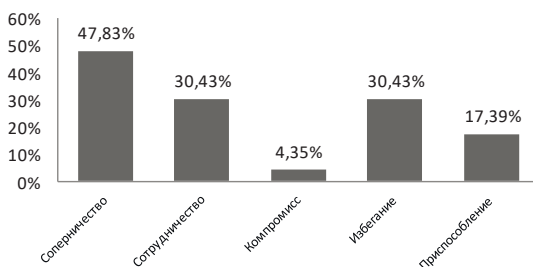


Рис. 1. Результаты тестирования студентов по методике « Поведение в конфликтной ситуации », %

Результаты прохождения методики «Выявление самооценки методом ранговой корреляции» для изучения уровня самооценки говорят о том, что студентов с низкой и высокой самооценкой одинаковое количество – 7 чел., а студентов с адекватной самооценкой – 9 чел. Наглядное изображение данных приведено на рис. 2.



Рис. 2. Результаты студентов по методике «Выявление самооценки методом ранговой корреляции»

Так как темой нашего исследования является взаимосвязь, то предполагается поиск корреляции между параметрами.

Таблица 1

Показатели коэффициента корреляции по Спирмену между показателями методики «Выявление самооценки методом ранговой корреляции» и методики – поведение в конфликтной ситуации

	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Самооценка	0,435*	0,250	-0,145	-0,484*	-0,160

Условные обозначения: ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя); * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Исходя из полученных результатов, установлены достоверные корреляционные связи между самооценкой и стилем реагирования в конфликте – «Соперничество» при 5 % уровне значимости (0,43, при $p < 0,05$); обратная взаимосвязь самооценки и стратегии «Избегание» при 5 % уровне значимости (0,4/, при $p < 0,05$).

Следовательно, данные результаты позволяют предположить, что чем выше у студентов уровень самооценки, тем чаще проявляется стремление к соперничеству. В основе активности такой личности лежит интерес отстаивать свою позицию, не беря в учет позицию своего оппонента. Можно сказать, что данную стратегию часто выбирают амбициозные, активные, нацеленные на достижение успеха люди.

Таким же образом мы наблюдаем стратегию «Избегание» – чем ниже уровень самооценки, тем больше вероятность, что человек склонен к избеганию. Данный стиль реагирования в конфликте подразумевает, что оппонент стремится не брать на себя ответственность за принятие решения. Чаще всего, человек использующий данную стратегию, старается выйти из конфликтной ситуации, не решая ее, не уступая своей позиции, но и не настаивая на ней.

Анализируя полученные результаты, мы можем говорить о том, что, выполняя регулятивные функции, самооценка выступает необходимым внутренним условием организации субъектом своего поведения, деятельности, отношений, в том числе и поведения, направленного на разрешения проблем. Другими словами, самооценка играет существенную роль в регуляции использования тех или иных стратегий поведения в межличностном конфликте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапов В. С. Становление Я-концепции: теория и практика. М., 1999.
2. Ананьев В. Г. Избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. М., 1980. Т. 1.
3. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М. : Юнити, 2000. 551 с.
4. Балуща А. С., Фурса А. В., Бура Л. В. Исследования стратегий поведения в конфликте // Научные исследования и инновации. 2020. № 1. С. 226–232
5. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? // Психологический журн. 1992. Т. 13, № 4.
6. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
7. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания // Принцип развития в психологии.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Новикова Ю. И.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: uulianov2001@gmail.com

В настоящий момент в обществе особо остро встает вопрос о формировании гармоничных и здоровых межличностных отношений. Одним из факторов, который оказывает свое существенное влияние на развитие отношений является тип привязанности личности. Изучение проблемы социально-психологических особенностей личности с разными типами привязанности у студентов, как представителей ранней зрелости, обусловлено тем, что именно в данный период наиболее актуальной становится тема вступления в отношения и формирования семьи. Именно в данный период в наибольшей степени проявляется тип привязанности, который может поспособствовать лучшему пониманию социально-психологических особенностей личности. Актуальность изучения поставленной проблемы обусловлена не только возможностью лучше понять человеческие особенности, проявляющиеся при формировании дружеских, семейных, профессиональных и другого рода отношений, но и недостаточностью теоретического и эмпирического материала по данной теме.

А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников пишут: «Социально-психологическое определение личности должно способствовать адекватному пониманию поведения и поступков людей (в том числе и самого индивида), обоснованному прогнозированию деятельности того или иного человека (группы) в данных обстоятельствах, выбору эффективных методов и средств воздействия на другой субъект (человека или группу), а иногда и на самого себя». Иными словами, социально-психологический контекст изучения личности по мнению вышеназванных социальных психологов позволяет нам прогнозировать поведение человека, а также исследовать то, как человек ведет себя в обществе в целом. Это, в свою очередь, может помочь лучше разобраться в социально-психологических особенностях личности и специфике их проявления в деятельности [2, с. 54].

Социально-психологический контекст изучения личности, по мнению В. А. Лабунской, заключается в том, что в процессе отношений между людьми у личности формируются социально-психологические особенности, которые, в дальнейшем, проявляются в

деятельности и оказывают свое влияние на формирование и развитие новых отношений. То есть в процессе взаимодействия с другими людьми у человека формируются свои социально-психологические особенности, которые, в свою очередь, влияют на последующие отношения [3].

В настоящее время в психологической литературе не существует единой точки зрения насчет социально-психологических особенностей личности. Мы можем отметить, что в каждом психологическом направлении существует свой подход к пониманию данного феномена, однако практически каждый автор рассматривает присущие личности особенности через социально-психологический контекст, согласно которому психологические особенности формируются и проявляются в межличностных отношениях. В частности, можно выделить 5 основных подходов к рассмотрению социально-психологических особенностей личности:

1. Психоаналитический. Согласно данному подходу источником развития социально-психологических особенностей личности по большей части является содержание бессознательного, а также влияние родителей и социума в целом. Указанной точки зрения придерживаются следующие авторы: З. Фрейд, К. Юнг.

2. Диспозиционный. Представители данного подхода (Г. Айзенк, Р. Кеттелл) подошли к изучению социально-психологических особенностей личности через изучение личностных черт, которые представляют собой достаточно устойчивые личностные характеристики, формирующиеся и проявляющиеся в общении с людьми.

3. Бихевиоральный. Смысл данного подхода заключается в рассмотрении социально-психологических особенностей личности через закрепленные у человека реакции и его поведенческие проявления. Данный подход отражает точку зрения таких авторов, как Дж. Уотсон, Б. Скиннер.

4. Гуманистический. В данном подходе, представленном К. Роджерсом, социально-психологические особенности личности представлены Я-концепцией человека, которая, в свою очередь, разделена на Я-реальное и Я-идеальное.

5. Отечественный. Большое внимание в данном подходе уделяется роли среды в формировании социально-психологических особенностей личности. Изучение степени ее влияния на личность способствует пониманию тех или иных особенностей личности. Авторами, разрабатывающими данный подход, являются: А. Ф. Лазурский, А. Г. Асмолов.

Социально-психологические особенности личности студента могут варьироваться в зависимости от того типа привязанности, которым он обладает и который оказывает свое влияние на построение любого рода отношений: начиная от профессиональных и заканчивая романтическими.

Создателем теории привязанности принято считать Джона Боулби, который впервые заговорил о важности изучения феномена привязанности и его влияния на жизнь человека. Его последователи, такие как, М. Эйнсворт, М. Мэйн, Дж. Соломон, К. Джордж, Н. Кэплэн, К. Бартоломью, Л. Хоровитц и др. также внесли большой вклад в изучение данной темы.

К. Бартоломью и Л. Хоровитц, в свою очередь, систематизировали имеющиеся данные и предложили типологию привязанности у людей зрелого возраста. Их двухфакторная модель подразумевает разделение людей на 4 различных типа привязанности:

1. Надежный тип. Для людей с данным типом не характерны трудности в установлении и поддержании здоровых отношений. Они обладают как низким уровнем тревожности, так и низким уровнем избегания отношений.

2. Тревожный тип. Люди с таким типом привязанности обычно имеют негативное представление о себе и позитивное представление о других. Присутствует сильный страх быть брошенным, а безопасность является приоритетом. Характеризуется высоким уровнем тревожности и низким избегания.

3. Избегающий тип. Такие люди склонны считать, что им не нужны отношения, чтобы чувствовать себя полноценным. Они боятся быть зависимыми от других, не хотят, чтобы другие зависели от них, не хотят искать поддержки и признания в социальных связях. У таких людей высокая степень избегания и низкая степень тревожности.

4. Тревожно-избегающий тип. Данный тип склонен демонстрировать неустойчивое и неоднозначное поведение в социальных связях. Для взрослых с таким стилем привязанности партнер и сами отношения часто являются источником как желаний, так и страха. Присутствует высокий уровень как тревожности, так и избегания. [5]

Теоретический анализ исследований, посвященных изучению социально-психологических особенностей личности с разными типами привязанности в межличностных отношениях позволил нам прийти к выводу о, как правило, имеющихся различиях в социально-психологических особенностях личности у лиц с надежными и ненадежными типами привязанности

Так, например, в своей работе «Взаимосвязь стилей привязанности личности и личностных качеств студентов» Е. С. Дадакина приходит к выводу о том, что для лиц с надежным стилем привязанности характерна эмоциональная привязанность, экстраверсия и лабильность, что позволяет охарактеризовать человека с надежным типом как личность эмоционально открытую, общительную, эмпатичную и склонную к сотрудничеству. Для лиц с тревожно-амбивалентной, в свою очередь, характерна эмоциональная чувствительность и тревожность. Это позволяет автору сделать вывод о том, что лица с данным типом привязанности обладают повышенной чувствительностью, склонностью к негативным переживаниям, подверженностью переменам эмоционального фона, а также заботливостью и ведомостью. [1]

Еще одним современным автором, затронувшим тему привязанности, является И. Ю. Попова. В своей работе «Особенности взрослых с разными типами привязанности» она обнаружила, что для лиц с надежным стилем характерен адекватный Я-образ, зрелость, свобода, спонтанность, высокий уровень агрессивности, понимание своих эмоций, а также открытость и способность к самораскрытию. Люди с тревожным типом обладают низкой самооценкой, мнительностью, боязливостью, а также сильной сменой настроений. Представители избегающего типа наделены такой же низкой самооценкой, сложностями в понимании своих эмоций, их подавлении, а также высоким уровнем агрессивности. Тревожно-избегающий тип, в свою очередь, может быть охарактеризован как тип с деструктивно выраженными личностными особенностями, а именно невротичностью, тревожностью, неуверенностью в себе, ведомостью, зависимостью от мнения других людей. [4]

Анализ источников по проблеме социально-психологических особенностей личности с разным типом привязанности позволяет нам выделить следующие особенности:

1. Для лиц с надежным типом привязанности характерна уверенность в себе, здоровая агрессивность, общительность, близость со своими эмоциями и умение их выражать, а также склонность к сотрудничеству, эмпатичность и открытость.

2. Людей с избегающим типом привязанности характеризует низкий уровень самооценки, высокая агрессивность и отсутствие понимания собственных эмоций.

3. Представителей тревожного типа обычно выделяет низкий уровень уверенности в себе, тревожность, мнительность, а также сензитивность.

4. Для лиц с тревожно-избегающим стилем привязанности оказывается характерной частая смена настроений, нестабильность, конформность, невротичность и зависимость.

Таким образом, теоретический анализ исследований, посвященных изучению социально-психологических особенностей личности с разными типами привязанности в межличностных отношениях позволил нам прийти к выводу о наличии различий в социально-психологических особенностях личности у лиц с надежными и ненадежными типами привязанности. Согласно исследованиям, лица с надежным типом привязанности характеризуются уверенностью в себе, общительностью, близостью со своими эмоциями, а также открытостью и эмпатичностью. Представители ненадежных типов, в свою очередь, обладают такими особенностями, как низкий уровень самооценки, тревожность, трудности с осознанием и управлением эмоциями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дадакина Е. С. Взаимосвязь стилей привязанности и личностных качеств студентов : дис. ... канд. психол. наук. 2019.
2. Журавлева А. Л., Соснин В. А., Красников М. А. Социальная психология. М., 2002.
3. Лабунская В. А. Психология невербального выражения личности. Ростов н/Д : Феникс, 2009.
4. Попова И. Ю. Особенности взрослых с разными типами привязанности // Психологическая газета : [сайт]. URL: <https://psy.su/feed/7498/> (дата обращения: 15.03.2023).
5. Bartholomew K., Horowitz L. M. Attachment styles among young adults: a test of a four-category model // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 61, N 2. P. 226–244.

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В СОЗДАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ

Павленко С. Н., Павленко Н. В.

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Пятигорск, Россия

E-mail: softapav111@gmail.com

Лидерство и его роль являются актуальными вопросами для бизнеса и организаций в наши дни. Лидеры – это люди, которые определяют направление для рабочей группы отдельных лиц и получают от этой группы приверженность установленному направлению, а затем мотивируют членов на достижение результатов направления [1].

С позиции руководства лидер является ответственным лицом, который обладает истинными полномочиями принимать решения, делегировать полномочия или применять групповые методы разрешения проблем, но некоторые ученые отмечают, что это может быть человек, который просто дает указания для кого-то и это вызывает проблемы в коллективе. В различных статьях лидерство рассматривают как процесс, посредством которого индивид влияет на группу людей для достижения общей цели [2].

Лидерство в организации – это способность руководства получать и защищать преимущества организации, понимая потребности сотрудников и цели организации, объединяя их для работы в лучших условиях для достижения общих целей [8].

Организационное лидерство играет центральную роль в развитии организации. Эффективность работы проистекает из человеческих устремлений и ценностей, которые являются невидимыми корнями организационных ценностей, они определяют цели, ради которых существуют организации.

Задача руководителя в организации состоит в том, чтобы сформировать командные ценности, которые и проявляются в стремлении и желании работать и отдавать для общего результата. Многие ученые описывают руководителя, который может способствовать изменениям в коллективе с помощью правильного видения и стратегии [3].

Термин «организация» является очень широким понятием. Организации могут располагаться в государственном секторе или в частном, они могут состоять в профсоюзах или нет, они могут быть публичными или находиться в частном владении. Таким образом, организации можно рассматривать как группу людей, команду или социальные образования, которые структурированы, нацелены на достижение

общей цели и работают над решением общей задачи путем обмена и координации своих знаний, навыков, опыта и деятельности.

Организации основаны на командах, и для того, чтобы что-то происходило, требуется целенаправленная командная работа. Коллективу нужна ясная картина будущего, которая мотивировала бы и вдохновляла их стать эффективной частью усилий по достижению этого желаемого будущего. Именно видение руководителя позволяет гарантировать, что действия и решения организационной команды соответствуют реальной картине желаемого будущего [4]. Д. Коттер говорит о том, что без видения руководителя, уровень мотивации сотрудников организации может снизиться, и их деятельность станет бессмысленной, что напрямую сказывается на производительности. Руководство играет ключевую роль в обеспечении полезных изменений, помогая направлять, согласовывать и вдохновлять действия большого числа людей [5].

Психологический климат определяется как восприятие сотрудниками своей рабочей среды, и является предметом значительных исследований в области организационной психологии. Показатели психологического климата, как правило, используются для оценки условий труда в том виде, в каком они воспринимаются и интерпретируются сотрудниками. Примеры измерений психологического климата включают: ясность ролей, важность работы, поддержку лидера и сотрудничество в рабочей группе. Исследования связали переменные психологического климата с результатами, связанными с работой, такими как удовлетворенность, вовлеченность в работу и производительность труда.

Истоки исследования психологического климата начинаются с исследований К. Левина «социального климата» на рабочем месте. Оценка восприятия климата сотрудниками становилась все более интересной для исследователей организаций. Однако идея коллективной среды в том виде, в каком она изучается сейчас, впервые обсуждалась только в конце 1960-х гг. Согласно Г. Х. Литвину и Р. А. Стрингеру создание организационного климата, может влиять, либо положительно, либо отрицательно, что отражается на отдельных мотивационных моделях сотрудников. Они предположили, что коллективная среда обеспечить руководителям связь между работой организации и потребностями сотрудников [6].

Таким образом, руководители, выбирая методы работы, тем самым могут стимулировать мотивацию сотрудников и другие показатели. Результаты экспериментов Г. Литвина и Р. Стрингера показали, что тип организационного климата связан с удовлетворенностью со-

трудников и эффективностью работы. В целом они обнаружили, что то, что они назвали благоприятным климатом (например, высокая ответственность сотрудников, сотрудничество, терпимость к конфликтам и поддержка принятия рисков), привело к хорошим результатам для сотрудников и организации (т. е. высокая производительность). Их работа послужила основой для расширения исследований психологического климата на рабочем месте [7].

Таким образом, успех или неудача системы в различных организациях и учреждениях зависит от лидеров. Руководители способны создавать и улучшать рабочую атмосферу и развивать компоненты благоприятного психологического климата внутри коллектива, в том числе и сплоченность.

Также в результате можно сделать вывод о том, что лидерство рассматривается как фактор, оказывающий существенное влияние на эффективность организации, как взаимовлияние между руководителем и сотрудниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриянченко Е. Г. Теоретический анализ проблемы лидерства в зарубежной социальной психологии // Молодой ученый. 2012. № 10 (45). С. 256–261 с.
2. Чернобровкина С. В. Имидж руководителя среднего звена и его влияние на групповую сплоченность сотрудников и социально-психологический климат подразделений организации // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2016. № 4. С. 24–32.
3. Чижов Н. А. Руководитель и персонал: технология взаимодействия. М. : Альфа-Пресс, 2007. 580 с.
4. Kotter J. A. Force for change, How Leadership differs from management, New York : Free Press, 2007. 1–177 pp.
5. Kotter J. A. Leading change: why transformation efforts fail // Harvard Business Review. 1996. Vol. 73, N 2. P. 59–68.
6. Litwin G. H., Stringer R. A. Motivation and Organizational Climate. Boston : Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 2013. 214 p.
7. Mullen B., Copper C. The relation between group cohesiveness and performance: An integration // Psychological Bulletin. 2003. Vol. 115. P. 210–227.
8. Sansom G. Leadership Style. UTS centre for local Government, 1998. P. 2–8.

ПРИЧИНЫ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ РАБОЧЕГО ПРОЦЕССА НА ПЕРСОНАЛ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА

Панчук Е. Ю., Козырев А. А.

ФГБОУ ВО «Ангарский государственный технический университет»

Ангарск, Россия

E-mail: epanchuk05@mail.ru

Работа на промышленном производстве – это тяжелая физическая работа, иногда напряженная и монотонная. Ежедневно сотрудники различных должностей управляют технологическими машинами и оборудованием, рассчитывают показатели работы аппаратов, устраняют неисправности, следят за правильным протеканием процесса, загружают сырье и т. п. Кроме того, сотрудники могут столкнуться с небрежным руководством, конфликтными ситуациями, неудовлетворительными условиями труда и т. п. Разумеется, эти факторы могут оказывать на психику человека негативное влияние, поэтому важно изучать, какие именно причины оказывают неблагоприятное воздействие на персонал промышленного производства и как можно решить возникающие в связи с этим проблемы. Таким образом, данная тема является актуальной для современной психологии труда.

Мы живем в индустриальном обществе, т. е. в обществе, основанном на промышленном производстве. Около 23 % сотрудников крупнейших индустриальных стран задействовано в сфере производства. Промышленное производство – это основа экономики страны, которая функционирует благодаря людям, работающим на производстве. В связи с этим возникает необходимость сохранять психическое здоровье этих сотрудников, поддерживать желание заниматься выбранной профессией, устранять причины, нарушающие комфортные рабочие условия. Для этого необходимо понять, какие именно причины неблагоприятно сказываются на персонале промышленного производства в рабочей обстановке. Таких причин может быть множество, и они могут быть вызваны либо индивидуальными факторами, либо организационными [1]. Рассмотрим данные причины.

Неправильный выбор профессии

Главной причиной психологических проблем на рабочем месте является неправильный выбор профессии [3]. Профессиональное самоопределение формируется по мере взросления человека. Не каждый делает выбор профессии своевременно, или попросту не обладает определенным набором знаний, что приводит к ускоренному выбору профессии, который может оказаться поспешным и неверным. Впоследствии человек может осознать, что ошибся с выбором и потерял время. Осознание может произойти поздно, во время получения обра-

зования или на самой работе, когда уже будет поздно «поворачивать назад». Кроме того, человек может иметь ложное представление о своей профессии.

Некорректное управление

Персонал представляет собой систему, которая имеет потребность в управлении. Сущность производственного менеджмента состоит в координации, стимулировании (мотивации), организации, планировании и контроле. Руководителю важно уметь объяснить подчиненному общую цель, скоординировать его действия, для чего нужно уметь установить эмоциональный контакт, найти индивидуальный подход. Именно небрежное руководство отступает от этих норм, поэтому стоит понимать, что должность управляющего требует большой ответственности и не каждому под силу, а значит, назначать на такую должность следует проверенных сотрудников, имеющих знания об управлении и стаж в своей сфере деятельности [2].

Конфликтные ситуации в коллективе

В рабочем коллективе важно поддерживать согласованность субъектов, объектов и процесса труда, способствовать адаптации членов общества, укреплять связи между ними, направлять на общую цель. Существует множество факторов, из-за которых в коллективе могут возникнуть конфликтные ситуации, перерастающие в сам конфликт. Конфликт – это отсутствие согласия между двумя и более лицами или группами лиц. И в коллективе распространены такие типы конфликтов как внутриличностный, межличностный, личностно-групповой и межгрупповой. Но так как речь идет о производстве, стоит отметить также производственно-деловой тип конфликта [2].

Вредные и потенциально опасные условия работы

Рассмотренные выше причины, вызывающие конфликтные ситуации не учитывают такие объективные факторы, как санитарно-гигиенические (неблагоприятные условия труда, нарушение режима работы) и материально-технические (дефицит в обеспечении необходимыми средствами и оборудованием, старое оборудование и техническое обеспечение), что подразумевается под вредными и потенциально опасными условиями работы [4].

Когнитивный диссонанс

Когнитивный диссонанс – это противоречие в системе знаний человека, порождающее у него неприятные переживания и побуждающее его к действиям, направленным на устранение этого противоречия. Он может возникнуть из-за контраста «ожидание – реальность» и обуславливаться разными причинами: финансовыми, социальными, управленческими, производственными, техническими и другими.

Общество потребления и финансовые проблемы

Общество потребления – это одна из самых серьезных болезней современного общества, которая заключается в навязывании обществу

установки удовлетворять свои потребности и утверждаться путем совершения покупок. Общество потребления завывает нормы промышленного производства, что увеличивает нагрузку рабочих [6].

Данные проблемы обобщены, так как общество потребления порождает коммерческие предприятия, перетягивая на себя клиентов. А государственные предприятия претерпевают недостаток финансирования. Как результат – перегрузка сотрудников коммерческих предприятий и низкая заработная плата персонала государственных предприятий.

У данных причин могут быть различные негативные последствия. Прежде всего это стресс – нарушение психологического состояния в результате травмирующих обстоятельств, коими являются рассмотренные причины. Стресс образуется благодаря стрессогенным факторам [5]. Стресс бывает различной степени тяжести, но хронический стресс способен привести к депрессии – специфическое состояние, затрагивающее и психологическую, и физиологическую стороны жизни человека. Депрессия, в свою очередь, может привести к суициду. Как известно, среди отраслей промышленности наиболее подвержены суицидальному риску горнодобывающая, строительная промышленности и сельское хозяйство. Кроме этого, рабочие подвержены также эмоциональному выгоранию – физическому и умственному истощению из-за работы. Также подвержены вредным привычкам (курение, алкоголизм, наркотики), переутомлению и синдрому хронической усталости (СХУ). В некоторых случаях можно выделить трудоголизм, что также неблагоприятно сказывается на здоровье человека.

Таким образом, мы рассмотрели основные причины неблагоприятного воздействия рабочего процесса на персонал промышленного производства, возможные последствия для психики сотрудников. Указанные причины порождают множество проблем, решение которых является темой отдельного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Экономика и организация (предприятия): учеб/ пособие / под общ. ред. Т. К. Руткаускас. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург : Изд-во УМЦ УПИ, 2018. 260 с.
2. Дейнека, А. В. Управление персоналом : учебник. М. : Дашков и К, 2013. 292 с.
3. Волков Б. С. Основы профессиональной ориентации : учеб. пособие для вузов. М. : Акад. проект, 2007. 333 с. (Gaudemus).
4. Воронцова Е. Все про опасные и вредные производственные факторы: классификация и защита. URL: <https://oxrana-truda.ru/osnovnye-opasnye-i-vrednye-proizvodstvennye-factory> (дата обращения: 10.03.2022).
5. Кэтсмайерс Д. Депрессия: взгляд психолога. URL: https://www.profiz.ru/sr/blog/depressiya_vzglyad_psihologa/ (дата обращения: 11.03.2022).
6. Ильин К. Н. Общество потребления и его сущностные особенности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvo-potrebleniya-i-ego-suschnostnye-osobennosti> (дата обращения: 05.03.2022).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Параскевова Д. Я.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: skydi_25@mail.ru

Актуальность изучения социально-психологических особенностей личности студентов с разным уровнем мотивации достижения обусловлена тем, что именно студенческий возраст является наиболее включенным во взаимодействие с социумом. Для данного возрастного периода важно находиться в комфортных межличностных отношениях с окружающими и при этом определить себя в будущем. Помимо этого студенческий возраст характеризуется высоким уровнем мотивации достижения, которая направлена на реализацию учебно-профессионального потенциала. Мотивация достижения часто зависит от того, насколько хорошо студент способен выстраивать коммуникацию, проявлять свои коммуникативные способности и толерантность в процессе общения.

Анализ научной литературы по проблеме социально-психологических особенностей личности показал, что им нет четкого определения. Однако мы можем с уверенностью сказать, что они напрямую связаны с проявлениями некоторых коммуникативных составляющих студента в межличностных отношениях. В контексте социально-психологических особенностей будет правомерно рассматривать такие составляющие как коммуникативные способности и коммуникативная толерантность.

В социально-психологическом контексте коммуникативные способности рассматриваются как индивидуальные психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности [3].

По мнению Г. С. Васильева, коммуникативными способностями можно считать ту часть структуры личности, которая отвечает требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивает ее успешное осуществление [3]. Если говорить о структуре коммуникативных способностей, Г. С. Васильев, Н. В. Кузьмина отмечают, что она является особым отражением структуры деятельности и несет в себе три подструктуры: гностические способности, т. е. способность понимать других; экспрессивные способности – способность быть понятым другими,

способность к самовыражению; интеракционные способности, а именно способность адекватно влиять на других.

А. А. Кидрон под коммуникативной способностью понимает общую способность, связанную с многообразными подструктурами личности. Они проявляются в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели [5]. Также, им были выделены уровни, на которых проявляются коммуникативные способности – это навыки, умения, общая направленность поведения и стиль общения.

По мнению Л. А. Михайлова, коммуникативные способности – это некие способности личности, обеспечивающие эффективность ее общения с другими личностями и психологическую совместимость в совместной деятельности. В данном определении четко прослеживается связь социального и психологического.

Говоря о коммуникативной толерантности, можно подчеркнуть, что это сложное, включающее в себя разные компоненты, свойство личности. Она отвечает за терпимое отношение к другому человеку, включая неприятные и неприемлемые для индивида иные ценности, установки, поведение, элементы культуры, внешность, обычаи, верования, политические убеждения и т. п.

Г. У. Солдатова и Т. А. Нестик [9] пишут, что коммуникативная толерантность является целостным качеством личности, которое формируется в процессе воспитания и социализации. Авторы подчеркивают, что структура коммуникативной толерантности состоит из следующих компонентов: психологическая устойчивость; общие положительные личностные установки; индивидуальные качества личности (направленность на сотрудничество, эмпатия, способность к диалогу, терпение, уважение к партнеру); система ценностей личности и микрогруппы.

Более весомый вклад в понятие коммуникативной толерантности внес В. В. Бойко [2]. По его мнению, коммуникативная толерантность (или толерантность в общении) – это характеристика личности, выражающаяся в отношении к людям, она отражает уровень переносимости личностью каких-либо черт, качеств, состояний и поступков партнеров по общению. Важно отметить, что в коммуникативной толерантности выделяется комплекс факторов, которые оказывают влияние на установки и поведение личности: воспитание, культура, ценности, интересы, потребности, привычки, характер, эмоции, стереотипы, поведение. Автор пишет, что коммуникативная толерантность является базовой характеристикой личности в процессе общения, ведь она оказывает влияние на деятельность, на ближайшее окружение лично-

сти, влияет на построение карьеры, а также выполнение профессиональных обязанностей.

Таким образом, социально-психологические особенности не рассматриваются как нечто узконаправленное, а напротив, как многокомпонентное явление. В них отражаются такие коммуникативные составляющие как коммуникативные способности и коммуникативная толерантность. Это подтверждается рядом авторов: Г. С. Васильев, А. А. Кидрон, Л. А. Михайлов, Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик и В. В. Бойко и др.

Социально-психологические особенности личности играют огромную роль в процессе достижения целей и, следовательно, могут меняться. Собственно, от них и зависит, насколько и каким образом человек способен достигать высот в учебно-профессиональной деятельности. Мотив достижения, в свою очередь, распространяется на обширную сферу межличностных отношений. Кроме того, мотивация достижения помогает понять упорство, настойчивость, с которыми человек осуществляет действия, преодолевает препятствия на пути к цели. Рассмотрим подробнее взгляды некоторых отечественных авторов на понимание мотивации достижения.

Т. О. Гордеева под мотивацией достижения понимает мотивацию достиженческой деятельности [4]. Это некая деятельность, которая связана с целенаправленным преобразованием себя, других людей, отношений, субъектов окружающего мира. Такая деятельность, по ее мнению, мотивируется стремлением сделать что-то как можно лучше и/или быстрее, т. е. совершить прогресс, за которым стоят базовые человеческие потребности в достижении, росте и самосовершенствовании.

М. Ш. Магомед-Эминов [8] определяет мотивацию достижения как функциональную систему объединенных в одно целое аффективных и когнитивных процессов, которые координируют процесс деятельности в ситуации достижения по ходу ее осуществления. Выделяется мотив достижения успеха – это обобщенная, относительно устойчивая диспозиция личности, стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности. А второй аспект мотивации достижения – мотив избегания неудач определяется, как стремление избежать ошибки, и, в конце концов, это становится целью, а не успех.

Интересную точку зрения высказала М. Л. Кубышкина, которая попыталась рассмотреть мотив достижения в широком социальном контексте как стремление к социальному успеху [24]. Ей были выделены и проанализированы основные аспекты мотива социального успеха: стремление к достижению высоких результатов в значимой деятельности и связанных с ними авторитета и уважения; стремление к завоеванию высокого общественного положения, престижа и влияния

среди окружающих; стремление к соперничеству, противоборству, конкуренции.

Таким образом, мотивация достижения рассматривалась многими авторами, такими как М. Ш. Магомед-Эминов, Т. О. Гордеева, М. Л. Кубышкина и др. Важно отметить, что данные авторы рассматривали мотивацию достижения как некое превосходство над самим собой. То есть как действие, которое выполняется человеком с высокой точностью и при этом быстро и непрерывно, что и приводит личность к социальному успеху.

Стоит сказать, что изучение взаимосвязи коммуникативных способностей и мотивации достижения в исследовании И. А. Панкратовой с помощью таких методик как «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС) В. В. Синявский, В. А. Федоришин и опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» А. А. Реан показало, что чем выше уровень развития коммуникативных способностей, тем выше нацеленность на успех и потребность в успешном достижении поставленных целей.

Таким образом, осуществив теоретический анализ литературы по проблеме изучения социально-психологических особенностей личности с разным уровнем мотивации достижения, мы можем выдвинуть предположение о том, что уровень достиженческой деятельности (стремление к успеху или избегание неудач) во многом определяется социально-психологическими особенностями личности. Важно отметить, что именно в контексте коммуникативных составляющих (коммуникативные способности и коммуникативная толерантность). Безусловно, выдвинутое нами предположение нуждается в дальнейшей эмпирической проверке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белобородов А. М. Развитие коммуникативных способностей подростков в процессе тренингового воздействия // Научный диалог. Екатеринбург : УрФУ. 2013. № 9. С.6–20.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филин». 1996. 472 с.
3. Васильев Г. С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977. 21 с.
4. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М. : Смысл : Академия, 2006. 336 с.
5. Кидрон А. А. Коммуникативная способность и ее совершенствование : дис. ... канд. психол. наук. Л., 1981. 199 с.
6. Кубышкина М. Л. Психологические особенности мотивации социального успеха : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1997. 222 с.
7. Кукуев Е. А. К вопросу об определении понятия «Коммуникативные способности личности» // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 3. С. 143–146.
8. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 23 с.
9. Солдатова Г. У., Нестик Т. А. Историко-эволюционная перспектива человечества: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности // Национальный психологический журнал. 2011. № 2 (6). С. 15–24.

ДИНАМИКА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ: ОТ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДО ЮНОШЕЙ

Пирожок А. С., Кузьмин М. Ю.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: anya16032001@gmail.com

Зарождение и стремительное развитие информационных технологий в совокупности с ростом популярности сети Интернет в 1990-е гг. привели к появлению интереса исследователей к изучению новых форм деятельности человека, связанных с виртуальным пространством. Со стороны психологического сообщества большое внимание уделялось вопросам виртуальной идентичности и связанными с ней способами самопрезентации личности в интернет-интерфейсах. В первых исследованиях предполагалось, что самопрезентация в интернете во многом является подвижным и динамичным процессом создания альтернативной личности, вплоть до ее множественности и несответствия с реальным человеком, стоящим за ее созданием [1].

В свою очередь актуальные исследования, посвященные феноменам самопрезентации в интернете и виртуальной идентичности, опираются на большое разнообразие эмпирических данных, подтверждающих соответствие реальной и виртуальной идентичностей [2]. В связи с этим на современном этапе изучения данной темы принято связывать самопрезентацию в интернете с механизмом переноса реальных характеристик идентичности в киберпространство [4].

Отсюда следует, что динамика виртуальной самопрезентации как выражения виртуальной идентичности соответствуют процессам развития реальной идентичности, что позволяет нам применять уже разработанные теоретические представления для изучения поставленной проблемы. Так, одной из наиболее разработанных теорий развития идентичности принадлежит Эрику Эриксону, который выделил 8 возрастных этапов формирования эго-идентичности, продолжающихся на протяжении всей жизни [5]. Для каждого этапа характерны задачи, выдвигаемые обществом, которые представляют из себя дихотомию из двух качеств, одно из которых приобретается при удачном разрешении этих задач, а второе – при неудачном.

В данном исследовании мы решили проследить динамику самопрезентации своей идентичности детьми и подростками. Исследование проводилось в период с 2013 по 2023 г. Пилотную выборку составили младшие школьники (31 чел.) и подростки (31 чел.) общим числом 62 чел. Были проанализированы их аккаунты в социальной сети

«ВКонтакте» (VK.com) на начало исследования и десять лет спустя. Анализ страничек проводился при помощи анкеты, представленной в одном из предыдущих исследований [3]. В качестве математико-статистического критерия был использован χ -критерий.

В целом обнаружилась следующая динамика.

По сравнению с подростковым периодом и периодом младшего школьного возраста странички ВК стали более персонализированы: испытуемые стали чаще использоваться фотографии в качестве «аватарки» ($\chi^2 = 3,84$; $p = 0,031$). При этом на них стали чаще встречаться изображения самого пользователя, а не совместные с другими людьми ($\chi^2 = 3,8$; $p = 0,05$); чаще встречаются фотографии на улице ($\chi^2 = 6,36$; $p = 0,01$), а не в домашней обстановке ($\chi^2 = 11,8$; $p = 0,01$). С точки зрения теории идентичности Э. Эриксона это может быть связано с возрастными особенностями выборки. Испытуемые на момент второго среза находятся на этапе юности, в связи с чем дихотомию «идентичность – спутанность», приходящуюся на возраст 14–20 лет, можно считать пройденной. Отсюда вытекает, что использование персонализированных данных являются результатом успешно разрешенной задачи предыдущего возрастного результата и выражается в обретенной идентичности, самопрезентации своего реального Я, своей осознаваемой уникальности.

Среди тем для «аватарок» (заглавное графическое изображения пользователя) значительно чаще стали встречаться такие, как красота ($\chi^2 = 16$; $p = 0,01$) и самооценка ($\chi^2 = 7,5$; $p = 0,01$), а среди смыслов и ценностей, которыми руководствовался пользователь – «чтобы быть свободным» ($\chi^2 = 21$; $p = 0,01$) и «чтобы получать удовольствие» ($\chi^2 = 23$; $p = 0,01$). Это также можно объяснить, применяя теорию Э. Эриксона и возрастные особенности испытуемых. В их возрасте центральной задачей является противоречие «интимность – изоляция», разоряющаяся в близком общении с социальным окружением. Приобретенная в подростковом возрасте идентичность позволяет испытуемым в актуальный момент удачно проходить через актуальный возрастной этап, что выражается в частоте, с которой встречаются категории «красота», «самооценка». Такие категории могут использовать в самопрезентации как инструмент для достижения широты социальных контактов и интимности в отношениях с друзьями и любимыми.

Значимые различия также были обнаружены в разделе «группы и сообщества» у молодых людей. В них значительно уменьшилась частота, с которой у юношей встречаются следующие темы: самооценка ($\chi^2 = 23$; $p = 0,01$), дружеские межличностные отношения ($\chi^2 = 31,8$; $p = 0,01$), развлечения ($\chi^2 = 20,8$; $p = 0,01$) и юмор ($\chi^2 = 16,6$; $p = 0,01$).

Уменьшилась также частота транслируемой в группах и сообществах ценности «чтобы помогать другим людям, делать добро» ($\chi^2 = 17,4$; $p = 0,01$). Снижение разнообразия транслируемых категорий также связано с разрешенным конфликтом «идентичность – спутанность» на предшествующем возрастном этапе. В результате приобретения идентичности поиск и пробы на себе различных идентификаций завершаются в пользу небольшого количества наиболее устойчивых. Как следствие, в самопрезентации наблюдается уменьшения количества презентуемых разнообразных социальных ролей и идентификаций.

В разделе «аудиозаписи» спустя 10 лет значительно увечилось среднее количество добавленных треков ($\chi^2 = 4,44$; $p = 0,01$). Такие изменения можно связать как с естественным приростом количества композиций по истечении времени, так и отсутствием стремления у юношей тщательно чистить аудиозаписи от более не актуальных для себя песен.

В целом можно заключить, что самопрезентация себя в социальных сетях у младших школьников и подростков имеет свою динамику, что выражается как в самопрезентации самого себя, так и своих увлечений, социальных групп и др. составляющих. Эти изменения мы связываем с развитием идентичности, в связи с чем на следующем этапе мы собираемся сопоставить динамику самопрезентации и динамику идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Turkle S. Life on the screen: identity in the age of the internet. New York : Simon & Schuster, 1995. 347 с.
2. Wilson R. E., Gosling S. D., Graham L. T. Review of Facebook Research in the Social Sciences // Perspectives on Psychological Science. 2012. P. 203–220.
3. Монеткин А. А., Кузьмин М. Ю. Особенности самопрезентации детей и подростков в сети Интернет // Проблемы теории и практики современной психологии : тез. Докл. XII Ежегод. всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (с междунар. участием), посвящ. 20-летию факультета психологии ИГУ. Иркутск, 1 марта 2013 г. / редкол.: И. А. Конопак и др. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2013. С. 253–255.
4. Рьльская Е. А., Погорелов Д. Н. Идентичность личности в виртуальном пространстве социальных сетей и реальная идентичность: сравнительные характеристики // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 105–114. doi: 10.20323/1813-145X-2021-1-118-105-114
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Толстых А. В. М. : Прогресс, 1996. 344 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ХИЩЕНИЙ БЮДЖЕТНЫХ СРЕДСТВ

Резюк В. И.

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А. И. Герцена»

Санкт-Петербурге, Россия

E-mail: rezyuk_vi@mail.ru

Психология и право вызывают научно-практический интерес как обособленные объекты, так и как образующие общее. С учетом специфики каждого явления, попадающего в сферу соответствующих интересов, актуализировано внимание к психологическому аспекту хищений бюджетных средств.

Преступность как сопровождающая жизнедеятельность любого общества издавна вызывает интерес и теоретиков, и практиков. Я. И. Гилинский в контексте многофакторной теории преступности, раскрывающей природу этого явления, наряду с иными, выделил психологические факторы [1, с. 512]. Хищения бюджетных средств как разновидность преступности обуславливает внимание к соответствующим внутренним механизмам.

Хищения бюджетных средств являются формой опасного социально-правового явления – коррупции – и относятся к деяниям коррупционного характера. В. П. Шиенок отметил, что исходные причины коррупции обусловлены природой человека, а «за каждым деструктивным поступком стоит внутренняя причина», нередко человека с детства воспитывают с акцентом на потреблении, а со временем максимально усиливаются эти негативные и эгоистичные установки [2, с. 21–22]. В. Е. Квашис, С. Ш. Цагикян выделили «бесконечную алчность» коррупционеров, которая «не укладывается в обыденное понимание вещей», их стремление получить любую наживу как «страсть» патологического характера [3, с. 34–36]. Хищения бюджетных средств как одна из самых опасных форм коррупции детерминированы также как факторами, связанными с ценностями человека, корни которых часто находятся далеко за пределами времени реализации криминального замысла, так и факторами, связанными с реалиями текущего времени и положения (возможностями, статусом, общественными ценностями и др.).

Хищения бюджетных средств относятся к преступлениям, совершаемым в сфере экономики, при этом в различных ее сферах. А. М. Столяренко выделил «психологические аспекты борьбы с экономической преступностью» и отметил, что анализ экономического преступлений, среди которых выделяются хищения, необходимо осу-

ществовать «с учетом психологических процессов, происходящий в сфере экономических отношений между людьми» – участниками соответствующих отношений [4, с. 501–505]. В условиях современной экономики особое место занимает государственный бюджет. Из централизованных фондов финансируются (нередко безальтернативно) самые важные направления деятельности и сферы интересов государства и общества – здравоохранение, оборона, образование, культура, спорт и др. Это обусловило развитие некоторых маркетинговых моделей, существенным образом изменило предпринимательскую среду. «Отношение к государственной и муниципальной собственности» как фактор, влияющий на хищение бюджетных средств [5, с. 84, 87] в таких условиях выглядит особенно чреватым негативными последствиями.

Взгляд на указанные позиции позволяет, с одной стороны, в большей степени понять природу преступного явления – хищений бюджетных средств, а также выделить характеристику лиц, совершающих эти преступления. При этом процесс изучения «личности расхитителя», как отметил А. Н. Ларьков, включает планирование, участие правоохранителей и общественности, необходим даже в суде [6, с. 144–252]. С другой стороны, возможно обозначение направлений предупредительной деятельности. Это может быть воздействие на соответствующие ментальные позиции, внутренние ценности.

Так, воспитательная работа уже заняла заметное место в системе мер предупреждения коррупции, особенно среди несовершеннолетних [7, с. 188–190]. В деле предупреждения коррупции необходимо рассматривать различные средства предупреждения коррупции, а том числе воспитательную методику А. С. Макаренко как обладающую необходимым потенциалом для того, чтобы оказать необходимое влияние на достаточно укоренившиеся оправдание коррупции, исключить из числа приоритетных подобные средства решения личных вопросов и проблем [8, с. 272, 275]. Ориентир на повышение культуры, этику уже стал передовым и применяемым для предупреждения коррупции [9, с. 121–128]. И все это сопряжено с применением различных средств психологического воздействия. С учетом выделенной проблемы речь может идти об уточнении этой деятельности в части отношения к бюджетным средствам и предупреждения уже непосредственно хищений бюджетных средств.

Таким образом, внимание к психологическому аспекту хищений бюджетных средств позволяет констатировать следующее:

во-первых, ряд психологических процессов детерминируют преступления, в том числе деяния коррупционного характера, в котором относятся и хищения бюджетных процессов (внутреннее оправдание,

готовность совершить подобное для решения бытовых вопросов и т. п.) – понимание их сущности и воздействие на соответствующие факторы способны снизить число подобных деяний;

во-вторых, ряд психологических процессов связан с детерминацией хищений бюджетных средств (отношение к государственной и муниципальной собственности, отношение непосредственно к бюджетным средствам, в частности) – понимание их сущности и воздействие на соответствующие факторы способны снизить число указанных специфичных посягательств;

в-третьих, ряд психологических особенностей и качеств (алчность и др.) часто присущ лицам, совершающим хищения бюджетных средств, – выделение этих качеств является обязательной для полноценной характеристики таких лиц, выделения типичных и иных качеств;

в-четвертых, различные способы психологического воздействия обладают высоким предупредительным потенциалом (связаны с воспитанием, закрепившимися социальными ценностными и ориентирами и др.) – понимание их сущности и адресное применение способны повысить уровень правовой культуры, осуществить корректирование негативных и способствующих распространению проблемы ментальных установок и, как следствие, снизить готовность человека совершать хищения бюджетных средств.

Специфичной чертой констатируемого является обозначение охвата психологического аспекта хищений бюджетных средств детерминант, характеристики лиц, совершающих эти преступления, организационных и содержательных начал мероприятий и направлений их предупреждения.

В комплексе указанное актуализирует внимание, наряду с правоведами и правоприменителями, специалистов-психологов к проблеме хищений бюджетных средств и в итоге способно вывести на качественно новый уровень превентивные меры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гишинский, Я. И. Криминология: теория, история, эмпирическая база, социальный контроль // Авторский курс. 4-е изд., перераб и доп. СПб. : Алеф-Пресс, 2018. 517 с.
2. Шиенок В. П. Коррупция: методология проблемы, причины, ранняя диагностика // Предварит. расследование. 2017. № 1. С. 19–24.
3. Квашиш В. Е., Чагирян С. Ш. Личность взяточников и некоторые особенности их преступной деятельности // Личность преступников и индивидуальное воздействие на них : сб. науч. тр. М. : ВНИИ МВД СССР. С. 32–38.
4. Прикладная юридическая психология / под ред. Столяренко А. М. М. : Юнити. 2001. 639 с.
5. Резюк В. И. Отношение к государственной и муниципальной собственности как фактор, влияющий на должностное хищение бюджетных средств // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2022. № 1. С. 83–88.

6. Ларьков А. Н. Изучение личности расхитителя и предупреждение хищений на предварительном следствии и в суде: криминологическое и криминалистическое исследование : дис. ... д-ра ист. наук. М., 1969. 367 с.
7. Метгини, Э., Резюк, В. И. Противодействие коррупции: потенциал воспитательной методики А. С. Макаренко // Образование и право. 2022. № 2. С. 271–278.
8. Резюк В. И., Головач В. И. Воспитательная работа с несовершеннолетними как средство предупреждения коррупции // Уголовная юстиция: законодательство, теория, практика : сб. науч. ст. / редкол.: Е. А. Коротич (отв. ред.) [и др.]. Брест : БрГУ, 2019. С. 187–191.
9. Резюк В. И., Шиенок В. П. Противодействие коррупции : учеб. метод. комплекс. Брест : БрГУ, 2020. 248 с.

ТЕОРИЯ СЕНСОРНОГО ХАКИНГА Ч. СПЕНСА КАК ИСТОЧНИК ПРИКЛАДНЫХ РАЗРАБОТОК В СЕНСОМАРКЕТИНГЕ

Ровнейко М. А.

УО «Брестский государственный технический университет»

Брест, Республика Беларусь

E-mail: 0101margarita@mail.ru

Сенсорика как наука о чувственном восприятии представляет собой современное направление, которому в последнее время уделяется много внимания в психологии, реабилитационной медицине, педагогике и методике обучения, социологии управления, маркетинге.

Секреты сенсорного восприятия активно исследует учёный-психолог, профессор кафедры экспериментальной психологии Оксфордского университета Чарльз Спенс [4]. Он преподаёт курс «Экспериментальная психология» в Соммервильском колледже, а также возглавляет Кроссмодальную исследовательскую группу, специализирующуюся на исследовании интеграции информации в мозг посредством различных сенсорных модальностей (Crossmodal). В лаборатории проводятся исследования процессов преобразования мозгом информации, которая поступает от органов чувств, в целостную картину восприятия действительности. Ч. Спенс заметил, что при воздействии на одну чувственную составляющую можно оказать влияние на общее мультисенсорное восприятие [5].

В 2022 г. вышла в свет книга Ч. Спенсера «Сенсорный хакинг. Как навести порядок в чувствах и в жизни» (Sensehacking. How to Use the Power of Your Senses for Happier, Healthier Living) [3]. В работе профессор рассматривает вопросы влияния на каналы сенсорного восприятия в целях достижения эмоционального благополучия. Под сенсорным хакингом британским исследователем понимается стимулирование чувств с целью улучшения состояния человека в различных аспектах – когнитивном, социальном, эмоциональном. Своей задачей Ч. Спенс видит задействование сенсорного опыта для эффективного улучшения качества жизни людей.

В наши дни аспекты сенсорного хакинга и экспериментальной психологии приобрели большую значимость и популярность и легли в основу сенсомаркетинга как инновационного направления маркетинговой науки, которое получило широкое практическое применение во всей мировой экономике. В мировой экономике интерес к инструментам сенсорного маркетинга растёт из года в год. Современные крупные мировые бренды охотно инвестируют в инновационные разра-

ботки, которые смогут связать производимые ими продукты с мультисенсорикой.

Профессия «дизайнер упаковки» (packaging designer, специалист по созданию упаковки товара) в наше время стала наполняться новой функциональностью и к ней предъявляются новые требования, основанные на применении инструментов сенсорного маркетинга. Эта давно известная специализация на данный момент характеризуется большим потенциалом развития, обусловленным возможностями применения результатов сенсорной экспериментологии Ч. Спенса.

Одно из первых исследований британского профессора – эксперимент под названием Chip-sonic. Участники опыта набирались добровольно. Предметом этого экспериментального исследования стали чипсы всемирно известного бренда Pringles. Причина такого выбора обусловлена однородной структурой картофельных пластинок данного производителя, что делало их неразличимыми между собой. Суть экспериментального исследования заключалась в следующем: участники опыта в звуконепроницаемых кабинках должны были жевать чипсы, звук хруста которых записывался, по-разному обрабатывался в эквалайзере и поступал подопытным через наушники, т. е. картофельные дольки были у всех одинаковые, а звук хруста при их употреблении воспроизводился разный. После каждой картофельной пластинки участник эксперимента должен был охарактеризовать её по следующим критериям:

- насыщенность вкуса,
- степень свежести,
- звук хруста.

Итоги эксперимента Chip-sonic показали, что при высоком по тональности и громком по звучанию хрусте вкус чипсов описывался как насыщенный, а сама картофельная пластинка характеризовалась как очень свежая, в отличие от тех результатов, которые были даны при тихом и мягком хрусте исследуемого продукта. Ч. Спенсом был сделан вывод: звук влияет на восприятие вкуса пищи.

Результат экспериментального исследования Chip-sonic стал важной подсказкой для маркетологов: через слуховой канал сенсорного восприятия потребителя можно успешно влиять на вкусовой канал его сенсорного восприятия.

В последующих исследованиях Ч. Спенс смог доказать, что на вкусовые рецепторы оказывают влияние и слуховая, и зрительная, и осязательная сенсорика. Влиянию всех органов чувств на вкусовые рецепторы психолог посвятил свою работу «Гастрофизика. Новая наука о питании» [2].

Проводя эксперименты с каналами сенсорного восприятия, Ч. Спенс пришёл к следующим выводам:

- взбитый клубничный десерт ощущается слаще на 10 % в белой баночке, чем в упаковке чёрного цвета;
- насыщенность вкуса кофе в 2 раза выше в кружке белого цвета, чем прозрачном стакане, но в то же время в первом случае он кажется на треть менее сладким;
- более тяжёлая упаковка йогурта создаёт ощущение его увеличившейся густоты в пределах 25 %;
- при музыке низкой тональности у ириса ощущается горький привкус, а при музыке высокой тональности – сладкий;
- Coca-Cola в белой банке воспринимается потребителем как напиток с изменённой рецептурой и иными вкусовыми характеристиками, чем в традиционной красной банке;
- трюфели из молочного шоколада под брендом Koko «горчат», в отличие от того случая, когда их называли продуктом бренда Cadbury's (причина такого вкусового восприятия заключается в твёрдости звучания «Koko»);
- печенье в коробке с шероховатой поверхностью ощущается на вкус более жёстким и хрустящим;
- вдвое более конкурентоспособен сок, этикетка которого имеет вогнутую форму, подобную на улыбку, чем сок, этикетка которого выпуклая [1].

Исследования Ч. Спенса оказались интересны многим компаниям-производителям, связанным с различными отраслями производства, – они финансируют почти 75 % проводимых им опытов. Так, для компании Unilever психолог-исследователь провёл эксперимент, позволяющий установить степень зависимости удовлетворения потребителя аэрозольным дезодорантом Ахе по такому критерию, как мощность и тональность звуковой работы его распылительной насадки. Приняв во внимание результаты исследования Ч. Спенса, бренд усовершенствовал технические характеристики головки распылителя, сделав его привлекательным для большой целевой аудитории [там же].

Сотрудничество британского психолога-экспериментатора с мировым брендом, крупным американским производителем напитков Crown Holdings было направлено на то, чтобы определить, какой звук при открывании энергетического напитка наиболее удачно донесёт до целевой аудитории информацию о его предназначении, т. е. сможет выразительно передать силу, мощь, заряд бодрости, энергию, т. е. станет звуковым триггером [там же].

Результаты экспериментальных опытов профессора Ч. Спенса нашли своё отражение в различных отраслях промышленности, музыкальном и цветовом дизайне объектов общественного питания, рекламных роликах новых продуктов, маркетинговых стратегиях бизнес-компаний. Итоги исследований основателя сенсорной экспериментологии заставили маркетологов по-новому взглянуть на брендинг, в том числе на упаковку продукта, её цветовую палитру, тактильные свойства, звучание названия бренда. Теперь на первой место при производстве продукта вышли не только дешевизна этого процесса, но и эффективный сенсорный брендинг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Как мультисенсорный маркетинг влияет на продажи // New retail: B2B портал о ритейле. URL: https://new-retail.ru/marketing/kak_multisensornyy_marketing_vliyaet_na_prodazhi8635/ (дата обращения: : 13.02.2023).
2. Спенс Ч. Гастрофизика. М. : КоЛибри, 2021. 352 с.
3. Спенс Ч. Сенсорный хакинг. Как навести порядок в чувствах и в жизни. М. : КоЛибри, 2022. 400 с.
4. Чарльз Спенс: Об авторе // Livelib. URL: <https://www.livelib.ru/author/1170346-charlz-spens> (дата обращения: : 10.02.2023).
5. Чарльз Спенс : Цитаты // Bookmate. URL: <https://bookmate.ru/authors/GiMF8mdy/author/quotes> (дата обращения: : 13.02.2023).

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ НА СЛУЖБЕ СЕНСОРНОГО МАРКЕТИНГА: ИССЛЕДОВАНИЯ А. ХИРША КАК ОСНОВА АРОМАТОЛОГИИ

Ровнейко М. А.

УО «Брестский государственный технический университет»

Брест, Республика Беларусь

E-mail: 0101margarita@mail.ru

Традиционные методы продаж устарели и не оказывают влияния на потребителя, в связи с чем в современном мире на первое место выходят новые эффективные направления маркетинга. Одно из таких направлений – сенсорный маркетинг. Он берёт свою теоретическую базу в психологии и рассматривает влияние на подсознание целевой аудитории через каналы сенсорного восприятия: обонятельный, осязательный, зрительный, вкусовой, тактильный [2].

Каждый инструмент сенсорного маркетинга имеет свою специфику. Наиболее эффективен и в то же время наиболее уязвим обонятельный канал сенсорного восприятия. Впервые его изучением занялся американский доктор медицинских наук Алан Р. Хирш, член Американского колледжа врачей (Fellow of the American College of Physicians). Он живёт в Чикаго, ведёт исследования в области неврологии, психологии и психиатрии, является экспертом по запахам и вкусам.

Результаты многолетней работы А. Хирша по выявлению влияния на обонятельный и вкусовой каналы сенсорного восприятия опубликованы более чем в 180 статьях авторитетных научных изданиях (New York Times, Cosmopolitan, Redbook, Entrepreneur) и телевизионных передачах (Good Morning America, CNN) [1].

А. Хирш – основатель и руководитель Фонда неврологических исследований «Запах и вкус», специализирующегося на диагностике, оценке и лечении расстройств, связанных с нарушением работы обонятельных и вкусовых рецепторов. Его теоретические выводы основаны на результатах большого количества проведённых им практических опытов и экспериментов. Он выполнил ряд психологических исследований, позволивших ему выявить влияние запаха и вкуса на вес, сон, сексуальные привычки и потребительские предпочтения.

В исследовательской деятельности А. Хирша акцент сделан на психологическую оценку влияния запахов на эмоции, настроение, поведение человека. С его точки зрения, запах можно сравнить с пультом дистанционного управления, управляющим эмоциями личности [3]. Запахи могут стать инструментом изменения сердцебиения, кровяно-

го давления, снимать стрессы и лечить депрессию, возбуждать и усыплять. Есть и научное объяснение силе влияния запаха: ароматическая эссенция наносит удар по наиболее слабому месту человеческого сознания, – тому, которое не поддается контролю и волевому управлению.

А. Хирш серьезно работал над проблемой манипулирования сознанием с помощью запахов. В отличие от доктора Стенфордского университета Б. Дж. Фогга, основателя поведенческого дизайна, занимающегося триггерами с целью оказания психологической помощи немотивированным людям, а не бизнесу, психиатр А. Хирш в своих экспериментах нацелен на результат, помогающий коммерсантам решать проблему эффективности своего дела и достигать роста продаж. Главная цель современного американского исследователя – найти способ, как повлиять на поведение потребителя с помощью запаха и заставить его купить товар или заказать услугу. Он сравнивает запах с наркотическим средством, непосредственно влияющим на мышление и оценку потребительских качеств товара.

Следует отметить, что А. Хирш достиг успеха в своих психологических исследованиях и смог прийти к своей цели. Так, в частности, им разработана ароматическая эссенция под названием «Честный продавец автомобилей», состав которой держится секрете. При разбрызгивании этого нежного, едва уловимого аромата по автосалону потребитель проникается доверием к продавцу и, как следствие, идет на сделку на условиях продающей компании.

Еще одно открытие А. Хирша – ароматическая эссенция, используемая для обрызгивания сидений автомобилей, вызывающая расположение потребителя и повышающая его лояльность к компании-продавцу.

Чикагский завод пластических материалов сделал заказ А. Хиршу, и он создал специальную эссенцию, которой пропитывают мешки для мусора, после чего те благоухают свежестью.

Аромаэксперимент американского доктора в казино Лас-Вегаса имел огромный успех: в зале, где работало 18 игровых автоматов, была распылен его новый аромасостав, и прибыль за один вечер выросла на 45 % [3].

Сегодня многие западные объекты торговли, салоны, банки, кинотеатры используют разработки А. Хирша в своих коммерческих целях – ароматы поднимают настроение целевой аудитории, что, как следствие, приводит к повышению её лояльности и увеличению прибыли.

Ароматология, основателем которой стал чикагский исследователь А. Хирш, активно служит коммерческим интересам и позволяет получать бизнесу прибыль, хотя компании не афишируют этот факт, поскольку в демократическом обществе недопустимо прямое манипулирование сознанием людей, но именно это и происходит на практике. Аромамаркетингом активно пользуются булочные – аромат выпечки распыляется через вентиляционную трубу и распространяется за пределы магазина. В объектах торговли, реализующих кондитерские изделия, разбрызгивается аромасостав, имитирующий запах шоколада, в магазинах женского белья в приоритете тонкий цветочный букет, холлы престижных гостиниц наполнены синтезированным ароматом манго, в фирменных магазинах элитной одежды пиджаки источают аромат сандалового дерева, в мужские сорочки – лимона [4].

Бизнес-компании увидели в разработках А. Хирша рациональное зерно и стали активно прибегать к аромамаркетингу. Его последователь, занимающийся изучением психологии запахов, Чарльз Височи предложил английским компаниям ароматическую субстанцию для распыления на платёжные счета, действие которой заключается в том, что у клиента при контакте с квитанцией возникает стойкое желание скорейшего избавления от неё, в связи с чем он в короткий промежуток времени осуществляет оплату выставленного счёта.

Развитие аромамаркетинга как направления сенсорного маркетинга ведёт к выпуску большого количества ароматических эссенций, стимулирующих потребителя к приобретению продукта. В наши дни существует 500 тысяч искусственно созданных ароматических субстанций и более 1 миллиона натуральных эфирных масел [3].

С каждым годом аромамаркетинг в западной торговле набирает обороты, и сегодня всё чаще звучит термин «ароматическая мафия» («аромамафия»), которую упрекают в манипулировании сознанием людей. Это этический аспект коммерции, и он присутствует в любом виде бизнеса. Примечательно то, что сам исследователь и разработчик А. Хирш в своих разработках положительно относится к аромаманипулированию сознанием потребителя.

Следует отметить разницу в использовании аромамаркетинга в странах Запада и Восточной Европы. Если в первом случае он уже нашёл широкое применение, как и остальные инструменты сенсорного маркетинга, то во втором ему ещё предстоит доказать свою значимость и отстоять право на признание и активное использование в коммерческой среде.

Таким образом, несмотря на то что ароматические пристрастия индивидуальны и непредсказуемы, А. Хирш сумел выделить общие

тенденции и нашёл ароматические рычаги влияния на целевую аудиторию. Результаты его исследований легли в основу современного аромамаркетинга, ставшего эффективным инструментом воздействия на обонятельный канал сенсорного восприятия потребителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Еремеева И. Г. Скажи, что ты ешь, и я скажу, кто ты // Сайт психологов В17.ru. URL: <https://www.b17.ru/article/1465> (дата обращения: 09.02.2023).
2. Ульяновский А. В. Маркетинговые коммуникации: 28 инструментов миллениума. М. : Эксмо, 2008. 432 с.
3. Фадеева Т. Б. Манящие ароматы доктора Хирша // Психология и аромаркетинг. URL: <https://psy.wikireading.ru/76098> (дата обращения: 07.02.2023).
4. Ходячих Н. В. Аромаркетинг: технология привлечения клиентов // Дневник успеха. URL: <https://dnevnyk-uspeha.com/rabota-i-karera/aromamarketing-tehnologija-privlechenija-klientov.html> (дата обращения: 09.02.2023).

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Рыгалова М. В.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет

им. И. И. Ползунова»

Барнаул, Россия

E-mail: mariya_rygalova@mail.ru

Социальный интеллект как предмет изучения интересует исследователей на протяжении более 100 лет. Вместе с тем исследователи по-прежнему видят актуальность его изучения, исследуют взаимосвязи с другими феноменами развития личности. Социальный интеллект выделяется из общего интеллекта Э. Торндайком, который вводит это понятие в 1920 г [1, с. 228]

На сегодняшний день в зарубежной и отечественной психологии накоплен большой опыт в изучении данного феномена. Схожесть точек зрения на социальный интеллект в том, что все они определяют его как способность человека, позволяющую находить общий язык с другими людьми, выстраивать успешную коммуникацию (Ф. Вернон [7], Г. Олпорт [3], Э. Эриксон [5, с. 53–54], А. А. Бодалев [2], Е. С. Михайлова [4, с. 12] и др.)

Изучение социального интеллекта продолжают оставаться актуальным, в том числе в контексте эмпирических исследований. Современный социум развивается стремительными темпами, однако уровень взаимодействия сокращается. Вместе с тем для подросткового возраста, где ведущей деятельностью является взаимодействие со сверстниками, важно развитие социального интеллекта, который способствует формированию способностей регуляции поведения при взаимодействии с окружающими, адаптации к межличностным взаимоотношениям и социализации в целом.

Развитие социального интеллекта взаимосвязано со становлением и развитием подросткового самосознания, более глубокого понимания других людей. Активное использование социального сравнения значительно ускоряет формирование социальных способностей в этом возрасте [6, с. 256].

Развитию навыков коммуникации, расширению круга общения, поиску своего места в обществе, стремлению к самоопределению, возможностям получить признание, самоутверждение, формированию представлений о самом себе для подростка может способствовать активная театральная деятельность.

Основной целью исследования стала проверка гипотезы, которая включает допущение о том, что если подростки включены в активную театральную деятельность (театральные и речевые упражнения, игры, постановки, психогимнастические тренинги), то уровень их социального интеллекта становится выше.

В исследовании приняли участие 100 чел. (из театральных студий, а также учащиеся 7–9-х классов школ № 45 и 107 г. Барнаула). Среди них – 33 мальчика (33 %), 67 – девочек (67 %) (среднее значение $M = 13,2$, стандартное отклонение $SD = 1,09$). Для определения уровня социального интеллекта использована методика Дж. Гилфорда, в адаптации Е. С. Михайловой, состоящая из четырех субтестов [4].

Для проверки гипотезы респонденты были разделены на две группы (учащиеся общеобразовательных школ – 50 чел.; учащиеся театральных студий – 50 чел.). При этом отметим, что для исследования привлечены учащиеся театральных студий, которые на момент начала исследования не занимались театральной деятельностью. Среди учащихся школ также не было тех, кто занимался в театральных студиях.

После первичного опроса респондентов по методике Дж. Гилфорда одна из групп на протяжении 9 месяцев (сентябрь–май 2022 г.) занималась театральной деятельностью. Подростки два раза в неделю посещали занятия в театральных студиях, участвовали в актерских и речевых, а также психогимнастических тренингах, этюдах, в подготовке к постановке. Вторая группа (учащиеся образовательных школ) в театральной деятельности задействованы не были. По истечении этого времени был проведен повторный опрос всех участников исследования по методике Дж. Гилфорда (в адаптации Е. С. Михайловой).

Обработка полученных результатов была произведена с помощью программы IBM SPSS Statistics 20. 0. Для обработки данных использовался Т-критерий Стьюдента для связанных выборок. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Изменения по показателям социального интеллекта подростков, занимающихся и не занимающихся театральной деятельностью

Шкалы Социальный интеллект	Группа, не занимающаяся театральной деятельностью		Группа, занимающаяся театральной деятельностью	
	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
Субтест 1	0	$p = 1,000$	5,305	$p = 0,000$
Субтест 2	1,429	$p = 0,159$	5,597	$p = 0,000$
Субтест 3	1	$p = 0,322$	5,355	$p = 0,000$
Субтест 4	0,573	$p = 0,569$	6,567	$p = 0,000$
Композитная оценка	0,629	$p = 0,533$	10,993	$p = 0,000$

Субтест 1 – Истории с завершением; субтест 2 – Группы экспрессии; субтест 3 – Вербальная экспрессия; субтест 4 – Истории с дополнением, композитная оценка – общая сумма субтестов.

В результате статистического анализа выявлены значимые сдвиги ($p \leq 0,05$) по всем шкалам у респондентов в группе, занимающихся театральной деятельностью. Значимые сдвиги в группе, участники которой не занимались театральной деятельностью, не выявлены ни по одной из шкал.

Таким образом, выдвинутая гипотеза нашла подтверждение. Занятия театральной деятельностью способствуют развитию социального интеллекта подростков. В частности, позволяют развивать как вербальную, так невербальную коммуникацию, способности к предвидению последствий поведения собеседника (субтест 1) за счет совместной работы в группе, с помощью этюдного метода. Метод действенного анализа способствует распознаванию невербальных реакций и их логическому обобщению (субтест 2), а также развитию способности к пониманию изменения значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста ситуации (субтест 3), к пониманию логики развития ситуаций взаимодействия и значения поведения людей в конкретных ситуациях (субтест 4). Вся совокупность актерских, психогимнастических тренингов направлена на коммуникацию, лучшее понимание себя и своего собеседника, способствует пониманию и предвидению собственного поведения и поведения собеседника. Развитие этих навыков в подростковом возрасте способствует дальнейшему саморазвитию, формированию целостной, успешной личности, которая сможет проявить себя в дальнейшем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб, 2007. 688 с.
2. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М. : Изд-во МГУ, 1982. 200 с.
3. Кудинова И. Б., Вотчин И. С. Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 4. С. 132–142
4. Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. СПб. : Иматон, 1996. 50 с.
5. Михайлова Е. С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. 266 с.
6. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория факты, проблемы. М. : Тривола, 1995. 352 с. URL: [http:// psychlib.ru](http://psychlib.ru) (дата обращения: 22.02.2022).
7. Vernon P. Same characteristics of the good judge of personality // Journal of Social Psychology. 1933. Vol. 4. P. 42–45.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ И АККУЛЬТУРАЦИОННЫХ УСТАНОВОК У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Синёва О. В., Суханова П. С.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: poilnasuhanova@yandex.ru

Актуальность проблемы изучения межкультурной адаптации иностранных студентов обусловлена процессами глобализации и расширения экономических, политических и культурных связей между странами. Сотрудничество в области образования является важнейшей и актуальной задачей, в современном мире интенсивно развиваются межгосударственные образовательные программы, увеличивается количество молодых людей, желающих получить образование в другой стране. Поэтому одной из перспективных задач системы высшего образования является подготовка иностранных студентов в качестве высококвалифицированных специалистов.

Иностранные студенты, приезжающие в Россию, сталкиваются с рядом проблем: вхождение в новую социальную и языковую среду, система обучения, условия проживания, оформление документов, климатические условия и т. д. Очевидно, эти проблемы носят комплексный этнический, культурный, социально-бытовой характер.

Теоретический анализ проблемы межкультурной адаптации сквозь призму кросс-культурного подхода в этнопсихологии (Т. Г. Стефаненко, Дж. Берри, Н. М. Лебедева, К. Уорд, С. Бочнер, А. Фэрнхам, Ю. Ю. Ким, В. С. Кастро, Л. М. Аболин, Ф. Б. Березин, У. Томас, Ф. Знаниецкий, Г. У. Солдатова и др.) дает основания рассматривать данный феномен как разновидность социально-психологической адаптации: сложный, многоаспектный процесс вхождения индивида в социокультурную среду. Межкультурная адаптация предполагает постепенное освоение норм, ценностей, образцов поведения, достижение социальной и психологической интеграции в новую культуру без потери богатств собственной.

Эффективность процесса адаптации в значительной мере определяет успешность деятельности и сохранение физического и психического здоровья человека. Мы выделили следующие показатели успешной межкультурной адаптации:

1. Восприятие себя в качестве члена новой культурной группы и сохранение особенностей собственной культуры;

2. Чувство удовлетворенности и полноты жизни в новых социокультурных условиях;

3. Участие в социальной и культурной жизни новой группы и выстраивание межличностных взаимоотношений с ее представителями.

К факторам, которые влияют на длительность и успешность межкультурной адаптации, относятся индивидуальные и групповые: первые связаны с когнитивными, эмоциональными, ценностно-смысловыми и мотивационными характеристиками человека; вторые – с особенностями взаимодействия, общения и взаимоотношений в новой культурной среде.

Анализ теоретической литературы показывает, что в качестве важнейшего фактора межкультурной адаптации большинство авторов рассматривают аккультурационные установки личности. Аккультурационные установки связаны с готовностью человека реализовывать те или иные паттерны поведения в новой культуре, что предопределяет качество процесса вхождения индивида в новую культурную среду и обуславливает один из четырех возможных типов поведенческих стратегий:

1. Маргинализация – человек утрачивает связь со своей культурой и не устанавливает связи с новой.

2. Сепаратизм – человек сохраняет связь со своей культурой, но отказывается от контактов с другой.

3. Ассимиляция – человек утрачивает связь со своей культурой, но поддерживает контакты с новой.

4. Интеграция – человек сохраняет связь со своей культурой и устанавливает связи с новой.

Теоретический анализ позволил сформулировать гипотезу эмпирического исследования, которая состоит в том, что существует взаимосвязь межкультурной адаптации и аккультурационных установок у иностранных студентов, а именно: стратегия интеграции обнаруживает прямую взаимосвязь с общим уровнем адаптации; стратегия ассимиляции обнаруживает обратную взаимосвязь с показателями депрессивности и отчужденности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе научно-учебной лаборатории методологии и истории психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» в 2021–2022 гг. Выборку составили 38 иностранных студентов (19 девушек, 19 юношей) в возрасте от 19 до 35 лет, которые на данный момент обучаются в вузах города Иркутска. В исследовании приняли участие представители следующих стран: Монголия – 20 чел., Китай – 8 чел., Таджикистан – 3 чел., Узбекистан – 3 чел., Индия – 1 чел., Нигерия –

1 чел., Япония – 1 чел., Кот-д’Ивуар – 1 чел. Из них 15 испытуемых обучаются в ФГБОУ ВО «ИГУ», 7 чел. в ФГБОУ ВО «ИрННТУ», 6 чел. в ФГБОУ ВО «ИрГУПС», 5 чел. в ФГБОУ ВО «ИГМУ», 5 чел. в ФГБОУ ВО «Иркутский ГАУ».

Для определения уровня и типа адаптации мигрантов и визитеров к новой социокультурной среде был использован опросник «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л. В. Янковского. Основные стратегии аккультурации (иными словами, аккультурационные установки личности) изучались при помощи методики «Аккультурационные установки» Дж. Берри. Для определения тесноты и направленности взаимосвязи между показателями, характеризующими процесс межкультурной адаптации, и типами преобладающих аккультурационных установок у иностранных студентов использовался коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты диагностики процесса межкультурной адаптации студентов при помощи методики «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Л. В. Янковский) представлены на рис. 1.

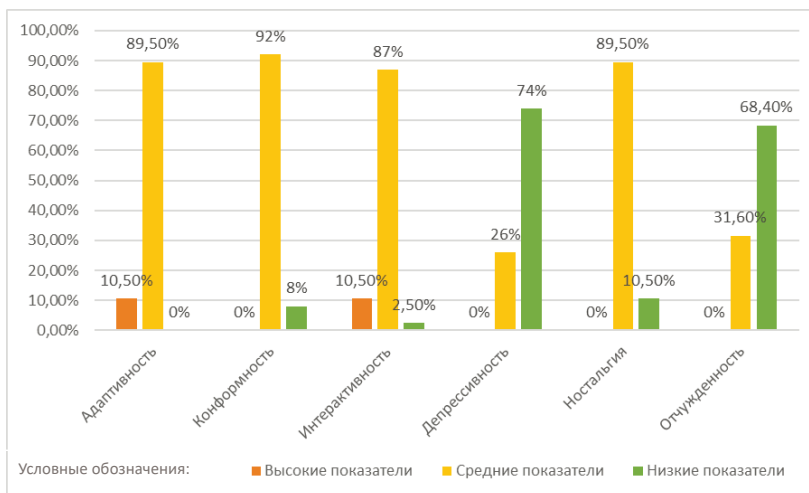


Рис. 1. Уровень межкультурной адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде

Из рис. 1. видим, что большинство респондентов демонстрируют средние показатели по шкалам адаптивности, конформности, интерактивности и ностальгии, а также низкие показатели по шкалам депрессивности и отчужденности. В целом данная ситуация трактуется как благоприятная. С нашей точки зрения, полученные результаты могут быть связаны с тем, что в настоящее время подразделения вузов

по работе с иностранными студентами расширяют круг своих возможностей и полномочий: они занимаются визовым и миграционным сопровождением иностранных граждан, помогают абитуриентам при поступлении, заселении на новое место жительства, составлении базового пакета документов. Таким образом, специалисты предоставляют иностранным студентам возможность обучаться и успешно адаптироваться в новой среде.

Результаты диагностики аккультурационных установок студентов при помощи методики «Аккультурационные установки» (Дж. Берри) представлены на рис. 2.

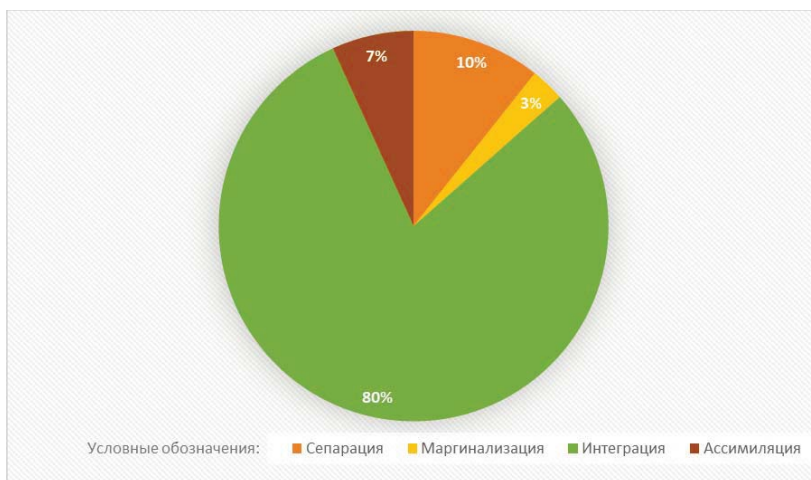


Рис. 2. Основные стратегии аккультурации у иностранных студентов

Основываясь на приведенных данных, мы можем заключить, что большинство опрошенных иностранных студентов (80 %) придерживаются стратегии интеграции, которая характеризуется идентификацией себя как со старой, так и с новой культурами. Таким образом, основная масса респондентов смогла успешно адаптироваться к новой социокультурной среде, но при этом не утратила своих этнических особенностей. Сепарация наблюдается у 10 % опрошенных и означает, что представители этнического меньшинства отрицают культуру большинства и сохраняют свои этнические особенности. Ассимиляция характерна для 7 % испытуемых, а у 3 % исследуемых обнаружена стратегия маргинализации.

В таблице представлены результаты математико-статистического анализа полученных эмпирических данных при помощи критерия Ч. Спирмена.

Таблица

Взаимосвязь межкультурной адаптации и аккультурационных установок у иностранных студентов

Уровень и типы межкультурной адаптации	Метод математико-статистического анализа	Типы аккультурационных установок			
		Сепаратизм	Маргинализация	Интеграция	Ассимиляция
Общий уровень адаптации	Коэффициент корреляции	-0,167	-0,096	0,596**	0,038
Адаптивность	Коэффициент корреляции	-0,1	-0,28	0,041	0,053
Конформность	Коэффициент корреляции	-0,217	-0,17	0,122	0,12
Интерактивность	Коэффициент корреляции	-0,064	-0,111	0,154	0,017
Депрессивность	Коэффициент корреляции	0,12	0,263	-0,141	-0,325*
Ностальгия	Коэффициент корреляции	0,061	0,137	-0,025	-0,222
Отчужденность	Коэффициент корреляции	0,13	0,208	-0,182	-0,375*

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).
 **. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Как видим из табл. 1, наиболее значимыми связями являются следующие:

1. Шкала интеграции находится в значимой прямой взаимосвязи с показателями по общему уровню адаптации ($p \leq 0,01$). Чем больше мигрант идентифицирует себя с принимающей стороной, перенимает ее ценности и устои, тем выше уровень его адаптации к данной среде. Отметим, что аккультурационная стратегия интеграции считается наиболее эффективной, так как человек, который ее придерживается, стремится сохранить свои этнокультурные особенности и одновременно включается в жизнь принимающего общества. Такая позиция помогает иностранному студенту успешно взаимодействовать с представителями другой культуры, удовлетворять все свои потребности в новой стране, реализовывать свои возможности, т. е. успешно преодолеть процесс адаптации.

2. Шкала ассимиляции обнаруживает обратную взаимосвязь с показателями по шкалам депрессивности и отчужденности ($p \leq 0,05$). Это означает, что чем больше опрашиваемые идентифицируют себя с новой культурой, тем меньше у них выражены: фрустрация, чувство неудовлетворенности и отказ от норм, установок и ценностей новой социокультурной среды. Можно предположить, что отрицание собственной культуры не осознается иностранными студентами, поэтому страх потери связи со своими корнями на данный момент не актуален для респондентов. Скорее всего, этот процесс связан с тем, что большая часть студентов находится на первом этапе адаптации, который именуется «медовым месяцем», он характеризуется энтузиазмом, приподнятым настроением и большими надеждами. Выбранная стратегия на данном этапе позволяет мигрантам достигнуть соответствия с новой культурной средой, принять ценности, нормы и установки общества, соответственно, эффективно пройти межкультурный адаптационный процесс.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы межкультурной адаптации и аккультурационных установок иностранных студентов, несомненно, велики. На наш взгляд, возможности исследования могут быть расширены за счет использования качественных методов, например, глубинного интервью. Число иностранных студентов, обучающихся в иркутских вузах, с каждым годом растет. Таким образом, изучение механизмов и факторов межкультурной адаптации, определяющих успешность интеграции визитеров в новую социокультурную среду, представляет большой интерес в теоретическом и прикладном аспектах. Оптимизация данного процесса будет способствовать созданию необходимых условий для эффективного обучения и профессионального развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Береговая О. А., Лопатина С. С., Отургашева Н. В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2019. № 2. С. 108–118.
2. Ван Ю. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов: проблемы исследований в англоязычной литературе // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 2.
3. Адаптация иностранных студентов к процессу обучения в высших учебных заведениях России / М. К. Винджиева, А. Н. Коноплева, Ж. М. Мамаева, Т. А. Романова // Педагогический журнал. 2018. № 8. С. 127–134.
4. Лебедева Н. М., Татарко А. Н., Берри Дж. Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте // Психологический журнал. 2016. № 2. С. 92–104.
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. : ИП РАН, Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 320 с.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ЛОГИСТИЧЕСКОЙ КОМПАНИИ

Скрипниченко Л. С.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

Email: lud-skr@mail.ru

Практика внедрения и реализации мероприятий по формированию и развитию адаптации молодых специалистов, в российских компаниях развита на недостаточном уровне. Новые сотрудники, получая новую должность, оказываются в тех же условиях, в которых работают опытные сотрудники, объем нагрузки, возлагаемой на них, практически ничем не отличается от специалистов, работающих более длительное время. Подобное положение нередко способствует проявлению ряда негативных последствий психологического и физиологического характера у молодых специалистов [6, с. 36]. Факты повышенной утомляемости, профессионального выгорания и неудовлетворенности условиями труда, которые можно обнаружить среди молодых специалистов, повышают уровень текучести кадров и разобщают трудовой коллектив. По этой причине, среди российских компаний возрастает потребность в проведении комплексных исследований, посвященных проблеме трудовой адаптации [3].

Понятие, сущность и разновидности трудовой адаптации как психологического и корпоративного качества работника, описываются в работах: М. Л. Брагиной, М. И. Мансуровой, Е. В. Слепцовой, Е. Д. Симаниной, Е. Г. Черниковой. Особенности адаптации молодых специалистов как отдельный аспект кадровой политики раскрываются в статьях: А. Ф. Мухаметова, Т. А. Смелковой, А. А. Уваровой. Авторы акцентируют внимание на том, что молодые специалисты компании представляют собой особую категорию работников, нуждающуюся в поддержке со стороны руководства компании.

Содержательная часть адаптационного процесса специалистов раскрывается в работах А. Д. Луферовой, А. В. Смирновой, Т. В. Христидиса. Аспекту психологической подготовки молодых специалистов, находящихся в состоянии трудовой адаптации, посвящены исследования Н. Н. Закировой, Р. Р. Мирджановой и других авторов.

Для оценки системы адаптации, используемой на предприятии, была использована технология двухступенчатой оценки наставников и сотрудников, проходящих адаптацию [1, с. 499]. Исследование проводилось в четыре этапа:

1-й этап – исследование адаптационных мероприятий логистической компании;

2-й этап – исследование работы наставников организации;

3-й этап – исследование уровня социально-психологической и профессиональной адаптированности молодых сотрудников;

4 Этап – анализ полученных результатов, с учетом последующей разработки рекомендаций по совершенствованию системы адаптации персонала рассматриваемой организации.

По согласованию с руководством организации полное название не разглашается.

Результаты проведенного исследования способствовали разработке мероприятий по совершенствованию программы по следующим направлениям:

- совершенствование работы наставников;
- внедрение института медиации на предприятии;
- ориентация адаптационных мероприятий на молодых сотрудников;
- создание условий для профессионального самосовершенствования молодых специалистов на предприятии;
- подключение рабочего коллектива к повышению уровня адаптированности молодых сотрудников.

Для совершенствования работы наставников необходимо внедрить модель эффективной подготовки наставников. Наиболее эффективной является компетентностная модель подготовки. В рамках создания подобной модели, каждый наставник должен пройти предварительное тестирование на предмет соответствия требованиям роли наставника, по компетенциям [8]. Каждая компетенция отбирается и ранжируется по степени значимости. Для отбора компетенций используется метод контент-анализа. По итогам применения метода отбираются компетенции по группам:

- общепрофессиональные компетенции, которые включают производственно-технологические и проектные компетенции;
- общекультурные компетенции, необходимые для формирования профессиональной мобильности специалиста (коммуникативные, управленческие, корпоративные, исследовательские и иноязычные компетенции);
- специальные компетенции (психолого-педагогические, методические, коуч-компетенции), представляющие собой основу для эффективного осуществления наставнической деятельности, сотрудничества в профессиональной среде, межличностного взаимодействия внутрипроизводственного коллектива, а также в отношениях «наставник – молодой работник».

Согласно выделенным компетенциям, будет построена система повышения квалификации наставников. Данный способ подготовки будет эффективен, так как на предприятии наблюдается недостаточный уровень освоения общекультурных и социальных компетенций [4, с. 72].

По той причине, что между наставниками и молодыми сотрудниками, фиксируется достаточно устойчивая тенденция к возникновению споров, противоречий и непониманию, основанному на профессиональной и личной базах, было вынесено предложение о введении института медиации, который может быть использован как в ходе адаптации, так и в процессе производственных отношений.

В области корпоративных отношений существуют многообразные разновидности применения медиации, среди которых принято выделять: создание внутренних подразделений, отделов/служб медиации, которые будут рассматривать дела по профилактике, предупреждению и урегулированию конфликтов [5, с. 116]. В вышеперечисленных организациях штат должен состоять из компетентных, беспристрастных медиаторов, которые могут привлекать к урегулированию конфликтов юристов, экспертов.

В процессе анкетирования молодых сотрудников, участвующих в программе адаптации, был обнаружен достаточно высокий уровень стремления к профессиональному и личностному саморазвитию, было вынесено предложение о создании дополнительных условий самосовершенствования молодых специалистов на предприятии. Подобные условия могут быть обеспечены за счет следующих мероприятий:

- организации круглых столов и конференций на базе предприятий для молодых сотрудников, включенных в штат предприятия;
- показ обучающих фильмов, посвященных рассмотрению актуальных тенденций в логистической сфере;
- своевременное информирование молодых сотрудников о планируемых нововведениях на предприятии (новых технологий производства, поставках нового оборудования, внедрения системы дополнительных курсов повышения квалификации);
- составление программ конкурсов для молодых специалистов на базе предприятия, предусматривающих в случае победы не только получение дополнительных привилегий, но также содержащих расширенный кластер заданий повышающих уровень компетенций сотрудников.

По той причине, что активная коммуникация новых специалистов оказала высокий уровень положительного воздействия на скорость включения молодых сотрудников в коллектив, было принято решение о подключении коллектива к работе с новичками. Повышение коллективного фактора становится доступным за счет работы над таким видом адаптации как – социальная адаптация [7].

Социальная адаптация новых сотрудников обеспечивается за счет внедрения мероприятий, ориентированных на включение работника в систему корпоративной культуры [2]. Целесообразно проводить собрания группы сотрудников, в которую был включен новичок,

направленные на применение метода беседы, ориентированной на передачу глубинного корпоративного опыта, от более опытных коллег к новым коллегам. Кроме того, новые сотрудники должны быть в кратчайшие сроки подключены к общему каналу обмена информацией между сотрудниками рабочей группы. Подобным каналом в современных условиях нередко выступают информационно-коммуникационные сообщества в мессенджерах и социальных сетях.

Также, коллектив, принимающий нового сотрудника, следует поощрять к привлечению к традиционным корпоративным мероприятиям, если таковые имеются. В том случае, если система мероприятий не была налажена, менеджеры по персоналу могут провести работу, направленную на популяризацию подобных мероприятий, к которым соответственно могут быть приобщены новые сотрудники. В подобном случае интенсивность обмена опытом усилится, и адаптант быстрее будет включен в систему корпоративных взаимоотношений.

Составленные рекомендации могут быть использованы как примерный план по устранению выявленных проблем адаптации молодых специалистов как на базе отдельно взятого предприятия, а также применяться для совершенствования программ адаптации на базе логистических компаний с подобной профессиональной ориентацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Замыслова А. М., Скрипниченко Л. С. Совершенствование практики адаптации персонала в строительной организации / А. М. Замыслова, Л. С. Скрипниченко // Психология управления персоналом и социальное предпринимательство в условиях изменения технологического уклада. Нижний Новгород : Нац. исслед. Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2019. С. 497–501.
2. Луферова А. Д. Профессиональная адаптация как процесс управления персоналом // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 1. С. 1–7.
3. Симанина Е. Д. Факторы адаптации персонала // Научный журнал. 2018. № 1. С. 67–68.
4. Передерий В. А. Социологические исследования в менеджменте : учеб.-метод. пособие. Краснодар : КубГАУ, 2015. 81 с.
5. Скоробогатов В. В. Коммуникационное взаимодействие институтов гражданского общества и государственной власти в политико-информационном пространстве современной России : дис. ... канд. политич. наук. Краснодар : КубГУ, 2010. 204 с.
6. Скрипниченко Л. С. Профессиональная адаптация персонала: сущность и особенности // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2021. Т. 10, № 5. С. 34–40.
7. Христидис Т. В. Психологические аспекты профессиональной адаптации молодых специалистов // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера. 2020. № 2. С. 351–354.
8. Черникова Е. Г. Теоретические аспекты определения сущности и содержания трудовой адаптации // Здоровоохранение, образование и безопасность. 2016. № 4(8). С. 107–113.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Смородинова М. Ю.

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Воронеж, Россия

E-mail: Vih165@yandex.ru

Семья – единственная благотворная среда для развития полноценной личности. Именно любящая семья формирует модель надёжного и стабильного мира. Невозможно пройти мимо того факта, что на сегодняшний день проблема воспитания в сиротских учреждениях остаётся нерешённой.

Дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, отличаются по психоэмоциональному развитию от своих сверстников, растущих в семье. Темпы развития детей-сирот замедлены во всех периодах детства – от младенчества до юности. Особенности проявляются поразному и на каждом возрастном этапе. Отсутствие материнской заботы сказывается на психическом, физическом и социальном здоровье сирот. Воспитанникам детских домов не хватает личного внимания и эмоционального стимулирования, необходимого для гармоничного развития. Наблюдая у таких детей повреждения личности, учёные высказали предположения о том, что «момент отторжения» выступает как травмирующий комплекс и сохраняется у ребёнка на всю жизнь [2]

Дети, брошенные с рождения до шести месяцев, навсегда остаются менее общительны чем их сверстники, растущие в семьях. Разлука ребёнка с матерью в возрасте от 1 до 3 лет обычно приводит к тяжёлым последствиям для развития интеллекта, которые, практически не поддаются исправлению. Разлука с матерью, начиная со второго года жизни ведёт к нарушению развития личностных функций, не поддающихся реабилитации [3]

Тип личности, формирующийся у ребёнка, с рождения оказывающего в сиротском учреждении, обозначают как «безэмоциональный характер». Обобщённый портрет такой личности можно описать следующим образом: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе [4]

Дети-сироты, проживающие в условиях интерната, сталкиваются с определёнными трудностями, одна из которых – социальная адаптация. Кроме того, остро стоит проблема, так называемого, «детского госпитализма». Госпитализм у младенцев проявляется в «нарушениях психического и физического развития, потере веса, вялостью, апатичностью, слабым плачем, отсутствием гуления и зрительного контакта

со взрослым». Впоследствии затрудняется развитие речи, могут появляться неадекватные эмоциональные реакции.

Причиной появления «детского госпитализма» у сирот является дефицит общения со значимым взрослым. Воспитатель детского дома не в состоянии восполнить ребёнку-сироте эмоциональное и сенсорное общение в необходимом объёме.

Детям раннего возраста необходим значимый взрослый, тесный контакт с которым способствует гармоничному развитию ребёнка. Педагоги и воспитатели сиротских учреждений не в состоянии восполнить дефицит внимания своих воспитанников, что приводит к отставанию в психическом развитии, задержке речи, неумению строить социальные связи. Впоследствии это приводит к трудностям в коммуникативной сфере. Подрастая и выходя из интерната, такие дети сталкиваются с трудностями психологической и социальной адаптации в обществе. Как пишет в своей статье Д. В. Старкова «Пребывание ребенка в детском доме или интернате существенно усиливает его дезадаптацию» [5].

Становясь подростками, дети-сироты испытывают трудности при формировании собственного «Я». Формирование образа «Я» у таких детей происходит на основе накопления минимального опыта, который и дает толчок саморазвитию. Им трудно строить жизненные планы, ставить задачи и цели. Затруднение вызывает планирование времени, так как жизнь в детском доме постоянно подчинена определённому режиму.

Систематические стрессы, которые испытывают сироты, накладывают неизгладимый отпечаток на их характер, поведение, отношение к окружающим. Эмоционально-волевая сфера таких детей слабо развита.

Такие выдающиеся психологи как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович в своих трудах описывали зависимость детей-сирот от поведения взрослых, скудность эмоций, высокую конфликтность, ограниченность мировоззрения. Становясь взрослыми, сироты не могут объективно оценивать и решать возникающие проблемы, плохо владеют своим поведением и настроением. Нередко наблюдаются проблемы с целеполаганием.

Начиная самостоятельную жизнь, такие личности часто подражают окружающим, не имеют собственного мнения. Их чувства поверхностны, возникающие привязанности не прочны.

В сиротских учреждениях нередко случаи проявления агрессии детей друг к другу и по отношению к воспитателям. Сироты пытаются самоутвердиться через нарушение запретов и правил, принятых в интернате. Демонстрируют свою самостоятельность через отказ от норм поведения, традиционных в обществе.

Обычно в детских домах преобладает авторитарный стиль воспитания. Встречается физическое и психологическое подавление личности воспитанников, что приводит к деформации психики. Отсутствие индивидуального подхода не позволяет вникнуть в личностные качества каждого ребёнка, что затрудняет общение с ним. Это, в свою очередь, приводит к нарушениям в эмоциональной сфере сирот.

Воспитание в учреждениях закрытого типа приводит к получению серьёзных психологических травм. Дети-сироты чувствуют себя нелюбимыми, не нужными обществу, брошенными. Отсутствие модели семьи приводит к тому, что воспитанники детских домов с трудом справляются даже с элементарными бытовыми задачами, а это напрямую сказывается на самооценке ребёнка.

Для воспитанников детских домов характерно большое количество межличностных контактов, но все они поверхностны, безэмоциональны, формальны. Один друг легко заменяется другим. Для сироты легче не испытывать привязанность к кому-либо, чем впоследствии переживать возможный разрыв отношений.

Недостаточность близкого контакта со взрослым приводит к тому, что даже в среде «своих» сверстников, общаясь и играя с ними, ребёнок-сирота чувствует себя одиноко. Со временем это приводит к обособленности в обществе, равнодушию к окружающим людям, неумению проявить эмпатию, а иногда и к жестокости [1].

Каждому человеку необходимо личное жизненное пространство, свой уголок, в котором можно уединиться. К сожалению, такое пространство не предусмотрено в сиротских учреждениях. Постоянное пребывание в кругу сверстников, отсутствие родительской любви не позволяет чувствовать себя комфортно, вызывает напряжённость и тревожность.

Развитие личности ребёнка-сироты нуждается в помощи квалифицированных педагогов и воспитателей. Именно их грамотный подход и неравнодушное отношение могут облегчить вхождение сироты во взрослую жизнь, способствовать его социальной адаптации и сформировать полноценного члена общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. О нравственном развитии и воспитании детей. Вопросы психологии. М.: Просвещение, 1975. 50 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 39 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2004. 19 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. 1959. 54 с.
5. Старкова Д. В. Особенности формирования личности воспитанника детского дома // Психология, социология и педагогика. 2013. № 12. С. 136–138.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

Толстова А. С.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: epova.ana@yandex.ru

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования в пункте 2.6 «Социально-коммуникативное развитие» определяет одной из основных образовательных областей – «развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания, инициативности» [6]. Опираясь на положения ФГОС ДО, можно отметить, что развитие такого качества личности, как коммуникативная инициативность, является особенно актуальным и важным вопросом в дошкольном возрасте.

В педагогике и психологии изучением коммуникативной инициативности у дошкольников занимались такие исследователи, как Е. Е. Кравцова, Г. А. Цукерман, Е. О. Смирнова, Т. С. Борисова, П. Г. Нежнов, Н. А. Короткова и др. [4]

Наиболее разработанным на сегодняшний день остается подход Н. А. Коротковой и П. Г. Нежнова, которые не только дали полное определение коммуникативной инициативности дошкольника, но и разработали диагностический инструментарий, позволяющий оценить степень ее сформированности у детей. Авторы определяют коммуникативную инициативность дошкольника как своеобразную «включенность» ребенка в активное взаимодействие со сверстниками, в процессе которого развиваются важные личностные характеристики такие как: эмпатия, отзывчивость, сопереживание, а также, коммуникативная функция речи [3].

В нашем исследовании для изучения уровня сформированности коммуникативной инициативности у дошкольников нами была использована методика Н. А. Коротковой, П. Г. Нежнова «Наблюдение за развитием ребенка в дошкольных группах». Методика позволяет оценить различные виды детской инициативы (творческую, коммуникативную, познавательную, двигательную инициативы, инициативу как целеполагание и волевое усилие), степень их сформированности (высокий, средний, низкий), отследить динамику ее развития у дошкольника. Данная методика представлена картой развития ребенка, которая заполняется педагогом на начало учебного года, середину и конец.

Исследование коммуникативной инициативности у дошкольников проводилось на базе МБДОУ г. Иркутска детский сад № 139. В исследовании принял участие 91 ребенок.

Результаты исследования уровня сформированности коммуникативной инициативности у дошкольников старшего возраста на начало учебного года показали следующее: 66 % детей имеют низкий уровень сформированности коммуникативной инициативности. Это значит, что большинство детей в исследуемой группе с трудом обращаются первым к собеседнику, испытывают эмоциональное напряжение при обращении с просьбой к другому, при выражении собственного мнения, не всегда в соответствии с ситуацией реагируют на небольшие изменения в поведении людей в процессе общения. 25 % детей имеют средний уровень сформированности коммуникативной инициативности, такие дети, как правило, могут самостоятельно инициировать взаимодействие в совместной деятельности со сверстником, при этом чаще всего сохраняется избирательность в выборе партнера по общению. Лишь 9 % детей старшего возраста в исследуемой группе имеют высокий уровень сформированности коммуникативной инициативности, в ситуации общения они способны чаще задавать первым интересующие вопросы собеседнику, проявлять избирательность в выборе партнера по общению, активно отвечать на встречные вопросы, просить о помощи, обращаться с просьбой, делиться своим мнением, различать небольшие изменения в поведении людей в процессе общения и реагировать на них. Полученные результаты говорят о том, что большинство детей старшего дошкольного возраста нуждаются в развитии коммуникативной инициативности.

Вопросом развития коммуникативной инициативности у дошкольников занимались такие отечественные ученые, как Е. В. Коротаева, Г. А. Цукерман, О. А. Шиян, Е. В. Воробьева, Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов, А. В. Святцева, и др [5]. Теоретический анализ научной литературы показал, что коммуникативная инициатива чаще всего развивается в игровом взаимодействии дошкольника со сверстниками, однако, построить самостоятельно такое игровое пространство, где дети могли бы начать проявлять инициативу во время общения в игре, ребенку 6–7 лет оказывается не под силу. Некоторые дети, особенно те из них, которые обладают тревожными чертами характера, чаще всего даже при должной организации игры все равно занимают пассивную («ведомую») роль в игре. Таким образом, игровой метод скорее является своеобразным способом «тренировки» и оттачивания навыков проявления коммуникативной инициативы в реальных условиях в игровой форме во взаимодействии с другими сверстниками. Но для того,

чтобы оттачивать навыки проявления коммуникативной инициативы, необходимо их для начала хотя бы частично сформировать, преодолеть у детей так называемые «барьеры» в общении. В этой связи, перед нами возник вопрос выбора подходящего метода, который мог бы предшествовать игровой деятельности и помочь разрешить трудности проявления коммуникативной инициативы на этапе формирования навыков последней, а также, помочь в дальнейшем выработать в личности дошкольника новое для него качество – коммуникативную инициативность.

Наиболее оптимальным для достижения соответствующих целей, на наш взгляд, является метод сказкотерапии. Разработкой сказкотерапии как метода и технологии занимались отечественные ученые – И. В. Вачков, Я. Л. Обухов, Е. Ю. Петрова, С. К. Нартова-Бочавер, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е. В. Улыбина [1]. В нашем исследовании мы придерживаемся подхода, разработанного Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, которая определяет сказкотерапию, как особый метод воздействия на ребенка, его сознание, чувства с помощью точно подобранной сказки, посредством особого «сказочного» языка, метафоры или некоего образа. В психолого-педагогической практике сказкотерапия как метод показала высокую эффективность при разрешении трудностей у дошкольников во взаимодействии со сверстниками, преодолении страхов, «барьеров», связанных с проявлением инициативы во взаимодействии ребенка с другими. Использование сказкотерапии включает в себя следующие этапы (по Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой):

1. Подбор определенной сказочной истории (сказки), которая будет подходить при определенных затруднениях ребенка;
2. Непосредственное чтение сказки с ребёнком;
3. Беседа о содержании сказки и анализ главного «сказочного урока» совместно со взрослым [2].

Нами были составлен перспективный план работы и конспекты занятий по развитию коммуникативной инициативности у детей старшего дошкольного возраста в соответствии со структурой сказкотерапевтического занятия, предложенной Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. Занятия проводились два раза в неделю в групповой форме. Продолжительность занятий примерно 30 минут.

В результате проведенной работы по развитию коммуникативной инициативности детей старшего дошкольного возраста в середине учебного года были получены следующие данные по уровням ее сформированности у дошкольников. 40 % дошкольников имеют низкий уровень сформированности коммуникативной инициативности, 34 % дошкольников имеют средний уровень сформированности ком-

муникативной инициативности и 26 % дошкольников имеют высокий уровень развития. Полученные результаты говорят о том, что развитие коммуникативной инициативности у дошкольников имеет положительную динамику. Увеличилось процентное соотношение детей (по сравнению с результатами на начало учебного года), имеющих высокий уровень сформированности коммуникативной инициативности. Процентное соотношение детей, имеющих на начало учебного года низкий уровень сформированности коммуникативной инициативности, уменьшилось. В этой связи, можно заключить, что сказкотерапия является эффективным и достойным методом, позволяющим развивать необходимые для дошкольников старшего возраста качества личности, в том числе коммуникативную инициативность. В дальнейшем мы планируем продолжить работу над изучением коммуникативной инициативности у детей старшего дошкольного возраста и ее развитием с помощью метода сказкотерапии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вачков, И. В. Сказкотерапия в работе детского психолога // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skaskoterapiya-v-rabote-detskogo-psihologa> (дата обращения: 28.02.2023).
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. 3-е изд., перераб. и доп. СПб. ; М. : Речь, 2017. 320 с.
3. Короткова, Н. А. Пути гибкого проектирования образовательного процесса в детском саду // Ребенок в детском саду. 2008. URL: <https://miridetstva.ru/teksty/932-n.a.-korotkova-puti-gibkogo-proektirovaniya-obrazovatelnogo-procnessa-v-detskom-sadu> (дата обращения: 28.02.2023).
4. Оконечникова Л. В. Исследование связи коммуникативной инициативы с особенностями общения у детей шести-семи лет // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов ежегод. междунар. науч.-практ. конф. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-svyazi-kommunikativnoy-initsiativy-s-osobennostyami-obscheniya-u-detey-shesti-semi-let> (дата обращения: 28.02.2023).
5. Павленко Т. А. Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста в различных дошкольных образовательных средах // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30766619> (дата обращения: 28.02.2023).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.013 № 1155. URL: <https://fgos.ru/>. Загл. с экрана.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕЛОВОЙ АКТИВНОСТИ

Чистов Р. С., Корнилова С. А.

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

Красноярск, Россия

E-mail: ChistovRS@mail.ru

В прошлом столетии, а именно в 70-х гг., началось активное изучение такого феномена, как «эмоциональное выгорание». В 1974 г. термин СЭВ (синдром эмоционального выгорания) вводит американский психиатр Г. Фрейденбергер для описания крайней усталости и разочарования, наблюдаемых у целевой группы, у медиков. Р. Шваб в 1981 г. расширяет указанную группу профессионального риска (учителя, юристы, политики), а К. Маслач детализирует симптомы проявления СЭВ. В дальнейшем российские исследователи В. В. Бойко, Е. С. Старченкова, Н. Е. Водопьянова и др. также вносят свой вклад в понимание данной проблематики [1].

По современным научным представлениям, эмоциональное выгорание проявляется через негативную реакцию организма вследствие продолжительного воздействия на него профессиональных стрессов средней интенсивности. В ВОЗ подтвердили, что переутомление является болезнью. В новой классификации СЭВ помещен в раздел «проблем, связанных с занятостью или отсутствием занятости», и описывается как физическое или психическое истощение вследствие хронического стресса, связанного с работой [2, с. 6]. Если человек приходит на прием к врачу и соответствующим образом рассказывает о переутомлении, то фактически это означает, что у него есть психофизиологические, поведенческие и социальные симптомы эмоционального выгорания.

На основе всего вышеизложенного мы можем сделать вывод том, что эмоциональное выгорание в целом является темой исследования, стоящей на повестке дня. При этом в последнее время данная проблематика начинает рассматриваться с позиции гендерного подхода. Со стороны гендерных различий социальный пол рассматривается как один из социально-демографических и культурных факторов эмоционального выгорания наравне с возрастом, уровнем образования, семейным положением, стажем работы. Гендерный подход к профилактике выгорания заключается в том, что мужчины и женщины выгорают по-разному, и при этом у них задействованы разные структуры головного мозга.

Женщина более левополушарна, в силу чего она много говорит, в ее словах и поступках присутствует достаточно жесткая логика и правила. Можно сказать, что женщина прочно фиксирует себя в правилах: готовит, одевается, украшает себя, делает макияж. Она встраивает себя в них, и ей комфортно. Это проявляется, в частности, в потребности анализа, «разложения всего по полочкам» – с мужем, детьми, друзьями. Также женщине свойственна ручная работа – мелкая моторика рук, шитье, вязание, приготовление пищи.

Если женщины анализируют, то мужчины синтезируют, и видят все в целостности. В окне чаще всего женщина увидит цветок, дерево, качели, а мужчина увидит двор, дом. У него работает ориентация в пространстве. Ему нужно много пространства, определенная территория. Поэтому мужчина – это лесник, водитель, моряк дальнего плавания. Мужчины психофизиологически встроены в такую деятельность. Отсутствие пространства для мужчины есть дискомфорт. Таким образом, женщина встроена в правила, а мужчина – в познание, исследование мира.

Далее можно рассмотреть эмоциональное выгорание у мужчин и женщин сквозь призму некоторых факторов: коммуникация, планирование, включенность в деятельность, утомление и поведение в стрессе.

Если обратиться к коммуникации, то несложно заметить, о чем общаются женщина и мужчина. У женщин фокус общения – это коммуникация между людьми, а у мужчин – получение и обработка информации. То есть женщина готова говорить про взаимоотношения, что именно она в них чувствует, и что в них не так, кто входит в круг этой коммуникации. Женщины любят сериалы, так как в их основе лежат взаимоотношения между людьми. Поэтому на консультации женщина – уже готовый клиент, так как она автоматически готова к коммуникации. В свою очередь, мужчины в основном общаются о политике, спорте, автомобилях, играх – где присутствует информационный аспект.

Далее, женщины более способны к планированию. Это связано с физиологией, и когда девочка становится девушкой, у нее начинается менструальный цикл, то всю последующую жизнь она вынуждена жить в своего рода плане, исходя из своего физиологического состояния – соответствующее поведение, контроль, сбережение энергии и фокус внимания к здоровью. Поэтому женщина как консультант может быть полезна мужчине. У крупных бизнесменов женщина является секретарем в 80 % случаев, а вовсе не мужчина, который бы все фиксировал их работу. Она умеет планировать его день, и помогает конструировать текущую деятельность. В широком формате, за предела-

ми офиса, это может быть жена, мама. В конечном итоге мужчина становится последовательным и организованным благодаря женщине, которая умеет встраивать его поведение в пространство планирования. В свою очередь, у последних в режиме самостоятельности функция планирования как правило не активирована [3, с. 43].

Включенность в деятельность у женщины происходит практически сразу, и им это нравится, быстро набирают работоспособность. То есть, после теории женщина сразу хочет практики. У мужчины процесс включения идет продолжительно, и когда он участвует в психологическом консультировании, то ему всегда трудно, он не может сосредоточиться, и в итоге часто не достигает эффективности [4, с. 71].

Далее. Когда женщина устала, или переутомлена, то у нее страдают правополушарные процессы, отвечающие за эмоциональное самочувствие и образное мышление. В итоге она ничего не хочет, и нуждается в разговоре, общении, близости. Мужчина же утомляется левым полушарием, отвечающим за логические операции и речевое мышление, и он не хочет говорить, ему надо дать время успокоиться и сосредоточиться. Соответственно, в этом должен быть фокус терапии.

Мужчина и женщина по-разному ведут себя в стрессовой ситуации, и это связано с психофизиологией. Женщина реагирует на стрессогенный фактор всеми структурами мозга, и они уже готовы выдать реакцию. Мужчина же не может так реагировать, его мозг представляет собой более сложную дифференцированную структуру, и он не выдает ярко выраженных реакций. У него меняется лицо, напряжены мышцы, происходит фиксация зрения в одну точку. Женщина относительно нормально чувствует себя в стрессе. В результате мужчины чаще умирают от инфарктов, инсультов как последствий накопленного стресса. Поэтому женщина успокаивает мужчину, как стабилизатор, лучше держит стрессовый удар и у нее это получается лучше.

Переходя к профилактике эмоционального выгорания в рассматриваемом ключе, можно предложить, на наш взгляд, следующие механизмы арт-терапевтической помощи.

Экстернализация – психотерапевтический механизм, при котором проблема выносится вовне человека и позволяет ослабить влияние стыда и вины, высвободить способность человека к действию.

Децентрация – механизм, заключающийся в изменении точки зрения, позиции человека в результате его столкновения с другими мнениями, позициями, отличными от собственных.

Символизация – механизм, с помощью которого значимый и «болезненный» объект для человека может быть заменен другим, менее значимым, за счет наличия у них общих черт [5].

Элементы этих механизмов используются в различных психотерапевтических техниках, заданиях и упражнениях. Ярким примером при работе с женщинами является практика взаимодействия с предметом. Суть ее заключается в том, что женщина включает поисковую активность в квартире или офисе, где она работает, и интуитивно ищет определенный предмет и задерживает его в руках – телефон, украшение, и т. п., т. е. любой предмет, попавший в поле зрения. Далее осуществляется работа с предметом, когда женщина поэтапно рассказывает, что это, кому принадлежит, имеет ли выбранный предмет свою историю, какие чувства вызывает, о чем рассказывает, какой посыл несет, с кем (чем) дружит, может ли помогать, какой ресурс содержит, изменилось ли отношение к предмету, что хочется сказать, сделать.

Когда ведется работа с женщиной, в независимости от места нахождения, всегда можно найти предмет, который будет помогающим звеном в терапии. Женщина выберет то, что ей откликнется, а это уже зона актуального (смыслов и переживаний). В логотерапии В. Франкла предмет становится основанием для терапевтического процесса, и обретение смысла дает человеку силу жить дальше. Это важное эмоциональное, смысловое, когнитивное состояние для женщины. Уже сам поиск предмета, и его нахождение – важное эмоциональное переживание. Поиск – состояние диссонанса, нахождение – состояние радости. Психологический смысл данного задания в спонтанности. Это терапевтично, когда мы выходим из правил, и подключается правое полушарие, мозг начинает работать более активно. Выбор предмета, который отражает человека (его ресурсы, процессы, состояния, что он сейчас проживает, ценностный мир, хрупкость), выпадение из реальности, удовольствие от процесса (возможность выражения эмоций – через смех и слезы выразить свое состояние, напряжение, неуверенность), состояние свободы (человек делает что-то для себя, исследует себя и свое поведение, реакции и страхи) – это первичное звено профилактики, когда человек знает, что делать.

Итак, человек берет предмет, и это как часть его, на которую он смотрит со стороны. И так как есть другие люди, которые высказывают свое мнение в этом процессе, то возможно будет децентрация, и он может изменить свое видение, потому что другие ему что-то скажут. Человек может увидеть в этих словах глубокий смысл, и осуществить некоторую положительную символизацию данного предмета.

Отдельно следует сказать о том, что в современных условиях компьютеризации и цифровизации профессиональной жизни человека существует медиаопасность, которая чревата для него информационной перегрузкой. Для мозга женщины это достаточно хорошие со-

стояния. В предметной плоскости для нее это эффективная, толерантная многозадачность, когда идет поток идей, смыслов и соответствующие терапевтические процессы. Таким образом, состояние многозадачности в жизни женщины, реализуемой за счет мозговой пластичности, т. е. соединения в одно целое разных дел, деятельности разных зон мозга (речь, осязание, зрение, чувства), автоматических и осознанных действий (езда на автомобиле и заслушивание важной информации), решения задач на постоянной основе (например, когда женщина едет в автобусе, и слушает музыку, придумывает танцы и др.) соединения дел, когда необходимо ждать (например, ждать очередь в поликлинике и слушать вебинары) – в целом полезно. Отрицательный же эффект возникает, когда одновременно включаются дела из одного отдела (например, разговор с детьми и мужем одновременно, тогда результата нет, и начинается невротизация, двойная нагрузка). К сожалению, мужчина, находясь в ситуациях многозадачности, испытывает большие перегрузки, эмоциональную перенапряженность, и вынужден фиксировать свое внимание сначала на одной, а уже после на другой задаче.

В заключение настоящей работы следует, на наш взгляд, еще раз подчеркнуть, что профилактическую работу по предупреждению развития синдрома эмоционального выгорания у мужчин и женщин необходимо проводить с учетом гендерных различий, а психокоррекционные программы нуждаются в своем дальнейшем развитии и обогащении инструментария.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глинянников Ю. Г. Методика диагностики уровня «эмоционального выгорания» В. В. Бойко // Сайт психологов B17.ru. URL: <https://www.b17.ru/article/4338/> (дата обращения: 14.01.2023).
2. Чердымова Е. И. Синдром эмоционального выгорания специалиста: монография. Самара : Изд-во Самар. ун-та, 2019. 124 с.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005. 336 с.
4. Моисеева Э. С., Кудинов С. С. Гендерные особенности эмоционального выгорания в трудовом коллективе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 39–2. С. 71–76.
5. Глибина Е. Л. Гендерные аспекты профилактики профессионального выгорания // Психологическая газета. URL: <https://psy.su/feed/8343/> (дата обращения: 16.01.2023).

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ МЕТОДОМ ФОКУС-ГРУППЫ

Чуйко Н. В., Щеголева Т. М.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: anjou_o@icloud.com

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования в соответствии с изменениями в его структуре и содержании повышаются требования к качеству подготовки профессионалов. Учитывая сложность современной политической и экономической ситуации, необходимость в профессиональных психологах во всех сферах жизнедеятельности возрастает. Тем не менее, как отмечается во многих исследованиях, качество подготовки психологов в последнее время снижается. Об этом свидетельствует, в частности, достаточно большой отсев студентов, особенно на 1–2-х курсах обучения, в результате академической неуспеваемости. Одной из причин этого может быть снижение у студентов мотивации к обучению. Поэтому актуальной является проблема исследования мотивации учебной деятельности студентов-бакалавров для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих психологов.

Цель нашего исследования заключалась в теоретическом и практическом обосновании возможности исследования мотивации учебной деятельности студентов-бакалавров методом фокус-группы.

Теоретической основой исследования послужили концепции профессиональной деятельности А. К. Марковой, исследования учебной деятельности Е. П. Ильина, Н. В. Кузьминой, изучение мотивации в работах В. Г. Асеева, В. И. Ковалева, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрикова, П. Я. Гальперина, С. Л. Кабыльницкой. На основе рассмотренных работ, под мотивацией учебной деятельности мы понимаем совокупность мотивов, направленных на осуществление учебной деятельности. Анализ научной литературы показал, что наиболее важно в исследовании структуры мотивации учебной деятельности рассматривать внутренние и внешние мотивы, а также направленность этих мотивов.

В нашем исследовании использовались стандартные опросники (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой и др.), направленные на выявление внешних мотивов (получение диплома, профессии) и внутренних мотивов, направленных на развитие профессиональных компетенций психолога. Вместе с тем результаты опросников часто демонстрируют несовпадение представления сту-

дентов о своих мотивах и реальных побудителях своего поведения. Поэтому мы использовали метод фокус группы для изучения мотивации учебной деятельности студентов, полагая, что групповое обсуждение проблем, связанных с учебной деятельностью, будет способствовать осознанию студентами их мотивации.

Анализ работ, посвященных фокус-группе Т. В. Фоломеевой, О. Т. Мельниковой, Е. В. Дмитриевой и др. позволил сделать вывод, что этот метод может использоваться в качестве технологии исследования мотивации учебной деятельности студентов. Фокус-группа представляет собой интервью с несколькими людьми на специфическую тему или проблему. Такие характеристики данного метода, как структурность, спонтанность, скорость и др. выделяют его из ряда других методов и подтверждают эффективность его использования.

Мы предположили, что метод фокус-группы позволит исследовать мотивацию учебной деятельности студентов-бакалавров и выявить внешние и внутренние мотивы. В исследовании приняли участие 44 студентов-бакалавров 2-х курсов факультета психологии ИГУ в возрасте от 18 до 24 лет. Участие в фокус-группе приняли 15 студентов 2-го курса.

Сценарий фокус-группы был составлен с учетом данных полученных в ходе тестирования с помощью стандартизованных методик. Беседа длилась 1 час 37 минут. В ходе беседы выявлено, что студенты были готовы к обсуждению существующей проблемы, проявили заинтересованность в ней и склонность к рефлексии. Об этом свидетельствовали их высказывания, размышления вслух, которым они активно делились в ходе обсуждения проблемы. В частности, были высказаны суждения о том, что сосредоточиться на учебной деятельности многим студентам препятствуют объективные условия (например, необходимость совмещать работу и учебу).

Анализ данных фокус-группы выявил, что у студентов-бакалавров внешние мотивы преобладают над внутренними. Смыслообразующими мотивами являются мотив «получение диплома» и мотив «получение профессии».

Проведение повторного исследования участников фокус-группы и сравнительный анализ полученных результатов с результатами позволил сделать следующие выводы.

У исследованной группы студентов преобладают внешние мотивы над внутренними, смыслообразующими мотивами их учебной деятельности являются мотивы «получение диплома» и «получение профессии».

Метод фокус-группы является эффективным методом исследования мотивации учебной деятельности студентов, поскольку позволяет им «отрефлексировать», осознать свои мотивы, задуматься над проблемами, которые у них возникают в учебной деятельности. Об этом свидетельствует определенная динамика в высказываниях студентов в процессе проведения фокус-группы. Если в начале обсуждения студенты говорили преимущественно о внешних причинах своих неудач в учебной деятельности, связывая их с «балльно-рейтинговой системой», «необъективными оценками преподавателей», «нехваткой доступной литературы», «сложностью в понимании предметов», то по ходу обсуждения начинали рассуждать о внутренних факторах, которые мешают им сосредоточиться на учебной деятельности.

Таким образом, метод фокус-группы возможно применять не только с целью исследования мотивации учебной деятельности студентов, но также и как метод ее осознания и развития.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНФОРМИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ В СЕКСУАЛЬНОЙ СФЕРЕ С ОТНОШЕНИЕМ К ПРОТИВОПОЛОЖНОМУ ПОЛУ

Юрьева А. К.

*ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный
университет»*

Комсомольск-на-Амуре, Россия

E-mail: alina.yureva.2002@gmail.com

Одним из важных направлений современных психолого-педагогических исследований является половое воспитание, поскольку низкая информированность населения в сексуальной сфере ведет к неграмотности в области репродуктивного здоровья, способствует проявлению рискованного сексуального поведения, распространению венерических заболеваний, возникновению ранней беременности и, исходя из этого, росту количества аборт.

Об отсутствии должного полового воспитания в России говорят многочисленные исследования об информированности людей в сексуальном просвещении. К примеру, Д. И. Мишариной и Н. С. Карповой описана проблема сексуального образования российской молодежи. Было выявлено, что сексуальному просвещению в школах уделяется недостаточное внимание – у 77 % опрошенных не было программы, предусматривающей сексуального просвещения [2].

Вместе с тем, исходя из исследования гендерных установок в отношении к своему и противоположному полу у студентов, которое проводила Т. М. Харламова, можно сделать вывод, что происходит доминирование андрогинных тенденций среди юношей и девушек. Автор статьи пишет о том, что подобное проявление нужно признать стабильным современным психолого-социальным явлением, которое имеет и положительные, и отрицательные стороны [4].

Проблема влияния полового воспитания молодежи на отношение к противоположному полу является актуальной в условиях повышенной дезинформации населения в сфере сексуальных отношений. Это порождает множество мифов и дискуссий, но, к сожалению, подобные исследования в отечественной литературе не зафиксированы.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи информированности студентов в сексуальной сфере с отношением к противоположному полу. В исследовании приняли участие студенты 3-го курса Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета, г. Комсомольска-на-Амуре, Хабаровского края. Всего 20 чел. в возрасте от 19 до 23 лет – 10 юношей и 10 девушек

Для изучения информированности студентов в сексуальной сфере была разработана анкета на основе Telegram-бота «Русский секс» [1]. Это независимый волонтерский проект-исследование, направленный на изучение представлений взрослых людей о различных аспектах секса, сексуальной жизни и сексуальности. Анкета представляла собой 4 блока из 18 вопросов с несколькими вариантами ответов. Испытуемым предлагалось выбрать один правильный вариант ответа.

Для выявления отношений студентов к противоположному полу была использована методика «Личностный дифференциал», адаптированная сотрудниками психоневрологического института им. В. М. Бехтерева [3]. Испытуемым предлагалось две таблицы, в которых нужно было определить степень проявления тех или иных качеств для «типичной женщины» и «типичного мужчины». Анализ данных проводился с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования информированности юношей и девушек в сексуальной сфере представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Информированность студентов в сексуальной сфере, число верных ответов (%)

Блоки анкеты	Девушки	Юноши
Секс и инфекции, передающиеся половым путем (ИППП)	70	66
Секс, оргазм, либидо	82	66
Секс и контрацепция	86	76
Секс и физиология	64	58
Общая оценка информированности	73	64

По результатам исследования было выявлено, что девушки осведомлены в сексуальной сфере больше, чем юноши (у девушек 73 % верных ответов, у юношей 64 %). Минимальное расхождение в оценках получено при ответах респондентов в блоке «Секс и инфекции, передающиеся половым путем»: девушки и юноши владеют знаниями по этой теме примерно в равной степени. Вместе с тем знания этой темы и у юношей, и у девушек хуже, чем темы «Секс и контрацепция». Эту тему респонденты знают лучше остальных тем (в среднем 81 % правильных ответов), однако средний балл девушек по данной шкале выше парней на 10 %. Знания темы «Секс, оргазм, либидо» ниже у юношей на 16 % – это самое большое отставание среди остальных шкал. Девушки владеют этой информацией в среднем на 82 %, а парни на 66 %. Самый низкий средний балл студенты получили по шкале «Секс и физиология». Девушки и юноши владеют знаниями по этой теме примерно в равной степени, и дали 64 % (девушки) и 58 % (юноши) верных ответов.

Результаты исследования отношения юношей и девушек к самим себе и противоположному полу представлены в табл. 2.

Таблица 2

Отношение студентов к себе и противоположному полу, средние значения

Шкалы		Девушки	Парни
«Типичная женщина»	Оценка	10,0	7,1
	Сила	6,4	1,0
	Активность	5,6	5,4
«Типичный мужчина»	Оценка	8,6	11,8
	Сила	11,0	10,0
	Активность	5,7	4,4

По результатам исследования было выявлено, что у девушек и парней фактор оценки типичного представителя своего пола представлен на среднем уровне (у девушек среднее значение равно 10, у юношей – 11,8), это значит, что испытуемые принимают представителя своего пола как личность, удовлетворены им. При этом девушки оценивают «типичного мужчину» на среднем уровне (среднее значение – 8,6), а парни «типичную женщину» – на низком (среднее значение – 7,1). Это говорит о том, что девушки считают «типичного мужчину» привлекательнее, нежели юноши «типичную женщину».

Фактор силы свидетельствует о субъективном образе волевых сторон личности. У девушек низкий уровень (среднее значение – 6,4) свидетельствует о недостаточном самоконтроле «типичной женщины», неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. У юношей средний уровень (среднее значение – 10) говорит о независимости «типичного мужчины», склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Во взаимных оценках фактор Силы выявляет отношения доминирования – подчинения, как они воспринимаются субъектом оценки. Парни и девушки считают «типичного мужчину» доминирующим, причем у юношей среднее значение меньше, чем у девушек.

Фактор Активности интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности. У девушек и парней низкий уровень фактора трактуется как интровертированность, определенная пассивность, спокойные эмоциональные реакции, приписываемые типичному образу как мужчины, так и женщины.

Результаты исследования взаимосвязи информированности девушек в сексуальной сфере и их отношения к себе и противоположному полу по критерию Спирмена представлены в табл. 3.

Таблица 3

Взаимосвязь информированности девушек в сексуальной сфере и их отношения к своему и противоположному полу (*выделены значимые коэффициенты корреляции)

Шкалы	«Типичная женщина»			«Типичный мужчина»		
	Оценка	Сила	Активность	Оценка	Сила	Активность
Секс и ИППП	-0,207	-0,182	-0,236	0,045	-0,33	0,013
Секс, оргазм, либидо	-0,600	-0,195	-0,811*	-0,422	-0,692*	-0,537
Секс и контрацепция	0,148	0,465	-0,168	0,282	-0,130	0,017
Секс и физиология	-0,525	-0,198	-0,642*	-0,352	-0,718*	-0,582
Итого	-0,650*	-0,286	-0,801*	-0,411	-0,844*	-0,572

Были обнаружены значимые отрицательные взаимосвязи представления об оценке типичной женщины с информированностью в сексуальной сфере ($\rho = -0,65$; значима для $p \leq 0,05$): чем хуже женщины относятся к «типичной женщине», тем больше они хотят знать по теме секса. Также проявились значимые отрицательные взаимосвязи представления об активности женщины с общей информированностью девушек в сексуальной сфере ($\rho = -0,801$; значима для $p \leq 0,05$), а также со шкалами «Секс, оргазм, либидо» ($\rho = -0,811$; значима для $p \leq 0,05$) и «Секс и физиология» ($\rho = -0,642$; значима для $p \leq 0,05$). Это значит, чем женщина менее активна, тем больше хочет узнать информацию о сексе в целом и по темам: оргазм, либидо и физиология. Осведомленность по этим же шкалам отрицательно влияет на восприятие девушками мужчины: он становится в их глазах менее доминирующим. Это видно из значимых отрицательных взаимосвязей представления о силе типичного мужчины с информированностью о сексе в целом ($\rho = -0,844$; значима для $p \leq 0,05$), по шкалам «Секс, оргазм, либидо» ($\rho = -0,692$; значима для $p \leq 0,05$) и «Секс и физиология» ($\rho = -0,718$; значима для $p \leq 0,05$).

Результаты исследования взаимосвязи информированности юношей в сексуальной сфере и их отношения к себе и противоположному полу по критерию Спирмена представлены в табл. 4.

Таблица 4

Взаимосвязь информированности юношей в сексуальной сфере и их отношения к своему и противоположному полу

Шкалы	«Типичная женщина»			«Типичный мужчина»		
	Оценка	Сила	Активность	Оценка	Сила	Активность
Секс и ИППП	-0,064	0,409	0,271	0,013	0,103	0,588
Секс, оргазм, либидо	-0,106	0,044	-0,268	-0,397	-0,245	-0,319
Секс и контрацепция	-0,520	0,192	0,216	0,190	0,490	0,534
Секс и физиология	-0,679*	-0,143	-0,308	-0,650*	-0,268	-0,046
Итого	-0,567	0,113	-0,113	-0,378	-0,074	0,187

Примечания: *выделены значимые коэффициенты корреляции

Были выявлены значимые отрицательные взаимосвязи между информированностью юношей по шкале «Секс и физиология» и оценкой юношами типичной женщины ($\rho = -0,679$; значима для $p \leq 0,05$) и типичного мужчины ($\rho = -0,65$; значима для $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что чем хуже юноши относятся к образу типичной женщины и образу типичного мужчины, тем больше хотят знать по теме «Секс и физиология».

Полученные данные позволяют утверждать, что информированность людей в сексуальной сфере положительно влияет на отношение к противоположному полу. Чем хуже девушки относятся к образу «типичной женщины», тем больше они хотят узнать по теме секса. У них возникает потребность в знании себя и своего тела, что создает базу для уверенности в себе. Юноши, имея более полные знания о физиологии, строят более адекватный образ «типичной женщины» и «типичного мужчины», их идеальные образы становятся в большей степени приближенными к реальности, хотя и менее позитивными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика «Личностный Дифференциал». URL: [https://psylab.info/Методика «Личностный Дифференциал»](https://psylab.info/Методика_«Личностный_Дифференциал») (дата обращения: 21.02.2023).
2. Мишарина Д. И., Карпова Н. С. Проблема сексуального просвещения среди современной российской молодежи // Сборник научных трудов V Международной конференции. 2022. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/172974/F_0_KSR_2022_204_209.pdf (дата обращения: 21.02.2023).
3. Русский секс: сайт. URL: <http://russian.sex.study.tilda.ws/> (дата обращения: 21.02.23).
4. Харламова Т. М. Гендерные установки студентов педагогического вуза в отношении своего и противоположного пола // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21547043_42683999.pdf (дата обращения: 21.02.2023).

РАЗДЕЛ 6

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНОГО САМООТНОШЕНИЯ У ХИМИЧЕСКИ ЗАВИСИМЫХ ЛИЦ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Агафонов Р. Б., Лутошлива Е. С.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: agafonrb@gmail.com; eka3676@yandex.ru

Одной из актуальных проблем в работе с химически зависимыми лицами является изучение и коррекция негативного самоотношения. Это обусловлено тем, что в результате употребления психоактивных веществ происходит глубокое разрушающее влияние на личность человека, включая все ее структуры и самоотношение в том числе. Актуальность данной проблемы усиливается также в связи с тем, что, как указывают Н. П. Баркова, И. Г. Ванкон, И. В. Ярославцева, в большинстве реабилитационных программ основное внимание уделяется анализу природы зависимого поведения ресоциализации, формированию навыков конструктивного поведения [1; 2; 8]. При этом коррекции самоотношения не уделяется достаточного внимания, несмотря на то что от этого зависит эффективность реабилитации.

В исследованиях М. Ю. Будникова, А. И. Шумовой, И. С. Бубновой, акцентируется внимание на том, что в структуре самоотношения людей, страдающих химической зависимостью, наблюдаются нарушения на уровне всех структурных компонентов самоотношения [3; 4; 7]. В частности, в когнитивном компоненте присутствует сниженная способности к рефлексии, фрагментарное представление о себе, переживание внутренней пустоты, слабая сформированность и несогласованность компонентов идентичности. В эмоциональном компоненте проявляется негативное представление о себе, низкая самооценка, низкий уровень самопринятия, самоуважения, самопонимания. При анализе поведенческого компонента, исследователи выделяют такие проявления нарушения самоотношения, как расслоение мотивационной сферы, трудности целеполагания и планирования деятельности, нарушения саморегуляции.

В результате нарушений самоотношения происходит деформация межличностного взаимодействия, снижение адаптационных возможностей, изменение поведения. Проблема психологической коррекции самоотношения химически зависимых лиц является недостаточно разработанным вопросом, что обусловило необходимость организации исследования, цель которого состояла в том, чтобы разработать и реализовать организационно-содержательные аспекты коррек-

ции негативного самоотношения у химически зависимых лиц в процессе психологического консультирования.

Для достижения данной цели, нами был определен ряд задач. Вначале, мы проанализировали научные представления по проблеме коррекции самоотношения химически зависимых лиц в процессе психологического консультирования. В результате нами были сделаны следующие выводы:

1. Самоотношение выступает как специфический вид эмоционального переживания, в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она знает о самой себе. Самоотношение является аффективной составляющей самосознания и выполняет важную регуляторную функцию. Негативное самоотношение может быть рассмотрено как состояние самоотношения, при котором у человека проявляются черты неуверенности, низкого самоуважения, закрытости, конформности, ригидности к самоизменениям, заниженной самооценки, ожидание негативного отношения к себе.

2. В структуре самоотношения, вслед за С. Р. Пантилеевым, нами были выделены такие компоненты как закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самоценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение [6]. В ходе анализа психологических особенностей личности химически зависимых людей и их самоотношения, на основе имеющихся исследований, мы установили, что при химической зависимости самоотношение часто характеризуется повышенной закрытостью, внутренней конфликтностью, недостаточным самопринятием и ожиданием негативных оценок со стороны других людей.

3. С помощью психологического консультирования, в рамках которого поэтапно используется комплекс методов, может быть осуществлена коррекция самоотношения химически зависимых лиц.

На основе анализа научных публикаций по изучаемой проблеме нам была разработана программа психологического консультирования, направленная на коррекцию самоотношения химически зависимых лиц по модели Р. Кочюнаса [5]. Вначале были реализованы первые два этапа психологического консультирования химически зависимых лиц – исследование проблем и двумерное определение проблем.

Используя методику для исследования самоотношения С. Р. Пантилеева, мы провели изучение особенностей самоотношения у химически зависимых лиц в рамках первых этапов психологического консультирования – исследования проблем и двумерного определения проблем, согласно подходу, Р. Кочюнаса [5; 6]. Полученные результаты показали, что у химически зависимых людей в структуре самоотноше-

ния доминируют недостаточная уверенность в себе, слабое саморукводство, низкие показатели самооценности, самопринятия и самопривязанности, выраженная закрытость и внутренняя конфликтность, склонность к самообвинению. Также, мы установили, что недостаток уверенности в себе у химически зависимых лиц связан с низкой самооценкой, которая подвергает угрозе целостность позитивного образа себя и приводит к внутренним конфликтам. Кроме того, низкая самооценка обуславливает зависимость от внешних оценок и одновременно сочетается с ожиданием негативных оценок по отношению к себе.

На этапе двумерного определения проблемы мы использовали методы перефразирования, интерпретации, обобщения с целью осознания химическими зависимыми людьми отношения к себе, негативных его проявлений и их влияния на жизнь и межличностное взаимодействие.

На этапе идентификации альтернатив мы осуществляли работу, направленную на определение химически зависимыми участниками возможных путей изменения самоотношения. На этом этапе мы использовали техники активного слушания, открытые и закрытые вопросы, упражнения. Для того чтобы участники могли определить необходимость снижения проявлений негативного отношения, важно было их актуализировать и для этого мы опирались, также, на результаты диагностики. В обобщенном виде мы представили условный портрет человека и предложили участникам обсудить и высказать свое мнение о том, как могут влиять на жизнь человека представленные в его образе характеристики, такие, как закрытость, недостаточное самопринятие, внутренняя конфликтность, восприятие отношения других людей как негативного. По каждой из характеристик мы выслушивали мнение участника и делали обобщение.

Этап планирования включал в себя использование комплекса методов, ориентированных на постановку цели своего участия в программе консультирования, определения результатов, которые участники хотели бы достичь.

Для осуществления целеполагания и укрепления мотивации к изменению, на этапе планирования мы предлагали участникам группы упражнения, с помощью которых они определяли для себя, какие результаты будут ими достигнуты, в чем им может помочь изменение отношения к себе. Так, например, мы предлагали им такое упражнение, которое называется «Из минуса в плюс». В этом упражнении участникам необходимо было записать те свои черты, которые человеку не нравятся и, затем, их нужно было трансформировать в положительные черты, т. е. продумать, в какой ситуации, либо при каких условиях эта черта играет положительную роль и может быть даже

полезной. В этом упражнении мы обучали участников программы способам трансформации собственных убеждений, так как многие из них характеризуются убежденностью в том, что определенные их черты носят именно негативных характер.

Самый продолжительный, деятельностный, этап консультирования был посвящен работе над формированием открытости, снижение внутренней конфликтности, изменение восприятия отношения к себе других людей на более позитивное, повышение самопринятия участников.

На этапе деятельности для повышения самопринятия, мы использовали упражнения, в ходе которых акцентировали внимание на сильных сторонах участников, когда предлагали им, например, выделять свои достоинства, ресурсы для преодоления тех или иных трудностей. Эффективным также являлось использование метода моделирования ситуации, когда участникам предлагалась ситуация, которая содержит трудности, схожие с теми, которые испытывают участники, а участникам необходимо было выступить в качестве помощников и высказать свое мнение о том, как в этой ситуации необходимо поступить. Обязательной в использовании моделирования ситуаций являлась оценка того, насколько принятое решение эффективно. В частности, участники определяли, будет ли человек удовлетворен тем решением, которое он принял. Исходя из этого, можно было понять, в действительности это решение является оптимальным или просто участнику показалось, что это решение правильное.

Для снижения внутренней конфликтности мы предлагали участникам такое упражнение, как диалог с самим собой. В этом диалоге участникам предлагалось определить, в отношении чего они чувствуют нерешительность или трудности принятия решения и провести диалог как будто с самим собой. На основе техники двух стульев участники пытались выступать сами для себя в роли оппонентов, приводить аргументы и благодаря этой внутренней работе приводили в более гармоничное состояние свое внутреннее самоощущение.

На этапе оценки и обратной связи мы оценивали с помощью повторной диагностики изменения в самоотношении химически зависимых людей. Полученные результаты показали, что у химически зависимых людей произошло снижение проявлений негативного самоотношения, повысилась самопринятие, снизилась внутренняя конфликтность, повысилась открытость, изменилось ожидаемое отношение от других людей.

Таким образом, результаты проведенного научного исследования показали эффективность разработанных и реализованных организационно-содержательных аспектов психологического консультирова-

ния, направленного на коррекцию негативного самоотношения у химически зависимых лиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркова Н. П., Ванкон И. Г., Ярославцева И. В. Третьичная профилактика зависимости от психоактивных веществ : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2011. – 89 с.
2. Баркова Н. П., Ярославцева И. В. Ярославцева Зависимое поведение: клинико-психологические аспекты профилактики и коррекции : учеб.-метод. пособие / Н. П. Баркова,. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. – 51 с.
3. Бубнова И. С., Герке В. И. Изучение самоотношения у наркозависимой молодежи в процессе социальной реабилитации // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 03 (57). С. 114–115.
4. Будников М. Ю. Динамика самоотношения наркозависимых в реабилитации // Психология XXI века: пути интеграции в международное научное и образовательное пространство : материалы Междунар. науч. конф. молодых учёных, 17–19 апр. 2014 г. СПб. : Скифия-принт, 2014. С. 44–45.
5. Кочюнас С. Р. Основы психологического консультирования. М. : Акад. проект, 1999. – 240 с.
6. Пангилеев С. Р. Методика исследования самоотношения. М. : Смысл, 1993. 32 с.
7. Шумова А. И. Психосоциальные характеристики в прогнозе эффективности реабилитации больных опиоидной наркоманией // Вестник ЮУрГУ. Серия Психология. 2016. Т. 9., № 2. С. 97–104.
8. Ярославцева И. В., Герке В. И. Выбор за тобой! Профилактика наркомании и токсикомании в молодежной среде : учеб. пособие. Иркутск: Коралл, 2013. 52 с.

СОУЛКОЛЛАЖ – НОВЫЙ МЕТОД АРТ-ТЕРАПИИ

Аксюткина З. А.

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

Омск, Россия

E-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

СоулКоллаж (SoulCollage) – метод самопознания посредством создания и интуитивного анализа колоды коллажированных карт.

Обратимся к небольшому историческому экскурсу. СоулКоллаж был разработан Синой Фрост (Seena B. Frost) (15 февраля 1932 г. 13 января 2016 г.), окончившей Йельскую школу, где она изучала богословие. Более 30 лет работала она клиницистом и супервизором в области психотерапии в Калифорнии. В своей работе широко использовала методы, основанные на работах К. Г. Юнга, Ф. Перлза, В. Сатир, Э. Берна, Р. Ассаджиоли и др.

Семена для расцвета СоулКоллажа были посеяны в заключительном проекте Сины для трехлетней программы «Человеческие способности», которую возглавляла Джин Хьюстон с 1987 по 1989 г. Сина сделала коллажи для всех участников программы и увидела их потрясающий эффект воздействия. Она продолжила процесс деятельности по изготовлению коллажей с женщинами в терапевтических группах и на семинарах. За несколько лет творческого вынашивания родился процесс, который сегодня называется СоулКоллаж (SoulCollage). Сине Фрост был 71 год, когда она начала обучать фасилитаторов СоулКоллажа, чтобы они могли делиться своим методом со всем миром, и она активно преподавала в течение следующих десяти лет. Она писала: «По мере того, как они делали свои мощные личные карты, делились ими и советовались друг с другом, мы обнаружили трансформирующие возможности этих изображений». Эта цитата приведена на официальном сайте, посвященном СоулКоллажу.

Сина Фрост и Кайлия Тейлор совместно разработали и совместно провели первый тренинг для фасилитаторов СоулКоллажа в Санта-Круз, штат Калифорния, в сентябре 2003 г. Многие фасилитаторы приезжали в Калифорнию со всего мира, чтобы встретиться и потренироваться, особенно с Синой. В 1998 г. Кайлеа Тейлор и Джим Шофилд посетили семинар в доме Сины и были настолько впечатлены, что предложили опубликовать книгу Сины в своей издательской компании Hanford Mead Publishers, Inc. Расширенное издание СоулКоллажа «Evolving: интуитивный процесс создания коллажей для самопознания и сообщества» [1] было опубликовано в 2010 г. и получило серебряную медаль от The Nautilus Book Awards и стало финалистом в

категории «Тело, разум и дух» по версии Foreword Reviews Book of the Year Award. В настоящее время создан авторский сайт по обучению СоулКоллажу [2].

Для России СоулКоллаж является пока достаточно новой практикой и его применение не нашло описания в научно-психологической литературе. Попытаемся описать и привести пример ее применения.

Структура колоды. Прототипная колода СоулКоллажа состоит из четырех мастей и трех трансперсональных карт. Количество карт в колоде определяется потребностями человека и теми задачами, которые ставятся при их выполнении. Целостно колода может создаваться длительное время, что способствует поиску и осмыслению затруднений, связанных с личностным развитием.

Карты Комитета, психологическое измерение, состоят из изображений, представляющих различные лица, которые составляют собственную личность. Эта группа карт представляет собой нашу личную историю, наши внутренние субличности. Мы можем переживать их как позитивные или негативные, но тем не менее все это части нас самих. Карты-Committee – это наши музы, наши герои, наши соратники, или, наоборот, они бросают нам вызов, содержа в себе светлые и темные аспекты. Мы осознаем некоторые из них, а другие могут быть менее понятными для нас. Советуясь с этими частями себя, мы можем найти жизненную силу в темных частях и вынести их на свет, или, наоборот, дать им пространство, сохраняя баланс Света и Тени.

Карты Совета, архетипическое измерение, состоит из юнгианианских типов, важных в собственном путешествии. Эта группа представлена стихиями, направлениями света, богами, богинями и существами, воплощающими нечто-большее-чем-я, которые направляют и определяют нас. Все, что угодно, может воплощать архетипическую энергию. Эта группа позволяет увидеть наши жизненные паттерны, через мифы и сказки. Это паттерны, которые обращаются к нашей душе.

Карты компаньонов /спутников состоит из животных-проводников, обитающих в чакрах. В этой группе собраны карты тотемных животных (или мифических фигур), которые представляют семь энергетических центров тела, чакр. Эта группа предлагает интеграцию энергий в повседневную жизнь. Количество карт в этой группе основывается на общепринятой восточной модели чакр.

Карты сообщества, социальное измерение, общая масть, представляют влияние на себя, будь то друзья, семья, домашние животные, исторические фигуры, которым подражают, или даже очень особые места.

Наши границы настолько проницаемы, что и сообщество, в котором мы живем тоже становится частью нашей души. Каждая часть этого социального измерения тоже влияет на нас. В этой группе представлена наша семья, друзья, учителя, домашние животные, группы, символы, значимые места. Карты этой группы создаются скорее намеренно, нежели интуитивно. Эта группа предлагает нам взглянуть на тех, кто вдохновляет нас и дает нам пространство проявить почтение и благодарность этим отношениям и дарам, которые они несут.

Три трансперсональные карты: Источник, Эссенция Души и Свидетель. Эти три карты выражают все и ничего. Единство всего. Место за пределами существования, Место внутри, везде и нигде. У этих карт нет голоса, нет оценки, нет тени. Они формируют триединство и содержат мистику и связь со всеми остальными картами.

Фигура и фон. При изготовлении карт будет использоваться термины: фигура и фон. Это пара терминов, используемых для описания перцептивной связи между объектом фокусирования (фигурой) и остальной частью перцептивного поля (фоном). Фигура обычно имеет форму или структуру и выступает вперед из фона. Фон выглядит относительно однородным и как бы отодвинутым назад, за фигуру. Эта связь во многих случаях может быть обратной, если сосредоточиться, сконцентрировать внимание в первую очередь на фоне, а не на фигуре.

Лучший способ осмыслить понятие соотношения фигуры и фона – это понять, что контур или граница, которая отделяет фигуру от фона, физически принадлежит им обоим, но перцептивно принадлежит только фигуре. Следовательно, фигура наделяется формой и очертаниями, а фон остается нечетким и бесформенным.

Материалы. Все карты в колоде должны быть одинакового размера, обычно 13x20 см. Готовим заранее листы данного формата из плотной бумаги – ватмана, картона. На 1,5 часовую практику берем две карточки. Кроме этого, нужен клей для бумаги, различные глянцевые журналы, ножницы. Заранее просим участников принести необходимые материалы.

Цель: рефлексия профессионального становления студентами.

Технология работы. Организуем пространство таким образом, чтобы группа могла сесть в круг для работы над картами и так, чтобы у каждого участника группы было пространство для работы. Для этого в аудитории столы раздвигаются и ставятся по периметру. К ним приставляются стулья, которые при необходимости разворачиваются. Первоначально все участники садятся в круг и кратко отвечают на вопрос: Что вы ждете от сегодняшней работы?

Ведущий задает тему для изготовления карт: «Черное и белое в моей профессии» и поясняет, что для этого будет использована технология СоулКоллажа. Далее следует приведенный выше краткий рассказ о СоулКоллаже.

Инструкция. Будем выполнять карты Сообщества. Для этого из гляцевых журналов путем отрыва или вырезания выбираем фоновое изображение для отображения хорошего, позитивного, «белого» в профессии на первой карте и плохого, негативного, «черного» на второй карте. Используя изображения того, что откликается на ваши образы, формируем фигуру объединяя изображение в коллаж. На выполнение работы отводится 40 минут.

Обсуждение. По завершении раскладываем карты на полу. Карты можно расположить направленными на того, кто их выполнил. Получается фигура солнца с лучами. Участники садятся в круг. Ведущий задает вопрос: «Что черного и белого вы находите в своей профессии?».

В ходе обсуждения важно обращать внимание, на те аспекты, которые вызывают у студентов затруднения. Работу завершить позитивно ориентированным выводом. На этот этап отводится около 30 минут.

По окончании обсуждения проводится подведение итогов.

Рекомендуется проводить со студентами третьего курса бакалавриата. Данная практика вызывает живой отклик у студентов и позволяет осознать имеющиеся у них затруднения и опасения при сравнении собственной позиции со взглядами других участников. Важно донести до студентов идею по продолжению создания колоды для решения вопросов, возникающих в их жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Frost, Seena B. SoulCollage® Evolving: An Intuitive Collage Process for Self-Discovery and Community. Santa Cruz: Hanford Mead Publishers, Inc., 2010. 210 p.
2. SouiCollage. URL: <https://soulcollage.com/> (дата обращения: 04.02.2023).

КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНОГО САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ, В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Антонец З. А., Ярославцева И. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: 27ikt@mail.ru

Актуальность проблемы самоотношения женщин, переживших домашнее насилие, обусловлена взаимосвязью самоотношения человека и его социально-психологического бытия. Психотравмирующие ситуации внутри семьи являются факторами, детерминирующими негативные изменения самоотношения. Следствием негативного самоотношения становится дезадаптация, проявляющаяся в нарушении способности приспособления к жизненным ситуациям, снижении жизненной активности, готовности к самообвинению, низкой самооценке и отсутствии веры в способность контролировать свою жизнь, в некоторых случаях нежелание жить [1; 2].

Последствия насилия влияют на личность человека и отражаются во всех сферах его жизни: семейной, интимно-личностной, профессиональной, духовной. Жертвами внутрисемейного насилия становятся более слабые члены семьи – дети, пожилые люди, но чаще всего женщины.

Проблеме самоотношения посвящено немало научных трудов, данный вопрос рассматривается отечественными и зарубежными исследователями в области психологии личности: А. Н. Леонтьевым, Н. И. Сарджвеладзе, С. Л. Рубинштейном, А. Г. Спиркиной, Е. В. Шороховой, И. И. Чесноковой [6]. Проблема влияния домашнего насилия на личность широко представлена в работах Е. С. Мазура, А. Н. Дорожеева, А. Лэнгле, которые рассматривали изменения самоотношения у жертв насилия с точки зрения их негативного характера.

При этом проблема психологической коррекции негативного самоотношения женщин, подвергшихся домашнему насилию, недостаточно освещена в научной литературе. Так, не описаны специфические подходы воздействия на неблагоприятное психическое состояние женщин, переживших домашнее насилие; нет рекомендаций к организации и содержанию психологической коррекции негативного самоотношения. В исследованиях И. М. Пономарева, И. Г. Малкиной-Пых, О. Ю. Злобина, Е. В. Емельяновой предлагаются методы поддержки женщин, подвергшихся насилию в семье, в виде оказания им экстренной психологической помощи, но они не вскрывают возмож-

ностей коррекции негативного самоотношения женщин в условиях организованного психологического консультирования.

Цель нашего исследования – разработка и апробация организационных и содержательных составляющих процесса коррекции негативного самоотношения, у женщин, переживших домашнее насилие, в процессе группового психологического консультирования.

Гипотезой исследования выступили следующие допущения:

1. Женщинам, пережившим домашнее насилие, могут быть свойственны негативные проявления самоотношения: внутренняя конфликтность, самообвинение, снижение самоуверенности, самооценности, самопринятия, самопривязанности, отсутствие внутренней честности, саморуководства, ожидание негативного отношения со стороны окружающих.

2. Организация группового консультирования женщин, переживших домашнее насилие, с учетом принципов этапности, пространственно-временной организации процесса коррекции, содержательной направленности коррекционных технологий на проявления негативного самоотношения будет способствовать его оптимизации.

При разработке содержательных и организационных аспектов коррекции негативного самоотношения, мы опирались на труды Н. Д. Линде, Ю. Е. Алёшиной, Р. Кочюнаса, В. Ю. Меновщикова, А. А. Осиповой, И. Ялома, а также на работы Е. В. Емельяновой, И. М. Пономаревой, И. Г. Малкиной-Пых, С. В. Фроловой, освящающие основные теоретические подходы в психокоррекционной практике, структуру психологического консультирования, методы когнитивно-поведенческой терапии, гештальт-терапии, а также специфику оказания психологической помощи жертвам насилия. Следуя представлениям ученых, о том, что помощь человеку нужно выстраивать через призму его субъективных переживаний, т. е. в их экзистенции, мы полагали, что такой подход даст возможность женщинам, пережившим домашнее насилие, полнее осознать уникальность собственного опыта, принять и пережить травмирующую ситуацию и найти свой жизненный смысл [4; 5].

Для реализации цели и подтверждения гипотезы исследования на базе кризисного центра для женщин была сформирована выборка, из 10 женщин в возрасте от 30 до 40 лет, переживших ситуацию домашнего насилия.

С целью выявления проявлений самоотношения у женщин использована методика «МИС» С. Р. Пантилеева. Получены следующие результаты: женщинам, пережившим домашнее насилие, свойственны негативные проявления самоотношения в виде деструктивных прояв-

лений, таких как высокая внутренняя конфликтность (у 70 % респонденток, выражающаяся апатией, депрессивными состояниями, замкнутостью), высокий уровень самообвинения (у 60 % респонденток), снижение самопринятия (у 50 % респонденток), искаженное зеркальное «я» (ожидание негативного отношения со стороны других людей, выявлено у 60 % респонденток) и др.

С целью коррекции негативного самоотношения у женщин, разработана программа психологического консультирования. Основу программы составила шестиступенчатая модель консультирования Р. Кочюнаса и Gilland [3]. Программа рассчитана на 15 консультационных групповых встреч, длительностью 2–2,5 часа.

Нами использовались следующие методы коррекционного воздействия: аналитические (анализ жизненных ситуаций в ходе консультативной беседы, наблюдение за вербальными и невербальными сигналами и проявлениями негативного отношения к себе, анализ речевых высказываний с опорой на данные анкетирования); моделирующие (обсуждение в группе, моделирование ситуаций, моделирование внутренних объектов); обучающие (информирование о проявлениях и последствиях негативного самоотношения, психологическое просвещение); трансформирующие (упражнения; игры; медитации; письменные практики, направленные на получения нового жизненно-го опыта позитивного отношения к себе).

На первом этапе консультирования «Исследование проблем» проходило знакомство членов группы с групповыми правилами и содержанием и последовательностью работы, снятие напряжения, развитие рефлексии, углубленное рассмотрение проявлений негативного самоотношения у участниц группы.

На втором этапе «Двумерное определение проблем» рассмотрено влияние негативного самоотношения на жизнь женщин, охарактеризованы эмоциональные и когнитивные аспекты данного влияния. Психолог расширил понимание феномена негативного самоотношения. Исследовались возможные причины возникновения негативного самоотношения и возможные способы работы над изменением самоотношения.

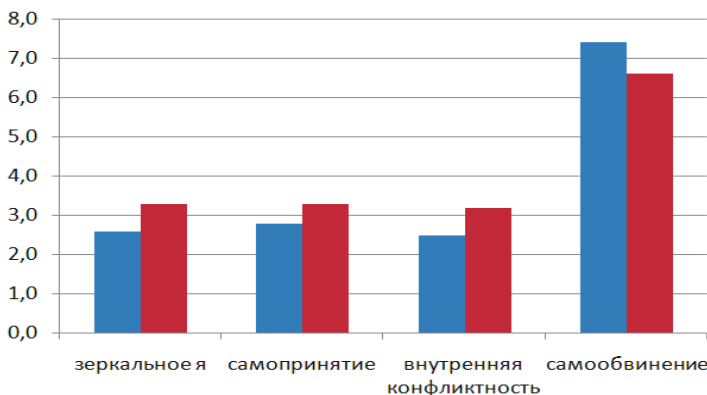
На третьем этапе «Идентификация альтернатив» происходило прояснение и открытое обсуждение вариантов трансформации негативного самоотношения в позитивное. Женщины знакомились со способами воздействия на когнитивные искажения, ведущие к развитию негативных проявлений самоотношения. На консультации через развитие рефлексии, понимания своих потребностей, переосмысление собственного опыта, повышение чувства ответственности за свою жизнь и за свой выбор, осознание границ своих возможностей осуществлялся поиск возможных альтернатив самопомощи и взаимопомощи,

На четвертом этапе «Планирование» было определено каким образом участницы могут самостоятельно повышать потенциал своего самотношения и достигнута договоренность о дальнейшей самостоятельной работе над собой.

На пятом этапе «Деятельность» участницы применяли полученные знания и навыки для самостоятельной работы над самооотношением.

На заключительном этапе исследования «Итогово-обобщающем», включавшем в себя этап психологического консультирования «Оценка и обратная связь» были подведены итоги, обсуждены и обобщены результаты психологического консультирования.

С использованием методики исследования самооотношения «МИС» С. Р. Панталева были сопоставлены результаты первого и повторного диагностического исследования, проведенного до и после психологического консультирования. Обнаружено изменение средних значений компонентов самооотношения в процессе группового психологического консультирования с негативного искажения до значений психологической нормы (рис.).



Условные обозначения: синий цвет – показатели проявлений до консультирования; красный цвет – после консультирования.

Рис. Средние значения компонентов самооотношения до и после группового психологического консультирования, в стенах

Статистическая обработка данных с использованием критерия Т-Вилкоксона показала существование значимых различий по шкалам: «Зеркальное Я», «Самопринятие», «Самообвинение», «Внутренняя конфликтность» (эмпирическое значение $T = 0$ при $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$ попадает в зону значимости по всем шкалам).

Подводя итоги проведенного исследования, отметим, что позитивным трансформациям самоотношения женщин, переживших домашнее насилие, способствует:

1) организация консультирования в формате групповой работы, с учетом принципов этапности процесса и его пространственно-временной организации, содержательной направленности коррекционных технологий на проявления негативного самоотношения повышает эффективность консультационного процесса;

2) групповое психологическое консультирование позволяющее создать уникальные условия для раскрытия и повышения ресурсов у участниц консультирования, получения поддержки и понимания, повышения самооценки, самопринятия, самоуверенности и самопривязанности;

3) использование комплекса методов воздействия, так диагностические методы позволяют реализовать содержательный и организационный аспекты консультирования – определить цели коррекции в консультировании, длительность и порядок работы; моделирующие, обучающие и трансформирующие методы выступают инструментами коррекционного воздействия, определяют содержательные аспекты психологического коррекционного воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Домашнее насилие как фактор нарушения социального и психического здоровья / С. Н. Борисов [и др.] // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2020. № 1. С. 68–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihotravmiruyuschie-posledstviya-perezhivaniya-emotsionalnogo-nasiliya-zhenschinamirannego-vzroslogo-vozrasta> (дата обращения: 05.05.2022)
2. Кот Е. А. Самоотношение и самооценка женщин зрелого возраста, подвергшихся насилию в семье // Психологические проблемы современной семьи : сб. тез. VI Междунар. науч. конф. / под ред. О. А. Карабановой, Е. И. Захаровой, С. М. Чурбановой, Н. Н. Васягина. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. С. 742–760.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Акад. проект, 2002. 222 с.
4. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162. URL: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-152-162>
5. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Отражение экзистенциальной традиции в практике психологического консультирования (на примере психологического консультирования в формате гештальт-подхода) // Известия Иркутского государственного университета. Серия: психология 2021 Т. 35 С 45–55 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44928317> (дата обращения: 14.03.2022)
6. Пантилеев С. Р. Самосознание как эмоционально-оценочная система. М. : МГУ, 1991. 110 с.

ДЕЛЬФИНОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННОГО, РЕАБИЛИТАЦИОННОГО И ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО РЕЛАКСАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ: БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Гончарова Е. Н.

ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»

Курск, Россия

E-mail: lizochka.nikolaevna.00@mail.ru

Проблема помощи детям с особенностями развития всегда имела высокую значимость. Уполномоченный при Президенте России по правам ребенка Анна Кузнецова в 2021 г. заявила о росте числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в Российской Федерации на 9,4 %. Современные реалии заявляют о нерешенности проблемы оказания медицинской и психологической помощи детям-инвалидам: не доработана стратегия развития образования для детей с ОВЗ и инвалидностью, а медико-психологические вмешательства не только ограничены в разнообразии методов и технологий, но и могут в отдельных случаях нарушать права детей с ОВЗ (социальная изоляция, стигматизация и дискриминация), так же уделяется внимание вопросу о нехватке служб для поддержки семей. Данные проблемы требуют поиска, изучения и внедрения наиболее эффективных методов психологической коррекции и реабилитации детям с ОВЗ и их семьям. Одним из таких методов воздействия является разновидность анималотерапии (Animal Assisted Therapy) – дельфинотерапия, которая достаточно широко применяется за рубежом.

Теоретический обзор. Анималотерапия – это вид терапии, созданный Борисом Левинсоном в 1962 г., который использует животных для оказания психотерапевтической помощи. Метод широко используется в США, Канаде, Франции, Великобритании для помощи лицам с физическими и психическими проблемами. Дельфинотерапия – это вид анималотерапии, провозглашенный в 1997 г., метод психологической реабилитации, основанный на общении человека с дельфином. Эффект от дельфинотерапии был замечен еще в 1978 г., когда доктор Дэвид Натансон в океанариуме Флориды проводил сеансы данной терапии с детьми-инвалидами: интеллектуальное и общее развитие детей с синдромом Дауна, которые регулярно взаимодействовали с дельфинами, в 4 раза быстрее имело видимый прогресс в сравнении с детьми без такого взаимодействия. Психотерапевтический потенциал метода заключается в стабилизации психоэмоционального состояния

человека, снятии психологического напряжения. Биологический потенциал метода заключается в измененном состоянии сознания человека, которое является свидетельством снижения уровня возбуждения центральной нервной системы и общей релаксации организма. Особенно эффективным компонентом метода считается биоакустическое воздействие дельфинов, позволяющим улучшать биохимические и нервные процессы в клетке. Также дельфинотерапия применяет разнообразные приемы сенсомоторной интеграции и сенсорной стимуляции [1].

Цель анализа. Определить актуальность проблемы исследования метода дельфинотерапии для детей с особенностями развития в России и за рубежом, специфику его применения.

Материалы и методы исследования. Статистико-библиографический метод с применением программного инструмента для построения и визуализации библиометрических сетей VOSviewer, аналитический метод, теоретико-категориальный метод, библиометрический метод. База национальной медицинской библиотеки PubMed, русскоязычные базы исследований Elibrary, “Киберленинка”, Psyjournals.ru.

Результаты исследования. Представлены на основе результатов программы «VOSviewer» на базе PubMed. Ключевое слово для поиска – «dolphin therapy» (дельфинотерапия). Найдено 774 публикации. Итогом статистической обработки данных стала кластеризация смежных слов с этой темой (рис. 1).



Рис. 1. Кластеризация

Термин *Animal assisted therapy* (анималотерапия) – не часто используемый термин. При этом термин «Dolphins» (дельфины) – достаточно распространенный термин, имеющий множественные связи с другими кластерами (Животные, Акустическая стимуляция, Человек, Медицина), что говорит о распространенном и многопрофильном изучении дельфина как составляющую предмета исследований, в рамках анималотерапии в том числе (рис. 2).

Анализируя портал психологических изданий PsyJournals.ru, было выявлено, что поиск по ключевым словам на тему дельфинотерапии определил 6 публикаций, опубликованных в 2021 г. Исследования отражают роль дельфинов в специальной психологии, методологическую разработку курса коррекции детей с РАС, а также сборник международной конференции по дельфинотерапии детей с отклонениями в развитии. Это говорит о научном интересе к методу дельфинотерапии в рамках специальной психологии в России в последние несколько лет, с включением международных специалистов. Проводя анализ публикаций базы научной электронной библиотеки «Elibrary», было выявлено 563 публикации на тему «Дельфинотерапия». Распределение по ключевым словам показало, что чаще всего выделяются термины «реабилитация», «аутизм» и «расстройства аутистического спектра», «детский церебральный паралич». Распределение по годам показало, что наиболее активный публикационный период на данную тему проходит с 2016 по 2019 г., в 2019 г. выделено самое большое число публикаций (79). Стоит отметить, что лишь в 2013 г. найдены первые публикации. Таким образом, в России только в последние годы среди исследователей проблема метода дельфинотерапии представляет научный интерес, углубленно изучается применение метода в специальной психологии и медицине.

Таким образом, проблема изучения и внедрения метода дельфинотерапии активно изучается в последние годы как в России, так и за рубежом, в силу высокой доказанной эффективности метода для людей в медицине, реабилитации, психотерапии. Многопрофильность и распространенность в применении метода в теории и практике за рубежом противопоставляется узкой профильности изучения и внедрения метода в России, так как интересующая отечественных исследователей выборка – только дети с особенностями развития. Это может быть связано с единичными реализующими в стране медико-психологической практике метод дельфинотерапии организациями, оцененными положительный результат на детях с особенностями. На наш взгляд, активное взаимодействие и сотрудничество зарубежных и отечественных специалистов позволит распространять метод дельфинотерапии в возможные практические сферы, накапливать базу знаний о технологии, обучать по единой системе специалистов-дельфинотерапевтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупова И. И. Анималотерапия // Вокруг света. 2006. № 12 (2795). С. 214–220.
2. Артемова О. В. Дельфинотерапия как метод психотерапии. М., 2010. URL: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/delter.htm> (дата обращения: 11.11.2022).
3. Новиков А. В., Стародубцев Ю. Д. Дельфинотерапия в Центре океанографии и морской биологии «Москвариум». М. : Объединение дельфинотерапевтов, 2021. 96 с. : ил.
4. Макарова Л. Н., Лернер В. Л., Дерябина Г. И. Анималотерапия как нетрадиционная форма двигательной активности детей с ОВЗ в рамках адаптивной физической культуры // Гаудеамус. 2019. № 3 (41). С. 56–61.

ДИССОЦИАТИВНАЯ ФУГА КАК СИМПТОМ ДИССОЦИАТИВНОГО РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОСТИ И ДИССОЦИАТИВНОГО РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ. НОВАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ БОЛЕЗНЕЙ – НОВЫЙ ВЗГЛЯД.

Дякина Н. В.

ТОГБУЗ «Мичуринская психиатрическая больница»

Мичуринск, Россия

E-mail: dyakina2011@yandex.ru

В настоящее время медицинское сообщество знакомится с новой версией Международной Классификации Болезней, которая в скором времени заменит действующую. Ряд диагнозов и заболеваний подвергся значительной реорганизации на основании актуальных эмпирических исследований.

Конверсионные диссоциативные расстройства, которые в МКБ-10 рассматривались в блоке F4 – невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства, в новом подходе вынесены в блок диссоциативных расстройств, и рассматривается как единое расстройство, разделено на двенадцать подтипов, основанных на преобладающей симптоматике. В новой классификации диссоциативное расстройство личности базируется на теории расстройства множественной личности, феноменологические особенности которого – диссоциативная фмнезия, диссоциативная fuga и диссоциативная дереализация и деперсонализация – являются взаимосвязанными симптомами болезни.

В предыдущих публикациях, докладах, а также в методическом пособии «Диссоциация и расстройство множественной личности как следствие перенесенных психических травм в детском возрасте» мы предлагали рассматривать диссоциативные феномены не изолированно друг от друга, а как проявление симптомов единого заболевания, а непосредственно диссоциативное расстройство личности как защитный механизм психики при хронических психических травмах.

В МКБ-11 имеется следующее определение: «6B61.0 Диссоциативная амнезия с диссоциативной фугой: Для данного варианта характерны все признаки диссоциативной амнезии, сопровождающейся симптомами диссоциативной фуги, т. е. утратой чувства личностной идентичности и внезапным уходом из дома, с работы или других значимых мест на длительный период времени (дни или недели). Могут быть проявления новой личностной идентичности» [3]. В данном случае мы имеем возможность говорить о проявлении диссоциативной

амнезии как ведущего симптома диссоциативного расстройства личности с проявлением коморбидного симптома, либо без такового. Примечательно, что в предыдущей классификации fuga выносилась в самостоятельное патологическое состояние и имела шифр F 44. 1, однако в описании диагностических критериев делалась опора именно на диссоциативную амнезию, к которой присоединялись симптомы fugи, т. е. человек предпринимал внезапную попытку уехать куда-то, при этом не мог отчетливо помнить всех происходящих с ним событий. При этом fuga при конверсионном расстройстве рассматривалась как острая реакция на стресс, например, при сообщении об увольнении человек внезапно переезжал.

Следует отметить, что при диссоциативном расстройстве личностной идентичности состояние диссоциативной амнезии проживают не все альтер-личности. Воспоминания о происходящих событиях в период fugи, несомненно, скрыты и не доступны к воспоминаниям для основной личности, альтер-личности зачастую имеют доступ к воспоминаниям друг друга, хотя в некоторых случаях не все и не всегда. Расщепление личностного единства, которое по сути своей является единственно возможным способом сохранения жизни основной личности в условиях переживания череды хронических психических травм, предопределяет обязательное наличие амнезии на сильные травмирующие события, а в некоторых случаях, и внезапный отъезд.

Хотя при расстройстве множественной личности, или, если прибегать к формулировке, употребляемой в МКБ-11, при диссоциативном расстройстве личностной идентичности, переезд в другой город может быть просто удовлетворением потребности какой-либо альтер-личности, а вовсе не способом защиты основной личности в данный момент времени и в данной ситуации. Однако в любом случае, для основной личности данная ситуация будет являться состоянием fugи.

Как правило, непосредственно в состоянии диссоциативной fugи, люди страдающие такого рода расстройствами, никогда не попадают на прием к врачу. О наличии в анамнезе пациента состоянии fugи специалист может узнать только после ее завершения. Однако, работая с пациентом с диссоциативной амнезией, важно отмечать частоту и своевременность посещений, подразумевая возможность присоединения симптома, а в случае подтверждения, необходимо проявить повышенную бдительность в диагностике актуального состояния пациента, анализируя, происходят ли какие-либо изменения во взгляде, жестах, мимике, лексическом и фразеологическом выражении. При наличии диссоциативной амнезии с диссоциативной fugой вероятность проявления расстройства личностной идентичности возраста-

ет. Вместе с тем верным будет утверждение, что при наличии расстройства личностной идентичности у пациента, возрастает вероятность возникновения у пациента диссоциативной амнезии как с проявлением фуги, так и без нее, поскольку диссоциативная амнезия, фуга и нарушение личностной идентичности являются взаимосвязанными симптомами. Успешное диагностирование любой феноменологической составляющей инициирует выдвижение гипотезы о наличии сопутствующих нарушений, а как следствие диагностики актуального состояния пациента оказывается более качественной и высокоточной, а последующая терапия более эффективной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дякина Н. В. Диссоциация и расстройство множественной личности как следствие перенесенных психических травм в детском возрасте. Мичуринск, 2020. 42 с.
2. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Клинические описания и указания по диагностике: Классификация психических и поведенческих расстройств. М. : Сфера, 2005. 308 с.
3. МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейropsychического развития. Статистическая классификация / под общ. ред. Г. П. Костюка ; пер. М. А. Кульгиной и др. М. : КДУ, Университетская книга, 2021. 432 с. DOI: 10.31453/kdu.ru.91304.0143

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Желяева П. С.

*АНО ВО «Московский информационно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт»*

Москва, Россия

E-mail: pol.pashina2016@yandex.ru

Подростком принято считать ребёнка от 11–12 до 15–16 лет. В этот период во всех областях жизнедеятельности ребёнка происходят огромные перемены, связанные с активным психофизиологическим развитием. В этом возрасте чаще всего происходит недопонимание со стороны родителей и ребёнка, что приводит к сложным конфликтным отношениям в семье. По социальному опросу ТАСС, 47 % опрошенных подростков не делятся с родителями своими переживаниями и эмоциями из-за страха ссоры или быть осуждённым, высмеянным. Семья – первичный институт социализации личности ребёнка, поэтому доверительность отношений между членами семьи – залог психического здоровья, ведь чем раньше подросток сообщит о своих проблемах взрослым, тем быстрее и менее болезненно можно будет от них избавиться. Таким образом, сотрудничество, общение, искренность, честность в семье – неотъемлемая часть для здоровой социализации в социуме. Но что же делать, если в семье всё с точностью да наоборот или же родители сами не могут справиться с трудностями своего дитя?

К сожалению, многие семьи сталкиваются с проблемой «трудного подростка» и пускают её на самотёк со всеми в последующем негативными последствиями. Родители не понимают и, возможно, не желают принять тот факт, что ребёнок взрослеет, у него появляется своё мнение на всё, происходит становление «Я», вследствие чего наблюдается жёсткий контроль за подростком, желание его сделать прежним: покорным, ласковым. Конечно, в таких ситуациях не обойтись без третьего лица в роли психолога, который поможет семье справиться с временным подростковым кризисом при помощи психологического консультирования.

«Психологическое консультирование – это такая деятельность психолога, которая предусматривает краткосрочную работу с клинически здоровыми людьми, имеющими конкретные ситуационные проблемы преимущественно межличностного и адаптационного характера. Эти проблемы, даже когда они носят внутриличностный характер, хорошо осознаются и затрагивают в основном настоящее и будущее клиента» [6, с. 12]

Родителям необходимо понимать, что этап взросления ребёнка не лёгок и все трудности, которые переживает подросток, являются семейными и должны преодолеваются дружно, всеми членами семьи, ведь в семье все друг на друга влияют так или иначе. Существует ряд причин, который доказывает необходимость совместной психологической консультации:

1. Со временем подросток начнёт понимать и осознавать свои чувства и состояния, но не осмелится их высказать дома. Если же всё-таки он смог поделиться своими инсайтами с родителями, они могут быть не готовы к такому и велика вероятность встретить это самовыражение с агрессией и перестать водить его на консультации.

2. Подросток не всегда осознаёт, что с ним происходит и почему, поэтому может не поднять острую для себя тему, особенно если члены семьи не делятся своими чувствами и не учат этому ребёнка. Психолог может помочь выстроить доверительные отношения между ребёнком и родителем.

3. Подросток и родители могут видеть разные проблемы, поэтому для решения проблем всех заинтересованных в этом лиц, им необходимо услышать друг друга, поделиться своими чувствами и начать выстраивать экологичное взаимодействие по этим вопросам.

4. Родители безответственно относятся к психологическому здоровью подростка и считают, что они не при чём.

5. Родители сами имеют энное количество психологических проблем, которые негативно подпитывают психологическое здоровье ребёнка [1].

Психолог на консультациях играет роль медиатора в отношениях между членами семьи, помогает каждому быть выслушанным, правильно понятым, а также выстраивает экологичные доверительные отношения, помогает сформировать ответственность каждой из сторон друг перед другом, сплотить на преодоление трудностей, что является эффективным способом для того, чтобы справиться с запросом каждого.

При консультации подростка психолог-консультант должен учитывать, какие психологические нормативные задачи ставит возраст:

1. Эмоциональная психологическая сепарация, обретение психологической независимости.

2. Самоидентификация личности.

3. Социализация вне семьи, в среде сверстников.

4. Адаптация к новому состоянию растущей сексуальности.

Таким образом, в задачи подросткового возраста входят три сферы: психологическая (личностность, эмоциональность, интеллектуальность), социальная и сексуальная [7].

Формирование эго-идентичности и преодоление нормативного кризиса подростком является причиной образования большого количества трудностей в общении с другими людьми. В большинстве случаев такого рода проблемы наблюдаются у детей с неуверенной идентичностью. У подростков со слабой идентичностью можно заметить особенность к возникновению самоизоляции. В данных случаях у них возникает неудовлетворённость своей внешностью и собой в целом, а также появление чувства отличия от своих сверстников, например, они ему кажутся намного симпатичнее и увереннее, чем он. Конфликты с родителями возникают как компенсация по преодолению чувства своей неполноценности, ведь в комфортной атмосфере доказать свою полноценность намного безопаснее, чем в обществе сверстников [3].

Чаще всего проблемы подростка касаются следующих сфер жизнедеятельности:

1. Взаимоотношения со сверстниками, особенно с противоположным полом.
2. Взаимоотношения с учителями и родителями.
3. Трудности в учёбе.
4. Трудности в осознании самого себя.
5. Трудности выхода из затруднительных ситуаций разного характера.

Тинейджер очень чувствителен к лукавству взрослого человека, к его фальши, поэтому только честность и искренность со стороны психолога-консультанта сможет привести к установлению доверительных отношений между ними.

Психологическое консультирование с подростком происходит по общепринятой схеме:

1. Объединение психолога-консультанта с подростком, с целью установить контакт.
2. Запрос подростка.
3. Диагностическая беседа.
4. Интерпретация консультанта о возможных причинах возникновения проблем.
5. Совместная разработка способов по преодолению проблем – этап реориентации [2].

Основной спектр работы с тинейджером заключается в следующем:

1. Помощь в определении интересов, развитии способностей.
2. Помощь в развитии нового, более взрослого уровня мышления.
3. Формирование навыков самоанализа, чтобы подросток мог понимать, от куда и почему берутся эмоции, какие-то мысли, смог разобраться в своих поступках, а также относиться к другим людям как к личностям с определённым характером.
4. Помощь в принятии себя, развитии чувства собственного достоинства и адекватной самооценки.

5. Развитие сострадания, сопереживания, сочувствия и других моральных качеств по отношению к другим людям.

6. Осведомление тинейджера об изменениях, которые происходят в организме и связаны с половым созреванием и биологическим ростом [5]

Крайг Г. выделяет четыре основных этапа первичного консультирования: первым этапом служит побуждение родителей к открытому разговору о проблемах ребёнка, возможные причины их возникновения и решения; на втором этапе идёт обсуждение с родителями первичного психологического консультирования подростка с целью обсудить реальные проблемы тинейджера на основе конкретных данных; на третьем этапе разрабатывается план действий по решению проблемы; на четвёртом этапе обсуждается понимание родителями проблем ребёнка, их отношение к этому и назначаются последующие встречи [4]

Что касается родителей, то консультант должен их убедить в том, что нет никакой необходимости в изменении подростка по своему эталону, так как взросление является важным этапом в жизни каждого человека и сопровождается определёнными изменениями. Семья должна дать тинейджеру три вещи: помощь в становлении независимой личности; информацию об изменениях тела, психики; помощь в принятии неизбежности изменений путём безбоязненного выражения своих чувств. Самая лучшая поддержка – это выражение любви и понимания к своему чаду.

Подростковый возраст – последний шанс наладить эмоциональный контакт с подростком, в противном случае родитель уже не сможет что-либо изменить, появятся разного рода страдания об упущенном времени, родительство может потерять всякий смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вихристюк О. В., Гаязова Л. А. Ответы психолога на вопросы родителей о проблемах подростков : практ. пособие для родителей. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 60 с. (Подросток ; вып. 1)
2. Карымова О. С., Логутова Е. В. Психологическое консультирование в образовательном процессе : учеб. пособие. Оренбург : ОГУ, 2019 – 141 с.
3. Кон И. С. Психология старшеклассника. М. : Просвещение, 1980. 191 с.
4. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2002. 489 с.
5. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М., 2007. 56 с.
6. Серебрякова К. А. Психологическое консультирование в работе школьного психолога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2010. 288 с.
7. Хухлаева О. В. Психология подростка. М. : Академия, 2005. 160 с.

ФАКТОРЫ РИСКА, ПОВЫШАЮЩИЕ ВЕРОЯТНОСТЬ ЛЕТАЛЬНЫХ СЛУЧАЕВ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ЛИЦ С ОВЗ И (ИЛИ) ИНВАЛИДНОСТЬЮ, А ТАКЖЕ С ОТЛИЧИТЕЛЬНЫМИ ОТ НОРМЫ ЗДОРОВЬЯ СОСТОЯНИЯМИ

Зинин С. В.

МКОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Нижнеудинска»,

МКОУ «СОШ № 25 г. Нижнеудинска»

Нижнеудинск, Россия

E-mail: zinin-sergey79@mail.ru

Предупреждение летальных случаев среди несовершеннолетних лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, а также с отличительными от нормы здоровья состояниями – является важнейшим направлением деятельности МКОУ «СОШ № 25 г. Нижнеудинск». Специалистами школьного консилиума разработана концепция и составлены методические рекомендации, обозначены направления, алгоритмы, методы и приемы соответствующей работы.

В настоящее время определены 12 факторов риска попадания детей в сложные жизненные ситуации:

1. Игнорирование жалоб и острой неврологической симптоматики со стороны значимых взрослых в связи с отсутствием соответствующих профессиональных знаний.

2. Клиническая депрессия как следствие приема медицинских препаратов или вторичных нарушений: изменение личности на фоне основного заболевания (например, как при эпилепсии [8], гриппе и Covid-19 [1], воспалительных (дегенеративных) заболеваниях суставов [11]).

3. Неосторожные действия с колющими, режущими, рубящими, огнеопасными предметами; бесконтрольное употребление лекарств.

4. Грубейшее нарушение законными представителями протокола лечения.

5. Неправильно оказанная доврачебная экстренная (первая) помощь.

6. Нахождение обучающегося, склонного к сложным автоматизированным действиям при наличии низкого порога судорожной готовности, в беспомощном состоянии на улице.

7. Нарушение правил дорожного движения, поведения на железнодорожных путях, воде.

8. Суицидальное поведение (наличие замыслов, намерений, поступков).

9. Посещение уроков физической культуры в основной группе при наличии рекомендации врача о необходимости посещать другую группу, например, подготовительную или специальную медицинскую.

10. Несоответствие между состоянием здоровья и рекомендованной группой по физической культуре.

11. Возложение законными представителями своих родительских функций [на несовершеннолетнего] по уходу за братьями и сестрами без осуществления контроля над взаимодействием (в частности, прогулки, санитарно-гигиенические процедуры, питание).

12. Оставление в беспомощном состоянии, полное отсутствие должного медицинского обследования и лечения по итогам проведенных медосмотров.

Содержание работы специалистов школьного консилиума с целью предупреждения летальных случаев разнообразно. В частности, можно выделить следующие направления работы:

- оказание родителям социально-диспетчерской помощи;
- обеспечение детей охранительным клинико-педагогическим режимом;
- ведение протоколов безопасности, протоколов учета рекомендованных и созданных специальных условий;
- просвещение и информирование родителей;
- экспресс-диагностика.

Социально-диспетчерская помощь

Социально-диспетчерская работа – это определение, помощь каких врачей, возможно, нужна ребенку.

В основе профессиональной деятельности лежит клиническое интервью, изучение медицинских документов, обоснованные и предметные направления обучающихся в систему здравоохранения [3; 4; 6; 10], а также уточнение внутренней картины болезни (ВКБ).

ВКБ изучается с целью поиска ответов на следующие вопросы:

1. Как болезнь влияет на личность школьника? Могут ли проявиться сложные автоматизированные действия?
2. Угрожает ли болезнь формированию депрессивного состояния, суицидальных замыслов и намерений?
3. Как ученик может относиться к своему состоянию здоровья? Возможно ли проявление алекситимии?

Право педагогов изучать медицинские документы школьников обосновано и регламентировано Письмом Министерства просвещения

РФ «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью» [9], а также Методическими рекомендациями об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации [7].

Качество социально-диспетчерской помощи специалистов школьного психолого-педагогического консилиума составляет 89,7 % успешности [5]. Благодаря системе возвратных направлений обучающиеся обеспечены дополнительными специальными условиями обучения, в частности:

- лечением положением;
- «корректорами поведения» (лечением врача-психиатра с целью улучшения поведения);
- индивидуальным обучением;
- нужной группой по физической культуре;
- правилами оказания доврачебной помощи, которые сохраняют качество жизни детей их достоинство, помогают продуктивно включиться в социально значимое взаимодействие с сохранением благоприятного эмоционального фона, несмотря на произошедшие события, такие как, слабый контроль над тазовыми функциями (дневной энкопрез), кровотечения из носа, приступ эпилепсии, синкопальное состояние при кардиопатии и прогрессирующей мышечной дистрофии Эмери-Дрейфусса.

Охранительный клиничко-педагогический режим

Охранительный клиничко-педагогический режим – это такой распорядок, который учитывает обязательные медицинские мероприятия и оптимальное психолого-педагогическое воздействие на ребенка [2].

Составляется режим в рамках общего тьюторского сопровождения по приказу директора образовательной организации. Обязательно в документ законными представителями вносится информация о правилах оказания школьнику доврачебной экстренной (первой) помощи со стороны педагогических работников, границах дозволенного. Также при необходимости прописывается, какую медицинскую помощь нужно оказывать несовершеннолетнему бригаде скорой помощи по рекомендации лечащего врача, а какое медикаментозное воздействие является противопоказанным. Охранительный клиничко-педагогический режим утверждается в ходе заседания школьного консилиума, является обязательным к соблюдению со стороны всех участников образовательных отношений.

Протоколы безопасности и учета созданных специальных условий обучения

Ведение протоколов безопасности направлено на отслеживание, предупреждение и недопущение свободного доступа детей (с интеллектуальными и поведенческими нарушениями) к колющим, режущим, рубящим, огнеопасным предметам, медикаментам и прочим сложным техническим средствам, при неосторожном обращении с которыми повышается риск какого-либо бытового травматизма. Протоколы учета рекомендованных и созданных специальных условий обучения отслеживают, насколько в полном и оптимальном объеме удовлетворяются права ребенка на получение медицинской помощи и обучения соответственно. Много внимания уделяется маркировке одежды школьников с интеллектуальными и речевыми нарушениями, а также склонных к сложным автоматизированным действиям. Родители обеспечивают своих детей информацией о том, как их зовут, где они живут, кому и по какому телефону при необходимости можно позвонить, какая доврачебная или медицинская помощь может понадобиться.

Просвещение и информирование родителей

Образовательной организацией создана система широкого информирования законных представителей посредством информационных писем, буклетов, памяток, справок о мерах предупреждения попадания детей в сложные жизненные ситуации. Просвещение проводится в ходе систематических коллегиальных заседаний школьного консилиума. Обязательно все пожелания протоколируются, подписываются родителями.

Экспресс-диагностика

Не реже двух раз в год со всеми детьми группы риска проводится психологическая диагностика с целью исключения у них суицидальных замыслов и намерений. В работе используются: цветовой тест Люшера, тематический ашперцептивный тест и кукольная диагностика. За всеми обучающимися ведется наблюдение, проводится анализ их поступков, отслеживается отсутствие «маркеров суицидального поведения».

Усилия всех участников образовательных отношений в современных условиях реализации ФГОС и развития инклюзивного общества не только могут, но и должны быть направлены на создание эшелонированной защиты здоровья и жизни юных граждан нашей Родины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ динамики депрессивной симптоматики и суицидальных идей во время пандемии COVID-19 в России / Т. И. Медведева, С. Н. Ениколопов, О. М. Бойко, О. Ю. Воронцова. // Суицидология. 2020. Т. 11, № 3 (40). С. 3–6.
2. Зинин С. В. Влияние отличительных от нормы здоровья состояний на проблемы нарушения поведения у детей и пути их решения // Воспитание: региональный аспект. Проблемы, пути решения, опыт: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. Иркутск, 22-

28 марта 2021 г. / [под ред. С. А. Харченко, Л. В. Гарашенко, Е. А. Никитиной]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2021. С. 136–140.

3. Зинин С. В. Определение общего количества эндокринных нарушений среди детей с нарушениями речи: социально-диспетчерская работа // Развитие образования. 2020. № 2 (8). С. 26–31.

4. Зинин С. В. Синдром ранней реполяризации желудочков и контроль сахара в крови: социально-диспетчерская помощь в предупреждении летальных случаев среди несовершеннолетних с интеллектуальными нарушениями // Психология личностного и профессионального развития человека : материалы Седьмой конф. психологов образования Сибири. Иркутск, 20–21 июня 2022 г. / редкол. : И. А. Конопак [и др.]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2022. С. 574–577.

5. Зинин С. В. Социально-диспетчерская деятельность специалистов школьного психолого-педагогического консилиума в современных условиях развития инклюзивного образовательного процесса // Развитие образования. 2022. Т. 5, № 1. С. 34–40.

6. Зинин С. В. Социально-диспетчерская помощь детям с ранним органическим поражением центральной нервной системы и интеллектуальными нарушениями при кровотечениях из носа // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары, 28 янв. 2022 г. / редкол. : Ж. В. Мурзина [и др.] – Чебоксары : Среда, 2022. С. 60–67.

7. Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации : утв. зам. министра просвещения РФ 14 окт. 2019 г. и первым зам. министра здравоохранения РФ 17 окт. 2019 г.

8. Носов С. Г., Юрьева Л. Н. Суицидальная активность больных при лечении антиэпилептическими препаратами // Суицидология. 2016. Т. 7, № 1 (22). С. 55–63.

9. Письмо М-ва просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью».

10. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М. : АРКТИ, 2003. 208 с.

11. Хронический стресс и депрессия у больных ревматоидным артритом. / А. Е. Зелтынь, Ю. С. Фофанова, Т. А. Лисицина, О. Ф. Серавина, О. Б. Ковалевская, Д. Ю. Вельтищев, Е. Л. Насонов // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. Т. 19, № 2. С. 69–75.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ ПОСЛЕ ИНСУЛЬТА

Ильина Е. С.

ОГБУЗ «Иркутская городская клиническая больница № 1»

Иркутск, Россия

E-mail: stezisy@bk.ru

В современном обществе проблема реабилитации пациентов после инсульта является актуальной и практически значимой. В последнее время в больницах открываются медицинские реабилитационные отделения. Несмотря на повышенный интерес специалистов к данной проблеме, отмечается недостаточность практических разработок в рамках психологической реабилитации пациентов после инсульта.

Инсульт затрагивает высшие психические функции человека. Учение А. Р. Лурии, ВПФ определяет, как сложные саморегулирующиеся рефлексы, социальные по происхождению, опосредованные по структуре и сознательные, произвольные по способу осуществления [1].

Анализ литературы показал, что нет точного определения реабилитации, описания ее структуры и содержания, нет четко сформулированных задач и методов реабилитации при различного рода заболеваниях [4]. Многие практики, врачи понимают реабилитацию как «долечивание больных» или как «восстановление трудоспособности». Такое понимание реабилитации сужает ее содержание и задачи. Вследствие растущего интереса к проблеме реабилитации появляется много различных терминов, обозначающих процесс возвращения человека в социальную среду – в семью, к труду, – это и «реадаптация», и «ресоциализация», и др. Сущность этих терминов понимается по-разному, и все эти вопросы нуждаются в дальнейшем изучении [4].

В настоящее время в проблеме реабилитации – ее теории и практике – условно намечается два направления. Одно из них отводят центральное место в реабилитации больных восстановлению у них нарушенных функций, второе – рассматривает реабилитацию как систему различных мероприятий (медицинских, психологических, социальных), направленных не только на компенсацию имеющегося дефекта, но и на его предупреждение [4].

С нашей точки зрения, эти два направления не исключают, а дополняют друг друга. Реабилитация на разных ее этапах в зависимости от динамики самой болезни должна пользоваться системой разных методов и мероприятий, однако с общей целью – социализировать пациента, восстановить его личный и социальный статус, место в обще-

ственной и трудовой жизни. Так же, как не следует разделять эти два направления, нельзя отделять реабилитацию пациентов от их лечения. Поэтому оптимальным во взаимоотношении лечения и реабилитации при некоторых формах соматических, нервных и других заболеваний может явиться их взаимодействие. Чем раньше после стабилизации соматического состояния пациента начинается комплексное воздействие реабилитации, тем лучше будет идти лечение основной болезни. Психологическая реабилитация пациента находится в зависимости от течения самой болезни, отношения пациента к болезни и от своевременного применения реабилитационных мероприятий [4].

Опираясь на исследования Л. С. Цветковой, мы рассматриваем реабилитацию как особую технологию, состоящую из техник и форм организации воздействия, направленных на восстановление личного и социального статуса пациента. Реабилитация может достичь результатов только при комплексном интегративном воздействии прежде всего на самого человека. В комплексное взаимодействие входят медицинский, психологический и социальный аспекты реабилитации, целью которой является преодоление болезни и восстановление личного и социального статуса пациента.

Концепция психологической реабилитации представляет собой систему психологических личностно ориентированных воздействий на пациента (программ психологической помощи), направленных на решение проблем его адаптации. Наряду с психологической помощью и медикаментозным лечением пациенту необходима поддержка микросоциума, гуманистически ориентированной реабилитационной среды (родственников, медицинского персонала и сообщества пациентов) [3].

Одним из методов психологической реабилитации на наш взгляд является танцевально-двигательная терапия. Танцевально-двигательная терапия – психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего интеграции эмоционального и физического состояния личности [2]. Данный метод является относительно мало изученным, но набирает положительные результаты в работе с различными нозологическими группами. На наш взгляд, танцевально-двигательная терапия позволяет в себе совмещать методы арт-терапии, телесной терапии, релаксации, когнитивно-поведенческой терапии, нейропсихологические методы, которые оказывают положительное влияние на человека в процессе восстановления после перенесенного заболевания.

Танцевально-двигательная терапия оказывает влияние не только на эмоциональную сферу, но и на познавательную, двигательную сферы. Учитывая, что при инсульте могут возникать нарушения ВПФ в виде:

1. Нарушения неречевых ВПФ, обусловленными локальными поражениями какой-либо определенной зоны мозга. К ним относятся различные виды агнозии, апраксии и апрактоагнозии (сочетание агнозии и апраксии), модально-специфических видов памяти, внимания, мышления.

2. Нарушения речевой функции, обусловленные локальными поражениями мозга (афазия, дизартрия).

3. Нарушения неречевой и речевых ВПФ, обусловленные нелокальными (диффузными) поражениями мозга (различного рода дегенеративные процессы, нейроинфекции и т. п.) [1].

Согласно работам Н. А. Бернштейна, любое движение – это сложная многоуровневая система, в которой каждый уровень характеризуется «ведущей афферентацией» и собственным набором регулируемых движений. Он выделил пять уровней регуляции движений: 1) рубро-спинальный; 2) таламо-паллидарный; 3) пирамидно-стриальный; 4) теменно-премоторный; 5) корковый «символический». Все эти уровни объединяют произвольные и произвольные движения в единую систему. Первый и второй уровни ответственны за регуляцию произвольных движений (движения гладкой мускулатуры, тремор, тонус, синергии, автоматизмы и др.), так и отдельных частей тела. В современной нейрофизиологии и нейропсихологии сложились представления о том, что произвольные движения – это сложные афферентированные системы, которые реализуются при участии всей коры больших полушарий [5]. В ходе использования техник и приемов танцевально – двигательной терапии меняется общее самочувствие пациента в виде улучшения психоэмоционального состояния, когнитивной сферы, двигательной сферы, коммуникации с родственниками.

Мы считаем, что от результатов диагностического исследования, степени включения самого пациента в процесс реабилитации, будет зависеть подбор методов, техник, приемов. В каждом конкретном случае нужно обращать внимание на индивидуальные особенности пациента и исходя из этих особенностей строить индивидуальную программу реабилитации на определенный период времени.

На наш взгляд, танцевально-двигательная терапия как вспомогательный метод психологической реабилитации позволяет оказывать положительное влияние на эмоциональную, когнитивную, двигательную сферы пациентов после инсульта в процессе реабилитации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М. : АСТ: Транзиткнига, 2006. 384 с.

2. Гренлюнд Э., Оганесян Н. Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. СПб. : Речь, 2011. 288 с.
3. Психологические аспекты медицинской реабилитации: учебное пособие / под ред. Е. Е. Ачкасова, Н. Д. Твороговой. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2018. 352 с.
4. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных : учеб. пособие. М. ; Воронеж., 2004. С. 159–187.
5. Шульгина И. Н. Методы нейропсихологической реабилитации при нарушении праксиса // Танцевально-двигательная терапия в реабилитации детей и взрослых различных нозологических групп : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Э. Г. Эйдемиллера, Н. Ю. Оганесян. СПб. : Нацразвитие, 2019. С. 42–48.

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ И ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Калашнова Е. А.

ОГБУСО «КЦСОН «Веста»

Ангарск, Россия

E-mail: kalaxa7705@list.ru

На базе отделения реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья ОГБУСО «КЦСОН «Веста» функционирует школа для родителей, где специалисты отделения (психологи, медики, инструкторы ЛФК) делятся практическими наработками и рекомендациями по эффективному взаимодействию родителей и детей с ОВЗ. Одной из тем практического занятия, рассматриваемых в рамках школы, является сенсорная интеграция, в частности «Сенсорная интеграция в домашних условиях и повседневной жизни». Занятие было разработано и проведено для родителей и детей старшего дошкольного возраста, имеющих различные нарушения и расстройство аутистического спектра.

Целью занятий является привлечение внимания родителей и знакомство с понятием «сенсорная интеграция», ее видами, особенностями и возможными нарушениями в функционировании сенсорной системы. Именно через практические упражнения, совместно с ребёнком, специалисты имеют возможность показать родителям особенности коррекции различных сенсорных систем в домашних условиях (на детской площадке и огороде) с помощью элементарного инвентаря.

Тема сенсорной интеграции в детском возрасте становится все более популярной у специалистов помогающих профессий, так как познание окружающего мира начинается именно с ощущений и восприятия, которые представляют собой базис для дальнейшего развития ребенка. Успешность умственного и речевого развития, особенности поведенческого и эмоционального компонентов в структуре личности в значительной степени зависят от уровня сенсорного развития детей, т. е. от того, насколько хорошо ребенок слышит, видит и осязает окружающий мир, как хорошо скоординированы его движения и положение тела в пространстве.

Дисфункция сенсорной интеграции – это состояние, при котором сигналы, поступающие от разных органов чувств, не переводятся нервной системой в соответствующий ответ, не организуются в адекватную поведенческую реакцию [1]. Нарушения в работе сенсорной системы приводят к повышенной или пониженной реакции на соответствующие стимулы среды. В случаях гиперчувствительности, раз-

дражитель воспринимается, как очень сильный, а в ряде случаев, как болезненный – ребенок прячется от яркого света, закрывает уши, не допускает прикосновений, быстро истощается и становится истеричен, не воспринимает окружение, привередлив в еде). При гипочувствительности, наоборот, стимул не воспринимается и реакция на него может отсутствовать, поведение ребенка может сводиться к поиску сенсорных ощущений – подпрыгивания и кружение, самостимуляции и аутоагрессия, любовь к ярким музыкальным игрушкам, отсутствие границ собственного тела. Таким образом, целью коррекции сенсорной интеграции является предоставление такого количества соответствующих сенсорных, вестибулярных, проприоцептивных и тактильных стимулов, чтобы создать условия для нормальной работы центральной нервной системы. Цель упражнений на сенсорную интеграцию – это усилить, сбалансировать, скомпенсировать и развить обработку сенсорных стимулов нервной системой [2]. В тех случаях, когда дети имеют повышенную чувствительность к сенсорным стимулам, следует создать благоприятную сенсорную среду и защитить ребенка от неприятных для него ощущений. Поскольку ведущей деятельностью ребенка-дошкольника является игра, то все занятия по сенсорному развитию проходят в игровой форме, через воздействие на эмоциональную сферу ребенка, а также с привлечением элементарного инвентаря, который есть в любом доме, где растут дети – мячики, скакалка, ведро, прищепки, мыльные пузыри, магнитная рыбка, фитбол и т. д.

Важно помнить, что: основная задача взрослого – направлять ребенка, а не принуждать; учитывать, что организация и выбор видов активности обусловлены интересами и предпочтениями самого ребенка, а также особенностями его здоровья; игры и упражнения целесообразно проводить регулярно и систематически; игры можно использовать в любой удобный режимный момент (перед едой, перед началом образовательной деятельности, на прогулке); целесообразно начинать коррекцию с тех сенсорных каналов, которые достаточно развиты и постепенно вводить стимуляцию слабых каналов; упражнения могут быть использованы как для стимуляции отдельных сенсорных каналов (зрительного, слухового, тактильного, вестибулярного и гравитационного), если в каком-либо из них обнаруживаются элементы дезинтеграции, так и в комплексе.

В ходе практического занятия родители и дети под руководством психолога выполняют упражнения, направленные на развитие:

1. Зрительно-моторной координации:
 - ребенок лежит на фитболе на животе, родитель сзади держит ребёнка за ноги и прокатывает его взад и вперед. Когда корпус ребен-

ка подается вперед, он должен взять предмет с пола (схватить рыбку магнитной удочкой), когда корпус ребенка подается назад – отдать предмет родителю;

- раскачиваясь на качели попасть мячиком в ведро.
 - взрослый составляет 3 башни из кубиков – 1 башня только из синих кубиков, 2 зеленые, 3 желтые. Перед ребенком лежат кубики этих же цветов. Задача ребенка – синим кубиком попасть в башню желтого цвета, зеленым кубиком попасть в башню синего цвета.
2. Вестибулярной системы (за счет удержания баланса):
- ребенок, стоя на балансирах, и взрослый кидают друг другу мяч;
 - стоя на массажной кочке-балансирах, ребёнку необходимо присесть или наклониться, чтобы поднять мелкие игрушки (цветные камешки) определенного цвета (правой рукой берем голубые, левой – желтые) и кидать в коробочку, которую держит взрослый;
 - стоя на балансирах, ребенку необходимо ловить мыльные пузыри стаканчиком, которые выдувает взрослый;
 - родитель держит ребенка за ноги, ребенок на руках идет по массажным кочкам и то правую, то левую рукой собирает предметы, лежащие вдоль кочек, или перемещает их с правой стороны на левую и наоборот.
3. Слуховой чувствительности (ребенок должен найти пары одинаково звучащих капсул, которые заполнены крупой, песком, морской солью, фасолью и т. д.).
4. Определение границ своего тела, развитие мелкой моторики и активизацию работы обоих полушарий:
- родитель заворачивает ребенка в коврик (подобрать ткань, которая была бы приятна ребенку) и несильно прижимаем его сверху. Это позволяет ребенку через надавливание испытать более глубокие ощущения работы своего тела и расслабиться;
 - заворачиваем разные части тела ребенка в эластичный бинт и просим распутаться самостоятельно;
 - ребенок закрывает глаза, родитель сообщает ему, что сейчас на какую-то часть тела/лица нанесет ему капельку крема, после чего ребенок открывает глаза и наносит капельку крема взрослому на ту же часть тела/лица;
 - на одежду ребенка, на каждую руку прицепляются прищепки (5–10 штук на каждую), ребенок должен правой рукой снимать прищепку с левой руки и класть ее в правый стаканчик, левой рукой снимать прищепку с правой руки и класть в левый стаканчик.

Все эти, на первый взгляд, простые упражнения быстро находят отклик в детских сердцах, а психолог и родитель выступают в качестве помощников и проводников в развивающую среду.

Таким образом, совместные практические занятия в рамках школы посредством специалистов дают возможность родителям получить новые знания, не бояться взаимодействовать с ребёнком и играть с ним, научиться самопомощи в домашних условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М. : Тервинф, 2018. 272 с.
2. Телесные практики, сенсорная интеграция и эрготерапия: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / науч. ред. Ворошнина О. Р., Санникова А. И. ; сост. Мальцева М. Н., Кобялковская Е. А., Гилева А. Г. (вып. ред.) ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2018. 140 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Канавина С. С.

*Общественная организация Иркутской области
«Противодействие социально-негативным явлениям»
Иркутск, Россия
E-mail: sofia.kanavina@yandex.ru*

Усиленный рост количества преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ, в 42 % в сравнении с 2021 г. отражается на количестве больных с диагнозом «синдром зависимости от наркотических средств». Согласно представленным представителем ГУ МВД России по Иркутской области данным а пресс-конференции, посвященной Неделе профилактики употребления наркотических средств в Иркутской области [6], В 2022 г. в процентном соотношении численность впервые зарегистрированных больных в Иркутской области выросла на 2,1 % (среди них – 3 несовершеннолетних), что подводит нас к необходимости освещения предложений по усовершенствованию первичной профилактики употребления психоактивных веществ среди подростков.

Статистические данные не отражают всей объективной картины, что косвенно подтверждается результатами профилактических медицинских осмотров, выявляющих среди несовершеннолетних обучающихся потребителей опиатов, каннабиноидов и седативных препаратов.

Данная проблема сохраняет актуальность и отражает высокий уровень напряженности, связанный с наркотической ситуацией на территории Иркутской области, которая, несмотря на предпринимаемые меры, приводит к увеличению смертности от употребления психоактивных веществ. Разговор о внедрении серьезных изменений в систему первичной профилактики употребления психоактивных веществ должен обрести под ногами почву. В первую очередь, необходимо усовершенствование материально-технического обеспечения специалистов ведомства, занимающихся первичной профилактики. В дальнейшем изменения должны коснуться онлайн-работы по выявлению ресурсов, пропагандирующих употребление или распространение психоактивных веществ, и обозначить усиление работы по выявлению подпольных производств и внедрение новых мер в реабилитационные комплексы.

С психологической точки зрения, а именно с позиции социальной психологии, в рамках оценивания специфики воздействия на мас-

совое сознание с целью изменения установок в отношении употребления или распространения психоактивных веществ заявляется о подготовке широкомасштабной информационной кампании среди населения, что подводит нас к необходимости постановки следующего вопроса: будут ли сформированы новые стандарты, отражающие современные реалии, постулирующие повышенный уровень толерантности к употреблению психоактивных веществ среди молодежи?

На основании многолетнего опыта реализации грантовых проектов в сфере профилактики наркомании и с учетом анализа исследовательских материалов психологов, изучающих риск-факторы наркотизации несовершеннолетних, были выделены проблемные зоны программ первичной профилактики употребления психоактивных веществ:

1) либерализация отношения к наркотикам (за счет активного роста синтетических аналогов популяризуется термин «мягкие наркотики», не оказывающие воздействия на организм в краткосрочной перспективе, т. е. создающие иллюзии безопасности и контроля над своей жизнью у потенциального наркопотребителя);

2) введение культур статусного потребления (с целью утверждения себя как личности в более высоком социальном статусе) и контролируемого рекреативного потребления (под прикрытием медикаментозных назначений);

3) доступность современных психоактивных веществ (увеличение рынка сбыта в интернете за счет освоения «теневых» ресурсов, как, например, Darknet, и анонимизирующие мессенджеры, к которым многие пользователи относят telegram);

4) отсутствие внутренних целевых установок на отказ от употребления наркотиков (высокий уровень табуированности темы наркотиков в семьях и в отношениях несовершеннолетних со значимыми взрослыми)

5) несформированность культуры гедонизма (в качестве основного мотива выступает получение удовольствия здесь-и-сейчас с минимальными ресурсными затратами);

6) низкий уровень осведомленности о побочных эффектах назначаемых рецептурно препаратов (отсутствие понимания последствий злоупотребления);

7) отсутствие адекватной системы оценивания межгрупповых и внутригрупповых коммуникаций (сложности в формировании негативной оценки манипулятора, склоняющего к употреблению психоактивных веществ) [4,5].

Систематически значимая проработка вышеозначенных проблем зон опосредует необходимость создания, апробации и внедрения новых профилактических программ, требующих в дополнение повышения компетентности специалистов системы первичной профилактики употребления психоактивных веществ. Означенная компетентность должна носить априорно психологический характер в силу специфики самой работы, опосредованной в первую очередь взаимодействием с группами несовершеннолетних, в большинстве своем воспринимающих профилактические мероприятия как посягательства на их личное пространство, своего рода безопасное жизненное пространство [3], в котором они выстраивают коммуникацию со сверстниками и расставляют приоритеты жизненного пути для обретения Эго-идентичности.

Особая специфика данной возрастной группы, обусловленная возможным столкновением с кризисом пубертатного возраста, требует от специалиста наличия психологических знаний о человеке как об индивиде, индивидуальности, субъекте труда и личности, включенном в индивидуальную или совместную деятельность, осуществляющем профессиональные и иные взаимодействия.

С целью повышения психологической компетентности специалистов системы первичной профилактики употребления психоактивных веществ на протяжении четырех лет нами методологически выстраивалась профилактическая программа, в которую был интегрирован метод сказкотерапии. Данная программа была разработана и апробирована в рамках реализации следующих проектов:

1. «Герои нашего времени», ставший победителем конкурса социально значимых проектов «Губернское собрание общественности Иркутской области» в 2019 г. Его цель – повышение уровня стрессоустойчивости среди детей-сирот, детей, находящихся на государственном обеспечении, а также детей, проживающих в семьях СОП с использованием метода сказкотерапии. В рамках данного проекта были проанализированы как сам метод сказкотерапии, так и успешность его внедрения в психологическую работу с детьми. По результатам проекта было составлено учебно-методическое пособие в соавторстве с В. И. Рерке – «Метод комплексной сказкотерапии в работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей».

2. «Время перемен», ставший победителем первого конкурса Фонда Президентских грантов в 2019 г. Данный проект развивал заложенные в рамках «Героев нашего времени» тезисы о высоком уровне эффективности сказкотерапии в работе с детьми, а также закладывал основы для систематического использования сказкотерапевтических техник для решения узкоспециализированных задач. По результатам

проекта было составлено учебно-методическое пособие в соавторстве с В. И. Рерке – «Метод комплексной сказкотерапии в работе с детьми на разных этапах онтогенеза».

3) «Вода живая и мертвая», ставший победителем конкурса социально значимых проектов «Губернское собрание общественности Иркутской области» в 2021 г. Его цель – повышение уровня эффективности профилактики наркомании среди обучающихся в возрасте 14–18 лет с использованием метода сказкотерапии. В рамках проекта была проведена большая методологическая работа, к наиболее значимым результатам которой можно отнести создание профилактической программы на основании использования метода сказкотерапии и ее практическое использование в образовательных организациях Иркутской области, разработка обучающих видеороликов по использованию сказкотерапии в профилактике наркомании, проведение научно-просветительских вебинаров по той же проблеме и составление учебно-методического пособия в соавторстве с В. И. Рерке – «Применение метода комплексной сказкотерапии в профилактике наркомании среди несовершеннолетних».

Необходимо подчеркнуть ключевые особенности практического использования разработанной программы, выстроенной с учетом принципа единства сознания и деятельности, постулирующего важную роль сознания в формировании поведения. Рационализация сознания и приобретение здорового критицизма нивелировало былую значимость мифов для онтогенетического развития личности несмотря на то, что дети по-прежнему опираются, пусть и через погружение в компьютерные игры или мультсериалы, на несуществующие яркие образы, в целях ухода от реальности, субъективного переживания себя как активного действующего Ребенка, готовность к интерактивному приобретению нового знания, а также наличия потребности в сохранении важной роли игры в своем онтогенетическом развитии [2].

Удовлетворению данных целей способствует систематическая психолого-профилактическая работа, которая должна выстраиваться на регулярно основе, вне зависимости от уровня интереса несовершеннолетних (к которым, в рамках данной статьи, мы будем приравнивать детей любого возраста, чтобы не путать читателя терминологическими конструкциями) к употреблению или сбыту психоактивных веществ. Регулярность подразумевает наличие определенного уровня стабильности, субъективно переживаемой несовершеннолетними безопасности в общении со специалистом, которая достигается в ходе проведения не менее чем четырех занятий.

Данная цифра была статистически выведена в процессе реализации проекта «Вода живая и мертвая», своей деятельностью охватившего 35 муниципальных образований Иркутской области, на территории которых была проведена профилактическая работа как в онлайн, так и в оффлайн-форматах с 2326 несовершеннолетними, обучающимися в школах, техникумах, вузах или находящихся в социально-реабилитационных центрах, а также с 270 специалистами, проводящими различные профилактические мероприятия, и волонтерами.

Психолого-профилактическая работа, включающая в себя как комплексное методическое сопровождение совершеннолетних специалистов и волонтеров, так и прямую работу с несовершеннолетними, предоставила богатый материал для дальнейшего развития и апробации представленной программы. Успешная реализация проекта «Вода живая и мертвая» позволяет нам резюмировать полученные результаты, а также представить ключевые тезисы, раскрывающие специфику проекта:

1. Использование метода сказкотерапии обусловлено необходимостью выхода на новую форму работы с несовершеннолетними, отвечающую их запросам, в соответствии с возрастом. Была составлена короткая опросная форма, включающая вопросы об интересе несовершеннолетних к проблеме употребления психоактивных веществ, предпочтительной форме работы с данной аудиторией и о наличии запроса на раскрытие определенных тем. В опросе приняли участие 1734 чел. из 2326, ставших целевой аудиторией проекта.

Таблица 1

Результаты опроса по выбору наиболее интересных тем, относящихся к профилактике употребления психоактивных веществ

Темы занятий	Манипуляции: классификации, механизмы действия и способы противостояния	Дискуссионный клуб: попали ли вы в ловушку жизненного сценария?	Шесть шляп мышления: как вы можете взглянуть на любую проблему	Причины и формы возникновения зависимости от употребления психоактивных веществ
Уровень интереса несовершеннолетних обучающихся, %	79 %	53,1 %	60,2 %	36,5 %

Необходимо отметить низкий уровень интереса опрошенной выборки непосредственно к самой теме профилактики, что во многом обусловлено низким уровнем качества проводимых мероприятий, в рамках которых преимущественно читаются лекции и демонстриру-

ются старые научно-популярные фильмы. Демонстрация специальных видеофильмов, посвященных проблеме наркотизации, по-прежнему причисляется к эффективным формам воздействия на сознание аудитории [2], однако необходимо учитывать интенсификацию темпов социальных изменений, требующую регулярного пополнения кинобанка.

Наличие интереса к трем другим обозначенным в табл. темам обусловлено их актуальностью: к манипуляциям несовершеннолетние испытывают обусловленную личными причинами потребность в освоении данного вида воздействия на других людей; обсуждение жизненных сценариев связано с протекающими в данный возрастной период изменениями в сфере самосознания, а готовность к применению техники «Шесть шляп» свидетельствует о желании смены текущей деятельности на более активную, что обусловлено частым включением профилактических мероприятий в учебный процесс.

2. Ценность разработанного в рамках проекта учебно-методического пособия заключена в качественной систематизации необходимой для профилактической работы теоретической и практической информации. Пособие ориентировано на широкую аудиторию, в связи с чем включает в себя ряд противоречивых тем, призванных запустить акт мысли среди читателей для более глубокого усвоения материала.

Пособие, рекомендованное к печати Учебно-методическим советом Педагогического института Иркутского государственного университета и включенное в список рекомендуемой литературы по отдельным дисциплинам в рамках направления 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», включает в себя шесть основных блоков, ознакомление с которыми позволяет включать элементы сказкотерапии в профилактические мероприятия даже не владеющим данным методом специалистам. Первый блок посвящен осмысленному отношению к наркомании, и в нем представлены работа с притчами по формированию личного отношения к этой болезни, важной волевой регуляции в процессе выздоровления, изучение феномена созависимости, давления группы и рецидивов. Второй блок является проблемным по своему содержанию и отражает приемлемость альтернатив (акции обмена шприцев и освещение возможности заражения ВИЧ, метадоновая терапия, развенчивание мифов о легких и тяжелых наркотиках), а также различные мифы и легенды, рассказывающие о реально предпринимаемых мерах по снижению уровня наркомании. В рамках третьего блока рассказывается об отношении к болезни с включением цикла психокоррекционных историй о сложностях отказа

от наркотиков, таких как психологическая и физическая зависимости, изменение реактивности и столкновение с рядом деструктивных последствий после прохождения реабилитации. В четвертом блоке отражены сопутствующие нарушения в психике и представлены шаблоны для свободных, создаваемых совместно с группой несовершеннолетних, историй по вопросам алекситимии, когнитивных искажений и диссоциации психической деятельности. Пятый блок рассказывает об активизации внутриличностных изменений, в нем также представлены психокоррекционные, психотерапевтические и медитационные сказки, нацеленные на развитие асертивности, флексибельности, работу с внутренними архетипами (в частности, усиление действия архетипа Самости), а также истории, написанные в соответствии с транзактным анализом (определение ролей Ребенка,

Взрослого и Родителя как цензоров в отношении к проблеме). Шестой блок обращается к более традиционной форме профилактики – с использованием кино – и представляет собой теоретический массив о применении видеоконтента в профилактике.

3. Разработанный в рамках проекта видеоконтент делится на два вида: обучающие видеоролики, отражающие мнения экспертов, занимающихся профилактикой употребления психоактивных веществ, касательно означенной проблемы, их видение наркотической ситуации в стране и относительно личности в частности, а также экспертные рекомендации по включению метода сказкотерапии в систему профилактики.

Второй вид включает авторские вебинары, раскрывающие особенности метода сказкотерапии для психологов, педагогов, социальных работников, специалистов системы профилактики и волонтеров. Большая часть вебинаров носит практикоориентированный характер и предлагает вниманию аудитории сказкотерапевтические техники по работе с несовершеннолетними, а также рекомендации по адаптации каждой к проблеме наркомании.

В число наиболее интересных аудитории техник вошло использование жизненных сценариев, отражающие воззрения Э. Берна [1], в качестве психологической основы для развертывания дискуссии с несовершеннолетними в ходе изучения видеоконтента со сказочными мотивами – в частности, рассматривались примеры классических сказок, мифов и произведений жанра «фэнтези». В представленной ниже таблицы отражено содержание техники: каждый жизненный сценарий требует подбора специальной, соответствующей сценарным критериям, истории, на основании изучения которой группа несовершеннолетних вместе со специалистом должна выделять ряд качеств, способствующих достижению успеха главным героем, а также отра-

зить возможные причины поражения в мире реальном и, если это возможно, предложить альтернативы.

Шаблон для концептуализации техники (с целью дальнейшего анализа для определения будущих тем профилактических занятий) представлен ниже.

Таблица 2

Концептуализация техники анализа жизненных сценариев
на примере сказочных историй

Тип сценария	Пример сказки	Что помогло герою добиться успеха? Почему?	Почему это не сработает в нашем мире?	Реальные альтернативы
Победитель				
Побежденный				
Банальный (не-победитель)				

Суть данной техники заключается в децентрации мышления несовершеннолетних, а также развития более осмысленного отношения к ключевым характеристикам своей жизни, схематично отраженных в сценарных критериях. Согласно результатам наблюдений, невозможность соответствия сценарию победителя вызывает у несовершеннолетних двойственные эмоции, продуцирующую активную тематическую дискуссию, в рамках которой психологически компетентный специалист получит большой массив полезной информации для формирования дальнейшего плана занятий.

4. В настоящее время материалы проекта «Вода живая и мертвая» были переданы специалистам региональной системы профилактики при содействии ОГКУ «Центр профилактики наркомании», сотрудникам и благополучателям ГАУ ИО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», психологам и педагогам-психологам крупных иркутских образовательных учреждений (в частности, ОГБПОУ «Иркутский базовый медицинский колледж», МБОУ г. Иркутска Лицей № 2, ФГБУ ПОО ГУОР г. Иркутска, ГАПОУ ИО «Иркутский технологический колледж», МК ЖТ ИрГУПС, ПИ ИГУ, СКТиС ИрГУПС, а также ФКУ «Ангарская воспитательная колония» и Центру временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей.

Выстраивание целостной системы профилактических мероприятий, попытка чего была предпринята в рамках реализации проекта, направлена на формирование доверия между несовершеннолетними и специалистами сферы профилактики с целью увеличения осознанной активности первых. Важную роль в этом играет сказкотерапия,

предоставляющая знакомые с детства образы, визуализировав которые, несовершеннолетние с большим уровнем экспертности входят в открытый диалог. В связи с отсутствием среди целевой аудитории глубинного интереса к классическим сказкам и мифам, команда проекта разработала специальные материалы: презентации с современными звездами, употреблявшими наркотики, нарезки из мультфильмов Disney и других современных фильмов и сериалов, где фигурируют значимые архетипы, – о вреде наркотиков, сигарет и алкоголя, специальные карикатурные иллюстрации человеческих пороков и зависимостей, карточки различных знакомых персонажей с вредными привычками и копинг-карточки, закрепляющие в поведении ЗОЖ-паттерны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди / пер. А. Грузберг. М.: Бомбора, 2022. 256 с.
2. Применение метода комплексной сказкотерапии в профилактике наркомании среди несовершеннолетних : учеб.-метод. пособие / сост.: С. С. Канавина, В. И. Рерке. Иркутск : ИП Юмашева, 2022. 179 с. Б. ц.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках / пер. с нем. Е. А. Сурпиной // Психологические технологии: Социальная психология. М.: Акад. проект, 2017. 313 с.
4. Позднякова М. Е., Брюно В. В. Новые тенденции наркотизации как риски социального характера // Вестник Института социологии. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tendentsii-narkotizatsii-kak-riski-sotsialnogo-haraktera> (дата обращения: 15.03.2023).
5. Позднякова М. Е., Брюно В. В. Контролируемое» потребление наркотиков как фактор изменения наркоситуации в современной России // Вестник ЗабГУ. 2018. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontroliruemoe-potreblenie-narkotikov-kak-faktor-izmeneniya-narkosituatsii-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 15.03.2023).
6. Синдром зависимости от наркотиков имеют более 5,5 тыс. человек в Иркутской области за 2022 год / пост-релиз пресс-конференции, посвященной Неделе профилактики употребления наркотических средств в Иркутской области. пресс-центр газеты «Областная», 2023. URL: <https://www.ogirk.ru/2023/03/04/sindrom-zavisimosti-ot-narkotikov-imejut-bolee-5-5-tys-chelovek-v-irkutskoj-oblasti-za-2022-god/> (дата обращения: 14.03.2023)

РОЛЬ СЕМЬИ КАК ПРЕДИКТОРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ КОМБАТАНТОВ

Колобова С. В.

АНО ВО «Московский гуманитарный университет»

Москва, Россия

E-mail: prgaga@mail.ru

Психическое здоровье – это «состояние, при котором человек способен реализовать свой собственный потенциал, справиться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего собственного сообщества» [1]. Психическое здоровье тесно связано с психологическим здоровьем – проявлением духовности, социальности и субъективных ценностей, совокупность установок и качеств, которые позволяют индивиду эффективно адаптироваться к окружающей среде.

Сохранение и поддержание психического и психологического здоровья комбатантов является важнейшей психосоциальной задачей. От психического состояния военных, участвующих в боевых действиях, во многом зависит не только их собственная жизнь, но и жизнь боевых товарищей, а также скорость и эффективность восстановления и адаптации к мирной жизни.

Наиболее распространенными расстройствами среди комбатантов являются:

– органические психические расстройства (F06 «Другие психические расстройства, обусловленные повреждением и дисфункцией головного мозга или соматической болезнью», F07 «Расстройства личности и поведения, обусловленные болезнью, повреждением или дисфункцией головного мозга»);

– F45 «Соматоформные расстройства»;

– F43. 1 «ПТСР»;

– F43. 2 «Расстройство приспособительных реакций»;

– F62 «Стойкие изменения личности, не связанные с повреждением или болезнью головного мозга» [11, с. 2].

По словам С. Сукиасяна, расстройства, вызванные боевой травмой, имеют специфические черты, обусловленные рядом факторов:

– экстремальные причины возникновения расстройства;

– одновременное возникновение расстройства у большого количества людей;

– стойкое чувство вины из-за смерти или травмы другого человека [4].

Отличительной чертой стрессовых расстройств комбатантов является также наличие алкогольного или наркотического компонента. В значительной степени это вызвано чувством одиночества, покинутости, непонимания со стороны других людей.

Несмотря на то что боевые действия являются крайне травмирующим фактором, не все комбатанты оказываются подверженными стрессам, посттравматическому расстройству, депрессии, аддикции и другим расстройствам. Их психологическая устойчивость и здоровье обусловлены рядом предикторов, среди которых важную роль играет семья.

П. И. Сидоров выделяет следующие социально-служебные факторы, влияющие на психическое здоровье комбатантов: мотивационные, политические, семейно-бытовые [3]. Это подразумевает под собой психосоциальное благополучие, которое позволяет индивиду эффективно справляться с жизненными трудностями, адаптироваться и осуществлять продуктивную деятельность.

В статье Т. А. Тереховой рассматривается влияние боевого стресса на состояние психического здоровья участников военных действий [5]. Автор выделяет основные факторы, влияющие на возникновение и развитие посттравматических стрессовых расстройств у комбатантов, исследует параметры, определяющие состояние дезадаптации личности в поствоенных условиях. При этом особое место в обеспечении жизнестойкости и психологического здоровья занимает семья и межличностные отношения.

С помощью анкетирования по методикам Миссисипский опросник для выявления боевых ПТСР, шкала оценки интенсивности боевого опыта, профиль самооценки посттравматического стресса, методика Спилбергера, тест МПА (мотивация потребления алкоголя), методика ценностных ориентаций М. Рокича Т. А. Терехова обследовала 17 сотрудников внутренних дел, которые участвовали в боевых действиях в Чечне. Исследование показало, что при отсутствии семейной и дружеской поддержки после выхода из района боевых действий у комбатантов наблюдаются более тяжелые последствия в виде повышенной тревожности, депрессии и посттравматического стрессового расстройства, чем у тех, кому эта поддержка была оказана. В первом случае комбатанты имели более выраженные симптомы ПТСР и отмечали несправедливость по отношению к ним со стороны близких людей, они считали, что их заслуги недооценены, их не понимают и не ждут.

Комбатанты страдали от навязчивых воспоминаний, особенно при алкоголизации и находясь в одиночестве, от устойчивого чувства несправедливости, повышенной раздражительности, затруднении при

общении с другими людьми, сниженного фона настроения, слезливости и вспышек агрессии.

При анализе ценностно-смысловых ориентаций комбатантов отмечается преобладание таких ценностей, как «Продуктивная жизнь», «Наличие хороших и верных друзей», «Свобода».

Похожие результаты описаны в работе М. П. Кабаковой, которая провела анализ влияния семьи на психологическое состояние военнослужащего [2]. Было выявлено, что семья воспринимается военными как среда, в которой они могут получить поддержку, психологическую разрядку, одобрение и высокую оценку своих заслуг.

По мнению Yuanyue Zhang, семья оказывает значительное влияние на уровень психологического здоровья и развития индивидов [8]. Для того чтобы доказать роль семьи в психологическом здоровье молодых призывников, автор провел исследование взаимосвязей между депрессией, семейным окружением и стратегиями совладающего поведения. Согласно результатам исследования, факторы семейного окружения обеспечивают начальную и ключевую среду для развития индивида, что оказывает важное влияние на психическое здоровье.

Согласно Janja Vuga Beršnak, одной из самых важных ценностей и источников идентификации военнослужащих является семья [7]. При этом автор говорит не только о влиянии семьи на психологическое здоровье военного, но и о влиянии военной службы на семью. Так, автор полагает, что семьи комбатантов также страдают от стресса из-за длительного отсутствия военнослужащего, возросшей ответственности за детей и пр. Реакция детей на отсутствие родителя в основном зависит от индивидуальных особенностей ребенка и от степени того, как оставшийся родитель справляется с отсутствием другого родителя. Более низкий уровень родительского стресса связан с позитивным родительским поведением, а высокий уровень родительского стресса связан с эмоциональными проблемами у детей [12].

Специфика профессии военнослужащих обуславливает особую уязвимость к поведенческим и другим проблемам со здоровьем. Таковыми уникальными проблемами являются частые отлучки из дома, принятие участия в крайне рискованных военных действиях, приводящими к нарушению семейного порядка, баланса родительских обязанностей и гармонии в семье. В большей массе военные и их семьи успешно справляются с этими проблемами, однако иногда они приводят к самоубийствам, домашнему насилию, злоупотреблению психоактивными веществами, снижению боевой эффективности.

Janja Vuga Beršnak выделяет следующие негативные последствия в семьях военнослужащих:

- злоупотребление психоактивными веществами (например, алкоголем, наркотиками и медикаментами);
- родительская депрессия и посттравматическое стрессовое расстройство;
 - насилие со стороны партнера;
 - неудовлетворенность отношениями;
 - плохие детско-родительские отношения (и стиль привязанности);
 - негативное самочувствие ребенка [7].

Оказывая влияние на семью, военнослужащие также оказываются под влиянием семейных факторов. Так, различные авторы [10] доказали, что общая удовлетворенность военнослужащих значительно влияет на их боевую готовность и эффективность. М. Andres и R. Moelker установили, что общее семейное благополучие, при незначительном (или полном отсутствии) стрессе и конфликте между работой и семьей, существенно влияет на благополучие развернутых родителей и на то, как они выполняют свои задачи [6].

А. Соловьев, Е. Ичитовкина и М. Злоказова считают, что ведущим и наиболее эффективным методом работы с комбатантами является семейная психотерапия [10]. В этом случае психологи делают акцент на необходимости оказания психологической и моральной поддержки вернувшимся участникам военных действий, объясняют, насколько важна и необходима помощь в адаптации к мирным условиям жизни. При семейной психотерапии члены семьи получают детальное описание особенностей и причин поведения комбатантов, а также разъяснение того, что проблемы комбатантов носят временный характер и именно семья может помочь справиться с ними быстро и эффективно.

Таким образом, обзор научной литературы показал, что на данный момент наблюдается недостаток исследований взаимосвязей между семьей и психологическим здоровьем комбатантов, что обуславливает необходимость дальнейшего изучения данной темы и проведения эмпирических исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная организация здравоохранение. URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения: 25.12.2022).
2. Кабакова М. В. Семья военнослужащего как объект психологического исследования // Вестник КазНУ. 2010. URL: <https://articlekz.com/article/8656> (дата обращения: 25.12.2022).
3. Сидоров П. И., Сложеникин А. П., Новикова И. А. Особенности ментальной экологии личности сотрудников органов внутренних дел, проходящих службу в Северо-кавказском регионе // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2008. № 4. С. 21–27.

4. Сукиасян С. Г., Тадевосян М. Я. Посттравматическое стрессовое расстройство у экс-комбатантов: от функционального к органическому // Научные обзоры. 2011. № 1 (49). С. 59–69.
5. Терехова Т. А., Фонталова Н. С. Влияние боевого стресса на состояние психического здоровья участников военных действий // Психология в экономике и управлении. 2014. № 1. С. 71–75.
6. Andres M., Moelker R. There and Back Again: How Parental Experience Affects Children's Adjustments in the Course of Military Deployments // *Armed Forces & Society*. 2011. Vol. 37, N 3. P. 418–447.
7. Janja Vuga Military specific risk and protective factors for military family health outcomes: developing the model // *Contemporary Military Challenges*. 2020. N 2. P. 37–49.
8. Relationship between depression, the family environment, and the coping styles of military recruits: A cross-section study / Zhang Y., An H., Xu L., Tao N. // *Medicine (Baltimore)*. 2020. N 99 (38). P 1–6.
9. Schneider J. R. Martin J. A. Military families and combat readiness. In *Russ Z // Military Psychiatry: Preparing in Peace for War*. USA: Office of the Surgeon General. Department of the Army. 1994. P. 19–30.
10. Segal M. W., Harris J. J. *What We Know About Army Families?* US Army Research Institute for the Behavioural and Social Sciences. Virginia: Alexandria, 1993.
11. Soloviev A., Ichitovkina E., Zlokazova M. The Mental Health of Combatants // *Psychopathology – An International and Interdisciplinary Perspective*. 2019. P. 1–13.
12. The Impact of Deployment to Iraq or Afghanistan on Military Children: A Review of the Literature / White C. J., De Burgh T., Fear N. T., Iversen A. C. // *International Review of Psychiatry*. 2011. N 23. P. 210–217.

ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Кяргинский Д. В., Куртанова Ю. Е.

*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»*

Москва, Россия

E-mail: kyarginskyd@gmail.com

Данный доклад освещает взаимосвязь страхов у детей с онкозаболеваниями и детско-родительских отношений.

Большое влияние на формирование личности ребенка, а также формирование страхов оказывает семья, чем устойчивее отношения взрослых, тем легче детям справляться со своими эмоциями.

В основе многих симптомов нарушенного поведения дошкольников лежит страх и это является сигналом того, что с ребенком не все в порядке. Страх, нежелаемое манипулятивное поведение и истерики могут возникать как реакции протеста, ответ на непереносимую жизненную ситуацию или неадекватное обращение со стороны взрослых.

С проблемой страха впервые дети чаще всего сталкиваются при поступлении в детский сад или школу. Смена обстановки, новый социальный статус ребенка – все это вызывает стресс и может привести к возникновению страхов. Дети с соматическими заболеваниями также зачастую сталкиваются с медицинскими страхами, а порой и со страхом смерти. Поэтому, им может быть сложнее переносить бытовые страхи.

Если правильно относиться к детским страхам, понимать причины их появления, давать грамотную поддержку, формировать надежную привязанность внутри семьи, то они чаще всего исчезают бесследно, без вмешательства специалистов.

Если страхи болезненно заострены или сохраняются длительное время. это признак неблагополучия. Также, это говорит о физической и нервной ослабленности ребёнка, неадекватном поведении родителей, конфликтных отношениях в семье.

Страх носит защитный характер, он основан на инстинкте самосохранения. Из-за него изменяется частота пульса и дыхания, артериальное давление, выделение желудочного сока, а также происходят определенные изменения высшей нервной деятельности.

Несмотря на то что страх – это интенсивно выражаемая эмоция, нужно различать и разделять его обычный или возрастной, и патологический уровни. Обычно страх довольно кратковременен и обратим, он исчезает с возрастом и не затрагивает ценностные ориентации че-

ловека, не влияет на его характер, поведение или взаимоотношения с окружающими.

На патологический страх указывают его крайние формы выражения (ужас, эмоциональный шок, потрясение) или затяжное, трудно обратимое течение, а также неблагоприятное воздействие на характер и межличностные отношения.

Дети с онкозаболеваниями имеют специфический набор страхов, такие как:

- людей в белых халатах,
- незнакомых людей, вступающих в зрительный контакт,
- неизвестности (когда ведут, заводят куда-то без объяснений),
- боли, уколов, бинтов, больничных запахов,
- белых стен или стен нарочито расписанных детскими сюжетами.

Такие дети чутко чувствуют изменения настроения взрослых и дают более ярко выраженную эмоцию страха, чем здоровые дети, если значимый взрослый напуган или расстроен.

Согласно проведенным исследованиям, здоровые дети демонстрируют более низкие количественные показатели страхов по сравнению с детьми, страдающими от онкологических заболеваний, а также ЧБД, которым свойственны индивидуальные, часто несоответствующие возрасту тревоги.

Наиболее выраженным для младших школьников с соматическими заболеваниями является страх животных. У практически здоровых детей наиболее значимым является страх сказочных персонажей (у 80 %). Страх врачей сильнее выражен у детей, страдающих онкологическими заболеваниями (у 78 %).

Хотелось бы обратить внимание на тот факт, что страх уколов у часто болеющих детей (у 26 %) выше, чем у практически здоровых, что можно объяснить большим количеством медицинских процедур у них. Важно, что дети, страдающие онкологическими заболеваниями, не отмечают данный страх, что, возможно, указывает на особое отношение к процессу лечения: этих детей не так сильно волнуют медицинские процедуры, как абстрактный страх боли или страх врачей. Их переживания больше связаны с прогнозом болезни, нежели с неприятными ощущениями во время лечения.

Очень чувствительны дети к конфликтным отношениям родителей. Если они видят, что родители часто ссорятся, ругаются, то число этих страхов выше, чем когда отношения гармоничные.

Организация исследования:

Исследование проводилось на базе госпитальной школы проекта «УчимЗнаем»

Сбор данных проходил в виде занятия. Занятие с каждым ребенком проводилось индивидуально.

Выборка: 9 детей с онкологическими заболеваниями в возрасте от 9 до 12 лет. Из них 6 мальчиков и 3 девочки. сбор материала осложнялся постоянными переносами из-за ковидных ограничений,

Методики:

- Методика рассказа историю Махортовой (без субтеста «Смерть»);
- Методика выявления страхов у детей с помощью специального теста тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен);
- Рисуночная методика Дом-Дерево-Человек.

По просьбе психолога школы, из опасения того, что прямые вопросы о страхах могут вызвать негативную реакцию у детей, не использовался опросник А. И. Захарова о страхах, а также, из методики рассказа историю Г. Х. Махортовой был убран субтест «Смерть». Также мы пришли к заключению, что детям будет проще включиться в работу, если проводить исследование в виде занятия.

По результатам проведенного исследования было выявлено преобладание среднего уровня тревожности у детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями. Наиболее тревожащими ситуациями для испытуемых оказались ситуации межличностного общения, а также ситуации семейного взаимодействия. Бытовые ситуации вызывают меньше всего тревоги.

Повышенный уровень тревожности проявился только в проективных методиках, что можно объяснить сдерживанием проявлений тревоги на социальном уровне детьми с онкозаболеваниями.

Качественный анализ показал выраженность страхов у исследуемой группы детей, а также большую зависимость от родителей и низкую напряженность внутрисемейных отношений в сравнении с нормативными показателями.

У более половины опрошенных детей отмечался страх смерти, у одного ребенка выявлен страх смерти родителей. Ни у кого из обследованных детей не были обнаружены страхи, связанные с медицинскими процедурами.

У детей с онкологическими заболеваниями отмечается повышенный уровень тревожности только в проективной рисуночной методике, из чего можно заключить, что их переживания вытеснены в подсознание. Также нельзя не отметить высокую вероятность дачи социально желаемых ответов – для детей школьного возраста может быть важно быть правильными. Кроме того, на занятиях зачастую присутствовал родитель и специалист из центра, что могло также побуждать к даче социально желаемых ответов.

По методике Махортовой выраженность страха у опрошенных детей выше по сравнению с нормативным показателем. Страхи детей с онкологическими заболеваниями своеобразны, с преобладанием страха смерти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. 2006.
2. Курганова Ю. Е. Личностные особенности детей с различными хроническими соматическими заболеваниями : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
3. Ратгер М. Помощь трудным детям. М. : Прогресс, 1997.
4. Сачук О. В., Поляков В. Г. Страхи у детей с онкопатологией // Онкопедиатрия. 2015. Т. 2, № 3. С. 336–337.
5. Махортова Г. Х. Расскажи историю. Проективная методика исследования личности ребёнка. М. : Когито-Центр, 2004.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛГБ-ЛЮДЕЙ

Лиманская А. Э., Тромбчиньски П. К.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: allimane15@gmail.com

Практически все исследования невротических и личностных расстройств, индивидуально-психологических характеристик и особенностей системы отношений в российском психологическом сообществе традиционно сосредоточены вокруг гетеросексуальной личности, люди же из групп сексуальных меньшинств исключаются из рассмотрения, либо попадают под общую гетеронормативную призму. Однако гомо- и бисексуальные люди проходят свой собственный путь, осложнённый влиянием многих факторов, с которыми гетеросексуальная личность не сталкивается [28; 42]. Отечественными исследователями данной проблематики зачастую избирается узкая тематика и метод качественного анализа отдельных кейсов [8]. Данных о распространенности суицидов и психических расстройств среди негетеросексуальных лиц в России по-прежнему не представлено, в связи с чем предметом теоретического анализа могут выступать в основном данные зарубежных исследователей.

Показано, что на фоне определенных общественных установок повсеместно возрастает количество тревожных и депрессивных расстройств, случаев самоповреждения и суицидов в данной группе населения [4; 9; 19; 31; 38; 43; 49]. Существуют данные и о том, что негетеросексуальные люди чаще обращаются к специалистам по поводу проблем психического здоровья [2]. Предприняты попытки раскрыть механизмы данной закономерности, вследствие чего сформулированы две перспективные теории – теория стресса меньшинств [37] и система психологического посредничества [30]. Новые данные свидетельствуют о том, что растущее общественное признание негетеросексуальности связано с её растущей распространенностью за последние десятилетия, её более ранним признанием и раскрытием, чем в прошлом [46]. Внутри группы ЛГБ-лиц негетеросексуальные мужчины сообщают о меньшей социальной поддержке, чем женщины [21; 42]. При этом, согласно данным доклада, представленного в Европейском бюро ВОЗ, мужчины менее склонны обращаться за психиатрической помощью, чем женщины, и намного более склонны к самоубийству, особенно ярко эта разница представлена на российской выборке [7].

В связи с этим можно говорить о возрастании социального запроса на исследования в этой области, по-прежнему активно табуируе-

мой. Кроме того, приведенные факторы обуславливают необходимость более дифференцированного подхода к изучению проблем психологического здоровья ЛГБ-людей и проведения исследований отдельно для мужской и для женской выборок. На данный момент на российской выборке таких исследований недостаточно.

Несмотря на существование двух крайних школ [1] в обсуждении вопроса о природе гомосексуальности у человека, на данный момент все больше исследователей приходят к выводу, что становление сексуальной ориентации следует рассматривать как взаимодействие множества процессов – биологических, психологических и социальных – которые оказывают взаимное влияние друг на друга и остаются мало изученными [5; 36]. Пагубное влияние стигмы, связанной с сексуальной идентичностью, на общее психическое благополучие негетеросексуальных людей, доказывается данными ряда исследований: установлена позитивная корреляция непринятия со стороны семьи с пониженной самооценкой, депрессией и низким качеством жизни [47]; представленность суицидальных попыток у гомосексуалов примерно в шесть раз выше, чем по населению в целом [38; 43]. Корреляции стресса меньшинств и суицидальных тенденций при этом остаются недостаточно изученными с точки зрения иных аспектов психического благополучия, которые могли бы стать связующими между ними [23]. У гомосексуалов и бисексуалов, в отличие от гетеросексуальных мужчин, значительно чаще возникает социофобия, навязчивые тревожные мысли, социальная изоляция по сравнению с гетеросексуалами [2]. В ряде исследований обнаружена более высокая представленность ряда тревожных расстройств, особенно с паническим симптомокомплексом, среди гомосексуальных мужчин по сравнению с гетеросексуальными [13; 14; 49]. Кроме того, проблемы психического здоровья в группе ЛГБ-лиц дебютируют раньше, и предлагаются разные причины для более раннего начала развития психических расстройств у этой группы людей [20]. Имеются свидетельства, что люди из данной группы населения с большей вероятностью подвергаются жестокому обращению со стороны родителей [15; 16; 17], чаще сообщают о случаях виктимизации со стороны сверстников и незнакомцев, о словесных домогательствах, об угрозах и фактах физического насилия [24; 32; 33]. Большую представленность интернализированных симптомов может объяснять и то, что ЛГБ-люди в целом ведут жизнь, включающую меньшее количество нормативных жизненных событий, а происходящие жизненные события с высоким напряжением, повышенными требованиями к личности [20]. Гомо- и бисексуалы не обеспечены равным с гетеросексуалами уровнем правовой защиты, многими экономическими и соци-

альными преимуществами брака, зачастую не имеют поддержки со стороны биологических семей [34; 35]. Всё это приводит к повышенной уязвимости к негативным жизненным событиям, и может сказываться на большей подверженности возникновению невротической симптоматики. Люди из групп сексуальных меньшинств также подвергаются повышенному риску психических заболеваний по широкому спектру экстернализирующих расстройств, характеризуются повышенными показателями экстернализирующего поведения, включая употребление алкоголя, табака и психоактивных веществ по сравнению с гетеросексуалами [12; 18; 24; 45]. Результаты эпидемиологических исследований показывают также более раннее начало заболеваний и большую стойкость симптомов – по крайней мере, среди подгруппы расстройств личности [25]. По сравнению с гетеросексуалами, ЛГБ-популяция демонстрирует повышение общих психологических факторов риска, включая безнадежность [41], низкую самооценку [33], нарушение регуляции эмоций [29], социальную изоляцию [48], превышающее социальную норму употребление алкоголя и табака [10].

Многие из указанных факторов могут свидетельствовать о пограничной структуре личности. Данные регулярно документируют высокую распространенность психосоциальной дисфункции среди негетеросексуальных лиц по сравнению с гетеросексуальными [44] и высокую распространенность диагноза ПРЛ в выборках сексуальных меньшинств [27]. Лица из числа сексуальных меньшинств демонстрируют более высокий уровень рискованного финансового и самоповреждающего поведения, чем гетеросексуальные лица, независимо от сопутствующей психопатологии. Эмпирические данные подтверждают использование самоповреждения и импульсивного поведения как форм эмоциональной регуляции [26; 40]. Кроме того, предыдущие эмпирические данные документируют связи между переживаниями стресса меньшинств и импульсивностью, а также самоповреждениями среди представителей сексуальных меньшинств [11; 22]. ЛГБ-люди чаще демонстрируют рискованное сексуальное поведение, в том числе вовлекаются в сферу коммерческого секса [6].

Говоря о терапии ЛГБ-людей с проблемами психического здоровья стоит отметить высокую роль адаптивных когнитивных стратегий в повышении психического и общего жизненного благополучия таких пациентов [50]. В наши дни наблюдается устойчивая тенденция к формированию интегративной концепции психотерапии, которая рассматривала бы комплексное влияние различных психических феноменов на формирование тревожных и депрессивных состояний и личностных расстройств. В соответствии с этим остается актуальным

вопрос о поиске «мишени», которая станет единым связующим звеном между различными психотерапевтическими направлениями [2]. В России в 2017 г. было проведено исследование личностных особенностей гомосексуальных подростков, на основе которого в качестве «мишеней» психокоррекционных и психотерапевтических процедур были предложены определенные когнитивные факторы, включая ранние дезадаптивные схемы [3]. В последние годы растет число исследований ранних дезадаптивных схем, но исследований этого конструкта среди сексуальных меньшинств по-прежнему недостаточно. В Иране на взрослой выборке показано различие в профиле ранних дезадаптивных схем между гомосексуальными, бисексуальными и гетеросексуальными людьми [39]. Высокие баллы в группе гомо- и бисексуалов показали схемы «Дефективность/Стыд», «Самопожертвование», «Недоверие/Ожидание жестокого обращения», «Социальная изоляция». Гомо- и бисексуалы зачастую испытывают чувство вины и стыда по отношению к своим собственным семьям по поводу неспособности оправдать социальные ожидания, а самопожертвование, по-видимому, работает как механизм преодоления социальных трудностей, позволяющий им получать поддержку. Ожидание враждебности со стороны окружения у данных лиц исследователи связывают с опытом словесного и физического насилия со стороны сверстников. Дистанцирование от других людей закономерно приводит к чувству отчуждения: гомосексуальные люди чувствуют, что живут в мире, который создан не для них [Там же]. В России преобладающими схемами в группе подростков с гомосексуальностью являются «Покинутость/нестабильность», «Пунитивность», «Поиск одобрения», «Недостаточность самоконтроля», «Жесткие стандарты / Придирчивость», «Негативизм/Пессимизм» [2; 3]. Эти схемы связаны с импульсивным поведением, сложностями эмоциональной регуляции, что может представлять особый интерес в предупреждении развития невротической или пограничной личности, выраженной депрессивной симптоматики, повышенного суицидального риска, антиобщественного поведения [Там же]. Результаты нашего пилотного исследования на выборке взрослых мужчин предварительно подтверждают и дополняют выводы коллег. Гомо- и бисексуальные мужчины продемонстрировали больший объём личностных дисфункций невротического регистра, тогда как данный показатель у гетеросексуальных мужчин находится в пределах значений, характерных для пациентов с расстройствами адаптации и невротоподобным расстройством. У исследуемых с гомо- и бисексуальностью выраженность психосоциальной дисфункции удовлетворяла критериям для диагностики ПРЛ. У гомо- и бисексуа-

лов показатели по схемам «Покинутость/Нестабильность», «Недоверие / Ожидание жестокого обращения», «Жесткие стандарты / Придирчивость» и «Поиск одобрения» превышали показатели в контрольной группе, также почти все дисфункциональные режимы проявили повышенную активность в группе ГБ-мужчин.

Таким образом, дальнейшее теоретическое изучение индивидуально-психологических особенностей негетеросексуальных лиц и их системы отношений необходимо, чтобы проследить особенности становления личности людей из групп сексуальных меньшинств, выявить сопутствующие на этом пути специфические сложности и расширить понимание о конкретных механизмах, посредством которых стресс меньшинств оказывает воздействие на личность. Например, в настоящее время нет моделей, которые объясняли бы, какие социальные стрессоры, связанные со статусом сексуального меньшинства, в итоге приводят к проблемам с психическим здоровьем. Так как ЛГБ-лица показывают повышенную уязвимость к возникновению психических расстройств в раннем возрасте вследствие стигматизации в кругу семьи и сверстников, нам кажется важным изучать вклад влияния характеристик семьи и особенностей детско-родительских отношений в развитии расстройств и иных проблем психического здоровья у гомо- и бисексуалов.

В настоящее время, когда российская психология испытывает явный недостаток в собственных статистических данных относительно данной когорты населения, а литературные собрания предыдущих годов, содержащие мета-анализы зарубежных исследований по данной тематике, находятся в ограниченном доступе, необходимо помнить о том, что люди из групп сексуальных меньшинств по-прежнему нуждаются в оказании квалифицированной помощи специалистов. Поскольку были сделаны первые выводы о том, что в когнитивном, эмоциональном и поведенческом плане негетеросексуальные лица отличаются от гетеросексуальных, перед психологическим сообществом встает и новая практическая проблема разработки более дифференцированного подхода к психопрофилактике, психоконсультированию, психотерапии и психокоррекции, разработки новых и усовершенствования уже имеющихся инструментов с целью оказания более точечной и эффективной психологической помощи данной группе пациентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева, М. В. Происхождение гомосексуальности: эссенциалистский подход // Вестник ИГЭУ. 2008. № 1.
2. Ерзин А. И., Семенова Т. С. Консультирование и психотерапия подростков с гомосексуальностью. М. : Библио-Глобус, 2017. 116 с.

3. Ерзин А. И., Семенова Т. С., Антохин Е. Ю. Черты личности и ранние дезадаптивные схемы как предикторы суицидального риска у подростков-гомосексуалов // Суицидология. 2017. № 4 (29).
4. Кон И. С. Лунный свет на заре. Лики и маски однополой любви. М.: Олимп, 1998.
5. Лапшина Т. Н., Кочеткова А. С. Психическое здоровье ЛГБ подросткового и юношеского возраста как вызов Российским психологам // Психология. Журнал ВШЭ. 2016. № 1.
6. Максимов А. М. Психологические исследования мужской гомосексуальной протитуции // Консультативная психология и психотерапия. 2011. Т. 19, № 1.
7. Новикова И., Gough V. Сводный доклад №70 Сети фактических данных по вопросам здоровья. Психическое здоровье мужчины и культурные традиции: как социокультурные конструкты, связанные с проявлениями маскулинности, влияют на обращаемость мужчин за психиатрической помощью в Европейском регионе ВОЗ. Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 2020.
8. Омельченко Е. Размытое начало: гомодебют в контексте сексуального сценария // INTER. 2004. № 2–3.
9. «Розовая психотерапия»: Руководство по работе с сексуальными меньшинствами / под ред. Д. Дэйвиса, Ч. Нила. СПб.: Питер, 2001. С. 222–249.
10. Sexual orientation and tobacco use in a cohort study of U. S. adolescent girls and boys / Austin S. B., Ziyadeh N., Fisher L. B., Kahn J. A., Colditz G. A., Frazier A. L. // Archives of Pediatric and Adolescent Medicine. 2004. P. 317–322;
11. Batejan K. L., Jarvi S. M., Swenson L. P. Sexual orientation and non-suicidal self-injury: A meta-analytic review // Archives of Suicide Research. 2015. Vol. 19, N 2. P. 131–150.
12. Estimates of alcohol use and clinical treatment needs among homosexually active men and women in the U. S. population / Cochran S. D., Keenan C., Schober, C., Mays V. M. // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2000. P. 1062–1071.
13. Cochran S. D., Mays V. M. Relation between psychiatric syndromes and behaviorally defined sexual orientation in a sample of the U. S. population // American Journal of Epidemiology. 2000. Vol. 151. P. 516–523.
14. Cochran S. D., Mays V. M., Sullivan J. G. Prevalence of mental disorders, psychological distress, and mental health services use among lesbian, gay, and bisexual adults in the United States // J Consult Clin Psychol. 2003. Vol. 71, N 1. P. 53–61.
15. Corliss H. L., Cochran S. D., Mays V. M. Reports of parental maltreatment during childhood in a United States population-based survey of homosexual, bisexual, and heterosexual adults // Child Abuse Negl. 2002. Vol. 26, N 11. P. 1165–78.
16. Augelli A. R. Developmental implications of victimization of lesbian, gay, and bisexual youths / In G. M. 1998.
17. D'Augelli A. R., Grossman A. H., Starks M. T. Childhood gender atypicality, victimization, and PTSD among lesbian, gay, and bisexual youth // Journal of Interpersonal Violence. 2006. Vol. 21. P. 1462–1482.
18. Drabble L., Midanik L. T., Trocki K. Reports of alcohol consumption and alcohol-related problems among homosexual, bisexual, and heterosexual respondents: Results from the 2000 National Alcohol Survey // Journal of Studies on Alcohol. 2005. Vol. 66. P. 111–120.
19. Dürrbaum T., Sattler F. A. Minority stress and mental health in lesbian, gay male, and bisexual youths: A meta-analysis // Journal of LGBT Youth. 2019.
20. Emerging issues in research on lesbians' and gay men's mental health: Does sexual orientation really matter? // American Psychologist. 2001. 56(11):931–947.
21. Feinstein B. A., Goldfried M. R., Davila J. The relationship between experiences of discrimination and mental health among lesbians and gay men: An examination of internalized homonegativity and rejection sensitivity as potential mechanisms // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2012. Vol. 80, N 5. P. 917–927.

22. Non-suicidal self-injury, sexuality concerns, and emotion regulation among sexually diverse adolescents: A multiple mediation analysis / Fraser G., Wilson M. S., Garisch J. A., Robinson K., Brocklesby M., Kingi T., O'Connell A., Russell L. // *Archives of Suicide Research*. 2018. Vol. 22, N 3. P. 432–452.
23. Sexual Minority Stress, Mental Health Symptoms, and Suicidality among LGBTQ Youth Accessing Crisis Services / Fulginiti A., Rhoades H., Mamey M. R., Klemmer C., Srivastava A., Weskamp G., Goldbach J. T. 2020.
24. The association between health risk behaviors and sexual orientation among a school-based sample of adolescents / Garofalo R., Wolf R. C., Kessel S., Palfrey S. J., DuRant R. H. // *Pediatrics*. 1998. Vol. 101. P. 895–902.
25. Risk of psychiatric disorders among individuals reporting same-sex sexual partners in the National Comorbidity Survey / Gilman S. E., Cochran S. D., Mays V. M., Ostrow D., Kessler R. C. // *American Journal of Public Health*. 2001. Vol. 91. P. 933–939.
26. Glenn C. R., Klonsky E. D. A multimethod analysis of impulsivity in nonsuicidal self-injury // *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*. 2010. N 1(1). P. 67–75.
27. Personality disorders in gay, lesbian, bisexual, and trans-gender chemically dependent patients / Grant J. E., Flynn M., Odlaug B. L., Schreiber L. R. // *American Journal on Addictions*. 2011. Vol. 20, N 5. P. 405–411.
28. Hatzenbuehler M. L., Corbin W. R., Fromme K. Trajectories and determinants of alcohol use among sexual minority young adults and their heterosexual peers: Results from a prospective study // *Developmental Psychology*. 2008. Vol. 44. P. 81–90.
29. Hatzenbuehler M. L., McLaughlin K. A., Nolen-Hoeksema S. Emotion regulation and the development of internalizing symptoms in a longitudinal study of LGB adolescents and their heterosexual peers // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008. Vol. 49. P. 1270–1278.
30. Hatzenbuehler, Mark L. How does sexual minority stigma “get under the skin”? A psychological mediation framework // *Psychological Bulletin*. 2009. Vol. 135, N 5. P. 707–730.
31. The impact of institutional discrimination on psychiatric disorders in lesbian, gay, and bisexual populations: a prospective study / Hatzenbuehler M. L., McLaughlin K. A., Keyes M., Katie A., Katherine M., Hasin D. S. // *American Journal of Public Health*. 2010. Vol. 100, N 3. P. 452–459.
32. Herek G. M., Gillis J. R., Cogan J. C. Psychological sequelae of hate-crime victimization among lesbian, gay, and bisexual adults // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1999. Vol. 67. P. 945–951.
33. Hershberger S. L., Pilkington N. W., Augelli A. R. Predictors of suicide attempts among gay, lesbian, and bisexual youth // *Journal of Adolescent Research*. 1997. Vol.12.P. 477–497.
34. Kurdek L. A. Relation between neuroticism and dimensions of relationship commitment: Evidence from gay, lesbian, and heterosexual couples // *Journal of Family Psychology*. 1997. Vol.11.P. 109–124.
35. Kurdek L. A., Schmitt J. P. Perceived emotional support from family and friends in members of homosexual, married, and heterosexual cohabiting couples // *Journal of Homosexuality*. 1987. Vol. 14. P. 57–68.
36. Sexuality Development in Childhood / Li G., VanderLaan D. P., Wong W. I. (eds.) // *Gender and sexuality development: Contemporary theory and research*. New York, NY : Springer, 2020.
37. Meyer I. H. Minority stress and mental health in gay men // *Journal of Health and Social Behavior*. 1995. Vol. 36. P. 38–56.
38. Moore S. M., Rosenthal D. A. Sexuality in Adolescence: Current Trends. 2nd ed. Routledge, 2006. P. 156–175.

39. A Comparison of Early Maladaptive Schemata Among Homosexual, Bisexual and Heterosexual People in Iran / Nematy A., Fattahi K., Khosravi Z., Khodabakhsh R. // *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*. 2014. Vol. 18, N 4. P. 361–374.
40. A minority stress: Emotion regulation model of sexual compulsivity among highly sexually active gay and bisexual men / Pachankis J. E., Rendina H. J., Restar A., Ventuneac A., Grov C., Parsons J. T. // *Health Psychology*. 2015. Vol. 34, N 8. P. 829–840.
41. Ploeder, M., Fartacek R. Suicidality and associated risk factors among lesbian, gay, and bisexual compared to heterosexual Austrian adults // *Suicide and Life Threatening Behavior*. 2005. Vol. 35. P. 661–670.
42. Potoczniak D. J., Aldea M. A., DeBlaere C. Ego identity, social anxiety, social support, and self-concealment in lesbian, gay, and bisexual individuals // *Journal of Counseling Psychology*. 2007. Vol. 54. P. 447–457.
43. Sexual Orientation and Suicide Attempt Disparities Among US Adolescents: 2009–2017 / Raifman J., Charlton B. M., Arrington-Sanders R., Chan P. A., Rusley J., Mayer K. H., McConnell M. 2020.
44. Rodriguez-Seijas C., Eaton N. R., Pachankis J. E. Prevalence of psychiatric disorders at the intersection of race and sexual orientation: Results from the National Epidemiologic Survey of Alcohol and Related Conditions-III // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2019. Vol. 87, N 4. P. 321.
45. Russell S. T., Driscoll A. K., Truong N. Adolescent same-sex romantic attractions and relationships: Implications for substance use and abuse // *American Journal of Public Health*. 2002. Vol. 92. P. 198–202.
46. Russell S. T., Fish J. N. Sexual Minority Youth, Social Change, and Health: A Developmental Collision // *Research in Human Development*. 2019. Vol. 16, N 1. P. 5–20.
47. Ryana W. S., Legate N., Weinstein N. coming out as lesbian, gay, or bisexual: The lasting impact of initial disclosure experiences // *Self and Identity*. 2015. Vol. 14, N 5. P. 549–569.
48. Safren S. A., Heimberg R. G. Depression, hopelessness, suicidality, and related factors in sexual minority and heterosexual adolescents // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1999. Vol. 67. P. 859–866.
49. Same-sex sexual behavior and psychiatric disorders: Findings from the Netherlands mental health survey and incidence study (NEMESIS) / Sandfort T. G. M., de Graaf R., Bijl R. V., Schnabel P. // *Archives of General Psychiatry*. 2001. Vol. 58. P. 85–91.
50. Coping With Sexual Orientation-Related Minority Stress / Toomey R. B., Ryan C., Diaz R. M., Russell S. T. // *Journal of Homosexuality*. 2017. Vol. 65, N 4. P. 484–500.

ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

Лужецкая А. М., Ряжев А. П.,
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия

E-mail: annaluzhetskaya@mail.ru; aryazhev@bk.ru

На текущий момент проблема стрессоустойчивости приобретает все большую актуальность: человечество столкнулось с серьезными вызовами, среди которых, нельзя не упомянуть беспрецедентный по своей опасности международный кризис. Это предъявляет высокие требования к стрессоустойчивости современного человека. Однако у студенчества требования к стрессоустойчивости еще выше, потому как ко всему вышеперечисленному добавляется сложности, связанные с учебным процессом и взаимодействием с социумом [2]. Также тема психологического онлайн-консультирования является недостаточно разработанной и малоизученной.

Практически все группы населения живут в условиях высокого эмоционального напряжения. Однако молодежь и, в частности, студенчество переживают особого рода стресс: они практически не имеют опыта проживания подобного рода ситуаций и сильнее реагируют на ограничения в связи с пандемией и международным кризисом, так как они в большей степени затрагивают актуальные для этого возраста потребности в общении, мобильности и самовыражении [3]. К этому добавляется фоновое психическое напряжение, связанное с обучением в вузе [6;7]. Молодым людям бывает сложно осознать повышенный стрессовый уровень, самостоятельно найти способы его снижения, а также предпринять меры по повышению стрессоустойчивости [8; 9].

Цель нашего исследования – разработать и апробировать программу психологического онлайн-консультирования по повышению стрессоустойчивости студентов.

В исследовании приняли участие студенты психологического и исторического факультетов федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ИГУ») в возрасте от 18 до 21 лет. Объем выборки исследования составил 22 чел., из которых было 11 девушек и 11 юношей.

В ходе тестирования применялись следующие методики: для определения уровня стрессоустойчивости использовался «Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона»; для оцен-

ки уровня стресса использовалась «Шкала PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона».

С целью выявления содержания факторов стресса студенческой аудитории, а также способов, которыми они справляются со стрессом, была разработана анкета: все вопросы имеют открытый характер, соответственно, ответы на каждый вопрос представляли большой массив информации, поэтому качественная оценка содержания ответов проводилась с применением контент-анализа.

Также анкетирование применялось для оценки эффективности проведенной программы психологических консультаций.

В ходе изучения уровня стрессоустойчивости респондентов с высоким показателем не было выявлено.

41 % респондентов имели удовлетворительную стрессоустойчивость, а 45 % плохую. У них были возможны сложности в совладении с вызовами реальности, особенно в экстремальных условиях.

9 % испытуемых показали очень плохую стрессоустойчивость, что может свидетельствовать о высокой вероятности негативных психоэмоциональных состояний и дезадаптивного поведения.

По данным, полученным в ходе тестирования по методике «Шкала PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона» у 54 % опрошенных был высокий уровень стресса, у 41 – средний, что могло привести к сложностям в выполнении повседневных функций. И только 5 % испытуемых имели низкий уровень стресса.

С целью выявления стрессогенных факторов, того что снижает стрессоустойчивость было проведено анкетирование, вопросы носили открытый характер, поэтому применялся контент-анализ.

Студенты отмечали, что ситуация международной напряженности представляла для студентов гораздо больший стресс, чем проблемы, связанные с учебной, личной и семейной жизнью.

В ходе изучения стресса было выявлено, что 41 % респондентов имеют средний уровень стресса, что может свидетельствовать о том, что в ходе жизнедеятельности они могут выполнять необходимые функции, но действие стрессогенных факторов будет отвлекать их и в целом снижать уровень жизни. В этом случае рекомендовано прохождение программы психологических консультаций для снижения уровня стресса, необходимости и адаптации под текущие реалии окружающей действительности (к примеру, международная напряженность на текущий момент не становится меньше).

54 % испытуемых показали высокий уровень стресса, что свидетельствует о высокой вероятности возникновения сложностей в совладении с негативными факторами окружающей среды, что может при-

вести к затруднениям в выполнении повседневных функций (возможны серьезные проблемы в учебной деятельности, на работе, в личной жизни и т. д.). Также высокий уровень стресса может негативно сказываться на психическом и физическом здоровье. В этом случае настоятельно рекомендовано прохождение программы психологических консультаций с целью снижения уровня стресса.

На первый вопрос анкеты «Что сейчас для вас является наиболее стрессовым фактором?» респонденты давали ответы, которые мы с помощью контент-анализа распределили условно на 7 групп. Перечислим в порядке убывания их «веса» в общем массиве данных: «международные отношения» (95 %), «учебный процесс» (82 %) «личная жизнь» (68 %), «семья» (50 %), «материальный уровень» (23 %), «здоровье» (18 %), «друзья» (14 %).

Очевидно, что актуальная ситуация международной напряженности представляет для студентов гораздо больший стресс, чем проблемы, связанные с учебой, личной и семейной жизнью, а переживания в связи с пандемией и другими заболеваниями значимы лишь для малой части испытуемых.

Второй вопрос анкеты был направлен на выяснение того, какие чувства испытывают студенты в связи с обозначенными выше стресс-факторами. С помощью контент-анализа были определены основные смысловые группы указанных студентами чувств. В связи с международными отношениями большинство испытывают страх, обиду и злость. Стресс в учебном процессе вызывает страх и интерес. Проблемы в личной жизни сопровождаются обидой и виной.

На третий вопрос анкеты о том, как влияет общий уровень стресса на жизнь студентов, были получены следующие данные: у большинства испытуемых ухудшилось эмоциональное состояние (86 %), у многих возникли проблемы во взаимоотношениях (68 %), половина респондентов испытывают сложности в учебе (50 %), у 45 % ухудшилось качество сна, у 9 % появились проблемы со здоровьем.

При анализе ответов на четвертый вопрос анкеты, «какие негативные последствия стресса вы замечаете», полученные данные мы условно разделили на 4 группы: все испытуемые чувствуют подавленность и ухудшение настроения (100 %), у 82 % участились конфликты на разных уровнях взаимодействия, 77 % чувствуют снижение успеваемости, у 18 % возникли проблемы со здоровьем и лишь 5 % указали на отсутствие каких-либо негативных последствий.

Пятый вопрос анкеты был направлен на выявление позитивных последствий стресса. Мы сгруппировали полученные ответы в 5 смысловых групп: 55 % студентов отметили улучшение дружеских

отношений, а 18 % – позитивные изменения в личной жизни, две группы респондентов по 9 % отметили улучшения в учебе и в личной жизни, у 5 % повысился уровень финансового благополучия.

Шестой вопрос анкеты, «Что сейчас для вас является способом, который больше всего помогает справляться со стрессом?», позволил выявить 5 смысловых групп. 77 % студентов называли общение с друзьями в качестве основного способа, 73 % – просмотр кино и мультфильмов, 64 % респондентов справляются с напряжением через общение с семьей, 45 % занимаются спортом, 32 % играют в компьютерные игры.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные выявили высокий уровень стресса среди студентов при относительно низкой стрессоустойчивости. При этом в качестве ведущих стресс-факторов выступают напряженные международные отношения, учебный процесс и личная жизнь. Среди переживаний, связанных со стрессом, преобладают страх, обида и вина. Студенты видят негативные последствия стресса в ухудшении эмоционального состояния, усугублении проблем во взаимоотношениях и в учебе. Позитивные последствий стресса они видят существенно меньше, но если и отмечают, то в связи с улучшением дружеских и личных отношений. Общение с друзьями также оценивается, как основной способ справиться со стрессом.

С целью повышения уровня стрессоустойчивости была реализована программа психологического консультирования в онлайн-формате.

Для прохождения программы психологического консультирования участники отбирались по двум критериям: первый – невысокий уровень стрессоустойчивости и высокий уровень стресса, и второй – добровольность участия (изъявившие желание принять в ней участие): 12 чел. (6 юношей и 6 девушек).

Согласно данным, полученным по «Тесту самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона» до проведения программы психологического консультирования и после отбора кандидатов для прохождения программы психологических консультаций были получены следующие результаты: 25 % респондентов имели удовлетворительную стрессоустойчивость, 58 % испытуемых показали плохой уровень стрессоустойчивости и 17 % были с очень плохой стрессоустойчивостью.

В результате тестирования по методике «Шкала PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона» до проведения программы психологического консультирования и после отбора кандидатов для прохождения программы психологических консультаций, юбло выявлено, что 25 % респон-

дентов имеют средний уровень стресса, 75 % испытуемых показали высокий уровень стресса.

В ходе консультационного процесса были использованы групповые и индивидуальные формы работы [5].

Со студентами проводилось по две индивидуальные консультации: на первой (перед групповыми консультациями) проведено анкетирование; вторая была посвящена разбору индивидуальных сложностей.

Консультации проходили в онлайн-формате.

При планировании консультационного процесса мы опирались на структуру процесса консультирования, изложенную Р. Кочуносом [4], а также этапы консультативной беседы, предложенные Е. Ю. Алешиной [1].

После прохождения консультационной программы, в ходе опроса участники отмечали эффективность программы психологических консультаций, так как стало легче переносить стрессогенные события после прохождения программы и появилась возможность работать со своей стрессоустойчивостью освоенными инструментами.

После проведения программы были повторно измерены уровни стрессоустойчивости и стресса.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что количество участников с уровнем стрессоустойчивости: «очень плохой» уменьшилось на 17 % (до консультаций было 17 %, после стало 0 %), «плохой» уменьшилось на 41 % (до консультаций было 58 %, после стало 17 %), «удовлетворительный» увеличилось на 41 % (до консультаций было 25 %, после стало 66 %), а «хороший» выросло на 17 % (до консультаций было 0 %, после стало 17 %).

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что количество участников с уровнем стресса: «низкий» выросло на 8 % (до консультаций было 0 %, после стало 8 %), «средний» увеличилось на 50 % (до консультаций было 25 %, после стало 75 %), «высокий» уменьшилось на 58 % (до консультаций было 75 %, после стало 17 %).

Посредством Т-критерия Вилкоксона было выявлено, что изменения в уровнях стрессоустойчивости и стресса являются достоверно преобладающими и статистически значимыми (так как попадает в зону значимости (Ткр 0,01)).

Можно сделать вывод, что имеют место быть положительные изменения в состоянии участников (т. е. выросла стрессоустойчивость и уменьшился стресс).

С целью проведения качественного анализа результатов было проведено анкетирование.

На первый вопрос анкеты «Что Вам дала программа психологических консультаций?» респонденты давали ответы, которые мы разделили на 4 группы: «Инструменты для самостоятельного повышения стрессоустойчивости» (100 %), «Инструменты для анализа стрессового состояния» (92 %), «Полезные знания о проблеме стрессоустойчивости» (83 %), «Полезные знакомства (нашли единомышленников)» (42 %).

Что говорит о важности для студентов возможности самостоятельной работы над повышением стрессоустойчивости и осознании своих проявления в моменты стрессового состояния.

На второй вопрос анкеты «Что для Вас было самое важное (назовите три элемента в порядке убывания)?» респонденты давали ответы, которые мы разделили на 4 группы: «Рост своей стрессоустойчивости (легче стали переносить стрессовые события)» (92 %), «Навыки повышения стрессоустойчивости (75 %)», «Осознание своих реакций на стресс» (58 %), «Рост осознанности за счет размещения (проявления) себя в группе» (42 %).

Полученные данные говорят о важности для участников ощутить на себе положительный эффект от предлагаемого инструментария для роста стрессоустойчивости, прежде чем поверить в его эффективность. «Осознание своих реакций на стресс» на третьем месте, что свидетельствует о важности осознанного подхода к проблеме стрессоустойчивости

На третий вопрос анкеты «Как повлияло прохождение программы психологических консультаций на Вашу жизнь?» респонденты давали ответы, которые мы разделили на 4 группы: повысилась адаптация к международному кризису (92 %); повысилась стрессоустойчивость в сфере отношений (83 %); повысилась стрессоустойчивость в учебной деятельности (75 %); освоили навыки саморегуляции (58 %).

Полученные данные могут свидетельствовать о улучшении психоэмоционального состояния, более спокойном отношении к стрессогенными факторам.

Таким образом, можно сделать вывод, что программа психологического консультирование в онлайн-формате способствовала повышению стрессоустойчивости. Исследование имеет практическую значимость, его результаты могут использоваться специалистами, работающими со студенчеством в рамках психологического консультирования в онлайн-формате, а также расширяют возможности оказания психологической помощи, направленной на повышение уровня стрессоустойчивости студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М. : Класс, 2007. 208 с.
2. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психические проблемы высшей школы. 1974. № 2. С. 3–15.
3. Васягина Н. Н., Лозгачева О. В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации (на примере юридического вуза). Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2009. 112 с.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Акад. проект, 2002. 240 с.
5. Лебедева Н. М., Иванова Е. А. Путешествие в Гештальт: теория и практика. СПб. : Речь, 2005. 560 с.
6. Лужецкая А. М., Лупачева А. С. Психологическое консультирование по проблеме копинг-поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов Сибири. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. С. 256–261.
7. Хуторная М. Л. Особенности проявления стрессоустойчивости студентов различных специальностей // Вестник Тамбовского университета. 2007. № 11(55). С. 223–227.
8. Шахова И. С. Созависимость, жертвенность и альтруизм в аспекте помогающего поведения // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2022. Т. 39. С. 86–96
9. Ярославцева И. В. Идентичность как индикатор психологического благополучия молодежи в трудной жизненной ситуации // Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа малой Родины : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. А. Д. Карнышев, В. А. Решетников. Иркутск, 2019. С. 253–261.

КОРРЕКЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОДРОСТКАМ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Лужецкая А. М., Сусидка М. С.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: dx25@mail.ru; annaluzhetskaya@mail.ru

Детско-родительские отношения во многом отражают здоровье семьи в частности и общества в целом. Тип детско-родительских взаимоотношений считается, по мнению большинства исследователей, одним из ведущих факторов развития качеств личности [2; 4; 5; 7; 10]. В России сохраняется традиционный подход к формированию общества, и родители являются главными акторами процесса воспитания нового поколения. От их взаимоотношений с ребенком зависит здоровье общества и во многом судьба будущего поколения.

Кризисные явления, сопровождающие подростковый возраст, существенно обостряют проблему детско-родительских отношений. В этом возрасте дети меняют привычное поведение, становятся более конфликтными, самобытными, и неуправляемыми. Выготский Л. С., Лисина М. И., Эльконин Д. Б в своих трудах по проблеме периодизации психического развития показали изменения в мировоззрении ребенка, связанные различными возрастными этапами. Меняется тип ведущей деятельности ребенка, отношения со взрослыми [2; 8; 12]. Родителям часто становится очень сложно воспринимать ребенка, и они оказываются не в состоянии перестроить отношение к нему. Это часто становится причиной потери или ухудшения контакта с ребенком.

В этих обстоятельствах дети сталкиваются с трудностями адаптации, часто оказываются в ситуации большого эмоционального напряжения, при этом, не имея возможности опереться на взрослого. Психологические механизмы, позволяющие ему опираться на сверстников (как делают взрослые), у подростка пока отсутствуют. При негативном проживании подросткового кризиса, ребенок становится склонен к девиантному поведению, к асоциальным актам, он испытывает трудности в академической успеваемости, повышается риск появления вредных привычек вплоть до возникновения зависимостей [3].

Целью исследования стала разработка и апробация программы по коррекции родительского отношения к подросткам в условиях психологического консультирования.

Объект – родительское отношение как психологический феномен.

Предмет – коррекция родительского отношения к подросткам в условиях психологического консультирования.

В процессе исследования мы выдвинули следующие гипотезы:

- В силу специфики подросткового возраста ребенка, в родительском отношении могут присутствовать такие тенденции, как неустойчивость стиля воспитания, гиперпротекция, минимальность санкций, воспитательная неуверенность.

- Групповое психологическое консультирование родителей с применением информирующих, развивающих, моделирующих методов способствует коррекции родительского отношения к подросткам.

Для достижения целей исследования выполнены следующие задачи:

- Проведен теоретический анализ проблемы родительского отношения, а также изучены возможности психологического консультирования, направленного на его коррекцию.

- Изучены особенности родительского отношения к подросткам.

- Разработаны и внедрены организационные и содержательные подходы психологического консультирования, направленного на коррекцию родительского отношения к подросткам.

- Оценена эффективность разработанной программы психологического консультирования по коррекции родительского отношения к подросткам.

Исследование проведено с применением следующих методов и методик:

- Теоретические методы: теоретический анализ научных статей, монографий, психологических исследований, демонстрирующих состояние изученности и разработанности проблемы.

- Эмпирические методы: в качестве психодиагностических методик были использованы опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера; тест «Подростки о родителях, ADOR/ПОР: оценка матери» Е. Шафер, З. Матейчик, П. Ржичан.

- Методы количественного и качественного анализа эмпирических данных, в частности вычисление Т-критерия Вилкоксона для определения значимости изменений выборки.

- При ведении психологического консультирования применялись информирующие, моделирующие и развивающие методы консультирования.

Результаты тестирования по методике «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса подтвердили первую гипотезу и показали, что в родительском отношении выраже-

ны гиперпротекция, минимальность санкций, неустойчивость стиля воспитания, воспитательная неуверенность.

Родители при этом говорили о боязни оказывать санкционное воздействие на ребенка, в связи с нежеланием испортить или ухудшить отношения с ним и неуверенностью в эффективности санкций, о стремлении контролировать ребенка с целью сделать его жизнь правильной и безопасной, о непонимании и незнании своей роли, как родителя.

Опрос по методике «Подростки о родителях, ADOR/ПОР: оценка матери» Е. Шафер, З. Матейчик, П. Ржичан показал высокие значения непоследовательности, автономности и критики. Действия родителей при этом видятся детям непредсказуемыми. Также у подростков выражено стремление к свободе [10].

По результатам этих двух методик был проведен корреляционный анализ с использованием метода ранговой корреляции Спирмена и были выявлены следующие связи:

- между неустойчивостью стиля воспитания и непоследовательностью. Эту связь охарактеризовать так: чем большую неуверенность чувствует родитель при выборе воздействия на ребенка, тем более непоследовательно воспринимаются его действия.
- между гипопротекцией и автономностью. Чем больше независимости дают ребенку и чем меньше ему уделяют внимания, тем сильнее выражена его потребность в свободе.
- между минимальностью санкций и фактором критики (отрицательная корреляция). Мы предполагаем, что слабое санкционное давление может сопутствовать низкой заинтересованности и низким контролем родителя в отношении своего ребенка [9].

По результатам диагностики нами была разработана программа группового психологического консультирования по коррекции родительского отношения к подросткам с применением информирующих, моделирующих и развивающих методов.

Для того чтобы снизить выраженность гиперпротекции мы воздействовали на один из главных факторов, лежащих в основе данного нарушения – нечувствительность к личностным границам. Для этого мы включили в программу мини-лекцию на тему личностных границ и упражнения, связанные с навыками по установлению и поддержанию личностных границ.

Игнорирование потребностей ребенка часто связано со страхом потери свободы и личного пространства, а также с неспособностью принять роль родителя [11]. Для работы с этим нарушением мы включили в программу трансформирующие методы консультирования.

Работая с минимальностью санкций, которая выражается в нежелании родителей использовать какие-либо наказания, мы постарались помочь родителям разработать сбалансированную систему последовательных требований, правил и санкций за их нарушение, а также поощрений, используя информирующие и моделирующие методы.

Также необходимо было воздействовать на показатели неустойчивости стиля воспитания и воспитательную неуверенность. Эти нарушения часто связаны, как с неуверенностью в себе родителя, так и с плохой информированностью и отсутствием родительских компетенций. В программе мы применили информирующие и развивающие методы. В программу включена мини-лекция на тему стилей родительского воспитания, а также упражнения, направленные на развитие уверенности в себе.

Помимо перечисленного, мы включили в нашу программу методы, позволяющие родителям научиться справляться с эмоциональным напряжением, гневом, развивающие саморегуляцию, помогающие установить доверительные отношения в семье, а также наладить эмоциональный контакт с ребенком.

Для достижения целей исследования мы планировали мероприятия программы консультирования в соответствии со следующими задачами:

1. Анализ и рефлексия взаимоотношений клиентов с детьми, возникающих сложностей.
2. Формирование у родителей здорового отношения к своим детям-подросткам и формирование представлений о конструктивных и целесообразных подходах к воспитанию;
3. Оказание воздействия, направленного на снижение выраженности, следующих нарушений родительского отношения: гиперпротекция, неустойчивость стиля воспитания, минимальность санкций, воспитательная неуверенность.
4. Применение и закрепление полученных представлений и навыков в сфере воспитания и детско-родительских отношений;
5. Анализ и рефлексия в процессе коррекции родительского отношения к подросткам.

Программа состоит из 2 индивидуальных (по 60 минут) на диагностическом этапе и на этапе обратной связи и основного блока из 10 групповых консультаций (с частотой 1 раз в неделю и продолжительностью по 1,5–2 часа). Программа построена по эклектической модели психологического консультирования Р. Кочюнаса и проводилась на базе Иркутской региональной общественной организации по поддержке семьи, материнства, отцовства и детства «Родители Сибири» в

период с апреля 2022 по сентябрь 2022. Результаты тестирования по методике «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса, проведенного на этапах исследования проблемы и обратной связи с указанием статистической значимости изменений по каждой шкале показаны в таблице.

Таблица

Изучение изменения родительского отношения на основе анализа данных обратной связи, полученных с помощью опросника «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис с использованием Т-критерия Вилкоксона

Шкала	Диагностика перед участием в программе	Оценка на этапе обратной связи	Т-критерий Вилкоксона по шкале попадает в зону:
	Доля участниц с выраженными значениями по шкалам (в %)		
Гиперпротекция (Г+)	35	13	значимости ($p \leq 0,01$)
Гипопротекция (Г-)	22	9	неопределенности ($p \leq 0,05$)
Потворствование (У+)	26	13	значимости ($p \leq 0,01$)
Игнорирование потребностей ребенка (У-)	35	13	значимости ($p \leq 0,01$)
Чрезмерность требований-обязанностей (Т+)	22	9	неопределенности ($p \leq 0,05$)
Недостаточность требований-обязанностей ребенка (Т-)	30	17	неопределенности ($p \leq 0,05$)
Чрезмерность требований-запретов (З+)	17	4	незначимости ($p > 0,05$)
Недостаточность требований-запретов к ребенку (Т-)	26	13	значимости ($p \leq 0,01$)
Чрезмерность санкций (С+)	16	9	значимости ($p \leq 0,01$)
Минимальность санкций (С-)	70	30	значимости ($p \leq 0,01$)
Неустойчивость стиля воспитания (Н)	43	26	незначимости ($p > 0,05$)
Расширение сферы родительских чувств (РРЧ)	4	0	значимости ($p \leq 0,01$)
Предпочтение в подростке детских качеств (ПДК)	9	4	значимости ($p \leq 0,01$)
Воспитательная неуверенность (ВН)	46	17	значимости ($p \leq 0,01$)
Фобия утраты (ФУ)	13	13	незначимости ($p > 0,05$)

Окончание табл.

Шкала	Диагностика перед участием в программе	Оценка на этапе обратной связи	Т-критерий Вилкоксона по шкале попадает в зону:
	Доля участниц с выраженными значениями по шкалам (в %)		
Неразвитость родительских чувств (НРЧ)	17	4	значимости ($p \leq 0,01$)
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (ПНК)	22	9	неопределенности ($p \leq 0,05$)
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК)	17	17	незначимости ($p > 0,05$)
Предпочтение женских качеств (ПЖК)	9	4	незначимости ($p > 0,05$)
Предпочтение мужских качеств (ПМК)	0	0	значимости ($p \leq 0,01$)

Обработка результатов проведенной на этапе обратной связи диагностики «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса показала статистически значимые положительные изменения по 15 шкалам. Среди них целевые: гиперпротекция, минимальность санкций, воспитательная неуверенность и непоследовательность стиля воспитания. Это подтверждает второе положение гипотезы.

Также на этапе обратной связи была проведена диагностика по методике опросника «Подростки о родителях, ADOR/ПОР: оценка матери» Е. Шафер, З. Матейчик, П. Ржичан. Она показала понижение непоследовательности, автономности и фактора критики, а также повышение позитивного интереса и фактора близости. Статистически значимые улучшения были достигнуты по 4 из 7 шкал.

Анализируя проведенную работу, мы констатируем, что у большинства участниц появилось довольно четкое представление о своём месте в детско-родительских отношениях, сформировалось системное представление о воспитании и о том, какие методы целесообразно применять в тех или иных случаях. Родители сумели выстроить сбалансированную и последовательную систему санкций и поощрений и пришли к осознанию, что необходимо придерживаться этой системы. Участницы ознакомились со спецификой подросткового возраста и стали лучше понимать причины тех трудностей, с которыми они сталкиваются в отношениях со своими детьми. Также участницы в большинстве обнаружили, что их собственные психологические особенности оказывают большое влияние на их отношение к ребенку. Во многих случаях выявилось повторение родительских сценариев уже со

своими детьми, обнаружилось влияние детских травм и перенос их на отношения со своими детьми.

Изучая восприятие подростками родителей, можно отметить, что в результате проведения программы показатели представления о родителях значительно улучшились. Родители стали проявлять большую заинтересованность делами подростка, оказывать заботу и поддержку ребенку, проявлять уверенность в воспитательном процессе [13].

В результате групповой работы участницы продемонстрировали улучшение способности взаимодействовать друг с другом, вероятно эти навыки переносятся и в семью, улучшая взаимоотношения между её членами.

Итогом стало выполнение всех задач консультирования. Самими участницами работа была оценена, как эффективная. С точки зрения повышения эффективности и для лучшего управления группой нам видится применение программы в группах из не более 5–8 участников.

Проведенное исследование имеет практическую значимость, поскольку углубляет представления о проблеме. Программа может применяться психологическими службами по работе с семьей в центрах по оказанию психологической помощи и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алёшина Ю. Е. Индивидуальное и семейное консультирование. М. : Класс, 2007. 207 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). М. : Просвещение, 1968. 464 с.
3. Варга А. Я. Типы родительского отношения. Самара : СамГПУ, 2007. 88 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Эксмо, 2005. 512 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя. М. : Просвещение, 1989. 254 с.
6. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Акад. проект, 1999. 240 с.
7. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / под ред. с предисл. Д. А. Леонтьева. 5-е, испр. и доп. изд. М. : Смысл, 2020. 526 с.
8. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. [и др.] : Питер, 2009. 318 с.
9. Матейчик З. Родители и дети: от рождения до взросления. М. : Альма-Матер, 2022 – 347 с.
10. Шахова И. С. Дебенова Д. И. Профилактика нарушения родительно-детских взаимоотношений у матерей с девиантным поведением // Развитие и образование личности в современном коммуникативном пространстве : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. , посвящ. 90-летию со дня рождения В. Г. Асеева / под ред. И. М. Кыштымовой, Л. В. Скоровой. Иркутск, 2021. С. 302–309.
11. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб. : Питер, 2009. 672 с.
12. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 554 с.
13. Ярославцева И. В. Идентичность как индикатор психологического благополучия молодежи в трудной жизненной ситуации // // Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа малой Родины : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. А. Д. Карнышев, В. А. Решетников. Иркутск, 2019. С. 253–261.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Лужецкая А. М., Шаманская П. Ю.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: annaluzhetskaya@mail.ru; polia.shamanskaya@yandex.ru

Тревожность в структуре интегральной индивидуальности относится к уровню свойств личности и понимается как ожидание неблагоприятного исхода в относительно нейтральных, не содержащих реальной угрозы, ситуациях [1].

Актуальность проблемы тревожности в подростковом возрасте связана с особенностями периода развития личности: мощные гормональные изменения, изменения системы отношений, на фоне меняющейся социальной ситуации, создают высокое эмоциональное напряжение, которое достаточно тяжело выдерживать. Ситуативная тревожность проявляется как ответ на это напряжение, а если тревожность является постоянной средой (личностной), то в этот период она возрастает.

Повышенная тревожность приводит к серьезным нарушениям физиологических, социальных и психологических факторов. Это проявляется в проблемах адаптации человека, его девиантном поведении и реакции на повседневные раздражители [2].

Одно из последствий нахождения подростка в постоянном тревожном состоянии – отсутствие полноценного развития в социуме [7]. Из-за данного состояния возникают проблемы с самооценкой, формированием «Я-концепции» «Я-личность», появляется сомнения в своих действиях, проявляется склонность к агрессивному поведению, что, в свою очередь, отражается на способности к общению, адаптации в новых условиях, умении выстраивать личные границы, логически и рационально принимать решения в критических моментах [1].

Одним из эффективных видов психологической помощи подросткам с выявленной повышенной тревожностью является психологическое консультирование.

Консультирование дает возможность специалисту вовремя оказать психологическую помощь. Психологи-консультанты – это специалисты, которые могут способствовать процессу выявления тревожного состояния подростка в кризисный для него период и определять совокупность методик, которые способствуют улучшения динамики тревожного состояния подростка [3].

Цель исследования: разработать и апробировать программу психологического консультирования, направленную на коррекцию тревожности детей младшего подросткового возраста.

Объектом исследования является тревожность как психологический феномен.

Предмет исследования – коррекция тревожности в условиях психологического консультирования.

Гипотезы: в ходе научно-исследовательской работы были выдвинуты следующие суждения:

1. На фоне мощных психологических и физиологических изменений, характеризующих пубертатный возраст, а также в связи со сменой социальной ситуации (перехода из младшей школы в среднюю), подросткам свойственна повышенная ситуативная и личностная тревожность.

2. Психологическое консультирование в сочетании групповых и индивидуальных форм проведения с применением диагностических, аналитических, трансформирующих и развивающих методов, способствует снижению показателей личностной и ситуативной тревожности подростков.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать основные теоретические положения о тревожности подростков в условиях психологического консультирования;

2. Провести эмпирическое исследование тревожности подростков в условиях психологического консультирования;

3. По результатам эмпирического исследования разработать и апробировать программу коррекции тревожности подростков в условиях психологического консультирования.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические методы

2. Эмпирические методы исследования:

При планировании консультационного процесса мы опираемся на структуру процесса консультирования (эkleктическую модель) по Кочюнасу [4], а также этапы консультативной беседы, предложенные Е. Ю. Алешинной [5].

На диагностическом этапе исследования применяются следующие методики:

- «Диагностика состояния ситуативной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина [6];

- Тест «Несуществующее животное».

На этапе «Исследование проблемы» было проведено исследование с целью выявления тревожности подростков в условиях психологического консультирования.

Исследование проводилось на базе МБОУ г. Иркутска СОШ № 23. В исследовании приняли участие 25 чел. в возрасте 12 лет, ученики пятого класса.

Относительно показателей по проведенной диагностике повышенный и высокий уровень личностной тревожности в процентном соотношении от общего количества опрошенных пятиклассников в количестве 25 чел. – 48 % (12 чел.); умеренный уровень тревожности составляет 28 % (7 чел.); низкий – 24 % (6 чел.).

Относительно показателей по проведенной диагностике, высокий и очень высокий уровень ситуативной тревожности в процентном соотношении от общего количества опрошенных подростков – 56 % (14 чел.); умеренный – 20 % (5 чел.); низкий – 24 % (6 чел.).

На основании диагностики была выделена группа людей, в дальнейшем она составила экспериментальную группу с повышенной и высокой тревожностью. С экспериментальной группой (12 подростков) проводится проективная методика «Несуществующее животное».

С помощью проведенной проективной методики «Несуществующее животное» были выявлены факторы, которые сигнализируют о проявлении высокой тревожности подростков [10].

Этими факторами являлись: штриховые (импульсивные) линии; сильный нажим; увеличенный размер рисунка; наличие острых выступов и отростков, независимо от того, что они изображают (рога, уши, щупальца, клешни); среда обитания: животное живет в грязи, в тине и потребление неприятной пищи – червей. Место обитание пещеры, горы или закрытые жилые сооружения из подручных средств (палки, листья, камни); цвета использовались яркие, преимущественно красный; одинокий образ жизни или один-два «приятеля», а семья состоит максимум из двух членов (само «существо» и папа\мама); отсутствие глаз, устойчивой опоры, рта, шеи.

Во второй части на этапе психологического консультирования – исследование проблемы, которая проводилась в виде **интервью**, выяснилось, что тревожность понимается подростками как предчувствие неудачи, ощущения неуверенности или реализация их страхов. Причинами тревожности подростки отмечают в первую очередь низкую самооценку и неуверенность в своих силах, страх не оправдать свои и чужие ожидания [10]. Это касается обучения, принятия себя и своих ошибок, взаимоотношения в семье, неблагоприятного психологического климата, с которым подростки сталкиваются в школе или дома.

Благодаря диагностическому методу консультирования мы подтвердили первую гипотезу, что подросткам свойственна ситуативная и личностная тревожность.

С учетом полученных данных, были определены задачи психологического консультирования:

1. Повышение уровня информированности подростков о понятии «тревожность» в условиях психологического консультирования.
2. Выявление причин и форм проявления тревожности подростков в условиях психологического консультирования.
3. Развитие навыков саморегуляции тревожности в условиях психологического консультирования.

На этапе «**Двумерное определение проблемы**» основной задачей было формирование запроса и определения проблемы подростком и консультантом.

Для решения первой задачи консультирования, с помощью применения аналитических методов, такие как беседа, наблюдение, активное слушание, мы убедились в правильности взаимопонимания запроса, сформировать понимание тревожности.

А также применялись техники: открытые и закрытые вопросы, перефразирование, отражение чувств.

На этапе «**Идентификация альтернатив**» применяя аналитические методы консультирования, мы осуществляли поиск возможных директив по решению проблемы, обозначения возможных причин проявления тревожности, форм проявления, что было нашей второй задачей.

Данный этап психологического консультирования включал в себя техники активного слушания, открытых вопросов в рамках консультативной беседы для выявления и акцентирования «корня» проблемы, согласование способов воздействия на проблему.

Планирование и воздействие

Данный этап направлен на воздействие подростковой тревожности с помощью трансформирующих методов и формирование навыков и способов саморегуляции подростков, благодаря развивающим методам, тем самым мы пришли к решению третьей задачи консультирования [8].

Благодаря аналитическим методам велись консультационные беседы с целью осознания провоцирующих на тревожность факторов, проработку ситуативной тревожности путем открытых вопросов.

Методы: трансформирующие

Трансформирующие методы позволяют воздействовать на психологическое состояние, снизив уровень тревожности, что позволит под-

ростку легче переносить проявления феномена и снять общее психологическое напряжение (методы КПТ, методы арттерапии).

Упражнения КПТ подхода: «Огонь лед» «Я по городу шагаю»; «Преодоление в воображении» – эффективный метод снижения тревожности и симптомов избегания, связанных с существующей проблемной ситуацией.

Развивающие методы позволят сформировать эффективное развитие личностных возможностей: арт-терапевтическое упражнение «Цветок»; раскрашивание мандал; проработка защитных механизмов.

Деятельность и обратная связь

Заключительные этапы включали в себя аналитические методы (анкетирование, групповое обсуждение, слушание);

Следуя из результата анкетирования, у 12 испытуемых сформировалось положительное впечатление о каждой сессии в рамках данной программы.

На вопрос, как как каждый подросток ощутил снижение тревожности, испытуемые отвечали, что в первую очередь заметили снижение соматических симптомов, такие как снижение головокружения, умеренное сердцебиение, в меньшей степени ощущение тряски рук и коленей перед важным мероприятием.

Ученики отмечали также снижение волнения перед серьезными мероприятиями или тот факт, что подросток стал легче осваиваться в больших группах людей, снизилось общее эмоциональное напряжение.

Каждый подросток отметил, что лучше понимает “свою” тревожность, причины ее проявления и овладел навыками саморегуляции. Также, подростки обозначили значимость психологической помощи.

Итоговой работой было определение оценки эффективности проведенной программы.

Результаты повторной диагностики личностной и ситуативной тревожности Спилбергера:

Исходя из приведенных данных, можно отметить, что динамика личностной тревожности подростков в условиях программы психологического консультирования улучшилась относительно умеренного показателя на 41 %; низкого – на 33 %.

Исходя из приведенных данных, показатели ситуативной тревожности улучшились: относительно умеренного уровня – на 58 %, низкого – на 25 %.

Далее, был проведен анализ по Т-критерию Вилкоксона. Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выражен-

ность. С его помощью определяется, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом [10].

По результатам повторной диагностики личностной и ситуативной тревожности, можно сделать вывод, что данная программа по коррекции тревожности подростков в условиях психологического консультирования – эффективна.

Особенности повторного проведения «Несуществующее животное»

Нажатие карандаша было более мягким и плавным, рисунок раскрашивался более детально, плотно и равномерно, цвета выбирались в некоторых частях более яркие. Нарисованное животное совсем отличалось от предыдущего более реалистичным видом, рисовались крылья, что характеризует появившуюся мотивацию и стремление к новому, были прорисованы глаза, лапы, хвосты, головы, уши – детально, реалистично.

У животного появлялось имя, а также условия, в которых он обитает, например, у одного подростка в первом рисунке его «существо» обитало в одиночестве на болоте, а повторный рисунок отображал зеленое поле и наличие семьи.

Благодаря проведенному анализу эффективности с помощью Т-критерия Вилкоксона, мы подтвердили второе положение гипотезы.

Таким образом, в целом программа консультирования нами оценивается как эффективная. Наблюдалось позитивное восприятие полученных знаний и навыков подростками, при повторной диагностике были получены результаты тестирования и проективной методики с позитивной динамикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорович Л. А. Проблема нравственного развития подростка: моногр. М.: Моск. психол.-соц. ун-т, 2017. 248 с.
2. Шалько Е. Самосознание социально активного подростка. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2018. 148 с.
3. Гишпенрейтер Ю. Б., Фаликман М. В. Психология мотивации и эмоций. М.: АСТ, 2009. С. 345–349.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.
5. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: Независ. фирма «Класс», 1999. 208 с.
6. Методика диагностики тревожности Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина // Работы по психологии. М., 2010. URL: <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-diagnostiki-trevozhnosti-ch-d-spilberga-yu-l-hanina> (дата обращения: 12.11.2022).
7. Лутошлова Е. С. Педагогические условия эффективной подготовки младших школьников к деловому сотрудничеству // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с международным участием. Иркутск 3–4 сент. 2020 г. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. С. 206 – 211.

8. Лужецкая А. М., Громова Е. В. Арт-терапия в коррекции эмоциональных проблем старшеклассников // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XVI ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2017. С. 59–63.

9. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. М. : Речь, 2003. 350 с.

10. Особенности проективной деятельности у детей, переживших насилие / И. С. Шахова, К. И. Мезенцева, Л. А. Алексеева, С. Ю. Балакирева, Е. Д. Хлебникова, А. В. Никонова // Развитие и образование личности в современном коммуникативном пространстве : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. , посвящ. 90-летию со дня рождения В. Г. Асеева / под ред. И. М. Кыштымовой, Л. В. Скоровой. Иркутск, 2021. С. 122–128.

КОРРЕКЦИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ХИМИЧЕСКИ ЗАВИСИМЫХ ЛИЦ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Молитвин А. А., Лутошплива Е. С.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: a1983molit@gmail.com; eka3676@yandex.ru

Важность коррекции смысложизненных ориентаций у химически зависимых лиц в процессе психологического консультирования обусловлено, прежде всего, тем, что в результате употребления психоактивных веществ происходит разрушение ядра личности – ценностно-смысловой сферы, происходит деформация смысложизненных ориентаций. Как указывают И. В. Ярославцева, Н. П. Баркова, И. Г. Ванкон человек утрачивает жизненные ценности и смыслы, не видит цели в жизни, воспринимает негативное отношение к себе других людей, в результате чего значительно снижаются возможности эффективной социальной адаптации и продуктивного межличностного взаимодействия, построения взаимоотношений, как с близкими людьми, так и построение взаимоотношений в трудовой профессиональной деятельности [1; 2; 8].

В современных условиях проблема употребления психоактивных веществ стоит довольно остро, так как производство наркотиков растет, появляются новые виды наркотиков и, соответственно, активно идет поиск каналов сбыта наркотических веществ, вовлечение людей в употребление наркотиков.

В аспекте изучения смысложизненных ориентаций химически зависимых представлены разные направления: Л. В. Грузд рассматривает ценностные ориентации наркозависимой личности [3]; М. В. Зенина анализирует особенности ценностно-смысловых ориентаций у лиц с химической зависимостью [4]; в работе Дж. Ф. Мазена исследуются жизненные смыслы и ценности наркозависимой личности [7]. В то же время в исследованиях, посвященных проблеме профилактики и реабилитации лиц, страдающих химической зависимостью, аспекты, касающиеся коррекции смысложизненных ориентации затрагиваются недостаточно.

Смысложизненные ориентации выступают как личностно-смысловая регуляция, осуществляемая на разных психологических уровнях: уровне самосознания, эмоциональных переживаний, познавательных процессов, волевых процессов, деятельности, поведения, социальных отношений. Коррекция смысложизненных ориентаций в

процессе психологического консультирования является мало изученным аспектом, при этом, упускается из виду тот факт, что сформированные смысложизненные ориентации могут выступать важной опорой для противостояния личности уходу в зависимое поведение.

Актуальность вышесказанного определила цель проведенного исследования, которая заключалась в разработке и реализации организационных и содержательных аспектов коррекции смысложизненных ориентаций химически зависимых лиц в процессе психологического консультирования.

Опираясь на работу Д. А. Леонтьева, мы определили смысложизненные ориентации как систему осмысленных и избирательных связей, которая отражает направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленности выборов и оценок, удовлетворенность самореализацией и способность брать за нее ответственность [6].

Смысложизненные ориентации включают в себя такие компоненты, как цель в жизни, процесс жизни, или интерес к ней, результативность жизни, локус контроля-«Я», локус контроля-«жизнь». У химически зависимых людей разрушение смысложизненных ориентаций происходит, чаще всего, на фоне того, что возрастает потребность в употреблении химических веществ и в системе смыслов происходят значительные изменения, когда данная потребность выступает на первый план, по сравнению с другими. Переживание состояния наркотического опьянения превращается в ценностное образование, которое выполняет регулирующую функцию и влияет на поведение человека. У химически зависимых людей часто проявляется низкая осмысленной жизни, неясная временная перспектива, нечеткость жизненных целей. Они утрачивают контроль над своей жизнью, не видят ее результатов.

Групповое психологическое консультирование может выступать эффективным средством коррекции смысложизненных ориентаций химически зависимых людей. В соответствии с этим, нами была разработана программа психологического консультирования на основе этапов, выделяемых Р. Кочюнасом [5]: исследование проблемы, двумерное определение проблемы, идентификация альтернатив, планирование, деятельность, этап оценки и обратной связи. Программа психологического консультирования включала в себя 13 сессий по 60 минут.

На этапах исследования проблемы и двумерного определения проблемы была организована работа, направленная на изучение смысложизненных ориентаций у химически зависимых лиц. По результатам диагностики с помощью методики Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» [6] было установлено, что у химически за-

висимых людей слабо сформирована целеустремленность, жизненные цели у них носят поверхностный характер, восприятие собственной жизни характеризуется утратой смысловой составляющей, ощущением слабой продуктивности в жизни и неудовлетворенностью ею. У данной категории часто проявляется экстернальный локус контроля, при котором ответственность за свою жизнь перекладывается на внешние обстоятельства.

На этапе идентификации альтернатив с участниками программы обсуждались возможные пути решения проблемы, формировалось осознание собственных ценностей и целей у химически зависимых лиц. В процессе идентификации альтернатив мы, в большей степени, обратили внимание на представления каждого участника о возможных путях решения проблемы, а также уделили внимание проработке внутренних препятствий к решению проблемы. При этом в процессе консультативной беседы мы наблюдали у некоторых участников признаки сопротивления осознанию возможных трудностей, связанных со смысложизненными ориентациями.

На этапе планирования с участниками программы определялись пути преодоления проблемы и изменения смысложизненных ориентаций, на этапе деятельности намеченный план был реализован.

На этапе планирования мы познакомили в общих чертах участников с содержанием психологического консультирования в рамках той проблемы, над которой они работают и способствовали через постановку вопросов, упражнения, активизации внутренних ресурсов самих участников для определения результатов, которые они хотели бы достичь и способов их достижения.

В ходе работы мы использовали такие методы и приемы консультирования как представление информации, интерпретация, обобщение, постановка вопросов, моделирующие методы. Для определения дальнейшего пути важно было, чтобы участники определили то, чего они хотят достичь по итогам проведенных консультаций. Используя упражнения на целеполагание, мы содействовали им в этом. Суть упражнения состояла в том, чтобы участники сформулировали, чего они хотели бы достичь в отношении изменения своего отношения к жизни, определении своих жизненных целей, смыслов, ценностей, какой видят они свою цель через некоторое время после завершения консультирования. Участники в письменном виде отвечали на вопросы.

На этапе деятельности, работая над целеполаганием, мы специально использовали упражнения, направленные на понимание участниками того, чего они хотят в данный момент, на осознание собствен-

ных потребностей. В частности, мы предлагали им расслабиться, погрузиться в состояние созерцания своего внутреннего мира, мыслей, которые случайно возникают, каких-то телесных ощущений и задать самому себе внутренний вопрос – чего я хочу в данный момент и некоторое время продолжать заниматься самонаблюдением для того, чтобы понять, какой отклик идет на этот вопрос, какие мысли начинают возникать, появляются они, либо не появляются. Далее, мы предлагали участникам увидеть образ того, что они хотят, постараться представить его в деталях для того, чтобы можно было с этим образом осуществлять дальнейшую работу. Многие участники говорили о том, что они пока не могут ничего представить, у них не выходит ничего конкретного и когда мы анализировали, с чем это может быть связано, мы подошли к тому, что многие участники блокируют размышления о своих желаниях, потому что что-то считают невозможным для осуществления, к чему-то считают себя не готовыми в данный момент.

Для более глубокого понимания собственных жизненных смыслов и целей мы использовали примеры людей из художественной литературы, образов кинофильмов, понятных участникам, на основе которых анализировали, каковы смысложизненные ориентации данных людей, как они проявляются у них, как люди справляются с какими-либо жизненными трудностями. В процессе работы мы уделили внимание таким аспектам как постановка цели в жизни, познакомили участников с техниками целеполагания, также предлагали участникам упражнения, которые помогают представить им процесс жизни и сформировать перспективу будущего.

Благодаря использованию упражнений, моделированию ситуаций, мы содействовали лучшему осознанию участниками того, как в структуре их личности взаимосвязаны между собой самые разные свойства и качества. На этом этапе мы также несколько раз предлагали участникам выполнение домашних заданий. В домашнее задание мы относили упражнения, которые помогали участникам осуществлять работу над значимыми компонентами ценностно-смысловой сферы. Выполнение домашних заданий являлось обязательным элементом, поскольку они использовались не на каждой сессии, то это не вызывало у участников сопротивления. В процессе выполнения заданий, некоторые участники испытывали достаточно сильные эмоции от осознания того, что, например, в какой-то момент их жизнь стала бесцельной и с помощью техники отражения чувств мы помогали им выразить свои эмоции, снять психоэмоциональное напряжение.

На этапе психологического консультирования оценки и обратной связи повторно исследовалось состояние смысложизненных ори-

ентаций химических зависимых лиц, с целью оценки эффективности реализованной программы психологического консультирования, проведения сравнительного анализа и выявления изменений.

Таким образом, результаты реализации программы психологического консультирования позволили подтвердить выдвинутое предположение о том, что специально организованное групповое психологическое консультирование с использованием аналитических, моделирующих, формирующих, методов, на основе механизмов интериоризации, идентификации, интернализации, может способствовать коррекции смысловых ориентаций химически зависимых лиц и повышению осмысленности жизни, принятию на себя ответственности за свою жизнь, повышению удовлетворенности жизнью и положительной оценке себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркова Н. П., Ванкон И. Г., Ярославцева И. В. Третьичная профилактика зависимости от психоактивных веществ : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2011. 89 с.
2. Баркова Н. П., Ярославцева И. В. Зависимое поведение: клинико-психологические аспекты профилактики и коррекции : учеб.-метод. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2014. 51 с.
3. Грузд Л. В. Ценностные ориентации наркозависимой личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : 19.00.05. Казань, 2004. 217 с.
4. Зенина М. В. Особенности ценностно-смысловых ориентаций у лиц с химической зависимостью // Ломоносов-2007. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/16/Zenina_MV.pdf (дата обращения: 12.03.2022).
5. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. М. : Акад. проект : Гаудеамус, 2005. 464 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 486 с.
7. Мазен Дж. Ф. Жизненные смыслы и ценности наркозависимой личности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т 7, № 2. С. 249–252.
8. Ярославцева И. В., Рерке В. И. Выбор за тобой! Профилактика наркомании и токсикомании в молодежной среде : учеб. пособие. Иркутск : Коралл, 2013. 52 с.

КОРРЕКЦИЯ АЛЕКСИТИМИИ У ЖЕНЩИН С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Павловец Е. Е., Ярославцева И. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: evgeniya.p1975@gmail.com

В настоящее время проблема алекситимии у женщин, страдающих алкогольной зависимостью, является актуальной и, безусловно, заслуживает внимания как ученых, так и практических психологов.

В исследованиях И. В. Григорьевой [3], А. У. Тархан [5], И. Р. Семина [4], С. Brems [6], М. Haviland [9], G. Craparo [7], М. Ziolkowski [8] у лиц, зависимых от алкоголя, выявлены явные алекситимические тенденции. Они проявляются в виде трудностей в распознавании и выражении своих эмоций, определении эмоций других людей; характеризуются сниженными возможностями дифференциации телесных ощущений и чувств, способностями к фантазированию и символизации. Локус контроля у таких людей смещен на внешние события, а не на внутренние переживания. Это может способствовать развитию зависимости и осложнить ее течение.

Учеными отмечается, что алекситимия является как предиктором, так и фактором, способствующим развитию алкогольной болезни [3–5]. При этом в современной мировой научной психологической литературе недостаточно знаний о роли алекситимии в развитии химической зависимости, что не способствует полному и точному описанию механизма формирования личностной деструкции у зависимых людей.

Наиболее часто используемые в реабилитационных учреждениях диагностические методики не направлены на выявление феномена алекситимии у пациентов, в результате чего к ним применяются методы психологического воздействия, не дающие результата в силу «замороженности» чувств и эмоций у зависимых людей. При этом широко применяемый в программах третичной профилактики зависимости когнитивно-поведенческий подход, включает обязательное развитие метакогниций [2] и признает ведущую роль эмоций в этом развитии [1]. Некоторые исследователи называют химическую зависимость «болезнью замороженных чувств», подразумевая нарушение контакта аддикта со своей чувственной сферой. Безусловно, подобные пациенты остро нуждаются в оказании психологического воздействия, направленного на коррекцию эмоциональной сферы личности. Одним из

видов эффективной психологической помощи является психологическое консультирование.

К сожалению, в настоящее время крайне мало исследований посвящено феномену изучения и коррекции алекситимии у женщин, больных алкоголизмом. В практической работе специалистов стационаров проблема наличия высокого уровня алекситимии у пациентов остается вне поля зрения. В результате, эффективность лечения и реабилитации больных снижается.

В связи с вышесказанным тема нашего исследования представляет особый интерес и актуальность.

Целью нашего исследования стали разработка и апробация организационных и содержательных компонентов процесса коррекции алекситимии у женщин с алкогольной зависимостью в ходе психологического консультирования. Организуя исследование, мы ожидали подтверждения правомерности следующих гипотез:

1. Женщинам с алкогольной зависимостью могут быть свойственны проявления алекситимии, выражающиеся в эмоциональных и когнитивных расстройствах: трудностях идентификации и описания чувств, внешне ориентированном мышлении.

2. Коррекция алекситимии у женщин с алкогольной зависимостью будет эффективной при использовании комплекса аналитических, обучающих, трансформирующих, моделирующих методов, используемых в процессе группового и индивидуального психологического консультирования.

3. Реализация организационных и содержательных компонентов коррекции алекситимии, ориентированных на развитие рефлексии и саморегуляции, формирование умений распознавать и вербализовать свои и чужие чувства, различать чувства и телесные проявления, повышение способностей к эмпатии, фантазированию и символизации, развитие интернального локуса контроля позволит снизить показатели уровня алекситимии у женщин с алкогольной зависимостью.

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные разработки отечественных и зарубежных психологов.

Рассмотрение феномена алекситимии как психологической характеристики личности происходило с опорой на работы P. Sifneos, G. Taylor, H. Krystal, Д. Г. Турнова, С. А. Кулакова в которых определяются понятие, структура, формирование, развитие и другие аспекты данного явления. При изучении связи алекситимии и химической зависимости мы опирались на работы А. У. Тархан, G. Crapano, M. Naviland, M. Ziolkowski. Исследуя особенности психологической сферы женщин с алкогольной зависимостью, мы обращались к работам

З. И. Николаевой, Н. А. Анисимовой, описывающим специфику психологических проявлений у изучаемого контингента. При разработке содержательных компонентов коррекции алекситимии у женщин с алкогольной зависимостью мы использовали исследования Н. П. Барковой, И. Г. Ванкона, И. В. Ярославцевой, Е. А. Брюн, Л. М. Савченко, Ф. Дж. Флореса, вскрывающие специфику оказания психологической помощи зависимым. Определяя организационные компоненты коррекции, мы учитывали опыт в области коррекции алекситимии Н. Krystal, Н. Д. Семеновой, Д. Г. Турнова, И. В. Быченко, А. В. Копытова, основывались на общих теоретических положениях и принципах психологического консультирования Ю. Е. Алешиной, Р. Кочунаса и Gilland.

В исследовании принимали участие 15 женщин в возрасте от 34 до 40 лет с диагнозом алкоголизм второй стадии, находящихся на лечении в реабилитационном наркологическом центре.

В качестве диагностических методик использовались опросники «Торонтская алекситимическая шкала TAS-20» и «Торонтская алекситимическая шкала TAS-26». В результате диагностики у 100 % женщин с алкогольной зависимостью выявлен высокий общий показатель алекситимии, 7 % имеют низкий уровень алекситимии по показателю «Трудности идентификации чувств», 33 % средний и 60 % высокий уровни выраженности данного проявления алекситимии. Высокий уровень показателя «Трудности описания чувств» выявлен у 73 %, средний уровень обнаружен у 24 % испытуемых. Высокий уровень склонности к внешне ориентированному мышлению имеет подавляющее большинство респондентов – 93 %, у 7 % диагностирован средний уровень склонности к внешне ориентированному мышлению.

С целью коррекции алекситимии у женщин с алкогольной зависимостью разработана и реализована программа психологического консультирования. Процесс консультирования включал 6 этапов, 15 групповых и 3 индивидуальные встречи. Время реализации программы составило 4 месяца.

В ходе работы были применены следующие методы: аналитические, обучающие, трансформирующие, моделирующие. Указанные методы были использованы с целью развития рефлексии, саморегуляции, расширения эмоционального лексикона, развитию интернального локуса контроля.

Первый этап психологического консультирования «Исследование проблемы» был направлен на установление контакта между консультантом и участницами, создание доверительной психологической атмосферы и исследование проявлений алекситимии у жен-

щин. На основании наблюдений за поведением женщин в ходе групповой встречи были выделены две участницы, проявляющие тревожность и замкнутость, чередующуюся с агрессивностью в адрес других членов группы. Эти женщины были выделены в отдельную подгруппу для предоставления им возможностей индивидуального психологического консультирования.

На втором этапе психологического консультирования «Двумерное определение проблемы» было достигнуто единство в понимании проблемы алекситимии консультантом и участницами группы. В ходе консультативных бесед были использованы следующие методы: проблемный анализ (уточнение, определение проблемы), обучающие (информирование), наблюдение, опрос, аналитический, трансформирующие (релаксационное упражнение). Использовались техники: поддержка, активизация, переживания тела и др.

На этапе «Идентификация альтернатив» участницы с помощью и поддержкой психолога рассматривали разные варианты путей снижения проявлений алекситимии. Применялись следующие методы: аналитические, обучающие, трансформирующие (релаксационное упражнение). Использовались техники: понимание эмоций, информирование, поддержка, активизация, переживания тела. Ввиду низкой активности участниц, в процессе воздействия психолог-консультант придерживался директивной позиции.

Четвертый этап «Планирование» был посвящен коррекции психического нарушения путем формирования у участниц знаний, умений и навыков, направленных на уменьшение проявлений алекситимии (трудности в идентификации чувств, трудности в описании чувств, внешне ориентированное мышление).

При реализации этапа были использованы следующие подходы: гештальт подход для развития осознанности нахождения в моменте «здесь и сейчас», умения принимать решения и делать выбор, улучшения контакта со своими чувствами и телесными ощущениями; средства эмоционально-образной терапии с целью развития способности к фантазированию, развитию интернального локуса контроля, преодоления психологических защит; средства арт-терапии с целью помочь алекситимикам конкретизировать эмоциональные составляющие, материализуя их в художественных работах и позволяя перенести их из недоступной сферы внутреннего мира во внешнюю среду, уменьшить напряжение; средства телесно-ориентированной терапии, способствующие осознанию как своего тела, так и аффектов, выработке навыка связи телесных проявлений и эмоций, с целью достичь изменений на трех уровнях – рациональном, эмоциональном и телесном.

В ходе консультативной беседы, посредством двустороннего вербального общения на разных ее этапах, достигались передача и получение психологической информации для последующего ее анализа и интерпретации. Использовались методы: аналитические; включённое наблюдение, позволяющее наблюдать невербальные сигналы лица и тела, речевые высказывания клиента – их содержание, направленность, продолжительность, частота, интенсивность, экспрессивность. С использованием моделирующего метода осуществлялось обсуждение и моделирование проблемной ситуации. В качестве трансформирующих техник применялись упражнения и релаксационные техники.

На пятом этапе участницы программы в течении двух недель применяли полученные знания, умения и навыки в повседневной жизни.

Шестой этап «Оценка и обратная связь» предполагал подведение итогов психологического консультирования.

Как показало сравнение результатов первого и последнего этапов исследования проявлений алекситимии, у участниц в процессе индивидуального и группового психологического консультирования произошли позитивные изменения в психическом состоянии. Так, выявлено снижение среднего значения показателей по шкалам: общий уровень алекситимии (с 74 до 56 баллов), трудности идентификации чувств (с 25 до 19 баллов), трудности описания чувств (с 18 до 13 баллов), внешне ориентированное мышление (с 33 до 22 баллов). Все показатели из регистра значений переместились в регистр средних.

Статистический анализ данных с использованием t-критерия Вилкоксона позволил нам выявить значимые достоверные различия по результатам до и после проведения коррекции.

Наблюдения показали, что женщины стали более контактными, научились управлять своими эмоциями, и без страха говорить о них и выражать их. Женщины стали лучше распознавать свои и чужие чувства, различать чувства и телесные проявления, у них повысилась способность к эмпатии, выработался навык вербализации чувств и эмоций, повысилась способность к фантазированию и символизации, развился интернальный локус контроля.

Таким образом, психологическое консультирование, построенное с учетом содержательных и организационных требований к его организации, способствует эффективной коррекции алекситимии у женщин с алкогольной зависимостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркова Н. П., Ярославцева И. В. Зависимое поведение: клинико-психологические аспекты профилактики и коррекции. Иркутск : Изд-во ИГУ 2014. 251 с.
2. Баркова Н. П., Ванкон И. Г. Теория и практика в реабилитации наркозависимых. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2013. 372 с.
3. Взаимосвязь алекситимии и аффективно-личностных свойств у лиц с зависимостью от алкоголя / И. В. Григорьева, М. М. Скугаревская, М. Н. Трущенко, Т. А. Адамчук // Проблемы здоровья и экологии. 2018. № 4(58). С. 36 – 41.
4. Семин И. Р., Есин Д. О. Взаимосвязь качества жизни и алекситимии у больных алкогольной зависимостью // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2013. № 6(81). С. 10–13
5. Тархан А. У. Нейропсихологические механизмы алекситимии и ее связь с алкогольной анозогнозией // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 2013, № 1. С. 71–79
6. Brems C., Namyniuk L. The relationship of childhood abuse history and substance use in an Alaska sample // Substance Use & Misuse. 2002. Vol. 37, N 4. P. 473–494. doi: 10.1081/JA-120002806.
7. The Relationships between Early Trauma, Dissociation, and Alexithymia in Alcohol Addiction / G. Craparo, V. Ardino, A. Gori, V. Caretti // Psychiatry Investigation. 2014. Vol. 11, N 3. P. 330–335. doi: 10.4306/pi. 2014.11.3. 330
8. Ziolkowski M., Gruss T., Rybakowski J. K. Does alexithymia in male alcoholics constitute a negative factor for maintaining abstinence? // Psychother. Psychosom. 1995. Vol. 63, N 3–4. P. 169–173. doi: 10.1159/000288955.
9. Alexithymia in women and men hospitalized for psychoactive substance dependence / Haviland M. G., Hendryx M. S., Shaw D. G., Henry J. P. // Compr. Psychiatry. 1994. Vol. 35, N 2. P. 124–128. doi: 10.1016/0010-440x(94)90056-n

МОДЕЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ ЦИФРОВЫХ ДЕВИАЦИЙ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Погодина Е. К.

УО «Белорусский государственный педагогический университет

им. М. Танка»

Минск, Республика Беларусь

E-mail: pogodinaek@mail.ru

В настоящее время важным направлением воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования является профилактика девиантного поведения учащихся в интернет-пространстве, воспитание информационной культуры, которая предполагает наличие у обучающихся знаний об основах информационной безопасности, навыков безопасного и эффективного использования интернет-ресурсов, безопасного поведения в интернет-пространстве, умений критически оценивать онлайн-контент.

Высокие темпы цифровизации, особенности цифрового пространства, возрастные психологические особенности подростков, недостаточный уровень цифровой культуры повышают риск их цифровой девиантации [1]. Всё вышесказанное обуславливает необходимость разработки научно-методического обеспечения деятельности специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждений общего среднего образования по профилактике цифровых девиаций в подростковой среде.

Цель: реализация комплексного подхода к профилактике цифровых девиаций в подростковой среде и формированию информационной культуры обучающихся.

Задачи:

- обеспечение целенаправленной работы по формированию у обучающихся знаний об основах кибербезопасности, рисках медиасоциализации;
- формирование информационной культуры обучающихся, развитие навыков работы с информацией, умения критически оценивать медиаконтент и источники информации, обеспечения собственной информационной безопасности при взаимодействии с медиасредой;
- формирование ценностного отношения обучающихся к деятельности и коммуникации в медиасреде, развитие навыков безопасных и ответственных коммуникаций, цифровой культуры поведения личности;
- формирование личностных компетенций обучающихся, необходимых для противодействия различным видам деструктивного по-

ведения в сети Интернет и их профилактике, обучение эффективным стратегиям поведения в ситуациях киберагрессии;

- развитие и внедрение инновационных технологий и форм работы по профилактике цифровых девиаций в подростковой среде;
- научно-методическое и информационное обеспечение системы работы по профилактике цифровых девиаций в подростковой среде [2].

Целевая группа – обучающиеся подросткового возраста, их законные представители.

Основные направления и этапы реализации модели профилактики цифровых девиаций в подростковой среде:

1. Информационно-аналитический – проведение мониторинга активности обучающихся в медиасреде; исследование особенностей проявления и способов реагирования в ситуации кибербуллинга; изучение уровня сформированности медиакомпетентности; информирование педагогического коллектива, обучающихся и законных представителей обучающихся о результатах мониторинга.

2. Организационно-деятельностный – формирование у обучающихся знаний об основах информационной безопасности, рисках медиасоциализации; формирование информационной культуры обучающихся, развитие навыков работы с информацией, умения критически оценивать медиаконтент и источники информации, обеспечения собственной информационной безопасности при взаимодействии с медиасредой; формирование ценностного отношения обучающихся к деятельности и коммуникации в медиасреде, развитие навыков безопасных и ответственных коммуникаций, цифровой культуры поведения личности; формирование личностных компетенций обучающихся, необходимых для противодействия различным видам деструктивного поведения в сети Интернет и их профилактике, обучение эффективным стратегиям поведения в ситуациях киберагрессии.

3. Рефлексивно-оценочный – анализ изменений в поведении участников образовательного процесса в результате социально-педагогической деятельности по профилактике цифровых девиаций в подростковой среде и формированию информационной культуры обучающихся.

Технологии реализации модели:

– технологии неформального и формального образования, предполагающие гибкое обучение с учётом потребностей обучающихся, тесную связь с практическим применением полученных знаний;

– технологии позитивного развития, направленные на развитие положительных личностных качеств и позитивных моделей поведения обучающихся, обеспечивающих успешность;

– технологии осознанности, в процессе которых обучающиеся научаются видеть образ явления целиком, формулировать его, умело осуществлять осознанный выбор и проявлять творческий потенциал в самореализации.

Процесс организации деятельности по профилактике цифровых девиаций в подростковой среде и формированию информационной культуры обучающихся будет более эффективным, если будут использованы интерактивные методы и формы работы с подростками.

К эффективным условиям реализации интерактивных методов можно отнести:

- создание благоприятного для обучения психолого-педагогического и эмоционального климата;
- осуществление обратной связи с обучающимися;
- руководство диалоговым взаимодействием всех участников интерактивного процесса;
- организация продуктивной внутригрупповой и межгрупповой деятельности.

В отличие от традиционного педагогического воздействия, направленного только на пассивное усвоение знаний, норм поведения (объяснительная и репродуктивная функция), интерактивное воздействие включает в себя разнообразие видов деятельности, форм работ, включающих в себя рефлексию деятельности, интенсивность коммуникации, разнообразие взаимодействия.

В процессе организации деятельности по профилактике цифровых девиаций в подростковой среде и формированию информационной культуры обучающихся целесообразно использовать следующие формы и методы работы: тренинги, практикумы, дискуссии, групповые беседы, консультации.

Ожидаемые результаты внедрения модели организации деятельности специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждений общего среднего образования по профилактике цифровых девиаций в подростковой среде и формированию информационной культуры обучающихся:

- формирование у обучающихся знаний об основах кибербезопасности, рисках медиасоциализации;
- формирование информационной культуры обучающихся, умения критически оценивать медиаконтент и источники информации, обеспечения собственной информационной безопасности при взаимодействии с медиасредой;

- формирование ценностного отношения обучающихся к деятельности и коммуникации в медиасреде, развитие навыков безопасных и ответственных коммуникаций;
- развитие и внедрение инновационных технологий и форм работы по профилактике цифровых девиаций в подростковой среде;
- научно-методическое и информационное обеспечение системы работы по профилактике цифровых девиаций в подростковой среде.

Разработанная модель может быть использована в деятельности учреждений образования в целях организации эффективной работы по профилактике цифровых девиаций в подростковой среде, предупреждению деструктивного и аутодеструктивного поведения подростков в сети Интернет, снижению рисков нарушения медиабезопасности и развитию цифровой культуры поведения учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Погодина Е. К. Онлайн-риски и профилактика цифровых девиаций в подростковой среде // Наука и образование – важнейший фактор развития общества в современных условиях : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. Караганды : Кент-LTD», ТОО типография «Досжан», 2022. С. 348–350.
2. Погодина Е. К. Цифровые девиации в подростково-молодежной среде // Социальная психология: вопросы теории и практики : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. памяти М. Ю. Кондратьева. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 462–464.

ТРУДНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОЗАВИСИМЫМИ: АСПЕКТ СЕМЕЙНОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА ПРОБЛЕМУ ЗАВИСИМОСТИ

Роговая О. С.

*ФГБОУ ВО «Московский государственный областной
педагогический университет»*

Москва, Россия

E-mail: rogovaya.olga.22782@yandex.ru

Работа с семьями лиц с химической зависимостью остается одной из важнейших областей в системе лечения зависимостей и подразумевает привлечение широкого круга специалистов (врачей, психологов, социальных работников и др.). Однако взаимодействие сотрудников учреждений с такими семьями далеко не всегда бывает результативным, так как осложнено феноменами созависимости, защитного механизма отрицания проблем и т. д. В связи с чем актуальной становится проблема формирования специалистом в процессе взаимодействия с созависимым родственником условий для изменения подхода членов семьи к проблеме зависимости и побуждения их к адекватному вмешательству в ситуацию.

Одним из способов повысить эффективность взаимодействия является учет стадии проживания и принятия проблемы зависимости в семье. Истоки такого подхода лежат в транстеоретической модели изменения поведения (Д. Прохазка, Дж. Норкросс, К. ди Клементе, 1982) и отечественном подходе к трактовке негативных явлений в семье химически зависимого (созависимости, отказа семьи от обращения за помощью и др.) как реакции на кризис или стресс. Основной идеей здесь является понимание, что люди проходят через единообразные и последовательные стадии, пытаясь принять ситуацию или изменить что-то в своей жизни к лучшему, и требуют со стороны специалистов различного подхода, в том числе в коммуникации, технических процедурах психологических вмешательств [3; 5]

Многие отечественные авторы (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, Е. В. Змановская, Н. И. Олифинович, Н. М. Манухина и др.) едины в том, что заболевание члена семьи химической зависимостью является одним из тяжелых семейных кризисов, интенсивным ненормативным стрессором, воздействие которого сопровождается объективными и субъективными трудностями (ростом расходов, нарушением распорядка жизни, растерянностью, беспокойством, чувством вины и т. д.), поисками разных способов адаптации (методом проб и ошибок, формированием защитных «семейных мифов», переоценкой ценностей и др.) [2; 6]

В дополнение сформировавшаяся созависимость мешает собственному осознанию проблемы, «гасит» личную мотивацию партнера к действиям и изменениям. Прохождение этапов в проживании данного события обуславливает специфические трудности взаимодействия специалистов с созависимыми членами семьи.

Рассматривая традиционные этапы реагирования (шок, отрицание, печаль и депрессия, зрелая адаптация), в общем виде можно выделить следующие трудности каждого этапа:

1. Трудности стадии шока.

Трудности этого этапа для специалиста представляют собой необходимость мотивационной работы с созависимыми, находящимися в состояниях ступора, возбуждения, растерянности, беспомощности, поглощенности переживаниями краха всей жизни, страха перед исходом заболевания и неотвратимой гибелью, ответственности за судьбу больного, чувства вины за появление заболевания или ухудшение состояния зависимого, личной неполноценности, собственной несостоятельности как родителей и др. В таких состояниях затруднены рациональное восприятие информации, фокусировка на собственных потребностях и принятие взвешенных решений.

2. Трудности стадии отрицания.

Здесь трудности взаимодействия представляют собой действие у созависимых разнообразных защитных механизмов, используемых с целью вытеснить факт наличия заболевания зависимостью у члена семьи и последствия этого факта. Проявляется это в негативизме, отрицании поставленного диагноза, отказе от обследования и лечения зависимого, в недоверии специалистам, синдроме «хождения по врачам», либо в неоправданном оптимизме относительно развития зависимости [4; 6]. Данные феномены не позволяют членам семьи адекватно принять и переработать полученную информацию о болезни, способствуют уходу от принятия каких-либо решений и вмешательств, что снижает адаптивный потенциал семьи и способствует прогрессированию химической зависимости.

На стадии отрицания трудности взаимодействия с созависимыми проявляются и со стороны семейной системы в виде семейных мифов, основанных на неадекватном представлении о семье и проблеме зависимости. Примером может быть миф героизма, при котором трудности взаимодействия будут обусловлены убежденностью членов семьи в настолько необыкновенной силе характера больного алкоголизмом, что лечение ему пойдет только во вред. Также миф о дружной семье проявляет себя в представлениях об исключительно благотворном влиянии сплоченности семьи на развитие химической зависимости,

что создает трудности для обнаружения и принятия созависимыми своей настоящей, действительной роли в появлении болезни.

3. Трудности стадии агрессии.

На данной стадии трудности взаимодействия заключаются не только в агрессивных реакциях членов семьи на специалистов и друг друга в поисках причины и виноватых, но и в риске увязнуть в обвинениях, опасности фокусировки на анализе причин без возможности видеть целостную картину проблемной ситуации и переключиться на поиск вариантов решения. Здесь также присутствует перекалывание семьей ответственности за происходящее на окружение и обстоятельства.

4. Трудности стадии торга.

Трудности этого этапа заключаются в поисках созависимыми компромисса, т. е. решения проблемы употребления ПАВ в семье минимальными средствами. При этом во взаимодействии со специалистом созависимые настаивают на малоэффективных, поверхностных вариантах решения. Если зависимый обещает читать книги о трезвости, ходить к врачу каждый месяц или, например, регулярно посещать храм, созависимые члены семьи с готовностью поддерживают эти намерения и отвергают дальнейшие рекомендации специалистов. Взаимодействие родственников со специалистом строится вокруг обсуждения того, насколько эффективной будет их помощь, если они перестанут стыдить зависимого за срывы, или будут контролировать прием препаратов, или не дадут выпить алкоголь и т. д. В данном случае речь идет о признании проблемы, но неготовности к необходимым изменениям.

5. Трудности стадии печали и депрессии.

Данная стадия характеризуется постепенным осознанием масштаба проблемы зависимости для семьи, погружением членов семьи в глубокую печаль, снижением жизнедеятельности семьи, дезорганизацией семейных ролей и функций [4] Во взаимодействии со специалистом такие явления порождают со стороны семьи позицию «опустились руки», пессимизм и отсутствие видения перспективы выхода из ситуации, отсутствие интереса к лечению, стремление членов семьи к изоляции, ощущение нехватки психических ресурсов для изменений. Трудности взаимодействия здесь предполагают работу специалиста по поиску адекватного стимула к дальнейшему продвижению в вопросах лечения зависимости при условии нахождения второй стороны взаимодействия в состоянии печали и фрустрации.

6. Трудности стадии зрелой адаптации.

На данном этапе имеет место принятие родственниками факта зависимости как болезни, и трудности взаимодействия носят в основном организационный характер, так как оценка и прогноз заболевания становятся реалистичными, решение о действиях и выработке собственной позиции принято, необходимо только найти соответствующие психологические и социальные инструменты. В связи с тем, что члены семьи становятся способными адекватно воспринимать ситуацию, руководствоваться интересами больного, устанавливать контакты со специалистами и следовать их советам, взаимодействие специалиста с созависимыми по большей части строится вокруг информационной составляющей, в том числе касающейся инструментов изменения созависимой позиции членов семьи [4]

Таким образом, результативность взаимодействия специалистов с созависимыми членами семей во многом зависит от такого параметра субъективной стороны взаимодействия, как нахождение созависимого на каком-либо этапе реагирования на проблему зависимости в семье. Понимание специфики каждой стадии позволяет дифференцированно подходить к работе с созависимыми членами семей, проводить реорганизацию ролевого взаимодействия и в дальнейшем способствовать зрелой адаптации семьи к сложившейся ситуации. В целом же проблема преодоления трудностей взаимодействия с созависимыми нуждается в углубленном изучении. Разработка стратегий совладания в работе с созависимыми позволит расширить профессиональный репертуар специалистов и повысить эффективность терапии зависимого поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. СПб. : Речь, 2014. 320 с.
2. Змановская Е. В. Психология семьи. Основы супружеского консультирования и семейной психотерапии : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 2019. 378 с.
3. Миллер У. Р., Роллник С. Мотивационное консультирование: как помочь людям измениться / пер. с англ. Ю. М. Сусоевой, Д. М. Вершининой. М. : Эксмо, 2019. 544 с.
4. Олифинович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб. : Речь, 2006. 360 с.
5. Прохазка Д., Норкросс Дж., ди Клементе К. Психология позитивных изменений. Как навсегда избавиться от вредных привычек / пер. с англ. Марины Пуксант. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. 320 с.
6. Эйдмиллер Э. Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. 2-е изд., расшир., доп. СПб. : Питер, 1999. 651 с.

НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ И ЕЕ ПОВЫШЕНИЕ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Смирнова И. О., Ярославцева И. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский Государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: Iriska124@mail.ru

Современные геополитические условия требуют высокой морально-психологической готовности военнослужащих к выполнению воинского долга [4], формирование которой, а также военно-патриотическое воспитание и выработка необходимых психологических качеств защитников Отечества происходит в период прохождения воинской службы по призыву.

Однако не всегда состав Вооруженных Сил формируется сильным контингентом [6; 7]. Например, военнослужащие по призыву часто характеризуются удовлетворительным и неудовлетворительным уровнями нервно-психической устойчивости и подлежат ограничению в служебной деятельности [5]. Факт отстранения или ограничения несения службы с оружием несовместим с выполнением требований повседневной служебной деятельности и является показателем профнепригодности военнослужащего. Таким образом, нервно-психическая устойчивость характеризует возможности призывного контингента военнослужащих нести службу без ограничений.

Несмотря на то что психолого-педагогические и социальные аспекты проблемы адаптации и психологического сопровождения лиц опасных профессий в специальной литературе находят отражение [1–3], в психологической науке и практике отсутствуют работы, вскрывающие возможности повышения нервно-психической устойчивости военнослужащих по призыву в процессе психологического консультирования. При этом нужно отметить, что психологическое консультирование, направленное на решение различного рода психологических проблем – раскрытие и развитие личностных ресурсов, выявление трудностей межличностных отношений и обучение новому продуктивному поведению, способствует повышению нервно-психической устойчивости военнослужащих по призыву.

Как показывают результаты исследования, представленные в данной статье, военнослужащим по призыву наряду с высоким уровнем свойственны удовлетворительный и неудовлетворительный уровни нервно-психической устойчивости.

Из общего числа военнослужащих-призывников (91 чел.) удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости выявлен в 45 % случаев. Военнослужащих отличает слабая приспособляемость к условиям военной службы, в виде повышенной склонности к нарушениям дисциплины и отклоняющемуся поведению, недостаточно высоких коммуникативных способностей и сниженной моральной нормативности.

Неудовлетворительный уровень выявлен у 2 % военнослужащих, их характеризует низкая или завышенная самооценка, искаженное восприятие окружающей действительности, состоящее в неадекватной оценке своей социальной роли, склонность к нервно-психическим срывам и нарушениям психической деятельности при значительных физических и психических нагрузках.

Присутствие сниженного уровня нервно-психической устойчивости (неустойчивости) у призывного контингента недопустимо. Работа над повышением нервно-психической устойчивости военнослужащих – приоритетное направление психологической службы Вооруженных Сил Российской Федерации [4].

Для 43 военнослужащих, продемонстрировавших удовлетворительный и неудовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости, были разработаны и апробированы организационные и содержательные компоненты процесса повышения нервно-психической устойчивости военнослужащих по призыву в ходе психологического консультирования.

Организационными компонентами психологического консультирования выступили временная и пространственная организация консультаций, сочетание групповой и индивидуальной форм психологического консультирования, этапность психологического воздействия, структурированность консультативной беседы, опора на принципы психологического консультирования (принцип причинности, консультативный альянс, проблемная диагностика, психологическое посредничество, неманипулятивный подход, принцип безоценочного принятия, принцип профессионализма).

Содержательно воздействие было направлено на повышение моральной нормативности, коммуникативного потенциала и сниженных приспособительных возможностей к условиям военной службы. С этой целью использованы развивающие, трансформирующие, моделирующие, аналитические методы воздействия.

В ходе психологического консультирования на этапе «Исследование проблем» устанавливался контакт, достигалось обоюдное доверие, осуществлялся распрос о причинах снижения нервно-

психической устойчивости. На этапе «Двумерное определение проблем» устанавливались причины снижения нервно-психической устойчивости, достигалось одинаковое понимание психологом-консультантом и военнослужащим его психического состояния.

Этапы воздействия «Идентификация альтернатив» и «Планирование» преследовали цели развития внутренних ресурсов военнослужащих. На этапах осуществлялся анализ и подбор, оценка путей повышения уровня нервно-психической устойчивости, составлялся план реалистичного решения проблем. На этапе «Деятельность» военнослужащими последовательно реализовался план повышения нервно-психической устойчивости, закреплялись знания, умения, навыки. «Оценка и обратная связь» – последний этап консультирования, задачи которого состояли в оценивании результатов консультирования, направленного на повышение нервно-психической устойчивости военнослужащих.

В ходе психологического консультирования наблюдалось снижение проявлений нервно-психической неустойчивости, другими словами, повышение нервно-психической устойчивости у военнослужащих, результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Повышение нервно-психической устойчивости в процессе психологического консультирования по результатам методики «Прогноз-2-02»

Название этапа	Исследование проблем	Двумерное определение проблем	Идентификация альтернатив	Планирование	Деятельность	Оценка и обратная связь
Удовл. и неудовл. уровень НПУ	43 чел.		19 чел.			5 чел.
Хороший уровень НПУ	0 чел.		24 чел.			38 чел.

Условные обозначения: НПУ – нервно-психическая устойчивость; удовл. удовлетворительный; неудовл. неудовлетворительный.

На первом этапе «Исследование проблем» 43 чел. продемонстрировали удовлетворительный и неудовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости, уже на этапе воздействия «Идентификация альтернатив» 24 чел. повысили уровень нервно-психической устойчивости до допустимого, в завершении психологического консультирования на этапе «Оценка и обратная связь» приступили к выполнению служебных обязанностей без ограничений 38 чел., лишь

5 чел. оставались отстраненными от несения службы с оружием до конца срока призывной службы.

До и после психологического консультирования с использованием методики «Адаптивность» зафиксированы изменения среднего значения коммуникативного потенциала, моральной нормативности, адаптационного потенциала и нервно-психической устойчивости. Значимость изменений статистически доказано расчетами с применением Т-критерия Стьюдента (табл. 2).

Таблица 2

Изменение среднего значения показателей шкалы методики «Адаптивность»

Шкала методики «Адаптивность»	Адаптационный потенциал	Нервно-психическая устойчивость	Коммуникативный потенциал	Моральная нормативность
До психологического консультирования	5,40	5,58	5,02	5,56
После психологического консультирования	7,14	7,09	6,93	7,00
Значение Т-критерия Стьюдента	4,50	3,50	4,20	2,70

Резюмируя выше представленные данные, отметим, что в процессе психологического консультирования у военнослужащих по призыву, в большинстве своем, повысился уровень нервно-психической устойчивости, а именно: возросли адаптационные возможности (коммуникативные способности, моральная нормативность) и психоэмоциональный фон, что позволило допустить 38 (88 %) из 43 чел. к выполнению обязанностей без ограничений и лишь 5 военнослужащих (12 %) продолжили службу с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости, следовательно, были ограничены в допуске к оружию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клепач Д. Г., Ярославцева И. В. Изменение эмоциональной устойчивости курсантов Института МВД РФ в процессе интерактивного тренинга // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XVII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием - Иркутск : Изд-во ИГУ, 2018. С. 355–357.
2. Нежкина Л. Ю., Ярославцева И. В. Диагностика личностных и деловых качеств сотрудника органов внутренних дел : технологии, содержание, результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. № 1(77). С. 214–220.
3. Нежкина Л. Ю., Ярославцева И. В., Капустюк О. Ю. Психологическое сопровождение сотрудников органов внутренних дел в период адаптации // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2015. № 2(66). С. 219–224.

4. Приказ МО РФ № 130 от 4 марта 2021 г. «Об утверждении Положения о психологической службе ВС РФ».
5. Приказ МО РФ № 50 от 26 января 2000 г. «Об утверждении руководства по профессиональному психологическому отбору в ВС РФ», 24 с.
6. Смирнова И. О., Ярославцева И. В. Выявление и повышение нервно-психической устойчивости военнослужащих по призыву в процессе психологического консультирования // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XXI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 29–30 апр. 2022 г. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2022. С. 83–89.
7. Усольцев И. В. Исследование нервно-психической устойчивости призывного контингента // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/10/57104>.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ

Терешкова А. Н.

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

Гомель, Республика Беларусь

E-mail: tereshkova.anastasiya@mail.ru

Описания депрессивных состояний или крайне близких к нему встречаются с древних времён. Однако в их познании человечество достигло успехов только затронув непосредственно психическое. Ранние психоаналитические наблюдения послужили импульсом к многочисленным теоретическим и эмпирическим разработкам, посвящённых депрессивным состояниям. Классическая работа З. Фрейда «Печаль и меланхолия», которую последователи назвали «несущей колонной психоаналитической теории депрессии», фиксировала четыре универсальных условия, необходимых для развития меланхолии: во-первых, наличие детской травмы – разочарования в объекте привязанности или ранней утраты, которая создает предпосылки для определенного реагирования в последующем; во-вторых, выбор объекта на нарциссической основе (видения в других скорее самих себя, чем отдельного человека при наличии очень сильной привязанности); в-третьих, мнимую или действительную утрату реального или воображаемого объекта; в-четвёртых, перенос гнева и ненависти на собственное «Я» (в силу нарциссического выбора определенные части «Я» были слиты с объектом, поэтому чувства, адресованные разочаровавшему человеку, переносятся на ту часть «Я», в которой представлен интернализированный и теперь ненавидимый объект) [1; 2, с. 684].

В современное время вопрос исследований, связанных с депрессией, уже занимает не столько теоретическое, сколько прикладное значение. Значительный интерес исследователей к этой проблеме возникает не только благодаря их широкой распространённости среди депрессивных состояний и высокому уровню психосоциальных нарушений у больных. Каждый год в мире более 700 тыс. чел. кончают жизнь самоубийством. При этом самоубийство занимает четвертое место среди основных причин смерти молодых людей в возрасте 15–29 лет. Согласно, данным ВОЗ, во всем мире от депрессии страдает 3,8 % населения, в том числе 5 % взрослых и 5,7 % лиц старше 60 лет. Также вопрос исследований обусловливается сложностью и нерешённостью многих спорных вопросов, связанных с их коррекцией и профилактикой. Несмотря на то что в мире применяются различные медикаментозные способы лечения депрессивных состояний, и фарма-

кология как способ лечения в целом используется давно, например, всё ещё нет однозначной оценки действия биологической терапии на клинические проявления тех или иных симптомов при соматизированной депрессии. В связи с этим продолжается поиск возможных способов не только лечения депрессивных состояний и депрессии как таковой. И одним из этих способов как раз является немедикаментозный способ терапии – арт-терапия [3; 4].

Арт-терапия представляет собой множество разнообразных форм и методов, подразумевающих под собой лечение изобразительным творчеством с целью воздействия на психоэмоциональное состояние человека. Для арт-терапии может использоваться как существующее произведение искусства, так и сам клиент может побуждаться к творчеству. При этом творческий акт рассматривается как основной лечебный фактор. Также эти направления работы могут чередоваться [5]. Как известно, люди, имеющие какое-либо из депрессивных расстройств, реже прибегают к компенсаторным формам активности, вызывающим чувство удовольствия [6, с. 143]. Арт-терапия может помочь выразить эмоции посредством различных видов взаимодействия с используемым объектом искусства, что также может способствовать снижению уровня депрессии [7]. Таким образом, через механизмы совладания и компенсации, а также через непосредственное созидание и наслаждение процессом творчества, арт-терапия может быть способна помочь не только в профилактике депрессии, но и также при её лечении.

Например, результаты некоторых исследований говорят о том, что арт-терапия является эффективной при лечении неглубокой депрессивной симптоматики, сопряженной с психосоматическим отреагированием и вегетативными дисфункциями в рамках непсихотических депрессивных расстройств. Метод менее эффективен при тяжёлых витальных проявлениях депрессии [3].

В эмпирическом исследовании приняли участие 111 испытуемых (в числе которых 68 девушек и 43 юноши), обучающихся не только на разных курсах и специальностях, но и в разных учреждениях образования. В выборку вошли испытуемые в возрасте от 17 до 27 лет, средний возраст выборки 19 лет. Из-за особенностей основной цели и задач исследования, использовались следующие психодиагностические методики: опросник Леонгарда-Шмишека на определение акцентуаций характера и «Самооценка творческих характеристик личности» под авторством Е. Е. Туник.

По результатам исследования, испытуемые с более высокими показателями по шкале гипертимности в большинстве получали высокие

баллы по общей шкале креативности ($r = 0,215$, $p = 0,028$). А испытуемые с более высокими показателями по шкале дистимности, в большинстве получали низкие баллы по общей шкале креативности ($r = -0,209$, $p = 0,023$). Полученный результат можно объяснить тем, что люди, более склонные к подавленным, депрессивным состояниям, менее склонны к использованию компенсаторной стратегии совладания со своими эмоциями в виде творческой деятельности. И, наоборот, менее депрессивные люди могут быть более склонны к стратегии совладания через творчество.

Таким образом, можно сказать о том, что применение арт-терапевтических технологий является открытым направлением при дальнейших исследованиях для немедикаментозного лечения и профилактики депрессивных состояний и депрессии. Применение арт-терапии при депрессивных состояниях имеет также под собой основу: важен не только и не столько сам факт компенсации при помощи творческого процесса, но и просто получение от процесса созидания удовольствия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаранян Н. Г. Депрессия и личность: обзор зарубежных исследований: часть 1 // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. Т. 19, № 1. С. 16–20.
2. Полмайер Г. Психоаналитическая теория депрессии // Энциклопедия глубинной психологии. М. : MGM-Interna, 1998. Т. 1. С. 681–740.
3. Белов В. Г. Применение арт-терапии при коррекции непсихотических аффективных расстройств // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2009. № 2. С. 16–20.
4. Депрессия // Всемирная организация здравоохранения, 2021. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/depression> (дата обращения: 27.02.2023).
5. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. 2-е изд. СПб. : Питер, 2002. 1024 с.
6. Фролова, Ю. Г. Медицинская психология : учеб. пособие. 2-е изд., испр. М. : Выш. шк., 2011. С. 140–153.
7. Tuazon R. I. Art Therapy: An Aid to Reduce Depression // Psych Educ, 2022. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6593080> (дата обращения: 24.02.2023).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Чжан Цзиньпин

ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения»

Мытищи, Россия

E-mail: 653731349@qq.com

Психологическое консультирование относится к использованию соответствующих теорий и методов психологии консультантами-психологами, чтобы помочь посетителям решить психологические проблемы, улучшить психическое и физическое здоровье, улучшить способность к адаптации и способствовать развитию личности путем установления хороших межличностных отношений с посетителями и использования психологических методов.

Психологическое консультирование – это вид психологической услуги, основанный на психологической теории, с консультантом в качестве центра, консультантом в качестве основного органа, консультированием в качестве средства и целью решения психологических проблем консультанта. Теория и практика психологического консультирования дополняют друг друга, теория служит практике, а практика также служит теории. Теория и практика психологического консультирования дополняют друг друга.

Теория психологического консультирования относится к систематической теории механизма процесса психологического консультирования и навыков консультирования. Он содержит основные взгляды консультанта на человеческую природу и общество, а также его понимание ненормальной психологии и здоровой психологии.

Практику психологического консультирования также можно понимать как практику психологического консультирования, которая относится к процессу консультирования, т. е. к контакту и общению между консультантом и посетителем, посредством которого посетитель претерпевает психологическое изменение.

Можно сказать, что существует столько же теорий психологического консультирования, сколько и психологов-консультантов. Все больше и больше консультантов осознают, что теории о концепции психологического консультирования, которые они изучили, хотя и полны мудрости и обаяния, не согласуются с их собственным консультированием. Если работать по полученной теоретической подготовке, то она часто кажется надуманной, а иногда с половинным усилием даст вдвое больший результат, либо избыточный. Так в чем же необхо-

димось теории психологического консультирования, какова связь между теорией психологического консультирования и практикой?

Обычно считается, что практика психологического консультирования должна соответствовать соответствующей теории психологического консультирования. Теория может направлять процесс консультирования, предлагать методы консультирования и предсказывать эффект консультирования. Теоретические направления консультирования отношений и практических навыков расходятся с тем, что они на самом деле сделать.

С этой точки зрения теоретическая система психологического консультирования является в какой-то мере своего рода профессиональным мифом, не может объяснить причины успеха или неудачи консультирования, не может напрямую привести к трансформации клиентов, прямой зависимости нет. Между ним и лечебным эффектом. И мы не можем отрицать, что существует определенная связь между теорией и практикой консультирования. Мета-анализ результатов лечения пришел к выводу, что «хотя все методы лечения одинаково эффективны, нужно выбрать одно, чтобы учиться и практиковать» [3].

Отношения между теорией психотерапии и практикой можно объяснить, изучая источники теории терапии. С точки зрения всего процесса создания теории, например, Альберт Эллис создал свою Рационально-эмоционально-поведенческую терапию, основанную на терапевтической практике и философском вдохновении. Можно сказать, что Рационально-эмоционально-поведенческая терапия исходит из клинического опыта Эллиса и жизненного восприятия. Терапевтические подходы могут также опираться на значительный жизненный опыт терапевта или на его поиски самосовершенствования и духовной сущности. Терапевтическая теория – это концептуализация феноменального поля терапевта, которое воплощает понимание терапевтом жизни, общества и человеческой природы. Терапевтическая теория предлагает ряд руководящих принципов для терапевтов, и можно также сказать, что это набор систем убеждений, на которые опираются клиницисты.

Любой терапевт будет утверждать, что его теория – это не просто метод лечения, а, что более важно, набор ценностей и т. д. Действительно, для самого Фрейда психоанализ был не только теориями и методами, но и его верой в существование бессознательного и верой в то, что люди живут, движимые желанием жить и умирать. Но для других теория – это скорее совокупность знаний. Для тех теорий, которые не согласны, учащиеся изучают, понимают и комментируют их как тео-

рии. Те, кто изучал психотерапию, помнят, как они перешли от сомнений к уверенности. Формирование этой системы убеждений – очень сложный процесс. Изученная терапевтическая теория и собственное феноменальное поле терапевта взаимодействуют, изменяют и подстраивают друг друга до тех пор, пока они не будут скоординированы и объединены в одно целое. Если учащиеся слепо верят в определенную теорию и слишком полагаются на нее, она будет контролировать их, и их понимание и общение с посетителями также будут ограничены. Это сужает или ужесточает диапазон терапевтических гипотез и неизбежно ограничивает терапевта. Если такое отношение сохранится, отмечает Левенсон, «есть опасность превратить теорию в идеологическую догму, а пациентов – в верующих» [2]. Чтобы быть эффективным в терапии, «терапевты должны быть очень уверены в себе и в том, что они делают, и они должны найти метод, соответствующий их личностным потребностям и типам. Чем более уверен терапевт в своей теории и личной терапии, тем больше он воодушевлен, тем больше вероятность того, что он повлияет на клиента» [1. с. 62]. Таким образом, терапевт «должен лично практиковать для достижения гармонии внутри и снаружи, быть искренним и последовательным; барьеры и достичь истинного понимания и общения. Проще говоря, терапевт сам должен практиковать и практиковать жизненную философию и психологию, в которые он действительно верит, с единством тела и разума» [1. с. 64].

В последние годы многие психологи-консультанты и психотерапевты постепенно отказались от своих сектантских взглядов и начали использовать несколько методов вместе и учитывать несколько точек зрения. И различные теоретические школы постепенно проявляют интеграционную тенденцию «открытых дверей». Это также тенденция развития психологического консультирования и психотерапии: тенденция развития интеграции. Причина интеграции также заключается в том, что разные методы лечения имеют схожие функции, разные методы лечения имеют свои преимущества, ищут общие факторы, влияющие на успех лечения, и потребности реального общества. Наконец, что касается теории и практики консалтинга, их также необходимо интегрировать, что можно разделить на следующие четыре ситуации:

Первый: Не брать какую-то одну теорию в качестве ведущего фактора, а только определить план консультирования или лечения для клиента и его проблем.

Второй: некоторые работники психологического консультирования и лечения используют одну теорию в качестве ведущего метода и другие подходящие методы и приемы.

Третий: некоторые теоретические школы также называют себя эклектичными школами, потому что их теории и методы являются производными от нескольких различных теорий и школ.

Четвертый: всеобъемлющий подход к объединению различных теорий, называемый «эклектика», имеет свою собственную теорию лечения и консультирования и свой взгляд на поведение при психологических расстройствах.

Наконец, среди принципов консультационной деятельности есть один принцип: синтез методов. Другими словами, когда мы сталкиваемся с посетителями, мы не можем быть «опытными» консультантами и одинаково относиться к проблемам посетителей. Может показаться, что у них у всех одни и те же проблемы, такие как: академические проблемы, эмоциональная неразбериха, проблемы в отношениях и т. д. Но вернувшись к посетителям, мы обнаружим, что за, казалось бы, одинаковыми проблемами, на самом деле, причины, стоящие за ними, у всех уникальные и разные. Поэтому, какой бы солидной ни была теория, жестко применять теорию и применять какие-то приемы на практике у посетителей не получится, нужно целенаправленно использовать какие-то комплексные методы, которые будут более эффективны, чем применение одного метода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гао Ин. Новый взгляд на отношения между теорией психотерапии и практикой психотерапии // Журнал Института образования Яньтай. 2004. № 1. С. 62–64.
2. Лэй Сюя. Психологическое консультирование и терапия. 2-е изд. М. : Изд-во Ун-та Цинхуа, 2017.
3. Цянь Минъи. Психологическое консультирование и психотерапия (переработанная версия). М. : Изд-во Пекин. ун-та, 2016.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНОТЕРАПИИ ПРИ ОКАЗАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СОЗАВИСИМЫМ РОДСТВЕННИКАМ В ПРОГРАММЕ «СОЛНЕЧНЫЙ КРУГ»

Стряпухина Ю. В.

АНО ВО «Русская христианская гуманитарная академия

им. Ф. М. Достоевского»

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: kurry@yandex.ru

Зависимость от других людей является одной из характеристик человеческих отношений. Как пишет об этом А. Адлер, «факт человеческой общности в качестве предпосылки содержится уже в самом понятии человеческой жизни. Мы не можем представить себе человека, вырванного из всех человеческих взаимосвязей» [1, с. 32]. И конечно, человек, рождаясь в мир, целиком и полностью зависит от своих родителей или других людей, которые за ним ухаживают. По мере взросления и социализации степень этой зависимости в норме должна становиться все меньше, человек должен продвигаться к большей свободе и независимости. Однако в современном мире мы можем наблюдать нарушение этих процессов.

Благодаря психологическим исследованиям было выяснено, что способы воспитания в культуре доминирования приводят к ограничению человека в возможности постепенно продвигаться к личностной целостности и психологической независимости в процессе взросления, формируя таким образом общество внешне взрослых, но психологически зависимых людей [4]. Когда такие психологически зависимые люди устанавливают взаимоотношения друг с другом, и возникает созависимость как зависимость от другого человека.

Созависимость – одно из наиболее распространенных явлений в современном мире. Она мешает человеку жить полноценной жизнью и касается не только отдельных личностей, но и общества в целом. Культура созависимости создает благоприятные условия для деструктивных отношений, которые передаются из поколения в поколение, и почву для формирования и развития зависимого поведения.

В настоящее время существует очень много определений созависимости. Мы проанализировали различные подходы к определению данного феномена, провели эмпирическое исследование и на основании этого создали системное определение созависимости. С нашей точки зрения, созависимость – это неоднородный, сложный, многомерный и полифункциональный феномен, который обусловлен де-

формированным самоотношением созависимых родственников в виде самоуничтожения, проявляется на всех уровнях жизни человека: социальном, ценностно-смысловом, поведенческом и психофизиологическом – и требует комплексной психологической коррекции [2].

На основании проведенного исследования нами была разработана программа психологической помощи созависимым родственникам «Солнечный круг», которая охватывает несколько мишеней [3].

1. Повышение информированности о созависимости как о системном социально-психологическом феномене.
2. Работа с такими моделями созависимости, как отрицание, посьобничество и контроль, в том числе с точки зрения драматического треугольника Карпмана.
3. Обучение участников безопасным способам распознавания и выражения чувств и эмоций.
4. Обучение участников возможности заботиться о себе, определять и реализовывать свои потребности, права, интересы, выстраивать личностные границы.
5. Повышение уровня осознанности и наполненности жизни.
6. Поиск актуальных ресурсов.
7. Повышение самооценности и самоуважения.

Программа включает в себя 16 занятий, каждое из которых посвящено какой-либо теме. Работа проводится онлайн. При этом важную часть процесса составляют домашние задания, которые дают участникам возможность предварительно настроиться на заданную тему, поразмышлять, ответить на предложенные вопросы.

В программе используются различные психологические методы и техники. Одним из них является кинотерапия. В качестве домашних заданий участникам предлагается просмотр тематических мультипликационных и художественных фильмов. Далее на встречах происходит обсуждение мыслей, чувств, переживаний, инсайтов, которые возникли у участников в процессе просмотра видео.

Кинотерапия является экологичной, доступной, выступает тонким инструментом для диагностики бессознательной сферы и способна обойти цензуру сознания. Всё это делает кинотерапию высокоэффективным методом психологической помощи. Участники высоко оценивают потенциал предложенных фильмов, что можно увидеть в отзывах о программе. Приведем некоторые из них.

«Кинотерапия – я ее очень люблю, и за нее отдельное спасибо, за эти фильмы».

«А про кинотерапию я вообще первый раз услышала. Не знаю, когда я вообще последний раз фильмы смотрела. Я не думала, что кино вообще так может на меня повлиять...»

«Из понравившихся мне заданий: мультфильм «Судьба» оказался мне полезным – из него я поняла, насколько важен каждый момент в жизни. . .»

«Интересно было посмотреть предложенные фильмы и разобрать их с психологической точки зрения.»

«На самом деле было важно все. И анализ фильмов, и мультфильмов, и сказок.»

«Фильмы и мультфильмы наглядно показывали суть происходящего...»

«Очень мне понравились мультфильмы, фильмы, подобранные к каждой теме групп. Как будто что-то во мне сдвигалось вместе с просмотром этого художественного материала, мне очень помогла именно эта терапия, «проживать» вместе с героями то, что я бы сама из себя не достала, не увидела.»

«Очень понравилось с осмыслением читать стихи, смотреть мультики и фильмы, которые смотрела и читала впервые.»

«Прекрасная подборка фильмов и заданий для размышления над своей жизнью, например, как влияет созависимость на качество жизни, на отношения с близкими, как мы разрушаемся из-за этой болезни, как пособничаем зависимым родственникам».

«Материалы и программные фильмы действительно очень хорошие».

«Фильмы просмотрела почти все, но включила в свой список для просмотра в будущем. Под конец курса стало получаться анализировать фильмы, но хочу продолжить дальше обучаться этому».

«Объёмный художественный материал и работа в нашей группе над ним позволили мне выработать навык уже видеть и вычленять в себе болезненное мышление и поведение, и осознанно выбирать действовать по-новому, по-здоровому».

«Как и раньше, очень нужные, полезные задания, фильмы/мультфильмы, видео, которые пополнились новыми. Есть те, которые можно пересматривать и каждый раз находить новые смыслы».

Два человека сказали, что им было достаточно тяжело смотреть большинство предлагаемых фильмов, особенно про зависимых людей, так как они очень близко к сердцу принимают каждую ситуацию, переживают ее как свою, и это причиняет им сильную душевную боль. У них есть желание смотреть на здоровые отношения.

Ниже приводится список фильмов, рекомендуемых для использования в процессе оказания психологической помощи созависимым

родственникам, в соотношении с основными темами, которые можно обсуждать с клиентами.

Ценность момент «Здесь и сейчас»

- Мультфильм «Судьба», США, (“Destiny”, реж. Фабьен Вейбель, 2012)
- Короткометражный фильм «Чай», Россия (реж. Анна Кузьминых, 2016)

Созависимость как социально-психологический феномен взаимоотношений

- Художественный фильм «Когда любви недостаточно: История Лоис Уилсон», Канада, США («When Love Is Not Enough: The Lois Wilson Story», реж. Джон Кент Харрисон, 2010)
- Художественный фильм «Принцесса на бобах», Россия-Украина (реж. Виллен Новак, 1997)
- Ералаш «Медицина бессильна?», Россия (вып. № 302, реж. Е. Юликов)
- Короткометражный фильм «Веревка», Великобритания («The Rope», реж. Philippe Andre, 2005)
- Художественный фильм «Елена», Россия (реж. Андрей Звягинцев, 2011)

Пособничество как компонент созависимости

- Художественный фильм «Родитель», Россия (реж. Влад Фурман, 2021)
- Художественный фильм «Вернуть Бена», США («Ben is Back», реж. Питер Хеджес, 2018)

Портрет созависимости: основные чувства и состояния

- Мультфильм «Головоломка», США («Inside Out», реж. Пит Доктер, Роналдо Дель Кармен, 2015)
- Мультфильм «Холодное сердце», США («Frozen», реж. Крис Бак, Дженнифер Ли, 2013)
- Мультфильм «Обида», Россия (реж. Анна Буданова, 2013)

Тема: «Потребности, желания, мечты»

- Видео «Склад» (Р. Карцев, В. Ильченко, 1987).

Контроль как компонент созависимости

- Художественный фильм «Похороните меня за плинтусом», Россия (реж. Сергей Снежкин, 2008)
- Художественный фильм «Побег из брака», Нидерланды (гол. «De beentjes van Sint-Hildegard», реж. Johan Nijenhuis, 2020)

Отделение как возможность

- Мультфильм «Пуповина», Украина (реж. Александр Бубнов, 2018)

- Мультфильм «Про Сидорова Вову», СССР (реж. Эдуард Назаров, 1985)
- Короткометражный фильм «Собачий день», Россия (реж. Роман Отырба, 2015)
- Художественный фильм «Трясина», СССР (реж. Григорий Чухрай, 1977)
- Художественный фильм «Пианистка», Австрия, Франция, Германия (фр. «La Pianiste», реж. Михаэль Ханеке, 2001)

Действуем в своих интересах

- Мультфильм «Ба-бу-шка!», СССР («Киевнаучфильм», реж. Елена Барина, 1982).
- Художественный фильм «Гупёшка», Россия (реж. Влад Фурман, 2017)
- Художественный фильм «С меня хватит», США (англ. «Enough», реж. Майкл Эптед, 2002)

Права и границы

- Мультфильм «Добро пожаловать», СССР («Свердловская киностудия», реж. Алексей Караев, 1986)
- Мультфильм «Игра», СССР («КиевНаучФильм», реж. Ирина Гурвич, 1985)
- Мультфильм «Выкрутасы», СССР (реж. Гарри Бардин, 1987)

Родом из детства: дети в деструктивной семье

- Мультфильм «Ням-ням», СССР (Молдавская респ., реж. Валерий Курту, 1986)
- Мультфильм «Варежка», СССР («Союзмультфильм», реж. Роман Качанов, 1967)
- Короткометражный фильм «Проверка», Россия (реж. Гала Суханова, 2013)
- Художественный фильм «Стеклянный замок» США (The Glass Castle, реж. Дестин Дэниел Креттон, 2017)
- Короткометражный фильм «Я сюда никогда не вернусь» Россия (реж. Ролан Быков, 1990)
- Художественный фильм «Волчок» Россия (реж. Василий Сигарев, 2010)

Самоотношение

- Мультфильм «Гадкий утёнок» Россия (реж. Гарри Бардин, 2010)
- Мультфильм «Должность» Аргентина («El empleo», реж. Сантьяго Грассо, Патрицио Гэбриел Плаза, 2008)
- Песня Анны Че «Ох, удобно быть удобной» (Anna Cheee, альбом «Маме, сестре, подруге, тебе», 2021).

Позиция жертвы (Треугольник Карпмана)

- Художественный фильм «Приходи на меня посмотреть», Россия, (реж. Олег Янковский, Михаил Агранович, 2000).

Думайте сами, решайте сами

- Художественный фильм «Я буду жить», Россия (реж. Эдуард Бордуков, 2022).

Горе и утрата

- Художественный фильм «Реквием по мечте», США (реж. Даррен Аронофски, 2000).

Баланс целей в жизни клиента

- Художественный фильм «Отпуск в чистилище», Франция («Vacances au purgatoire», реж. Марк Сименон, 1992).

Принятие себя

- Художественный фильм «Ешь, молись, люби», США («Eat, Pray, Love», реж. Райан Мерфи, 2010).

Поиск нового и хорошего во всем, благодарность

- Художественный фильм «Поллианна», Великобритания («Pollyanna», реж. Сара Хардинг, 2003)

Указанные произведения, безусловно, очень многогранны, содержат в себе множество тем и идей. Вследствие этого один и тот же фильм можно использовать для обсуждения различных проблем. Формирование субъективного отношения к каждому фильму, а также собственного списка художественных и мультипликационных фильмов, которые можно использовать в работе с созависимыми родственниками, может быть очень полезным для психологов, работающих с данной категорией клиентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии : пер. с нем. М. : Когито-центр, 2002. 220 с.
2. Стряпухина Ю. В., Стряпухина Ю. В. Некоторые подходы к определению феномена созависимости // Modernity: человек и культура : сб. материалов XXIV межвуз. науч. конф., 23–25 дек. 2021 г. / отв. ред. В. А. Егоров. СПб. : Изд-во Рус. христиан. гуманитар. акад., 2022. С. 130–138.
3. Посохова С. Т., Стряпухина Ю. В. Современные направления оказания психологической помощи созависимым родственникам // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XXI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых Иркутск, 29–30 апр. 2022 г. / [редкол. : И. А. Конопак и др.]. Иркутск : Издательство ИГУ, 2022. С. 684–688.
4. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / пер. с англ. А. Г. Чеславской. М. : Класс, 2002. 224 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ ТАЙЦЗИ-ЦИГУН В КОМПЛЕКСНОМ ЛЕЧЕНИИ ПАЦИЕНТОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Шафай Хассан¹, Жернов С. В.²

*¹ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова»
Москва, Россия*

E-mail: hassan.shafai2020@mail.ru

*²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
им. Г. Р. Державина»
Тамбов, Россия*

E-mail: sergern@rambler.ru

В настоящее время понимание формирования психосоматических расстройств у пациентов базируется на биопсихосоциальном подходе, предусматривающем как генетическую предрасположенность к психосоматическим расстройствам, так и социально-психологические особенности функционирования личности [2; 5]. Ежегодно в мире происходит рост популярности тибетских практик для оздоровления организма и улучшения общего эмоционального состояния человека, несмотря на это, практически отсутствуют исследования, позволяющие оценить их эффективность в комплексном лечении и реабилитации пациентов с заболеваниями психосоматического спектра [1; 3]. Занятия духовными и телесными восточными практиками воздействуют на организм человека в целом, на его психофизиологическое состояние, психическое здоровье и даже когнитивную сферу [4]. С точки зрения экспертов, занимающихся тибетскими практиками, нет таких патологических состояний, на которые бы они не воздействовали [6].

Проведено сплошное обследование с использованием: опросника изучения самооценки социальной значимости болезни (Михайлов и др., 2002); гессенского опросник соматических жалоб; Торонтская алекситимическая шкала (TAS) (G. J. Taylor и соавторы (1985), 31 чел., все респонденты мужского пола (ср. возраст 39,4+1,2), находились на стационарном лечении с различными по клинической структуре психосоматическими расстройствами. Все респонденты поделены на две группы: основная группа 16 чел. (ср. возраст 37,9+2,2), которым в процессе терапии проводились реабилитационные упражнения тайцзи-цигун и группа сравнения 15 чел. (ср. возраст 40,1+1,1). Применялось клиничко-анамнестическое изучение и психологическое тестирование.

Психологическое тестирование всем респондентам проводилось при поступлении в стационар и через три недели после начала терапии.

В течение трех недель пациенты основной группы занимались тибетской практикой, разработанной Линь Хоушэном в конце XX в., основанной на принципах действия старейших даосских систем и сочетающей физические и ментальные методы координации энергетики тела. Применяли комплекс упражнений, включающих «18 форм Тайцзи – цигун», ввиду простоты и удобства в применении для лиц, которые ранее не использовали восточные практики. Комплекс упражнений включает следующие последовательно, медленно выполняемые движения: «регулирование дыхания», «раскрывать объятия», «красочная радуга», «разведение облаков», «разворачивание свитка», «грести в лодке», «тянуть шар перед плечами», «наблюдать луну», «толкать ладонями», «руки-облака», «наблюдение за небом», «толкать волну», «летающий голубь раскрывает крылья», «удары кулаком», «парящий орел», «летающее колесо вертится по кругу», «топающий шаг», «успокоение жизненной энергии». Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием программы SPSS 20. Применен критерий Манна – Уитни.

По результатам исследования установлено, что при поступлении в стационар уровень социальной значимости болезни у пациентов основной группы составил 31,1 +1,5 баллов, в группе сравнения – 34,6+2,2 баллов, значимых различий между группами выявлено не было. Через три недели после начала терапии уровень социальной значимости болезни в основной группе респондентов значимо ($p < 0,001$) снизился 20,8+ 1,3 баллов. В группе сравнения, после начала терапии социальная значимость болезни осталась на прежнем уровне 34,6+1,9 баллов.

Таким образом, у пациентов, получавших терапию с использованием реабилитационных упражнений тайцзи-цигун, социальная значимость психосоматического заболевания была существенно ($p < 0,001$) ниже, чем у респондентов, в терапии которых применялись исключительно медикаментозные методы лечения. Это отражает наличие позитивного влияния реабилитационных упражнений по методике Тайцзи – цигун на редукцию болезненных стереотипов поведения и дезадаптивных суждений пациентов, возникших вследствие психосоматического заболевания.

Согласно гессенскому опроснику соматических жалоб, при поступлении на стационарное лечение значимых различий между группами по шкалам теста выявлено не было.

Динамика психосоматических жалоб у пациентов основной группы после трех недель терапии с использованием реабилитационных упражнений тайцзи-цигун, показала значимое снижение клинических проявлений астенического состояния, уменьшилось количество функциональных нарушений ЖКТ, значимо редуцировались прояв-

ления хронического, стойкого болевого синдрома, достоверно снизились жалобы, свидетельствующие о дисфункции ССС.

У респондентов группы сравнения, у которых в комплексной терапии заболевания не применялись реабилитационные упражнения тайцзи-цигун, статистически значимых различий динамики психосоматических жалоб выявлено не было.

Сравнение показателей наличия психосоматических жалоб через три недели после проведения терапии в двух исследованных группах респондентов показало наличие значимого снижения психосоматических проявлений и астении в основной группе респондентов.

Общий показатель психосоматических жалоб в основной группе составлял 76,0±1,2 балла, через три недели после терапии регистрировалось выраженное ($p < 0,001$) снижение, 54,5±1,4 балла. В группе сравнения до начала терапии показатель психосоматических жалоб составлял 79,2±1,9 балла, что значимо не отличалось от результата основной группы, через три недели терапии результат существенно не изменился, 81,2±2,0 балла. Были выявлены значимые ($p < 0,001$) различия общего показателя наличия психосоматических жалоб в основной группе и группе сравнения, это отражает что, при использовании реабилитационных упражнений по методике тайцзи-цигун, происходит значимая редукция психосоматических проявлений заболевания и снижается астения.

Таким образом видится целесообразным проведение междисциплинарных научных исследований, направленных на глубокое изучение влияния методики Тайцзи-цигун на более широкий спектр клинических и лабораторных симптомов психосоматических заболеваний, что будет способствовать повышению качества оказания медицинской помощи, указанной категории пациентов, а также повысит их качество жизни и социальную активность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брель Е. Ю., Стоянова И. Я. Характеристики алекситимии в контексте психического здоровья // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 1. С. 102–108. doi: 10.21603/2078–8975–2018–1–102–108.
2. Ичитовкина Е. Г. Психическое здоровье комбатантов Министерства внутренних дел в экстремальных условиях оперативно-служебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Архангельск, 2016. 22 с.
3. Коваль Н. А. Ценностная обусловленность развития духовности в отрогенезе // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2013. № 1 (260). С. 73–75
4. Малыгина И. А. Влияние методики оздоровительной двигательной активности на физическое состояние лиц второго периода зрелого возраста // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2019. № 3. С. 58–63.
5. Черкашин И. А. Интеграция духовного и физического воспитания в формировании личности // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 6. С. 115–120.
6. Soloviev A., Zhernov S., Ichtovkina E. Social Factors Influence on the Moscow Police Officers ' Psychological Traumatization Formation during their Service in Emergency Coronavirus Disease-19 Pandemic Conditions // Clinical Research in Psychology. 2020. Vol. 3, N 1. P. 3.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Шкуратова Т. В., Кедрярова Е. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Иркутск, Россия

E-mail: Sh.Tanechka74@yandex.ru

Период подготовки к школе является важным этапом не только для ребенка, но и для родителей. Многие современные родители на фоне различной информации о школе, школьном обучении, которую они получают из разных источников, в том числе и от других родителей, дети которых уже обучаются, испытывают повышенное беспокойство, тревожность от предстоящего обучения ребенка в школе.

Как указывает Д. И. Фельдштейн, одним из факторов, влияющих на возможное проявление тревожности у родителей детей старшего дошкольного возраста, готовящихся к поступлению в школу, являются особенности развития детей дошкольного возраста. Д. И. Фельдштейн указывает, что для многих современных дошкольников характерна повышенная тревожность, агрессивность, конфликтность [4].

И. Л. Капланская отмечает, что эмоциональная нестабильность, повышенная тревожность детей, неспособность контролировать эмоциональные импульсы, взаимосвязаны с индивидуальными характеристиками родителей. Развитию тревожности родителей может способствовать их собственный опыт, опыт воспитания в своей семье, когда они чувствовали недостаток внимания, либо наоборот, повышенный контроль, в результате этого у родителей тревожность могла постепенно закрепиться как личностное свойство и устойчиво проявляться в поведении [3].

В. Н. Дружинин в качестве одного из условий формирования тревожности родителей в период подготовки детей к обучению в школе указывает на недостаточную информированность родителей о том, что происходит в период подготовки, на какие аспекты важно обращать внимание, какие требования предъявляются в современных условиях к уровню психологической подготовленности детей [2].

Коррекция тревожности, несмотря на распространенность проблемы и разные аспекты ее изучения, является недостаточно раскрытой темой, поскольку чаще всего коррекция тревожности осуществляется во взаимосвязи с коррекцией других нарушений, в частности, в эмоциональной сфере, так как проявления тревожности часто сопро-

вождаются нарушениями не только эмоционального состояния, но и проявлениями страхов, нарушениями поведения.

В работе Т. Ю. Артюховой рассматриваются психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности. Автором выделяется и обосновывается два ключевых механизма – мотивационный и рефлексивный, которые позволяют достичь оптимального состояния тревожности, адекватного самоотношения, эмоциональной устойчивости, оптимального уровня рефлексивности [1].

Психологические механизмы коррекции тревожности такие как мотивационный и рефлексивный, позволяют достичь оптимального состояния тревожности, адекватного самоотношения, эмоциональной устойчивости, оптимального уровня рефлексивности.

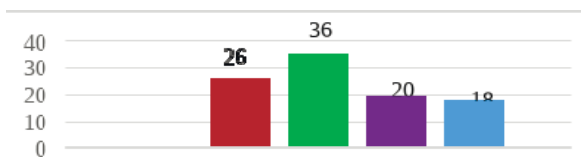
В нашей работе основным предположением было то, что у родителей детей старшего дошкольного возраста тревожность проявляется на разном уровне. При высокой тревожности наблюдаются такие проявления, как эмоциональная нестабильность, нормативность поведения, эмоциональная чувствительность, склонность к беспокойству, напряженность по сравнению с родителями, имеющими низкий уровень тревожности.

Специально организованная программа коррекции тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста в процессе поэтапного психологического консультирования, на основе использования приемов рефокусирования, декатострофизации, вербализации эмоций, реатрибуции и других способствует снижению тревожности родителей.

В эмпирическом исследовании принимали участие родители детей старшего дошкольного возраста в количестве 50 чел. в возрасте от 24 до 39 лет. В качестве основных диагностических методик для изучения показателей тревожности родителей нами были использованы: шкала проявления тревожности Дж. Тейлора, методика диагностики тревожности Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина, 16- факторный личностный опросник Р. Кеттелла.

Исследование включало в себя несколько этапов: теоретический, исследовательский, этап разработки, апробации программы и отслеживание её результатов.

По результатам констатирующего эксперимента была выявлена группа родителей, у которых наблюдался высокий уровень тревожности. Результаты исследования по методике Дж. Тейлора представлены на рис. 1.



Условные обозначения: синий – очень высокий уровень; красный – высокий уровень; зеленый – средний с тенденцией к высокому; фиолетовый – средний с тенденцией к низкому; голубой – низкий уровень.

Рис. 1. Уровни тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста по тесту Дж. Тейлора, в %

Высокий уровень тревожности у родителей указывает на то, что у них довольно часто в разных ситуациях возникает беспокойство, которое проявляется в поведении. Отличительной особенностью группы родителей, у которых проявляется низкий уровень тревожности, волнение, беспокойство, соматические симптомы наблюдаются лишь в отдельных ситуациях и не имеют яркой выраженности, что указывает на достаточно высокую стрессоустойчивость, способность регулировать свое эмоциональное состояние, эффективность психологических защитных механизмов и копинг-стратегий.

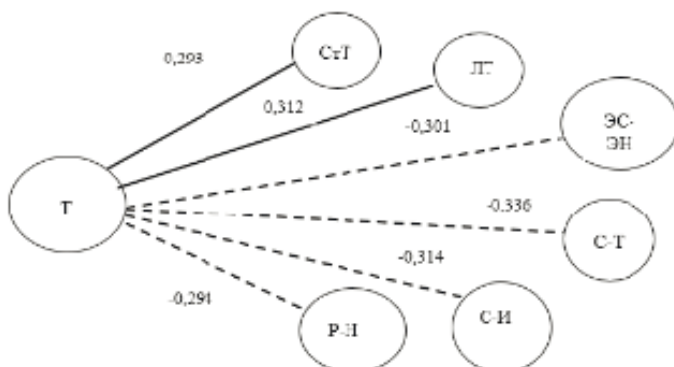
Для того чтобы подойти более детально к вопросу коррекции тревожности в процессе психологического консультирования нами были исследованы личностные особенности родителей и установлены взаимосвязи личностных особенностей и тревожности.

На рис. 2 мы представили корреляционную плеяду, отображающую значимые связи между исследуемыми характеристиками на основе расчета коэффициента Р. Спирмена.

Как видно из плеяды, положительные корреляционные связи обнаружены между уровнем тревожности родителей и проявлениями ситуативной тревожности ($r = 0,293$; $p < 0,01$). Это означает, что устойчивые реакции беспокойства в разных ситуациях влияют на общий уровень тревожности, повышая его. Общий уровень тревожности также взаимосвязан с личностной тревожностью ($r = 0,312$; $p < 0,01$): чем более выражено беспокойство, волнение в ответ на разные ситуации, тем выше уровень тревожности.

Обратные связи выявлены между уровнем тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста и такими личностными характеристиками как эмоциональная неустойчивость ($r = -0,301$; $p < 0,01$), тревожность ($r = -0,336$; $p < 0,01$), импульсивность ($r = -0,314$; $p < 0,01$), напряженность ($r = -0,294$; $p < 0,01$). Склонность переживать тревогу у родителей усиливается такими личностными чертами как

трудности регулировать свое эмоциональное состояние, склонность беспокоиться, резкость, повышенное напряжение, ожидание неприятностей.



Условные обозначения: Т - уровень тревожности (Дж. Тейлор); СтТ - ситуативная тревожность; ЛТ - личностная тревожность; ЭС-ЭН - эмоциональная стабильность - эмоциональная неустойчивость; С-Т - спокойствие, тревожность; С-И - самоконтроль - импульсивность; Р-Н - расслабленность - напряженность; _____ положительная корреляция ($p < 0,01$); _____ отрицательная корреляция ($p < 0,01$).

Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей тревожности и личностных характеристик у родителей детей старшего дошкольного возраста

Результаты констатирующего эксперимента позволили выделить экспериментальную группу, в которую вошло 13 родителей.

Высокий уровень тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста проявляется в частом беспокойстве и волнении, трудностях регуляции эмоционального состояния, оценке ситуаций как несущих угрозу для самооценки родителя. Для решения задачи нашего исследования была разработана и апробирована программа формирующего эксперимента, включающая коррекцию тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста в процессе психологического консультирования.

Теоретико-методологической основой разработки программы коррекции послужили основные положения Т. Ю. Артюховой, Т. Э. Сизиковой, которые позволили определить 2 основных механизма коррекции: мотивационный и рефлексивный.

Реализация мотивационного механизма коррекции проходила на этапах психологического консультирования, таких как исследова-

ния проблемы и двумерном определении проблемы. Целью мотивационного механизма было побуждение родителей к работе над собой и над собственной тревожностью, осознание собственной тревожности, актуализация тревожных переживаний. Основными техниками и упражнениями выступили активное и эмпатическое слушание, рефокусирование, упражнение «Масштабы тревоги» и др. Результатом являлось то, что каждый родитель смог выразить свои переживания, услышать и понять, как переживают тревожность другие родители, увидеть какие-то черты сходства, что способствовало психологическому единению родителей, формированию рабочей группы, установлению доверия к ситуации и к группе.

Рефлексивный механизм коррекции способствовал пониманию ситуации родителями, возможностью анализа ситуаций, что позволяло изменить свою позицию. Цели и задачи этапа психологического консультирования – идентификация альтернатив, способствовали пониманию ситуации родителями. На этапе планирования акцент делался на такие упражнения, как расслабляющее дыхание, чтобы снизить чувство беспокойства, тревожности и общей релаксации.

Этап реализации плана был посвящен знакомству родителей со способами и техниками снятия тревожности, формированию навыков конструктивного взаимодействия с детьми. Акцентировали внимание на тех препятствиях, которые возникают в состоянии тревожности и мешают с ней справляться. На завершающем этапе консультирования, в ходе оценки результатов мы предлагали родителям поделиться своим мнением о том, как они себя ощущают, как оценивают свою тревожность.

Программа коррекции тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста в процессе психологического консультирования представлена в табл. 1.

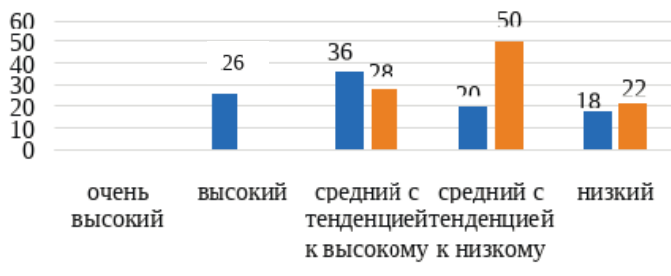
В процессе психологического консультирования применение таких техник, как рефокусирование, декастрофизация, реатрибуция способствовало коррекции тревожности у родителей и изменению их эмоционального состояния.

Программа коррекции длительностью 7 недель, показала, достоверные изменения тревожности в экспериментальной группе.

Сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп показал значимые изменения тревожности родителей. Так, на рис. 3 представлены результаты по методике Дж. Тейлора.

Таблица 1

Программа коррекции тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста в процессе психологического консультирования			
Механизмы коррекции тревожности	Этап консультирования	Цель	Техника
Мотивационный	Этап исследования проблемы	Знакомство с участниками. Правила работы с тревожным состоянием. Актуализация тревожных переживаний. Мотивация участников.	Активное слушание, перефразирование, отражение, эмпатическое слушание, принятие, приемы выражения эмоций (арт-терапевтические – изображение тревоги, упражнение «Масштабы тревоги»).
	Двумерное определение проблемы	Осознание влияния тревожности на взаимоотношения с ребенком. Причины тревожности.	Рефокусирование, информирование, отражение, приемы эмоциональной поддержки, ролб Добрякова, упражнение «Я и ребенок», очистительное упражнение со звуком «Ха».
Рефлексивный	Идентификация альтернатив	Определение необходимости коррекции тревожности.	Активное слушание, открытые и закрытые вопросы. Упражнения «Решение проблемы», «Мои ожидания».
	Планирование	Определение цели и планируемых результатов. Консультирование родителей по коррекции тревожности.	Техника принятия решений, переформулирование, информирование, отражение, принятие, рефлексивное слушание, рефокусирование. Упражнение «Расслабляющее дыхание».
	Этап реализации плана	Способы и техники снятия тревожности. Формирование навыков конструктивного взаимодействия с детьми.	Активное слушание, рестрибуция, упражнения, самоанализ, рефлексивное слушание, использование метафор, декатастрофизация. Упражнение «Белая комната», «Справляемся с тревогой», «Справляемся с тревожными мыслями», Расслабляющее дыхание, «Расслабление мышц» (мышечная релаксация по Джекобсону).
	Этап оценки и обратной связи	Оценка результатов коррекции тревожности родителей.	Обобщение, эмпатическое слушание, принятие, открытые и закрытые вопросы. Упражнение «Тревожный ребенок», «Расслабляющее дыхание», «Расслабление мышц» (мышечная релаксация по Джекобсону), «Масштабы тревоги».
		Построение перспектив	Самоанализ, рефлексивное слушание, обратная связь.



Условные обозначения: синий – констатирующий этап; красный – контрольный этап.

Рис. 3. Уровни тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста по тесту Дж. Тейлора на контрольном этапе, в %

Полученные результаты свидетельствуют о том, что общий уровень тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста характеризуется тенденцией к снижению. Прежде всего, это произошло, как мы полагаем вследствие того, что группа родителей из 13 чел., изначально характеризовавшихся высоким уровнем тревожности по тесту Дж. Тейлора, стала отличаться более низким уровнем тревожности, в результате чего произошло перераспределение родителей.

Обобщая полученные результаты, мы можем сделать следующие выводы: по итогам реализации программы психологического консультирования, направленной на снижение уровня тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста, произошло уменьшение числа родителей с высоким уровнем общей тревожности, понизилась ситуативная и личностная тревожность, повысился самоконтроль, расслабленность, чувство спокойствия. Для подтверждения выявленных различий мы использовали методы математической статистики (критерий Вилкоксона). На представленной табл. 2 мы можем видеть произошедшие статистические изменения, по всем показателям, так снизился общий уровень тревожности, ситуативной и личностной тревожности, повысилась эмоциональная стабильность, спокойствие, самоконтроль, расслабленность.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа по критерию Вилкоксона

Показатель	Констатирующий этап	Контрольный этап	<i>T</i>	<i>p</i>
Общий уровень тревожности (Дж. Тейлор)	4,50	3,80	8,00	0,01
Ситуативная тревожность	3,80	2,60	8,00	0,01
Личностная тревожность	3,60	2,30	9,00	0,01
Эмоциональная стабильность – эмоциональная неустойчивость	2,30	4,50	9,50	0,01
Спокойствие–тревожность	3,80	2,60	10,50	0,01
Самоконтроль – импульсивность	2,60	3,20	10,00	0,01
Расслабленность – напряженность.	3,30	2,70	7,00	0,01

Условные обозначения: *T* – эмпирическое значение критерия; *p* – уровень значимости.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что специально организованная программа коррекции тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста, основанная на поэтапной организации с использованием приемов рефокусирования, декастрофизации, вербализации эмоций, реатрибуции и других способствуют снижению тревожности родителей.

Программа доказала свою эффективность и может быть использована психологами дошкольных образовательных организаций при работе с родителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2000. 22 с.
2. Дружинин В. Н. Психология семьи. М. : Питер, 2012. 176 с.
3. Капланская И. Л. Взаимосвязь типа семьи, психологических особенностей родителей и детей 7–10 лет, страдающих тревожно-фобическими расстройствами. СПб., 2013. 297 с.
4. Кедярова Е. А. Особенности волевой регуляции в дошкольном возрасте // Психологическое и физическое здоровье человека: медико-социально-психологические и психолого-педагогические аспекты : материалы регион. науч.-практ. конф. / отв. ред. И. А. Конопак. 2009. С. 17–20.

РАЗДЕЛ 7

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ДИНАМИКУ УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Бажанова А. Д.

МАОУ г. Иркутска СОШ № 63

Иркутск, Россия

E-mail: sei_1906@mail.ru

Каждый человек вольно или невольно слушает музыку. А некоторые подростки практически не вынимают наушники. Музыка помогает многим на отдыхе и в работе. Но как музыка влияет на работоспособность человека и влияет ли вообще? Цель моей работы – узнать влияет ли музыка на работоспособность человека, и какая музыка влияет положительно.

Впервые научное объяснение влияния музыки на здоровье прозвучало из уст древнегреческого ученого и философа Пифагора: «Всякая мелодия синхронизирует работу внутренних органов человека. Происходит это потому, что любой из наших органов является источником энергии и электромагнитных волн заданной частоты, а так как звуки музыки тоже являются волнами они входят с ними в резонанс – и настройки нашего тела меняются. Когда звучит мелодия, ее акустическое поле налагается на акустическое поле организма и получается, что мы испытываем на себе определенного рода клеточный массаж».

Каковы же музыкальные пристрастия моих одноклассников? На этот вопрос дает ответ анкетирование, проведенное мной в классе. Вопросов было несколько: 1. Какую музыку вы предпочитаете слушать? 2. Как часто вы слушаете музыку? 3. Как долго вы слушаете музыку в наушниках? 4. Бывает ли, что после прослушивания музыки у вас болит голова? 5. Служит ли музыка фоном, когда вы делаете уроки? Опрос показал, что слушают популярную музыку более 50 % опрошенных, 50 % – слушают музыку постоянно, 50 % – слушают музыку всегда в наушниках, музыка является фоном при выполнении уроков у более 80 %.

Мною также проведено исследование с помощью таблицы В. Я. Анфимова. В результате получились следующие результаты: самый лучший показатель прохождения теста в тишине, самый низкий результат при прослушивании тяжелого рока.

В заключение хочу сказать о том, что различная музыка по-разному влияет на умственную работоспособность. Тяжелый рок не дает сосредоточиться и эта не та музыка, под которую можно умственно трудиться. Исследование показало, что для этого больше подходит тишина. Но каждому свое, возможно кто-то – наоборот, не переносит

тишину. Проведя опрос, могу сказать, что у каждого подростка своя норма прослушивания: кто-то может не выключать музыку на протяжении всего дня, а кому-то достаточно часа. Более 50 % опрошенных слушают музыку в наушниках, а это по мнению ученых, является одной из основных причин учащения случаев нарушения слуха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леер Е. И. Зверева С. В. Особенности влияния музыки разных направлений на физиологические характеристики активности сердца юношей и девушек 14–16 лет // Молодой ученый. 2013. № 1. С. 310–318.
2. Харченко М. В. Оздоровительная функция музыки в развитии и воспитании детей раннего возраста: разнообразие подходов – единство результатов // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 35. С. 118–122.
3. Пуляевская О. В. Проблема влияния музыкального воздействия на здоровье человека // Современные наукоемкие технологии. 2004. № 6.

ОТНОШЕНИЕ К ПРОБЛЕМЕ ДОНОРСТВА У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Бахышова А. Х., Соколова Л. Ю.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5»

Братск, Россия

E-mail: L.U.Sokolov@mail.ru

Донорство – это «тихий подвиг» во имя других...

*Т. А. Голикова, Министр здравоохранения
и социального развития Российской Федерации*

В настоящее время количество людей, сдающих кровь, в России значительно сократилось. Вероятно, что причинами стали множество причин, в частности проблема СПИДа, страх заразиться им через сдачу крови, боязнь вида крови, рост числа людей, имеющих противопоказания к сдаче крови, а также снижение нравственного уровня современного общества [1].

На данный момент не хватает именно молодых доноров, особенно в провинциальных городах России. Центральные районные больницы всегда испытывают потребность в крови, поскольку снабжают ей соседние районы, в которых нет отделений переливания [2].

С целью изучения отношения современной молодежи к проблеме донорства в январе 2023 г. на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 5» г. Братска было проведено исследование. Всего принимало участие 20 чел. (учащиеся 11-го класса).

В качестве методов исследования было выбрано анкетирование, для чего была разработана авторская анкета «Ваше отношение к донорству». По окончании проведения исследования полученные ответы были обработаны. Так на первый вопрос были следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты, полученные на первый вопрос анкеты

Вопрос	Варианты ответов (%)	
	Да	Нет
Являетесь ли вы донором?	15	85

На первый вопрос анкеты: «Являетесь ли вы донором?» большинство (85 %) ответили, что нет. Однако три человека (15 %) являются донорами, либо единожды сдавали кровь.

Второй вопрос анкеты звучал так: «Есть ли в вашей семье доноры?». Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты, полученные на второй вопрос анкеты

Вопрос	Варианты ответов (%)		
	Да	Нет	Не знаю
Есть ли в вашей семье доноры?	15	75	10

У большинства опрошенных в семье доноров не оказалось (75 %), 10 % ребят не владеют данной информацией. У 15 % испытуемых в семье имеются доноры, т. е. регулярно сдают кровь для нуждающихся.

Следующие два вопроса позволили определить знания учащихся о своей группе крови и резус – факторе (табл. 3).

Таблица 3

Результаты, полученные на третий и четвертый вопросы анкеты

Вопрос	Варианты ответов (%)		
	Да	Нет	Никогда не задумывался об этом
Знаете ли вы свою группу крови?	45	55	0
Знаете ли вы свой резус – фактор?	20	70	10

Полученные результаты показали, что свою группу крови знают лишь 45 % ребят, указать более конкретный результат смогли 4 чел., два из которых отметили – вторую группу, два – третью.

Резус – фактор знают всего 20 % испытуемых (двое отметили положительный, один – отрицательный), 70 % не владеют данной информацией. Важно отметить, что 10 % учащихся вообще никогда не задумывались об этом, не понимают, о чем идет речь.

Для сдачи крови необходимо обращаться в специальные медицинские учреждения, количество ребят, знающих о них, обозначено в табл. 4.

Таблица 4

Результаты, полученные на пятый вопрос анкеты

Вопрос	Варианты ответов (%)	
	Да	Нет
Знаете ли вы, где можно сдать кровь?	65	35

Большинство опрошенных при необходимости, знают, куда можно обратиться для того, чтобы сдать кровь (65 %). Более подробная информация будет полезна для 35 % ребят. Почему люди становятся донорами? Какой мотив ими движет, указано в табл. 5.

Таблица 5

Результаты, полученные на шестой вопрос анкеты
(можно было выбрать несколько вариантов ответов)

Варианты ответов	Количество испытуемых (%)
Желание помочь больному	70
Желание помочь близкому, оказавшемуся в больнице	30
Материальная заинтересованность	15
Из любопытства	5
Это престижно	10
По совету или за компанию с друзьями	5
Другое	0

В тройку главных причин, почему люди становятся донорами, вошли желание помочь больному (70 %), желание помочь близкому, оказавшемуся в больнице (30 %), материальная заинтересованность (15 %). Меньше всего мотивируют людей стать донором советы друзей (5 %) и любопытство (5 %). Седьмой вопрос анкеты звучал: «Какое вознаграждение должно полагаться донорам за сданную кровь?». Полученные результаты можно увидеть в табл. 6.

Таблица 6

Результаты, полученные на седьмой вопрос анкеты
(можно было выбрать несколько вариантов ответов)

Варианты ответов	Количество испытуемых (%)
Денежное вознаграждение	55
Льготное медицинское обслуживание	30
Дополнительное питание	0
Путевка в дома отдыха, пансионаты	0
Звание почетного донора, знак отличия	15
Никакого, за добрые поступки не награждают	20

Самым приятным бонусом для потенциальных доноров является денежное вознаграждение (55 %) и льготное медицинское обслуживание (30 %). Безвозмездно готовы сдавать кровь лишь 20 %, считающие, что это является добрым поступком, не требует вознаграждения. Звание почетного донора и знак отличия хотели бы получить 15 % опрошенных.

Основные источники получения информации о донорстве представлены в табл. 7.

Главными источниками получения информации у современной молодежи являются телевидение (35 %) и интернет (25 %), менее востребованы такие средства, как рекламные щиты (5 %), газеты и журналы (5 %) и специализированные издания (5 %). Однако 35 % учащихся никогда не видели никакой информации о донорстве.

Таблица 7

Результаты, полученные на восьмой вопрос анкеты
(можно было выбрать несколько вариантов ответов)

Варианты ответов	Количество испытуемых (%)
Телевидение	35
Интернет	25
Рекламные щиты и растяжки	5
Газеты, журналы	5
Специализированные издания	5
Нигде	35

Количество потенциальных доноров указано в табл. 8.

Таблица 8

Результаты, полученные на девятый вопрос анкеты

Вопрос	Варианты ответов (%)			
	Да	Да, если это будет необходимо моим близким	Нет	Затрудняюсь ответить
Готовы ли вы в будущем сдавать кровь?	40	15	15	30

Готовы в будущем сдавать кровь 55 % опрошенных, однако 15 % из них согласны это делать только для своих близких людей. Интересно, что 15 % испытуемых ответили, что ни за что не согласятся стать донорами, сомневаются 30 %.

Обобщив полученные результаты исследования, можно утверждать, что проблема донорства действительно существует, для ее решения необходимо проводить агитационные и просветительские мероприятия по средствам наиболее востребованных средств массовой информации у современной молодежи, таких как телевидение и Интернет. Мотивировать тем, что кровь действительно необходима и существует ее дефицит во многих медицинских учреждениях, вводить новые методы поощрения доноров, а также рассказывать о почетных донорах, которые своими поступками демонстрируют благородство, доброту и человеколюбие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чашина В. А., Огличкина А. В. Проблема донорства в России // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2016. Т. 6, № 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-donorstva-v-rossii/viewer> (дата обращения: 28.02.2023).
2. Хоменко А. Проблемы донорства крови в России // Медиопортал факультета журналистики. 2020. <https://jourcsu.ru/reaction/problemu-donorstva-krovi-v-rossii/> (дата обращения: 28.02.2023).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ ТРЕХ АЛЬБОМОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРУППЫ «ЛСП»

Белова В. А.

МБОУ Шелеховского района «Шелеховский лицей»

Шелехов, Россия

E-mail: rinavasilek23@gmail.com

Музыка появилась и развивалась вместе с человеком: начиная с народных частушек и заканчивая огромными операми в театре. На данный момент не хватает сил посчитать, сколько жанров музыки существует в мире, потому что из одного жанра вытекают сразу несколько поджанров. То же самое можно и сказать о композиторах, которых равным образом колоссальное количество: они создают песни по своему собственному звучанию, которое не встретишь нигде, вкладывая туда определённый смысл. И вот, мне стало интересно, какой конкретный смысл вложила музыкальная группа «ЛСП» в свои три альбома: «Magic City», «Tragic City» и «One More City».

Актуальность работы заключается в том, чтобы понять сюжет истории, сделав анализ песен, и, опираясь на моральные ценности, оценить поступки лирического героя Олега Савченко из музыкальной группы «ЛСП».

Цель: познакомить сверстников с творчеством группы «ЛСП» через психологический анализ текстов трёх альбомов и показать, как преодолевать сложности на своём пути.

Задачи:

1. Провести полный анализ текстов песен трёх альбомов «Magic City», «Tragic City» и «One More City».
2. Выстроив логическую цепочку, понять сюжет истории.
3. Выделить смысл истории.
4. Провести социологический опрос.
5. Опираясь на фабулу, проанализировать поступки героя с учётом ценностных компонентов по методике М. Рокича.
6. Связаться с автором альбомов для уточнения истории написания, в связи с отсутствием информации об этом.
7. Сделать выводы.

Методы исследования:

1. Теоретический (анализ, синтез, сравнение).
2. Контент-анализ текстов песен.

Олег Вадимович Савченко (род. 10 июля 1989, Витебск), более известный под сценическим псевдонимом ЛСП (сокращение от англ. Lil' Stupid Pig) – белорусский певец, рэпер и автор песен из Минска. Соль-

ную карьеру начал в 2007 г., с тех пор выпустил три мини-альбома и четыре студийных альбома. Тесно сотрудничал с могилёвским продюсером Романом Сацко, чей уход из жизни повлиял на мировоззрение, переосмысление жизни самого Олега.

Мы начали нашу исследовательскую работу с обзора текстов песен трёх альбомов. Обратившись к видеоматериалам на цифровой платформе «YouTube», были просмотрены и расписаны полные истории сюжета, с опорой на строки песен. Вникнуть в текст и понять многие отсылки, игры слов, метафоры и фразеологизмы мне помог сайт «Genius». Потом мне пришлось самой и не раз прослушать релизы, чтобы ещё лучше вникнуть в сюжет, и тем самым завершить их осмысление.

Проанализировав весь текст альбомов, можно понять, что трилогия нас учит тому, что любые материальные ценности не имеют никакого значения, деньги не всегда являются тем, ради чего стоит всем жертвовать, воспоминания и опыт влияют на наши поступки, а счастье находится в мелочах вокруг нас. Достаточно просто приглядеться. Важно прожить жизнь не зря, оставив после себя незначительный, но след. Наркотики, алкоголь и женщины не являются настоящим источником радости, по крайней мере, не только для этого стоит жить. Также не следует принимать поспешных действий от безысходности и нужно думать перед тем, как что-либо делать.

Во всех релизах главный герой стремится найти своё счастье, а именно любовь. С целью анализа текстов трёх альбомов и соотнесению их с ценностными ориентациями по методике известного психолога М. Рокича была составлена таблица. В ней отражены следующие компоненты: активная деятельная жизнь, здоровье, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, продуктивная жизнь, счастливая семейная жизнь, удовольствия, жизненная мудрость, красота природы и искусства, любовь, познание, развитие, свобода, счастье других, творчество и уверенность в себе.

Также мы выставили опрос в Google-форме, в ходе которого в анкетировании приняло участие 229 респондентов. Для наибольшего отклика, попросили распространить опрос среди учеников лицея и группы «ВКонтакте» «Подполье ЛСП». Мы задали им 7 вопросов, 3 из которых обязательны, а 4 дополнительные для тех, кто ответил, что знаком с творчеством группы. (1. Ваш пол. 2. Возраст. 3. Знакомы ли вы с творчеством группы ЛСП. 4. Если да, то что вызывает в вас отклик. 5. Какие вопросы, по вашему мнению, автор поднимает в своих альбомах Magic City, Tragic City и One More City? 6. Как часто вы слушаете ЛСП? 7. Если часто, то почему?).

Конкретные ценности	Пример/песни	Абстрактные ценности	Пример/песни
Активная деятельная жизнь		Жизненная мудрость	«Уровни», «Безумие», «Что-то ещё», «Пусть говорят», «Бигги», «Ползать», «Монетка», «Деньги не проблема», «Тело», «Ещё один день», «Плевок в вечность», «Золотой мальчик», «Парный дурак», «Цветная бумага», «Один», «Дюны», «10 негрятя»
Здоровье	«Уровни», «Что-то ещё», «Ползать», «Монетка», «Тело», «Амнезия»	Красота природы и искусства	«Дюны», «Именно такой»
Интересная работа	«Шест», «Золотой мальчик»	Любовь	«Шест», «Bullet», «ОК», «Синее», «Деньги не проблема», «Лабиринт отражений», «Белый танец», «Отброс», «Канкан», «Ещё один день», «Конец света», «Мамонтёнок», «Девочка-пришелец», «Парный дурак», «Золушка», «Ууу», «Бинокль», «Именно такой»
Материально обеспеченная жизнь	«Bankroll», «Деньги не проблема», «Плевок в вечность», «Золотой мальчик», «Цветная бумага»	Познание	«Уровни», «Что-то ещё», «Синее»
Наличие хороших и верных друзей	«ОК», «Что-то ещё», «Ползать», «10 негрятя»	Развитие	«Уровни», «Что-то ещё», «Ползать», «Деньги не проблема», «Ещё один день», «Плевок в вечность», «Золотой мальчик», «Цветная бумага», «Один», «Дюны», «10 негрятя»
Общественное признание	«Пусть говорят», «Белый танец»	Свобода	«Воскресение», «Канкан»
Продуктивная жизнь		Счастье других	«Золотой мальчик»
Счастливая семейная жизнь	«Парный дурак», «Дюны»	Творчество	«Воскресение», «Вспоминай»
Удовольствия	«Bullet», «Уровни», «Безумие», «Ползать», «Монетка», «Деньги не проблема», «Поп-звезда», «Мамонтёнок», «Амнезия»	Уверенность в себе	

Именно благодаря такому большому отклику аудитории, мы смогли получить дополнительную информацию. Проанализировано 42 песни автора, 40 из которых попали в таблицу по значениям. В ходе анализа текстов альбомов, данных социологического опроса, было выявлено, что основной посыл автора заключается в любви (152 ответа), удовольствии (114 ответов) и жизненной мудрости (98 ответов). Таким образом, эти компоненты связаны тем, что лирический герой, влюбляясь в девушек и реализуя свои потребности разными способами, выделяет из этого основные моменты, на которые должен заострить внимание слушатель. Через такую длинную историю Савченко нам показал полное перевоплощение из «свиньи» в человека; что мы будем повторять и повторять одинаковые ошибки, пока не усвоим урок.

Вся история начинается задолго до альбомов в 2014 г., когда Олег выпускает совместный релиз с Мироном, где упомянул девушку по имени Саша: «Мне скучно жить». Моя милая девочка Саша – сердцеедка со стажем... Как и я, прямо скажем, но мы ничего прямо другу другу не скажем». Лирический герой понимает, что и у него, и у его девушки в прошлом было много партнёров, но он предпочитает этого не касаться. В «Magic City» мы узнаём, как именно рассказчик познакомился с Сашей. В Волшебном городе присутствуют яркие фиолетовые оттенки с неоновыми вывесками, а также девушкой, сидящей на свинье, мы можем сказать, что история будет яркой и полной любви. Во втором альбоме всё уходит в более тёмные и скучные цвета, загоняющие в тоску – сплошная лирика и размышление о бытии, где в уголках прячутся яркие моменты. Третий и последний – вперемешку, всего помаленьку. Здесь та же самая трагичность, но под маской радости. Ложь, Страсти и Пороки – это ЛСП и то, что будет на этом релизе. Далее история заканчивается в третьем самом последнем альбоме трилогии «One More City», что в переводе означает «Ещё Один Город». Как говорит автор, во всех песнях лирический герой имеет имя Свин (Самый первый альбом с одной из расшифровок ЛСП (little stupid pig – маленькая глупая свинья), на обложках трёх альбомов также фигурирует лицо свиньи).

Все работы связаны. После прослушивания двух релизов встаёт вопрос, существует ли вообще счастье и где оно. Ключ на эти вопросы даёт последний альбом. Развязкой героя стал трек «Плевком в вечность», где герой хочет показать, что деньги, женщины и прочее являются чем-то временным, и после себя нужно оставить какой-то след, чтобы о тебе помнили. Нужно плюнуть в вечность: не быть умершим и забытым, а сделать вклад в историю. И это мотивирует. Мы видим, что история была лишь для того, чтобы осознать, как всё в этом мире бес-

ценно, кроме памяти. Память останется навсегда. Так как на просторах интернета мы не нашли информации о том, по какой причине автор решил написать такую трилогию, пришла идея спросить об этом напрямую через мерч-аккаунт в «Instagram», а далее было рекомендовано написать менеджеру артиста. Пока автор на связь не выходил. До сих пор история идеи написания трилогии остаётся загадкой.

В ходе работы произведён полный анализ текстов трёх альбомов, была выстроена логическая цепочка, которая помогла понять сюжет истории. Данные социологического опроса помогли нам в заполнении таблицы. Знакомство моих сверстников с творчеством группы «ЛСП» через психологический анализ текстов трёх альбомов состоялось, а также было показано, как преодолевать сложности на своём пути, как искушения могут ломать человека и тех, кто рядом с ним. Однако всегда возможность остановиться, признать свои ошибки и прожить жизнь ярко и насыщено, с опорой на высшие ценности. Музыка «ЛСП» является примером поиска счастья для нынешней молодёжи, потому что поднимает такие важные темы, как любовь, материальные ценности и способы получения радости от жизни. Через свой собственный и уникальный стиль передачи мыслей: метафоры, игры слов и отсылки, автор обращается к нам, чтобы мы учились на ошибках его лирического героя и старались их не допускать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биография артиста. URL: <https://lspofficial.ru/bio/> (дата обращения: 03.10.21).
2. Разбор альбомов «Magic City» и «Tragic City». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7zvz0fHKDu8> (дата обращения: 06.10.21).
3. Разбор «One More City». URL: https://www.youtube.com/watch?v=pKHnZE_MTw4 (дата обращения: 06.10.21).
4. Текст альбома «Magic City». URL: <https://genius.com/albums/Lsp/Magic-city> (дата обращения: 08.10.21).
5. Текст альбома «Tragic City». URL: <https://genius.com/albums/Lsp/Tragic-city> (дата обращения: 08.10.21).
6. Текст альбома «One More City». URL: <https://genius.com/albums/Lsp/One-more-city> (дата обращения: 08.10.21).
7. Методика ценностных ориентаций М. Рокича. URL: <https://psylab.info/> (дата обращения: 06.11.21).
8. Группа «ВКонтакте» «Подполье ЛСП». URL: https://vk.com/lsp_under – социологический опрос (дата обращения: 09.03.21).

ТЕОРИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ

Григорьева Д. Ю.

МБОУ г. Иркутска СОШ № 57

Иркутск, Россия

E-mail: belousova.nadezhda84@mail.ru

Психология каждого человека, которая в дальнейшем повлияет на то, каким он будет в будущем, развивается в самые первые годы жизни, наше раннее детство прямо влияет на нашу взрослую дальнейшую жизнь. Каждый из нас хочет быть счастливым, полноценным взрослым человеком с нормальной самооценкой, умеющим коммуницировать с людьми.

Цель исследования: привлечение внимания старшеклассников к психологии посредством ознакомления с конкретной темой «Теория привязанности».

Задачи: изучение теоретического материала по истории появления и развития теории, изучить этапы развития привязанности от 0–6 лет, виды привязанности; систематизация и дополнение теории, разработка сайта по теме, выступление перед старшеклассниками.

Джон Боулби и Мэри Эйнсворт считаются основоположниками целого направления современной психологии – психологии привязанности. Исследования Боулби привели к коренному пересмотру психоаналитических представлений о природе связи ребенка и матери. Они по-новому раскрыли значение этой связи для развития личности ребенка и роль ее нарушений в раннем детстве.

Основные идеи теории Боулби: у ребенка есть врожденная потребность привязываться к одной основной/первичной фигуре привязанности; ребенок должен получать заботу от этой единственной первичной фигуры привязанности в течение первых двух лет жизни; кратковременная разлука с фигурой привязанности приводит к дистрессу; отношения привязанности ребенка к основному заботливому взрослому становятся основой для его внутренней рабочей модели.

Рассмотрим развитие привязанности по первым этапам жизни ребёнка. В период жизни от 0 до 1 ребенок не умеет воспринимать самого себя отдельно от окружающего мира. Цель родителя – сформировать границу между «Я» и окружающим миром. На воспоминаниях об опыте удовлетворения ранних телесных потребностей строится вся наша психика. На этом этапе важно: количественная достаточность удовлетворения ранних телесных потребностей ребенка и опыт удовлетворения должен быть регулярным, максимальная эмпатия, любовь и проявление позитивных эмоций со стороны мамы/значимого

взрослого. Э. Эриксон называет это формированием доверия, надежности и стабильности. При отсутствии регулярности у ребенка развивается ранняя шизофрения. Вырастая, такие люди действуют импульсивно, мало заботясь о последствиях своих действий. Например, у них может отсутствовать чувство вины за антиобщественное поведение. Ученик З. Фрейда, Рене Шпиц доказал, что нехватка внимания приводила к различным психогенным заболеваниям.

В период от 1 года до 3 лет ребенок дистанцируется от матери для того, чтобы познавать мир, приобретает относительную самостоятельность. Развивающийся ребенок очерчивает границы между собой и остальными, и эта задача осложняется двумя конфликтами: желание автономии противостоит близости и зависимости, а страх поглощения борется со страхом одиночества. Ошибки матерей на этой стадии: если мать не дает ребенку исследовать мир, в дальнейшем тот вырастет человеком с зависимым расстройством личности, несамостоятельным, тревожным. В период 1 год – 1,5 года ребенок должен делать сам то, что он может, не мешать ему исследовать мир, ведь от этого зависит его целеустремленность, активность, самостоятельность, инициативность. Мать должна оставаться эмоционально доступной, оберегать и защищать его от опасностей, которые он пока не может оценить. На этой стадии ребенок, так сказать, на пике своего нарциссизма и эгоизма. В возрасте 1,5 года происходит формирование организатора психики: слово «Нет», «Нельзя», терпимые фрустрации, запреты, ограничения. Если ребенок растет практически без фрустраций, у него может сформироваться нарциссическое расстройство личности. Созревает когнитивная сфера, после чего ребенок обнаруживает, что он не «центр вселенной».

В период от 3 лет до 6 активно формируются все отделы головного мозга, отвечающие за восприятие мира и переработку информации. Активно развивается кора больших полушарий, правое образное мышление, центр анализа и синтеза, начинают формироваться центры мыслительных процессов, анализа и синтеза, память, индивидуальные таланты. Ребенок начинает задавать вопросы о жизни и смерти, о смысле его рождения, он понимает, что может утратить любовь родителей и что мама может умереть. Важно эту тревогу успокоить приданием смысла.

У каждой личности есть 3 составляющие – генетические (биологические, данные от природы) аспекты, социальные факторы и психологические (зависящие от воспитания). Родителям необходимо распознать, выявить данные ему от природы, генетические и неизменные его черты и характеристики. Правила и запреты всегда должны быть

предсказуемые, четкие. Приучение ребенка к терпению, планированию, отсрочке удовольствия. Ребенок должен уметь воспринимать критику, ругать и хвалить за одно и то же.

Суть теории привязанности заключается в том, что построенные в детстве отношения с наиболее значимым взрослым влияют то, как человек формирует свои межличностные отношения с близкими людьми. Теоретически обоснованный подход к определению взрослой привязанности разработали К. Бартоломью и Л. Хоровиц.

Выделяют четыре типа привязанности: надежный, избегающе-отвергающий, тревожный, тревожно-избегающий.

Надежный тип привязанности характеризуется тем, что ребенок легко идет на контакт с окружением. Такой стиль привязанности складывается у детей, чей значимый взрослый в первые годы жизни ребёнка всегда доступен. Благодаря этой уверенности дети чувствуют себя в безопасности и могут с интересом изучать окружающий мир. Они наслаждаются близостью и не испытывают зависимости.

Все остальные виды привязанности ненадежные и чувства безопасности в них нет. Дети с ненадёжной привязанностью в случае потенциальной неудачи чувствуют себя беспомощными и сдаются.

Тревожный тип привязанности формируется, если родители такого ребёнка не всегда доступны и заботливы. В какие-то моменты родители могут быть чуткими и отзывчивым, а в другие – полностью игнорировать потребности ребенка. Из-за такой непоследовательности ее поведения, у ребенка нет уверенности, он не доверчив к миру. Взрослого с тревожным типом привязанности часто преследует страх одиночества. Зачастую они оказываются верными и преданными спутниками жизни. Они способны глубоко чувствовать и нередко выплескивают свои эмоции в творчество. Как и люди с надежным типом привязанности, они склонны к длительным и серьезным отношениям, но это не всегда счастливые браки.

Избегающе-отвергающий тип формируется, когда родители эмоционально не доступны, холодны и безразличны к ребенку. Родители игнорируют ребенка, не замечая, что ему требуется забота. В результате ребенок начинает чувствовать себя ненужным. В дальнейшем такой человек будет бояться близких отношений, потому что у него в подсознании прочно закрепился страх, что его отвергнут.

Тревожно-избегающий тип встречается у детей, пострадавших от физического, морального или сексуального насилия. Человек с таким опытом вырастает очень израненным, недоверчивым. Такие взрослые

не только не доверяют партнёру и видят его в негативном свете, и себя не считают достойными любви партнера.

Рассмотрим совместимости взрослых людей с разными сформированными типами привязанности. Типы «надежный + надежный» – самые крепкие и гармоничные союзы, которые представляют собой образец здоровых отношений. Такие партнеры высоко ценят доверие и эмоциональную близость в отношениях. Оба знают свои недостатки, принимают друг друга.

В отношениях «надежный + тревожный» партнер с надежным типом привязанности выполняет роль учителя. Партнер с тревожным типом не уверен в себе, поэтому требует подтверждения своей значимости. Он может ревновать.

Самый распространенный союз «тревожный + избегающе-отвергающий», в котором тревожный тип догоняет, а избегающий тип убегает. Тревожного партнера обижает отчуждённость и холодность партнёра, а партнёра с избегающим типом злит навязчивость тревожного партнера, отчего он закрывается еще больше.

В ходе работы изученный материал был структурирован и оформлен сайт о теории привязанности. Сайт доступен по ссылке <https://636cca6d2ed98.site123.me/> Также была проведена беседа с учащимися 11-го класса. После проведенной беседы был проведен опрос с участниками с целью выяснить доступность изложенного материала, интерес к теме.

Результаты опроса показали, что 86 % опрошиваемых был понятен материал. 57 % участников никогда не слышали о теории привязанности. 29 % старшеклассников уверены, что психология – это псевдонаука. 43 % участников интересна психология и хотели бы изучать данную науку.

В ходе работы над темой мы выяснили, что такое теория привязанности, основные принципы и доказали, что детство напрямую влияет на взрослую жизнь, на построение межличностных отношений между близкими людьми. Отношения с первичным значимым взрослым, в большинстве случаев – с мамой, являются шаблоном для будущих взаимоотношений. Этот шаблон будет проходить через каждые взаимоотношения, пока вы не увидите эту закономерность и не проработаете ваши отношения с мамой или другим значимым взрослым, оказавшем наибольшее влияние в раннем возрасте.

Проведенная беседа и опрос доказали, что психология вызывает интерес к изучению у большинства молодых людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боулби Дж. Эволюционная теория привязанности // Сайт профессиональных психологов. URL: <https://www.b17.ru/article/363114/> (дата обращения: 10.10.2022)
2. Боулби Дж. Привязанность / пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской. М. : Гардарики, 2003.
3. Мелани Клейн М., Уинникотт Д., Кохут Х. Фрейджер Роберт. Дальнейшее развитие психоаналитической теории: теории личности и личностный рост. URL: <https://psy.wikireading.ru/62560> (дата обращения: 10.10.2022)
4. Султанов М. 4 типа привязанности у взрослых. URL: https://www.youtube.com/watch?v=QBsgSRB_vcU&list=WL&index=18&ab_channel=MuradSultanov (дата обращения: 08.09.2022)
5. Султанов М. Основы теории привязанности. URL: https://www.youtube.com/watch?v=K-dut-ueGgI&list=WL&index=31&ab_channel=MuradSultanov (дата обращения: 10.09.2022)
6. Теория привязанности // Сайт профессиональных психологов. URL: <https://www.b17.ru/article/296756/> (дата обращения: 10.10.2022)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА «СВЕРСТНИКИ ОБУЧАЮТ СВЕРСТНИКОВ» НА ПРИМЕРЕ ЭКСКУРСИИ «ПОЙДЁМ, Я ПОКАЖУ ТЕБЕ ИРКУТСК...»

Деменская В. В.

МБОУ г. Иркутска «Лицей № 1»

Иркутск, Россия

E-mail: veronikademenskaya@yandex.ru

Подростковый период характеризуется стремлением к увеличению своей свободы и независимости от взрослых, с одной стороны, и стремлением к объединению в группы со сверстниками, с другой стороны. Это сложный возраст – когда у большинства юношей и девушек происходит переоценка ценностей. Именно референтная группа становится для подростка местом реализации основных потребностей этого периода: потребности в общении, самореализации и уважении. И часто именно авторитетный член группы становится сознательно или бессознательно образцом для подражания. Очень важно, чтобы таким образцом оказался человек, чьими жизненными ценностями являются учеба, развитие, самосовершенствование, помощь и поддержка других людей. Таким человеком и может стать подросток-волонтер. Говоря на одном языке со своими сверстниками, он может создать условия для открытого, искреннего общения, обсуждения и осознания многих вопросов, стоящих перед молодыми людьми. Принадлежность ребят, проводящих занятия со сверстниками, к одному поколению, способность говорить на одном языке, их успешность и привлекательный имидж, компетентность и доступность – всё это увеличивает положительный эффект в усвоении информации.

Заинтересовать подростка не так-то просто. Мировой опыт показывает, что эффективным способом передачи информации являются программы, основанные на принципе «Сверстники обучают сверстников» [1].

Привлечение подростков к обучающему процессу одновременно решает несколько задач: позволяет охватить этой работой большую подростковую аудиторию; развить у ребят чувство уважения к лектору, расширить область знаний по предлагаемой теме. Практический опыт работы по применению данной технологии позволяет выделить ряд важных преимуществ:

У молодежи явно не хватает образования и опыта общения, чтобы работать в качестве «обычных» преподавателей, однако, когда они вовлекаются в работу в рамках программ обучения в своей среде (осо-

бенно в социальной сфере), они превосходят взрослых в умении налаживать отношения со сверстниками.

Одним из преимуществ является то, что они знают, что значит быть молодым в сегодняшнем обществе. Их собственный опыт помогает понять факторы внутреннего и внешнего воздействия, при которых происходит формирование личности, ее образа жизни и стереотипов поведения их сверстников.

Поведение подростка регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми, а, прежде всего, со сверстниками. Ориентация на сверстника связана с потребностью быть принятым и признанным в группе, коллективе, с потребностью иметь друга, кроме того, с восприятием сверстника как образца, который ближе, понятнее, доступнее по сравнению с взрослым человеком. Таким образом, на развитие самооценки подростка влияют взаимоотношения со сверстниками, с классным коллективом.

Как правило, общественная оценка классного коллектива значит для подростка больше, чем мнение учителей или родителей, и он обычно очень чутко реагирует на воздействие коллектива товарищей. Приобретенный опыт коллективных взаимоотношений прямо сказывается на развитии его личности, а значит предъявлению требований через коллектив – один из путей формирования личности подростка.

В этом возрасте создаются неплохие условия для формирования организаторских способностей, деловитости, предприимчивости и других полезных личностных качеств, связанных с взаимоотношениями людей, в том числе умения налаживать деловые контакты, договариваться о совместных делах, распределять между собой обязанности и т. д. Подобные личностные качества могут развиваться практически во всех сферах деятельности, в которые вовлечен подросток и которые могут быть организованы на групповой основе: учение, труд, игра [2].

Живя среди своих сверстников, они хорошо знают и понимают их интересы; они говорят на одном языке со своими ровесниками, и что очень важно, они в совершенстве владеют языком образного и невербального общения, который может выступать в качестве важного средства обучения [3].

Хорошо структурированная программа обучения в своей среде может стать мощным орудием социального развития молодежи. Практически любая ситуация может быть использована в учебных целях.

В силу самой природы этого подхода к обучению (а именно: того факта, что все участники обучения являются сверстниками) значение приобретают концепцию партнерства.

Сегодняшний подросток знает об истории своего города гораздо меньше, чем знали в свое время его родители. Подросток может ознакомиться с историческими местами города – в образовательном учреждении, через СМИ, интернет.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что, исследуя памятные места города, можно увидеть культурные и духовные ценности, исторические события той или иной эпохи, социально-экономические и общественно-политические аспекты жизни народа, тем самым, ощутить свою причастность к истории родного города. Изучение истории города, памятников и событий, связанных с ними, способствует развитию бережного отношения, не только к памятникам культуры и истории, но и к людям, живущим рядом, развить интерес к изучению родного края; пробудить интерес к родной культуре; сформировать представление учащихся в отечественной истории, литературе, культуре.

Цель моей исследовательской работы разработать экскурсионную программу по теме «Пойдём, я покажу тебе Иркутск...» с целью заинтересовать и ознакомить школьников моего возраста с историческими памятниками города, и связанными с ними событиями. Проверить эффективность метода «Сверстник – сверстнику» при проведении экскурсии для дальнейшего внедрения во внеурочную программу лица разработанного маршрута по данной методике.



Рис. Проведение экскурсии «Пойдём, я покажу тебе Иркутск...» согласно методике «Сверстники обучают сверстников»

В ходе работы выяснилось, что школьники заинтересованы в рассказе сверстника, быстро усваивают информацию, в таком нестандартном обучении получают другие эмоции и знания. В такие моменты работает зрительная, слуховая, эмоциональная и даже тактильная память. Когда ученик может увидеть своими глазами, потрогать и услышать в живую, он лучше усваивает информацию, ему гораздо интереснее слушать в нестандартном для него месте обучения не от учителя, а именно от такого же ученика, как и он сам.

Разработанный экскурсионный проект по методу «сверстник сверстнику» способствует развитию чувств патриотизма, нравственности, у ребят формируется конструктивное гражданское поведение, воспитывается потребность в сохранении культурной индивидуальности города, а также формирует чувство уважения к сверстникам, которые участвуют в образовательном процессе.

Подводя итог своей работы, хотелось бы отметить, что проведенная мною работа привела к заинтересованности и участию в предлагаемом мероприятии 20 чел. (экскурсия была добровольной); разработанный маршрут был пешим, составлен по хронологии событий, по времени на 1–1,5 часа. Экскурсия проходила в формате живого общения, участники экскурсии не боялись задавать мне вопросы, дополнили меня фактами и событиями.

В своей работе я доказала эффективность метода «Сверстники обучают сверстников»,

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедулина Г. Ф. Формирование здорового образа жизни: компьютерные технологии : учеб.-метод. пособие. URL: <https://mydocx.ru/3-62480.html>.
2. Васильева И. И. Личностное развитие подростка. URL: <https://gmpmpk.ru/helpparents/93-lichnostnoe-razvitie-podrostka>
3. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. 3-е изд., перераб. и доп. URL: <https://studfile.net/preview/1765181/>

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Никитина В. Л.

МОУ «Усть-Ордынская СОШ № 4»

п. Усть-Ордынский, Иркутская обл., Россия

E-mail: lardokardu@list.ru

Недавно, с появлением и развитием компьютеров, мы стали замечать такое явление, как компьютерная игра. И под стереотипами, что все новое «плохо» некоторые сразу же «забраковали» это направление развития. Верно они поступили или ошиблись?

С каждым новым днем мы стараемся погрузиться в играх в новый виртуальный мир, стараемся ощутить себя внутри виртуального мира, естественно нам в этом помогают сами игровые промышленности.

Сейчас современные технологии различных игровых индустрий, прогрессивно развиваются и выпускают массивные 3D-игры с близкими к реальности эффектами и безрассудно интересными сюжетами. Все это естественно очень интригующе, но не все знают, как компьютерные игры оказывают влияние на нас, другими словами, на здоровье и психику.

Стоит обратить внимание на разновидности компьютерных игр, которые способствуют развитию интеллекта, логики, внимания, памяти и других качеств. Это различные логические игры, головоломки, ребусы. Особое место среди таких игр занимают стратегии. Такие игры не требуют повышенного внимания, скорости, напряжения глаз.

Многие разумно тратят время на времяпровождение, но всегда будет исключение среди людей, которые злоупотребляют своим временем на игры. На физическом уровне симптомы проявляются на слухе, на зрении, на пищеварении, на позвоночнике. К примеру, у некоторых людей бывают трудности с нервами из-за долгого пребывания в играх, что очень усугубляет их поведение, другими словами, меняет стиль жизни людей в худшую сторону. А у других все бывает полностью в наилучшую сторону, другими словами, скучноватые, нудные люди, которые начали играть в компьютерные игры, становятся более неунывающими, это доказанный факт.

Таким образом, все компьютерные игры не одинаковы не только по глубине своего влияния на личность, а также по механизмам формирования психологической зависимости.

Рациональное использование компьютерных игр положительно влияет на развитие коммуникативных качеств человека. Итог увлеченности зависит только от умения человека руководить своим сознанием, управлять своим поведением волевым усилием.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.old-games.ru/forum/showthread.php?t=22676>
2. <http://www.mr7.ru/articles/50166/>
3. Классификация компьютерных игр // Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org>
4. Роль компьютера в жизни человека // Энциклопедия знаний. URL: <http://www.pandia.ru>.
5. В чем вред, а в чем польза от компьютерных игр? URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-7264/>
6. Игры развивающие. URL: <http://multoigri.ru/igri-razvivaushie>

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЦЕНОК СУБЪЕКТИВНОГО КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЖИТЕЛЕЙ ТРЕХ ПОКОЛЕНИЙ ГОРОДА УСТЬ-ИЛИМСКА²

Передерин В. С.

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5»

Усть-Илимск, Россия

E-mail: toj47081@mai.ru

Как известно, категория качества жизни впервые была введена в научный оборот в 60-е гг. XX в. зарубежными исследователями в области экономики и социологии. Ученые отмечают, что измерение качества жизни необходимо как фиксация обратной связи с населением. Результаты исследования качества жизни активно используются в управлении социальными процессами, на их основе принимаются решения о необходимых изменениях [1].

Обзор научных публикаций по теме исследования показывает, что в изучении качества жизни сложилось два основных подхода: 1) социально-экономический подход, согласно которому качество жизни – это условия человеческого существования: обеспеченность материальными благами, пища, одежда, жилье, безопасность, доступность медицинской помощи, возможности для получения образования и развития способностей, состояние природной среды, социальные отношения в обществе, включая свободы выражения мнений и влияние граждан на политические решения [4];

2) социально-психологический подход, в рамках которого качество жизни рассматривается как самостоятельная оценка человеком своей жизни в зависимости от его ценностей и убеждений, как субъективное качество жизни [3].

Так же в настоящее время в социальных науках актуальным является межпоколенческий подход к исследованию социальных явлений, поскольку он позволяет обнаружить сходства и различия между представителями различных поколений [2]. Теория поколений, созданная на стыке социологических, исторических и психологических наук, вызывает интерес исследователей не только как некая описательная концепция, но находит сегодня применение для решения практических задач в разных сферах науки [2]. В настоящее время очень популярна теория Нейла Хоу и Уильяма Штрауса, которые предложили известную типологию поколений: 1) поколение X – люди, которые родились в период с 1964 по 1980 г.; 2) поколение Y (миллениалы) появились на

² Исследование выполнено в рамках итогового индивидуального проекта. Автор благодарит своего наставника – Гордиенко Валерия Николаевича, кандидата психологических наук, директора МАОУ «СОШ № 5» за помощь в подготовке и проведении исследования.

свет с 1981 по 1996 г.; 3) поколение Z (зумеры) – родились с 1997 по 2012 г.

Эмпирическое исследование субъективного качества жизни представителей трех поколений проведено в г. Усть-Илимске. Всего в исследовании приняло участие 202 респондента в возрасте 15–84 лет, из них 49 мужчин (24,3 %) и 153 женщины (75,7 %). Анализ половозрастной структуры выборки представлен в табл. 1.

Таблица 1.

Половозрастная структура выборки, формирование межпоколенческих групп

Поколенческая группа	Возрастные границы (лет)	n	Из них			
			количество мужчин	средний возраст (лет)	количество женщин	средний возраст (лет)
1-я группа - поколение Z	15–26	66	26	17,3	40	17,6
2-я группа - поколение Y	26–42	62	14	37,4	48	37,0
3-я группа - поколение X	43 и более	74	9	55,1	65	54,2

Сбор эмпирических данных осуществлен с помощью методики «Субъективное качество жизни» Т. В. Эксакусто, А. А. Заиченко [5].

В табл. 2 представлены результаты анализа распределения суммарного показателя субъективного качества жизни представителей трех поколенческих групп.

Таблица 2

Распределение суммарного показателя субъективного качества жизни представителей трех поколений жителей г. Усть-Илимска

Поколенческая группа	n	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		n	доля (%)	n	доля (%)	n	доля (%)
1-я группа - поколение Z	66	15	22,7	38	57,6	13	19,7
2-я группа - поколение Y	62	4	6,5	48	77,4	10	16,1
3-я группа - поколение X	74	7	9,5	58	78,4	9	12,1

Сравнительный анализ полученных данных осуществлялся посредством расчета критерия ϕ -Фишера [8]. Расчет критерия обнаружил наличие статистически значимых различий в распределении суммарного показателя субъективного качества между 1 и 2 поколенческими группами на низком и среднем уровне ($\phi = 2,697$; $\phi = 2,420$; $p \leq 0,01$), 1-й и 3-й группой на среднем уровне ($\phi = 2,670$; $p \leq 0,01$). Так, в первой возрастной группе, среди представителей поколения Z, чаще встречаются респонденты с низким уровнем субъективно-

го качества жизни в сравнении с представителями двух других поколений.

Таблица 3

Распределение результатов по шкале «Удовлетворенность жизнью и счастьем»

Поколенческая группа	n	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		n	доля (%)	n	доля (%)	n	доля (%)
1-я группа – поколение Z	66	14	21,2	41	62,1	11	16,7
2-я группа – поколение Y	62	6	9,7	46	74,2	10	16,1
3-я группа – поколение X	74	10	13,5	60	81,1	4	5,4

Сравнительный анализ данных по шкале «Удовлетворенность жизнью и счастьем» показал следующее. Так, обнаружены статистически значимые различия в распределении показателей между 1 и 3 сравниваемыми группами на среднем уровне ($\varphi = 2,552; p \leq 0,01$).

Таблица 4

Распределение результатов по шкале «Отношения с другими»

Поколенческая группа	n	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		n	доля (%)	n	доля (%)	n	доля (%)
1-я группа – поколение Z	66	11	16,7	51	77,3	4	6,0
2-я группа – поколение Y	62	0	0,0	59	95,2	3	4,8
3-я группа – поколение X	74	1	1,4	68	91,9	5	6,7

Сравнительный анализ данных по шкале «Отношения с другими» обнаруживает наличие значительных различий между 1-й и 2-й группой на низком и среднем уровне ($\varphi = 3,325; \varphi = 3,121; p \leq 0,01$) и между 1 и 3 на низком и среднем уровне ($\varphi = 3,573; \varphi = 2,457; p \leq 0,01$).

Таблица 5

Распределение результатов по шкале «Религия и духовное развитие»

Поколенческая группа	n	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		n	доля (%)	n	доля (%)	n	доля (%)
1-я группа – поколение Z	66	12	18,2	44	66,7	10	15,1
2-я группа – поколение Y	62	4	6,5	39	62,9	19	30,6
3-я группа – поколение X	74	0	0,0	59	79,7	15	20,3

Сравнительный анализ данных по шкале «Религия и духовное развитие» показал наличие значительного различия между 1-й и 3-й группой на среднем уровне ($\varphi = 3,804$; $p \leq 0,01$). Выявлено, что в группе представителей поколения Z чаще встречаются те, кто отрицают ценностное отношение к религии и к своему духовному развитию и духовному развитию общества в целом.

Отметим, что в результате исследования выявлено 9 статистически значимых различий в результатах оценки субъективного качества жизни представителей трех поколений жителей г. Усть-Илимска. Отметим, что для представителей поколения Z характерно наличие низких оценок суммарного субъективного качества жизни, преобладание среднего уровня удовлетворенности жизнью. Респонденты поколения Z менее, чем представители старших поколений, ценят общение и менее удовлетворены отношениями с другими. Также респонденты поколения Z чаще высказывают скептическое отношение к религии и духовному развитию.

В целом полученные данные свидетельствуют, что для представителей поколения Z, молодых жителей г. Усть-Илимска в возрасте от 15 до 26 лет, характерны наличие дисгармонии в структуре ценностно-смысловых ориентаций, неудовлетворенность собой, ситуативные цели и устремления. Безусловно, полученные данные следует рассматривать как предварительные и основу для дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даниленко К. В., Леонова А. В. Уровень и качество жизни населения как объект прогнозирования // Скиф. 2017. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-i-kachestvo-zhizni-naseleniya-kak-obekt-prognozirovaniya> (дата обращения: 15.11.2022).
2. Медведева И. А., Памфилова С. А. Сравнительный анализ социально-перцептивных установок представителей разных поколений // Научное мнение. 2021. № 10. С. 47–53. DOI: 10.25807/22224378_2021_10_47
3. Савченко Т. Н., Головина Г. М. Субъективное качество жизни. Подходы, методы оценки, прикладные исследования. М. : Ин-т психологии РАН, 2006. 170 с.
4. Стельмах Е. В. Качество жизни как социально-экономическая категория // Региональные проблемы. 2021. № 2–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-zhizni-kak-sotsialno-ekonomicheskaya-kategoriya-1> (дата обращения: 17.11.2022).
5. Эксакусто Т. В., Заиченко А. А. Конструирование и апробация методики «Субъективное качество жизни» (СКЖ) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-i-aprobatsiya-metodiki-subektivnoe-kachestvo-zhizni-skzh> (дата обращения: 13.11.2022).

МАГИЯ ЦВЕТА

Сайфутдинова И. Р.

МОУ «Усть-Ордынская СОШ № 4»

п. Усть-Ордынский, Иркутская область, Россия

E-mail: imiliasajfutdinova@gmail.com

Цвет – это ощущение, которое получает человек при попадании ему в глаз световых лучей. И для каждого из них цвет будет разным. В мире очень много цветов и оттенков. Каждый из которых удивителен и уникален.

Оказывается, еще в древности люди верили, что цвет обладает магической силой. С тех пор ученые провели многочисленные исследования, которые подтвердили тот факт, что цвет оказывает воздействие на настроение, на чувства, мысли и в целом на здоровье человека. Эта проблема остается актуальной и в наше время.

Каждый цвет вызывает в мозгу человека особую реакцию. Например, если человек очень возбужден и даже настроен агрессивно, достаточно поместить его в комнату с ярко – розовыми обоями, так он очень быстро успокаивается и даже засыпает. Отмечается также, что у тех людей, на которых воздействовали ярко-розовым цветом даже очень короткое время, наступала слабость в мышцах. Однако достаточно было поменять цвет на голубой, как эта слабость исчезала. Значит, цвет влияет не только на настроение, но и в целом на организм человека.

Магия цвета может воздействовать на характер человека, исцелить от болезней. Если цвет подходит к внутреннему состоянию человека, то магия цвета приводит в состояние уравновешенности, уверенности в себе. В таком состоянии человек способен в полной мере реализовать свои способности, открыть в себе новые, до сих пор неведомые таланты, добиться желаемых результатов. Вот так магия цвета делает его счастливым. Определение любимого цвета у каждого происходит индивидуально.

Человек всегда жил, живет и будет жить в мире различных цветовых гамм и красок.

Таким образом, цвет является одним из внешних факторов, который не просто окружает нас, а, как мы убедились, воздействует на человека, создавая при этом разные оттенки настроения, меняет психику и даже состояние здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дереклеева Н. И. Научно-исследовательская работа в школе. Ростов н/Дону : Феникс, 2005.
2. Браэм Гаральд Психология цвета. М. : Астрель, 2009.
3. Буймистру Т. А. Колористика. М. : Никола-Пресс, 2013.
4. Серов Н. Лечение цветом. М. : ЛИСС, 1993.
5. Сурина М. О. Цвет и символ в искусстве, дизайне. Ростов н/Д : Феникс, 2005.

ПОВЫШЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ: ДНЕВНИК САМОНАБЛЮДЕНИЯ

Сергеевичева К. А.

МАОУ г. Иркутска «СОШ № 63»

Иркутск, Россия

E-mail: kseniasergeevicheva@yandex.ru

Известный канадский биохимик Ганс Селье сформулировал понятие стресса как «неспецифичный ответ организма на любое предъявленное ему требование». Стресс сам по себе явление повседневное. Состояние стресса можно определить, как появление необходимости разрешить возникшую ситуацию и адаптироваться в новых условиях.

Селье писал, что слово «стресс» так же, как «успех», «неудача» и «счастье», имеет различное значение для разных людей. Поэтому дать его определение очень трудно, хотя оно и вошло в нашу обыденную речь. Не является ли «стресс» просто синонимом «дистресса»? Distress (англ.) – горе, несчастье, недомогание, истощение, нужда; *stress* (англ.) – давление, нажим, напряжение, усилие, утомление, боль, страх, необходимость сосредоточиться, унижение публичного порицания, потеря крови или даже неожиданный огромный успех, ведущий к ломке всего жизненного уклада. Ответ на этот вопрос -- и да, и нет. Вот почему так трудно дать определение стресса. Любое из перечисленных условий может вызвать стресс, но ни одно из них нельзя выделить и сказать – «вот это и есть стресс», потому что этот термин в равной мере относится и ко всем другим [4].

Услуги по «прокачке стрессоустойчивости» предлагают многие психологи в интернете, а работодатели ждут резюме от кандидатов, обладающих высоким уровнем стрессоустойчивости. В интернете много заданий на стрессоустойчивость, связанных с искусственным погружением человека в сложные ситуации для получения опыта преодоления сильных раздражителей. Автор пошел другим путем: не искать стрессовые ситуации, а наоборот развивать потенциал физического тела, через дыхание, звуки, физические упражнения. Поможет ли это в повышении стрессоустойчивости – вопрос оставался открытым. Ведение дневника самонаблюдения помогло получить ответ на этот вопрос и описать полученный опыт.

Цель работы: изучить факторы, влияющие на повышение стрессоустойчивости человека, подобрать комплекс полезных упражнений.

Задачи: Изучить информационные источники по данной теме. Проанализировать эмоциональные переживания подростков в школе с помощью опросника. Подобрать и апробировать комплекс упражне-

ний на повышение стрессоустойчивости. Проанализировать результаты тренировок с помощью дневника самонаблюдения. Привлечь для участия в занятиях по повышению стрессоустойчивости одноклассников и всех заинтересованных.

Предмет исследования – стрессоустойчивость.

Объект – повышение стрессоустойчивости.

Рабочая гипотеза: систематические занятия по тренировке дыхания, голоса и тела помогают улучшить настроение в школе, повысить стрессоустойчивость.

Актуальность работы обусловлена тем, что в наше время многие учащиеся легко поддаются негативным эмоциям, слабо понимая какое разрушительное влияние отрицательные переживания оказывают на организм человека. Проблема заключается в том, что, накапливая негативные переживания, подростки слабеют физически и психологически, теряют интерес к учебе, их успеваемость ухудшается, что ведет к еще большему накоплению отрицательных эмоций.

Невроз – это функциональное обратимое расстройство психического состояния (как правило, конфликтогенное), возникающее под влиянием травмирующих ситуаций.

Школьный невроз – устойчивые негативные эмоции, связанные с отношением к школе, неадекватный способ реагирования на школьные проблемы иными словами – низкий уровень стрессоустойчивости.

Мы провели исследование по изучению эмоций подростков 5–6-х классов на уроках и переменах, получили следующие результаты: только положительные эмоции на уроках у 40 % учеников; только отрицательные эмоции испытывают – 32 %; и положительные, и отрицательные эмоции испытывает 28 % учеников.

Эмоции на переменах: только положительные эмоции на переменах 60 % учеников; только отрицательные эмоции испытывают 8 %; и положительные, и отрицательные эмоции испытывает 32 % учеников. Для учащихся очень актуально повысить стрессоустойчивость и знать о тех упражнениях, которые я постараюсь подобрать и испытать на себе.

Материалы и методы исследования. Ведение дневника самонаблюдения началось 15 ноября 2022 г., продолжалось до 20 декабря, когда стало понятно, что реакции на раздражающие факторы стали более спокойные и конструктивные, снизились эмоциональные переживания: эмоции раздражительности, гнева сменились спокойствием, радостью, интересом и принятием. В дневнике каждый день разным цветом изображались эмоции в период с 8 утра до 14 дня. Время школьных занятий выбрано не случайно, поскольку именно в этот пе-

риод возникают неприятные переживания. Наиболее значимые из которых это взаимоотношения с некоторыми учителями, которые любили критиковать и делать язвительные замечания, а также неожиданно, которые нарушали планы и вынуждали выполнять неинтересные обязанности или поручения. При оформлении дневника были использованы рекомендации, предлагаемые онлайн платформой по обучению софт-скилз (мягкие профессиональные навыки) [3].

Для тренировочных упражнений были использованы материалы из методического пособия «Дыхательная гимнастика» Могилевского государственного университета, И. Л. Лукашкова [2]. Комплекс используемых упражнений можно назвать тремя словами «Дыхание – движение – звук». Общее время тренировок – утром 10 минут, вечером – 10 минут. Большое внимание уделялось тренировке дыхания с задержкой вдоха и выдоха в трех разных ритмах. Вдох раз-два-три-четыре-, задержка – раз-два, выдох раз-два-три-четыре, задержка раз-два и повторить 40 раз. Следующий цикл резкие вдохи и выдохи 40 раз, при этом руки поднимаются от плеч вверх на вдохе и на выдохе опускаются. После дыхательных упражнений выполнялись двигательные и звуковые – пение букв, предпочтительно гласных, эмоциональное проговаривание скороговорок.

Важным было не только тренировка тела и дыхания, но и изменение своего мировоззрения под влиянием трудов Ганса Селье, который сформулировал кодекс нравственности, или как он сам называл «принцип альтруистического эгоизма». Это система этических ценностей, которой Селье придает настолько большое значение, что, не колеблясь, заявляет: «Я считал бы главным достижением своей жизни, если бы мне удалось рассказать об альтруистическом эгоизме так ясно и убедительно, чтобы сделать его девизом общечеловеческой этики» [4 с. 53]. В чем же состоит принцип «альтруистического эгоизма»? Вкратце он сводится к трем пунктам.

Во-первых, Селье переносит на систему межличностных и даже межнациональных, межгосударственных отношений те законы, которые имеют биологическое обоснование.

Во-вторых, в основу альтруистического эгоизма положено, как считает Г. Селье, вполне реалистическое и потому легко осуществимое жизненное правило: *поступай так, чтобы завоевать любовь других людей.*

В-третьих, следуя этому правилу, человек вызовет расположение и доброжелательное отношение окружающих и тем самым создаст для себя *максимум безопасности и возможностей успеха.*

Результаты. Мотивация и целенаправленные занятия способствовали повышению стрессоустойчивости. Это отражено на картине

повседневных эмоций. Картина представлена в виде столбцов с указанием дня недели и строк. В образовавшихся клетках разным цветом закрашивались полосы эмоций. Сначала черным цветом было больше штриховки, но в конце месячных занятий преобладающим цветом стал зеленый, отражающий положительные, радостные эмоции. Нейтральные эмоции изображались голубым цветом. Кроме улучшения эмоционального состояния повысилась умственная продуктивность, снизилась усталость, можно отметить легкость перехода от одной деятельности к другой, ощущение счастья и радостных переживаний. Вывод однозначен – упражнения «Дыхание-движение – звук» полезны и повышают стрессоустойчивость.

Заключение. Работая над проектом, автор познакомился с материалами по повышению стрессоустойчивости, практиковал дыхательные, звуковые и физические упражнения, вел дневник самонаблюдения. Гипотеза подтвердилась, стрессоустойчивость повысилась. Предлагаемую практику можно рекомендовать всем желающим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дневник самонаблюдения. Как повысить стрессоустойчивость. URL: dnevnik-znaniy.ru·Саморазвитие (дата обращения: 11.11.2022 г);
2. Лукашева И. Л. Дыхательная гимнастика : метод. пособие. Могилев : Могилев. гос.ун-т
3. Повышение стрессоустойчивости. Мягкие профессиональные навыки. URL: <https://4brain.ru/> (дата обращения: 11.11.2022).
4. Селье Г. Стресс без дистресса М. : Прогресс, 1982. 128 с.

ВЛИЯНИЕ COVID-19 НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

Сидоренко П. Д.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8»

Братск, Россия

E-mail: polinasid094@gmail.com

В 2020 г. в мире началась пандемия, вызванная новым коронавирусом – COVID-19. В современном мире каждый человек слышал, а то и сам переболел заболеванием, вызванным этим вирусом. COVID-19 привнес в нашу жизнь очень много новшеств, которые сказались не только на взрослых, но и на нас детях. Люди впервые за все время нашего века узнали, что такое самоизоляция и, конечно, дистанционное обучение.

Несмотря на то что за 3 года, прошедшие с обнаружения первых случаев заражения, учёные знают про COVID-19 уже довольно много, исследования продолжают до сих пор, в том числе и влияния вируса на психическое и психологическое здоровье человека. Как показывает время проблема отсроченных последствий и их индивидуальность в каждом отдельном случае сохраняет свою актуальность. Поэтому, я решила посвятить свою работу изучению влияния COVID-19 на наше психологическое здоровье.

Гипотеза: я предполагаю, что COVID-19 оказывает влияние на психологическое здоровье как учащихся, так и педагогов

Цель работы – изучить влияние COVID-19 на психологическое здоровье учащихся и педагогов.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- изучить имеющиеся источники по теме;
- определить влияние COVID-19 на психическое состояние участников образовательного процесса (когнитивные функции, эмоциональную сферу).

Изучив имеющиеся источники по теме моего исследования, я сделала следующие выводы:

Коронавирусы (лат. Coronaviridae) – семейство вирусов, включающее на январь 2020 г. 40 видов РНК-содержащих вирусов, которые поражают человека и животных. Название связано со строением вируса, шиповидные отростки которого напоминают солнечную корону [2].

COVID-19 – это новый штамм из группы коронавирусов, который впервые был идентифицирован в декабре 2019 г. в провинции Хубэй, Китай.

COVID-19 – потенциально тяжёлая, острая респираторная инфекция, вызываемая коронавирусом. Представляет собой опасное заболевание, которое может протекать как в форме острой респираторной вирусной инфекции лёгкого течения, так и в тяжёлой форме.

Распространяется вирус воздушно-капельным путём через вдыхание распылённых в воздухе при кашле, чихании или разговоре капель с вирусом, а также через попадание вируса на поверхности с последующим занесением в глаза, нос или рот [3].

Спустя три года после открытия коронавируса COVID-19, уже не вызывает таких страхов как вначале пандемии. Многие симптомы заболевания, вызванного этим вирусом, похожи на обычное ОРВИ, и, казалось бы, что последствия этих заболеваний также должны быть схожи. Но, как показывают исследования, это далеко не так.

Данный вирус может оказывать влияние не только на непосредственно физическое состояние человека, но также и на его психологическое здоровье.

Всемирная организация здравоохранения характеризует психологическое здоровье, как состояние, при котором человек способен реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего собственного сообщества. Очень часто психологическое здоровье приравнивают к психическому здоровью. Я в своей работе буду придерживаться такой же точки зрения.

Многочисленные наблюдения позволили учёным прийти к выводу, что COVID-19 проникает в нервную систему.

Одним из серьёзных последствий является влияние на умственные способности человека. Рассеянность, заторможенность, сложность в запоминании даже самой элементарной информации, забывчивость, невозможность выполнения дел, которые раньше были обыденными – всё это признаки того, что коронавирус повлиял на мозг переболевшего человека.

Помимо влияния на когнитивные функции, COVID-19 может оказывать влияние и на эмоциональную сферу. По данным исследователей, к наиболее частым психическим нарушениям, возникшим как следствие перенесенной коронавирусной болезни, можно отнести не только когнитивные нарушения, но также астению, депрессию, бессонницу, тревогу и другие стрессовые расстройства [1].

Негативные последствия для здоровья могут проявиться в течение шести месяцев после COVID-19 – это тот временной промежуток, когда нужно быть особенно внимательным к своему самочувствию. Кажется, что человек выздоровел, но скрыто от него самого может ид-

ти процесс разрушения в организме. Поэтому постковидный период не менее опасен, чем время протекания самой болезни.

Исследование влияния COVID-19 на психологическое здоровье учащихся и педагогов школы

Я провела исследование на базе МБОУ «СОШ № 8» ж/р Сухой среди педагогов и учащихся 7–11-х классов. Всего в исследовании приняли участие 65 чел.: 16 педагогов и 49 учащихся.

Исследовательская работа проходила в несколько этапов:

1-й этап. Опрос педагогов и учащихся 7–11 классов при помощи анкеты. Анкеты для педагогов и учащихся немного различались. Было предложено пройти опрос для выявления последствий, перенесённого COVID-19 всем желающим, так как участие в исследовании было основано на принципе добровольности. Откликнулось 65 чел.

2-й этап. Обработка результатов опроса.

Я обработала все анкеты. Так как исследование рассчитано на тех, кто перенёс COVID-19, то в первую очередь я на основе ответов на первый вопрос: «Болели ли Вы COVID-19 (коронавирусной инфекцией)?» выделила группу из переболевших данным заболеванием. В итоге в эту группу вошли 24 чел.: 9 педагогов и 15 учащихся.

Далее ответы рассматривались раздельно, т. е. педагоги отдельно от учащихся. Это было сделано с целью выявления влияния возраста на последствия перенесённой инфекции.

По результатам опроса педагогов можно сделать вывод о том, что к наиболее часто встречаемым состояниям можно отнести снижение памяти и внимания, повышенную эмоциональность и снижение мотивации. При этом никто из педагогов не указал, что не испытывал никаких состояний вследствие перенесённого заболевания. Стоит отметить тот факт, что 2 чел. указали, что испытывали негативные состояния, как во время болезни, так и после неё.

Кроме того, на основе ответов можно сделать вывод о том, что длительность протекания постковидных состояний зависит от возраста: ответы «1 год» и «продолжается до сих пор» дали педагоги в возрасте от 46 лет и старше. Исключение составляет педагог в возрасте от 35 до 40 лет, давший ответ, что состояния длились «более года».

На основе данных, полученных от учащихся, можно сделать вывод, что среди подростков наиболее часто встречаемые состояния это: повышенная тревожность и снижение мотивации, а также невозможность сохранять длительно сосредоточенность и повышенная эмоциональность. При этом 1 учащийся указал, что не испытывал никаких состояний ни во время болезни, ни после неё. Ещё 4 чел. ответили, что отмечали у себя негативные состояния ещё до болезни.

Кроме того, указанные состояния не имели длительного течения. Самая большая длительность – это несколько месяцев. При этом продолжительность проявлений не зависит от возраста, ответы «1 или 2 месяца» и «несколько месяцев» были получены от учащихся 7 и 8 классов, в то время как учащиеся 10 и 11 классов давали ответы «1 или 2 недели».

3 этап. Подведение итогов исследования.

На данном этапе я сравнила показатели учащихся и педагогов и сделала итоговые выводы.

Из 24 чел., переболевших коронавирусной инфекцией, только 1 чел. не испытывал негативных последствий ни во время, ни после болезни. А это означает, что COVID-19 оказал влияние на психологическое здоровье практически на всех (95,8 %).

Чаще всего участники исследования испытывали нарушения в эмоциональной сфере: повышенную эмоциональность (раздражимость, плаксивость и т. п.) и снижение мотивации, отсутствие желания что-либо делать. Отдельным фактом можно обозначить, что у педагогов чаще встречались снижение памяти и внимания, а у школьников – невозможность длительно сосредотачиваться и повышенная тревожность.

У педагогов на длительность протекания негативных состояний влияет возраст, да и сами симптомы сохраняются намного дольше, чем у подростков. При этом ответы учащихся свидетельствуют о том, что возраст не оказывает влияние на длительность протекания состояний. Данный факт может быть объяснён тем, что между учащимися 7–11 классов не очень значительная разница в возрасте, в то время как у педагогов брались интервалы равные десятилетиям.

Таким образом, в ходе исследования мне удалось подтвердить гипотезу о том, COVID-19 оказывает влияние на психологическое здоровье как учащихся, так и педагогов.

Думаю, что полученные результаты могут быть полезны в работе педагогов и специалистов школы, особенно педагогов-психологов. На основе моего исследования может быть сделан вывод о том, что люди, переболевшие коронавирусной инфекцией, нуждаются в дополнительной помощи со стороны психологов, особенно педагоги.

Также я думаю, что данная работа может заинтересовать и сверстников, ведь это может привлечь внимание подростков к своему здоровью, особенно к психологической его составляющей, которая очень часто остаётся неосознаваемой школьниками как нуждающейся в заботе и внимании.

Также я думаю, что результаты моей работы могут быть взяты за основу других исследований. Например, мне кажутся интересными

исследования на тему: «Как ослабить или предотвратить развитие негативных последствий COVID-19 для когнитивной или эмоциональной сферы школьников (педагогов)»

ЛИТЕРАТУРА

1. Албакова З. А-М. Психологические и психические последствия заболевания COVID-19// Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 5. С. 207–211
2. <https://obuchonok.ru/node/6964>
3. <https://ru.wikipedia.org/wiki/COVID-19>

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКА

Халус С. М.

МБОУ ШР «Шелеховский лицей»

Шелехов, Россия

E-mail: sofiahalus@yandex.ru

Традиционно главным институтом воспитания является семья. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по времени своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора. Доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждению и холодности – все эти качества личность приобретает в семье [4].

А также никто не может нанести большего вреда ребенку, чем семья. У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети. Честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это вызывает комплекс неполноценности.

Семьи бывают абсолютно разными. В зависимости от состава семьи, от традиций и способов общения с внешним миром, человек учится через семью смотреть на мир положительно или отрицательно, формирует свои взгляды, строит свои отношения с окружающими.

Проблема влияния семьи на формирование личности была и остается одной из важнейших в психологии и педагогике. В нашей работе предпринята попытка раскрыть эту тему и оценить влияние семьи на развитие личности подростка и процесс его социализации.

Для решения этой задачи на базе МБОУ ШР «Шелеховский лицей» было проведено анкетирование, в котором приняло участие 63 чел. Возраст: 12–17 (8, 9, 11 класс). Респондентам было задано 7 вопросов:

1. Случаются ли у вас ссоры с родителями?
2. Если вы окажетесь в трудной ситуации и Вам понадобится помощь, кому первым делом сообщите об этом?
3. Каковы ваши взаимоотношения с родителями?
4. С кем вам проще поделиться своими переживаниями и проблемами?
5. Есть ли у вас друзья в школе и вне школы?
6. Каковы ваши основные мотивы посещения школьных занятий?
7. Где и с кем Вы проводите своё свободное время?

Результаты анкетирования подтвердили, что семья имеет определяющее влияние на процесс социализации подростка, становление его личности и воспитание моральных качеств, несмотря на то что наиболее значимым институтом социализации выступает группа сверстников.

Второй важный вывод: из-за процесса сепарации семья может отодвигаться на второй план, так как ведущей группой для общения становятся сверстники. В более младшем возрасте дети хотели бы как можно скорее отделиться от родителей. Подростки в старших классах рады провести свободное время с семьёй, так как у них сформировано осознанное понимание её важности в их жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004. 244 с.
2. Лапшина Е. А., Дуда И. В. Характеристика стилей семейного воспитания // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2017. № 9(39). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5113> (дата обращения: 16.12.2019)
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 2000. 200 с.
4. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 496 с.
5. Кузнецов С. А. Подросток. 1-е. СПб. : Норинт, 1998.
6. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007

ИНДЕКС СЧАСТЬЯ МОЛОДЫХ ИРКУТЯН

Шабалин В. В.

МАОУ г. Иркутска «СОШ № 63»

Иркутск, Россия

E-mail: shabvovgame@gmail.com

Актуальность исследования продиктована желанием старшеклассников разобраться в вопросах счастья не только с научно-философской и литературной стороны, но и с учетом современных измерительных технологий. Методом мозгового штурма учащиеся называли ассоциации, возникающие в связи с понятием счастья, затем знакомились с описанием счастья у разных авторов и только после этого переходили к сухому языку цифр, в баллах оценивая компоненты счастья. Мы сравнивали определение счастья у разных авторов и изучали статистические показатели счастья используя понятие индекс счастья (ИС). ИС – это комбинированный показатель британского исследовательского центра New Economic Foundation, который измеряет уровень счастья в странах мира [2]. Предложенная ими методика может быть использована для определения счастья в городах и у отдельных людей.

Цель работы: исследовать индекс счастья у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы.

Решаемые задачи: изучить информационные источники по данной проблеме; составить опросник, провести исследование; обработать полученные данные методами математической статистики; сделать выводы и рекомендации.

Объект исследования – индекс счастья.

Предмет – счастье молодых иркутян.

Рабочая гипотеза: не смотря на неудовлетворенность материальным положением, большинство иркутян чувствуют себя счастливыми.

Счастье – это не только субъективное ощущение оно связано и с нашими биологическими особенностями: мозг реагирует на все позитивные и негативные события, формируя новые нейронные связи и разрушая старые. Многие авторы изучают проблемы счастья и приходят к выводу о том, что человек сам может управлять процессами и реакциями своего организма и создать предпосылки как счастья, так и несчастья [3]. Ответственность за личный выбор иллюстрирует книга «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» Ричарда Баха. Он описал щемящую историю о птице, которая не хотела мириться с бессмысленностью существования всего своего рода. Ведь они жили только ради пропитания, а Джонатан хотел совсем не этого. Он мечтал о свобо-

де и бесконечных стремительных полётах. За это его изгнали из стаи. Но именно это и стало одной из причин его совершенства [1].

Мониторинговое агентство NewsEffector совместно с Фондом региональных исследований «Регионы России» (2019 г.) провело исследование «Индекс счастья российских городов». Целью исследования было составление условного индекса счастья для того, чтобы понять, где в России проживают наиболее счастливые люди. В опросе приняли участие 26 900 чел. из 100 крупнейших российских городов, которые отвечали на 10 вопросов. Результаты опроса показали, что уровень материального благосостояния является важным, но, вместе с тем, не решающим фактором, влияющим на счастье россиян. Важным критерием являются такие показатели, как экология, уровень безопасности и ощущение перемен к лучшему в том месте, где проживает человек. Как выяснилось, самые счастливые россияне живут отнюдь не в Москве и других городах-миллионниках. Первые строчки рейтинга заняли Грозный, Тюмень, Казань, Москва оказалась лишь на 52 месте, Санкт-Петербург – на 16, Екатеринбург – на 49, Новосибирск – на 13. Иркутск после Москвы [5]

Рейтинг стран мира по индексу счастья людей представили эксперты ООН в новом докладе The World Happiness Report. Исследовательский центр «Институт Земли», действующий при Колумбийском университете, готовит подобные отчеты, начиная с 2012 г. Считается, что они помогают руководителям и общественным деятелям разных стран лучше реагировать на требования людей и эффективнее работать над повышением их благополучия.

Как считают индекс счастья?

При составлении рейтинга учитываются такие статистические показатели, как: уровень ВВП на душу населения; ожидаемая продолжительность жизни; гарантии занятости; уровень коррупции. Кроме того, оценивается: наличие гражданских свобод, чувство безопасности и уверенности в завтрашнем дне, стабильность семей. Авторы рейтинга стараются оценить также такие косвенные показатели состояния общества, как уровень доверия; великодушные; щедрость.

Отличительной особенностью рейтинга стран мира по уровню счастья людей является то, что большую роль при его составлении играют результаты опросов общественного мнения. Их проводит Международный исследовательский центр Гэллага (Gallup International). Жителей разных государств просят оценить свое ощущение счастья по специальной шкале.

Люди отвечают на вопросы о том, много ли они улыбались или смеялись вчера, испытывали ли удовольствие в последнее время, были ли негативные эмоции (гнев, беспокойство, печаль) и т. д.

Субъективные оценки благополучия людей в разных странах составляют большую часть критериев рейтинга. Для объективности берутся средние данные опросов за три года.

Россия в рейтинге ожидаемо оказалась глубоко внизу – на 80-м месте. Соседями нашей страны являются Северный Кипр (79-е место) и китайский Гонконг (81-е место).

Интересно сравнить параметры России и лидера рейтинга – Финляндии. Они помогут понять, насколько РФ отстает по индексу счастья от победителя. Финляндия: 7,821 балла.

Россия: 5,459 балла. Разница: 2,362 балла. В 2021 г. Россия занимала в списке 76 место (5,477 балла), в 2020 – 73-е (5,546 балла), в 2019 – 68-е (5,648 балла), в 2018 – 59-е (5,810 балла).

«Данные, рассмотренные в докладе о мировом счастье, дают представление о том, как люди во всем мире оценивают свое собственное счастье, и некоторые из последних идей науки о благополучии», – говорит Лара Акнин, доцент из Университета Саймона Фрейзера. «Эта информация невероятно важна для понимания состояния человека и того, как помочь людям, сообществам и странам работать над более счастливой жизнью» [2].

Для исследования условий счастья молодых иркутян мы незначительно изменили формулировки вопросов и попросили респондентов оценить каждое утверждение по десяти-балльной шкале. В опросе приняли участие старшеклассники школы № 63 в возрасте 16–18 лет, в количестве – 45 респондентов.

Результаты исследования. Высокий уровень удовлетворения материальным положением семьи показали 12 %, средний – 45 %, низкий – 43 %. Довольны экологией города и считают его достаточно чистым – 67 % опрошенных. Чувствуют себя в безопасности и могут перемещаться по городу в вечернее, ночное время 62 %, но уверены, что оставленные вещи будут возвращены владельцу только 27 %. Довольны динамикой развития города, улучшением инфраструктуры, благоустройством – 47 % (проблема транспортных пробок сильно портит картину). Уверены в хороших условиях, обеспечивающих профессиональную занятость населения и карьерный рост только 35 %. Мечтают переехать в другой регион или страну 65 %. Часто чувствуют себя счастливыми – 78 %. Высоко оценивают доверие к миру – 52 %, на среднем уровне – 36 %, на низком – 12 %. Уровень великодушия и желания помочь другим на среднем и высоком уровне отмечают – 72 %,

так же как щедрость и желание поделиться тем, что есть. Оценка здоровья на высоком уровне у 47 %, средний – 41 %, низкий, хронические болезни – 12 %. Совокупный индекс счастья высокий и средний у 78 %, низкий и ниже среднего у 22 %. Можно сделать вывод о том, что не смотря на неблагоприятные внешние факторы, человек стремится быть счастливым, щедрым, великодушным, стремящимся помогать другим и находит свое счастье в семье, среди близких и родных людей.

Заключение. В процессе исследования мы выяснили, как измеряется индекс счастья, провели социологический опрос и сделали выводы о том, что не вся молодежь города Иркутска уверена в своем будущем, в возможности найти подходящую работу, жить в комфортных бытовых условиях. Тем не менее молодые иркутяне чувствуют себя счастливыми, любимыми, нужными в семье и в общественной жизни.

«Восприятие мира – настоящего, прошедшего и даже будущего – сильно зависит от текущего настроения.... Кто недоволен тем, что имеет, будет недоволен, получив что хочет. Имеет смысл начинать день с улыбки: разок улыбнулся – и целый день можно себя этой проблемой больше не беспокоить» [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бах Р. Чайка про имени Джонатан Левингстон. София, 2014. 128 с.
2. Дмитриев, Д. А. Сто самых счастливых стран мира: рейтинг 2022 года URL: toprf.ru/places/548-rejting-stran...schastyu.html (дата обращения: 23.02.2023).
3. Никитенко В. Н. Нейрофизиология счастья // Morning Brew / unsplash.com (дата обращения: 23.02.2023).
4. Хиршхаузен Э. Карусель счастья. М. : Эксмо, 2011. 368 с.
5. Индекс счастья Российских городов в 2019 году. URL: https://ivanovo-prof.ru/novosti_iooop/monitoringovoe_agentstvo(дата обращения: 23.02.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩЕГОСЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Шакунова С. А., Шакунова Ст. А.

ГУО «Средняя школа № 12 г. Бреста им. К. Л. Губаревича»,

Брест, Республика Беларусь

E-mail: m1.ia@yandex.by

Проблема формирования мотивации в старшем школьном возрасте является актуальной в современной психологии. Развитие личности напрямую связано с мотивацией и необходимостью у старшеклассников самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов.

Для обеспечения образовательной среды необходимо соблюдение определенных психологических и педагогических условий. Одновременно способствовать всестороннему развитию личности и сохранить индивидуальность учащегося.

Учебная мотивация и ее структура являются важным психологическим фактором успешности в учебе. Формирование мотивации – это воспитание у школьников идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в обществе.

Воспитывая личность и учитывая индивидуальные особенности учащегося школа должна помочь в социализации, что и является ее главным предназначением. Учащиеся старшей школы стремятся к осознанию себя как целостной личности, своих возможностей в выборе профессии, а также потребностью в жизненном самоопределении.

Известно, что проблема мотивации является одной из самых сложных в психологии, потому что человек часто не дает информации о том, какими мотивами он руководствуется при совершении того или иного поступка. Мотивы могут быть связаны с воспоминаниями, страхами и желаниями, которые находятся глубоко в подсознании [1]

В. В. Давыдов, А. К. Маркова и Е. А. Шумилин считали, что цель – это то, к чему мы стремимся, а мотив – это причина, по которой достижение этой цели важно для нас. Мотивация в психологии имеет два значения: совокупность мотивов, управляющих поведением человека, и сам процесс этого управления [2]

Реализация мотивов зависит от умения учащихся ставить перед собой цели, обосновывать их и достигать в процессе обучения. Учителю необходимо обучать школьников целеполаганию, умению воплощать свои мотивы через последовательную систему целей [1]

Цель – это направленность ученика на выполнение отдельных действий, относящихся к учебной деятельности.

Мотивы обычно характеризуют учебную деятельность в целом, а цели характеризуют отдельные учебные действия. Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысление цели обеспечивают реальное выполнение действия. Наличие способности ставить перед собой цели является показателем зрелости мотивационной составляющей у школьника.

Способность к целеполаганию является одним из волевых компонентов мотивационной составляющей ученика. Эта способность будет основой целеполагания для учащихся в будущем в профессиональной деятельности. Постановка перспективных целей и подчинение им собственного поведения придает личности определенную нравственную устойчивость [1]

В подростковом возрасте важным условием для формирования эталона является не физические критерии внешнего образа, а именно глубинные проявления эмоциональной связи и проявление ее в отношении самих подростков. Так же для подростков в процессе формирования чувства взрослости имеет важное значение наличие непосредственной связи с человеком, который является источником эталонов поведения.

Если задачи, которые ставятся перед учащимся будут ему понятны, приобретут значимость и внутренне приняты, то учащийся включится в работу.

Развитие внутренней мотивации – это движение вверх. Двигаться вниз гораздо проще, поэтому педагоги часто используют такие «подкрепления», неоправданно заниженные или завышенные оценки, жесткая критика и наказания.

Формирование мотивации к изучению предмета – сложная задача, от решения которой зависит эффективность учебной деятельности. В педагогике и психологии разработаны общие подходы к формированию мотивации у обучающихся. Установлено, что мотивация к учебной деятельности проявляется как к содержанию учебного материала, так и к организации познавательной деятельности. У современного старшеклассника умственное и физическое развитие чаще всего опережают развитие его нравственной зрелости; происходит рождение новых мотивов – профессиональных – за счет приобретения личной значимости для школьников отдельных, ранее выполнявшихся ими действий (сдвиг мотива на цель). Профессиональные мотивы начинают преобладать в структуре мотиваций.

У учащихся одиннадцатых классов, в связи с предстоящими экзаменами и вступительной кампанией, усиливается деловая ориентация в отношении с педагогами, а также возрастает требовательность и критичность по отношению к учителю. В этом возрасте, как никогда,

велика воспитательная роль личности учителя. Этому уделяется большое внимание, потому что у учителя есть авторитет и способность формировать личность и становление профессиональных качеств.

Педагог должен владеть новейшими образовательными технологиями и применять в своей деятельности большой выбор активных методов обучения: проблемное обучение, игровые технологии и технологии тренингов. Также в традиционные формы организации учебной деятельности должны обладать мотивационным потенциалом [3]

Учитель должен заботиться о положительной эмоциональной обстановке в аудитории. На учебных занятиях нельзя культивировать отрицательные эмоции (обида, страх перед неприятностями, исходящими от учителя) и страх перед учителем. Дружественные отношения к учащемуся станут стимулом к формированию и достижению цели. В некоторых классах наблюдается недостаточная объективность педагогов при выставлении оценок, что влечет за собой снижение мотивации, и как следствие негативное влияние на целеполагание.

Мотивационная сфера школьников в процессе учения претерпевает различные изменения. Постоянно осуществляются взаимовлияния мотивов и целей учения – у ученика происходит рождение новых мотивов учения, которые способствуют появлению новых целей.

Стимул в психологии – это внешняя мотивация человека к активности. Поэтому стимулирование является фактором в деятельности учителя. Однако стимул становится реальной и мотивирующей силой только тогда, когда он превращается в мотив, т. е. кроме того, это внутреннее побуждение возникает под влиянием внешних стимулов и под влиянием самой личности. Один и тот же стимул может по-разному влиять на мотивы разных учащихся, в зависимости от их отношения к этому стимулу, готовности реагировать на него и даже настроения, самочувствия и т. д.

В образовательном процессе очень важно обеспечить, чтобы педагогические стимулы превращались в положительные мотивы, обеспечивающие желание и активность учащихся в освоении новых учебных материалов [2]

Деловые и доброжелательные взаимоотношения учащегося с педагогами и одноклассниками, отсутствие конфликтов, участие в жизни коллектива и достижение успехов в учебе – это мотивация для достижения поставленных целей и преодоление трудностей.

Также могут возникать положительные эмоции при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами совершенствования своей учебной работы, приемами самообразования. Важность всех названных эмоций заключается в том, что

они образуют атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения. Наличие такой атмосферы необходимо для успешного осуществления процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крестина Е. В. Методические рекомендации по формированию учебной мотивации учащихся // Вестник Вилейск. СШ. 2015. URL: <https://sch5.vileyka-edu.gov.by/files/00400/obj/140/41493/doc/motiv.pdf>
2. Давыдов В. В., Маркова А. К., Шумилин Е. А. Психологические проблемы формирования у школьников потребности и мотивов учебной деятельности // Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов. М., 1980. С. 3–23.
3. Ляшенко М. В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11, № 1. С. 53–73. DOI: 10.14529/ped190107

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Материалы
XXII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых,
посвященной 30-летию юбилею
факультета психологии ИГУ
Иркутск, 27–28 апреля 2023 г.

ISBN 978-5-9624-2144-5

Материалы публикуются в авторской редакции

Темплан 2023 г. Поз. 28
Уч.-изд. л. 55,9

ИЗДАТЕЛЬСТВО ИГУ
664082, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124