

**Л. С. ВЫГОТСКИЙ И СОВРЕМЕННАЯ
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ:
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В ИЗМЕНЧИВОМ МИРЕ**

Гомель
2021

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

Российский центр науки и культуры в Гомеле

**Л. С. ВЫГОТСКИЙ И СОВРЕМЕННАЯ
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ:
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В ИЗМЕНЧИВОМ МИРЕ**

VII Международная научная конференция,
посвящённая 125-летию Л. С. Выготского

(Гомель, 18–19 ноября 2021 года)

Сборник материалов

Научное электронное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2021

ISBN 978-985-577-765-7

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2021

УДК 159.9.019*Л. Выготский(082)

Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире [Электронный ресурс] : VII Междунар. науч. конф., посвящ. 125-летию Л. С. Выготского (Гомель, 18–19 ноября 2021 года) : сборник материалов / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины, Российский центр науки и культуры в Гомеле ; редкол. : И. В. Сильченко (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. текст. дан. (объем 5,58 Mb). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2021. – Системные требования: IE от 11 версии и выше или любой актуальный браузер, скорость доступа от 56 кбит. – Режим доступа: <http://conference.gsu.by>. – Загл. с экрана.

В сборник вошли статьи ученых, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов высших учебных заведений, педагогических работников образовательных учреждений Австрии, Армении, Бразилии, Республики Беларусь и Российской Федерации.

Адресуется ученым, психологам-практикам, социальным педагогам, учителям и другим специалистам, работающим в русле культурно-исторической психологической концепции развития человека.

Ответственность за приведенный фактологический материал, ссылки на источники несут авторы статей.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Рецензенты:

доктор психологических наук Л. А. Пергаменщик,
кандидат психологических наук Н. В. Гапанович-Кайдалов

Редакционная коллегия:

И. В. Сильченко (главный редактор),
Е. А. Лупекина (заместитель главного редактора),
Н. Н. Дудаль (ответственный секретарь),
А. Н. Крутолевич, О. Н. Мельникова

ГГУ им. Ф. Скорины
246028, Гомель, ул. Советская, 104
Тел.: (232) 50-49-03, 57-94-79
<http://www.gsu.by>

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2021

1. Роль и место культурно-исторической теории в современном гуманитарном познании

УДК 159.923.2:316.752:7.01:159.954

О. С. Валуев

Россия, Москва, Школа Антропологии Будущего РАНХиГС

СМЫСЛОВАЯ ПЕРСОНОЛОГИЯ КАК ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ФИЛОСОФИИ ИСКУССТВА И ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА

На основе философии персонализма и психологии смысла выстраивается смысловое понимание личности. Она определяется как экзистенциальный центр, ценность которого связана с осуществлением творческого акта в искусстве и жизни. На этом выстраивается смысловая персонология, выступающая как трансдисциплинарная методология интеграции философии искусства и психологии творчества. Опираясь на идеи Л. С. Выготского, показано, что идея преодоления формой содержания художественного произведения сохраняется в творчестве индивидуальной жизни произведением искусства на основе смысловой персонологии.

К 125-летию со дня рождения Л. С. Выготского

В современных исследованиях творчества и искусства осуществляется выход за пределы отдельных дисциплинарных областей в пространство междисциплинарного взаимодействия, прокладываются новые линии исследований, проходящие сквозь различные парадигмы, подходы, дисциплины, науки, общественные организации, культурные объединения и практики, искусство и жизнь. Возникает бахтинская вненаходимость, формирующая трансдисциплинарное поле [1], где раскрываются скрытые изменения повседневной жизни [2], рефлексированы виртуальные возможности человека [3], осваивается пространство науководства [1], выстраиваются трансдисциплинарные линии творческого синтезирования науки, искусства, образования и жизни [4; 5]. Это выводит персонологию как учение о личности из социально-психологического [6] и культурного [7] к смысловому пониманию личности – к смысловой персонологии, крайне актуальной для современного метанаучного дискурса.

В своей знаменитой работе «Психология искусства» Л. С. Выготский говорит, что его мысль «старалась не предаваться удивлению, не смеяться, не плакать – но понимать» [8, с. 10]. С. Н. Мареев последовательно показал единство метода на протяжении всего этого исследования [9]. Работа

понимания раскрывает смысловую реальность искусства и творчества, которая – как и любая смысловая реальность – «проявляет себя во множестве разнообразных форм (в том числе превращенных форм), связанных сложными отношениями и взаимопереходами и включенных в общую динамику» [10, с. 474], на основании чего Д. А. Леонтьев предложил смысловую концепцию личности и жизнотворчества [там же]. Личность как смысловая категория представляет собой транзитивный феномен [11], в ней крайне значимо наличие внутренне объединяющего, направляющего начал и активное отношение к миру [12]. Н. А. Бердяев преодолевает социальный и культурный планы, утверждая, что личность – это аксиологическая и духовная категория [13]. Это представляется необычайно важным методологически, поскольку дает возможность понимать персонализм «как духовное упражнение в эмерджентности свободы и творчества» [14, с. 28], потому что «личность должна совершать самобытные, оригинальные, творческие акты, и это только и делает ее личностью, составляет ее единственную ценность» [13, с. 25]. Личность в смысловом понимании все более жизненно требуется в социокультурных условиях утраты человеком себя, молчания бога, гуманитарного кризиса, массовой несвободы и нелюбви, разрешения экзистенциальных проблем. Н. А. Бердяев понимал личность как «экзистенциальный центр» человеческого существования, где «есть чувствилище к страданиям и радостям» [13, с. 56]. Р. Мэй показал, что основанием личностных проблем «является отсутствие регуляции напряжений во внутренней структуре личности» [15, с. 19]. И в этом есть различные личностные переживания, связанные со смысловой регуляцией этих напряжений. С. Лангер пишет о муках, которые возрождают свободу мысли, поскольку «язык, искусство, мораль и наука – все это дает как боль, так и силу» [16, с. 261]. Л. С. Выготский писал, что «свободно то, что вытекает из существа личности» [17, с. 562], и в этом освобождающее значение несет смысловой уровень по отношению к биологическому, социальному и культурному. Тем самым, смыслы, чувства и свобода в напряжениях экзистенциального центра выводят к творческому акту, понимаемому в многообразии его источников [18]. Смысловая персонология рассматривается, таким образом, как учение о личности в ее смысловом понимании. Последнее подробно раскрывается в философии персонализма [13], экзистенциальной психологии [19] и психотерапии [15], экзистенциальном искусствоведении [20].

Смысловая персонология выступает трансдисциплинарной методологией понимания и изменения индивидуальной человеческой жизни. В работе с последней произведением искусства сохраняется основной принцип, выявленный Л. С. Выготским, – преодоление формой содержания произведения [8], ведь в экзистенциальном искусстве «творить – значит придавать форму судьбе» [21, с. 88]. Судьба становится своеобразным содержанием; бытие в разных слоях позволяет, размещаясь в них, сделать, подобно системным расстановкам в физическом пространстве, «смысловую расстановку», регулируя напряжение между художественной формой и содержанием, что

потом приводит к катарсису. Детерминирующие части судьбы уничтожаются через эмоциональную переработку искусством, освобождая личность. Как пишет А. Г. Асмолов, в эпоху перемен «искусство выступает как овладение и расширение человечеством границ современности и как наращивание культурных практик освоения неопределенности...» [22, с. 18]. При этом, опираясь на определение искусства как общественной техники чувств [8], можно сказать, что по мере того, как личность творчески синтезирует свою жизнь в пространстве неопределенности и пребывания в потоке изменений [23], в искусстве происходит развитие человеческих чувств, перевод через них ценностей, появление новых ценностей и их нюансов в индивидуальной жизни.

В отношении философии искусства смысловая персонология: преодолевает конфликт отдельных видов творчества, нарушает ранее отчетливо утверждавшееся единство его судеб, исключительно мыслительная основа, невмешательство в результаты и их взаимосвязь с судьбой самого творца [24]; снятие в некоторой степени принципиальной конфронтации разных видов искусства, жанров и стилей художников в отношении реализации личности [25]; меняет ценности внутри каждого произведения, снимая общественный характер искусства в смысле индивидуализации его результатов, элитарность и экспертность в оценивании художественных произведений, отменяя жесткую цензуру [26]; преодолевает абсурдность творчества и искусства, родство последнего с завоеванием, влияя на осмысленность жизни [21]; преодолевает заговор искусства через его перевод в другой слой бытия с помощью полноценного воплощения искусства в жизнь [27]; заменяет идеологию в искусстве авторским правом и свободой творчества, переводя технологии в инструментальную плоскость [28]. Таким образом, философия искусства сменяет описательно-оценочный характер на методический, рефлексивно-практический, что означает ее постоянную включенность в осмысление искусства как практики развития человека в разных планах его бытия. Эпоха гоп-стоп инноваций пройдет. Ее прагматический ореол, восходящий к культуре полезности, не окупится в логике смысла и будет развеян в аксиологическом плане при возвращении человеческого достоинства.

В отношении психологии творчества смысловая персонология: меняет теоретический характер психологических исследований и их привязку к решению мыслительных задач на разрешение жизненных задач и личностных проблем человека и группы людей [29]; предлагает рассматривать творческий климат как смысловое поле социальной группы, занимающейся творческими процессами, в том числе жизнетворчеством; помогает выявлять психологические ресурсы для развития творческих способностей, качеств, состояний, соотнося их с действиями и поступками личности [30]; вводит динамические культурные переменные для работы с событиями, деятельностью и поведением человека [31]; преодолевает в творчестве исключительно интеллектуальную активность, направленную на выход за пределы заданных требований, через управление целостной активности в творчестве [32]; изменяет тенденции в изучении творческих характеристик при

их сведения к субъективному полюсу, установление единственного подхода к пониманию творчества и его результатов [18].

Смысловая персонология открывает возможности для интеграции философии искусства и психологии творчества в процессе реального творческого синтеза человеком его собственной жизни с применением произведений искусства. Это выводит изучение феноменов творчества и искусства на экзистенциальный уровень через смысловое понимание личности, что выстраивает каждое такое исследование в трансдисциплинарном подходе, соединяя разные области истории, культурологии, антропологии, философии, психологии и искусства.

Список использованных источников и литературы

1 Эпштейн, М. Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир / М. Н. Эпштейн. – М. : ЦГИ, 2016. – 480 с.

2 Гусельцева, М. С. Психология повседневности в свете методологии латентных изменений / М. С. Гусельцева. – М. : Акрополь, 2019. – 375 с.

3 Кузьмина, Е. И. Психология свободы: теория и практика / Е. И. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с.

4 Валуев, О. С. Педагогическая антропология метаобразования как синтез будущего образования, науки, искусства и жизни / О. С. Валуев // Всерос. науч.-практ. конференция «Диалог культур в контексте образовательной деятельности», 20 октября 2020 г. : [материалы] / отв. ред. : Н. М. Асратян, Э. Р. Ганиев, А. Г. Мухаметшин. – Набережные Челны НГПУ, 2020. – С. 67–71.

5 Гулыга, А. В. Искусство в век науки / А. В. Гулыга. – М. : Издательство Наука, 1978. – 182 с.

6 Петровский, В. А. «Я» в персонологической перспективе / В. А. Петровский. – М. : ИД ВШЭ, 2013. – 502 с.

7 Старовойтенко, Е. Б. Персонология: жизнь личности в культуре / Е. Б. Старовойтенко. – М. : Академический проект, 2015. – 431 с.

8 Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2016. – 448 с.

9 Мареев, С. Н. Л. С. Выготский: философия, психология, искусство / С. Н. Мареев. – М. : Академический проект, 2017. – 227 с.

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

11 Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт; пер. с англ. Л. В. Трубицыной, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.

12 Бехтерев, В. М. Наедине с убийцей. Об экспериментальном психологическом исследовании преступников / В. М. Бехтерев. – М. : Алгоритм, 2017. – 320 с.

13 Бердяев, Н. А. О рабстве и свободе человека / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ, 2010. – 316 с.

14 Валуев, О. С. Персонализм Н. А. Бердяева как духовное упражнение в эмерджентности свободы и творчества / О. С. Валуев // XVII Всерос. науч. конф. молодых ученых в области гуманитарных и социальных наук «Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований», 24–25 сентября 2019 г. : [материалы] / редкол. : В. В. Петров, А. Н. Артемова, О. А. Персидская, А. А. Санженикова. – Новосибирск: НИИГУ, 2019. – С. 28–30.

15 Мэй, Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Р. Мэй; пер. с англ. М. Будыниной, С. Римского. – М. : ИОИ, 2015. – 224 с.

16 Лангер, С. Философия в новом ключе: исследование символики разума, ритуала и искусства / С. Лангер; пер. с англ. С. П. Евтушенко. – М. : Республика, 2000. – 287 с.

17 Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е. Завершневой, Р. ван дер Веера. – М. : Канон+, 2018. – 608 с.

18 Психология креативности / Т. Любарт, [и др.]; пер. с фр. Д. В. Люсина. – М. : Когито-Центр, 2009. – 215 с.

19 Гришина, Н. В. Экзистенциальная психология / Н. В. Гришина. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2018. – 494 с.

20 Ступин, С. С. Искусство и пределы человеческого. Опыт экзистенциального искусствоведения / С. С. Ступин. – СПб. : ЦГИ, 2020. – 256 с.

21 Камю, А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство / А. Камю; пер. с фр. И. Я. Волевич, Ю. М. Денисов, А. М. Руткевич, Ю. Н. Стефанов. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.

22 Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [II Приглашение к диалогу] / А. Г. Асмолов // *Mobilis in mobili*: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Г. Асмолова. – М. : ИД ЯСК, 2018. – 546 с.

23 Психология личности: пребывание в изменении / под ред. Н. В. Гришиной. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2019. – 576 с.

24 Петров, М. К. Искусство и наука. Пираты Эгейского моря и личность / М. К. Петров. – М. : РОССПЭН, 1995. – 140 с.

25 Никитина, И. П. Философия искусства / И. П. Никитина. – М. : Омега-Л, 2010. – 559 с.

26 Банфи, А. Философия искусства / А. Банфи; пер. с итал. Г. П. Смирнова. – М. : Искусство, 1989. – 384 с.

27 Бодрийяр, Ж. Совершенное преступление. Заговор искусства / Ж. Бодрийяр; пер. с фр. А. Качалова. – М. : РИПОЛ классик, 2019. – 348 с.

28 Жижек, С. Чума фантазий / С. Жижек; пер. с англ. Е. С. Смирновой. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2014. – 388 с.

29 Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 304 с.

30 Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 128 с.

31 Петровская, Е. Возмущение знака. Культура против трансценденции / Е. Петровская. – М. : Common place, 2019. – 288 с.

32 Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Самара: ИД «Федоров», 2009. – 416 с.

УДК 930.85:159.9.019*Л.Выготский:37.091.3(81)

*Ана Каролина Нунес Коста
Клейтон Батиста де Оливейра
Мирна Альейда Мотта Соарес
Ридел Жорже Кампос*

Федеративная Республика Бразилия, Штат Рио-де-Жанейро

КАК КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ПОМОГАЕТ В ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЕЙ В БРАЗИЛИИ: НЕКОТОРЫЕ СООБЩЕНИЯ

NUTNIS – это Научно-исследовательская группа перевода, изучения и интерпретации работ представителей культурно-исторической теории, принадлежащая Федеральному Университету Флуминенсе (города Нитерой, штата Рио-де-Жанейро). Профессор Зоя Престес возглавляет и координирует работу этой группы, к которой мы принадлежим. В этом тексте мы представляем три сообщения о нашем профессиональном опыте как преподаватели детей и подростков школ в Бразилии.

Первое сообщение посвящено обсуждению понятий воображение и творчество в культурно-исторической теории и в связи с исследованием процессов творчества в группе детей детского сада. Эти понятия используются очень часто исследователями, которые основывают свои работы на идеях культурно-исторической теории. Понятие «воображение» применяется в работе с детьми, и основываются на идеях Выготского о процессах творчества в детском возрасте [1].

Критика перевода на португальский язык некоторых понятий в настоящее время является очень важным шагом для понимания идей культурно-исторической теории и таким образом вносит существенный вклад для исправления искажений и двусмысленностей в текстах, переведенных и опубликованных в Бразилии в 80-ых и 90-ых годах прошлого века. Примером этому служит понятие переживание, которое является фундаментальным в работах Выготского и не ограничивается только опытом субъекта по отношению к окружающей его среде [2].

Первое исследование было проведено с детьми 3 лет в детском саду бедного района Рио-де-Жанейро. Цель исследования состояла в том, чтобы проследить, как дети понимают понятие *тень* и его связь с понятием *свет*. Для

этого были предложены некоторые занятия, которые могли заинтересовать детей и создать им возможность к размышлению о предлагаемых понятиях. Игры с фонарями в затемнённых помещениях и театр теней пришли в этом на помощь.

Можно отметить, что воображение очень ярко проявилось в этих занятиях и выразилось в утверждениях и вопросах детей, когда они формулировали свои гипотезы к различным ситуациям. Играя, дети высказали свои размышления о том, почему все вдруг становится темно, когда окна закрываются полностью шторами; как возникает свет внутри фонаря; как формируются маленькие и большие тени, а также другие вопросы, фундаментальные для формирования детского сознания.

Переживание показалось очень важным моментом для детей дошкольного возраста в этих видах активности, так как у них мало возможностей иметь контакт с научными темами. Можно сказать, что чем больше предоставляется возможность детям иметь доступ к подобным опытам, которые требуют оперирования высшими функциями, тем больше появляется возможностей развития высших психических функций, так как, с самого раннего детства, это важное условие в формировании понятий.

Второе сообщение содержит обсуждение понятия «переживание» и его отношение к усвоению понятий в группе подростков на уроках истории. Переживание есть единство человека и среды, и изучать влияние среды на процесс развития через изучение переживаний – значит найти призму, которая преломляет влияние среды на человека [1]. Дети развиваются и интерпретируют мир на основе своих переживаний. Это сообщение основывается на проведенных занятиях с группой учеников, которым по 13 лет, и они являются жителями бедного района на Севере города Рио-де-Жанейро. На уроке обсуждалась тема Индустриальной Революции в Англии и изучалось такое понятия как *enclosure* или *ограждение*.

В процессе обсуждения понятия в группе различные рассказы о переживании учеников позволили лучше развить данное понятие. Обсуждая понятие *ограждение*, многие ученики рассказали о ненадежности своих домов, о нелегальных оккупациях и о нехватке природных ресурсов, например, воды. На основе переживаний каждого ученика понятие изучалось соотносительно с их действительностью, посредством диалога и общения [3]. Мы не утверждаем, что переживания могут объяснять понятие, но с точки зрения учеников и в общении с ними стало возможным сделать шаг навстречу пониманию и построению предложенного понятия.

Третье сообщение показывает важность принципов культурно-исторической теории в работе с детьми. Некоторые специфичности идей Выготского являются следующими: фокус должен делаться на развитие, а не накопление знаний (научение); человек – это единица в постоянном отношении с целым; воображение – это основа любой творческой деятельности; человек способен переработать, а не только воспроизводить; возможность развития дана всем.

Эти теоретические идеи и принципы фундаментальны для работы с маленькими детьми в домашних условиях. Целью является движение в противоположную сторону относительно школьных, стандартизированных занятий, которые беспокоят только о содержании дисциплин. Этот проект был реализован в Бразилиа (столице Бразилии) и предполагал педагогическую работу с детьми в возрасте от 2 до 5 лет и основывался на следующем утверждении: различия означают развитие.

В работу этого проекта входило наблюдение за двумя детьми, которые квалифицируются медицинской наукой «дефективными»: один ребенок с Синдромом Дауна и второй с микроцефалией. Семьи этих детей заинтересовались проектом, потому что их детей в данном проекте не называли дефективными, а просто «с возможностями к развитию»!

Почему мы смотрим на недостаток всегда со стороны недостаточности и «дефекта», а не со стороны бесконечных возможностей понимания? Согласно Выготскому, всегда утверждается то, чего не хватает умственно-отсталому ребенку, а не то, что у него есть, что имеется [4]. Выготский перевернул порядок анализа развития ребенка, который начинался с дефекта, так как путь, исходящий от дефекта, создает огромные ограничения для изучения детского развития и, таким образом, создается огромная стена между дефектом и возможностями его компенсации, делая её недоступным путем для развития. В перспективе Выготского важно не только описать отрицательные аспекты развития ребенка, а опираться именно на положительные стороны здоровья, которые компенсируют его физическое состояние. Такой анализ основывается на предпосылках морального компромисса по отношению к другим и, следовательно, с человеческими достоинствами. Всё, что осуществляется в этой работе, основано на этом принципе.

До появления школы можно было выбирать, чему, как, когда и с кем учиться и в течение какого времени и это происходило всегда в отношениях с другими [5]. Школа сегодня предполагает стандартизацию научения. Все должны научиться одному и тому же содержанию и в одно и то же время. «Задачей является привлечь внимание общества к индивидуальному научению, а не на суверенитет обязательного, конкурентного, квалификационного и стандартного обучения» [6].

Выготский предполагает другой способ анализа атипичного развития. Его работы по проблемам дефектологии пронизаны этическими основами, которые превосходят и порывают с отрицательным, дегуманизирующим взглядом на человека. «Мы не даем себе отчет, что мир создан из различий» [7, с.13].

Слово «стандартизация» специфична для школьной среды и мира, в котором мы живем, она забирает у нас необычность наших различий.

Список использованных источников и литературы

- 1 Vigotski, Lev Semionovitch. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. Organização [e tradução] PRESTES, Z., TUNES, E.; tradução Santana, C. C. G. 1. Ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.
- 2 Prestes, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012. v. 1. 255p.
- 3 Imaginação e criação na infância. Tradução e revisão PRESTES, Z., Tunes, E. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.
- 4 Vygotski, L.S., Obras Escogidas. Volume V – Fundamentos da Defectologia, Madrid: Visor. 1997.
- 5 Tunes, Elizabeth. É necessária a crítica radical à escola? In: Tunes, Elizabeth (org.). *Sem escola, sem documento*. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, vol. 1, p. 9-13.
- 6 Tunes, Elizabeth; Pedroza, Lilia Pinto (*In memoriam*). O silêncio ou a profanação do outro. In: Tunes, Elizabeth (org.). *Sem escola, sem documento*. 1ª ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2011, vol. 1, p. 15-29.
- 7 Tunes, E. e Piantino, L. D. Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- 8 Obscenie e a teoria histórico-cultural. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 851-874, set/dez. 2018.

УДК 364-7(81):159.9(091)

Наталья Капристо Наварро

Аманда Берзакула де Азеведо

Бэти Рибейро Коррейя

Федеративная Республика Бразилия, Штат Рио-де Жанейро

ХАРАКТЕРИСТИКА СЛУЖБЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ В БРАЗИЛИИ И КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Целью этого исследования является обсудить роль культурно-исторической психологии в организации работы с детьми, подростками и семьями в сфере службы социальной защиты в Бразилии и её политический контекст. Чтобы обсудить практику работников в этой области необходимо понять множество трактовок процесса создания и концепции этой политики. В Бразилии история социальной защиты семей, а также детей и подростков переплетается со случаями насилия и способами, которые криминализируют бедные семьи, что подтверждается законодательством, которое воспроизводит доминирующие идеологии, а, следовательно, и превосходство одних социальных классов над другими.

Понятие детства, согласно Риззини, приобретает новые значения и социальное измерение в XIX и XX веках и из объекта интереса со стороны семьи и Церкви превращается в социальный общественный вопрос, входящий в административные обязанности государства [1]. Таким образом, дети и подростки превращаются в объекты интервенции со стороны государственных органов в сложном медико-юридическо-социальном аппарате, а социальная служба защиты отстраняется от благотворительной работы в старых пансионатах для малолетних и переходит на работу по предотвращению беспорядков и восстановлению законопослушного поведения [2].

Чем беднее семьи, тем чаще они становятся объектами интервенции со стороны государства. Утверждается принадлежность семьи к концепции патриархата и семьи, основанной только на аффективных отношениях (исключая конфликты, свойственные этим отношениям). Также прибегают к дисквалификации и обвинению семей для оправдания постоянных вмешательств со стороны государственных органов и применения насильственных механизмов, которые материализуются посредством государственных чиновников.

Бразильская Конституция 1988 года и Закон Социальной Службы 1993 года внесли новые понятия и отменили благотворительную, насильственную и дискриминационную работу и перешли к понятию интегральной защиты [3; 4]. Социальная служба защиты понимается с тех пор как право и, в случае детей и подростков, как утверждает в Бразильском Кодексе Ребенка к Подростка, они являются субъектами прав и находятся в специальной ситуации развития [5]. В этом смысле любое действие, нарушающее права детей и подростков, требует внимания. В случаях насилия, в которых ребенок является пострадавшим, необходима помощь со стороны государства для медиации отношений по приостановке актов насилия. Эти акты насилия могут быть физическими, психологическими, сексуальными, происходят из-за халатности, недосмотра, использования детского труда и т. д.

Законодательство сегодня предусматривает эту помощь со стороны государства и направлено на защиту жизни, на сохранение здоровья, культуры, человеческого достоинства и заняло важное место в связи с принятием Конституции во время ре-демократизации страны в середине 1980-ых годов, отмечая новый взгляд на детей и подростков, защищая их право на семейное благополучие. Конституция 1988 года поставила семью в центр внимания и признала её важную роль в формировании индивида.

Социальная служба, реализуя государственную политику после Конституции 1988 года, совместно со Здравоохранением и Социальным обеспечением, есть основа так называемой Социальной Защиты и построена на принципах Государства Всеобщего Благополучия. В связи с этим, социальная поддержка для тех, кому она необходима, гарантируется совместными действиями государства и общественных организаций.

В 2004 г. Национальный Совет Социальной Защиты (НССЗ) утвердил Национальную Политику Социальной Защиты (НПСЗ) для того, чтобы права,

которые указаны в Конституции 1988 г., претворялись в жизнь. НПСЗ организуется в Систему Социальной Защиты, и семья является центральным фокусом социально-защитной деятельности. Основная цель политики – это решать главные задачи в этой области, сделать эффективными и конкретными права граждан и обязанности государства. Для этого политика имеет три направления социальной защиты: люди, условия в которых они находятся и семейное ядро для их опоры.

Когда поступает сообщение о насилии против детей и подростков, то есть, когда выявляется, что семье не удалось выполнить свою защитную роль по отношению к своим детям, семейное ядро ставится под социальную защиту общественной политики государства, которая осуществляется посредством взаимодействия между профессиональными работниками социальной службы и субъектами, переходящими или уже находящимися под их защитой.

Несмотря на то, что введены значительные изменения в законодательство страны в области социальной работы, ещё часто встречается практика давления со стороны представителей социальной службы (психологов, социальных работников, педагогов и других). Поэтому, можно сказать, что насилие со стороны государства против бедных семей меняется только внешне и выявляется только в смысле защиты. В этом случае мы наблюдаем, что в центре реализованных интервенций тех, кто «внедряет в жизнь» политику, то есть работников социальной службы, понятие семьи сильно расходится с реальным разнообразием и составом семей, а также отличается от многих и многих форм заботы и защиты детей.

Культурно-историческая психология основывается на идеях, которые ставят под вопрос установленные условия для того, чтобы не только критически на них смотреть, но и преодолевать их. И это преодоление должно произойти в поисках идентификации историчности явлений для того, чтобы выявить потенции человеческого существа и его объективаций. В этом смысле, исследования человеческих отношений, в данной теории, связывается с объективными условиями жизни в обществе. Для того чтобы обсудить понятия заботы и защиты, необходимо понять историю главного ядра семьи и то, что семья способна предложить детям и подросткам. Эта история преломляется, в большинстве случаев, через самое первое насилие, которое переживают бразильские семьи, то есть, через ситуации бедности и отсутствия условий для выживания.

Несмотря на то, что понятия культурно-исторической теории составляют одно целое и тесно связаны с идеями, разработанными Л.С. Выготским при построении новой психологии, для нас, всё же, важно выделить два центральных понятия его теории, которые помогают прояснению темы, обсуждаемой в этой работе.

Одно из них – это понятие Зоны Ближайшего Развития. Обсуждая его, Е.Е. Кравцова утверждает, что Выготский имеет в виду, что то, что находится в ЗБР уже есть в индивиде, уже ему доступно, но он ещё не может применять самостоятельно способы для решения задач [6]. Таким образом, раз

определенное содержание уже находится в индивиде, с внешней помощью он будет способен решить проблему. Эта формулировка указывает на необходимость присутствия значимого предварительного примера о заботе, а во многих семьях, которые находятся под социальной государственной защитой, можно наблюдать насильственные отношения или полное отсутствие примеров заботливости. Поэтому необходимо не выражать технически суждение по поводу идеалов семьи тем, кто составляет ядро семьи. Надо знать, что доступно, имеют ли возможность развития, то есть находятся ли в ЗБР субъекты этой семьи.

Второе понятие, которое мы хотим привести в этом тексте – это общение. Престес (Prestes, 2018) указывает, что это понятие связано с тем, что является общим, единым [7]. Автор утверждает, что в работе *Проблема возраста* Л.С. Выготский (1932/33; 2004) делает акцент на новообразования в раннем детстве, на психические и социальные изменения, возникающие на этом этапе развития, которые определяют сознание, отношение со средой, курс развития, внешнюю и внутреннюю жизнь ребенка.

Общение, основанное на идеях Выготского, необходимое условие для того, чтобы между профессионалами социальной защиты и членами ядра семьи могли возникнуть новые отношения. Работник должен, прежде всего, быть готов к слушанию для постановки диагноза переживаемой ситуации семьей, чтобы понять множественные определения, смыслы и значения актов насилия в данном историческом и культурном контексте. Надо сказать, что нет рецептов или готовой формулы для интервенции, так как она должна осуществляться одним единственным образом в каждом отдельном случае.

В политике социальной защиты семей утверждается, что её работа должна быть «направлена на развитие общения и упрочнению семейных связей» и это, в большинстве случаев, должно быть её целью. Поэтому, спрашивается: существует ли действительное общение между членами семей, находящиеся на попечении социальной государственной политики, и работниками? Изменяется ли сознание членов семей в этом процессе, способствуют ли общение и упрочнение семейных связей развитию высших психических функций?

Культурно-историческая теория указывает на возможность размышления о работе, основанной на этико-политическом компромиссе и признании того факта, что социальные неравенства существуют и являются определяющими в разнообразии человеческого развития. Работа в социальной защите должна быть основана на истории каждого отдельного случая, учитывая среду, в которой семья и её члены живут и развиваются.

О проблеме среды Л.С. Выготский говорит, что педология не изучает среду как таковую и её влияние на развитие ребенка [8]. Он утверждает, что в зависимости от среды, меняется не только ребенок, но и его отношение со средой, которая начинает влиять на него по-другому и ребенок, в свою очередь, тоже изменяется по отношению к данной среде. Таким образом, мы можем говорить об историческом и диалектичном аспекте влияния среды, о её динамизме и относительности.

Еще один вопрос, который Л.С. Выготский выделяет в своих работах – это влияние среды на развитие ребенка, которое должно изучаться по уровню понимания и осознания детьми определенной среды. Если дети переживают различными формами одну и ту же ситуацию, смысл ситуации тоже разный. В этом случае влияние определенных ситуаций зависит также от того, как и насколько ребенок понимает их смысл, а не зависит только от их содержания. В своих работах советский автор рассказывает о случае насилия в семье, наблюдавшейся в клинике [8]. Этот случай Л.С. Выготского приближает нас к ситуациям, переживаемым детьми, подростками и семьями, находящимся на попечении работы социальной защиты. Взгляд на этот вопрос указывает на необходимость порвать с сухими протоколами, составляемыми на семьи и ничего не значащими для них. Эти документы обобщают истории жизни, не видят их индивидуальных особенностей и процессов, пытаясь абстрактно обобщить их.

Именно в признании индивидуальных особенностей и в преломлении человеческих частных историй с культурой возможно пробуждение сознания работников в профессиональной практике политики социальной защиты, а также возможность признания различий и многообразия педагогических практик, которые могут способствовать развитию новых функций и расширению сознания индивидов о своих собственных историях. Эта профессиональная практика, основанная на очеловечивании человека, отстранённая от колониальных понятий о человеке, предоставит возможность построению определенной реальности для каждого отдельного случая.

Список использованных источников и литературы

1 Rizzini, Irene. O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

2 Rizzini, Irma. Meninos Desvalidos e Menores Transviados: a Trajetória da Assistência até a Era Vargas. In: Rizzini, I & PILOTTI, F. A arte de governar crianças. Instituto Interamericano Del Niño, Rio de Janeiro: Amais, 1993, cap. V, parte 1, p. 244-298.

3 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 15 jul. 2021.

4 Lei Federal nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF, 7 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm Acesso em: 15 jul. 2021.

5 Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF, 13 de jul. de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

6 Kravtsova, Elena E. Pesquisas contemporâneas na área da psicologia histórico-cultural. VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, Brasília: UniCEUB, v. 1, 2014, p. 43-63.

7 Prestes, Zoia Ribeiro. Obschenie e a teoria histórico-cultural. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 851-874, Dez. 2018.

8 Vigotski. Lev Semionovich. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. 7 Aulas de L. S. Vigotski: Sobre os Fundamentos da Pedologia (orgs.) Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, Rio de Janeiro: E-papers, 2018, p. 73-92b.

УДК 159.937:808.54

*Адриана Миана де Фариа
Моника де Алмейда Дуарте
Зоя Ребейро Престес*

Федеративная Республика Бразилия, Федеральный Университет Штата Рио-де-Жанейро (UNIRIO), Федеральный Университет Флуминенсе (UFF)

ЗВУКОВОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ

Культурное Общество Грота (КОГ) – это социальный проект, в котором участники обучаются музыкальной практике, играя в ансамблях и оркестрах. Публика разнообразна: дети, молодежь и взрослые. Искусство является формой самовыражения, формирования новых социальных связей и технического музыкального развития. КОГ находится в городе Нитерой, в штате Рио-де-Жанейро, в трущобе Грота-ду-Сурукуку, отличающееся экономическим и социальным неравенством, в котором находится большинство окраин крупных городов, расположенных в штате Рио-де-Жанейро.

Растущее насилие пугает и тревожит. Очень часты в этих трущобах вооруженные столкновения между правительственными структурами и преступными группировками, милицией и организаторами наркотрафика. Страх является постоянным переживанием, а также угрозой физической неприкосновенности. Помимо этого, жители часто становятся объектами расовой дискриминации. Очень часто молодые чернокожие люди в основном заключаются в тюрьмы или преследуются государством.

Воспитательно-образовательное проект, который выполняется совместно с университетским проектом «*Восприятие*», предполагает развитие посредством занятий по *музыкальному восприятию*¹ со всеми учащимися, учитывая их разные уровни развития. Также организуются специальные игры, которые дают возможность всем участвовать и развиваться. Деятельность направлена на

¹ *Восприятие* и *музыкальное восприятие* здесь применяются под различными значениями. Под музыкальным восприятием имеется в виду восприятие как область знания, а *Восприятие* относится к названию проекта.

развитие слуха к особым звукам, в смысле преодоления того, что слушается постоянно и имеет наиболее распространенное значение. Деятельность также предназначена для того, чтобы каждый мог овладеть присутствующими звуками в воспроизводимой музыке, а также использовать их для развития воображения и творчества. У тех, у кого было больше опыта, также могли помогать своим коллегам, которые таким образом могли осознать свою собственную практику. В процессе работы было заметно то, как все участники оказались увлеченными, и ещё было замечено, что они были активными и чувствительными к индивидуальному и коллективному развитию. Обучение музыкальному восприятию предлагалось также с помощью игр и занятий, в которых они могли использовать свое тело в движении. Цель заключалась в том, чтобы ученики не использовали в своей индивидуальной и коллективной инструментальной практике понятия и знаки, связанные с написанием и пением, чтением нот.

Практика обучающей деятельности и анализ предложенных действий основывались на культурно-исторической теории и на идеях Льва Семеновича Выготского [1]. Таким образом, деятельность, выходящая за рамки тренировки письма и пения по музыкальной грамоте, способствовала пониманию звуковых материалов, используемых на практике.

В субботу, 10 июня 2017 г., работа КОГ была приостановлена, из-за того, что произошло столкновение между полицией и наркоторсниками. Звуки стрельбы из крупнокалиберного оружия были настолько близки и ужасны, что никакая активность не смогла привлечь внимание к какой-либо учебной деятельности. При этом вооруженном конфликте имели место еще несколько конфликтов. Студенты, которые были жителями трущобы, были встревожены. Те, кто были жителями других бедных районов, были парализованы таким насилием. Кое-кто плакал, другие молчали. Некоторые остались в двух маленьких комнатах. Большинство сидело на полу на открытом месте. Казалось, что время было отмечено торопливыми звуками оружейной стрельбы.

В трущобах, в которых расположено КОГ, никогда не было так много выстрелов, хотя я с 2014 года регулярно проводила там занятия по субботам. Я никогда не видела конфликта такого масштаба где-либо еще. Я пришла в КОГ за 15 минут до начала стрельбы. В этой ситуации я не знала, что делать, и не знала, есть ли какой-нибудь инструмент, который мог бы эффективно помочь всем уравновесить их эмоции. Я была расстроена, потому что, помимо мыслей о моей ответственности, я чувствовала, что необходимо предпринять какие-либо действия, чтобы хоть как-нибудь поддержать всех. Сначала я пыталась предложить занятия для пения и творчества. Затем я попыталась поговорить с некоторыми студентами, которые показались мне очень встревоженными, чтобы они могли выразить словами свои эмоции и тревоги. Казалось, что внимание нужно было направить на то, чтобы дать импульс жизненной силе, предпринять, если бы это было необходимо, какое-нибудь действие. Я смотрела и пыталась представить, что делать, но ничего не

приходило в голову. «Страх в этот момент стал второстепенным фактором, но ощущение бессилия в той ситуации было огромное» [2, с. 279].

В этот момент один участник взял два стакана и начал с другим одноклассником петь и создать ритмический аккомпанемент, стуча стаканами о пол. Обычно это музыкальное занятие выполняется в группе. Таким образом, несколько студентов начали участвовать. Вскоре после этого некоторые взяли в руки свои музыкальные инструменты и начали играть мелодию, которую пели, предлагая исполнять также и другие песни. Все начали танцевать. Стрельба из огнестрельного оружия теперь уже больше не отмеряла время. Измерение времени проводилось танцевальными шагами поющих участников. Через несколько часов мы обнаружили, что бронемашина военной полиции покинула труппу. Занятия закончились. Казалось, что тот день никогда не покинет нашу память.

На следующей встрече после конфликта я поняла, что никто не хотел говорить о том, что мы пережили. С настойчивостью мне удалось заставить всех рассказать о наших тревогах и чувствах. Наконец, посредством разговоров мы вспоминали действия и эмоции, которые каждый из нас пережил и зафиксировал.

Затем я предложила, чтобы с помощью звуков мы могли воссоздать и описать «звуковой пейзаж»² того конфликтного дня. Итак, мы вспоминали, какие действия были слышны, будь то высокие ноты или басы, их интенсивность и то, как ритм был артикулирован в нашем сознании. Я записывала на доске, чтобы все могли придать форму этому звуковому содержанию. Попробовали разные звуки, получаемые с помощью обычных предметов: пенал, шкаф и другие. Мы искали источники звука, которые могли бы воспроизвести звуки, аналогичные тем, которые были у нас в памяти. Теперь в безопасности, переносили себя в эту ситуацию, пережитую через звуки, и придали форму эмоциональному содержанию.

В какой-то момент один из участников, услышав небольшой мелодичный жест, произведенный коллегой по игре на виолончели, запел «Девушка из Ипанемы» Антонио Карлоса Жобима и Винисиуса де Мораеса. Содержание этой песни не имело ничего общего с тем, что мы испытали. Я предложила сделать пародию, мы начали придумывать и записывать новые слова к песне вместе. Добавили в качестве инструмента стаканы, чтобы создать ритмичный аккомпанемент музыки. Итак, благодаря этой деятельности, вызванной напряженной ситуацией, возникшей из-за множества социальных неравенств, мы осуществили коллективное творчество «Почему это происходит?».

Для завершения занятий первого семестра того года, в соответствии с желаниями участников, публике была представлена композиция «Почему это происходит?»³. Впервые в КОГ все слышали песню со звуками,

² *Звуковой пейзаж* может быть формой выражения, посредством звуков в определенном месте, пути, отрезке времени и пейзаже, и многие другие возможности, которые могут создать звуковую среду. Это понятие применилось впервые композитором и учителем Муррай Шафер (Murray Schafer) в книге «Слышащий мыслитель» (1991).

³ Доступно по ссылке: https://www.youtube.com/watch?v=tA0AUW6TOlo&ab_channel=AdrianaMiana

изображающие вооруженный конфликт, полученные с помощью различных предметов. После этого первого коллективного творчества мы разработали некоторые творческие виды деятельности, основанные на новом опыте участников. Иногда тема, предложенная участниками занятий, может быть связана с эмоциональными состояниями, социальной изоляцией, мотивированной пандемией, государственной политикой, искусством, расизмом, т. д. Таким образом, обучение музыкальному восприятию также является частью повседневной жизни участников и предполагает создание музыкальной формы с собственным звуковым содержанием.

Список использованных источников и литературы

- 1 Vigotski, L. S. *Imaginação e criação na infância. Ensaio psicológico: livro para professores*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ed. Ática, 2009.
- 2 Faria, Adriana Miana de. *Uma vivência educacional em projeto social: a percepção musical no Espaço Cultural da Grotta*. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- 3 ZOIA, Prestes. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- 4 *Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

УДК 159.928.234:159.954.4:004.827

*Т. В. Корнилова, Ю. В. Красавцева
Россия, Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова*

ВКЛАД ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ОТНОШЕНИИ ЧЕЛОВЕКА К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Исследование проводилось при поддержке гранта РФФИ № 19-29-07069.

Исследования эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности можно рассматривать как один из аспектов проблемы единства интеллекта и аффекта. На основе данных, полученных у 917 участников, была построена структурная модель. Показано, что эмоциональный интеллект (ЭИ) и эмоциональная креативность (ЭК) положительно связаны между собой, но вносят разный вклад в отношении к неопределенности: ЭИ положительный, а ЭК – отрицательный.

Эмоции не только связаны с интеллектом, но и подвержены креативным изменениям [1]. Интеллект, как и креативность, рассматриваются как когнитивные способности, и могут быть измерены посредством объективных

тестов [2]. При этом для успешного решения интеллектуальных тестов обычно требуется найти единственный верный ответ (конвергентность), а для получения высоких показателей по креативности необходимо генерировать множественные альтернативы (дивергентность), которые одновременно являются подходящими и новыми [2].

Современные исследования ЭИ и ЭК можно рассматривать как один из современных аспектов обсуждения проблемы единства интеллекта и аффекта, начало которому было положено Л.С. Выготским. Необходимость выявления связей этих процессов с отношением человека к неопределенности, включающим как когнитивные, так и аффективно-личностные компоненты, обосновано в концепции единства функционирования интеллектуально-личностного потенциала человека [3].

Целью нашего исследования стала разработка структурной модели, позволяющей перейти от корреляционного анализа связей между показателями процессов, предполагаемых этими конструктами, к выделению взаимосвязей между манифестируемыми этими показателями глубинными латентными переменными.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) в соответствии с моделью Майера, Салоуэя и Карузо понимается как способность и включает четыре компонента: восприятие эмоций, их понимание использование и управление ими [4]. В других подходах ЭИ выступает в качестве личностной черты [5]. Это рассогласование свидетельствует о том, что ЭИ может рассматриваться как опосредствующее звено между интеллектуальной и личностной сферами. Схожая двойственность прослеживается и в выделении понятия эмоциональной креативности.

Дж. Аверилл рассмотрел эмоции как креативный продукт, за которым стоит способность к конструированию, переживанию и экспрессии новых эмоций [1]. Однако диагностика ее строилась на основе опросника, что отвечает скорее идее представленности в самоотчетах личностных репрезентаций своих свойств.

Уже обсуждалось, что ЭИ и ЭК следует рассматривать как два набора преимущественно независимых способностей [6], а ЭК как более весомый предиктор креативного поведения [2]. Креативность наряду с толерантностью к неопределенности стала предиктором задействия ЭИ в ситуации личностного выбора, предполагающего учет эмоциональных ориентиров в ситуации неопределенности [7]. Интеллект и отношение к неопределенности в свою очередь выступили в качестве предикторов креативности [8]. Однако не было пока исследований, в которых устанавливались бы взаимосвязи ЭК с отношением личности к неопределенности при одновременном измерении их с ЭИ.

Мы предположили, что соответствующие измеренные переменные будут значимо положительно связаны между собой, манифестируя при этом разные латентные переменные; ЭИ в качестве латентного интегративного образования будет связан положительно как отношением к неопределенности, так и с ЭК; но

между последними двумя латентными переменными положительной связи не ожидается, поскольку предполагается отнесенность их к разным сферам – когнитивной (ЭК) и личностной (толерантность к неопределенности).

Метод. Участниками исследования стали 917 студентов и взрослых в возрасте от 17 до 80 лет ($M = 24,8$, $SD = 9,5$), 70% из них – женщины. Они индивидуально заполняли следующие опросники.

Опросник С. Баднера [9] - со шкалами *толерантности* и *интолерантности к неопределенности*. *Новый опросник толерантности к неопределенности – ИТН [10]*, включающий дополнительно *межличностную интолерантность к неопределенности*. *Шкалы интеллектуальной оценки риска [11]* с переменными *негативное отношение к неопределенности*, *эмоциональная ранимость*, *эффективность решения проблем* и *способность к воображению*. *Опросник Эмоциональный интеллект – ЭМИн [12]*, основанный на понимании ЭИ как способности, отражаемой переменными: *межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект*, *понимание эмоций* и *управление эмоциями*. *Опросник Черты эмоционального интеллекта [5]*, включающий шкалы *благополучие*, *самоконтроль*, *эмоциональность*, *социальность*. *Опросник Дж. Эверилла «Эмоциональная креативность»*, представляющий при русскоязычной апробации шкалы *новизна-уникальность*, *аутентичность*, *готовность размышлять*, *эффективность* и *многообразие эмоций [13]*.

Результаты. По результатам предварительного корреляционного анализа была составлена структурная модель (см. рис. 1). Модель демонстрирует хорошее согласие с данными ($CMIN/df = 1,913$, $GFI = 0,987$, $AGFI = 0,973$, $CFI = 0,993$, $NFI = 0,985$, $RMSEA = 0,032$, $NI90 = 0,042$, $PCLOSE = 0,998$).

В латентную переменную ЭИ вошли все шкалы опросника Черты эмоционального интеллекта и две шкалы методики ЭМИн (*межличностный* и *внутриличностный эмоциональный интеллект*), что свидетельствует о невозможности различения на уровне самоотчетных методик двух разных подходов к ЭИ. Как и предполагалось, ЭИ проявил свою связующую роль для двух других латентных переменных – ЭК и позитивного отношения к неопределенности.

ЭК в модели представлена двумя шкалами – *новизной* и *аутентичностью*. В латентную переменную Отношение к неопределенности включены толерантность к неопределенности и эмоциональная ранимость (положительно), а также отрицательно – интолерантность к неопределенности (ИТН) и межличностная ИТН. При том, что ЭК и ЭИ связаны между собой, они вносят разный вклад в отношение к неопределенности: ЭИ положительный, а ЭК – отрицательный. Это, на наш взгляд, существенный аргумент в пользу различения конструктов ЭИ и ЭК.

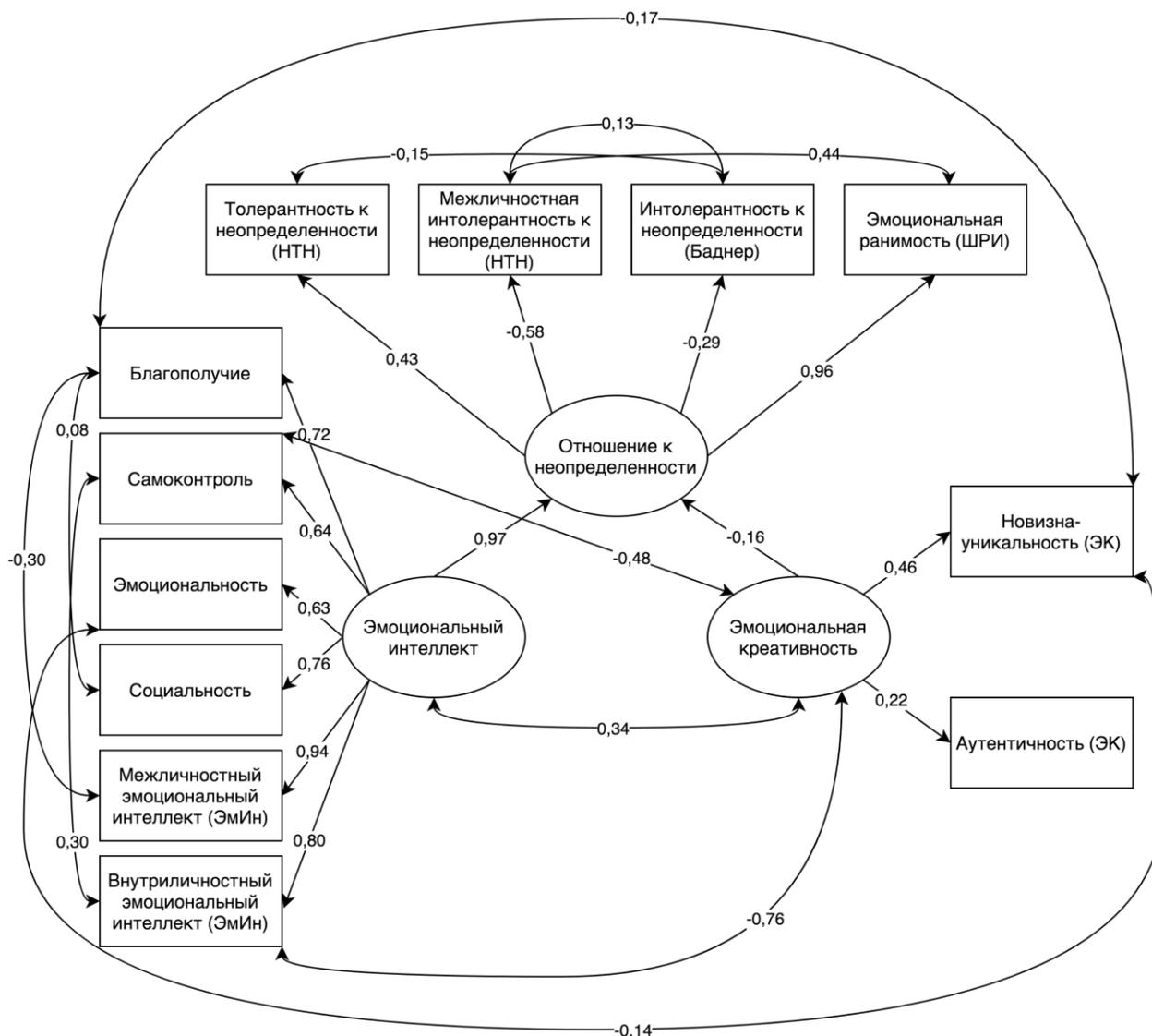


Рисунок 1 – Структурная модель латентных переменных эмоционального интеллекта, эмоциональной креативности и отношения к неопределенности. ЭМИн – опросник на эмоциональный интеллект; ЭК – опросник на эмоциональную креативность; НТН – Новый опросник толерантности к неопределенности; ШРИ – Шкала интеллектуальной оценки риска. На рисунке не указаны параметры ошибок.

Список использованных источников и литературы

- 1 Averill, J. R. Emotional Creativity: Toward “Spiritualizing the Passions” / J. R. Averill // *The Oxford Handbook of Positive Psychology* / S. J. Lopez, C. R. Snyder. – O.: Oxford University Press, 2009. – P. 249–257.
- 2 Ivcevic, Z. Emotional intelligence and emotional creativity / Z. Ivcevic, M. A. Brackett, J. D. Mayer // *Journal of personality*. – 2007. – Vol. 75, № 2. – P. 199–236.
- 3 Корнилова, Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска / Т. В. Корнилова – СПб. : Нестор История, 2016. 343 с.

4 Mayer, J. D. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence / J. D. Mayer, D. Caruso // *Intelligence*. – 1999. – № 27. – P. 267–298.

5 Крюкова, Е. А. Эмоциональный интеллект: черта или способность (к результатам русскоязычной адаптации опросника «черты эмоционального интеллекта») / Е. А. Крюкова, М. А. Шестова, Т. В. Корнилова // *Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен: матер. конф.* – М. : Институт психологии РАН, 2020. – С. 1694–1700.

6 Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. – Новополоцк: Полоцкий государственный университет, 2020. – 356 с.

7 Павлова, Е. М. Креативность и толерантность к неопределенности как предикторы актуализации эмоционального интеллекта в личностном выборе / Е. М. Павлова, Т. В. Корнилова // *Психологический журнал*. – 2012. – Т. 33, № 5. – С. 39–49.

8 Kornilova, T. V. Intelligence and tolerance / intolerance for uncertainty as predictors of creativity / T. V. Kornilova, S. A. Kornilov // *Psychology in Russia: State of the art*. – 2010. – Vol. 3, № 1. – P. 240–256.

9 Корнилова, Т. В. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова // *Экспериментальная психология*. – 2014. – Т. 7, № 1. – С. 92–110.

10 Корнилова, Т. В. Новый опросник толерантности к неопределённости / Т. В. Корнилова // *Психологический журнал*. – 2010. – Т. 31, № 1. – С. 74.

11 Корнилова, Т. В. Шкала интеллектуальной оценки риска и ее связь с готовностью к риску и эмоциональным интеллектом / Т. В. Корнилова, Е. М. Павлова // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2020. – Т. 28, № 4. – С. 59–78.

12 Люсин, Д. В. Методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // *Психологическая диагностика*. – 2006. – Т. 4. – С. 3–22.

13 Корнилова, Т. В. Эмоциональная креативность в системе связей с эмоционально-личностной сферой и имплицитными теориями креативности / Т. В. Корнилова, М. А. Шестова, Е. М. Павлова // *Психологический журнал*. – 2020. – Т. 41, № 4. – С. 19–31.

УДК 123.1:316.6

Н. А. Котова

Беларусь, Гомель, ГУО «ГОИРО»

СВОБОДА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Философское осмысление феномена свободы в психологической и философской литературе; важности понимания диалектической связи личной

свободы и ответственности за свои поступки, как глубокого внутреннего чувства и принципа мышления.

Еще Платон заметил, что за человеком как бы закреплены три вещи: высшее благо, красота и истина. Лишь справедливость указывает на высшее благо. Осознание и познание путей и средств их достижения является отражением уровня зрелости личности. Ведь приходится отвечать на вопрос: какие силы помогут мне оказаться в мире справедливости? Или на другой вопрос: что есть моя свобода и какие условия и пути ведут к ней? Кто и что производит свободу? На этот вопрос пытались найти ответ Р. Декарт, Т. Гоббс, Б. Спиноза, Ж. Ж. Руссо, И. Кант, Г.Ф. Гегель, В. Соловьев, Х. Ортега – и – Гассет и многие другие.

У истоков экспериментального исследования свободы стоял Л. С. Выготский, определив для себя задачи психологического изучения феномена свободы.

Очень важным и ценным является определение ученым систем детерминации свободы взрослеющего человека. Выготский Л.С. указывает на связь свободы и мышления. Человеческая свобода заключается в том, что человек мыслит, когда познает ту или иную жизненную ситуацию, творчески перерабатывая и изменяя ее элементы. Такая свободная переработка происходит при участии воображения, фантазии и творчества, требующих «...в качестве предпосылки той внутренней свободы мышления, действия и познания, которую достигает только тот, кто уже овладел образованием понятий» [1, 202].

Когда ребенок осознает ситуацию, необходимость выбора – его свобода становится познанной необходимостью. Ребенок «...овладевает своей реакцией выбора, но не так, что отменяет законы, управляющие его (ситуацией), а так, что господствует над ней, т.е., подчиняясь законам» [1, 272].

Очень ценным является то, что Л.С. Выготский обнаружил разницу между установленным и свободным выбором, которая заключается в том, что в первом случае выполняется инструкция, во-втором – создает ее, проявляя активность и ответственность.

Ответить на многие вопросы, связанные со свободой личности, поможет внутренний мир человека, его богатство. А богатство личности – это богатство ее потребностей и интересов, набор и «иерархия» которых у конкретного человека индивидуальны. Следует отметить, что о культуре его можно судить по тому, какие потребности самосознанием личности стимулируются, а какие ограничиваются. Но существуют потребности и общественные, которые не всегда совпадают с индивидуальными. Человек может поступиться личными потребностями во имя потребностей общества или наоборот. То есть, практически всегда существует возможность личностного альтернативного свободного выбора. В связи с разнородностью элементов, оказывающих воздействие на развитие культуры личности и ее самосознание, личность оказывается перед проблемой выбора и ориентации на такие ценности, которые

могут противоречить ее собственной культуре. И здесь необходимо отметить, что в той степени, в какой личность себя реализует, она достигает автономии: в сфере познания – это автономия самостоятельного, оригинального мира созерцания; в сфере оценки – моральная автономия; в сфере практических действий – социальная и политическая автономия. Достижение высокой степени автономии явление нечастое. Оно затрудняется мощным натиском существующих норм культуры, предлагающим личности определенные формы восприятия и оценки действительности, активно формирующим конформистское сознание. И, тем не менее, самосознание и культура личности имеют такой параметр как самостоятельность, проявляющаяся в свободе выбора. Другое дело, что, как правило, любая свобода носит относительный характер, но в определенных границах свободный выбор является весьма ценным.

Данное понятие, глубже всего проработанное Кантом, и отражает способность человека быть «господином самому себе», благодаря добровольно выбранным принципам. А отсюда великолепная идея Канта о человеке как абсолютной цели в отличие от целей относительных, преходящих. В движении от относительных целей к абсолютным человек, по Канту, реализует себя как личность, свободное существо, разделяя в своих поступках должное, заданное обстоятельствами, и должное, заданное будущим. Граница обоих этих измерений проходит между целесообразностью и идеалом. Первое имеет эмпирический оттенок и связано с эмпирической необходимостью. Вторая – выражение свободы. Именно к сфере свободы Кант и относит абсолютные цели, что для него тождественно целям объективным. С ними Кант связывает как известно ценность самого человека [2, с.269].

Мысли Канта об абсолютной ценности человека и его свободы звучат сегодня весьма актуально. В современной социальной и экономической ситуации вряд ли нужно доказывать ценность свободной личности с развитым самосознанием и высокой культурой.

Имеется обширная содержательная философская литература по проблеме свободы личности, ответственности и их связи с цивилизацией и культурой. Основная идея, высказанная И. Кантом о недостаточности цивилизованности личности для ее подлинного назначения, получает в настоящее время всеобщее значение.

В связи с этим, было бы неплохо обратиться к Ортега – и Гассету, который в своей работе «Восстание масс» ввел понятие «человек массы», знаменующий собой «голое отрицание, за которым кроется паразитизм». Под «человеком массы» он понимает среднего, заурядного человека, которому противопоставляет человека-индивидуальность или незаурядную личность. Для такой личности характерно духовное превосходство. Лучший тот, кто руководствуется нормами, составляющими основу культуры. «Там, где нет норм, там нет и культуры, - пишет Ортега. – Нет культуры там, где нет начал гражданской законности и не к кому апеллировать. Нет культуры там, где в решении споров игнорируются основные принципы разума... Кто в споре не

старается держаться истины, не стремится быть правдивым, тот умственный варвар. Именно таков человек массы, когда ему приходится вести дискуссию, устную или письменную...» [3, с.269].

Ортега увязывает воедино культуру в ее самых различных формах: права и науки, морали и политики с самосознанием личности. Он убежден, что подлинная демократия предполагает не только добрую волю к совместной жизни, желание считаться со всеми остальными, но их оформление в «нормах культуры». С другой стороны, это требования, предъявляемые каждым человеком к самому себе.

Таким образом, можно отметить, что правильное понимание свободы личности предполагает усвоение ею культурных (прежде всего духовных) ценностей и волеизъявление личности (в определенных социальных границах), полнота или определенная степень ее свободы.

Свобода личности в ее самосознании детерминирована не только культурой, но и уровнем развития цивилизации в целом, принадлежностью личности к социальной среде, этносу и др. Поэтому само понятие или представление свободы далеко неоднозначно у разных людей. Для одних – это свобода в выборе средств, среди которых предпочтение отдается даже аморальным и противоправным, в достижении общественного положения, материального благополучия. Для других – это отказ порой от собственного благополучия и движение навстречу потребностям другого человека или государства.

Свобода обязательно предполагает учет требований социальной необходимости, а ее имманентной стороной выступает ответственность личности. Так как выбор, как правило, носит вариантный характер, то для него характерно определение цели действия, способов и средств его реализации. С необходимостью встает вопрос о том, насколько обоснован выбор, учитывается ли при этом наличие нужных предпосылок, интересы других людей, коллектива, общества.

Таким образом, мы понимаем свободу как явление, органически преломляющееся в личной ответственности и осознании необходимости согласования своих желаний, поступков, интересов с коренными интересами общества, требованиями социального прогресса, с реальными возможностями обеспечения собственной свободы без ущемления прав и свободы других.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский – Издательство Смысл; Эксмо, 2005 – 202 с.
- 2 Кант, И. Соч.: в 6. / И. Кант – М., 1965. – Т. 4. – Кн. I. – 269 с.
- 3 Ортега-и-Гассет Восстание масс / Ортега-и-Гассет // Вопросы философии. – 1989. – №3. – 144 с.

4 Сердюк, Н. В. Психологические аспекты профилактики экстремизма в молодежной среде / Н. В. Сердюк, Л. Л. Грищенко, А. М. Столяренко // Психология и право. – 2018. – Т. 8. – № 3.

УДК 316.613.42:17.026.33:008

В. В. Нуркова

Россия, Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, ИОН РАНХиГС

ПРОБЛЕМА ЭМПАТИИ В ОПТИКЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 19-29-07069

Излагается авторская концепция выделения двух видов эмпатии по своеобразию их функций, структуры и генезиса – эмпатии-отождествления (ЭО) и эмпатии-моделирования (ЭМ). Аргументируется, что ЭО функционирует как психологический инструмент организации совместной деятельности типа монархической коалиции, а ЭМ представляет собой культурную технологию поддержания совместной деятельности типа полиархической кооперации. Следствием концептуального разведения ЭО и ЭМ является положение о двух линиях их становления в антропо- и онтогенезе, что требует экспликации арсенала задающих социальную ситуацию их развития идеальных форм, культурных средств и технологий.

Проведенная аналитическая работа базируется на широком определении эмпатии, как совокупности психологических и поведенческих ответов на опыт другого человека [8, с. 20]. Анализ литературы показал, что магистральной тенденцией в практике исследований эмпатии является стремление интегрировать релевантную эмпатии феноменологию в целостные модели, среди которых доминируют модели «двух процессов» [9, 10, 13]. Особенностью таких моделей является попытка свести в одной жесткой теоретической конструкции два, на мой взгляд, качественно своеобразных по функциональной нагрузке (и, соответственно, по механизмам осуществления) способа освоения психического состояния другого человека. Методологической проблемой видится также разделение эмпатии по форме итогового психического процесса на эмоциональную и когнитивную. В том случае, если результатом эмпатии становится «замена» собственного содержания сознания «чужим», так, что эмпатирующий субъект переживает эпизод психологического тождества со своим объектом, говорят об эмоциональной эмпатии, а наиболее близкими ей понятиями полагаются «эмоциональное заражение», «эмоциональная мимикрия», «эмоциональная имитация». В противоположность этому, когда результатом эмпатии становятся своеобразное ментальное «расщепление», то

есть, одновременное сосуществование двух качественно различных перспектив, где сознание эмпатирующего субъекта стремится познать репрезентированную в нем самом модель состояния сознания другого, авторы называют её когнитивной. Последний тип эмпатии сближают с такими понятиями как «эмоциональный интеллект», «теория психического», «ментализация», «mind-reading», «perspective-taking», что позволяет позиционировать эмпатию в качестве одного из метакогнитивных процессов.

Я убеждена, что дихотомия когнитивных и эмоциональных процессов, преодоленная культурно-исторической психологией в положении о единстве аффекта и интеллекта в системе высших психологических функций (ВПФ) [[1, с. 251](#)], затемняет истинный антропологический смысл эмпатии как культурной технологии организации качественно специфичных форм совместной деятельности с учетом состояния и интенций другого психологического субъекта. Без её теоретического преодоления невозможно верно понять задачи и репертуар средств преобразования натуральных предпосылок эмпатии в культурно востребованные формы сопереживания в процессе деятельности.

В логике Л.С. Выготского была сформулирована функциональная гипотеза, конкретизирующая антропогенетические задачи эмпатии [[6](#)]. Согласно моей позиции, таким функционалом является культурная технология организации двух качественно специфичных форм совместной деятельности: монархической коалиции (в рамках которой члены группы действуют идентично, как единый субъект) и полиархической кооперации (в рамках которой члены группы реализуют качественно различные действия для достижения общей цели). Для решения первой задачи с помощью эмпатии осуществляется «захват» аффективного содержания чужого сознания, что ведет к автоматической актуализации адекватных этому состоянию действий ценой утраты автономной субъектности. Данный тип эмпатии наиболее корректно обозначить термином «эмпатия-отождествление» (ЭО).

Напротив, вторая задача предполагает противопоставленность в акте эмпатии познающего и познаваемого субъектов и поэтому назван «эмпатией-моделированием» (ЭМ). Функциональная направленность ЭО как регулятора монархического совместного поведения сходна для человеческого общества и сообществ высокоорганизованных видов животных, что ни в коей мере не означает идентичности натуральной и культурной форм ЭО у взрослого человека. В тоже время фасилитация полиархической деятельности через ЭМ представляется уникальным цивилизационным достижением, совершенствующимся с развитием культуры. Следствием гипотезы о различных функциях и различных культурно-эволюционных источниках генеза ЭО и ЭМ является тезис о своеобразии систем сообразных им культурных средств при становлении ЭО и ЭМ как высших психических функций.

Сформулированная мной функциональная трактовка эмпатии позволяет выдвинуть положения о том, что: 1) ЭМ не возникает из ЭО как следующая стадия развития эмпатии; 2) состояние ЭО не является материалом для преобразования механизмами ЭМ; 3) ЭО и ЭМ, представляя собой качественно

различные состояния сознания, динамически модерируют друг друга при решении различных культурно детерминированных задач, в том числе потенциально «обмениваясь» культурными средствами регуляции. При этом базовый для культурно-исторического подхода принцип замещения психических функций [2, с. 15] может реализовываться как взаимодействие ЭО и ЭМ в статусе компонентов «системы сотрудничающих функций» [2, с. 16]. Они также могут включаться в психологические системы иных высших функций, например, мнемических (как субъективный субстрат «теории психического» или как формообразующие факторы автобиографических воспоминаний). На основе методологии культурно-исторического подхода делается вывод, что ЭО и ЭМ имеют две различные линии культурного развития, которые только на определенном этапе могут пересечься, так что потенциально сформируют единое психологическое новообразование (по аналогии с развитием мышления и речи в концепции Л.С. Выготского), и тогда ЭО приобретет атрибут рефлексивности, а ЭМ войдет в поле смысловой регуляции. Несомненно, такое пересечение мыслимо лишь по достижении знаково опосредствованного и произвольного уровня их регуляции.

Целью следующего этапа аналитической работы над данной проблемой стала экспликация качественного своеобразия ЭО и ЭМ в отношении социальных ситуаций их развития и арсенала культурных средств и технологий, задающих содержание и траекторию этого развития. Поскольку разрабатываемая концепция не предполагает отношений преемственности между ЭО и ЭМ ни в онтогенезе, ни в актуалгенезе, то как ЭО, так и ЭМ в своем развитии должны закономерно и последовательно проходить все этапы становления ВПФ.

Основным пунктом критики распространенного взгляда на эмоциональную эмпатию, как натуральную форму ЭО [3] для меня является «проблема соотнесения», заключающаяся в отсутствии врожденной связи между экспрессией других людей и своими собственными состояниями (исходно ребенок не знает, как выглядит радость, страх, удивление) [12]. В связи с этим, триггером развития ЭО выступает культурная технология «аффективного отзеркаливания» взрослым мимики и пантомимики ребенка, описанная Сесилией Хейес, что формирует у ребенка «вертикальные» ассоциативные связи между наблюдаемым проявлением эмоционального состояния и переживаемой им самим эмоцией [см. 5]. Следующим этапом формирования ЭО как ВПФ является означивание эмоциональных состояний другого сначала в наглядном плане, а затем, в вербальном. Дальнейшее развитие ЭО происходит в игровой деятельности, вовлекающей детей в идентификацию с героями сказочных сюжетов. Обоснованный Л.С. Выготским принцип замещения функций в данной линии развития эмпатии реализуется в переходе ключевой роли к процессам воображения [4].

Отмечу, что ЭО редко становится полностью произвольно регулируемой функцией, оставаясь во многом обусловленной доступными внешними культурными средствами. Как верно указывает Т.Д.Карягина [3, с. 46-47],

самоконтроль при нахождении в состоянии ЭО представляет существенную трудность и для взрослого человека, поэтому обеспечивается преимущественно системой внешних средств, таких как жесткая и детальная ритуализация наиболее располагающих к ЭО ситуаций. В качестве другого средства контроля ЭО, следует рассматривать культурные развивающие практики гиперстимуляции в условных контекстах (например, просмотр боевиков, фильмов ужасов), не просто снижающие порог активации ЭО, но обучающих приемам «эмпатийного дистанцирования» от ситуации («как будто в кино»).

В отличие от ЭО, ЭМ производна от диалогической природы мышления человека и в широком смысле представляет собой результат процесса интериоризации опосредствованного речью диалога со взрослым [11]. В онтогенезе ЭМ формируется по двум сходящимся линиям. С одной стороны, овладение ментальным лексиконом служит основой «эмоциональной грамотности». Важно подчеркнуть, что появление слов-маркеров психических состояний в коммуникации со взрослым должно иметь опережающий актуальное развитие ребенка характер. С другой стороны, ЭМ является результатом интериоризации специфической социально-коммуникативной позиции - самоименования себя взрослым от третьего лица в роли ментального субъекта, которая выступает конкретной идеальной формой ЭМ. Заимствуя эту форму на этапе эгоцентрической речи и исполняя её в третьем лице сначала в адрес взрослого, а, затем, и в адрес себя (например, «Петя любит мороженое»), ребенок овладевает особым форматом отношения между воспринимаемым образом человека и его непосредственно ненаблюдаемыми состояниями. Центральной практикой овладения указанными выше диалогическими техниками восприятия и мышления является сюжетно-ролевая игра с субъективным «одушевлением» игрушки как ведущая деятельность дошкольника. В более старшем возрасте в качестве культурных практик развития ЭМ выступают различные формы драматизации, в частности, участие в театральной самодеятельности.

Таким образом, функциональный фокус ядра предложенной научно-исследовательской программы изучения эмпатии при реализации методологии культурно-исторического подхода, открывает перспективу раскрытия культурных средств и психологических механизмов становления эмпатии, антропологической задачей которой является достижение ассоциированной или диссоциированной позиций субъекта и объекта эмпатии в контексте общения и разворачивающейся совместной деятельности.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
- 2 Выготский, Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 6: Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1984. – 400 с.

3 Карягина, Т. Д. Проблема формирования эмпатии / Т. Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 38–54.

4 Кудрявцев, В. Т., Ребенок на пороге ученичества: воображение как условие развития общения старших дошкольников / В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фаттахова // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2015. – № 2. – С. 87–97.

5 Нуркова, В. В. Эволюционный поворот культурно-исторической психологии и теория когнитивных гаджетов: аналоги или гомологи? / В. В. Нуркова // Вопросы психологии. – 2019. – № 4. – С. 29–40.

6 Нуркова, В. В. Эмпатия-отождествление и эмпатия-моделирование: о культурном конструировании двух модусов совместной деятельности / В. В. Нуркова // Вопросы психологии. – 2020. – Т. 66, № 3. – С. 1–13.

7 Нуркова, В. В. Культурное развитие эмпатии-отождествления и эмпатии-моделирования / В. В. Нуркова // Национальный психологический журнал. – 2020. – Т. 40, № 4. – С. 3–17.

8 Davis M. Empathy // Tiedens L., Leach C. (eds.). The Social Life of Emotions (Studies in Emotion and Social Interaction. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2004. P.19-42.

9 Decety J., Jackson P. L. The functional architecture of human empathy // Behav. and Cognitive Neurosci. Rev. 2004. V. 3 (2). P. 71–100.

10 Dvash J., Shamay-Tsoory S. G. Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations // Topics in Language Disorders. 2014. V.34(4). P. 282-295.

11 Fernyhough C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding // Developmental review, 2008. N28 (2). P. 225–262.

12 Heyes C. Empathy is not in our genes // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2018. N 95. P. 499-507.

13 Wondra J. D. An appraisal theory of empathy and other vicarious emotional experiences / J. D. Wondra, P. C. Ellsworth // Psychological review. 2015. Vol.122(3). P. 411–428.

2. Теоретические проблемы развития личности в контексте культурно-исторической психологии

УДК 37(091):929*Л.С.Выготский:37.014

А. З. Бежанишвили
Беларусь, Гомель, ГУО «ГОИРО»

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО НА ОРГАНИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье описывается влияние идей Л.С. Выготского на организацию образовательного процесса в условиях обновляемого содержания образования, развитие метапредметных компетенций обучающихся.

Представляя процесс обучения как акт взаимодействия педагога и учащихся в целях освоения последним некоторого отрезка социального опыта, Выготский Л.С. отмечает, что в этой ситуации данное взаимодействие основано на подражании, представляемое «не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции», т.е. «что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве...». Но ведь «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно» [1, с. 263–264], т.е. это и есть знаменитая «зона ближайшего развития», которая «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, являющимися для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка» [2, с. 16].

Выготский Л.С. был убежден в том, что ребёнок в процессе общения и сотрудничества со взрослыми и своими сверстниками может достигнуть наибольших качественных результатов с учетом его собственных возможностей. Самостоятельные же результаты ребёнок может получить после того, как он уже делал это вместе с другими: «то обучение является хорошим, которое забегает вперёд развития» [3].

Таким образом, подчеркивается тесная корреляция развития интеллектуальных умений и обученности ребенка, обеспечивающие дальнейшее эффективное обучение, в котором педагог учитывает уровень актуального развития учащегося (умеет и знает в настоящее время) и зону ближайшего развития (может научиться сам почти без участия педагога). Тем

самым, последовательно расширяется опыт обучающегося, нарабатываются важная его умственная самостоятельность. Только в этом случае работает основной принцип Выготского Л.С.: обучение должно опережать развитие. Для этого необходимо создание эффективных условий, заключающих в себя стиль управления деятельностью обучающихся, направленный на педагогику сотрудничества, формирование внутренней мотивации учения.

Вместе с тем, Выготский Л.С. приходит к выводу: авторитарный стиль управления представляет собой педагогическое заблуждение, «авторитарный принцип в морали должен быть разрешен, и на его место поставлено нечто совершенно новое» [4, с. 264], «моральное воспитание – это прежде всего социальное воспитание» [4, с. 262]. Этим подчеркивается не послушание обучающегося учителю, а свободная социализация самих учеников. Фактически Выготский Л.С. является основоположником деятельностного подхода в обучении, в котором заложен принцип субъектности.

Именно это в образовательном стандарте Республики Беларусь определяет методологическую основу организации современного образовательного процесса на основе системно-деятельностного, культурологического, личностно ориентированного, компетентностного подходов. В них акцентируется внимание об оказании помощи обучающему не только в развитии его способностей, возможностей, но и в постоянном включении его в процесс становления как субъекта познавательной деятельности, в котором можно видеть динамику изменений в личностном развитии: самореализации, саморазвитии, саморегуляции, самовоспитании.

Как показывает опыт, реализация методологических основ организации современного образовательного процесса не получила должного распространения в условиях общеобразовательной школы, отношения между педагогом и обучающимися в действительности продолжают оставаться субъект-объектными.

Важнейшим условием перевода учащегося из позиции объекта в позицию субъекта собственного учения заключается в изменении позиции педагога по отношению к нему. Современная парадигма образования определяет не просто отрицание ранее существовавших консервативных форм организации образовательного процесса, а обосновывает диалектику нового и старого пути, способов, возможностей позитивного влияния при переходе из исходного состояния в качественно новое.

В условиях личностно-компетентностного образования процесс обучения направлен на достижение иных целей, ориентированных, прежде всего, на личностное развитие учащихся на основе [5]:

- организационно-мотивирующего стиля управления: педагог подводит к проблеме, сознательно ошибается, советует; создает ситуацию успеха, соперничает, поощряет, вселяет уверенность; заинтересовывает, побуждает, вдохновляет, поддерживает имидж учащихся;

- раскрытия содержания отрезка социального опыта на уровне общих представлений: создание условий для самостоятельного вывода учащимися

формул, правил, законов и т.д.; любая грань его компетенций – результат собственной самостоятельной поисковой деятельности;

– функций контроля, используемых педагогом для коррекции знаний, умений, навыков учащихся: видит изменения в обученности и обучаемости учащихся; их отношение к результатам собственной деятельности;

– формирования мотивации учения: внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной и отрицательной;

– педагогики сотрудничества: взаимодействие «педагог-учащийся», «учащийся-учащийся» – субъект-субъектные; управление деятельностью обучающихся – рефлексивное (рефлексивно-оценочное мышление, позволяющее иметь собственное мнение о результатах деятельности); формирование знаний, умений и навыков учащихся идет с учетом индивидуальных особенностей каждого из них; формы организации образовательного процесса – индивидуальные, парные, групповые;

– показателей эффективности организации образовательного процесса: рост самостоятельной деятельности учащихся (активность самостоятельной мыслительной деятельности); развитие интеллектуальных и побудительных умений; развитие личностного смысла деятельности на основе новых побудительных мотивах; эмоциональное развитие – сопричастность к другому в его переживаниях в различных сферах деятельности, служащие основой собственных преобразований; развитие когнитивной и социальной активности в условиях расширения поля возможностей, направленных на формирование и развитие устойчивой мотивации к самообразованию, самовоспитанию, самосовершенствованию; развитие субъектного опыта, проявляющегося в готовности и избирательности при выборе предметного содержания деятельности.

В реальности, ожидаемых педагогом качественных результатов деятельности учащихся, обозначенных в стандарте, не находят массового подтверждения. Не могут решить текстовую задачу, прочесть чертеж, выделить главное и т.д. При этом стоит заметить, что педагог при организации образовательного процесса обладает «арсеналом» управленческих действий через использование эффективных форм, методов, приемов, средств при взаимодействии с учащимися.

Здесь актуализируется проблема владения учащимися такими универсальными инструментариями, которые в действительности способствуют их саморазвитию и самосовершенствованию в условиях сознательного и активного усвоения нового отрезка социального опыта, результатом которого является развитие логического мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, т.е. составляющие умений учиться. В современных условиях они определяются как метапредметные (надпредметные) компетенции, заключающиеся в измеряемых умениях, обеспечивающие субъектную позицию учащегося в ходе образовательной деятельности и являющиеся основой качественных предметных компетенций.

Педагогу необходимо четко представлять, что в условиях личностно-компетентного образования данная концепция направлена на достижение иных целей, в которых ведущим системообразующим компонентом определяется личностное развитие, характеризующееся формированием и развитием метапредметных (надпредметных) компетенций учащихся в условиях расширения поля возможностей и социальной активности, обеспечивающих их умственную самостоятельную позицию в образовательном процессе.

Вывод. Идеи Л.С. Выготского и их влияние на организацию современного образовательного процесса исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуального познания, в котором перманентно происходит его обогащение, приращение, преобразование. Здесь процесс учения выступает и как субъектная деятельность, и как форма проявления познавательной потребности, и как интерес, обеспечивающих направленность личности на осознание целей деятельности. Это можно выполнить успешно, если на деле будет осуществляться переход от формального к сервисному управлению процессом обучения, перехода от педагогики информативной к педагогике деятельностной в организации образовательного процесса в современной школе.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Детская психология / Выготский Л. С. // Собр. соч.: в 6 т. – М. : 1984. –Т. 4. – 432 с.
- 2 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
- 3 Выготский, Л. С. Умственное развитие ребенка в процессе обучения. – М. : Л., 1935. – 135 с.
- 4 Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский // Психология развития ребенка. – М. : Эксмо, 2004. – 512 с.
- 5 Бежанишвили, А. З. Особенности организации образовательного процесса в условиях / А. З. Бежанишвили // Веснік адукацыі. – 2017. – № 10. – С. 40–43.

Матеус Талер Бэк

Флавия да Силва Ферейра Асбахр

Зоя Рибейро Престес

*Федеративная Республика Бразилия, Федеральный Университет
Флуминенсе (UFF)*

АНАЛИЗ БРАЗИЛЬСКИХ ИЗДАНИЙ РАБОТЫ «МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ» Л. С. ВЫГОТСКОГО: НАЧАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Советский автор Лев Семенович Выготский (1896-1934) широко изучается в области образования и психологии в Бразилии с момента выпуска переводов первых его книг: «Социальное формирование сознания» в 1984 г. и «Мышление и речь» в 1987 г. В статье дан анализ существующих на текущий момент вариантов переводов этих и других работ известного психолога.

Обе книги были переведены с изданий Массачусетского технологического института на английском языке. Исследования Дуарте (2004) и Престес (2010) показали, что переводы этих двух работ содержат значительные искажения, которые сильно отличают их от оригинальных текстов, например, сокращено более 60% содержания в «Мышление и речи», а также присутствуют искажения, удаления и дополнения, в «Социальном формировании сознания».

Однако постоянное и неизбирательное использование этих двух книг в качестве теоретической основы научных работ сохранялось даже после выпуска других переводов в течение 1990-х годов, хотя в этот период в дополнение к новым редакциям уже упоминавшихся книг, были выпущены другие произведения Л.С. Выготского на португальском языке [1].

В марте 2001 года тем же издательством была выпущена полная и переведенная с оригинала версия «Мышления и речи» под названием «Построение мышления и речи». Однако этот издатель продолжал продавать старую версию «Мышления и речи» в переводе с английского, подразумевая, что это две разные работы из-за их разных названий.

В результате, понимание Выготского многими бразильскими исследователями предвзято из-за этих искажений и цензуры переводов, доступных в стране, особенно первых, которые до сих пор продаются и используются учеными, несмотря на всю критику со стороны Престес [2]. Таким образом, данная работа направлена на анализ наиболее значимых различий, присутствующих в первых двух главах книги «Мышление и Речь» в переводах, предоставленных издательством Мартинс Фонтес [3; 4].

Были использованы самые последние версии переводов «Мышление и Речи», выпущенные в Бразилии: 4-е издание «Мышление и Речи» издательства Мартинс Фонтес - Лейбл Мартинс (перевод Джефферсона Луиса Камарго) и 2-е издание «Построение мышления и речи» издательства WMF Мартинс Фонтес (перевод Пауло Безерра). Сбор данных проводился в предисловии автора и в первых двух главах. Обоснование выбора этих глав объясняется тем фактом, что первая глава раскрывает метод, используемый для понимания межфункциональных отношений между мышлением и речью, объектом изучения книги; в то время как вторая глава, касающаяся критики Выготским работ Пиаже того времени, рассматривается в литературе как главный объект изменений, внесенных в американский перевод [5; 2].

Сравнение произведений производилось вручную, так как книги доступны только в печатном формате. Для этого оба произведения сначала были прочитаны и были произведены отметки маркером, чтобы идентифицировать некоторые эквивалентные термины в двух произведениях, с целью указать общие в них отрывки. Критерием выбора отмеченного была низкая частота появления отрывков. Затем было проведено сравнение отрывков и абзацев, которые были разделены на три категории: (I) идентифицированные в обеих работах; (II) исключенные в косвенном переводе; (III) отрывки, требующие внимания, либо потому, что они были слишком искажены, либо потому, что они были добавлены в косвенном переводе. Собранный материал был переписан в компьютер и разделен по категориям.

Анализ был проведен с опорой на наиболее структурные аспекты текста, которые возникли во время сбора данных, и, с точки зрения содержания, на том, что было легче заметить при сравнительном прочтении обоих изданий. Были получены следующие результаты: (а) было подтверждено исключение или подмена имен цитируемых авторов и соответствующих теоретических ссылок; (б) были упрощены, в косвенном переводе, изложения метода разложения по единицам, раскрытого Л.С. Выготским в первой главе; (с) было замечено изменение аргументационной линии автора во второй главе, в результате реструктуризации, проведенной издателями при косвенном переводе; (г) смысловая нагрузка была изменена в тех случаях, когда Л. С. Выготский прямо ссылался на Пиаже, либо увеличивая внимание к его вкладам, либо уменьшая его критические замечания; (д) наличие большого количества упущений и искажений в изучаемом материале, особенно во второй главе.

Несмотря на вводный характер этого исследования, полученные данные весьма актуальны для расширения знаний о труде этого автора в Бразилии, где он все больше изучается и используется в качестве основы для разработки государственной политики в области образования в различных регионах страны. Ограничением работы является отсутствие полного сравнения с языком оригинала, что может быть сделано в будущем в других исследованиях. Наконец, основываясь на этих результатах, можно подтвердить позицию Дуарте (2004) и Престес (2010), которые утверждают, что концепции

Л. С. Выготского раскрываются в косвенном переводе 1987 года в искаженном и существенно отличном от полного перевода виде.

Список использованных источников и литературы

- 1 Silva, F. G.; Davis, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 633–661, 2004.
- 2 Prestes, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- 3 Vigotski, L. S. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de Jefferson Luiz Camargo.
- 4 Vigotski, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. Tradução de Paulo Bezerra.
- 5 Duarte, N. Vigotski e o “aprender a aprender” - crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

УДК 159.923.2-053.6:159.9.019*Л.Выготский

Н. В. Власова
Россия, Москва, МГППУ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ САМООРГАНИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

В статье обсуждаются современные приемы и технологии формирования и совершенствования процессов самоорганизации подростков. Являясь наиболее оптимальным способом достижения цели, самоорганизация позволяет подростку эффективно выстраивать свою деятельность и успешно решать поставленные перед собой задачи. Согласно результатам проведенного анализа, можно констатировать, что в основе обсуждаемых методов лежат базисные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

В настоящее время довольно много научно-исследовательских работ в области психологии и педагогики посвящается проблеме изучения теории самоорганизации, ее характеристикам и функциональному значению. Вместе с тем представленные исследования в большинстве своем не отражают особенностей развития самоорганизации на этапе ее формирования, в частности, в подростковом возрасте.

Как известно, процессы эмоционально-волевой регуляции особенно интенсивно развиваются и подвергаются существенным изменениям в период взросления ребенка, его перехода от младшего к старшему подростковому возрасту. При этом младшие подростки, регулируя свое поведение, делая выбор в пользу тех или иных решений, стараются опираться на мнение значимых взрослых. При этом процесс ориентации на собственные оценки связан пока лишь с их объективными достижениями, а саморефлексия развита недостаточно. [4]

В процессе взросления ребенок осуществляет постепенный переход к самостоятельной регуляции своих действий. Происходит более динамичное развитие процессов самоуправления и самоорганизации. Так, по мнению Л. С. Выготского, самосознание подростка является не только феноменом его личности и сознания, но и особой фазой становления его индивидуальности – от самопознания к самоотношению и саморегуляции. [5]

Подросток постепенно учится ставить перед собой цели, ориентированные на долгосрочную перспективу, а также направлять свою деятельность в зависимости от того, что является для него наиболее значимым в будущем. Построение таких планов дает возможность ребенку лучше понимать себя, осознавать свои внутренние потребности, принимать социальные нормы, вырабатывать адаптивные модели поведения при взаимодействии с другими людьми [8].

Немаловажную роль в формировании процессов самоорганизации и саморегуляции подростка играет содержание его учебной деятельности. В этот период существенно повышаются требования, предъявляемые к освоению им знаний, умений и навыков ребенком, отвечающих его перспективам поступления в профильные учебные заведения. Поэтапное нарастание учебной нагрузки, позволяет подростку осваивать новые для него формы деятельности, расширять круг социальных контактов, выстраивать межличностные отношения [1].

Так, Л.С. Выготский отмечал: «Понятие о Я развивается у ребенка из понятия о других. Понятие личности есть, таким образом, социальное, отраженное понятие, строящееся на основе того, что ребенок применяет по отношению к самому себе те приемы, приспособления, которые он применял по отношению к другим» [5].

Это означает, что с целью развития процессов самоорганизации в подростковом возрасте наиболее эффективным представляется использование различных методов группового взаимодействия и воздействия. К ним можно отнести: тренинги умений, развития творческих способностей и планирования, а также дискуссию, проектно-исследовательскую деятельность, профориентационное консультирование, арт-терапию и игропрактики [3].

Вариант поэтапного развития самоорганизации довольно подробно описан в исследованиях Н.В. Бочаровой и О.А. Ивановой. Авторы предлагают на начальной фазе провести диагностику процессов самоорганизации, которая позволит как выявить личностные ресурсы подростка, так и определить

значимые для данного развития внешние условия, в которых находится ребенок. Далее последовательно выстраивается план индивидуального развития самоорганизации (этап стратегии). Затем ребенок приступает к осуществлению этого плана (этап саморазвития). Совершая определенные планом действия, направленные на эволюцию самоорганизации, подросток оценивает полученные результаты, а также осознает природу тех решений и поступков, которые не приводили его к желаемым результатам (этап самоанализа). И, наконец, на последней фазе подросток уточняет выбранный план действий, при необходимости корректирует свои действия и поступки для достижения более эффективного уровня самоорганизации (этап коррекции) [2].

Интересной является стратегия совершенствования самоорганизации, описанная Ю.Г. Грачевым. Автор предлагает воспользоваться технологией «Bullet journal». Данный подход к развитию самоорганизации включает в себя составление систематизированного списка значимых для подростка дел, интересных идей и проектов. Такая система дает возможность ребенку не только правильно организовать свое время, но и позволяет довольно быстро получить нужную информацию, легко осуществить доступ к ней [7].

Также одной из составляющих процессов самоорганизации выступает формирование такого важного умения, как целеполагание. Большинство авторов для его развития предлагают воспользоваться методами: «Постановка целей SMART», «Колесо Целей», «Дерево целей», «Декларация жизненных целей» и техника коллажа.

Описанные технологии довольно точно отражают принцип опережающего развития Л.С. Выготского, согласно которому «психическое развитие учащихся всегда должно опережать их возрастные возможности» [5].

Для анализа значимых условий формирования процессов самоорганизации наиболее эффективными являются следующие методы: моделирование предельных ситуаций и ситуационный анализ. Так, для лучшего понимания того, как ребенок структурирует алгоритм достижения цели, ему предлагается описать свое поведение в сложной ситуации со взаимоисключающими решениями. При этом важно проанализировать не столько само выбранное подростком решение, сколько его приоритеты и ценности, позволяющие осуществить данный выбор. Ситуационный анализ в свою очередь помогает выявить личностные особенности ребенка – сильные стороны (которые следует развивать и поощрять) и слабые (их необходимо подвергать рефлексии и коррекции).

Формирование приемов развития навыков планирования также является одним из наиболее часто рассматриваемых в современных психологических исследованиях компонентов самоорганизации. Для его совершенствования можно выделить следующие методы: «Пирамида Франклина», «Матрица Эйзенхауэра», ресурсно-календарное планирование и др. [6].

«Пирамида Франклина» представляет собой алгоритм определенных действий, который позволяет с одной стороны осознать ребенку свою основную цель, а, с другой, – выстроить пошаговый план действий по ее достижению.

Наиболее глобальные цели, такие как власть, профессиональная деятельность, творчество, общение и др., делятся на промежуточные, более конкретные, к которым можно отнести: получение образования, умение устанавливать и поддерживать социальные контакты, развивать сферу интересов и т.д. Затем под каждую из промежуточных целей выстраиваются определенные задачи, дающие возможность ребенку представить «маршрут» своих достижений. И, наконец, составляется четкий план последовательных действий, которые позволяют решить поставленные задачи уже в настоящий момент.

«Матрица Эйзенхауэра» – метод, помогающий подростку осознать и понять свои цели, а также расставить их приоритеты. В зависимости от значимости задач подростку сначала совместно с психологом или педагогом, а затем самостоятельно предлагают оценить каждую из них: насколько она является важной и срочной. Метод позволяет ребенку выбрать оптимальное направления того, что представляет собой «зону ближайшего развития» по Л. С. Выготскому.

«Ресурсно-календарное планирование» представляет собой процедуру учета и планирования временных аспектов достижения поставленных целей. Для эффективного использования временного ресурса следует выстроить иерархию значимых целей, и в соответствии с ней определить, какое количество времени необходимо выделить для их достижения. Метод ориентирован не столько на строгое соблюдение границ времени (они могут быть подвижны), сколько на осмысление общего временного интервала для достижения цели и решения, связанных с ней задач. Данная технология помогает подростку лучше осознать собственные ресурсы и временные затраты для достижения желаемых результатов, ориентирует его на более эффективное планирование.

Использование всех приведенных выше способов формирования процессов самоорганизации не должно быть константным и ригидным. Подобная тенденция может снизить способности ребенка к творчеству, лишит его возможности корректировать свои цели и планы. Вместе с тем в данных способах формирования процессов самоорганизации уже присутствует элемент коррекции. При обнаружении каких-либо неэффективных моделей поведения при самоконтроле, подросток способен самостоятельно заменять их на более конструктивные. Кроме того, при развитии процессов самоорганизации подросток может корректировать цели и задачи, если ранее поставленные со временем потеряли свою актуальность.

Л.С. Выготский отмечал: «Если в начале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком».[5]

Таким образом, обсуждаемые методы формирования процессов саморегуляции в подростковом возрасте зависят от содержания деятельности

подростка, сферы его интересов и возможности реализовать свои потребности в условиях социально-культурной среды.

Список использованных источников и литературы

1 Абдыкаимова, С. Ю. Особенности саморегуляции в подростковом возрасте / С. Ю. Абдыкаимова // Вестник КРСУ. – 2019. – Т. 19. – № 2. – С. 117–121.

2 Бочарова, Н. В. Профессиональное развитие педагогов на основе социально-педагогического проектирования личностной самоорганизации / Н. В. Бочарова, О. А. Иванова // Академия профессионального образования. – 2016. – №. 1. – С. 49–54.

3 Буслаева, Е. Л. К проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса в современных условиях / Е. Л. Буслаева // Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия : материалы IV Межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием. – 2018. – С. 103–106.

4 Власова, Н. В. Феноменология современных подростков : учеб.-метод. пособие / Н. В. Власова ; Рос. ун-т дружбы народов, Моск. открытый соц. ун-т. Москва, 2004. – 71 с.

5 Выготский, Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребенка / Л. С. Выготский // Психология личности: в 2 т. – Самара. – 1999. – Т.2. – 504 с.

6 Глухова, Е. С. Тайм менеджмент: личная Эффективность / Е. С. Глухова. – Томск : Том. гос. ун-т. , 2012. – 63с.

7 Грачев, Ю. Г. Формирование проектной культуры в современном медицинском образовании с позиции компетентностного подхода / Ю. Г. Грачев // XXV Страховские чтения. – 2017. – С. 57–61.

8 Толбатова, Е. В. Психологические основы саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте / Е. В. Толбатова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2015. – № 4 (24). – С. 99–108.

В. П. Горленко

Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф.Скорины»

АКТУАЛЬНОСТЬ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Показаны актуальность и значение психолого-педагогических идей Л.С. Выготского в развитии теории и практики нравственного воспитания. Речь идет о таких идеях, как влияние среды и педагогического пространства школы на нравственное становление ребенка, взаимосвязь морального сознания и нравственного поведения, причины аморальных нарушений в поведении детей, формирование нравственной компетентности школьников.

В решении сложных проблем нравственного воспитания подрастающего поколения большую помощь учителям призваны оказывать психолого-педагогические науки. Они должны чутко откликаться на запросы школьной практики и давать обоснованные рекомендации по формированию у учащихся нравственной компетентности. В этой связи чрезвычайно важным является теоретическое осмысление педагогических концепций прошлого, раскрытие их сущности, а также влияния на поступательное развитие теории и практики нравственного воспитания. Именно с этих позиций закономерен интерес к трудам крупных психологов и педагогов недавнего прошлого, чьи научные идеи в значительной степени сохраняют свою актуальность. К ученым такого уровня относится Л.С. Выготский. Цель статьи – показать влияние психолого-педагогических идей Л.С. Выготского на развитие теории и практики нравственного воспитания.

1. Социальная среда и нравственное воспитание. Объективным основанием нравственного становления личности выступает социальная среда с ее многообразными сферами в экономической, политической и духовной жизни. В связи с этим Л.С. Выготский пишет: «Моральное поведение есть поведение, воспитывающее таким же точно образом через социальную среду, как и всякое другое» [1, с. 252]. Современными выглядят сегодня и рассуждения Л.С. Выготского о неустойчивости морали, ее кризисном состоянии, пересмотре незыблемости отдельных нравственных догм, смешении различных моральных культур. Во всем этом ребенку подчас бывает трудно разобраться и тем более перенести на реальное нравственное поведение.

Тезисы Л.С. Выготского о том, что моральное поведение вырабатывается под влиянием систематических воздействий среды, в том числе и негативной направленности, сводятся к следующему. *Первое.* В неустойчивости морали кроется некоторая опасность, выражающаяся в отказе от всякой нравственной

сдержанности и полном произволе в детском поведении. *Второе.* В неустойчивом хаосе состояния морали должно быть выделено некоторое количество таких норм, которые легли бы в основу нравственного поведения ребенка. *Третье.* Моральные кризисы подстерегают ребенка на каждом шагу и, следовательно, воспитатель и учитель никак не могут игнорировать вопросы морального воспитания. К нашей современной действительности можно отнести также следующие слова Л.С. Выготского: «Никакая другая эпоха не создает таких блестящих возможностей для нравственного героизма, как и никакая другая не создает таких опасностей нравственного уродства» [1, с. 253].

В настоящее время идея Л.С. Выготского о влиянии среды на нравственное становление обучающихся является основанием для проведения научных исследований в области педагогизации школьной среды и создании нравственно насыщенного педагогического пространства. Л.В. Мардахаев педагогизированной считает такую среду жизнедеятельности ребенка, с которой он находится в непосредственном взаимодействии и в которой развивается, осваивает реальный окружающий мир во всем его многообразии, приобретает необходимый социальный опыт [2, с. 269]. Работа учреждения образования и каждого педагога по организации педагогического пространства включает в себя несколько специальных направлений. Л.И. Маленкова к их числу относит: создание в педагогическом пространстве ребенка социокультурной среды развития; выверенные ориентиры нравственно-этической предметной среды воспитания; педагогическое влияние на нравственную атмосферу семьи; формирование школьного коллектива как среды обитания и нравственного развития [3, с. 161].

Нравственная составляющая педагогического пространства представлена следующими характеристиками: а) насыщенность пространства нравственными идеями и фактами, составляющими основу для формирования нравственного сознания, эмоций и чувств; б) включенность учащихся в социально значимую деятельность, которая строится на нравственной основе и позволяет им успешно интегрироваться в современный социум; в) организация совместной деятельности учащихся и педагогов, где главным является активность и опыт ребенка; г) создание условий для педагогического сопровождения ребенка, смысл которого заключается в оказании ему помощи в максимальном проявлении себя как нравственно компетентной личности.

2. Взаимосвязь морального сознания и поведения. Эту проблему Л.С. Выготский поднимал в специальной главе своей книги «Педагогическая психология» под названием «Моральное поведение». В частности, он заостряет внимание на том, что нельзя отождествлять нравственное поведение и нравственное сознание. В связи с этим Л.С. Выготский писал: «Всякий знает, что одно дело – сознавать, как должно поступать, и другое – поступать правильно». И далее: «Только то сознание оказывается решающим для нравственности, которое непосредственно связано с поведением и напрямую реализуется в движении. Иначе правильное сознание может привести к неправильным поступкам» [1, с. 255–256].

В развитии тезиса Л.С. Выготского о взаимосвязи нравственного сознания и поведения современная педагогика большое внимание уделяет разработке вопросов субъективности нравственного сознания, а также характеристике нравственного поведения как базовых компонентов нравственной культуры школьника. Рассмотрим эти компоненты.

Нравственное сознание. Данная категория включает в себя как эмоционально-волевые, так и познавательные компоненты. В одном из словарей читаем: «Нравственное сознание является сердцевинной духовной жизни личности и общества и производит оценку поступков (своих и чужих) с точки зрения добра и зла, это одно из важнейших мотивирующих начал психики человека» [4, с. 109]. Моральное сознание есть субъективный способ выражения нравственных отношений. Оно реализуется через осмысление, прочувствование, эмоции и служит основой для нравственного поведения.

В современном этическом значении большое внимание уделяется разработке двух уровней нравственного сознания: эмоциональному и рациональному. В связи с этим Т.В. Мишаткина представляет эти уровни следующим образом: «*Эмоциональный уровень* морального сознания характеризует непосредственную реакцию личности на событие, отношение и т.д. Это первичный уровень морального сознания, включающий в себя чувства, переживания, настроения личности. *Рациональный уровень* является результатом целенаправленного формирования морального сознания в процессе обучения, воспитания и самовоспитания. Итогом становится *моральная компетентность* личности, включающая в себя знание, понимание и принятие нравственных норм и принципов» [5, с. 116–117].

В педагогике в моральном сознании личности выделяют следующие сферы: *ориентирующую*, которая включает в себя определенную систему знаний о нравственных нормах и правилах; *регулирующую*, к которую входят определенные общественные нормативы, принятые личностью и превратившиеся в ее личные принципы и привычки поведения; *побудительную*, к которой относятся потребности, интересы, мотивы, ценностные ориентиры и установки. Вполне понятно, что эти сферы весьма относительны: знания могут выполнять функцию регулятора, а нормы – побудителя к действию.

Нравственное поведение. Центральным моментом нравственной компетентности человека является его поведение. Нравственное поведение – это совокупность поступков человека, имеющих нравственное значение, совершаемых им в относительно продолжительный период в постоянных или изменяющихся условиях. Оно рассматривается в сочетании с предшествующей и последующей деятельностью морального сознания, в общем контексте моральных отношений. Именно совокупность этих элементов составляет содержание нравственного поведения, которое характеризует способность человека к сознательной постановке целей, выбору соответствующих средств и самостоятельному, морально ответственному действию. Поведение человека является показателем его нравственной культуры. В этом смысле справедливым является высказывание Цицерона: «Недостаточно овладеть премудростью,

нужно также уметь воспользоваться ею». На основании этого ученый делает следующий вывод: «Сознание, несомненно, оказывает решительное воздействие на наше моральное поведение, хотя при этом никакой прямой зависимости не может быть установлено между одним и другим» [1, с. 256].

Относительная самостоятельность этих личностных образований сказывается уже в том, что они могут быть развиты в разной мере и даже на разном социальном основании. В соответствии с этим в сознании человека возникают внутренние противоречия, когда, например, он знает, как нужно действовать, но это идет вразрез с его ценностями и потребностями. Нередко возникает и такая ситуация, когда человек может понимать, но не принимать для себя ту или иную нравственную норму. Может одобрить какое-либо нравственное правило вообще, но не для себя, может знать, но не руководствоваться этим знанием в своих поступках и действиях. Бывает и еще хуже: человек внешне приспосабливается к обстоятельствам, зная, как должно поступать, но внутренне относится к этому неодобрительно или равнодушно. Такое поведение приобретает формальный характер и нередко сопровождается негативизмом, нигилизмом и даже цинизмом по отношению к тем принципам и нормам, которыми руководствуется общество.

3. Моральные нарушения в поведении детей. Размышляя над проблемами нравственности, Л.С. Выготский отмечает, что «всякому воспитателю приходится сталкиваться с моральными проступками детей». Ученый оперирует такими понятиями, как «моральное несовершенство» и «моральная дефективность», причем рассматривает их с точки зрения социальных условий, приспособляющих такое поведение к среде существования ребенка. «Поэтому, гораздо правильнее говорить не о моральной дефективности, а о социальной недовоспитанности или запущенности ребенка... И точно также как серьезное преступление, так и самый легкий детский проступок всегда, в конечном счете, означают маленькую или большую трещину в социальном поведении ребенка» [1, с. 161–162].

Вслед за Л.С. Выготским современная педагогика достаточно глубоко изучает процессы нравственного воспитания и нацеливает воспитателей на позитивные достижения в формировании у школьников нравственной компетентности. Однако сегодня невозможно грамотно осмыслить этот процесс, не вникая в обратную сторону – сторону безморальности и безнравственности. По мнению известного российского педагога Б.Т. Лихачева, эти понятия «вовсе преданы забвению». Актуализируя внимание на этой проблеме, педагог разъясняет некоторые из этих понятий. Аморальность – это преступление через моральную норму и общественное требование. Ненравственность – это духовная глухота. Безнравственность – предательство по отношению к людям и собственной совести. Внеморальное эгоистическое поведение – это поведение, которое определяется инстинктами и комплексами. Особая форма аморальности – это «лицемерно-фарисейская, двойная, тройная мораль» [6, с. 21].

Актуальна для современной педагогики мысль Л.С. Выготского о том, что нравственное поведение всегда «связано со свободным выбором». «Всякое несвободное отношение к вещи, – пишет Л.С. Выготский, – всякий страх и зависимость уже означают отсутствие нравственного чувства. Нравственное в психологическом смысле всегда свободно» [1, с. 258]. С одной стороны, ученый предупреждает, что воспитатель никогда не может быть уверен в успехе, если запугивает слабого, вызывает сопротивление у сильного, придает нарушению правила привлекательный характер.

С другой стороны, Л.С. Выготский видит опасность в том, что воспитатель при описании проступков детей «создает вместе с тем импульс и тенденцию к их реализации». Особенно эти воспитательные просчеты видны сегодня при раскрытии вреда таких проявлений, как алкоголизм, наркомания, противоправные действия, компьютерная зависимость и другие негативные проявления, на которых учителя фиксируют внимание детей буквально с первых лет обучения в школе. В связи с этим учителя, говоря о безнравственном и аморальном, должны постоянно помнить утверждение Л.С. Выготского: «Нет более верного средства толкнуть ребенка на какой-нибудь антиморальный поступок, нежели подробно описать последний» [1, с. 259].

В заключение отметим, что развитие теории и практики нравственного воспитания и успешная разработка возникающих в этом плане проблем зависит от формирования новых идей и концепций, позволяющих более глубоко раскрывать закономерности исследуемых явлений и процессов. Многие из этих идей и концепций можно брать за основу и развивать, используя положения Л.С. Выготского о психологической основе нравственного поведения, моральных возрастных кризисах ребенка, содержании нравственных ценностей, принципах морального воспитания, взаимосвязи интеллектуального развития и нравственного поведения, свободе морального выбора, нравственной позиции личности.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
- 2 Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика / Л. В. Мардахаев. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2011. – 797 с.
- 3 Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / Л. И. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
- 4 Социальная педагогика. Словарь (П–Я) / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : УЦ Перспектива, 2011. – 208 с.
- 5 Этика : учеб. пособие / Т. В. Мишаткина, [и др.]; под ред. Т. В. Мишаткиной, Я. С. Яскевич. – 3-е изд., стереотип. – Минск : Новое знание, 2004. – 509 с.
- 6 Лихачев, Б. Т. Философия воспитания. Специальный курс : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1995. – 282 с.

Н. Н. Зенько
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Социокультурные основания самореализации базируются на пробуждении и становлении в человеке его человеческой сущности. Творческая самореализация – это процесс, в ходе которого человек воплощает в жизнь свои идеи, цели, замыслы, объективирует свои способности в предметном мире. Основной идеей автора явилась мысль о том, что творческая самореализация осуществляется не только по пути формирования личности как уникальной индивидуальности и творческого субъекта своей жизнедеятельности, но и в направлении становления его как социальной единицы общества по всем законам социального общежития.

Проблема творческой самореализации личности может быть отнесена к числу одной из самых сложных. Вместе с тем, она является проблемой не только теоретической, но и практической психологии и педагогики, имеющей исключительное значение для современного человека. В Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021-2025 гг. подчеркиваются задачи развития творческого потенциала и ресурсных возможностей личности; стимулирования процессов самопознания и самосовершенствования, стремления к самореализации [1, с. 3]. Ориентация образовательного процесса на творческую самореализацию вполне закономерна, поскольку именно потребность в ней является внутренним условием, движущей силой и мотивом социальных и индивидуальных преобразований человека.

Проблема исследования самореализации не нова и занимает достойное место в системе философского и социально-гуманитарного знания. В философии нет ни одного направления, которое бы не интересовало вопросы бытия и смысла человеческого существования, осуществления им своего природного и социального предназначения. Формы, способы и средства реализации человеком своего потенциала – объект пристального внимания как зарубежных, так и российских психологов (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, В. Франкл, Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов, Д.А. Леонтьев). Отечественная педагогическая теория и практика, опираясь на общепсихологическую идею самодвижения и саморазвития, стремится оперировать понятиями, отражающими гуманистическую сущность человека и процесс его воспитания: «субъект», «сознание-самосознание», «развитие-саморазвитие»,

«воспитание-самовоспитание», которые подчеркивают внутреннюю обусловленность процессов развития и становления.

Творческая самореализация в нашем исследовании рассматривается как *личностно значимый, педагогически стимулируемый процесс и результат раскрытия и эффективного использования личностью своего творческого потенциала в различных видах деятельности, реализации творческих замыслов, предполагающий позитивный результат личностного развития, осуществляемый на уровне субъекта жизнедеятельности*. Принципиальный взгляд на проблему творческой самореализации заключается в том, что это явление следует рассматривать не как самореализацию в творческой деятельности, а как самореализацию творческого потенциала в различных видах деятельности. Еще классик американской гуманистической психологии А. Маслоу в книге «На подступах к психологии бытия» приводит следующий пример: «Одна бедная и необразованная женщина, занимавшаяся только домашним хозяйством и своими детьми, не делала ничего из того, что принято считать «творчеством», но зато отменно готовила, была прекрасной матерью и женой, умела великолепно обустроить свое жилище. Несмотря на то, что у нее было немного денег, ее квартира выглядела очень красиво. Она была оригинальной, неожиданной, изобретательной, нестандартной. Я просто не мог не признать ее творческим человеком. Из общения с ней я понял, что в отлично приготовленном супе больше «творчества», чем в посредственно нарисованной картине» [2, с. 174].

В своем исследовании мы опираемся на идею о том, что каждый человек обладает творческим потенциалом и стремится к его реализации. Творчество соответствует природной и социальной сущности человека, в связи с чем любая его деятельность в той или иной степени является творческой. Нельзя сводить творчество только к труду художника, писателя, конструктора. Творчество возможно в любой сфере деятельности, т.к. представляет собой специфический стиль, а не вид деятельности. Каждый человек, в том числе и ребенок, – потенциально креативен. В этой связи задача учреждений образования – обнаружить индивидуальность ребенка и обеспечить ее выражение средствами, которые также дадут возможность освоить эффективные способы взаимодействия с социумом.

Творческая самореализация представляет собой реализацию в практической деятельности всех основных черт личности, наиболее ярко выражающих как ее социальную сущность, так и индивидуальное своеобразие (Л.Н. Коган). Достижению творческих замыслов, опредмечиванию своих идей и творческого потенциала служит не всякая деятельность, а лишь та, которая имеет в своей основе социально значимую цель (Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев, Д.А. Леонтьев, Э. Фромм). В связи с этим встает вопрос о рассмотрении ценностных оснований творческой самореализации личности и ее социокультурной обусловленности.

Как известно, личность самореализуется в условиях конкретной социокультурной среды. Лежащий в основе процессов социализации конфликт

между социально-культурной интеграцией и индивидуализацией побуждают личность искать адекватные и собственным убеждениям, и требованиям социума способы самопроявления. Итог продуктивной самореализации – способность человека к балансу между приспособлением к социокультурным условиям и индивидуальным обособлением. В том случае, если баланс нарушен или не достигнут, процесс и результат самореализации может приобретать антисоциальную направленность.

Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев предприняли попытку научного обоснования целостного подхода к человеку, основанного на принципе самореализации, которая многообразна в своих проявлениях и может иметь деструктивный характер. Ученые утверждают, что для современного человека привлекательными оказываются такие иллюзорные формы самореализации как статусная, престижная, накопительская. Поэтому они огромное значение придают воспитанию личности, реализующей себя на уровне творческой активности и ориентированной в своем поведении на социально-нравственные нормы. Необходимое условие превращения в подлинно творческую личность, – резюмируют авторы, – приобщение креативного человека к полноценной духовной культуре и общечеловеческим ценностям [3, с. 200–202].

Отсутствие противоречия между социальным и индивидуальным обеспечивает наиболее полную самореализацию и самовыражение личности. Л.Н. Коган по этому поводу отмечал: «овладение культурой и самостоятельная творческая деятельность по созиданию ее ценностей становятся источником уникального духовного богатства, позволяющего ему осуществить себя как личность» [4, с. 213]. Обусловленность творческой самореализации социальными и культурными особенностями очевидна: с одной стороны, личность и ее потребности самоценны сами по себе, что обуславливает возможности раскрытия творческого потенциала в процессе овладения культурой; с другой стороны, именно через овладение культурой, ее нормами и социальными ценностями развиваются сущностные силы человека, формируется его картина мира и система индивидуальных ценностей.

Человек реализует себя в течение всей жизни, а самореализация выступает показателем его социальной и личностной зрелости и одновременно результатом и условием ее достижения. Л.С. Выготским были объединены понятия самореализации и жизни. По мнению психолога, зрелый человек или, другими словами, человек, создавший свою личную жизненную философию, способен к самореализации, которая во внешнем плане выступает как стремление «...осуществить свои личные цели, страсти и интересы только в непосредственном соприкосновении с миром» [5, с. 21]. Принимая во внимание основные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, можно заключить следующее: *творческая самореализация личности предполагает наличие некоторого социального и культурно-исторического диапазона, внутри которого осуществляется переход от самореализации как фонового явления (определенный замысел) к самореализации как осознанному способу существования личности.*

Таким образом, творческая самореализация личности определяется социокультурными детерминантами, раскрывающимися в наличии условий для ее становления и внутренними характеристиками и качествами индивидуальности, природной предзаданностью, имеющей генетическую основу.

Список использованных источников и литературы

1 Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс] / утв. Постановлением МО РБ № 312 от 31.12.2020 г. – Режим доступа : <https://adu.by/images/2021/03/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf>. – Дата доступа : 04.10.2021.

2 Маслоу, А. На подступах к психологии бытия [Электронный ресурс] / А. Маслоу ; пер. О. Чистякова ; под ред. В. Данченко. – М. : «Рефл-бук», 2003. – Режим доступа : <https://www.twirpx.com/file/49377/>. – Дата доступа : 04.10.2021.

3 Зобов, Р. А. Человечествознание: самореализация человека / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2008. – 459 с.

4 Коган, Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.

5 Ключко, В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский ; под ред. Г. В. Залевского. – Томск : Изд-во ТГУ, 1999. – 123 с.

УДК 159.9.019*Л.Выготский

Н. В. Папуча

*Украина, Нежин, НГУ имени Н. В. Гоголя; Киев,
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины*

М. Н. Наконечная

Украина, Нежин, НГУ имени Н. В. Гоголя

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО

В статье доказывается, что с позиций культурно-исторической теории Л.С. Выготского психика как предмет науки является сложной психологической системой, обеспечивающей единство существования человека, поскольку предстает содержательным единством биологического и духовного аспектов бытия, воплощенных в жизни конкретного индивида. Обосновывается, что любое взаимодействие, понятое в русле культурно-исторической теории, является подлинно intersubjectным, то есть развивающим и ориентированным на становление субъектных начал личности.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, Л.С. Выготский, методология, предмет, intersubjectное взаимодействие.

Научное наследие Л.С. Выготского дает нам возможность переосмыслить методологические и теоретические вопросы и трудности современной психологии, дает ключ ко многим проблемам, будь то развитие понятий, соотношение аффекта и интеллекта, предмет и метод психологии, или же более частные исследовательские вопросы.

В работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Л.С. Выготский писал: «...Разгадать связь и отношения динамической зависимости, лежащие в основе сложной структуры личности ненормального ребенка, – значит понять внутреннюю логику этой структуры» [1, с. 297]. Автор доказывает, что даже в случаях серьезных нарушений мозга и полного, казалось бы, разрушения психики у глубоких шизофреников, поведение, как ни странно, всегда остается упорядоченным. Правда, понять устройство этой упорядоченности очень сложно. Для нас главным здесь является то, что очень ярко высказана идея существования логики психики даже в случаях ее кардинальных нарушений. Проблема в том, что эта упорядоченная логичность – своя собственная, и речь должна идти о самодетерминации, самоорганизации, саморазвитии.

Безусловно, чтобы что-то стало объектом некоей науки, оно должно выделиться из мира как своеобразная и уникальная целостность. Как жизненный факт психика воспринимается с начала человеческой культуры. Как научный факт это выделение имеет очень долгую противоречивую историю (а также противоречивое настоящее). Наиболее плодотворной является попытка Л.С. Выготского отразить предмет психологии и тем самым придать ей окончательный и бесспорный научный статус.

Прежде всего, Л.С. Выготский констатирует положение вещей: «Возможность психологии как самостоятельной науки до самого последнего времени ставилась в зависимость от признания психики самостоятельной сферой бытия» [2, с. 133]. И он полностью логично замечает, что в таком признании заложено фактическое исключение возможности вхождения психологии в сферу науки, так как она означает допущение «самостоятельности и изначальности духа наравне с материей» [2, с. 133]. Главное, что для науки такого рода допущения создают нерешаемые узлы – антиномии: если психика не существует как самостоятельная форма бытия – тогда и нечего изучать, а если она существует в таком виде (как дух), то наука ее изучать не может и не сможет никогда. В этой фразе – вся долгая, разнообразная и драматичная история психологической науки.

Анализ Л. С. Выготского очень четко показывает: ни одна линия движения психологии, в границах которой акцент ставится на причинной взаимосвязи психики с биологическим (рефлексология), социальным поведением (бихевиоризм), духовным (психология духа Э. Шпрангера), не является продуктивной. Происходит так потому, что часть этих линий выводит центр исследований в области других наук (биологии, социологии), а часть – в

область предельно абстрактных мировоззренческих догадок и построений. Что же остается, собственно, для психологии?

Л. С. Выготский подчеркивает, что действительно пытается «совсем по-новому» определить предмет изучения научной психологии: «Это есть целостный процесс поведения, который тем и характерен, что имеет свою психическую и свою физиологическую стороны, но психология изучает его именно как единый и целостный процесс, только так стараясь найти выход из создавшегося тупика» [2, с. 139].

Как научный предмет психологии психика является сложной психологической системой, обеспечивающей единство существования человека, поскольку является содержательным единством биологического и духовного аспектов бытия, воплощенных в жизни конкретного индивида. Так представляет себе Л.С. Выготский «научно пригодное» понимание психики. Высшие формы поведения, безусловно, представляют собой единство не только биологического и духовного, но и социального, причем речь идет далеко не только об интериоризации. Таким образом, психика является целостностью, которая в границах жизни одного индивида объединяет в себе все известные нам формы существования во Вселенной – духовную, материальную, социальную. И в таком виде она может выступать предметом научного исследования, так как в полной мере «присутствует» как в материальных и идеальных продуктах своей активности, так и в любых наименьших проявлениях высшего поведения, в том числе и прежде всего – вербального.

В системе и в методологии культурно-исторической теории нужно интерпретировать понятие intersubjectного взаимодействия. Об этом не писал Л. С. Выготский, но у него есть глубокие и точные высказывания о помощи, сотрудничестве и т.д. В целом можно утверждать, что любое взаимодействие, понятое в русле культурно-исторической теории, является подлинно intersubjectным, то есть развивающим и ориентированным на становление субъектных начал личности.

Л. С. Выготский писал: «Путь развития глубоко отсталого ребенка лежит через сотрудничество, социальную помощь другого человека, *который вначале является его разумом, его волей, его деятельностью*» [1, с. 229]. Разнообразные виды и формы сотрудничества и помощи могут быть сведены к понятию intersubjectного взаимодействия. Последнее понимается нами как совместно-распределенная деятельность, направленная на становление субъектности ее участников и развитие у них таких характеристик, как активность, ответственность, рефлексивность, креативность и авторство. То, что в сотрудничестве, по Л.С. Выготскому, создаются пути социального и психологического развития ребенка с особыми потребностями, является принципиально важным для понимания психического как находящегося на грани взаимодействующих миров субъектов – того, кто помогает, и того, кому помогают. В другой работе Л.С. Выготский отмечал: «Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный

момент среды является для личности» [3, с. 383]. Итак, между личностью и средой Л.С. Выготский помещает переживание, придающее окрас и тональность социальной ситуации развития личности и ее отношениям с другими, с миром в целом. Находясь в интересубъектном взаимодействии, все участники определенным образом переживают эту ситуацию совместно-распределенной развивающей деятельности, и характер этих переживаний обуславливает особенности развития личности, становления подлинно человеческого в человеке.

Таким образом, культурно-историческая теория Л.С. Выготского – это путь к постижению целостной психологии человека в ее глубинных и вершинных проявлениях, в единстве биологического, социального и духовного. Методологические поиски Л.С. Выготского привели к пониманию предмета психологической науки, к разработке генетического метода в разнообразных его вариациях, к решению актуальных проблем психологических исследований. Психология Л.С. Выготского исторически известна уже около ста лет, но до сих пор злободневна и значима для исследователей, нацеленных на познание психического как целостности, на раскрытие сущностных сил человека – реальных и потенциальных. Автор культурно-исторической теории не только указал, как психология может выйти из затяжного методологического кризиса, но и очертил перспективы развития науки о психическом в третьем тысячелетии.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
- 2 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.
- 3 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.

УДК 159.953.6:004.9:008

*Г. Д. Взорин, А. М. Букинич, А. В. Райков
В. В. Нуркова, доктор психологических наук, профессор
Россия, Москва, факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова*

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА «ЦИФРОВУЮ АМНЕЗИЮ»: НА ПУТИ К НОВОЙ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ?

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 19-29-07069

Представлена попытка в логике культурно-исторического подхода функционально осмыслить широко обсуждаемый феномен «цифровой амнезии», заключающийся в ухудшении воспроизведения человеком информации, сохраненной на компьютере. Выдвинуто предположение, что внешнее ухудшение мнемической эффективности может быть связано с будущей существенной перестройкой высших психологических функций человека и переходом к новому типу произвольности. В контексте данных рассуждений проведено эмпирическое исследование, показавшее связь цели мнемической деятельности и условий возникновения «цифровой амнезии», свидетельствующей о целесообразности данного феномена для деятельности современного человека.

С идеями Л.С. Выготского об опосредствующей роли знака в развитии высших психологических функций связан переход к нелинейной (системной) перспективе психологии [1], рассматривающей память не как единую во времени структуру, способную лишь количественно изменяться, а как качественно разнородный и системный ансамбль психологических функций (звеньев), развитие которого у человека протекает по линии овладения своим натуральным ресурсом при помощи интериоризации культурных знаков и схем. Такая перспектива позволяет сделать шаг на пути к объяснению произвольности и, шире, свободы человека, хотя, как отмечается, путь этот не был пройден до конца, и сам Л.С. Выготский, понимая ограничения своего подхода, сместил впоследствии акценты, перейдя к разработке категории переживания [2]. Тем не менее, существенный вклад данной концепции уже был сделан, а именно: было показано, что овладение собственным поведением возможно благодаря использованию и присвоению культурных средств, которые содержат в себе также и культурные смыслы, позволяя перестроить натуральную систему так, чтобы она выполняла культурную функцию, подобно тому, как самолет, не нарушая «натуральных» законов физики, выполняет

«ненатуральную» функцию полета человека благодаря тому, что человек при помощи орудий определенным образом структурировал материю. Имея в виду эту роль культурных средств, нельзя оставить без внимания их существенное преобразование в связи с повсеместной цифровизацией. Возможность практически в любой момент и с любого устройства иметь доступ к интернету и к личному архиву закрытой информации с помощью облачных сервисов, обилие информации и простота доступа к ней связаны также с перестройкой системы памяти и, в частности, широко обсуждается после работ Б. Спарроу [3] так называемый «гугл-эффект», заключающийся в преимуществе воспроизведения информации, которая не была сохранена на внешнем цифровом носителе по сравнению с той, к которой, как человек думает, у него будет впоследствии доступ. Соответственно, худшее запоминание информации, к которой человек, как он сам думает, будет иметь легкий доступ, иначе говоря «цифровая амнезия», в логике этих исследований рассматривается как негативное следствие прогресса, ухудшающее нашу память. В этой логике нам видится то же слабое звено, что увидел в свое время Л.С. Выготский в спорах об ухудшении памяти ребенка со взрослением, например, в существенно худшем усвоении языков в подростковом возрасте по сравнению с дошкольным, а также в утрате эйдетической памяти [1]. Рассмотрение памяти как многомерной системной структуры, связанной с реализацией культурно детерминированной функции (а не просто как структуры, обусловленной мозговой организацией или средой), в современных реалиях, с одной стороны, указывает на ухудшение реализации предыдущего спектра задач, но, с другой стороны, на перестройку системы под ту самую новую функцию. Эта перестройка, как нам представляется, связана не просто с новым более интегрированным обществом и делегированием памяти для разгрузки своего когнитивного ресурса [4], а с переходным периодом к новому типу произвольности человека и к новому типу иерархии смыслов. В свое время, как мы описали выше, овладение культурными средствами позволило человеку развить произвольную саморегуляцию, выстраивать свою иерархию смыслов. Современная специфика культурных мнемических средств такова, что их полная интериоризация невозможна, человек как бы всегда частично находится в пространстве Интернета, не просто делегируя ему операциональный состав деятельности (например, ищет каждый раз заново инструкции по приготовлению одного и того же блюда, не желая их запоминать), но теперь активнее, чем когда-либо, черпает новые значения и смыслы оттуда (например, читает различные факты, блуждая по сайтам с рецептами, что внешне выглядит как бессмысленное времяпрепровождение). Отметим, что такое вынесение смыслов вовне («вторичная экстериоризация») может рассматриваться пессимистично с позиций традиционной концепции произвольности ввиду обеднения смысловой сферы, но нам представляется, что происходит коренной перелом в развитии того, что мы называем произвольностью. В свое время счет позволил пастуху понять, все ли коровы на месте, а с помощью непосредственной памяти он должен был бы эйдетически запоминать каждое

животное. Это повышение эффективности произошло благодаря тому, что культурное средство позволяет абстрагировать существенное, изолируя лишнее, открывая более извилистые, но эффективные дороги к произвольному осуществлению функции. Нечто аналогичное, как нам представляется, происходит при переходе к новым распределенным культурным средствам – происходит освобождение человека не только от операционального, но отчасти и от смыслового состава деятельности и сознания, эти функции отдаются на откуп распределенной социальной системе, в которую интегрирован человек, в то время как сам человек начинает оперировать в большей степени «смыслами смыслов», ориентируясь в море социальных смыслов с помощью иерархии «второго порядка», обозначающей направления поиска, подобно руководителю крупного творческого коллектива, а подчиненные смыслы и операции постоянно имеют возможность преобразовываться без непосредственного участия человека в интернете, как если бы творческий коллектив без участия руководителя додумывал идеи в рамках заданной общей линии.

В рамках данных рассуждений об изменении произвольности нас интересует вопрос о связи феномена цифровой амнезии с теми целями, которые преследует человек, иными словами, будет ли данный феномен по-разному проявляться в зависимости от того, хочет человек запомнить данную информацию, либо нет. Мы предположили, что феномен цифровой амнезии проявится только в том случае, если человек имеет целью запомнить информацию, а в противном случае будет наблюдаться одинаковое запоминание любой информации вне зависимости от того, будет ли она доступна в будущем. Это предположение вытекает из идеи о том, что делегирование человеком функций своей памяти о малозначимых элементах не случайно и происходит только в случае, если у человека есть значимая цель, отвечающая его личному смыслу, и это делегирование позволит высвободить ресурс и, возможно, обогатить подчиненные смыслы.

В исследовании приняли участие 69 человек (11 мужчин), средний возраст составил 20 лет. Прохождение исследования состояло из двух этапов, разделенных перерывом в одну неделю. Оба этапа реализовывались при помощи веб-интерфейса, прохождение эксперимента осуществлялось на компьютере. Целью исследования выступила экспериментальная проверка предположения о том, что специфика цели испытуемого будет первоочередно влиять на воспроизведение стимула в дальнейшем. И уже во вторую очередь, в контексте поставленной цели, на воспроизведение материала будут влиять осуществляемые с ним операции. Раскроем написанное, описав дизайн эксперимента.

По легенде испытуемым предлагалась роль частного детектива, которого полиция привлекла к расследованию сложного дела. Таким образом, совершаемые в контексте легенды действия и операции были объединены общей деятельностью, что более экологически валидно.

В первой серии задачей «частного детектива» являлся просмотр архива полиции, куда его пустили якобы нелегально, и поэтому нужно было работать

оперативно, сосредоточенно и пользоваться подсказками, которые оставил дружественный полицейский. На экране испытуемый видел стимулы и подсказки-инструкции. Каждая инструкция содержала в себе указание на то, нужно ли запоминать материал или нет (3 варианта: нужно, не нужно и нет четкой инструкции). Также в инструкции содержалось указание на то, какую операцию необходимо выполнить со стимулом после ознакомления с ним (сохранить, удалить, нет четкой инструкции – просто перейти к следующему стимулу). Всего было 6 типов (классов) стимулов (разные предметы, изображения зданий) – по 3 стимула из каждого типа предъявлялись на первом этапе исследования, 4-й выступал контрольным на втором этапе. Инструкции рандомизировано варьировались между испытуемыми, однако для каждого класса стимулов ставилась какая-либо 1 цель, в рамках которой предлагалось выполнить все 3 типа операции (например, тип стимула – сумки, цель – запомнить, каждую из трех сумок нужно было либо удалить, либо сохранить, либо пролистнуть, перейдя к следующему стимулу). Если испытуемый выполнял неправильную операцию, он не мог двигаться дальше, пока не осуществит правильную. Так на первом этапе испытуемому были предъявлены 18 стимулов (по 3 в каждом классе).

Во второй серии эксперимента испытуемого в текстовой форме погружали в события детектива, с материалами которого он знакомился ранее. По ходу сюжета возникали этапы, когда испытуемому предъявлялся 1 класс стимулов (все 3 стимула, ранее сопровождавшихся одной целью, но разными операциями + один контрольный дистрактор, не предъявлявшийся ранее). Задачей испытуемого был выбор одного из этих стимулов на основании чувства знакомости. Контекст выбора был связан с проведением расследования и определением тех самых зданий и предметов, которые связаны с преступниками. Вне зависимости от выбора стимула сюжет детектива продолжался и доходил до конца – для каждого испытуемого создавалась бесприоритетная ситуация, способствующая его более интуитивным и быстрым выборам стимулов.

Таким образом, на первом этапе эксперимента испытуемому так предъявлялись стимулы, что он: 1) руководствовался указанной целью и старался, либо не старался запомнить материал, 2) в рамках любой цели осуществлял одну из операций со стимулом на компьютере. На втором этапе испытуемый отдавал предпочтение одному из стимулов, сопровождавшихся одинаковыми целями, но различающихся по операциям, которые были произведены на компьютере. Мы предполагали, что Google-эффект проявится только при наличии цели запомнить материал. Операционально его проявлением мы бы считали значимо более частое воспроизведение удаленных стимулов в рамках цели «запомнить», тогда как при других целях мы ожидали увидеть равновероятное воспроизведение стимулов, предполагая, что сама по себе операция не влияет на воспроизведение.

Ввиду бинарной природы данных (выбран ли был стимул во второй серии) для анализа применялся метод обобщенных линейных моделей, который, в

отличие от ANOVA, способен работать с неметрическими данными [5] и не вводит допущений о нормальном распределении, о линейности связи между предикторами и зависимой переменной и об однородности дисперсии. Более конкретно, применялся метод обобщённых оценочных уравнений (GEE), расширяющий ANOVA с повторными измерениями. Использовалась модель с биномиальным распределением отклика и логистической функцией связи и взаимозаменяемая (exchangeable) корреляционная матрица, которая предполагает наличие некоторых устойчивых различий между испытуемыми в способности запоминать материал.

В соответствии с нашей гипотезой обнаружено статистически значимое взаимодействие факторов «Операция» и «Цель» ($\chi^2(4) = 11,469$; $p = 0,022$), выражающееся в значимо большем воспроизведении стимулов, сопровождаемых операцией «удалить» по сравнению с операцией «сохранить», но только в случае цели «запомнить» ($p = 0,001$), либо отсутствия эксплицитной цели ($p = 0,003$). Кроме того, в условии «запомнить» инструкция удаления превосходит по уровню запоминания отсутствие инструкции ($p=0,049$). В условии с инструкцией «не запоминать» воспроизведение стимулов со всеми тремя операциями одинаково, что свидетельствует о случайном выборе между субъективно эквивалентными альтернативами ($p=0,963$).

Таким образом, эмпирическое исследование феномена цифровой амнезии показало, что данный феномен проявляется только в ситуации, когда человек имеет цель эту информацию запомнить, то есть, данный эффект не является автоматическим следствием «сохранения» информации, но представляет собой целесообразный механизм, поскольку если человеку не нужно запоминать изображение в нашем исследовании, он помнит одинаково хорошо и то, что было удалено, и то, что было сохранено. Эта целесообразность может обсуждаться в свете описанной во введении гипотезы перехода к новому типу произвольности, для чего, однако, требуется проведение ряда критических экспериментов, сравнивающих нашу гипотезу с альтернативными.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 504 с.

2 Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М. : "Канон+" РООИ "Реабилитация", 2018. – 608 с.

3 Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips // Science. 2011. Vol. 333(6043). P. 776–778. doi: 10.1126/science.1207745.

4 Wegner D. M., Giuliano T., Hertel P.T. Cognitive interdependence in close relationships // Compatible and incompatible relationships. – 1985. – P. 253–276.

5 Гусев, А. Н. Новые возможности статистической системы IBM SPSS Statistics для обработки данных психологических исследований / А. Н. Гусев // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2016. – Т. 17. – С. 3-11.

УДК 373.21

Е. А. Голубцова

*М. В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

ВЛИЯНИЕ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ НА ПОВЫШЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассматривается проблема повышения культуры поведения детей дошкольного возраста. Проведена и проанализирована опытно-поисковая работа по выявлению уровня формирования культуры поведения детей дошкольного возраста. Предложены методические рекомендации по использованию игр-драматизаций в повышении культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольный возраст представляет собой важный период в жизни любого ребенка, в течение которого они открывают и познают мир взаимоотношений между людьми. Многие воспитатели дошкольного образования стремятся к применению в своей практике лично-ориентированных, гуманистических подходов в воспитательно-образовательной работе с детьми, оказывают предпочтение нестандартным путям в творческом взаимодействии с детьми. Учитывая то, что пребывание детей в дошкольном учреждении должно быть увлекательным и интересным, педагогам нельзя забывать о том, что дошкольники испытывают сильнейшее желание включиться в мир взрослых, принимать в нем участие. Одним из обязательных условий этого включения – воспитание у детей культуры поведения.

Ребенок может полноценно войти в общество только с помощью культуры поведения, так как не представляется возможным быть членом социума и не владеть при этом нравственными и эстетическими нормами, принятыми в обществе. Чаще всего воспитателями дошкольного образования для повышения культуры поведения организуются этические беседы, разнообразные педагогические ситуации, но этого, естественно, недостаточно. Кроме того, зачастую наблюдается «выпадение» одного из эффективных воспитательных методов – игры, особенно, игры театрализованной.

Ввиду того, что все произведения детской литературы представляют собой основу для детских игр-драматизаций и всегда направлены на повышение морали и нравственности, театрализованную деятельность можно считать благоприятной средой для формирования социальных навыков поведения. Игры-драматизации можно назвать самым распространенным видом театрализованных игр.

Проблему воспитания культуры поведения у дошкольников изучали такие деятели науки как А.М. Виноградова, С.В. Петерина, П. И. Бархатова, И.Н. Курочкина, Т.Д. Ерофеева, Т. А. Маркова, Т.М. Яковенко, О.В. Заширинская, Л.Ф. Островская и другие. Опыт А.М. Виноградовой указывает на то, что формирование у ребенка нравственных представлений по большей части определяется развитием его чувств и поведения. Мотивом многократных конфликтов между дошкольниками могут быть неверные представления о дружбе, доброте, честности, справедливости. В связи с этим воспитателю необходимо в первую очередь определить, какие у дошкольников имеются знания об этике человеческих отношений, какой конкретный смысл придает каждый ребенок понятиям «доброта», «честность», «справедливость», происходит ли осознание детьми проявлений жестокости, лживости, себялюбия [1, с. 27].

Из этого следует, что педагог должен уделить внимание знакомству дошкольников с правилами поведения, уделить особое внимание воспитанию в повседневной жизни навыков культурного поведения, культуры этикета; воспитанию любви и уважительного окружающим людям отношения; привитию бережного к культурным ценностям отношения; знакомству родителей с культурой поведения, потому как выполнению главных требований поведения в семье так же должно уделяться должное внимание [2, с. 62].

Культура взаимоотношений и общение людей между собой имеют большое значение в жизни человека, значит, проблема повышения культуры поведения у дошкольников является актуальной. Ребенок будет культурно общаться с другими людьми лишь в том случае, если он будет уметь общаться таким образом со своими близкими. Педагоги дошкольного образования через повышение культуры поведения детей вносят свой вклад в развитие общества [3, с. 341].

Для изучения уровня формирования культуры поведения детей дошкольного возраста мы использовали: метод беседы, метод наблюдения, методику И. Б. Дермановой «Закончи предложение», методику С.Д. Забрамной «Сюжетные картинки».

Определение уровня формирования культуры поведения детей дошкольного возраста с помощью предложенных методик оценивалось по трехбалльной системе, где: 3 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 1 – низкий уровень формирования культуры поведения детей дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад №87 г. Гродно». В исследовании принимали участие воспитанники двух групп старшего

дошкольного возраста: №7 – контрольная группа (22 ребенка), №8 – экспериментальная группа (22 ребёнка). Работа с каждым ребенком проводилась в индивидуальной форме.

Выявление уровня формирования культуры поведения у детей старшей возрастной группы в контрольной и экспериментальной группах происходило по следующим критериям: уровень формирования культурно-гигиенических навыков, осознание нравственных норм, эмоциональное отношение к нравственным нормам, уровень формирования культурных навыков общения, навыков культуры деятельности.

Дети оценивались следующим образом: за верно выполненное действие воспитанник получал - «3»; за действие, выполненное с небольшими неточностями - «2»; за неумение выполнять действие - «1».

Таким образом, в контрольной группе 9 % детей имеют высокий уровень формирования культурно-гигиенических навыков, 27 % средний уровень формирования культурно-гигиенических навыков и 64 % детей низкий уровень (навыки практически не сформированы).

В экспериментальной группе высокий уровень формирования культурно-гигиенических навыков имеют 18 % детей, средний уровень 23 % детей и 59 % имеют низкий уровень формирования культурно-гигиенических навыков.

Результаты методики «Закончи предложение» выявили высокий уровень осознания нравственных норм в контрольной группе у 32% воспитанников, средний уровень у 50% воспитанников и низкий уровень был определен у 18% воспитанников данной возрастной группы; в экспериментальной группе у 23% воспитанников, средний уровень у 59% воспитанников и низкий уровень был определен у 18% воспитанников данной возрастной группы.

Результаты методики «Сюжетные картинки» выявили высокий уровень эмоционального отношения к нравственным нормам в контрольной группе у 9% воспитанников, средний уровень у 68% воспитанников и низкий уровень был определен у 23% воспитанников данной возрастной группы; в экспериментальной группе у 14% воспитанников, средний уровень у 77% воспитанников и низкий уровень был определен у 9% воспитанников данной возрастной группы.

В контрольной группе 14 % детей находятся на высоком уровне формирования культурных навыков общения, 50 % на среднем уровне формирования культурных навыков общения и 36 % детей на низком уровне (навыки практически не сформированы).

В экспериментальной группе на высоком уровне формирования культурных навыков общения находятся 18 % детей, на среднем уровне 55 % детей и 27 % находятся на низком уровне формирования культурных навыков общения.

В результате наблюдения за детьми во время режимных моментов, проведения бесед, экскурсий мы получили следующие результаты: в экспериментальной группе 36 % находятся на низком уровне формирования навыков культуры деятельности, 59 % детей на среднем уровне и 5 % на

высоком уровне. В контрольной группе на высоком уровне формирования навыков культуры деятельности находятся 9 % детей, на среднем уровне 59 % и на низком уровне 32 % детей.

Проведенное практическое исследование поставило перед нами задачу разработать и реализовать систему работы по повышению культуры поведения у дошкольников в игре-драматизации.

В систему работы по повышению культуры поведения у дошкольников в игре-драматизации мы включили различные формы работы: знакомство с правилами поведения, проведение дидактических игр, знакомство с пословицами и поговорками, чтение художественных произведений, проведение этических бесед, рассматривание иллюстраций из серии демонстрационных материалов "Я и мое поведение", проведение праздников и развлечений и т.д.

Контрольный этап проводился по методикам, использованным в ходе констатирующего эксперимента.

В экспериментальной группе видна динамика развития: на 41 % увеличилось количество дошкольников, имеющих высокий уровень формирования культурно-гигиенических навыков; на 32 % увеличилось количество дошкольников, имеющих высокий уровень осознания нравственных норм; на 54 % увеличилось количество дошкольников, имеющих высокий уровень формирования эмоционального отношения к нравственным нормам; на 23 % увеличилось количество дошкольников, имеющих высокий уровень формирования культурных навыков общения; на 27 % увеличилось количество дошкольников, имеющих высокий уровень формирования навыков культуры деятельности.

На 18 % увеличилось количество дошкольников, имеющих средний уровень формирования культурно-гигиенических навыков; на 23 % уменьшилось количество дошкольников, имеющих средний уровень осознания нравственных норм; на 45 % уменьшилось количество дошкольников, имеющих средний уровень формирования эмоционального отношения к нравственным нормам; на 4 % увеличилось количество дошкольников, имеющих средний уровень формирования культурных навыков общения; на 9 % увеличилось количество дошкольников, имеющих средний уровень формирования навыков культуры деятельности.

Нет детей, имеющих низкий уровень формирования культурно-гигиенических навыков; на 9 % уменьшилось количество дошкольников, находящихся на низком уровне осознания нравственных норм; нет детей, имеющих низкий уровень формирования эмоционального отношения к нравственным нормам; нет детей, имеющих низкий уровень формирования культурных навыков общения; нет детей, имеющих низкий уровень формирования навыков культуры деятельности.

В результате экспериментальной работы по апробации и внедрению комплекса игр-драматизаций на повышение культуры поведения,

способствующих выработке устойчивого интереса к их приобретению, нами было доказано, что они эффективны.

В ходе нашего наблюдения можно отметить почти у каждого ребенка повышение активности, стремление при выполнении задания действовать самостоятельно, действовать согласованно, но корректно с другими детьми и взрослыми.

Изучая вопрос повышения у дошкольников культуры поведения, мы определили, что наиболее результативным средством являются игры-драматизации. В игре-драматизации дошкольник имеет возможность конструировать свое поведение и действия. Также в играх-драматизациях воспитанники учатся думать о вещах, которые они в данное время непосредственно не воспринимают.

Следовательно, игры-драматизации являются наиболее доступным, полезным и эффективным методом повышения культуры поведения детей дошкольного возраста. Следует принять во внимание тот факт, что предлагаемые игры будут способствовать повышению культуры поведения только в том случае, если они будут проводиться в определенной системе с использованием необходимой методики.

Список использованных источников и литературы

1 Петерина, С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С. В. Петерина. – Москва, 1986. – 96 с.

2 Букичева, О. А. Дидактические игры и дети / О. А. Букичева // Учитель. – 2006. – №1. – С. 62–64.

3 Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов средних педагогических заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2000 – 416 с.

УДК 373.21

Е. А. Голубцова

*М. В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

THE INFLUENCE OF DRAMATIZATION GAMES ON IMPROVING THE CULTURE OF BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN

В данной статье рассматривается проблема повышения культуры поведения детей дошкольного возраста. Проведена и проанализирована опытно-поисковая работа по выявлению уровня формирования культуры поведения детей дошкольного возраста. Предложены методические

рекомендации по использованию игр-драматизаций в повышении культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Preschool age is an important period in the life of any child during which they discover and learn the world of human relationships. Many preschool educators strive to apply in their practice personal-oriented, humanistic approaches in educational work with children, prefer non-standard ways in creative interaction with children. Given that the stay of children in a preschool institution should be fascinating and interesting, teachers should not forget that preschoolers have a strong desire to get involved in the world of adults and take part in it. One of the prerequisites of this inclusion is the upbringing of a culture of behavior in children.

A child can fully enter society only with the help of a culture of behavior, since it is not possible to be a member of society and not possess the moral and aesthetic standards adopted in society. Most often, teachers of preschool education organize ethical conversations and various pedagogical situations to increase the culture of behavior, but this, of course, is not enough. In addition, there is often a "fall out" of one of the effective educational methods - playing, especially, playing theatrical.

In view of the fact that all works of children's literature are the basis for children's playwriting and are always aimed at improving morals and morals, theatrical activity can be considered a favorable environment for the formation of social behavior skills. Dramatization games can be called the most common type of theatrical games.

The problem of educating a culture of behavior among preschoolers was studied by such scientists as A. M. Vinogradova, S. V. Peterina, P. I. Barkhatova, I. N. Kurochkina, T. A. Markova, T. M. Yakovenko, O. V. Zashchirinskaya, L. F. Ostrovskaya and others. The experience of A.M. Vinogradova indicates that the formation of moral ideas in a child is largely determined by the development of his feelings and behavior. The motive for multiple conflicts between preschoolers may be incorrect ideas about friendship, kindness, honesty, justice. In this regard, the teacher must first determine what preschoolers have knowledge about the ethics of human relations, what specific meaning each child attaches to the concepts of "kindness," "honesty," "justice," whether children are aware of manifestations of cruelty, falsehood, self-love [3, c. 27].

From this it follows that the teacher should pay attention to the acquaintance of preschoolers with the rules of behavior, pay special attention to the education in everyday life of skills of cultural behavior, a culture of etiquette; to nurture love and respect for loved ones and others; instilling a culture-friendly attitude; familiarization of parents with the culture of behavior, because meeting the main requirements of behavior in the family should also be given due attention [1, c. 62].

The culture of relationships and communication of people among themselves are of great importance in human life, which means that the problem of increasing the culture of behavior among preschoolers is urgent. A child will communicate culturally with others only if he is able to communicate in this way with his loved

ones. Teachers of preschool education contribute to the development of society through raising the culture of behavior of children [2, c. 341].

To study the level of formation of a culture of behavior of children of preschool age, we used: the method of conversation, the method of observation, the method of I. B. Dermanova "Finish the proposal," the method of S.D. Zabramnaya "Plot pictures."

Determining the level of formation of a culture of behavior of children of preschool age using the proposed methods was estimated according to a three-point system, where: 3 is a high level, 2 is an average level, 1 is a low level of formation of a culture of behavior of children of preschool age.

The study was carried out on the basis of the GOO "Nursery-Garden No. 87 of Grodno." The study was attended by pupils of two groups of older preschool age: No. 7 – control group (22 children), No. 8 - experimental group (22 children). Work with each child was carried out in an individual form.

Identification of the level of formation of a culture of behavior in children of the older age group in control and experimental groups took place according to the following criteria: the level of formation of cultural and hygienic skills, awareness of moral standards, emotional attitude to moral standards, the level of formation of cultural communication skills, cultural activity skills.

The children were evaluated as follows: for the correctly performed action, the pupil received – "3"; for an action performed with minor inaccuracies – "2"; for inability to perform action – "1."

Thus, in the control group, 9% of children have a high level of formation of cultural and hygienic skills, 27% average level of formation of cultural and hygienic skills and 64% of children have a low level (skills are practically not formed).

In the experimental group, 18% of children have a high level of cultural and hygienic skills, the average level of 23% of children and 59% have a low level of cultural and hygienic skills.

The results of the "Finish the proposal" methodology revealed a high level of awareness of moral standards in the control group among 32% of pupils, the average level among 50% of pupils and the low level was determined among 18% of pupils of this age group; in the experimental group in 23% of pupils, the average level in 59% of pupils and the low level was determined in 18% of pupils of this age group.

The results of the Plot Pictures methodology revealed a high level of emotional attitude to moral norms in the control group in 9% of pupils, the average level in 68% of pupils and the low level was determined in 23% of pupils of this age group; in the experimental group in 14% of pupils, the average level in 77% of pupils and the low level was determined in 9% of pupils of this age group.

In the control group, 14% of children are at a high level of formation of cultural communication skills, 50% at an average level of formation of cultural communication skills and 36% of children at a low level (skills are practically not formed).

18% of children are in the experimental group at a high level of formation of cultural communication skills, at an average level 55% of children and 27% are in a low level of formation of cultural communication skills.

As a result of monitoring children during the regime, conducting interviews, excursions, we obtained the following results: in the experimental group, 36% are at a low level of developing cultural skills, 59% are at an average level and 5% are at a high level. In the control group, 9% of children are at a high level of developing cultural skills, at an average level of 59% and at a low level of 32% of children.

A practical study has set us the task of developing and implementing a system of work to increase the culture of behavior among preschoolers in game-dramatization.

In the system of work to increase the culture of behavior among preschoolers in game-dramatization, we included various forms of work: familiarization with the rules of behavior, didactic games, acquaintance with proverbs and sayings, reading works of art, conducting ethical conversations, considering illustrations from a series of demonstration materials "I and my behavior," holding holidays and entertainment, etc.

The control stage was carried out according to the methods used in the ascertaining experiment.

The experimental group shows the dynamics of development: the number of preschoolers with a high level of formation of cultural and hygienic skills increased by 41%; the number of preschoolers with a high level of awareness of moral standards increased by 32%; the number of preschoolers with a high level of emotional attitude towards moral standards increased by 54%; The number of preschoolers with a high level of cultural communication skills has increased by 23%; 27% increased the number of preschoolers with a high level of formation of cultural skills.

The number of preschoolers with an average level of cultural and hygienic skills has increased by 18%; the number of preschoolers with an average level of awareness of moral standards has decreased by 23%; the number of preschoolers with an average level of emotional attitude towards moral standards has decreased by 45%; 4% increase in the number of preschoolers with an average level of formation of cultural communication skills; 9% increase in the number of preschoolers with an average level of developing cultural skills.

There are no children with low levels of cultural and hygienic skills; the number of preschoolers who are at a low level of awareness of moral standards has decreased by 9%; There are no children with a low level of emotional attitude towards moral standards; There are no children with low levels of cultural communication skills; There are no children with low levels of cultural skills.

As a result of experimental work on testing and introducing a set of games-dramatisations to increase the culture of behavior, which contribute to the development of a sustainable interest in their acquisition, we have proved that they are effective.

During our observation, we can note in almost every child an increase in activity, the desire to act independently during the task, act in concert, but correctly with other children and adults.

Studying the issue of raising the culture of behavior among preschoolers, we determined that the most effective means are dramatization games. In the game-dramatization, a preschool student has the opportunity to design his behavior and actions. Also in drama games, pupils learn to think about things that they currently do not directly perceive.

Therefore, dramatization games are the most accessible, useful and effective method of improving the culture of behavior of preschool children. It should be taken into account that the proposed games will contribute to the improvement of the culture of behavior only if they are held in a certain system using the necessary methodology.

Список использованных источников и литературы

1 Букичева, О. А. Дидактические игры и дети / О. А. Букичева // Учитель. – 2006. – №1. – с. 62–64.

2 Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов средних педагогических заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2000. – 416 с.

3 Петерина, С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С. В. Петерина. – Москва, – 1986. – 96 с.

УДК 373.21

И. В. Ефимович

*М. В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ

В данной статье рассматривается проблема формирования культуры речи детей дошкольного возраста. Проведена и проанализирована опытно-поисковая работа по выявлению уровня развития культуры речи детей дошкольного возраста.

Речь ребенка дошкольного возраста – самая простая, естественная форма общения начинает развиваться у ребенка с проявлением первых слов и к семилетнему возрасту должна практически сформироваться. Кроме того, повышение речевой активности невозможно без изучения языка и средств невербального общения. Игровая деятельность является необходимой основой, в рамках которой формируется и укрепляется вербальная активность ребенка.

Игра – это одно из занятий ребенка, которое взрослые используют для обучения детей дошкольного возраста, обучая их различным видам деятельности с помощью предметов, способов и средств коммуникации. Умение играть возникает не в результате автоматического переноса, а благодаря игре, усвоенной в повседневной жизни. Проблема повышения речевой активности остается одной из актуальных проблем теории и практики развития речи у дошкольников, так как речь возникает и развивается в процессе общения.

В работе по развитию речи детей раннего возраста используются следующие формы совместной деятельности: веселые игры и хороводы для развития общения; игры по развитию мелкой моторики рук; дидактические игры и упражнения; бытовые и игровые ситуации. Развитие речевых реакций и самой речевой деятельности. Важным направлением работы является стимуляция голосовых реакций, собственно звуковой и речевой активности.

Необходимо создать педагогические условия, обеспечивающие постепенное развитие и совершенствование лексической стороны речи, а также усвоение грамматических категорий. Причиной острой потребности в развитии речи ребенка является необходимость общения с другими людьми, а для того, чтобы речь была понятна и интересна другим, необходимо играть в разнообразные игры и развивать методы игры так, чтобы дети были заинтересованы в игре.

Культура речи – овладение нормами устного и письменного языка – правилами произношения, акцентами, грамматикой, употреблением слов и др., а также умение использовать выразительные языковые средства в различных условиях общения, в соответствии с целями и содержанием речи. Культурную речь отличает богатство словаря, разнообразие грамматических конструкций, художественная выразительность, логическая последовательность [1, с. 154].

Вопросами формирования культуры речи дошкольников занимались такие педагоги и психологи, как Л. А. Введенская, Т. А. Ладыженская, Г. И. Сорокина, Т. А. Никифорова. Одним из условий развития культуры речи является организация речевой среды, взаимодействие взрослых и детей друг с другом.

Важным средством для формирования культуры речи является игра-драматизация. В процессе игры-драматизации дети дошкольного возраста учатся применять свои речевые знания и умения на практике, а также пользоваться ими в разных условиях. В творческих играх открывается широкий простор для выдумки, экспериментирования. В играх с правилами требуется самостоятельный выбор решения поставленной задачи [2, с. 43].

Игры-драматизации – это специальные игры, в которых ребенок разыгрывает знакомый сюжет, развивает его или придумывает новый. Через игру-драматизацию можно побуждать детей к общению друг с другом. Игра-драматизация способствует: закреплению навыков пользования инициативной речью, совершенствованию разговорной речи, обогащению словаря и т.д. В процессе игры-драматизации дети дошкольного возраста учатся применять

свои речевые знания и умения на практике, а также пользоваться ими в разных условиях.

Нами было проведено опытно-экспериментальное исследование уровня развития культуры речи у детей среднего дошкольного возраста. Опытное-экспериментальная работа была проведена на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 89 г. Гродно», в исследовании принимали участие 22 детей среднего дошкольного возраста в возрасте 4-5 лет (12 девочек и 10 мальчиков).

Для изучения лексико-грамматической стороны речи использовались методические рекомендации, предложенные Л. Ф. Спириной, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой [3, с. 35–54].

Выявление уровня формирования культуры речи у детей средней возрастной группы происходило по следующим критериям: сформированность умения называть целое и части предмета, согласовывать прилагательные с существительными в единственном числе, употреблять существительные в форме родительного падежа множественного числа, знание и умение употреблять существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, понимание предложно-падежных конструкций с предлогами: в, на, за, под.

Дети оценивались следующим образом: за верно выполненное действие воспитанник получал - «3»; за действие, выполненное с небольшими неточностями - «2»; за неумение выполнять действие - «1».

По результатам первой методики «Составление и название целого предмета из его частей» было выявлено, что у детей среднего дошкольного возраста предметный словарь развит не одинаково. предметный словарь на среднем уровне развит только у 45% респондентов (10 человек). Эти дети путают названия частей предметов, имеют очень слабые представления о частях мебели. 28% респондентов (6 человек) имеют низкий уровень развития предметного словаря. Наиболее хорошо сформирован словарь у 6 детей (27%), отражающий части тела человека, предметов.

При анализе результатов методики «Форма предмета» детей дошкольного возраста было выявлено, высокий уровень продемонстрировали 32% (7 детей), а словарем признаков владеют достаточно хорошо – 64% респондентов (14 человек) показали средний уровень. У 4% респондентов (1 ребенок) знание формы предмета недостаточное. Что свидетельствует о достаточно высоком уровне словаря признаков.

Изучение навыков словоизменения детей по методике «Много чего?» позволило выявить, что данный навык развит на среднем уровне – 68% респондентов (15 детей) показали средний уровень. 4 детей (18%) не справились с заданием, допустив множественные ошибки, которые проявлялись как в неверном изменении флексий, так и в повторении начальной форм слова. Лишь у 2 ребенка (9%) показали высокий уровень навыка.

Изучение навыков словообразования существительных с уменьшительно-ласкательным значением с помощью методики «Маленький предмет» выявило, что при образовании новых слов 45% респондентов (10 детей) либо повторяют исходное, либо используют неверные суффиксы. Только 51% респондентов

(11 детей) смогли образовать по одному слову верно. Высокий уровень показали 4% респондентов (1 ребенок), правильно назвали все предметы. Навыки словообразования у детей дошкольного возраста развиты недостаточно.

Результаты методики «Найди, покажи и расскажи» для изучения употребления предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста позволяют утверждать, что предложное управление развито не у всех детей одинаково. Высокий уровень показали 23% респондентов (5 человек), 59% респондентов (13 детей) показали средний уровень развития, дети допустили по одной ошибке. У 18% детей (4 человека) выявлен низкий уровень развития, у них употребления предложно-падежных конструкций ограничивается только простыми предложениями, а использование более сложных предлогов («около», «из-под», «из-за») детям недоступно.

Изучение навыков согласования существительного с числительными «два», «пять» посредством методики «Закончи предложение» выявило следующие результаты: на отлично справились лишь 14% респондентов (3 детей) – высокий уровень. Для других 63% респондентов (14 детей) – средний уровень, наиболее трудным оказалось согласовывать существительное с числительным «пять». Чаще всего дети путают флексии. 23% респондентов (5 детей) смогли согласовать по одному – три слова, и у них выявлен низкий уровень.

Для того чтобы выявить общий уровень культуры речи детей среднего дошкольного возраста, мы подсчитали общее количество баллов шести методик и по итоговым оценкам результат составил: высокий уровень – 28% респондентов (6 детей); средний уровень – 36% (8 детей); 36% респондентов (8 детей) – низкий уровень.

Таким образом, в процессе изучения культуры речи детей среднего дошкольного возраста были выявлены следующие характерные особенности: большинство детей имеет бедный словарный запас. Они употребляют простые предложения, испытывают трудности в соединении слов в словосочетании. По итогам проведенного опытно-экспериментального исследования можно сделать вывод, что дети среднего дошкольного возраста обладают средним уровнем развития культуры речи. По причине выявленных таких достаточно невысоких показателей предложим ряд методических рекомендаций по использованию игр-драматизаций в развитии культуры речи у детей среднего дошкольного возраста.

В процессе развития культуры речи детей среднего дошкольного возраста рекомендуется использовать игры-драматизации. В процессе реализации игр-драматизаций на занятиях в учреждения дошкольного образования дети показывают свои впечатления, идеи в виде предметных действий с игрушками, разворачивают игровой сюжет, то есть действуют в воображаемой ситуации. В процессе игры-драматизации дети с удовольствием будут повторять за взрослыми те или иные слова, тем самым расширять свой словарный запас. В педагогический процесс важно включить элементы инсценировки,

пластические упражнения в различных видах деятельности, взрослую инсценировку на основе сказок, импровизацию с участием детей, простую инсценировку сказок, настольный театр и театр кукол. Рекомендуется использовать все эти методы и приемы в работе в данном направлении для повышения уровня культуры речи у детей среднего дошкольного возраста.

Список использованных источников и литературы

1 Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М. : Изд-во Мос. психол.-социол. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 243 с.

2 Социализация дошкольника через игру : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / автор-сост. Т. В. Пятница. – 3-е изд. – Мозырь : Белый Ветер, 2007. – 67 с.

3 Спирова, Л. Ф. «Обследование лексического запаса и грамматического строя языка» / Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова // Методы обследования речи детей / под ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2005. – С. 35–54.

УДК 159.923.2:004.9

М. П. Козлова

*Т. Э. Сизикова, кандидат психологических наук, доцент
Россия, Новосибирск, НГПУ*

«ЦИФРОВАЯ» ЛИЧНОСТЬ ИЛИ ЛИЧНОСТЬ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ?

В статье автором выявлены тенденции трансформации детства, которые оказывают влияние на формирование личности в цифровой среде. Исследованы точки зрения относительно такого явления как «цифровая» личность. Дано обоснование личности в цифровой среде с позиции культурно-исторической психологии.

Формирование личности ребенка неразрывно связано с культурной средой. Дуальный характер взаимодействия культурной среды и ребенка выступает одним из постулатов культурно-исторической психологии, представителем которой является Л.С. Выготский [1, 2]. Он отмечал, что культурные средства не только изменяют отношения человека с миром, но и в свою очередь воздействуют на него самого. В эпоху информационного общества неотъемлемой частью жизни человека стала цифровая среда, которая стремительно и органично проникла во все сферы деятельности. Результатом

цифровизации стало появление «цифрового» детства, «цифровой» культуры, «цифровой» социализации, «цифрового» общества.

Участие в научных симпозиумах, форумах, конференциях международного уровня по вопросам детства и цифровой трансформации общества позволило выделить ряд вопросов, в числе которых развитие личности в условиях цифровой среды.

Феномен детства в условиях цифровизации является одним из наиболее обсуждаемых вопросов. Анализ повестки научных мероприятий позволил выделить следующие тенденции трансформации детства.

Во-первых, с позиции культурно-исторического подхода интериоризованы культурные орудия (оцифрованы), наличие доступа к цифровой среде. Дети в более раннем возрасте овладевают цифровыми культурными средствами (смартфоны, планшеты, ноутбуки). Например, годовалый ребенок может самостоятельно включить планшет и запустить просмотр мультфильма. К 5-6 годам дети активно используют цифровые устройства и являются членами сетевых сообществ.

Во-вторых, влияние экранного времени на формирование психических функций ребенка. С одной стороны, не представляется возможным исключить в полной мере контакт ребенка с цифровой средой, так как она активно проникает в культурное, образовательное, социальное пространство. Введение карантинных мер в 2020 году стимулировало переход к использованию дистанционных образовательных технологий в системе образования не только на уровне общего и высшего, но и дошкольного. С другой стороны, по мере взросления ребенка увеличивается продолжительность присутствия в виртуальной среде. И в настоящее время исследователи выделяют категорию «гиперподключенных» детей, которые находятся в виртуальной среде более 8 часов [3]. Исходя из этого контекста, дискуссионным является вопрос влияния экранного времени в дошкольном и школьном возрасте.

При продолжительном взаимодействии с цифровой средой фиксируются как позитивные изменения уровня цифровой компетентности детей, так и трудности когнитивной и эмоциональной регуляции. В ходе исследований было установлено, что длительное экранное время (более 1,5 часов в возрасте от 8 до 36 месяцев) влияет на все психические процессы и приводит к сложности с когнитивной регуляцией:

- хуже запоминается зрительная и слуховая информация;
- повышается когнитивная импульсивность;
- трудности в переключении между правилами и задачами [4].

Наряду с этим Н.Н. Веракса выделяет сложности эмоциональной регуляции – распознавание эмоций по лицевой экспрессии, понимания причин и природы эмоций, рефлексии и регуляции собственных эмоций [4].

В 2020 году вышли методические рекомендации Института возрастной физиологии РАО, согласно которым рациональная продолжительность использования дистанционных образовательных технологий в обучении для

детей 6-7 лет составляет 5-7 минут в день, для детей начальной школы – 15 минут в день, для детей до 5 лет не рекомендовано [5].

Для поиска ответов на вопросы или информации ребенок в первую очередь «гуглит», следовательно, изменяется память как высшая психическая функция. Смена эпох или «эволюционный скачок от Гуттенберга к Цукербергу», сопровождается изменением формирования высших психических функций детей. Эта особенность влияния цифровой среды на ребенка была отмечена в выступлении А. Г. Асмолова на Международном психологическом форуме «Ребенок в цифровом мире» [6].

В-третьих, благодаря цифровой среде расширена реальность вокруг ребенка, новая ситуация развития или «новая социальность». Меняется игровая деятельность современного ребенка, которая у дошкольников, согласно Л. С. Выготскому, является ведущей и наиболее подходящей формой организации жизни. Исследователи отмечают, что современные дети чаще отражают с сюжетно-ролевых играх свои эмоциональные проблемы, а не события реальной жизни [7, с. 12]. По мнению белорусских ученых [8], причины снижения уровня игровой деятельности дошкольников вызваны распространением компьютерных игр, редким дворовым общением, активным внедрением современных информационных технологий, высокой степенью занятости родителей, появлением профессий, «закрытых» для ребёнка (программист, системный администратор, дизайнер, стилист и др.), сужение сферы участия детей в труде взрослых, разрыв между поколениями детей и родителей, утрата представленности идеального образа взрослого.

Социальный опыт, приобретаемый ребенком в смешанной офлайн и онлайн реальности оказывает влияние на формирование личности. В научных дискуссиях появилась точка зрения, что личность в новой социальной ситуации изменяется. Г.Н. Солдатовой (кафедра психологии МГУ им. М.В. Ломоносова) вводится понятие «расширенная» личность или «цифровая личность как часть реальной» [3, с.78]. По ее мнению, «без цифровой социализации сегодня затруднен процесс становления личности, ее адаптации и интеграции в социальную систему информационного общества». Другая точка зрения, которая была озвучена в ходе Первого международного симпозиума по культурно-исторической психологии, напротив, отрицает существование «цифровой» культуры и «цифровой» личности. Так, согласно позиции Н. Н. Вересова (Университет Монаш, Австралия) вводить понятия «цифровая» личность – это заблуждение, «игра слов», необходимо основываться на истоки культурно-исторической психологии, в основе которой культура, человек, ценности [9].

Автор разделяет позицию Н. Н. Вересова, которая отражает подходы к изучению личности с позиции культурно-исторической психологии. В работе «Этюды по истории поведения: обезьяна, примитив, ребенок» находим, что «в процессе своего психологическое развитие человек совершенствует работу своего интеллекта главным образом за счет развития особых технических «вспомогательных средств» мышления и поведения» [10, с.21]. Не вызывает сомнений влияние цифровой среды на поведение и мышление ребенка, которое

вызвано использованием цифровых устройств, включенностью в цифровую среду как результат технологической революции и эпохи информационного общества. В то же время личность остается личностью, а цифровая среда выступает «особым техническим «вспомогательным средством» мышления и поведения».

Подытожив вышесказанное можно заключить, что историческая эпоха с её особенностями технического развития отражается на мышлении и поведении ребенка, его социальном взаимодействии, но вместе с этим культурные ценности существуют «вне человека» и не теряют своей актуальности со сменой времен.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.

2 Выготский, Л. С. Мышление и речь : сборник / Л.С. Выготский. – Москва : АСТ: Астрель, 2011. – 637 с.

3 Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – № 3. – С. 71–80.

4 Веракса, А. Н. Трансформация детства в условиях цифровизации / А. Н. Веракса // Первый международный симпозиум по культурно-исторической психологии «Актуальные проблемы культурно-исторической психологии» [Электронный ресурс]. URL: <https://reg.nspu.ru/sites/index.php?s=51> (дата обращения: 15.03.2021).

5 Безруких, М. М. Методические рекомендации по рациональной организации занятий с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий / М. М. Безруких, Л.В. Макарова, Т. М. Параничева. – М. : Институт возрастной физиологии РАО, 2020. – 17 с.

6 Асмолов, А. Г. Поколение цифровой социализации: от Гутенберга к Цукербергу / А.Г. Асмолов // Международный психологический форум «Ребенок в цифровом мире» [Электронный ресурс]. URL: <https://event.digitalchildhood.org/> (дата обращения: 05.06.2021).

7 Комарова, И. А. К вопросу о формировании профессионально-игровой компетенции будущих педагогов дошкольного образования / И. А. Комарова, Н. Г. Здорикова // Компетенции воспитателя – условие развития навыков будущего у дошкольника : сборник научных статей по итогам Первой Московской Международной научно-практической конференции, посвященной Дню дошкольного работника (25 сентября 2020 года) / сост. Ю. В. Челышева. ГАОУ ВО МГПУ. – М. : Издательство «Перо», 2020. – С.11–15.

8 Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Мозырь : Белый Ветер, 2014. – 184 с.

9 Вересов, Н. Н. Наследие Выготского в начале 21 века: новые открытия и новые вопросы / Н. Н. Вересов // Первый международный симпозиум

по культурно-исторической психологии «Актуальные проблемы культурно-исторической психологии» [Электронный ресурс]. URL: <https://reg.nspu.ru/sites/index.php?s=51> (дата обращения: 15.03.2021).

10 Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения: обезьяна, примитив, ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия; вступ. ст. А. Асмолова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.

УДК 373.21

Л. В. Усольцева

*Е. А. Ковалёва, старший преподаватель
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В данной статье представлены результаты исследования проблемы формирования нравственного поведения у дошкольников. Представлены теоретические аспекты использования этических бесед как средства формирования нравственных представлений у детей дошкольного возраста. Разработаны методические рекомендации по использованию этических бесед в работе с детьми дошкольного возраста по формированию нравственного поведения.

Формирование культуры поведения – важнейшее условие всестороннего развития личности дошкольника. От того, как будет воспитан ребенок, зависит его успешное школьное образование и становление жизненной позиции.

Нравственное воспитание личности ребенка, ценностных нравственных мотивов, самостоятельности, любознательности, приобщение детей к общечеловеческим ценностям является приоритетным направлением в дошкольном образовании.

К нравственным представлениям, которые формируются в дошкольном возрасте, относятся представления о жизни людей в социуме, о человеческом труде на благо общества, о патриотизме и гражданственности, о нормах поведения в коллективе сверстников и отношении к взрослым.

Проблема нравственного воспитания и средств его осуществления принадлежит к числу наиболее важных проблем воспитания. Педагоги стремятся привить дошкольникам нравственные представления и ценности. Однако в современном мире существует огромный поток всевозможной информации (СМИ, интернет и т.д.), который негативно сказывается на формировании личности с раннего детства и, зачастую, дает неверные представления об этических нормах. Таким образом, в наши дни наблюдается преобладание вещественных ценностей над духовно-нравственными.

Большой вклад в раскрытие вопроса нравственного воспитания личности внесли педагоги-классики Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, Дж. Локк, А. С. Макаренко, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др., а также педагоги-новаторы Ш.А. Амонашвили, Г. З. Апресян, О.С. Богданова, В.А. Караковский, Т.М. Кириленко, Л. И. Новикова, А.М. Новиков, А.И. Савостьянов, Н.Л. Селиванова, С. Е. Шаталов и т.д.

К. Д. Ушинский в своей статье «О нравственном элементе в воспитании» охарактеризовал роль нравственного воспитания в развитии личности следующим образом: «Убеждены в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены в том, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями...» [1, с. 11].

В. А. Сухомлинский, отмечал, что «воспитание – это постепенное обогащение ребенка знаниями, умениями, опытом, это развитие ума и формирование отношения к добру и злу, подготовка к борьбе против всего, что идет вразрез с принятыми в обществе моральными устоями» [2, с. 23].

Этические беседы являются эффективным средством в процессе формирования представлений о нравственных нормах. Такие беседы помогают детям освоить нормы и правила поведения. В ходе этической беседы педагог стремится воспитать гуманную личность, формируя у детей представления о таких нравственных качествах, как чувство ответственности, справедливости, доброты, готовности помочь окружающим и т.д.

Как правило, метод этической беседы используется в работе с детьми старшего дошкольного возраста, поскольку в этот период активно формируются духовно-нравственная основа ребенка, его эмоции, чувства, механизмы социальной адаптации в обществе, начинается процесс становления мировоззрения. Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для эмоционально-психологического воздействия на ребенка. Это связано с тем, что в данный отрезок жизни его восприятие «рисует» очень яркие образы, которые надолго остаются в памяти, что очень важно в нравственном воспитании.

Этические беседы отличаются от других способов взаимодействия тем, что воспитатель всегда выслушивает и учитывает мнение ребёнка, его точку зрения, строит свои отношения с ним на принципах взаимоуважения, равноправия и сотрудничества. При этом ненавязчиво корректирует взгляды и поведение дошкольника.

Большое внимание этическим беседам как средству формирования нравственных представлений в своих трудах уделили многие педагоги и психологи: С.Г. Якобсон, Е.В. Субботский, Ж. Пиаже, О.С. Богданова, А. М. Архангельский, Л. Кольберг и др.

К примеру, В.С. Мухина утверждала: «Важнейшую роль в становлении нравственности у старших дошкольников играет формирующаяся способность

к соподчинению мотивов поведения. В условиях правильного воспитания у детей 5-6 лет развивается умение руководствоваться в своем поведении моральными мотивами, что приводит к становлению основ нравственной направленности личности. В этом процессе значимую роль играют развивающиеся моральные чувства, которые в старшем дошкольном возрасте становятся более богатыми по содержанию. Вместе с тем умение сознательно управлять своими чувствами представляет для старших дошкольников достаточную трудность, поэтому поведение детей требует постоянного внимания воспитателя» [3, с. 117].

Исходя из актуальности проблемы формирования нравственного поведения дошкольников, нами была проведена диагностика по выявлению уровня сформированности нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Методика «Неоконченные ситуации», разработанная А. М. Щетининой и Л. В. Кирс [4, с. 44], проводилась нами на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 58 г. Гродно» с детьми старшего дошкольного возраста (5-7 лет). Целью нашего исследования являлось изучение особенностей принятия и осознания дошкольниками нравственных норм.

Диагностика проходила в форме устного опроса. Общение с каждым респондентом велось индивидуально. Детям была дана инструкция: «Я буду рассказывать тебе истории, а ты их закончи», и предложены 9 неоконченных ситуаций, описывающих выполнение и нарушение нравственных черт с учетом их возрастных особенностей.

В процессе анализа результатов по каждой ситуации нами учитывался характер поступка и его аргументации. По особенностям поступка героя ситуации можно судить о степени принятия им нравственных норм, а по характеру аргументации поступка – об осознании этих норм.

По результатам диагностики респондентов были выявлены три группы по уровню принятия и осознания нравственных норм: высокий уровень (22-27 баллов), средний уровень (15-21 балл), низкий уровень (9-14 баллов). Таким образом, высокий уровень формирования представлений о нравственных нормах имеют 15 % старших дошкольников, средний уровень – 60 % испытуемых, низкий – 25 %.

Респонденты с высоким уровнем сформированности представлений о нравственных нормах с легкостью отвечали на представленные вопросы, свободно аргументировали свои ответы, были очень заинтересованы в предложенных ситуациях.

Большинство старших дошкольников, участвующих в диагностике, показало средний уровень сформированности имеющихся у них нравственных представлений. В предложенных ситуациях они зачастую искали компромисс, были довольно активны и заинтересованы в происходящем. Могли аргументировать свой ответ.

Респонденты с низким уровнем сформированности представлений об этических нормах давали неоднозначные ответы, не могли аргументировать

предложенные поступки героев ситуаций, проявляли малую заинтересованность, часто отвлекались.

Выявляя исходный уровень сформированности представлений о нравственных нормах у старших дошкольников, мы пришли к выводу, что работа с детьми по данному направлению в условиях современного детского сада проводится систематически, но требует дальнейшей проработки этой проблемы.

Для повышения эффективности использования этических бесед как средства формирования нравственных представлений у старших дошкольников нами были разработаны следующие рекомендации:

- этическая беседа должна носить проблемный характер;
- материал беседы должен опираться на жизненный опыт детей;
- тема беседы должна отвечать возрастным особенностям дошкольников;
- конкретность обсуждаемых ситуаций;
- наличие ситуации выбора и противоречий;
- взаимосвязь с последующей деятельностью.

Кроме того, педагогам стоит помнить, что этические беседы должны проходить в непринужденной обстановке. Они не должны носить морализующий характер, содержать назидания, упреки и насмешки. Активность дошкольников и закрепление верных этических представлений в процессе беседы можно достичь вопросами, яркими примерами, убедительными замечаниями, уточнениями высказываний детей. При обобщении итогов этической беседы необходимо приводить яркие высказывания, чтобы беседа глубже проникла в сознание и чувства детей. Для создания эстетического фона подойдут стихотворения, загадки, песни, включенные как в основную часть, так и в дополнительную работу. Положительные персонажи и герои художественных произведений вызывают у детей симпатию, чувство радости, желание подражать им. Дошкольникам легче оценивать поведение и поступки других, чем свои собственные.

Соблюдение всех вышеперечисленных рекомендаций обеспечит эффективность этических бесед как средства формирования представлений о нравственных нормах у детей дошкольного возраста.

Проведенное нами исследование наглядно демонстрирует, что в основном дошкольники имеют средний уровень понимания и осознания нравственных норм. Чаще всего поступки детей соответствуют общечеловеческой культуре поведения, однако воспитанники не всегда осознают и могут аргументировать свои этические порывы.

В данном случае незаменимым средством формирования культуры поведения являются именно этические беседы. На примере включенных в ход беседы героев художественной литературы и мультфильмов дошкольники самостоятельно делают выводы. После проведения беседы дети могут придумать рассказ, сказку, сделать рисунок, что также эффективно сказывается на усвоении и осмыслении дошкольниками нравственных норм.

Однако следует помнить, что положительный результат в формировании нравственных представлений у дошкольников можно добиться при условии систематического и планомерного взаимодействия педагогов УДО с родителями воспитанников в работе по данному направлению.

Список использованных источников и литературы

- 1 Ушинский, К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1985. – 431 с.
- 2 Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.
- 3 Мухина, В. С. Психология дошкольника: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1975. – 239 с.
- 4 Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: учеб.-метод. пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

УДК 373.21

А. В. Чаплюк

*Е. А. Ковалева, старший преподаватель
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье охарактеризованы особенности формирования художественного восприятия дошкольников. Представлены результаты экспериментальной работы по формированию художественного восприятия у детей старшего дошкольного возраста в условиях УДО.

Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом не только для формирования ценностей и художественных установок личности, но и для развития художественного восприятия в целом. Формированию художественной грамотности ребёнка способствует развитие умения воспринимать и ценить искусство, умение понимать образы художественного произведения.

В работах Л.С. Выготского художественное восприятие в основном характеризуется как «умственный процесс, происходящий под непосредственным влиянием различных произведений искусства» [2]. Данная позиция принципиально отличается от того, что обычно называют восприятием в классической психологии. В современной психологической науке восприятие

трактуются как прямое отражение объектов реальности в сознании человека, формируя их «целостные» образы. Продуктом художественного восприятия становится смысл и «вторичный образ», который совпадает или не совпадает с образом и задуманной автором идеей [1].

Исследования Л. А. Венгера, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, В. С. Кузина, А. Н. Леонтьева и др. показали, что значительные изменения в области чувств, наблюдений, размышлений и воспоминаний происходят в дошкольном детстве. Позже они приобретают значимый и целенаправленный характер.

В дошкольном возрасте ребенок учится более развитым способам восприятия, чувствам, необходимым для дальнейшего знакомства с характеристиками воспринимаемого объекта. Данный возрастной период характеризуется относительным образованием всех типов анализаторов, которые лежат в основе всех типов чувствительности, в том числе это касается зрительных ощущений и восприятия. Около 80% информации об окружающем мире ребенок получает через зрение [3].

Более того, у старших дошкольников наблюдается значительное уменьшение количества ошибок цветовой дискриминации, то есть точность распознавания цветов в этом возрасте возрастает. Старшие дошкольники не только знают основные цвета, они также называют их оттенки.

В период дошкольного детства проявляются определенные особенности в развитии слуховой чувствительности. Так, например, уровень тонального слуха у детей дошкольного возраста значительно ниже, чем у взрослых. В то же время только преобладающая динамическая сторона, а именно ритм и темп, участвует в процессе восприятия музыкальных действий дошкольниками [2].

В. А. Езикеева выразила уверенность в том, что если ребенок не сможет воспринимать выразительные средства произведения искусства, в данном случае иллюстрацию, для достижения элементарных художественных качеств, то он потеряет всякий смысл использовать произведения искусства как факторы, влияющие на развитие визуального творчества детей [4].

Н. И. Лифинцева и О. А. Бичихина раскрывает чувствительность развития художественного восприятия у старших дошкольников. Именно в этом возрасте существуют предпосылки для развития художественного восприятия (повышенная эмоциональная чувствительность, отзывчивость и восприимчивость к красоте, наличие художественной интуиции).

В современной психологии художественное восприятие раскрывается как способность, появляющаяся в результате развития общей способности к восприятию, как высшая форма восприятия. Наряду с этим, под художественным восприятием в классической педагогике понимается воспитание способности к эмоционально-образному постижению выразительных проявлений окружающего мира, способности оценивать и создавать прекрасное в жизни и искусстве.

Таким образом, в результате анализа психолого-педагогических исследований было установлено, что основными характеристиками

художественного восприятия являются: эмоциональная отзывчивость, ассоциативность, способность воспринимать мир в материале искусства, установка на осмысление формы и воплощение образа восприятия в материале искусства, оценочность, способность к суждению.

С целью выявления уровня сформированности художественного восприятия у детей старшего дошкольного возраста нами была проведена исследовательская работа на базе ГУО «Ясли-сад № 45 г. Гродно». В процессе эксперимента были использованы диагностики: Н.Г. Куприной «Рисование музыки», А.А. Мелик-Пашаева «Раскраска персонажей», «Подбери названия к картинам» [3].

В результате проведенного нами исследования были получены следующие данные, представленные в таблице 1. По данным таблицы можно сделать вывод, что испытуемые в большинстве продемонстрировали средний уровень развития художественного восприятия. Высокий уровень обнаружен у 14% детей, средний – у 64% дошкольников, а низкий уровень развития художественного восприятия – у 21% респондентов.

Таблица 1 – Общие результаты диагностики развития художественного восприятия у дошкольников

Критерии	Эмоциональная отзывчивость на художественные образы	Художественное суждение о художественном произведении	Художественная значимость и завершенность творческой работы	Общий уровень развития худож. восприят.
Уровни				
Высокий	29 %	0 %	14 %	14 %
Средний	64 %	79 %	57 %	64 %
Низкий	8 %	21 %	29 %	21 %

В ходе исследования было обнаружено, что дети активно участвовали в обсуждениях последовательности работы, адекватно реагировали на предложения воспитателя, большинство детей очень старательно и активно подошли к предложенной работе. Дети старались выразить свои эмоциональные чувства и сопереживание в своих творческих работах, давали яркие образные характеристики.

Следует отметить, что в результате обработки данных по первому критерию (эмоциональная реакция на художественные образы) у детей выявлено преобладание низкого уровня цветовой насыщенности, не все смогли выразить своё эмоциональное восприятие музыкального образа на бумаге. По второму критерию (художественное суждение о произведении искусства): дети дают довольно точные характеристики художественных картин, но их мало. Кроме того, дети не распознают формы и относительные положения воспринимаемых предметов искусства и не обладают достаточными навыками для движения глаз.

По третьему критерию (художественная значимость и полнота творческого труда): дети передают эмоциональное состояние через выразительный образ объекта. Есть трудности в использовании разных цветов для воплощения эмоционального состояния отображаемых объектов.

В результате полученных диагностических данных в ходе исследования была разработана методика формирования художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста, включающая различные методы и приёмы работы.

1. Беседа на тему: «Искусство - знакомство с портретом».

Цель: создать условия для знакомства детей с портретом как одного из жанров в изобразительном искусстве и способствовать формированию способности находить красоту, гармонию и красоту во внутреннем и внешнем облике человека. Развитие художественных и графических навыков и способностей, творческого воображения, а также воспитание художественного вкуса.

В конце беседы детям необходимо сделать вывод, что такое портретная живопись, познакомиться с картинами известных художников, а также проанализировать произведения живописи, графики и ДПИ.

2. Серия рассказов по теме: «Азбука изобразительно искусства».

Цель: расширить представления детей о визуальном искусстве, включить элементарные выражения. Формировать знания о цвете его характеристик, научиться видеть нюансы в композициях.

Детям предлагается самостоятельно найти сюжет и охарактеризовать соответствующие средства художественной выразительности, которые использует художник в своей работе.

3. Рассматривание репродукций картин художников о природе.

Цель: сформировать детские представления о чудесных явлениях зимней природы. Научить детей соединять описания природы в стихах и прозе с определенным временем года, чтобы развить слуховое внимание. Способствовать положительному отношению к восприятию репродукций.

Кроме того, в процессе работы по формированию художественного восприятия у детей старшего дошкольного возраста нами были проведены занятия по ознакомлению с изобразительным искусством, экскурсии, а также организована самостоятельная изобразительная деятельность в условиях УДО.

Таким образом, проблема формирования художественного восприятия в дошкольном возрасте является актуальной не только в сфере художественного образования, но и для развития зрительных способностей и художественного вкуса ребёнка. Яркость, выразительность изображений в картинах, скульптурах, архитектуре и произведениях прикладного искусства вызывают художественные переживания, помогают глубже и полнее рассмотреть явления жизни и находить образные выражения своих впечатлений в изобразительной деятельности.

Список использованных источников и литературы

- 1 Беляев, А. А. Эстетика. Словарь / А. А. Беляев. – М. : Политиздат, 2015. – 447 с.
- 2 Венгер, Н. Ю. Путь к развитию творчества / Н. Ю. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 11. – С. 32–38.
- 3 Казакова, Р. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р. Г. Казакова, Т. И. Сайганова, Е. М. Седова. – М. : Сфера, 2015. – 128 с.
- 4 Краткий словарь по эстетике / под ред. М. Овсянникова. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

УДК 159.923.2:316.613.42:316.7

А. В. Шихалова

*Н. Н. Дудаль, старший преподаватель кафедры психологии
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ФЕНОМЕНА ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

В статье рассмотрено формирование и развитие феномена жизнестойкости в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, которая подчеркивает приоритет культуры над психофизиологическим фундаментом конкретной системы социальных взаимоотношений.

Жизнестойкость в психологии может быть рассмотрена с позиции наличия особенностей индивидуальности человека, которые включают элементы психофизиологического, социально-психологического и личностно-смыслового уровней психики человека и проявляются в определенных жизненных ситуациях, способствуя эффективной адаптации и оптимальному проживанию собственной жизни. Несмотря на различия социальных условий функционирования отдельного индивида, следует отметить, что именно личностные качества доминируют в проявлении такого феномена, как жизнестойкость.

В монографии А. Н. Фоминой структура жизнестойкости рассматривается как интегральная характеристика индивидуальности [1, с. 16]. Согласно данным отечественных психологов выявлена корреляция общего уровня жизнестойкости (по методике С. Мадди) с различными психическими свойствами, что отражено в таблице 1.

Таблица 1 – Структура жизнестойкости как интегральной характеристики индивидуальности

Уровни	Психологические составляющие	Результат проявления жизнестойкости
Личностно-смысловой	Ценностно-смысловой компонент, мотивационный, волевой	Позитивное мироощущение, повышение качества жизни
Социально-психологический	Социальные навыки, эффективные модели поведения, копинг-стратегии	Успешная социализация, самореализация, эффективная саморегуляция
Психофизиологический	Характеристики темперамента, проявление физиологических реакций стресса	Оптимальная реакция в ситуации стресса

Рассмотрение структуры жизнестойкости индивида с позиции уровневого подхода дает более полную картину ее развития в процессе онтогенеза, выявляет значимые периоды в жизни личности и оптимальные способы для развития той или иной психологической характеристики.

В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготский описывает формирование и развитие личности не как «созревание» внутренних предпосылок, а как процесс достраивания на психофизиологическом фундаменте той системой социальных взаимоотношений, в которых и происходит развитие индивида.

Наряду с высшими психическими функциями, личностные ценности первоначально появляются как форма коллективного поведения, взаимодействия с другими людьми и лишь затем путем интериоризации становятся собственно личностными ценностями. Формулируя закон развития ребенка, Л.С. Выготский отмечает именно приоритет культурного развития: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, а затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [2, с. 145].

Выделяя роль социальной среды в развитии ребенка, выдающийся психолог Л.С. Выготский подчеркивает, что «социальная среда есть источник развития, но не есть фактор развития» [3, с. 256]. Хотя каждая высшая психическая функция первоначально – до того, как она станет собственной функцией ребенка, – возникает как реальное социальное отношение, последнее усваивается ребенком в готовом виде. Ребенок самостоятельно формирует взаимодействие со взрослым и сверстниками. И, как известно, далеко не всегда по предлагаемому ему образцу, а часто вопреки ему.

В социальной системе вырабатываются связи индивида с другими людьми, что обеспечивает необходимые условия для его существования и развития. В то же время и сам индивид является элементом или звеном социальной системы. Личность сознательно или неосознанно включена в систему общественных

отношений. Она представлена одновременно как процесс развития, механизмом которого является овладение и преодоление себя, и как результат развития, являющийся одновременно началом для дальнейшего его движения. Таким образом, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского ставит перед психологией онтологическую проблему, так и не разрешенную в ее собственных рамках – парадокс личности, сутью которого является противоречие между индивидуально-психологической направленностью личности с её автономным способом развития, обусловленного внутренними предпосылками, и культурно-исторической – со «страдательным способом развития, привнесенным из культуры» [4, с. 23]. Каждый момент развития личности в рамках такого подхода должен восприниматься как вопрос самоопределения конкретного человека в конкретной социокультурной ситуации.

Выявлением связей между личностными характеристиками и социальными условиями занимался А.Ф. Лазурский, который рассматривал структуру психику человека как взаимосвязанные этнопсихику и экзопсихику. В зависимости от сочетаний свойств эндо- и экзопсихики, люди могут или подчиняться среде, или умело в нее включаться и применять для своих целей, или воздействовать на эту среду, вливаться в творческий процесс жизни. В своей работе ученый подчеркивает: «Наконец, на наивысших ступенях дело доходит до того, что человек, увлекшись какой-то идеей, готов пожертвовать для нее не только своими чувственными влечениями, своими материальными выгодами и удобствами, но и своей жизнью» [5, с. 476].

Представитель гуманистической психологии американский ученый Эрих Фромм убеждает, что поведение человека может быть осознаваемо только с учетом влияний культуры, которые существуют в данный, текущий момент истории. Он говорил, что потребности человека в ходе истории претерпевают изменения, а социальные системы воздействуют на выражение этих потребностей. В своих работах Э. Фромм утверждает, что «здоров индивид или нет – это в первую очередь зависит не от самого индивида, а от структуры данного общества» [6, с. 341].

Человек, с одной стороны может воспользоваться социальным ресурсом для поддержания своей жизнестойкости, с другой стороны, как деятельный индивид, умножает этот социальный ресурс своим личностным вкладом. Это можно сказать о людях, оставляющих свой след в истории в виде добрых воспоминаний о них, значимых дел и открытий.

Пространство, в котором развивается личность индивида, задается окружением исторически сложившейся культуры. С этой точки зрения можно воспринимать социализацию как тонкую грань более сложного и глубокого процесса приобщения личности к культуре.

Развивая идеи Л.С. Выготского, его ученик А.Р. Лурия рассматривает культуру как ведущую установку духовного развития человека, как составляющую личности. Социальные традиции не передаются по наследству, но воспринимаются от взрослых детьми в процессе общения. Согласно

исследованиям Александра Романовича, окружающая среда является источником психического развития людей, формируя содержимое психики на всех ее уровнях и личностную активность.

Роль культурной среды в развитии жизнестойкости человека связана с формированием ценностей и идеалов, которые вначале являются внешним основанием, а затем уже и внутренним в решении человеком жизненных задач. А чтобы включить ценности и идеалы в свои внутренние основания, важно, чтобы человек имел возможность их воспринять, чтобы появилась перспектива полноценного развития его личности, когда, по словам С.Л. Рубинштейна, – «культура становится природой человека» [7, с. 141]. Таким образом, индивидуальная система ценностей, лежащая в основе формирования и развития феномена жизнестойкости, определяется ценностями того общества и той исторической ситуации, в рамках которых эта личность и развивается. Каждая культура наполнена образами, составляющими духовный фундамент; в каждой культуре существуют традиции, которые дают чувство постоянства людям, пропитанные данной культурой. Все это оказывает влияние на формирование и развитие жизнестойкости личности в любом возрастном периоде.

При развитой жизнестойкости характер взаимоотношений индивида с миром становится более открытым, что повышает способность испытывать любовь, получать поддержку и увеличивает интерес к окружающему миру. Человек, находясь в текущей социальной ситуации, формирует собственную жизнестойкость, связанную с жизнестойкостью общества и своего окружения, обогащаясь ценностями и смыслами социальной среды.

Таким образом, развитие и формирования феномена жизнестойкости зависит от множества причин, условий, социальных ситуаций и культурных установок, которые находятся в тесной взаимосвязи. С одной стороны жизнестойкость способствует успешной адаптации и приспособлению к жизненным трудностям. С другой – направляет индивида на поиск и развитие собственной индивидуальности и неповторимости своего бытия, осваивая ценности и традиции культуры, включаясь в активное взаимодействие с социальной средой. Данный механизм развития психических структур жизнестойкости был раскрыт в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, которая является актуальной и в современной психологической науке.

Список использованных источников и литературы

- 1 Фомина, А. Н. Жизнестойкость личности: монография / А. Н. Фомина. – М. : МПГУ, 2012. – 151 с.
- 2 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 367 с.
- 3 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.

4 Щедровицкий, П. Г. Истоки культурно-исторической концепции Л. С. Выготского: автореферат дис. ... кандидата философ. наук : 17.00.08 / П. Г. Щедровицкий. – Москва : Академия наук. НИИ культуры, 1992. – 26 с.

5 Лазурский, А. Ф. Психология индивидуальных различий / А. Ф. Лазурский; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : 2000. – С. 472–491.

6 Фромм, Э. Здоровое общество / Э. Фромм ; пер. с англ. Т. В. Банкетовой, С. В. Карпушиной. – М. : АСТ: Астрель, 2011. – 446 с.

7 Рубинштейн, С. А. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Питер, 2012. – 705 с.

3. Жизненный и научный путь Л. С. Выготского

УДК 159.9(091):929*Л.С.Выготский:7.01

А. А. Леонтьева
Россия, Белгород, БНГИУ

РЕВОЛЮЦИЯ И ПУТЬ Л. С. ВЫГОТСКОГО: ОТ ИСКУССТВА К ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 20-18-00028).

Ранний период жизни и творчества Льва Выготского притягивает внимание исследователей культурно-исторической психологии [2,10,11]. Революция совпала с переходом Выготского от искусствоведения к концептуализации развития. Настоящий очерк исследует возможность приложения к этому переходу концепции экзистенциального жеста. Лев Выготский предстает как человек, который рефлексивно перенес внимание с собственного культурного контекста на свои отношения с ним, что позволило ему перейти к проблеме развития вообще.

Лев Семенович Выготский — психолог начала прошлого века, внимание к наследию которого продолжает оставаться высоким. При этом научная биография Л.С. Выготского — чуть больше 20 лет активной работы — мало изучена, особенно ее ранний период. Некоторые важные для понимания его творчества ранние работы (например «Театр и революция» 1919 года [1], ранние архивы [2] и стенограммы [3]) лишь вводятся в научный оборот. Разорванность архива, особенно после периода запрета Л.С.Выготского в Советском Союзе [4] - лежащая на поверхности причина того, что при всем интересе, до сих пор не опубликовано современного собрания сочинений с учетом всех последних историко-научных работ. Эта ситуация даже порождает конспирологическую версию, которая порой цитируют как признанный факт, будто коллеги и ученики Л.С. Выготского дополнительно к советской цензуре препятствовали публикациям учителя. Хотя разбор гипотез такого рода не является предметом настоящего очерка, в широком смысле, можно констатировать запрос на понимание политического контекста жизни русскоязычных психологов.

Влияние российской революции 1917 года на работу психологов - один из ключевых сюжетов для понимания социополитического контекста научной деятельности, а точнее - творческой личности в условиях резких социальных перемен. Методология такого анализа ограничена, как в силу исторической отдаленности, нехватки первичных материалов, так и в силу нетипичности

ситуации. В результате более востребованным оказывается экзистенциально-феноменологический анализ. Так, одна из попыток осмысления стратегий гуманитариев в условиях революции была предпринята в монографии [5], составляющий сборник кейсов. Редакторы сборника предлагают понятие “экзистенциального жеста” для анализа того, как рефлексивные гуманитарии встречали крушение социального порядка, в котором формировались [5, с. 5-8]. Лев Выготский оставил не так много материалов, тем более - автобиографических. Любое рассуждение о том, как перемены 1917 года вошли в жизнь Л.С.Выготского, будет предположительным. Тем не менее, кажется важным сформулировать хотя бы гипотезу о том, как на экзистенциальном уровне вызов революции был переработан в деятельной жизни основателя культурно-исторического подхода.

Хотя свою юность Л.С. Выготский провел идейно погруженным в культуру Серебряного века, еще более важным контекстом стало его еврейское происхождение. Его память сохранила детское воспоминание о еврейских погромах, и тема иудаизма и национальной судьбы была основным интересом Выготского - юноши. Будучи постоянным автором литературных и театральных рецензий, Выготский и в этом жанре порой размышляет над антисемитизмом Ф.Достоевского, А.Белого; также ведет кружок на тему и пишет программные тексты о роли иудаизма [6, 7, 8]. 1913-1917 годы Лев Выготский провел на юридическом отделении Московского Университета и Университета Шанявского. В последнем одним из его руководителей был П.П. Блонский, развивавший многие генетические идеи, созвучные культурно-историческому подходу Л.С.Выготского [9]. Его дипломной работой там стала рукопись «Трагедия о Гамлете, Принце Датском, У.Шекспира». Спустя 7 лет частично на ее основе была создана «Психология искусства» [10].

Отношение Л.С.Выготского к революции по всей видимости можно назвать оптимистичным: он приветствовал ликвидацию черты оседлости и надеялся на развитие национальной политики. Вышеуказанная работа «Театр и революция» тоже прослеживает эти темы (Выготский радуется новым возможностям для национальных театров), но и содержит тезисы о том, что «революция пока ничего не дала театру», только свободу, которой предстоит распорядиться [1]. И далее он обращается к тому, что отклик на исторические перемены средствами театра должен обновить драматизм и выработать новые выразительные формы.

Своеобразный «стык» искусства и психологии, заметный хронологически по преобладающей тематике работ, приходится на период 1917-1919 годов. В этот период Выготский занят и искусством, и психологией. Одни исследователи Выготского психологизируют ранние работы Выготского, строят психологические интерпретации его интереса к тому или иному художественному вопросу [11, 12]. А возможен другой подход, “депсихологизирующий” эту двойственность. А. Эткинд помещает работу Л.С. Выготского в контекст не столько научных, сколько общегуманитарных задач своего времени — поиска соотношений культуры и природы, разработки

категорий для описания этого взаимодействия [13]. Схожая логика и в статье П.Маркеса, который рассматривает связи раннего творчества Выготского с традицией критики [10]. В любом случае комментаторы полагают эту двойственность планов работы содержательной характеристикой творчества Выготского: он удерживал оба контекста и сопрягал их, и в этом состоит уникальность его вклада.

Деятельность театрального критика и литератора была вынужденно вытеснена трудом педагога (вернувшись в Гомель в 1917 году, Л. С. Выготский работал на ликвидации безграмотности) и после 1920-х Лев Выготский пишет уже об инструментальной роли культуры в развитии человека (тема “нового человека” была ему близка). С 1924 года он начинает работу в Москве, в Психологическом институте, практически не возвращаясь в известных нам текстах к темам искусства, и все более сосредоточиваясь на построении психологии. Таким образом, частично по внешним причинам, состоялся переход от двойственного интереса к искусству и искусствоведению к психологии развития человека. Строго говоря, в рецензиях Л.С.Выготского никогда не было «чистого» искусствоведения — предметом его интереса всегда была природа эстетического воздействия.

Как именно произошел этот переход? Е. Завершнева, прослеживает постоянные темы упадка, бессилия и обреченности в «дореволюционных текстах» и поразительно деятельную практическую работу после. Это бессилие и ненайденность своего дела в жизни имели социальный контекст: Выготский принадлежал к притесняемому меньшинству, но и личный: к этому моменту семья Л.С. Выготского понесла потери и сам он заболел туберкулезом. Совпадение личностного кризиса с историческим создали ситуацию возникновения новой исторической идентичности, то есть возможности нового осмысления своей позиции в социальном мире, хотя и очень изменчивом. Е.Завершнева описывает произошедшую в Выготском перемену как опыт успешного применения идей Спинозы в практике собственной эмоциональной регуляции.

Самая яркая эпоха творчества Л.С.Выготского в психологии выпала на тот относительно короткий период, когда преобразующий характер гуманитарных знаний и педагогики был особенно востребован новыми представленными во власти группами. Марксистская идея “нового человека”, развитие которого органично вытекает из снятия классовых ограничений, захватывает многие идейные области. 1920-ые годы породили рост многих развивающих практик. Так, появилась педология, психотехника и т. п. На своем примере Лев Выготский ощутил, как одни ограничения уходят, создавая новый горизонт возможностей для деятельности. Одновременно изменения бросают вызов людям и сообществам, и именно это изменение, думается, стало топливом его главных размышлений. От понимания культурного процесса через личный опыт самоопределения Лев Выготский переходит к проблематике “вершинной психологии”, психологии развития человека через экзистенциальный выбор в конкретных осмысленных им культурно-исторических условиях.

Таким образом, можно проследить поворот от поиска идейных опор для «вершинной психологии» в религии к марксистским идеям о самом процессе развития «нового человека». Идея культуры как орудия преобразования и созидания нового человека очень оптимистична: она говорит о том, что культурный капитал может стать таким же средством, как и материальные ресурсы развития. Судя по имеющемуся в нашем распоряжении наследию, Лев Выготский творчески развил эту идею, двигаясь от содержания культурных средств к механизмам личностного преобразования, сфокусировавшись на уровне конкретного человека в рамках молодой науки психологии. В терминах Алексея Каменских [5], экзистенциальным жестом для Выготского стала верность не букве своего историко-культурного контекста, а тому духу, который приоткрылся при его резкой смене: идее развития человека и надежде понять его, описав методами объективной науки, методологии которой он посвятил свою жизнь.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский Л. С. Театр и революция / Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 1. – С. 86–90.
- 2 Завершнева, Е. Ю. “Молюсь о даре душевного усилия”: мысли и настроения Л. С. Выготского накануне революции 1917 г. / Е. Ю. Завершнева // Вопросы психологии. – 2013. – №3. – С. 112–132.
- 3 Ахутина, Т. В. О «ревизионизме в выготсковедении». Комментарий к статье А. Ясницкого и Э. Ламдана «В августе 1941-го»(2017) / Т. В. Ахутина // Российский журнал когнитивной науки. – 2019. – Т.6, № 1. С. 4–13.
- 4 Выготский, Л. С. Лекции по психологии развития / Л. С. Выготский // Культурно-историческая психология. – 2021. – Т.17, №2. – С. 5–22.
- 5 Гуманитарная наука в России и перелом 1917 года: экзистенциальное измерение / под ред. О. Довгополовой, А. А. Каменских. – СПб. : Алетейя, 2017. – С. 5–8.
- 6 Завершнева, Е. Ю. Еврейский вопрос в неопубликованных рукописях Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 2012. – №2. С. 79–99.
- 7 Фейгенберг, И. М. От Гомеля до Москвы: начало творчество пути Льва Выготского. Из воспоминания С. Ф. Добкина / И. М. Фейгенберг. – Нью Йорк : The Edwin Mellen Press, 2000. – 136 с.
- 8 Kotik-Friedgut B., Friedgut T. H. A man of his country and his time: Jewish influences on Lev Semionovich Vygotsky’s world view // History of Psychology. – 2008. – Vol. 11 (1).
- 9 Леонтьев, А. А. Л. С. Выготский. Книга для учащихся 9–11 классов средней школы / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1990. – 158 с.
- 10 Маркес, П. Н. Критический анализ Л. С. Выготского: между эстетикой, публицистикой и психологией / П.Н. Маркес // Культурно-историческая психология. – 2019. –Т. 15. –№ 4. – С. 25–34.

11 Котик-Фридгут, Б. Зерна, которые прорастают: обзор ранних журналистских работ Л. С. Выготского (1916-1923) / Б. Котик-Фридгут // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2017. – №4. – С. – 188–197.

12 Собкин, В. С. Комментарии к статье Л.С. Выготского «Театр и революция» / В. С. Собкин, В. С. Мазилев // Культурно-историческая психология, – Т. 11, – № 1, – 2015. – С. 91–113.

13 Эткин, А. Эрос невозможного: История психоанализа в России / А. Эткин. – СПб. : Медуза, 1993. – 415 с.

УДК 159.9(091):929*Л. Выготский(476.2)

П. Н. Маркес

Федеративная Республика Бразилия, Рио-де-Жанейро, Государственный Университет Рио-де-Жанейро

НЕ СОВСЕМ ПСИХОЛОГ: ГОМЕЛЬСКИЙ ПЕРИОД ТВОРЧЕСТВА Л. С. ВЫГОТСКОГО

В статье рассматривается деятельность Льва Семеновича Выготского как театрального критика в гомельских газетах 1922-1923 гг. Были выделены пять характеристик этой деятельности: 1) восприятие театра как вида искусства, в котором проявляется определенное намерение и смысл; 2) значение репертуара для театра провинции; 3) культурная жизнь в провинции; 4) разнообразие гомельской культурной жизни и, наконец, 5) роль критика.

Знаменитый психолог Лев Выготский в настоящее время известен как основатель культурно-исторического подхода в психологии. Его работы в сфере человеческого развития, дефектологии и нейропсихологии сегодня служат основой для многих исследователей, работающих в перспективе исторического и диалектического материализма в изучении психизма.

Малоизвестный период в биографии интеллектуального пути Выготского приходится на время, когда он жил и работал в Гомеле, в Беларуси. После освобождения от немецкой оккупации в Гомель пришла советская власть. И с 1919 г. Выготский посвятил себя работе в сфере общественного образования. Привлекает внимание длинный список учебных заведений, в которых работал Выготский [1, с. 47]. Выгодская и Лифанова утверждают: “Диапазон деятельности Л.С. Выготского был чрезвычайно широк. Его привлекало все, что было в то время значимым, важным в развитии культуры”. [1, р. 48].

Деятельность Выготского в Гомеле представляет большой интерес для изучения становления его личности как учёного, мыслителя и общественного деятеля, так как уже в этот период он начал посвящать себя образованию и исследованию вопросов, связанных со сферой психологии. Кроме того,

изучение гомельского периода продуктивно влияет на более полное и глубокое понимание первой монографии Л.С. Выготского – книги «Психология искусства», написанной в 1925 году.

С целью освещения возможных связей и точек разрыва между работами гомельского периода и «Психологией искусства» Выготского мною была написана кандидатская работа [2]. Эта работа имела своей целью собрать воедино работы Выготского об искусстве, перевести их на португальский язык и изучить как их особенности, так и значимость для интеллектуального пути автора.

Произведение «Психология искусства» напрямую связано с творчеством Выготского в Гомеле, в особенности с его деятельностью в качестве театрального критика, одной из функций, которую Лев Семёнович плодотворно выполнял в течение чуть более одного года в газетах «Наш понедельник» и «Полесская правда». Далее я представляю несколько положений о работе в этот период и в заключении предлагаю вывод о релевантности этого материала для изучения деятельности Выготского.

В рецензиях, опубликованных под заголовком «Не совсем рецензии», комментарии критика были направлены на постановки театрального сезона. Тексты короткие, но всегда показывающие твёрдое и острое мнение о прошедших спектаклях. Мы хотели бы представить несколько важных положений этого материала.

1. Театральное искусство, как форма и намерение: спектакли прокомментированы в деталях, говорится об актёрах, режиссёрах и даже о работниках сцены. Для Выготского спектакль должен быть единым целым, продуманным и построенным с единым намерением. В этом смысле работа режиссёра имеет особую важность, также как и работа художника, который организует элементы для того, чтобы достичь желаемого эстетического эффекта. Анализ Выготского в этом отношении является эстетическим и формальным. Он рассматривает успех или неудачу постановок через призму законченности и художественной реализации. Посмотрим один пример:

«Спектакли сыграншегося на большой сцене и художественно слаженного ансамбля - радостное событие в нашем театре. Первое, что различаешь в этих театральных впечатлениях, – это именно неслучайность, сделанность каждого спектакля, во всех его частях – ролях, мизансценах, диалогах. [...] Единый режиссерский замысел – какой бы он ни был – проникает весь спектакль от начала да конца: все замыслено, рассчитано, взвешено, учтено и исполнено сознательно – в меру артистических сил, в осуществление целого сценического замысла пьесы» [3, с. 332-333].

2. Репертуар: Выготский показывает большую озабоченность представляемым репертуаром. Он понимает, что театр должен представлять собой наиболее богатый пласт культурной жизни. Сцена – это фундаментальный инструмент формирования народной эстетики:

Трудно спорить с тем, что в провинциальном театре репертуар имеет огромное, почти решающее значение [...] Наш репертуар был все время

доброкачественным, приемлем. Хотя включал в себя много и глухо провинциального, и безнадежно обветшалого, пропыленного и идейно пошлого и художественно малоценного. Но Гоголь и Грибоедов, Шиллер и Шекспир, Островский и Горький в мало-мальски сносной передаче уже события в нашей культуре, в нашем быту [4, с. 360].

3. Провинция: через все рецензии проходит постоянная озабоченность провинциальной культурной жизнью. С одной стороны, Выготский проявляет внимание и критичный подход в отношении качества театральных спектаклей и репертуара, представляемого провинциальной публике, как было сказано в положении 2. Кроме того, автор часто выражает свою точку зрения о ценности искусства, произведённого в провинции, и своё стремление к возведению постоянного здания театра в городе, как следует из примера:

«И правда: закрыт новый зимний сезон в Гомеле. В борьбе за постоянный театр сделан важный шаг вперед. Материальная база театра – сверхблагополучна, одно из лучших в провинции дел. Почва для культурной работы есть не только не хуже, но и лучше довоенной (хозяйственный идеал наших дней). [...] Чисто культурная просветительская работа театра и материальные предпосылки создания постоянного, художественного и идейного театра зимним сезоном даны [5, с. 363].

4. Разнообразие: объектом театральных рецензий Выготского были разнообразные труппы и маленькие группы, от провинциальных театров до Московского Художественного Театра, и санкт-петербургский академический Александринский Театр. Его [Выготского] критический дух не был более или менее мягким в зависимости от престижности театральной труппы. Наоборот, в отношении представлений Второй студии МХТ Выготский открыто критикует метод физических действий Станиславского, что можно понять из нижеприведённого отрывка:

«А во-вторых, это искусство жизненной правды, которое принес на сцену художественный театр, этот душевный натурализм, против которого я возражал здесь, уже пройденная и преодоленная ступень в жизни театра и, кажется, в жизни самой студии» [5, с. 412].

Кроме того, Государственный Белорусский Театр и Еврейский Театр с постановками на идише были объектами рецензий. Несмотря на то, что Выготский признаёт необходимость прохождения этими театрами длинного пути становления для завоевания своего места в большом искусстве, он настаивает на том, что традиционные и народные формы могут и должны быть поддержаны и проработаны для расширения эстетического и экспрессивного потенциала.

5. Роль критика: в одном из текстов Выготский как будто бы официально представляется читателям и в то же время размышляет о своей роли критика. Здесь раскрывается функция посредника, находящегося между публикой и искусством. Критик пытается вмешиваться в реальность и подталкивать к общественному обсуждению, которое приводит к качественным изменениям: и того, как зрители принимают увиденное, и того, что показывается на сцене.

«Перебрасывать воздушные мосты критики между зрителем и сценой, потому что подлинно не то, что напечатано, но то, что по напечатанному прочтено, – мне хотелось всегда в летучих и беглых строках. Не ставить отметку: хорошо и плохо, не выдавать дипломы в талантливости и бездарности. Но помочь критически зрителю построить спектакль в своем восприятии. В оценках могли быть ошибки, в суждениях легкомыслие. Но основная мысль моя кажется мне верной, и я хочу здесь формулировать ее и замкнуть здесь последней точкой: как электричество – не только там, где молния, но и где 25 световая лампочка, так поэзия или искусство не только там, где великие создания, но и в 16 свечах провинциальной сцены. Малой поэзии, малому искусству нашей сцены, эфемерному, милому, забвенному были отданы мои забвенные слова» [6, с. 362].

Как можно понять из пяти приведённых выше положений, материал, опубликованный Выготским на страницах гомельских газет, не может считаться — и не считался — работами в сфере психологии. Тем не менее, сам автор признаёт, что его первая книга по психологии, которая также является его кандидатской диссертацией – “Настоящая книга возникла как итог ряда более или менее крупных работ в области искусства и психологии [...] как и ряд журнальных статей и заметок [7, с. 164].

Таким образом, можно сказать, что его клинический взгляд затронул действительно эстетическую сторону спектаклей, а его инструменты были “заточены” о его критическую деятельность. Работа критиком в гомельских газетах была настоящей лабораторией для становления собственной художественной точки зрения, которая позже была пересмотрена в свете психологии.

Выготский газет был “не совсем психологом”, но уже закатывал рукава для того, чтобы вступить на это поле деятельности. Более того, будучи критиком, видящим себя в роли общественного деятеля, Выготский уже предвосхищает, каким именно психологом-учёным он станет, иными словами, кем-то, кто посвящает себя не только диагностированию и описанию, но и направлению и улучшению общественной жизни в более широком смысле. Идея о том, что работа критика не ограничивается дачей хорошей или плохой оценки, отзовется в будущем психологе, который откажется просто описывать психическое развитие; целью станет *стимулировать его*.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выгодская Г. Л. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету / Г. Л. Выгодская, Т. М. Лифанова. М. : Смысл, 1996. – 424 с.
- 2 Маркес, П. Н. O Yugótski desconhecido [Неизвестный Выготский]. Кандидатская диссертация / П. Н. Маркес. – Университет Сан-Паулу, 2015. Доступно в: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-06102015-161300/en.php>

3 Выготский, Л. С. Гастроли соловцовской группы. Полное собрание сочинений: в 16 т. – М. : Левъ, 2015, Том 1. Драматургия и театр / Сост. ред. вступ. ст., ком., прим. В. С. Собкин.

4 Выготский, Л. С. В бабушкиной библиотеке. Полное собрание сочинений: в 16 т. – М. : Левъ, 2015, Том 1. Драматургия и театр / Сост. ред. вступ. ст., ком., прим. В. С. Собкин.

5 Выготский, Л. С. В Последний спектакль. Полное собрание сочинений: в 16 т. – М. : Левъ, 2015, Том 1. Драматургия и театр / Сост. ред. вступ. ст., ком., прим. В. С. Собкин.

6 Выготский, Л. С. В Об авторе «Не совсем рецензии». Полное собрание сочинений: в 16 т. – М. : Левъ, 2015, Том 1. Драматургия и театр / Сост. ред. вступ. ст., ком., прим. В. С. Собкин.

7 Выготский, Л. С. Анализ эстетической реакции (собрание трудов). – М. : Научная редакция Вяч. Вс. Иванова и И. В. Пешкова. Комментарии Вяч. Вс. Иванова. – М. : Лабиринт, 2001. – 480 с.

4. Проблемы образования в контексте культурно-исторической психологии

УДК 37(091):37.015.31:929*Л.С.Выготский:316.628:159.923.2

А. С. Берберян, А. Г. Арутюнян
Армения, Ереван, Российско-Армянский (Славянский) университет

ИДЕИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВАЦИИ И СПОСОБНОСТИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются актуальные в настоящее время исследования Л.С. Выготского, основателя культурно-исторической концепции развития, о взаимосвязи между развитием и обучением. Представлена разработка идей развивающего обучения, предпринятая Л.С. Выготским. Цель исследования: изучение взаимосвязи способности к самоуправлению и мотивации к учению личности студента.

Процесс обучения и воспитания в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, воспитание свободной, имеющей твердую самоконцепцию, способную к самореализации, саморазвитию, самополаганию, нравственно совершенной и социально активной личности. Развитие личности обучаемого – основная цель образовательной системы, а обучение, в свою очередь, выступает средством психического и личностного развития в целом.

Вопрос о соотношении обучения и развития является принципиально важным для всей организации обучения. Решение этого вопроса связано с ответом на целый ряд вопросов. Что выступает в качестве движущих сил, источников развития? Каково общее направление психического развития личности? Какова социальная ситуация развития? Какова наиболее эффективная система максимальной реализации цели обучения? Вопрос соотношения обучения и развития решался последовательно с различных позиций.

В сущности, различные точки зрения на соотношение обучения и развития можно свести к 3 видам:

1. Отождествление обучения и развития (Джеймс У., Торндайк Эд., Уотсон Дж., Коффка К.), хотя сам процесс именуется как «научение», «учение» и т.д., а в значение этого слова вкладываются различные понятия.

2. Обучение – внешнее условие, обеспечивающее формирование личности. «Развитие создает возможности – обучение их реализует» (Штерн В.), другими словами, развитие опережает обучение.

3. Особо можно отметить точку зрения Л. С. Выготского, которой придерживается большинство исследователей, в том числе представители когнитивной психологии, согласно которому обучение и развитие находятся в единстве, но обучение опережает развитие, стимулируя его и в то же время опираясь на развитие (Выготский, 1982). «обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования» [1].

Начиная с 30-х годов велась разработка идей развивающего обучения Л. С. Выготским. Он сформулировал культурно-историческую концепцию развития высших психических функций, где все высшие психические функции являются интериоризованными отношениями социального порядка, основой социальной структуры личности (Выготский Л.С., 1982, 1983, 1998).

Актуальными на сегодняшний день представляются исследования Л. С. Выготского о взаимосвязи между развитием и обучением. Введенное положение о зоне ближайшего развития дает представление о соотношении актуального и потенциального развития. Именно это положение дает ему основание выйти на уровень идей развивающего обучения, адекватного по форме и содержанию [2, 3, 4].

Достаточно важной, с точки зрения развития личности студента в системе образования, оказалась гуманистическая модернизация традиционной психологической науки, вызвавшая к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании [5, 6, 7, 8].

Личностный компонент предполагает наличие в центре обучения самого обучающегося, его мотивов, целей, способности к самоуправлению, неповторимого психологического комплекса качеств и свойств, т.е. студент рассматривается как личность [9, 10, 11, 12, 13].

Актуальность данной работы обусловлена постоянными изменениями, сложностями в жизни студентов (личные проблемы, приспособления к серьезным изменениям в жизни, трудности в научно-образовательной деятельности). Эта проблема очень важна в учебной деятельности студентов, так как вышеперечисленные факторы в процессе обучения оказывают влияние на их способность к самоуправлению и учебную мотивацию. Ключевым фактором мотивации личности является мышление индивида: комплекс предположений, ценностей и убеждений о себе и об окружающем мире, которые влияют на восприятие человека, как он интерпретирует различные события и явления и реагирует по отношению к ним [14].

Ученые считают, что наличие профессиональных, учебно-познавательных мотивов, стремление к росту и развитию имеет огромное влияние на академическую успеваемость студентов [15].

Цель исследования: изучение взаимосвязи способности к самоуправлению и мотивации к учению личности студента.

Методологическая база: культурно-историческая теория Л.С.Выготского, теории и научные труды Н.Левитова, К.Бандуры, Е.П.Ильина, В.В.Бондаренко.

Методы исследования: анализ литературы, математический анализ, тестирование, в том числе – методика «Способность к самоуправлению» (ССУ)

Пейсахова для диагностики системы самоуправления личности, методика для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реан и В.А. Якунина (модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Гипотеза: Мы предполагаем, что существует корреляция между способностью к самоуправлению и некоторыми показателями учебной мотивации.

В нашем исследовании приняло участие 60 человек, из которых 35 – представители женского пола, 25 – представители мужского пола, возрастной диапазон – 20-23 года, студенты 3-4 курсов по направлениям: Психология (20 человек), Международные отношения (20 человек), Лингвистика (20 человек).

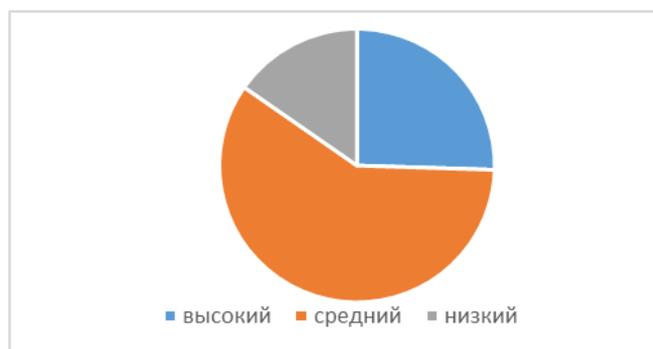


Рисунок 1 – Уровень самоуправления студентов

Результаты. По общим результатам 1-ой методики (Способность к самоуправлению (ССУ) Пейсахова) у 58% респондентов выявлен средний общий уровень (выше среднего) самоуправления, у 25% - высокий уровень и у 17% - низкий общий уровень самоуправления. Результаты отображены на рисунке 1.

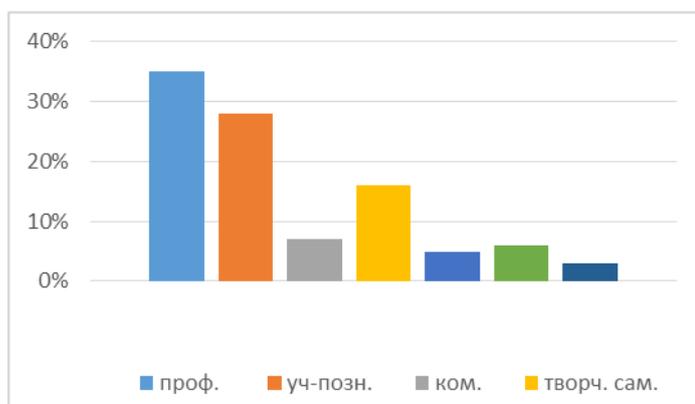


Рисунок 2 – Мотивы учебной деятельности студентов по всем направлениям

По общим результатам 2-ой методики (Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация

Н. Ц. Бадмаевой) у респондентов наблюдается следующее процентное соотношение мотивов учебной деятельности: 35% - профессиональные мотивы, 28 % - учебно-познавательные мотивы, 16% - мотивы творческой самореализации, 7% - коммуникативные мотивы, 6% - мотивы избегания, 5% - социальные мотивы, 3% - мотивы престижа. Результаты отображены на рисунке 2.

Выводы:

1. На основе анализа научной литературы было показано, что на сегодняшний день актуальными представляются исследования Л.С. Выготского о взаимосвязи между развитием и обучением, а в системе развивающего обучения способность к самоуправлению имеет огромное влияние на жизнедеятельность человека. Эта проблема также важна в учебной деятельности студентов, так как в процессе обучения студенты сталкиваются с разными трудными ситуациями, которые оказывают влияние на их работоспособность и учебную мотивацию.

2. Мы провели эмпирическое исследование и получили следующий результат: гипотеза получила частичное подтверждение: коэффициент корреляции способности к самоуправлению с профессиональными мотивами учебной мотивации равен ~ 0.61 (выявлена средняя положительная корреляция). Коэффициент корреляции способности к самоуправлению с учебно-познавательными мотивами равен ~ 0.59 (выявлена средняя положительная корреляция). Коэффициент корреляции способности к самоуправлению с коммуникативными мотивами равен ~ 0.41 (выявлена средняя положительная корреляция).

На основе анализа существующих моделей образовательной сферы, различия между которыми не носят абсолютного характера, т.к. они относительно условны, можно спроектировать системно-структурную модель обще-профессиональной подготовки студентов вузов. При проектировании мы можем опираться на стратегические ориентиры модернизации образовательной сферы, базирующейся на культурно-исторической теории Л.С.Выготского, в том числе обозначенной на государственном уровне, и тенденциями развития высшего профессионального образования. Среди них выделяются те, которые определяют содержание процесса обучения:

1) образовательная система, в частности, высшее профессиональное образование должно стать важнейшим фактором гуманизации, основанной на общечеловеческих ценностях;

2) образование способствует становлению и развитию самореализующейся, самоуправляющейся личности, развитию индивидуального стиля деятельности студента;

3) образование, как деятельность личности, основано на полноценном общении студента и преподавателя в обстановке сотрудничества, внимания, принятия других и уважения, стимулировании внутренней, учебной мотивации.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 1996. – 1136 с.
- 2 Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшей школы / С. Д. Смирнов. – М. : Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2003. – 422 с.
- 3 Rogers, C. R. On Becoming a Person / C. R. Rogers // Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 420 с.
- 4 Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Ученик в структуре личностно ориентированного образования. – Ростов-н/Д., 1997. – С. 6–21.
- 5 Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
- 6 Chan, C. K., Burtis P.J. Scardamalia, Bereiter C. Constructive Activity in Learning from Text. American Educational Research Journal, 29/1 1992.
- 7 Асмолов, А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов // Новое педагогическое мышление. – М. : Педагогика, 1989. – С. 206–220.
- 8 Маркова, А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд Знание , 1996. – 312 с.
- 9 Берберян, А. С. Экзистенциально-гуманистическая психология как фундаментальное основание концепции личностно-центрированного обучения в системе высшего образования: Монография / А. С. Берберян. – Прага : Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera –CZ», 2018. – 299 с.
- 10 Берберян, А. С. Этнопсихологические аспекты смысложизненных и ценностных ориентаций студенческой молодежи / А. С. Берберян, Э. С. Берберян // Вопросы психологии. – 2017. – № 1. – С. 103–116.
- 11 Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
- 12 Коржуев, А. В., Попков В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М. : Академический проспект, 2006. – 115 с.
- 13 Maslow, A. Motivation and Personality, N.Y., 1994.
- 14 Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 518 с.
- 15 Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 288 с.

В. М. Навицкая-Гаврилко
Беларусь, Минск, Институт инклюзивного образования
БГПУ имени М. Танка

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье обсуждается вопрос формирования у будущего педагога одной из его ключевых компетенций, а именно, ценностного отношения к ребенку с особенностями психофизического развития. Наличие данной компетенции обеспечивает готовность специалиста к реализации идеи инклюзивного образования. В связи с этим обосновывается необходимость переосмысления будущими педагогами идеи социальной природы и социальной компенсации дефекта Л.С. Выготского как важнейшего шага на пути формирования их ценностно-смысловых компетенций.

По мнению многих экспертов, одной из самых больших преград на пути внедрения идеи инклюзивного образования до сих пор является сложившийся в обществе *стереотип отношения* к людям с инвалидностью. 13 декабря 2006 года Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция о правах инвалидов. Впервые инвалидность стала пониматься как выражение *отношения* между человеком и обществом [3]. Согласно Конвенции, инвалидом человек становится только тогда, когда сталкивается с невозможностью воспользоваться своими правами наравне с другими членами общества. Такой взгляд задает совершенно иное понимание и *отношение* к инвалидности. Как показывает опыт многих стран, преодоление стереотипа отношения и формирование отношения к людям с инвалидностью как полноправным субъектам социальной жизни является важнейшим условием реализации идеи инклюзивного образования.

Несомненно, что эта идея является реинкарнацией идеи Л.С. Выготского о социальной природе дефекта, согласно которой дефект – это следствие изменения *отношений* ребёнка со средой, приводящих к нарушению социального поведения ребёнка и, впоследствии, к его изоляции. В связи с этим, первостепенной, главной задачей взрослого, по мнению Льва Семёновича, является изменение *системы отношений* ребёнка с окружающим миром или социальная компенсация дефекта [1].

На необходимость переосмысления педагогами идеи социального характера дефекта указывают и результаты последних исследований трудностей, с которыми сталкиваются специалисты, реализующие идеи инклюзивного образования в образовательном процессе. Согласно полученным

данным, эти трудности связаны с твёрдым убеждением педагогов в невозможности обучения и воспитания наравне с остальными детьми, отсутствии попыток поиска «обходных путей» включения их в общий образовательный процесс [2,5,6,8]. Стихийно сложившийся стереотип отношения к детям с особенностями в психофизическом развитии, как к ограниченным в своих возможностях и малоценным людям, до настоящего времени, определяет стратегию и тактику работы педагогов [2,5].

Готовность к профессиональной реализации педагогом идеи образовательной инклюзии подразумевает формирование у него особой *ценностно-смысловой компетентности* [8]. Именно это *особое видение ребенка и особое отношение к нему* (как и знание закономерностей развития и функционирования психики ребенка с особенностями развития, владение диагностическим, методическим и коррекционным инструментарием) становится важной составляющей профессионализма педагога [6,7,8]. Согласно культурно-исторической психологии именно в этом заключается суть социальной компенсации дефекта: в необходимости перейти на сторону дефективного ребёнка, взять на себя ответственность за его развитие и воспитание как полноценного нормального ребёнка, объективизировать его ценность для общества [1]. *Ценностное отношение* к ребенку с отклонениями в развитии является важнейшим условием перехода педагога от оценочного, сравнительного отношения к отношению ценности присутствия особенного ребенка в нашем обществе, к принятию его права на участие в образовательном процессе наравне с другими детьми.

К сожалению, до сих пор в вузовской программе подготовки педагогов-дефектологов отсутствует учебная дисциплина, в рамках которой решались бы задачи формирования у них *особой системы отношений* к ребенку с особенностями психофизического развития, ознакомления с личностными аспектами его воспитания и обучения – всего того, что составляет необходимый базис принятия ребенка и его особенностей будущим специалистом.

Необходимо открыть для студента реальность его отношения к ребенку и своей профессиональной деятельности, вооружить его инструментом работы с этой реальностью, задать ценностные ориентиры. Только в этом случае мы сможем научить его выстраивать отношения с ребёнком на основе его ценности, приводить эти отношения в цельную и непротиворечивую систему, работать и управлять выстроенной системой.

Попытка выстроить, содержательно наполнить подобный учебный курс и таким образом преодолеть существующий разрыв между теоретическим знанием и личностным отношением к ребенку ранее предпринималась Е. С. Слепович и А. М. Поляковым.

По мнению этих двух замечательных ученых, одной из важнейших задач профессиональной подготовки педагогов-дефектологов является формирование у них определенных ракурсов отношений к ребенку и своей профессиональной деятельности. Е. С. Слепович и А. М. Поляков вводят понятие «*ценностно-*

смыслового поля практики работы специалиста с ребенком, как особой системы отношений (смысловых позиций) как к своей профессиональной деятельности, так и к ребенку, которому он оказывает помощь» [7, с. 172]. В ходе обучения, по мнению авторов, предметом рефлексивного анализа должны стать такие важные содержательные аспекты практики работы специалиста с ребенком, как дихотомия «норма – патология»; поливариативность нормы; ценность развития (движения от патологии к норме); отношение к аномальному ребенку как к равному себе (как к субъекту, способному определять свои поступки); ценность исследовательской ориентации (потребность относиться ко всей своей деятельности как к обучению) и т.д. [7].

Включение задачи формирования у будущих педагогов *системы профессиональных ценностей и смыслов* в программу вузовской подготовки является, по нашему мнению, важным шагом на пути формирования их готовности к реализации идеи инклюзивного образования. Кроме того, включение задачи формирования ценностно-смысловых компетенций в образовательный процесс можно по праву считать важным шагом на пути переосмысления идеи социальной природы дефекта Л.С. Выготского в контексте инклюзивного образования.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности / Л. С. Выготский // Свободная библиотека «Викитека» [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/vygotskiy/vygotskiy_k_psihologii_i_pedagog.html – Дата доступа: 18.05.2021.

2 Губарь, О. Н. Сравнительное исследование стереотипа отношения к умственно отсталым детям студентов факультета специального образования и педагогов-дефектологов / О. Н. Губарь, В. М. Навицкая-Гаврилко // Специальная адукация. – 2016. – № 3. – С. 51-55.

3 Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml – Дата доступа: 13.05.2021.

4 Лапп, Е. А. Особенности мотивации учебной деятельности студентов – будущих дефектологов / Е. А. Лапп // Научная электронная библиотека «Киберленинка» [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-buduschih-defektologov> – Дата доступа: 18.05.2021.

5 Московкина, А. Г. Изучение стереотипов отношения к умственно отсталому ребенку учителей и родителей / А. Г. Московкина, Е. В. Пахомова, А. В. Абрамова // Дефектология. – 2000. – № 2. – С. 26–30.

6 Преодоление стигматизации и формирование инклюзивной культуры у педагогов и родителей в процессе образовательной инклюзии детей с РАС:

монография / В. В. Хитрюк [и др.]; под науч. ред. В. В. Хитрюк, А.А.Нестеровой. – Минск : БГПУ, 2020. – 257 с.

7 Слепович, Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – СПб. : Речь, 2008. – 247 с.

8 Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : практикум / В. В. Хитрюк. – Мозырь : Белый Ветер, 2014. — 136, [4] с.

УДК 159.923.5-057.875:005.321

А. Н. Певнева

Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»

ПСИХИЧЕСКАЯ РИГИДНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ

В статье представлены результаты сравнительного анализа данных исследования психической ригидности студентов педагогического профиля на разных этапах личностно-профессионального становления в условиях высшего профессионального образования. Выраженность показателей психической ригидности предоставляет возможность оценки качества предпрофессионального образа мира студентов. В результате исследования студенты были распределены на две группы согласно схеме «новичок – эксперт». При этом ригидность представляет универсальный информативный интегральный показатель особенностей студентов на разных курсах обучения.

Актуальность проблемы определяется процессом кардинальных экономических, общественных, военно-политических и иных изменений, характеризующихся высокой интенсивностью и динамичностью. Концептуальные реконструкции общества, нестабильность социокультурной ситуации в Республике Беларусь оказывают многообразные влияния на систему современного образования и становятся источником новых угроз, предоставляя недоступные ранее возможности негативного влияния на личность, на ее способность управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной, поведенческой сферами в процессе личностно-профессионального становления при получении высшего профессионального образования. Повышение социально-психологической адаптации личности в быстро меняющихся условиях современного общества, приобретение умений и навыков гибко реагировать на происходящие изменения, освободиться от стереотипных паттернов, скриптов, вырабатывать новые способы саморегуляции, самоорганизации и адаптивные стили

поведения будет способствовать развитию человеческого потенциала, что является важнейшими приоритетами государственной политики.

Понятие «ригидность» происходит от латинского *rigiditas* и выражается в значении быть негибким, жестким, окостенелым [1, с. 8]. Научному сообществу Г.В. Залевским психическая ригидность представлена в рамках фиксированных форм поведения в качестве трудностей в корректировке программ поведения в целом или ее отдельных элементов в связи с объективной необходимостью и разной степенью осознания и принятия этой необходимости (Г.В. Залевский, 2004). В большом психологическом словаре под ригидностью В. П. Зинченко и Б. Г. Мещеряков рассматривают неспособность личности корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации [2].

Психическая ригидность среди характеристик профессионального становления и профессионального обучения занимает особое место, поскольку ее выраженность не исчерпывается параметрами поведения, мышления, убеждений, эмоциональной сферы, но и охватывает все подструктуры личности (психосоциальную, эмотивную, когнитивную). Когнитивная ригидность проявляется в неспособности изменить представления об окружающей среде в соответствии с действительными изменениями этой среды. При перцептивной ригидности утрачивается способность адекватно воспринимать объект в изменившейся ситуации, что демонстрируется эффектом установки, когнитивная ригидность проявляется в функциональной фиксированности предметов и объектов окружающего мира. Ригидность аффекта характеризуется неспособностью изменить структуру аффективных проявлений, замедленным эмоциональным научением, фиксацией на однообразных объектах, неизменностью эмоциональной значимости объектов. Отсутствие гибкости в мотивационных особенностях потребностей, в невозможности изменить привычные способы удовлетворения потребности с изменениями условий жизни определяет мотивационную ригидность. Наряду с этим, аффективная и мотивационная ригидность проявляются в склонности к образованию сверхценных идей, в эгоцентризме и повышенной самооценке, в узости интересов, упрямстве, застремости на одних и тех же мыслях и эмоциях [2]. Г. В. Залевским ставится акцент на концепции о психической ригидности, которая может выявляться в структуре здорового человека, выступая в качестве индивидуально-психологических особенностей, и проявлять себя в разной степени выраженности, в частности на низком и умеренном уровнях.

В большинстве исследований недостаточно внимания уделяется изучению психической ригидности в процессе личностно-профессионального становления студентов. При этом ригидность может выступать в качестве динамизирующей непричинной детерминации самореализации (Э. В. Галажинский, 2004), направленности личностно-профессионального становления (Н. В. Козлова, 2007), показателем потенциала профессионализма (Г. В. Залевский, Н. В. Козлова, 2005). Таким образом, возникла необходимость изучения психической ригидности студентов в процессе их профессионально-

личностного становления. Методологические основания определили выбор метода и дизайн исследования.

Выборочная совокупность представлена студентами 1–4 курсов педагогических специальностей ведущих вузов Республики Беларусь. Согласие на участие в исследовании дали 226 обучающихся, из них: 73 студента 1 курса, средний возраст которых составил $17,39 \pm 0,69$; 52 студента 2 курса – $18,55 \pm 0,60$; 54 студента 3 курса – $19,24 \pm 0,48$; 47 студентов 4 курса – $20,27 \pm 0,53$.

Исследование ригидности осуществлялось при помощи «Томский опросник ригидности» (ТОР) Г. Залевского [3]. В опросник включены 140 вопросов/утверждений. Разработка критериев и метода оценивания психической ригидности осуществлялась на основе идеи о норме и патологии. Являясь структурным компонентом личности, исследователем ригидность характеризуется параметрами интенсивности (силой, глубиной) и экстенсивности (мерой или спектром охвата структуры личности по вертикали и по горизонтали – вдоль ее подструктур), устойчивости или стойкости (реакция – состояние – черта), генерализованности и доминированием (черта – симптомокомплекс – тип) и мотивированности (принятием – непринятием необходимости изменения).

Опросник содержит шесть шкал: симптомокомплекс ригидности (СКР) отражает склонность к широкому спектру фиксированных форм поведения; один из аспектов отражен в субшкале актуальной личностной ригидности (АР); шкала сенситивной ригидности (СР) отражает эмоциональную реакцию личности на ситуации, требующие каких-либо изменений; шкала установочной ригидности (УР) включает личностный уровень проявления ригидности; шкала ригидности как состояния (РСО) описана склонностью личности к ригидному поведению в состоянии страха и/или стресса; шкала преморбидной ригидности (ПМР) состоит из вопросов, описывающих трудности в принятии каких-либо перемен личностью в подростковом возрасте. Методика содержит шкалы лжи (ШЛ) и реальности (ШР). Интерпретация полученных результатов и их описание в выводах опирается на данные опросника, где осуществляется характеристика каждой его шкалы.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи U-критерия Манна-Уитни (программа Statistica 6.0).

В результате проведенного исследования были выявлены средние значения по шкалам психической ригидности (рисунок 1).

Важно отметить, что средние значения симптомокомплекса ригидности (СКР) и ригидности как состояния (РСО) респондентов 1, 2, 3 и 4 курсов находятся в диапазоне высокого уровня от 125 до 186 баллов. Умеренный уровень выраженности обнаружен по шкалам актуальной ригидности (от 19 до 36 баллов), установочной ригидности (от 18 до 34 баллов) и преморбидной ригидности (от 21 до 40 баллов). Уровень сензитивной ригидности у студентов 1 и 2 курсов находится в диапазоне умеренной выраженности – от 20 – 30 баллов, а у обучающихся 3 и 4 курсов в диапазоне высокого (от 39 – 57 баллов). В свою очередь Г. В. Залевским развивается идея о разной степени

выраженности ригидности в структуре личности здорового человека, которая характеризует его индивидуально-психологические особенности [1].

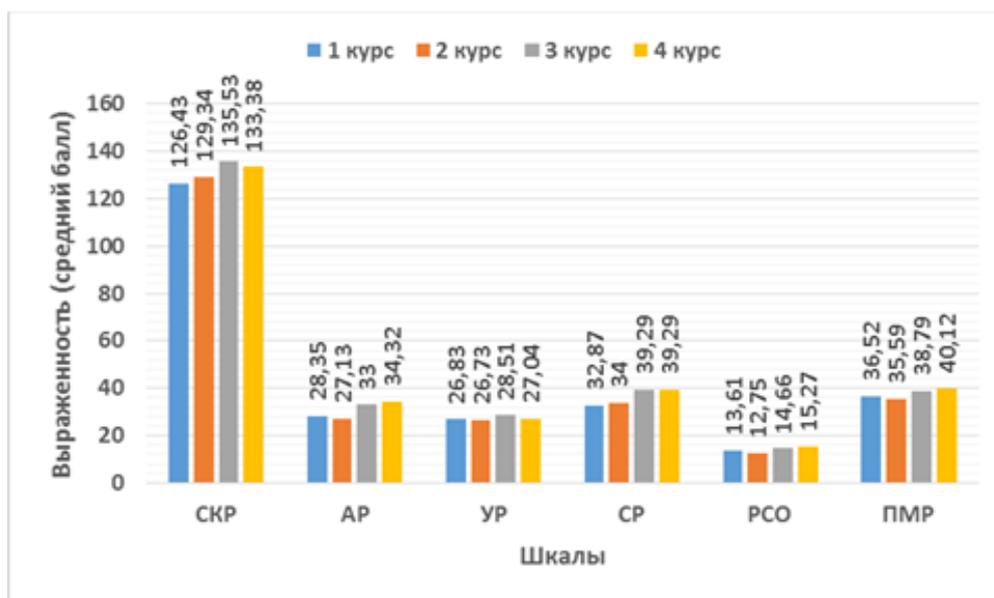


Рисунок 1 – Показатели психической ригидности студентов 1, 2, 3, 4 курсов

Статистически значимые различия отсутствуют по шкалам симптомокомплекса ригидности, сенситивной ригидности и ригидности как состояния испытуемых 3 и 4 курсов. При этом выявлены значимые различия между показателями актуальной ригидности ($U = 1412$; $p = 0,006$), сенситивной ригидности ($U = 1412$; $p = 0,006$) у студентов 1 и 3 курсов. Значимость различий установлена между значениями сенситивной ригидности ($U = 1270$; $p = 0,01$) и преморбидной ригидности ($U = 1342$; $p = 0,04$) респондентов 1 и 4 курсов, актуальной ригидности ($U = 828$; $p = 0,001$) и сенситивной ригидности ($U = 1086$; $p = 0,04$) – 2 и 3 курсов; актуальной ригидности ($U = 877$; $p = 0,01$) и преморбидной ригидности ($U = 894$; $p = 0,02$), ригидности как состояния ($U = 938$; $p = 0,04$) у студентов 2 и 4 курсов. Полученные результаты указывают на различия к неприятию нового, на трудности изменения самого себя, своей самооценки, уровня притязаний, системы ценностей, привычек. При этом, сенситивная ригидность, наряду с актуальной, могут обеспечивать поступательность личностно-профессионального становления. Ригидизированным личностям свойственна направленность на процесс жизнедеятельности, а не на стремление к достижениям.

В ходе дальнейшего исследования статистически значимые различия по всем шкалам опросника ригидности отсутствуют у респондентов 1 и 2 курсов, а также 3 и 4 курсов. На рисунке 2 отражены средние значения респондентов группы 1, 2 и группы 3, 4.

Полученные результаты послужили основанием для деления испытуемых на две независимые выборки: студентов 1, 2 курсов $n = 125$, и студентов 3 и 4 курсов – $n = 101$ человек. Данное деление респондентов

соответствует схеме «новичок – эксперт», описанной в своей работе А. П. Лобановым [4].

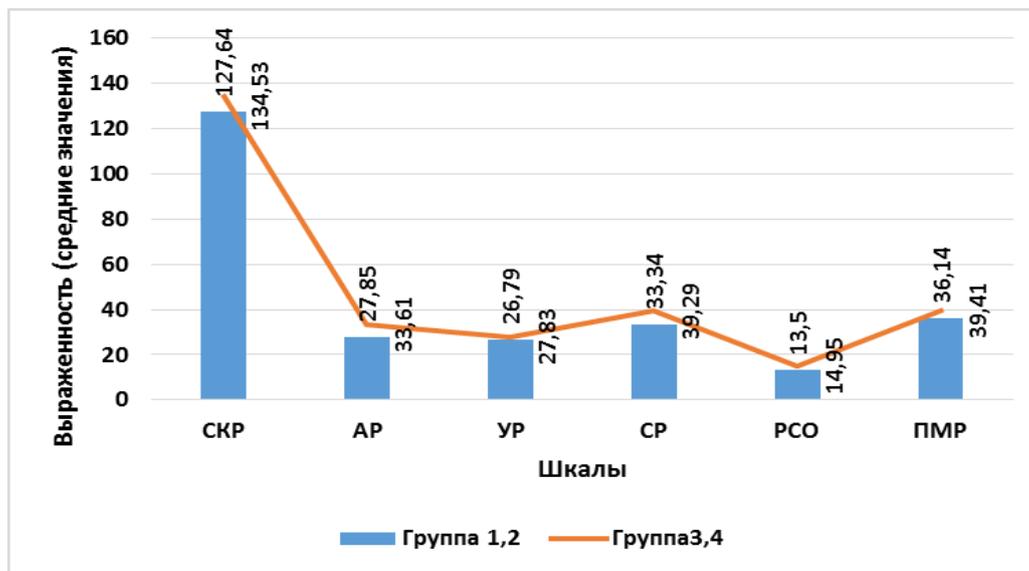


Рисунок 2 – Показатели психической ригидности студентов группы 1, 2 и группы 3, 4

Анализ данных с помощью критерия Манна-Уитни, полученных в группах в соответствии со схемой «новичок – эксперт», позволил определить статистически значимые различия между показателями переменных психической ригидности: симптомокомплекса ригидности ($U = 5239$; $p = 0,02$), актуальной ригидности ($U = 4538$; $p = 0,0002$), сенситивной ригидности ($U = 4755$; $p = 0,001$), ригидность как состояние ($U = 5260$; $p = 0,03$), преморбидной ригидности ($U = 5047$; $p = 0,009$).

Примечательной особенностью полученных данных является отсутствие различий между значениями по шкале установочной ригидности у «новичков» и «экспертов». Это свидетельствует о том, что на протяжении личностно-профессионального становления в условиях высшего профессионального образования у студентов личностный уровень проявления психической ригидности, который проявляется в позиции, отношении или установке на принятие/непринятие нового, необходимости изменения самого себя – самооценки, уровня притязаний, системы ценностей, привычек остается относительно статичным. В различных ситуациях респонденты ориентируются на собственные установки и цели, что позволяет успешно их достигать.

Таким образом, психическая ригидность студентов характеризуется различным уровнем выраженности, представляя собой интегративный показатель особенностей личностно-профессионального становления в условиях высшего профессионального образования. Полученные данные представляют прогностическую ценность и могут выступать в качестве объекта психологической коррекции, направленной на осуществление прогрессивного личностно-профессионального развития до высокого уровня профессионализма.

Список использованных источников и литературы

- 1 Залевский, Г. В. Психическая ригидность в норме и патологии / Г. В. Залевский. – Томск: Изд-во Том. ун-та – 1993. – 272 с.
- 2 Ригидность // Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расшир. – М. ; СПб., 2009. – С. 320.
- 3 Залевский, Г. В. Личность и фиксированные формы поведения / Г. В. Залевский. – М. : Институт психологии РАН, – 2007. – 336 с.
- 4 Лобанов, А. П. Соотношение интеллекта и образования в контексте профессионального становления специалистов / А. П. Лобанов // Выш. шк. – 2010. – № 3. – С. 42–46.

УДК 37.062:159.922.75-053.4

О. И. Правдина

*Д. В. Лубовский, кандидат психологических наук, доцент
Россия, Москва, ФГБОУ ВО «МГППУ»*

ПОЛИСУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К СИМВОЛИЧЕСКОМУ ОПОСРЕДСТВОВАНИЮ

Предложено обоснование в русле культурно-исторической психологии пути преодоления проблемы достижения воспитанности у детей дошкольного возраста. Символическое опосредствование выступает как способность и психологический механизм развития ценностно-смысловой сферы личности ребёнка. Рассматривается возможность развития способности к символическому опосредствованию в особых условиях полисубъектного взаимодействия ребёнка со значимым взрослым, организованного посредством инновационной образовательной технологии.

В традиции культурно-исторической теории и деятельностного подхода *опосредствование* представляет собой теоретический конструкт, лежащий в основе понимания многих аспектов развития, в т. ч. развития личности и сознания. Сам Л.С. Выготский определял опосредствование как «центральный факт нашей психологии» [4, с. 166], уточняя, что «основу структуры культурных форм поведения составляет опосредованная деятельность, использование внешних знаков в качестве средства дальнейшего развития [поведения]» [5, с. 144]. Закономерно, что многие исследователи стремятся понять зарождение этого универсального способа культурного развития. Так Б. Д. Эльконин определяет «Акт Опосредствования» или «Событие

Посреднического Действия» как «интенциональный объект современной культурно-исторической психологии» [12].

Для педагогической практики постоянно актуальной остается проблема *воспитанности*, о которой говорят специалисты в области дошкольного образования (И.А. Бурлакова, В.Т. Кудрявцев, Н.В. Федина и др.). Отмечается, что эта проблема в основе своей является проблемой развития ценностно-смысловой сферы личности ребёнка, раскрытия его творческого потенциала, развития как такового, в своей сущности, с точки зрения культурно-исторической традиции. Мы полагаем, что достаточное внимание педагогов-практиков к задаче развития у детей способности к символическому опосредствованию может быть ключевым механизмом формирования воспитанности в той мере, в которой этот целевой ориентир рассматривается в качестве образовательного результата на завершающем этапе уровня дошкольного образования. Соответственно, мы видим необходимость выяснения оптимальных условий развития данной способности.

Символические средства уже в дошкольном возрасте позволяют ребёнку решать личностно-значимые задачи, особенно в условиях неопределённости, когда ориентировка логическим путём невозможна, а решение отыскивается в области преобразования и творчества [7; 8].

Существенным в определении символического опосредствования нам представляется выход на первый план внешней образной оболочки символа, или так называемой первичной предметности, после ориентировки в которой осуществляется переход к интерпретации образного содержания символа в значениях – в плане вторичной предметности. Это обстоятельство указывает нам путь движения от образного плана действия – к смысловому [2].

Таким образом, исследователи предлагают рассматривать символическое опосредствование у дошкольников как общую способность, которая впоследствии, в младшем школьном возрасте, войдёт в отдельный общий фактор с креативностью и обособится в самостоятельную подструктуру творческих способностей [3].

Тот факт, что в символах экстериоризируются ценности, - отсюда их способность эмоционально воздействовать на людей [7], - далее ориентирует нас на поиск культурных средств для сопровождения ребёнка в ценностно-смысловой слой мировосприятия и обучения ориентировке в нём, а также способов передачи миру сообщений по поводу собственных мироощущений и отношения к миру.

Символическое опосредствование как особая инструментальная (символическая) деятельность проступает для нас во всей полноте, когда мы переходим к практической реализации этой способности, что становится возможным, как отмечает В.А. Петровский, именно на бытийном уровне сознания, - там, где «живут» и коренятся переживания [10]. А значит, нужны условия для обеспечения ребёнка возможностью переживания ценностей, и прежде всего, главной из них – ценности Другого. Мы говорим здесь о приглашении в *со-бытие* с Другим, в *со-переживание* ценности

бытия, в момент становления истинного субъекта переживания, производящего «чувство целостности и продолженности своего бытия в мире (Я-испытывающее, Я-событийное, Я-трансцендирующее)» [10, с. 147].

Как отмечает Б.Д. Эльконин, «Акт Опосредствования» протекает в особых условиях, и не всякое действие в попытке «преодоления натурального в культурном» является посредническим, а только такое, которое «выступает в способах утверждения значимости ситуации обращения» [12].

Здесь для нас отчётливо проступает указание на роль Другого в развитии личности ребёнка: Другого как посредника, Другого как адресата обращения, Другого как знака. Соответственно, эта роль обозначающая, значимая и означенная. Исследователи развития в дошкольном детстве отмечают, что механизм *обращённости* или адресации лежит в основе преодоления дошкольником эгоцентризма, обеспечивая ему возможность развития таких личностных качеств, как эмоциональная отзывчивость, эмпатия, сопереживание, а также дружелюбия, общения, альтруистического мотива, инициативы, воли и произвольности, и даже воображения и формирования внутренней позиции как определённого взгляда на мир (Л.И. Божович, Б.Д. Эльконин, В.Т. Кудрявцев, Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, И.А. Бурлакова и др.). Действие ребёнка при этом становится направленным, *обращённым*, а значит, осмысленным и конструктивным в результате *адресации*, изначально возникающей у ребёнка во взаимодействии со значимым (означенным) взрослым.

Л. С. Выготский в своё время писал, что «через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности. Здесь впервые в психологии ставится во всей важности проблема соотношения внешних и внутренних психических функций» [5, с. 144]. Именно это размышление Л.С. Выготского стало, как отмечает В.А. Петровский, одной из предпосылок возникновения концепции персонализации личности, в которой личность рассматривается как особая форма включенности индивида в жизненный мир других людей, когда вследствие такой включенности происходит значимое для их существования и развития преобразование присущей этим людям системы отношений к миру. В основе такой включённости в мир других людей лежит феномен *отраженной субъектности* – то есть формы «идеальной представленности» одного человека в другом, выступающей источником преобразования жизненной ситуации в значимом для другого направлении. Отражаясь в другом, субъект выступает как активное, деятельное начало, изменяющее его взгляд на вещи, формирует новые побуждения, ставит перед другим новые цели. Суть идеальной представленности в том, что первый открывается второму как значимый Другой, как источник нового для него смысла [11].

О феномене продолженности одних людей в других в педагогическом взаимодействии говорил ещё В.А. Петровский, а в случае обоюдности этого явления, как отмечает И.В. Вачков, следует говорить о полисубъектном взаимодействии, в котором субъекты взаимно возвращают друг другу отражённую субъектность. И тогда имеет место направленность на развитие друг друга, способность к рассмотрению себя и общности как целостности, способность к осознанию системы отношений между субъектами, выступающими в свою очередь как полисубъект. Полисубъект при таком подходе понимается как особый тип общности, возникающий в субъект-субъектном взаимодействии, как высшая форма и ступень развития последнего, с проявленной в своей сущности способностью к творческой активности, к осознанию системы отношений между субъектами, к образованию общего семантического пространства, а также в способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями. Полисубъектное взаимодействие как форма непосредственного взаимодействия субъектов, порождает их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений и наиболее благоприятные условия для развития [1].

На наш взгляд, хоть такие «прорывы к Другому» и не слишком протяжённы во времени, однако именно они и обуславливают возможность опосредствования или посреднического действия как построения опор (способа) действия уже затем только, чтобы осуществить переход к построению собственных опор и выращиванию собственного поля действия. «Здесь активность должна выступить не только как связывание отдельных «частей», а в целом, как одно Действие», - говорит Б.Д. Эльконин, - а «акценты и фокусировки образа действия суть означивания поля выполнения и тогда поле выполнения есть смысловое поле, а само выполнение — «динамическая смысловая система» [12]. Иными словами, опосредствование имеет место, когда оно выступает как взаимодействие, развёртывающееся в едином смысловом (семантическом, функциональном) поле и «способах утверждения значимости обращения» [к другому]. А то, что Б.Д. Эльконин называет «требованием обретения места одного человека в становлении активности другого, т. е. требованием уместности», в полисубъектном взаимодействии представляет собой взаимную идеальную представленность субъектов друг в друге, возвращающих друг другу субъектность. И тогда человек получает возможность выступить как активное деятельное начало, как субъект по отношению к своей субъектности.

Эти теоретические основания и позволяют нам допускать мысль о том, что полисубъектное взаимодействие и есть фактор или причина, или то существенное обстоятельство, при котором и становится возможным развитие опосредствования как способности, как опосредованной деятельности ребёнка по «выращиванию» своей инициативы, активности, произвольности. При этом ребёнок, овладевая медиаторами, главным из которых является Другой, вступает в со-творчество с ним, порождая на базе своей реальной формы

собственную идеальную, культурную форму, причём Другой выступает как безусловная ценность, а взаимодействие с ним суть непосредственное – в едином множественном субъекте. Именно в таких условиях становится возможным достижение воспитанности как важнейшего личностного результата дошкольного образования.

На практике полисубъектное взаимодействие дошкольников с воспитателем и друг с другом, на наш взгляд, возможно реализовать посредством такой инновационной технологии, как образовательное событие [6; 9]. Именно эту технологию мы положили в основу формирующего эксперимента по развитию у старших дошкольников способности к символическому опосредствованию (результаты исследования готовятся к публикации).

В заключение отметим, что если сам акт опосредствования или посредническое действие, по Б.Д. Эльконину, указывает нам, *как* ребёнку во взаимодействии со взрослым открывается способ управления своим поведением, то наша попытка ответить на вопрос о том, *что* же в самом взаимодействии является существенным для развития способности к опосредствованию, т. е. вопрос о качестве взаимодействия, приводит нас к пониманию, *почему* посредническое действие становится возможным.

Список использованных источников и литературы

1 Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И. В. Вачков // Психология. Журнал ВШЭ. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 36 – 50.

2 Веракса, А. Н. Символическое опосредствование в познавательной деятельности дошкольников и младших школьников / Автореф. на соискание ученой степени доктора психологических наук. – М., 2014. – 38 с.

3 Веракса, А. Н. Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста / А. Н. Веракса, В. А. Якупова, М. Н. Мартыненко // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 2. – С. 48–56. doi: 10.17759/chp.2015110205.

4 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 486 с.

5 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

6 Евдокимова, Е. Н. Образовательное событие как форма совместной творческой деятельности взрослых и детей в развитии духовно-нравственных ценностей / Е. Н. Евдокимова, Н. И. Пузикова, Т. П. Новикова // Молодой ученый. – 2019. – № 9.1 (247.1). – С. 74–78.

7 Кулагина, Н. В. Символ и символическое сознание / Н. В. Кулагина // Культурно-историческая психология. – 2006. – Том 2. – № 1. – С. 3–10.

8 Лебедева, Т. А. Символ как средство развития ценностно-смысловых представлений дошкольников [Электронный ресурс] / Т. А. Лебедева // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – 2011. – № 2. – Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17969357>. – Дата доступа: 31.05.2021.

9 Логинова, Л. Образовательное событие как инновационная технология работы с детьми 3 – 7 лет: Методическое пособие / под ред. О. А. Шиян – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2020. – 112 с.

10 Петровский, В. А. Существует ли Я – субъект познания / В. А. Петровский // Методология и история психологии. – 2010. – № 1. – С. 136–148.

11 Петровский, В. А. Феномен субъектности в психологии личности: дис. д-ра психол. наук : 19.00.11 / В.А. Петровский. – М., 1993. – 76 с.

12 Эльконин, Б. Д. Посредническое Действие и Развитие / Б. Д. Эльконин // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – No 3. – С. 93 – 112.

УДК 159.9:008:37:159.98

М. А. Степанова

Россия, Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОТЕХНИЧЕСКОГО ПОДХОДА

С опорой на проведенное Л.С. Выготским методологическое исследование кризиса в психологии выдвинуто предположение о том, что установлению продуктивных отношений между наукой и практикой будет способствовать реализация психотехнического подхода. Примером такого подхода выступает теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, являющаяся методологическим основанием для проектирования культурно-исторической психологии образования.

Проблема соотношения психологической теории и практики получила отражение в методологическом исследовании Л. С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса». Данное исследование позволило Л. С. Выготскому не только получить «представление о смысле происходящего» [3; с. 387], но и выделить перспективные направления развития научной психологии и тем самым осознать «возможности реальной психологии» [там же]. Он убедительно показал, что ведущая роль в развитии психологии принадлежит прикладной психологии – сказанное в 1927 году, то есть без малого столетие назад, применимо и к современной психологической науке.

Л.С. Выготский писал: «... практика выдвигает постановку задач и служит верховным судом теории, критерием истины; она диктует, как конструировать понятия и как формулировать законы» [3, с. 388]. В этих словах Л.С. Выготского получило отражение тот принцип, на котором только и могут быть построены продуктивные отношения между психологической теорией и различными видами социальной практики. Л.С. Выготский предполагал, что столкновение психологии с *высокоорганизованной практикой* заставит «психологию перестроить свои принципы так, чтобы они выдержали высшее испытание практикой» [3, с. 387]. Для развития психологии она «сыграет ту же роль, что медицина для анатомии и физиологии и техника для физических наук» [там же].

В эпоху Л.С. Выготского такой перестройки в психологии не произошло, что, с точки зрения Ф.Е. Василюка [2], было связано с отсутствием в то время у психологии *собственной психологической практики*, рождение которой произошло лишь в конце XX века. До этого психолог участвовал в «чужой» социальной практике – медицинской, промышленной, педагогической, и непосредственное воздействие на объект оказывал «не психолог, а врач, педагог или другой специалист; и ответственность за результаты, естественно, несет этот другой. Ф.Е. Василюк заметил: «Психолог оказывается отчужденным от реальной практики, и это ведет к его отчуждению от собственно психологического мышления» [2, с. 17].

В настоящее время ситуация изменилась: профессия практикующего психолога стала массовой, в связи с этим возникла потребность в новых теоретических подходах. Что касается психологии образования и педагогической психологии, то в нашей науке накоплено немало данных о закономерностях усвоения, школьных трудностях и их причинах – эти сведения необходимы, однако отнюдь не достаточны для занятого в образовании психолога.

Анализируя состояние психологии конца прошлого века, Ф.Е. Василюк писал: «... психологическая практика не может продуктивно развиваться без теории, и в то же время она не может рассчитывать на академическую теорию. Ей нужна особая теория, назовем ее *психотехнической*» [2, с. 20]. При этом Ф.Е. Василюк подчеркивал методологический смысл этого термина, который впоследствии был закреплен в работах А.А. Пузыря [7].

Л.С. Выготский под психотехникой понимал «научную теорию, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением» [3; с. 389]. Ф.Е. Василюк развивает мысль Л.С. Выготского и уточняет, что психотехнический подход «вводит психологическую практику внутрь психологической науки, а науку – внутрь практики» [1; с. 39], и «перечисляет основные методологические черты психотехнической системы:

- включенность прагматических и этических ценностей в ткань теории;
- «пользователем» ее является психолог-практик;

– объектом такой теории становится не психика и сознание, а работа-сознанием;

– предмет и метод психотехнической теории находятся в таком соотношении, что практический метод воздействия является в то же время оптимальным эмпирическим методом исследования этого предмета» [2].

Такая система была создана в отечественной психологической науке. «Прекрасный образец реализованного психотехнического подхода» [1,2] – так характеризует Ф.Е. Василюк теорию П.Я. Гальперина (ТПФ), которая, как показала практика, показала особую продуктивность в области школьного обучения.

Психотехнический характер концепции П.Я. Гальперина получил отражение в самом названии: это не *теория психического*, а *теория формирования психического*. Разработанный П.Я. Гальпериным формирующий метод в известном смысле уникален благодаря тому, что он выступает одновременно и методом исследования, и методом, используемым в реальной практике, методом воздействия на психику, средством ее формирования. Таким образом мы сталкиваемся с конкретно-психологической реализацией задуманного Л.С.Выготским: «... практика была колонией теории... Успех или неуспех практически нисколько не отражался на судьбе теории. Теперь положение обратное; практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; ... служит верховным судом теории, критерием истины...» [3; с. 387-388]. Психотехнический подход в то же время меняет и отношение психолога к теории, содержание которой становится более ясным.

Рассмотрение теории П.Я. Гальперина как психотехнической помогает увидеть ее практическую направленность, на что обращал внимание сам П. Я. Гальперин.

Во-первых, П.Я. Гальперин писал: «... если вы пользуетесь методом планомерного формирования, достаточно взять ... нормальных детей, и по отношению в ним получается выравнивание успеваемости, т.е. общеобразовательная программа для всех нормальных детей оказывается вполне доступной. ... наступает выравнивание успеваемости, Я хочу подчеркнуть: успеваемости, а не способностей» [4; с. 218].

Во-вторых, П.Я. Гальперин вплотную подошел к конкретно-психологическому решению вопроса *диагностики и коррекции психического развития*. Разворачивание действия по шкале поэтапного формирования, то есть возвращение ученика к развернутому, замедленному предметному действию позволяет увидеть пропущенные формы умственных действий (что и выступает источником допускаемых учеником ошибок), а далее организовать специальную коррекционную работу по их отработке. В данном случае идет речь не о привычных детям дополнительных занятиях, а о *прицельной коррекции*, которая направлена на возмещение пропущенных в ходе обучения ранее форм действий.

В-третьих, на основе сравнительного анализа традиционного обучения и обучения с использованием метода поэтапного формирования П.Я. Гальперин предложил не только теоретическое, но и практическое решение проблемы *соотношения обучения и умственного развития ребенка*. В теории поэтапного формирования умственных действий содержится ответ на вопрос о влиянии типов учения на формирование *интеллектуальных возможностей* и о связи *типов учения с общим умственным развитием*: «Нельзя говорить об этих возможностях, не учитывая характер учения, на основе которого они сложились. И нельзя говорить просто об учении, не различая его основные типы» [5, с. 39]. Попытка связать интеллектуальные возможности ребенка с его умственным развитием, а умственное развитие с особенностями учения и характером интересов ученика отвечает содержательным характеристикам психотехнического подхода, предполагающего работу с психикой ребенка с целью достижения намеченного результата.

Таким образом П.Я. Гальперин создал психологию, о которой писал Л.С. Выготский: эта психология «призвана практикой подтвердить истинность своего мышления, которая стремится не столько объяснить психику, сколько понять ее и овладеть ею» [3; с. 387]. Разработанный П.Я. Гальпериным формирующий метод, опирающийся на психотехническую методологию, может быть использован в образовательной практике. Метод поэтапного формирования умственных действий и понятий выступает, как писал П. Я. Гальперин, с одной стороны, методом педагогики или педагогической психологии, а, с другой – методом психологического исследования. П. Я. Гальперин таким образом воплотил в жизнь высказанную Л.С. Выготским идею о методе, который одновременно является и методом познания высших форм поведения, и способом овладения ими. Сформулированный Л. С. Выготским принцип философии практики предполагает, что познание осуществляется в процессе практической деятельности, сквозь призму которой оно воспринимает изучаемый мир, что отражает методологическое значение психотехнического принципа. «Принцип практики и философии - ... тот камень, который презрели строители и который стал во главу угла» [3; с. 388].

В.П. Зинченко называет метафору камня твердой, жесткой метафорой смысла, подчеркивая тем самым ее особое даже среди смысловых метафор место: «Камень как бы возжаждал иного бытия. Он сам обнаружил скрытую в нем способность динамики...» [6; с. 682].

Подводя итоги, можно сделать *общий вывод о внутренней связи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории П.Я. Гальперина*, которые выступают научным основанием для построения культурно-исторической психологии образования, психотехнической по своему содержанию и способам анализа педагогического процесса.

Список использованных источников и литературы

- 1 Василюк, Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса / Ф. В. Василюк // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25–40.
- 2 Василюк, Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 15–32.
- 3 Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // в 6 т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 486 с.
- 4 Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 415 с.
- 5 Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 347 с.
- 6 Зинченко, В. П. Живые метафоры смысла (К 110-летию со дня рождения Л.С. Выготского) / В. П. Зинченко // В. П. Зинченко. Психологическое наследие / ред.-сост. Н. Д. Гордеева, науч. ред. А. И. Назаров. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2019. – С. 665–683.
- 7 Пузырей, А. А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология / А. А. Пузырей. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 118 с.

УДК 373:37.015.3:159.922.7-054.73:929*Л.С.Выготский

Лариса де Соуза Мелло Инсабралде

Джулия де Вито Нунес Родригес

*Федеративная Республика Бразилия, Федеральный Университет
Флуминенсе (UFF)*

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ШКОЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ-БЕЖЕНЦЕВ: ВКЛАД РАБОТ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Насилие и преследования, которые заставляют людей покидать дома и разрушают семейную жизнь, могут нанести вред физическому и психологическому благополучию и развитию детей. По мере того, как глобальные кризисы беженцев усугубляются и умножаются, чаще всего страдают именно дети. Обычно страны, принимающие беженцев, уже сталкиваются с проблемой недостаточности мест в учебных заведениях для своих детей. При приеме детей-беженцев в своих школах специалисты ещё сталкиваются с такими вопросами как подготовка и квалификация учителей, наличие учебных материалов для детей, прибывших в страну, которые часто еще не говорят на том языке, на котором проводятся занятия.

Часто беженцы приезжают, не зная языка принимающих стран, но это не может быть причиной для недопуска детей и подростков в школьные классы. Для повышения доступности образования необходимо включить детей-беженцев в национальные образовательные системы принимающих стран. Однако данные показывают, что дети-беженцы не обучаются по какой-либо официальной учебной программе и учителя, как правило, не знают, что с ними делать, что серьезно ограничивает их потенциал [1].

В Бразилии беженцы имеют право посещать государственные начальные и средние школы, а также участвовать в государственных программах технической и профессиональной подготовки. Они также могут поступать в высшие учебные заведения наравне с бразильцами или посредством специальных программ приема беженцев в ВУЗы. Бразильский закон о беженцах принимает во внимание исключительную ситуацию, в которой находятся беженцы в Бразилии, и тем самым облегчают поступление в учебные заведения тех, кто не имеет дипломов или сертификатов об образовании [2].

Учитывая множество трудностей, с которыми сталкиваются дети-беженцы, мы видим, что система образования и научные исследования в Бразилии не уделяют должного внимания вопросу доступа к начальному образованию для этих детей, созданию благоприятной образовательной среды для них. Поэтому мы подчеркиваем необходимость новых диалогов между преподавателями и исследователями, студентами и обществом, чтобы способствовать распространению идей, методических материалов и научных работ об обеспечении убежища и образовании беженцев. Ниже мы представим некоторые размышления на эту тему, основанные на работах Льва Семеновича Выготского. Такие размышления должны лечь в основу будущих исследований школьного образования для детей-беженцев.

Для нас несомненна актуальность идей Выготского. За свою недолгую жизнь автор создал работы, которые и по сей день вносят вклад в психологию обучения. В этой статье мы отмечаем вклад его работы «Педагогическая психология» [3] и текста «О проблеме многоязычия в детском возрасте» [4].

Текст «О проблеме многоязычия в детском возрасте» приводит нас к дискуссии о многоязычии в процессе психического развития ребенка. Язык имеет центральное значение для развития мышления ребенка. Изучение родного и иностранного языков, по Выготскому, находятся в чрезвычайно сложных отношениях, что предполагает их принадлежность к одному и тому же генетическому плану и их внутреннее единство. Поэтому родной язык влияет на обучение иностранному языку, поскольку преподавание второго языка в школе происходит на основе фундаментальных знаний родного языка. Выготский также говорит, что существует и обратная зависимость, то есть влияние иностранного языка на развитие родного языка ребенка. Поэтому он пришел к выводу, что для развития иностранного языка в школе было бы чудом, если бы оно повторило путь развития родного языка. Для беженцев язык принимающей их страны может играть не только функцию объяснения и

присвоения реальности, но также помогать решению повседневных проблем и имеет прямую связь с общим развитием ребенка [4].

В книге «Педагогическая психология» Выготский обращается к учителям технических школ, педагогических институтов, общеобразовательных школ после социалистической революции с целью помочь специалистам в области образования развить научное понимание педагогического процесса на основе новых данных, представленных психологической наукой [5]. В своих 19-ти главах этой книги, автор представляет основные понятия психологии и педагогики. В первой главе предпринимается попытка представить понятия и дифференцировать педагогику от психологии, чтобы определить педагогическую психологию [5].

Сначала он использует определение Павла Петровича Блонского, чтобы проиллюстрировать, что такое воспитание, и утверждает, что это организованное и длительное преднамеренное влияние на развитие организма. Из этой концепции Выготский определяет педагогику как науку об образовании, которая должна точно и ясно установить, как должно быть организовано это влияние. Психологию автор определяет как науку, которая изучает поведение социального человека и законы, в соответствии с которыми это поведение модифицируется, поскольку поведение людей развивается в сложном контексте социальной среды. Когда речь идет о педагогической психологии, говорится, что эту психологию следует рассматривать как независимую науку, «как отрасль прикладной психологии, и было бы ошибкой отождествлять ее с экспериментальной психологией» [3, с. 123].

Кроме концептуальных и методологических вопросов автор затрагивает психологию работы учителя в 19-ой главе книги. Выготский обращает внимание на необходимость определения, по крайней мере, в общих чертах, новых обязанностей этого профессионала и утверждает, что учитель должен взять на себя новую роль «стать организатором социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором» [3, с. 296]. Другими словами, для воспитания не является существенным научить определенному объему знаний, но обучить учащегося развивать способность для приобретения этих знаний и уметь использовать их. Учитель не должен действовать как тот, кто заполняет учащихся знаниями. Он подчеркивает, что педагогика превратилась в сложное и настоящее искусство с научной основой, поэтому преподаватель должен хорошо разбираться в предмете и технике своей работы. С другой стороны, Выготский утверждает, что этот профессионал должен быть больше, чем просто учитель, он должен быть в постоянном общении и взаимодействии с жизнью.

Когда дети-беженцы достигают страны убежища и поступают в новые школы, их непростая история часто усугубляется языковыми барьерами, культурными недопониманиями и стереотипами. Поэтому мы подчеркиваем и отстаиваем мысль автора, что только жизнь воспитывает, поэтому очень важно, чтобы жизнь проникала в школу, чтобы образовательный процесс был сильным и динамичным. «Воспитательная работа педагога всегда должна быть связана с

их социальной образовательной работой, должна быть творческой и связанной с жизнью» [3, с. 301]. Таким образом, учитель должен связывать школу с жизнью посредством обучения. Работы Выготского могут помочь нам увидеть прошлый опыт детей-беженцев как существенную часть того, кем они являются, и понять, что воспитательный процесс, разработанный школами, должен быть связан с жизнью в обществе и само педагогическое взаимодействие важно превращать в необходимое условие для развития многоязычия в детстве.

Список использованных источников и литературы

- 1 UNHCR. Turn the tide: Refugee Education in Crisis. 2018. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf/>. – Acesso em: 06 de jul. 2021.
- 2 BRASIL. Lei nº 9.474. 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm Acesso em: 01 de jun. 2021.
- 3 Vigotski, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- 4 Vigotski, L. S. Sobre a questão do multilinguismo na infância. In: Psicologia, Educação e Desenvolvimento. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- 5 Prestes, Z. R. Quando Não é Quase a Mesma Coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

Студенческие публикации

УДК 376-056.36

К. А. Вежель

*Н. В. Крюковская, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

В статье обоснована проблема использования имён прилагательных в речи учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Изложены особенности использования имени прилагательного и его грамматических категорий данной категорией детей. Представлены направления и примеры заданий рабочей тетради разработанной для формирования представлений о грамматических категориях имени

прилагательного и связанных с ним умений на уроках русского языка с учащимися учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Язык представляет собой систему словесных знаков, средство, с помощью которого осуществляется общение между людьми. Речь – это процесс использования языка с целью общения с людьми и познания окружающего мира. Л.С. Выготский говорил, что «слово для ребёнка как прозрачное стекло, за которым прямо и непосредственно просвечивает обозначаемый словом предмет» [1, с. 243]. Владение грамматическими категориями отражает характер мышления учащихся, т.е. умение устанавливать связи между предметами, процессами и явлениями.

Е.И. Тихеева особое место в развитии речи отводила обогащению содержания речи на основе знакомства с миром природы и социальной жизнью. Согласно ее представлениям, на основе системы словесных символов происходит адаптация человека к окружающей среде, осуществляется ориентация в природном и социальном мире [2, с. 7]. У детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) отмечаются затруднения в познании окружающего мира с раннего детства, что отрицательно влияет на развитие речи, овладение языком и его нормами, влечёт за собой проблемы формирования знаний и умений в процессе обучения в школе.

К.Д. Ушинский говорил о том, что усвоение норм русского языка осуществляется с раннего детства. Он утверждал, что преподавание родного языка имеет три цели: умение выражать мысли; усвоение форм языка, выработанных народом, художественной литературой; усвоение грамматики, или логики, языка. Достижение данных целей осуществляется через следующие средства: художественная литература, фольклор, окружающий мир, обучение, картины [2, с. 33].

В процессе обучения и воспитания учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) важнейшими задачами является формирование компетенций и социализация. Как составляющая процесса социализации, выделяется проблема коммуникативной деятельности учащихся, а именно использование в своей речи имён прилагательных как средство расширения представлений о предметах окружающего мира. Осмысление явлений, предметов и действий осуществляется через систему признаков, которые их характеризуют.

Несовершенство познавательной деятельности на ранних этапах развития влечёт за собой трудности формирования представлений о качественных характеристиках предмета. Представления о предметах окружающего мира у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) фрагментарные и неполные, речь не выразительная и примитивная. Данные особенности отрицательно влияют на процесс овладения русским языком и другими предметными областями. Также затрудняют взаимодействие учащихся

с окружающими людьми. Это обуславливает необходимость поиска адекватных средств обучения для использования в уроках русского языка.

Цель статьи – охарактеризовать задания рабочей тетради для формирования грамматических категорий имени прилагательного у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках русского языка в V классе.

В процессе обучения на первой ступени получения образования можно отметить ряд особенностей использования имени прилагательного и его грамматических категорий в речи учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении):

- бедный словарный запас;
- трудности установления смысловых связей слов;
- построение высказывания без использования прилагательных;
- трудности в выделении и соотнесении системы признаков отдельных предметов, явлений, действий;
- трудности в подборе характеристик предмета;
- ошибки согласования прилагательного с существительным (род, число, падеж);
- трудности в определении рода, числа и падежа имён прилагательных;
- ошибки в написании окончаний имён прилагательных;
- не дифференцируют грамматические категории (род, число, падеж);
- затруднено составление рассказа-описание.

Для устранения данных особенностей и обеспечения формирования необходимых умений нами были разработаны задания для рабочей тетради по следующим направлениям: расширение словарного запаса, формирование умения определять число имён прилагательных, формирование умения определять род имён прилагательных, формирование умения определять падеж имён прилагательных, формирование умения согласовывать имя прилагательное с существительным в числе, роде, падеже.

Направление «Расширение словарного запаса» предполагает использование задания, направленных на обогащение словаря имён прилагательных. В качестве примера приведем задание «Образуй слово». Учащимся предложены имена существительные, их задача ответить на вопрос «какой?» и образовать от существительного прилагательное. Данное задание предполагает опору на наличие знания об имени существительном и словарного запаса слов, обозначающих предметы и явления окружающего мира. В данном направлении предлагаются задания, опирающиеся на зрительное восприятие предмета. Например, задание «Охарактеризуй предмет». Учащимся предлагается изображение предмета (мяч, машина, дом и др.). На основе его анализа необходимо выделить его признаки, используя ответ на вопрос «какой?». В начале изображения предлагаются цветные для облегчения

называния цвета предмета, затем используются черно-белые изображения для активизации мыслительной активности учащихся.

Формирование умения определять число имён прилагательных предполагает развитие умения определять форму числа имён прилагательных, распределять имена прилагательные по группам в зависимости от числа, изменять имена прилагательные по числам, а так же идёт работа над отработкой алгоритма определения числа имён прилагательных. В рамках данного направления используются задания «Найди признак предмета в единственном числе», «Найди признак предмета во множественном числе», «Исправь ошибку», «Выбери правильный вариант». Приведем пример задания «Выбери правильный вариант». На странице имеется изображение, под которым представлено два варианта ответа: единственное число и множественное число. Учащимся необходимо выбрать правильный ответ и соединить ответ с изображением. Работа в данном направлении подразумевает актуализацию знаний о том, что число имени прилагательного зависит от числа имени существительного. В задании «Найди признак предмета в единственном числе» учащимся представлен ряд предметных изображений. Им необходимо выделить и записать только те признаки, которые употребляются в единственном числе.

Направление «Формирование умения определять род имён прилагательных» подразумевает работу с опорой на опыт учащихся и знания об имени существительном. В данном направлении осуществляется развитие умения ставить вопрос к имени прилагательному, определять род имени прилагательного по имени существительному, изменять имена прилагательные по родам, определять правописание окончания прилагательного в зависимости от рода, распределять имена прилагательные по группам. В качестве примера приведем упражнение «Кому, что?». Задание подразумевает изображение мальчика и девочки, ряд словосочетаний прилагательное + существительное. Задача учащихся распределить словосочетания в зависимости от рода прилагательного. Словосочетания указывают на то, что необходимо мальчику или девочке в быту. Это позволяет выполнить задание с опорой на жизненный опыт. В работе над правописанием окончаний прилагательного работать необходимо с опорой на визуальные подсказки. Например, в задании «Допиши окончание» необходимо дописать окончание прилагательных с опорой на зрительный образец.

Формирование умения определять падеж имён прилагательных предполагает развитие умения определять падеж имён прилагательных, склонять по падежам имена прилагательные, определять правописание падежных окончаний прилагательного, строить предложно-падежные конструкции с именами прилагательными. Работа в данном направлении подразумевает актуализацию знаний о том, что падеж имени прилагательного зависит от падежа имени существительного. Например, в задании «Какой вопрос?» необходимо поставить вопрос к заданным словосочетаниям, определить падеж и окончание имени прилагательного. В данном направлении предлагаются

задания «Исправь ошибку», «Подбери прилагательное», «Вставь пропущенные слова». Задания направлены на отработку алгоритма определения падежа имен прилагательных. При выполнении задания необходима зрительная опора в виде таблицы падежей и падежных окончаний имени прилагательного.

Формирование умения согласовывать имя прилагательное в числе, роде, падеже позволяет сформировать умение согласовывать имена прилагательные по трем категориям одновременно. В данном направлении имеется рефлексивный момент по предыдущим направлениям работы. Справиться с заданиями этого направления смогут учащиеся, которые усвоили знания на предыдущих этапах. В рамках данного направления используются задания «Назови признак одного и нескольких предметов», «Исправь ошибку», «Выбери правильный вариант», «Подбери признаки». Для выполнения задания «Назови признак одного и нескольких предметов» на странице тетради располагаются изображения с одним предметом и изображения с несколькими предметами. Учащемуся надо, последовательно рассматривая изображения, называть любой признак одного предмета и общий признак нескольких предметов. Называние признака должно осуществляться вместе с названием самого предмета. После работы с каждым изображением предлагается определить число прилагательного. Задание «Подбери признаки» предполагает наличие 5 картинок с указанием критерий подбора признака (форма, цвет, величина, вкус, запах). По ходу выполнения задания учащиеся определяют род и число предмета для грамматически правильного оформления словосочетания. После выполнения необходимо составить предложение с одним из словосочетаний.

Работа по вышеперечисленным направлениям позволит решить проблему формирования грамматических категорий прилагательного у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках русского языка. Коррекционная направленность заданий позволяет развивать не только речь, но и устранять причины возникновения трудностей формирования грамматических категорий прилагательного.

Список использованных источников и литературы

1 Александров, Ю. И. Основы психофизиологии / Ю. И. Александров. – М. : Инфра, 1997. – 432 с.

2 Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1999. – 160 с.

А. Ч. Вырвич

*И. Н. Андреева, доктор психологических наук, доцент
Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»*

ВЫРАЖЕННОСТЬ ФАЗ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проанализированы результаты исследования различий в выраженности фаз синдрома эмоционального выгорания у учителей в различные периоды педагогической деятельности. Для диагностики синдрома эмоционального выгорания использовалась методика В.В. Бойко «Исследование эмоционального выгорания», в качестве метода обработки данных использовался Н-критерий Крускала-Уоллиса. Определены достоверные различия в выраженности фаз синдрома эмоционального выгорания «напряжение», «резистенция» и «истощение» в зависимости от периода педагогической деятельности педагога: молодые учителя (стаж работы от 0 до 5 лет), «стабилизирующиеся» учителя (6-10 лет), переживающие педагогический кризис (11-15 лет), переживающие кризис середины жизни (16-20 лет), «сформировавшиеся» учителя (21-25 лет) и опытные учителя (стаж работы свыше 25 лет).

В психологической литературе закрепился термин, очень точно характеризующий труд педагога – "эмоциональное выгорание" (К. Маслач, Н. Е. Водопьянова, В.Е. Орел) [1; 2]. Он свидетельствует об эмоциональной перегруженности учителей, что сопровождается высоким риском заболеваний, сказывается на эффективности профессиональной деятельности учителя.

Различия в выраженности фаз эмоционального выгорания у учителей в различные периоды педагогической деятельности не представлены в современных исследованиях, что и обусловило актуальность нашей работы.

Цель исследования – определить различия в выраженности фаз синдрома эмоционального выгорания у учителей в различные периоды педагогической деятельности.

Выборку составили 210 учителей средних школ Витебской области. Нами были выделены 6 групп учителей в зависимости от периода педагогической деятельности: молодые учителя (стаж работы от 0 до 5 лет), «стабилизирующиеся» учителя (6-10 лет), переживающие педагогический кризис (11-15 лет), переживающие кризис середины жизни (16-20 лет), «сформировавшиеся» учителя (21-25 лет) и опытные учителя (стаж работы свыше 25 лет).

Эмпирический метод – опрос, использовалась методика В.В. Бойко «Исследование эмоционального выгорания» [3]. В качестве метода обработки данных применялся Н-критерий Крускала-Уоллиса [4].

На первом этапе исследования проводился сравнительный анализ по выраженности фаз симптомов эмоционального выгорания между учителями в различные периоды педагогической деятельности. Результаты сравнения учителей по показателю «напряжение» представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Выраженность показателя «напряжение» у учителей в различные периоды педагогической деятельности (выборка в целом)

Учителя	1	2	3	4	5	6
	<i>R=86,63</i>	<i>R=87,86</i>	<i>R= 89,61</i>	<i>R=145,61</i>	<i>R=105,09</i>	<i>R=118,19</i>
Уровень значимости <i>p</i>						
<i>Молодые учителя(1)</i>		1,00	1,00	0,00	1,00	0,45
<i>Стабилизирующиеся (2)</i>	1,00		1,00	0,00	1,00	0,55
<i>Переживающие педагогический кризис(3)</i>	1,00	1,00		0,00	1,00	0,74
<i>Переживающие кризис середины жизни(4)</i>	0,00	0,00	0,00		0,08	0,88
<i>Сформировавшиеся учителя(5)</i>	1,00	1,00	1,00	0,08		1,00
<i>Опытные учителя(6)</i>	0,45	0,55	0,74	0,88	1,00	

В таблице 1 и рисунке 1 представлено, что между учителями, переживающими кризис середины жизни, и «молодыми», «сформировавшимися», а также «переживающими педагогический кризис» учителями на достоверном уровне выявлены различия ($p < 0,05$) по показателю «напряжение». Среднее арифметическое по указанной шкале достигает более высокого уровня у учителей, переживающих кризис середины жизни, чем у «молодых», «сформировавшихся» и «переживающих педагогический кризис» учителей.

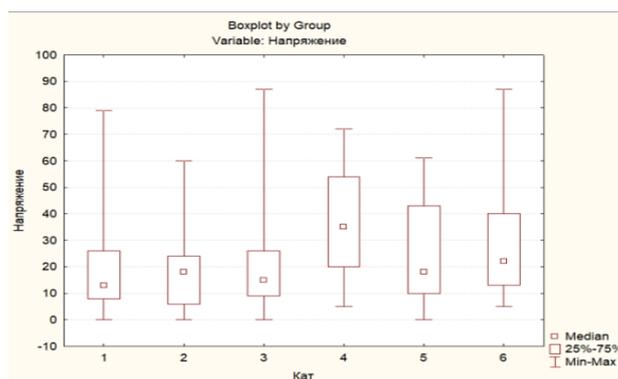


Рисунок 1 – Медианы по показателю «напряжение» у учителей в различные периоды педагогической деятельности

Исходя из данных, представленных на рисунке 1, видно, что показатель медианы переменной *напряжение* у учителей, переживающих кризис середины жизни выше, чем у молодых учителей на 22%. Показатель медианы переменной *напряжение* у учителей, переживающих кризис середины жизни выше на 14%, по

сравнению со «сформировавшимися» учителями. Медиана переменной *напряжение* у учителей, переживающих кризис середины жизни, выше на 20%, чем у учителей, которые переживают педагогический кризис.

Иными словами, учителя, переживающие кризис середины жизни, склонны к нарастанию напряжения в условиях повышенных требований к профессиональным качествам специалиста на фоне хронического психоэмоционального истощения в отличие от других учителей.

На втором этапе исследования был проведен сравнительный анализ, для изучения различий между учителями в различные периоды педагогической деятельности в выраженности показателя «резистенция». Результаты исследования представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Выраженность переменной «резистенция» у учителей в различные периоды педагогической деятельности (выборка в целом)

Учителя	1	2	3	4	5	6
	R=81,21	R=89,77	R=104,00	R=136,97	R=98,94	R=122,10
Уровень значимости p						
Молодые учителя(1)		1,00	1,00	0,00	1,00	0,07
Стабилизирующиеся (2)	1,00		1,00	0,02	1,00	0,39
Переживающие педагогический кризис(3)	1,00	1,00		0,35	1,00	1,00
Переживающие кризис середины жизни(4)	0,00	0,02	0,35		0,13	1,00
Сформировавшиеся учителя(5)	1,00	1,00	1,00	0,13		1,00
Опытные учителя(6)	0,07	0,39	1,00	1,00	1,00	

В таблице 2 и рисунке 2 представлено, что между учителями, переживающими кризис середины жизни и молодыми учителями на достоверном уровне выявлены различия ($p < 0,05$) по показателю «резистенция». Сумма рангов по указанной шкале достигает более высокого уровня у учителей, переживающих кризис середины жизни, чем у молодых учителей.

Между учителями, переживающими кризис середины жизни и «стабилизирующими» учителями на достоверном уровне выявлены различия ($p < 0,05$) по показателю «резистенция». Сумма рангов по указанной шкале достигает более высокого уровня у учителей, переживающих кризис середины жизни, чем у «стабилизирующих» учителей.

Исходя из данных представленных на рисунке 2, видно, что показатель медианы переменной *резистенция* у учителей, переживающих кризис середины жизни, выше, чем у молодых учителей на 24%. Медиана переменной *резистенция* у учителей, переживающих кризис середины жизни, выше, чем у «стабилизирующих» учителей на 21%.

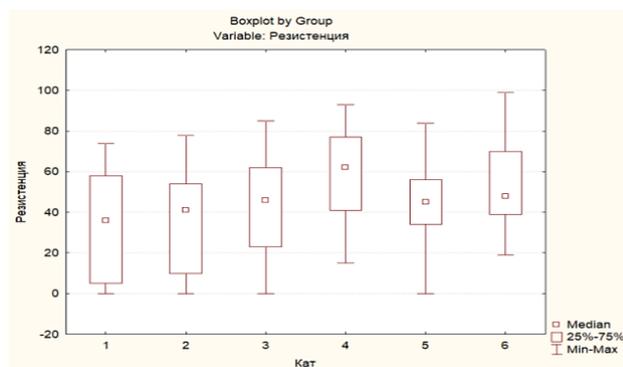


Рисунок 2 – Медианы по показателю «резистенция» у учителей в различные периоды педагогической деятельности

Это объясняется как сопротивление нарастающему стрессу. Учителя, переживающие кризис середины жизни, из-за появления тревожного напряжения стремятся к психологическому комфорту, снижению давления внешних обстоятельств с помощью имеющихся средств. Молодые и «стабилизирующиеся» учителя из-за применения дисциплинарных методов влияния и стабилизации профессиональной деятельности реже оказываются в ситуации сопротивления стрессу.

На третьем этапе исследования был проведен сравнительный анализ, для изучения различий между учителями в различные периоды педагогической деятельности в выраженности показателя «истощение». Результаты представлены в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3 – Выраженность показателя «истощение» у учителей в различные периоды педагогической деятельности (выборка в целом)

Учителя	1	2	3	4	5	6
	R=102,10	R=86,06	R=97,93	R=130,77	R=107,83	R=108,31
Уровень значимости p						
<i>Молодые учителя(1)</i>		1,00	1,00	0,73	1,00	1,00
<i>Стабилизирующиеся (2)</i>	1,00		1,00	0,03	1,00	1,00
<i>Переживающие педагогический кризис(3)</i>	1,00	1,00		0,36	1,00	1,00
<i>Переживающие кризис середины жизни(4)</i>	0,73	0,03	0,36		1,00	1,00
<i>Сформировавшиеся учителя(5)</i>	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<i>Опытные учителя(6)</i>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

В таблице 3 и рисунке 3 представлено, что между «стабилизирующимися» и учителями, переживающими кризис середины жизни, на достоверном уровне выявлены различия ($p < 0,05$) по показателю «истощение». Сумма рангов по указанной шкале достигает более высокого уровня у учителей, переживающих кризис середины жизни, чем у «стабилизирующих» учителей.

Исходя из данных, представленных на рисунке 3, видно, что показатель медианы переменной *истощение* у учителей, переживающих кризис середины жизни выше, чем у «стабилизирующихся» учителей на 13%.

Это объясняется как следствие падения общего энергетического тонуса и ослабления нервной системы. В отличие от «стабилизирующихся», учителя, переживающие кризис середины жизни, ощущают, что эмоционально уже не могут помочь ученикам; отмечается полная или частичная утрата интереса к человеку – субъекту профессиональной деятельности; происходят отклонения в соматических и психических состояниях. Наши данные согласуются с результатами исследования Ю.Н. Дмитриевой [5], которая обнаружила что у «кризисных» учителей присутствует неверие в свои силы контролировать события, убежденность в том, что жизнь неподвластна контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

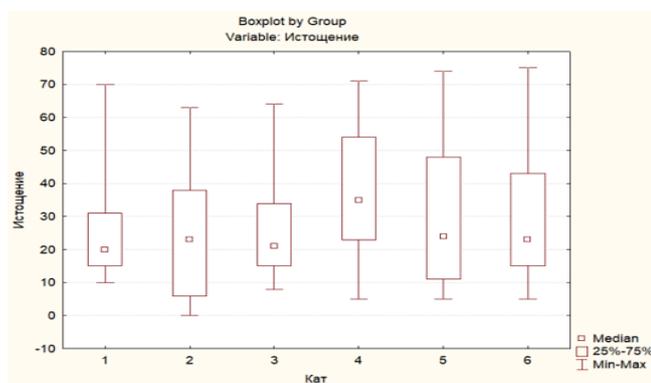


Рисунок 3 – Медианы по показателю «истощение» у учителей в различные периоды педагогической деятельности

Таким образом, на исследуемой выборке выявлены значимые различия в выраженности фаз симптомов эмоционального выгорания у учителей в различные периоды педагогической деятельности. Результаты исследования могут быть использованы в целях прогнозирования, профилактики и коррекции синдрома эмоционального выгорания у учителей в зависимости от периода педагогической деятельности.

Список использованных источников и литературы

- 1 Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Страченкова. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 336 с.
- 2 Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 59 – 72.
- 3 Бойко, В. В. Психоэнергетика / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 416 с.

4 Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов : учеб. пособие / О. Ю. Ермолаев. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2003. – С. 101–172.

5 Дмитриева, Ю. Н. Эмоциональное выгорание в контексте переживания возрастного кризиса педагогами / Ю. Н. Дмитриева // Интеграция образования. – 2011. – № 3. – С. 89 – 91.

УДК 378.09:72.012:378.016:159.9

К. В. Гаврилова, Е. В. Иванова

А. Н. Захарова, кандидат психологических наук, доцент;

Г. С. Дулина, кандидат психологических наук, доцент

Россия, Чебоксары, ФГБОУ ВО «ЧГУ имени И. Н. Ульянова»

ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассматриваются аспекты современного дизайна образовательной среды. Освещается предлагаемый проект дизайна образовательной среды ВУЗа для занятия студентов психологической специальности. Отмечается необходимость в творчески целеустремленном человеке, осознающем актуальность создания культурной и образовательной среды.

Дизайн создает определенное пространство в зависимости от целей и задач конкретного учреждения. Интерьер - это внутреннее пространство какого-либо здания и помещения, имеющего функционально эстетическую организацию. Интерьер образовательной среды способствует осуществлению учебно - воспитательной деятельности [1].

Современные исследования отмечают тот факт, что интерьер пространства образовательной среды влияет на эффективность и интенсификацию процесса обучения. По мнению автора В.И. Слободчикова [2] образовательное пространство не задано заранее и неоднозначно. Г. А. Ковалёв [3] отмечает, что единицей образовательной среды служат человеческие факторы, физическое окружение и программа обучения. К физическому окружению Г.А. Ковалев относит архитектуру здания, его размер, пространственную структуру интерьеров.

На сегодняшний день во многих других ВУЗах не существует специально оборудованной комнаты психологической разгрузки. В настоящее время подобная комната достаточно актуальна, поскольку многие студенты и преподаватели испытывают стресс и тревогу из-за сложившейся ситуации с пандемией COVID-19. Данная комната предназначена для релаксации

студентов и преподавателей, для снижения уровня тревоги и стресса, для диагностики и последующего анализа полученных результатов, а также для проведения различных тренингов, мастер-классов, конференций и олимпиад. Мы, в свою очередь, предлагаем создать данную комнату в корпусе О ЧГУ им. И. Н. Ульянова, так как в данном корпусе преподают психологию разных направлений. Это было бы хорошим материалом для работы преподавателей психологии с будущими специалистами. Студенты других факультетов могли бы тоже посещать данную комнату с целью релаксации и получения новых знаний. Также данная комната помогла бы облегчить адаптацию студентов 1 курса, проводя определенные тренинги и упражнения на адаптацию.

Цель: создание комнаты отдыха и релаксации на территории университета для повышения работоспособности и снижения уровня тревоги и стресса студентов и преподавателей

Задачи:

- определение территории для создания психологической комнаты;
- создание схемы-чертежа будущей психологической комнаты;
- выбор дизайна будущей психологической комнаты;
- выбор мебели и будущего инвентаря для психологической комнаты;
- подбор диагностического и литературного материала.

Была выбрана наиболее подходящая аудитория в корпусе для реализации нашего проекта, так как она является хорошо освещенной комнатой и ее расположение является наиболее удобным.

На рисунке 1 представлена примерная схема аудитории уже с измененными элементами.

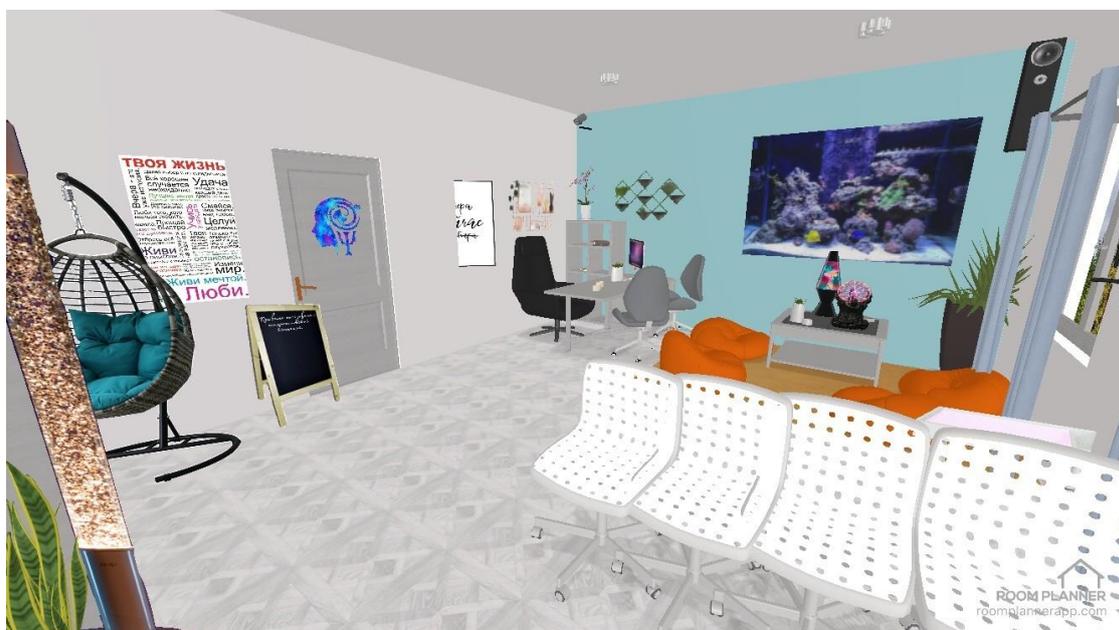


Рисунок 1 – Дизайн кабинета для проведения психологических занятий

Комната разделена на четыре зоны. Первая зона предполагает место, где будут проводиться различные тренинги, конференции, мастер-классы и учебные занятия. В помощь данным мероприятиям имеется интерактивная доска и флипчарт.

Вторая зона – зона методического материала. В шкафу будут находиться различные методики и книги по психологии. В свободное время студент может войти и почитать любую из имеющихся книг. Так же подобное кресло позволит расслабиться, а лава-лампа поможет погрузиться в атмосферу релаксации.

Третья зона – зона беседы и проведения диагностики. Здесь можно проводить диагностику профориентации, диагностику личностных особенностей, soft-skills, а также уровня тревожности и стресса. Также эта зона включает консультативные беседы и место, где консультант может писать заключения. А также использование студентами компьютера в учебных целях.

Четвертая зона является зоной релаксации. Она включает в себя пуфики, где студент может посидеть и полежать, наслаждаясь красотой аквариума. Также при релаксации будет включаться соответствующая музыка. Как способ разрешения внутренних психологических конфликтов и обретения целостности, мы предлагаем песочную терапию. Для этого будет использоваться песочный стол. Для более качественного расслабления будет расположен ковер-массажер под пуфами.

Данная комната представлена в мятной цветовой гамме, на стенах будут мотивирующие психологические надписи. Дверь данной комнаты будет сразу давать понять, что это комната психологической разгрузки, и что студент желанный гость в ней. При входе он сможет заметить правила пользования данной комнатой.

В центре данной комнаты можно проводить танцевальную терапию, которая способствует эмоциональной и физической интеграции личности.

Помимо комнаты мы предлагаем сделать мотивирующую лестницу, на каждой из ступенек которой будут мотивирующие фразы, например, такие как "нет ничего невозможного", "все в твоих руках". Данные надписи хорошо поддержат студента в сложный день, внушат надежду и послужат толчком для реализации своих целей и планов.

Комната психологической разгрузки - необходимый элемент образовательного процесса, с помощью которого облегчаются учебные и внеучебные мероприятия, адаптация студентов, снижается общий уровень тревоги, стресса и разрешаются прочие волнующие студентов и преподавателей проблемы. Данная комната возможна не только в корпусах университета ЧГУ им. И. Н. Ульянова, но и в других учебных заведениях страны.

Список использованных источников и литературы

1 Архипова, А. А. Аспекты дизайна современной образовательной среды / А. А. Архипова // APRIORI. Серия : Гуманитарные науки. – 2015. – №2. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-dizayna-sovremennoy-obrazovatelnoy-sredy>.

Дата доступа: 14.10.2021.

2 Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего обучения / В. И. Слободчиков // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (Москва 12-14 апреля 2000 г). – М. : Экспоцентр РОСС, 2000. – С. 172-176.

3 Ковалев, Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Ковалев Г. А. // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 93–111.

УДК 37.015.323:159.937-057.874

Е. А. Демьянович

*О. Н. Мельникова, старший преподаватель кафедры психологии
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

СТЕРЕОТИПНОСТЬ В ВОСПРИЯТИИ ШКОЛЬНИКОВ УЧИТЕЛЯМИ

В статье представлены результаты теоретического исследования по проблеме стереотипности восприятия школьников учителями. Рассматриваются особенности проявления социально-перцептивных стереотипов в учебном процессе, анализируются условия, способствующие возникновению социально-перцептивных стереотипов. Также анализируется влияние схематического подхода к ученикам на личностное развитие учеников, обосновывается необходимость проведения работы по оптимизации взаимоотношений педагога с различными категориями учащихся.

Механизм стереотипизации проявляется в учебном процессе через знание учителем личности учащегося. Одной из особенностей проявления социально-перцептивных стереотипов в учебном процессе будет то, что стереотипы учителя чаще всего формируются под влиянием собственного педагогического опыта, а не под влиянием средств массовой информации [1, с.178].

Набор стереотипных качеств не является универсальным, поскольку все учителя имеют разный опыт взаимодействия с учениками. Этот факт подчеркивает, что все социально-перцептивные стереотипы носят субъективно-индивидуальный характер. Например, учителя могут по-разному реагировать на информацию о том, что в классе будет «отличник». Одни, имея положительный опыт обучения таких детей, придают «круглому отличнику» такие качества, как трудолюбие, внимательность, ответственность, дисциплина; другие, столкнувшись с негативными ситуациями, конфликтами с «круглыми отличниками», ожидают увидеть в этом учащемся такие черты характера, как хитрость, склонность к лицемерию, отчужденность от коллектива [2, с.82].

Несмотря на то, что педагогические социально-перцептуальные стереотипы индивидуальны по своему содержанию, они распространены среди большинства учителей. Сегодня чрезвычайно распространен стереотип о связи между академическими успехами учащегося и его личностными качествами. Например, хорошо успевающий ученик наделен такими положительными качествами, как добросовестность, честность, дисциплина, а неуспевающий или «удовлетворительный» ученик - отрицательными.

Все социально-перцептивные стереотипы, рассмотренные в классификации А.А. Реана, присущи восприятию учителем личности учащегося. Антропологические стереотипы могут проявляться при оценке внешности ученика (аккуратно одетый, причесанный - ученик прилежный, добросовестный; рубашка с пятнами, развязанные шнурки, взъерошенные волосы - ученик невнимательный, ленивый).

Экспрессивно-эстетические и вербально-поведенческие стереотипы часто негативно влияют на восприятие учителем личности ученика: беспокойные ученики, которые суетятся в классе, разговаривают, используют слова-паразиты в речи, задают слишком много вопросов и спорят с учителем, часто попадают под стереотип «трудного ребенка», «склонного к асоциальному поведению», которому нужен психолог и социальный педагог [2, с.85].

Этнонациональные стереотипы часто влияют на восприятие учителем личности учащегося: ученики из стран ближнего зарубежья наделены такими качествами, как агрессивность по отношению к одноклассникам другой национальности.

Стереотипы социального статуса могут проявляться в различном отношении к учащемуся со стороны семьи директора школы и к учащемуся, родители которого являются представителями рабочих профессий. Стереотипы социального статуса влияют на отношение к детям из неполных и неполных семей, многодетных семей, детей из приемных семей. Например, родной ребенок из неполной семьи наделен гораздо лучшими личностными качествами по сравнению с приемным ребенком, о котором у учителя сложилось впечатление безответственного, невнимательного, склонного к воровству и обману.

Хорошую роль могут играть и социально-перцептивные стереотипы в процессе обучения. Способность учителя сказать что-то об учениках на самой первой встрече подчеркивает его компетентность. Выявив в классе «обездоленных детей», учитель может сразу же наметить план, который поможет этим детям преодолеть пробелы в знаниях, вовлечь их в общение с одноклассниками, создать для них успешную ситуацию [3, с.52].

Опираясь на социально-перцептивные стереотипы, учитель может сделать вероятностную оценку личности учащегося, учитывая его субъективность. В этом случае опора на стереотипы станет одним из способов познания личности учащегося в условиях информационного дефицита, а в дальнейшей работе уступит место целенаправленному объективному исследованию личности [4, с.113].

Социально-перцептивные стереотипы возникают под влиянием следующих факторов:

1. Наличие устойчивых убеждений и установок учителя, которые сформировались задолго до процесса восприятия и оценки ученика.

2. Желание учителя сделать выводы о личности учащегося, прежде чем получить достоверную исчерпывающую информацию о нем.

3. Желание отнести учащегося к определённой группе и вытекающее из этого отношение к поиску сходства учащегося с членами той или иной группы.

4. Интеграция в целостный образ отдельных (чаще всего отрицательных) личностных качеств учащегося и отказ от тех качеств, которые не вписываются в созданный образ.

5. Наличие эффекта «ореола», который подразумевает распространение изначального отношения к любому качеству личности учащегося на всю личность с последующим переносом общего впечатления на оценку индивидуальных качеств.

6. При срабатывании эффекта «проекции» другому человеку по аналогии с самим собой прописываются его качества, эмоции, чувства, мотивы.

7. Социально-перцептивные стереотипы в учебном процессе возникают из-за эффекта «примата». Этот эффект проявляется в том, что первая информация, принятая об ученике, очень важна и редко забывается.

8. Искажение полученной информации часто зависит от настроения учителя. Положительное описание ученика, полученное в плохом настроении, может спровоцировать негативный стереотип («отличник не только хорошо учится, но и окажется хулиганом, занудой и подхалимом»).

9. Нередко нежелание учителя прислушиваться к мнению других людей, привычка полагаться только на своё впечатление об ученике, желание отстаивать своё мнение приводят к формированию социально-приемлемых стереотипов.

10. Отсутствие желания менять мнение об учениках даже при накоплении о них новой информации.

11. Часто возникает эффект «последней информации». Если последняя информация негативна, то все впечатление об учащемся портится.

Взаимодействие с учениками учителя, находящегося под влиянием устоявшихся стереотипов, негативно сказывается на учениках, т.к. учитель не воспринимает личность, а видит только некий усредненный образ ученика. Такой подход деперсонализирует взаимодействие в учебном процессе, негативно сказывается на развитии личности ученика, независимо от того, к какой группе детей этот ученик относится – группе отличников, или к группе неуспевающих или проблемных учащихся [5, с.89].

Дандарова Ж.К. в книге под ред. Реана А.А. «Психология подростка» указывает, что избирательное позитивное внимание учителя к подросткам облегчает им путь к академическим успехам, в то же время часто способствует формированию таких негативных черт характера, как эгоизм, надменность, надменность, чрезмерная уверенность в себе, преувеличенное чувство собственного достоинства. Постоянное «прощение» неосторожности и

беспечности способных, но недисциплинированных учеников приводит к дальнейшему развитию безответственности, презрительного отношения к работе и творчеству других. Если способные, но неактивные и недисциплинированные подростки причиняют различные неприятности, то преподаватель заносит их в группу проблемных школьников, возникает еще большее противостояние с преподавателем, которое приводит лишь к усилению неадекватных форм поведения [8].

В то же время, те ученики, которые не беспокоят учителя и готовы выполнить каждую его просьбу, получают гораздо больше позитивного внимания и благосклонности преподавателя. В конце концов, подростки теряют необходимость активно стремиться к успеху и совершенствованию своих академических достижений, предпочитая хорошие отношения с учителем умственной нагрузке.

Хуже всего из-за шаблонного подхода к ученикам складывается ситуация с так называемыми проблемными учениками. Постоянная подозрительность, и недоверие учителя, склонность видеть только негатив в поступках ученика и, как следствие, несправедливое отношение к нему способствуют появлению все новых и новых проблем в учебе и поведении подростка. Одновременно «пропасть непонимания» между учеником и учителем становится все шире и глубже, появляется все больше проблем во взаимоотношениях. В этом случае практически невозможны позитивные изменения.

Учителя, которые общаются с учениками согласно устоявшимся шаблонам поведения, по мнению Реана А.А. «больше полагаются на соблюдение правил предписанного ролевого функционирования, нежели на реальные отношения, стоящие за конкретной личностью учащегося». Такие учителя, описывая личность подростка, указывают на примеры поведения подростка в той или иной ситуации, но, как правило, не указывают возможные психологические причины такого поведения. Для таких учителей не характерен анализ собственных действий, анализ мотивов собственного поведения.

В качестве причин такого поведения при налаживании отношений с подростками, можно выделить особенности личности учителя, а именно: эмоциональную нестабильность, замкнутость, стремление к доминированию, подозрительность, повышенную тревожность, позицию защиты по отношению к окружающим» [8, с.679].

Питерова А. Ю. и Тетерина Е. А. в своих исследованиях отмечают, что учителя обладают относительно высокой стабильностью и адекватностью образов учащихся. Шкалы оценивания успешных учителей более дифференцированы, представления об отдельных учениках содержат меньше личностных качеств, но отражают наиболее существенные в личностном плане и наиболее значимые с точки зрения решаемых учителем задач по отношению к ученику, по сравнению с менее успешными учителями [7, с.103].

Соотношение объективных характеристик образа ученика в сознании учителя не соответствует субъективным характеристикам. Выявлены различия в восприятии образа подростка в сознании учащегося и образа подростка в

сознании преподавателя. Учителя в образе идеального ученика отмечают более социальную, интеллектуальную, поведенческую и активную деятельность. Учащиеся упоминают физические, эмоциональные и волевые характеристики. В то же время учителя отражают те качества, которые связаны с поведением и отношением к обучению, а иногда и с отношением к учителю [8, с.106].

Таким образом, анализ литературных источников показал, что стереотип представляет собой устойчивое представление о том, как реагировать на определенный объект или в определенной ситуации. У педагогов существует множество стереотипов относительно учащихся и условное разделение учащихся на определенные категории, к которым педагоги демонстрируют разное отношение. Социальные стереотипы характеризуются предвзятостью, ригидностью, гибкостью, пластичностью, оценочной окрашенностью, однозначностью и репрезентативностью. Стереотип возникает на основе достаточно ограниченного прошлого опыта, в результате стремления строить выводы на базе ограниченной информации. Стереотипы восприятия представляют собой стереотипы, формирующие отношение к ситуации или объекту на основе таких эффектов как эффект первого впечатления, эффект Барнаула, перенос черт с одного объекта на другой и т.д.

Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что есть необходимость проводить с педагогами определенную работу по оптимизации взаимоотношений педагога с различными категориями учащихся.

Список использованных источников и литературы

- 1 Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2016. – 288 с.
- 2 Сартакова, Е. Е. Педагогические стереотипы профессиональной деятельности учителя и проблемы аттестации / Е. Е. Сартакова, Е. А. Обухова, Я. Л. Горкальцева // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13 (141) – С. 82–88.
- 3 Ткачева, М. С. Особенности социально-психологических стереотипов студентов – будущих педагогов о школьниках / М. С. Ткачева // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 1 – С. 51–56.
- 4 Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / И. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 113 с.
- 5 Фомиченко, А. С. Психологические и гендерные особенности понимания учителем личности ученика / А. С. Фомиченко // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2012. – № 19 (278) – С. 87–91.
- 6 Чаплыгина, Ю. С. Педагогические стереотипы как форма коллективного сознания в обучении / Ю. С. Чаплыгина // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – № 3–3 – С. 678–682.
- 7 Питерова, А. Ю. Социальные стереотипы: особенности формирования и изучения / А. Ю. Питерова, Е. А. Тетерина // Наука. Общество. Государство. – 2016. – № 1 (13) – С. 103–110.
- 8 Дандарова, Ж. К. Психология подростка: «трудный» возраст от 11 до 18 лет / Ж. К. Дандарова – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. – 480 с.

В. С. Зданович

*Н. В. Крюковская, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В IV КЛАССЕ

В данной статье представлены упражнения, направленные на развитие внимания, памяти, мышления, обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, стимулирующие формирование связной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения в IV классе.

Овладение родным языком – одно из важнейших приобретений ребенка, а развитие речи – одна из важнейших педагогических задач в учреждении образования. Развитие связной речи напрямую связано с развитием сознания, познанием окружающего мира и развитием личности в целом.

Особенности психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлены нарушением высших корковых функций, слабостью аналитической и синтетической деятельности и отрицательно сказываются на развитии знаково-символической деятельности и на уровне развития языковых способностей в целом [1].

Недоразвитие речи является одной из наиболее характерных особенностей психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью. У них отмечается низкий уровень развития предметных образов с несформированными пространственными характеристиками, отсутствие связи между объектом и звуковым образом слова, нарушение связи слова с практическим действием. Речевое развитие характеризуется поздними периодами формирования функций, длительными периодами формирования речевых механизмов и качественной неполноценностью реализации речевого высказывания [2]. Низкий уровень речевого развития затрудняет процесс обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Особые затруднения при этом проявляются на уроках литературного чтения, что обуславливает поиск эффективных средств обучения учащиеся данной категории. Одним из таких средств является рабочая тетрадь.

Цель статьи – описать структуру и содержание рабочей тетради для развития связной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения в IV классе.

Основой разработки любого учебно-методического обеспечения для организации учебного процесса с учащимися с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения являются основные характеристики их речевых и неречевых функций, которые затрудняют восприятие и воспроизведение литературных текстов, не позволяют систематизировать воспринятый материал, выдержать логику в последовательности связанных высказываний.

Анализ особенностей речевого развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, учебной программы по литературному чтению в IV классе, изучение методов и направлений работы по формированию у учащихся связной речи легли в основу разработки рабочей тетради для развития связной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения в IV классе. Содержание рабочей тетради определено с опорой на деятельностный подход, в основе которого лежит формирование мотивации учащихся и усвоение умений через опыт (выполнение практических заданий).

В рабочей тетради представлены упражнения по разделу «Наступила зима, рада ей детвора» [3], которые предназначены для использования на протяжении шести уроков. Для каждого урока разработаны по пять заданий, направленных на развитие внимания, памяти, мышления, обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, что стимулирует формирование связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Для развития внимания учащихся в рабочую тетрадь включены следующие упражнения: «Выпиши из текста слова», «Найди слова из текста», «В каких словах лишняя буква?», «Лабиринт», «Какое слово самое короткое?». Данные упражнения направлены на развитие произвольности и объема внимания, что будет способствовать развитию передачи полноты связного речевого высказывания. Например, при выполнении упражнения «Найди нужные слова» учащиеся тренируются в концентрации и распределении внимания в определенных заданных условиях. После знакомства с текстом К. Паустовского «Зима» учащимся предлагается в рабочей тетради подчеркнуть слова, которые встречались в тексте, а затем составить состав предложение с любым из этих слов. В упражнении «Выпиши из текста слова», учащимся предлагается после самостоятельного прочтения текста выписать слова, которые отвечают на вопрос «Зима какая?». Данное упражнение также способствует активизации и развитию предикативного словаря учащихся (рисунок 1).

Развитие памяти представлено следующими упражнениями: «Запомни скороговорку», «Вспомни скороговорку с помощью картинок», «Соедини название предмета и его признак», «Соедини картинку», «Расставь предложения». Для облегчения запоминания и увеличения объема памяти при выполнении упражнений применяются слуховые и зрительные образы, что способствует развитию умения составлять связные развернутые высказывания.

Например, при выполнении упражнений «Запомни скороговорку» и «Вспомни скороговорку с помощью картинок» учащимся предлагается несколько раз прочитать скороговорку, запомнить ее.

2. Подчеркни слова, которые встречались в тексте.
Составь предложение с любым из этих слов.



Густой	Цветы
Снеговые	Синицы
Красный	Снегопад

3. Выпиши из текста слова, которые отвечают на вопрос
«Зима какая?»



Рисунок 1 – Упражнения «Найди нужные слова» и «Выпиши из текста слова» для развития связной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения в IV классе

А при выполнении последнего задания данного урока – вспомнить скороговорку с помощью наглядных ассоциативных опор, что способствует не только развитию памяти и речи учащихся, но и их словесно-логического мышления (рисунок 2).

5. Вспомни скороговорку с помощью картинок.

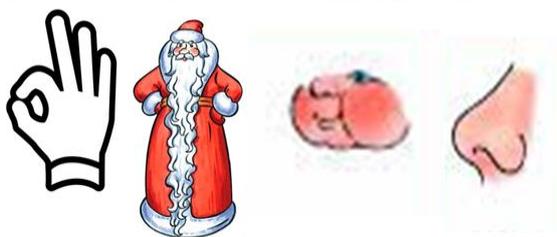


Рисунок 2 – Упражнение «Вспомни скороговорку» для развития связной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения в IV классе

В рабочую тетрадь включены также упражнения, направленные на развитие мышления учащихся, которые предполагают развитие умения рассуждать и делать необходимые выводы, устанавливать и восстанавливать логическую последовательность событий. С этой целью используются следующие упражнения: «Загадка», «Ребус», «Выбери рисунки», «Найди ошибки в тексте», «Восстанови последовательность», «Соедини картинку с названием произведения», «Придумай план рассказа». Например, в упражнении «Выбери рисунки» учащимся предлагается сначала из предложенных картинок выбрать только те, которые по смыслу подходят к тексту, а затем придумать предложения к выбранным картинкам.

В тетрадь включены упражнения, направленные на развитие умения обобщать и группировать речевой материал для выстраивания логической последовательности пересказа. Например, в упражнении «Перескажи текст» учащимся предлагается составить пересказ текста Н. Калининой «Два

товарища», используя предложенные в рабочей тетради вопросы. При выполнении упражнения «Зимние игры» задание усложняется, учащимся предлагается составить самостоятельный рассказ, используя предложенные в рабочей тетради картинки. Еще больше усложняется задание при выполнении упражнения «Придумай план». Данное упражнение завершает изучение тематического блока «Наступила зима, рада ей детвора». Учащимся предлагается составить с помощью картинок план рассказа о зиме, а затем по этому плану составить свой рассказ.

В рабочую тетрадь были включены также задания, направленные на обогащение словарного запаса учащихся и развитие лексико-грамматической стороны речи. Упражнения направлены на формирование умения подбирать описательные признаки предмета, на обогащение словаря учащихся, на закрепление значения слов в контексте, на формирование у учащихся навыков словоизменения. С этой целью используются следующие упражнения: «Ответь в рифму», «Найди ошибки в тексте», «Скажи наоборот», «Найди пару», «Продолжи предложение», «Доскажи словечко», «Назови ласково». Например, в упражнении «Найди пару» учащимся предлагается соединить название предмета и его признак на основе анализа рассказа Г. Скребницкого «Зима в деревне» (рисунок 3).

3. Соедини название предмета и его признак. 

Шаги	кукурузный
Мастерская	торопливые
Глаз	ремонтная
Двор	хозяйский
Силос	скотный

Рисунок 3 – Упражнение «Найди пару» для развития связной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения в IV классе

На формирование умения структурировать (составлять) предложения направлены упражнения «Собери предложение», «Придумай предложение». Так, например, в упражнении «Придумай предложение» учащимся предлагается составить предложение с определенными словами. В упражнении «Собери предложение» задание усложняется. Учащиеся восстанавливают порядок слов в деформированном предложении, употребляя правильные грамматические конструкции.

Практическое содержание рабочей тетради может стать фрагментами уроков литературного чтения, в рамках которых реализуется содержание коррекционно-образовательной работы по формированию связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Список использованных источников и литературы

1 Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – СПб. : Каро, 2008. – 232 с.

2 Корниенко, Н. В. Развитие устной речи у учащихся с умеренной, глубокой, тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями / Н. В. Корниенко, Е. П. Проскурякова, С. П. Шумова // Теория и практика образования в современном мире : материалы X Междунар. науч. конф., г. Чита, апр. 2018 г. – Чита : Издательство Молодой ученый, 2018. – С. 43–46. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/14082/>. – Дата доступа: 23.03.2020.

3 Бобла, И. М. Литературное чтение : учеб. пособие для 4-го класса 1-го отделения вспомогательной школы / И. М. Бобла, М. В. Летошко. – Минск : Народная асвета, 2011. – 103 с.

УДК 373.21

В. В. Ивановская

*А. Н. Певнева, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ И РЕЧЕПРОИЗВОДСТВА У ДОШКОЛЬНИКОВ

В данной статье охарактеризованы методики для диагностики грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста, выделены показатели степени сформированности грамматического строя, представлены результаты исследования особенностей формирования грамматического строя речи и речепроизводства дошкольников, даны методические рекомендации по его развитию.

Актуальность темы основывается, прежде всего, на том, что дошкольное образование является первым этапом системы образования. Поэтому основная задача педагогов, работающих с дошкольниками, – вызвать интерес к процессу обучения и его мотивацию, сформировать грамотный и правильный язык. Следовательно, развитие грамматических навыков является обязательным условием для формирования межличностных отношений с окружающим обществом. Поведение детей дошкольного возраста проявляется в проблемно-речевой способности решать самые разные виды деятельности: повседневные,

познавательные, игровые, образовательные, рабочие и т. д. При этом ребенок ориентируется на особые условия ситуации, в которой происходит деятельность. Следовательно, речевая деятельность немыслима без знаний и без овладения ребенком окружающим его миром. Развитие языка ребенка невозможно без познавательной исследовательской деятельности, поскольку язык сопровождает и усиливает познавательную деятельность детей.

Цель данной статьи заключается в характеристике особенностей развития грамматического строя речи и речепроизводства у детей дошкольного возраста.

Вопросы формирования речи в различных аспектах изучались многими педагогами, психологами, лингвистами. К примеру, С. Л. Рубинштейн, определяя специфические особенности речи, отмечал: «Речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения посредством языка» [3, с. 70]. А. А. Леонтьев рассматривал речь как познавательную деятельность, т. е. такая деятельность, заключающаяся в «распределении» действительности с помощью языка познавательных задач, выявленных в ходе социальной практики [2, с. 85]. Психологический аспект развития речи опирается на положение Л. С. Выготского о том, что «речь тесно связана с развитием мышления и формированием сознания. Рассматривая проблему формирования понятий, ученый утверждал, что накопление ассоциаций и групп идей не приводит к их формированию, «понятие невозможно без слов, мышление концепциями невозможно без речевого мышления» [1, с. 42].

Таким образом, обобщая взгляды различных ученых на сущность понятия «речь», мы под этим определением будем понимать:

1) создание условий для осуществления коммуникативного процесса, то есть установление соответствия между содержанием, мотивом и формой деятельности, между структурой и элементами выражения;

2) осуществление учебного процесса, цель которого – формирование языковой личности, обладающей способностью воспринимать и создавать тексты различной степени структурной и языковой сложности, глубины отражения действительности, имеющие определенную целевую направленность.

В дошкольном возрасте начинается качественно новый этап языкового развития. Речь входит во все виды деятельности, в том числе познавательные.

Особенности речевого развития в дошкольном возрасте состоят в том, что:

– речь отрывается от конкретной ситуации, теряет ситуативность, становясь универсальным средством общения;

– появляются связные формы речи, увеличивается ее выразительность;

– ребенок понимает законы родного языка в процессе действий со словом;

– ребенок учится выражать свои мысли сложным, логическим образом, рассуждение превращается в способ решения интеллектуальных задач, а речь становится инструментом мышления и средством познания, интеллектуализации познавательных процессов;

- развивается регулирующая функция речи, которая выражается в понимании литературных произведений, подчинении инструкции взрослого;
- складывается планирующая функция речи, когда она начинает предварять решение практических и интеллектуальных задач;
- возникает звуковая функция речи, выделение слова как абстрактной единицы, что создает возможность сделать слово объектом познания и освоить письменную речь;
- складывается понимание форм языковой деятельности;
- речь становится особым видом произвольной деятельности, формируется сознательное отношение к ней;
- речь превращается в особую деятельность, имеющую свои формы: слушание, беседу, рассуждения и рассказы;
- завершается процесс фонематического развития: ребенок правильно слышит и произносит звуки;
- возникают предпосылки для освоения грамоты.

Овладение грамматикой языка означает овладение навыками построения выражений путем изменения слов через форму создания новых слов и построения фраз и предложений.

Формирование грамматической структуры устной речи дошкольника включает в себя работу по морфологии, которая изучает грамматические значения внутри слова (изменение его по роду, числам, склонениям), словообразование (создание нового слова на основе другого с помощью специальных средств), синтаксис (сочетание и порядок слов, построение простых и сложных предложений).

Для исследования уровня сформированности грамматического строя речи и речепроизводства дошкольников, нами было проведено экспериментальное исследование на базе ГОУ «Ясли-сад № 88 г. Гродно», в котором приняли участие 10 детей среднего дошкольного возраста.

Для изучения сформированности грамматического строя речи у детей нами были проанализированы и обобщены методики, следующих авторов О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, В. В. Гербова, Т. И. Гризлик и составлен материал для диагностики в соответствии с поставленной целью.

Нами были выделены следующие показатели степени сформированности грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста:

- умение образовывать существительные множественного числа;
- умение образовывать существительные множественного числа в родительном падеже;
- умение образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных.

Диагностический срез позволил сделать выводы о том, что у большинства детей после проведения диагностики был выявлен допустимый или критический уровень сформированности грамматического строя.

Показатель «умение образовывать существительные множественного числа» сформирован на допустимом уровне у 30% воспитанников, на критическом уровне – у 40 %, на оптимальном уровне – у 30 %; показатель «умение образовывать множественного числа в родительном падеже» и «умение образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных» на оптимальном уровне эти показатели не сформированы ни у одного ребенка.

Но следует отметить, что показатель «умение образовывать множественного числа в родительном падеже» сформирован на допустимом уровне у 6 детей – 60 %, а показатель «умение образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных» у 7 детей – 70 %.

Для развития грамматического строя и речепроизводства у дошкольников нами проводились систематические занятия в течение трех месяцев с использованием упражнений в игровой форме, так как игры являются ведущим видом деятельности дошкольника и одним из важных методов активного обучения детей, способствующих развитию всех познавательных процессов. При подборе упражнений мы опирались на следующих авторов: О. С. Ушакова, В. В. Гербова, И. В. Козина.

После проведения работы по формированию грамматического строя речи и речепроизводства у детей среднего дошкольного возраста, нами была выполнена повторная диагностика. Определение уровня сформированности грамматического строя речи речепроизводства на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. Можно отметить, что дети стали меньше допускать типичных ошибок, начали правильно употреблять падежные формы, категории рода, соотнося действие и предмет женского рода, мужского или среднего рода с глаголами прошедшего времени, изъянительное наклонение глагола выражать в форме настоящего, прошедшего и будущего времени, согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе, падеже, с полными и краткими прилагательными, со степенями сравнения прилагательных, научились исправлять ошибки в речи товарищей.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства воспитанников после завершения формирующего этапа эксперимента выявлена положительная тенденция улучшения показателей речи, что свидетельствует об эффективности предложенных нами форм работы по развитию грамматического строя речи и речепроизводства у детей дошкольного возраста.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. и со вступ. ст. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
- 2 Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев – М. : Просвещение, 2009. – 214с.
- 3 Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 2003. – 367 с.

Б. И. Липская

*Н. В. Крюковская, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

В данной статье представлены результаты проведенного исследования по изучению состояния и уровня сформированности пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе. Описана эффективность использования интерактивных средств обучения с данной категорией учащихся, представлено содержание разработанного электронного средства обучения по формированию пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека и является составной частью процесса социализации, так как проходит через все сферы взаимодействия ребенка с действительностью и оказывает влияние на развитие его личности, самосознания [1].

Формирование пространственных представлений представляет собой основную задачу познавательного развития учащихся, так как обеспечивает успешность усвоения базовых школьных навыков. Развитие пространственных представлений осуществляется еще в раннем детстве, когда ребенок познает свое тело, воспринимает окружающие предметы и объекты, оценивает их расположение в пространстве. В дальнейшем на этой основе формируется пространственное мышление.

Актуальность формирования пространственных представлений у учащихся на уроках математики обусловлена тем, что в период младшего школьного возраста происходят значительные изменения в психике ребенка, и данный период является наиболее благоприятным для формирования пространственных представлений [2]. Кроме этого усвоение математических знаний и умений осуществляется с опорой на сформированные представления о схеме собственного тела, умение ориентироваться в окружающем пространстве и на плоскости.

Цель данной статьи – описать содержание электронного средства обучения для учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе в процессе обучения математике.

Для изучения состояния и уровня сформированности пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе был проведен констатирующий эксперимент. В рамках исследования изучались следующие представления и умения учащихся:

- представление о пространстве собственного тела по вертикали и горизонтальной оси;
- представление на уровне собственного тела и в направлении вправо-влево;
- лингвистические представления (пространство языка);
- представления о частях тела и их пространственном расположении;
- умение определять пространственные отношения между предметами;
- умение выполнять словесную инструкцию взрослого по ориентировке в окружающей среде, взаимном расположении объектов.
- представление пространственных отношений на листе бумаги.

В результате проведенного исследования было выявлено, что для учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе характерны нарушения пространственных представлений как на вербальном, так и на невербальном уровне. Было отмечено, что движения, выполняемые некоторыми учащимися, были вялыми, незавершенными, присутствовала склонность к упрощению заданий и уменьшению в них количества элементов. В выполнении заданных действий отмечалось нарушение дифференциации право-левого и верхне-нижнего направлений, наблюдалась длительная обработка инструкции (выполнение заданных движений происходило только после некоторых размышлений, либо после повторного проговаривания инструкции). Более успешно учащиеся выполняли задание по показу, в то время как словесная инструкция требовала предъявления помощи в виде наглядной демонстрации действия либо в ее значительном упрощении.

Так же в ходе исследования у многих учащихся была выявлена ограниченность в назывании частей тела, большинство пространственных предлогов они понимали, но не использовали в собственной речи. В ходе выполнения заданий у учащихся с тяжелыми нарушениями речи отмечалась выраженная дезориентация на листе бумаги, что проявлялось в нарушении дифференциации правых-левых и верхне-нижних углов листа, неспособности определить середину листа.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что большинство (66 %) учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе находятся на низком уровне сформированности пространственных представлений, что требует проведения с ними коррекционно-педагогической работы, которая должна быть направлена на формирование:

- умений ориентироваться в схеме собственного тела;
- представлений о расположении объектов в пространстве по отношению к собственному телу;
- представлений о взаимоотношении между внешними объектами;
- лингвистических представлений (пространство языка);

– умений ориентироваться на плоскости.

В настоящее время все большую эффективность приобретает использование интерактивных электронных средств обучения, которые можно применять с целью развития пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Применение компьютера в коррекционно-педагогической работе способствует активизации внимания, созданию познавательной мотивации, расширению возможностей работы с наглядным материалом, что, в свою очередь, позволяет достигать поставленных задач на уроках математики и, в целом, оптимизирует процесс обучения.

Учитывая это, нами были разработаны задания для электронного средства обучения (далее – ЭСО) для учащихся с тяжелыми нарушениями речи, направленные на формирование пространственных представлений, произвольного внимания, развитие зрительно-пространственной ориентировки на материале предмета математики. Данные задания разделены на определенные блоки.

Представим перечень заданий ЭСО:

– нахождение больших и маленьких предметов (предлагается соединить большие предметы с маленькими, выбрать сначала все маленькие, а затем – большие и т.д.);

– нахождение длинных и коротких предметов (предлагается среди нескольких полос найти самую короткую и раскрасить ее в один цвет, а далее найти самую длинную и раскрасить ее в другой, и т.д.);

– соединение предметов от самого большого к самому маленькому;

– нахождение высоких и низких предметов (предлагается соединить предметы стрелками от самого высокого к самому низкому и т.д.) (рисунок 1);

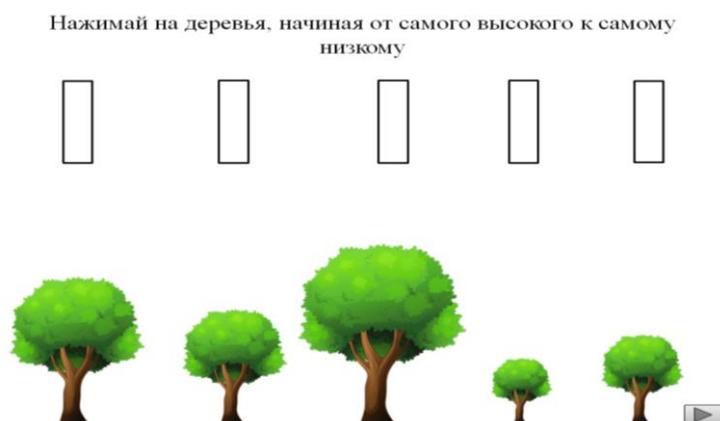


Рисунок 1 – Задание на нахождение объектов от самого высокого к низкому

– определение соотношения фигуры с определенным объектом (рисунок 2);

– нахождение заданных фигур разных по размеру (предлагается среди разных по размеру фигур найти нужные и раскрасить их в заданный цвет);

Помоги белке найти свой домик

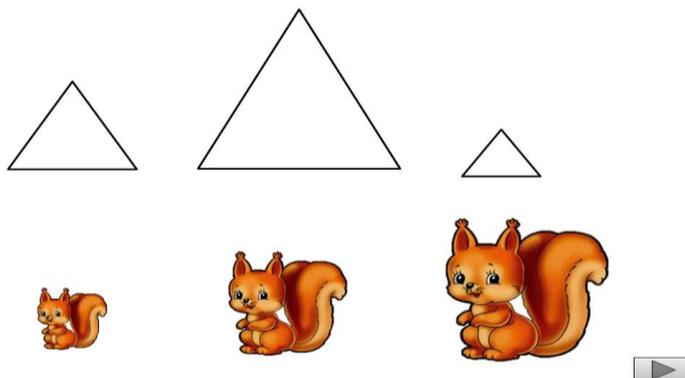


Рисунок 2 – Задание на соединение фигур с соответствующими по размеру предметами

– определение предметов сверху-внизу, справа-слева (предлагается фигуры верхнего ряда раскрасить одним цветом, нижнего – в другой; найти предметы, которые движутся в определенном направлении) (рисунок 3);

Выбери рыбок, которые плывут влево

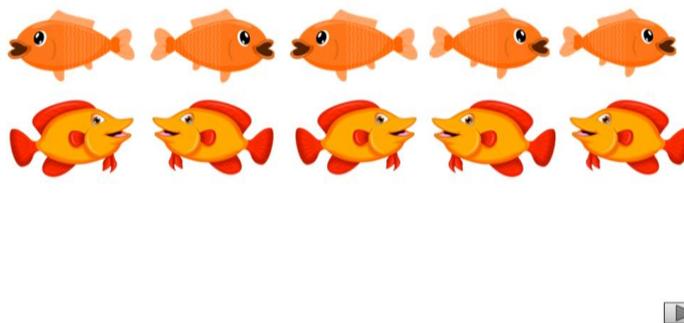


Рисунок 3 – Задание на определение стороны движения объекта

– добавление недостающей фигуры (предлагается выбрать фигуру, которой не хватает по размеру, цвету и размеру);

– определение направлений движения по стрелкам (предлагается закрасить клетки в соответствии с перемещением стрелки в образце).

Задания в ЭСО расположены по мере возрастания сложности, при их применении на уроке учитываются индивидуальные особенности, адаптационные возможности и жизненный опыт учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Движение изображений на экране монитора обеспечивает понимание пространственных отношений, что значительно труднее происходит при восприятии статического плоскостного материала. Значительно улучшает восприятие информации сочетание звука, красочного изображения и динамики предметов. При достижении правильного результата звучит звук или мелодия,

что формирует положительное подкрепление и обеспечивает появление желания продолжить выполнение задания. ЭСО рассчитано на совместную работу взрослого и ребенка. Помимо этого, следует отметить, что при использовании ЭСО необходимо соблюдать санитарные правила и нормы работы за компьютером.

Разработанные задания ЭСО рассчитаны для использования в пропедевтическом периоде обучения математике, обеспечивают подготовку учащихся к усвоению математических знаний и умений, создают полноценную основу для дальнейшего обучения в школе.

Таким образом, несформированность пространственных представлений непосредственно влияет на уровень интеллектуального развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи, что в результате приводит к появлению нарушений всех видов деятельности и создает неполноценную основу для усвоения математических знаний, умений и навыков. Поэтому, формируя и развивая пространственно-аналитическую деятельность учащихся в процессе проведения уроков математики с использованием интерактивных компьютерных игр, удастся совершенствовать: устную и письменную речь, зрительно-пространственную память и мышление, внимание и восприятие, гнозис (процесс опознания стимулов разной модальности) и праксис (адекватно координируемое действие, сопровождающееся развернутым контролем).

Список использованных источников и литературы

1 Вопросы формирования и развития пространственных представлений и пространственного воображения учащихся : труды института методов обучения / отв. ред. Н. Ф. Четверухин. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949. – 178 с.

2 Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / А. А. Столяр. – М. : Просвещение, 1988. – 303 с.

УДК 376-056.264

В. В. Литвиненкова

*Н. В. Крюковская, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье раскрывается актуальность проведения коррекционной работы по формированию грамматической стороны речи у учащихся с тяжёлыми

нарушениями речи. Описана эффективность использования рабочей тетради как дидактического средства. Описаны принципы и направления заданий, которые могут быть использованы в рабочей тетради.

Речь является важнейшей психической функцией человека. Речевое развитие рассматривается как процесс, который в содержательном и организационном аспекте зависит от поставленных целей и результатов. Своевременное развитие лексико-грамматического строя речи ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения. Высокий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи является одной из важных предпосылок овладения процессом чтения и письма.

Наличие речевых нарушений у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи (далее – ТНР) приводит к проблемам в усвоении школьной программы, а также отражается на общей успеваемости ребёнка в школе. Вследствие несформированности лексико-грамматической стороны речи дети сталкиваются с проблемами в овладении всех школьных предметов, в частности, русского языка. У детей отмечается ограниченность словарного запаса, аграмматизмы, что сказывается на качестве их устной речи. Дети затрудняются грамотно формулировать мысль при ответах у доски, недостаточно развито умение правильно связывать слова в предложения, ограничено владение набором слов и синтаксических конструкций, сложно даются пересказы текстов. Отставание в овладении лексическими и грамматическими категориями, неполноценность коммуникации создает ситуацию неготовности к школе.

Проявления аграмматизмов отмечаются не только в устной речи детей с ТНР, но и при овладении письмом. У них наблюдаются стойкие дисграфические и орфографические ошибки, выражающиеся в пропусках, перестановках букв и слогов, нарушениях структур слов, неверном написании слов. Данные особенности обуславливают необходимость проведения коррекционной работы, направленной на формирование лексико-грамматических средств языка.

Актуальность данной статьи заключается в том, что наблюдается тенденция возрастания количества детей с несформированной лексико-грамматической стороной речи ввиду тяжёлых нарушений речи, вследствие чего возрастает интерес к разработке эффективных методов и приёмов в коррекционной работе по устранению данной проблемы.

Цель статьи – изложить содержание рабочей тетради для формирования лексико-грамматической стороны речи у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи на уроках по учебному предмету «Развитие речи».

Формирование грамматического строя речи представляет собой обязательный раздел коррекционной работы на протяжении всего времени обучения. Наличие аграмматизмов у учащихся является обязательным

проявлением нарушения как устной, так и письменной речи. Грамматические конструкции при этом усваиваются учащимися без осмысления, что создает неблагоприятную основу для построения высказывания и требует дополнительной коррекционной работы с учащимися. Недостаточность языкового анализа, синтеза, несформированность способности к языковым обобщениям также затрудняет как теоретическое, так и практическое усвоение грамматики и правописания [1].

Специфика работы по формированию грамматического строя речи в школе для детей с ТНР заключается в организации системы упражнений по восполнению пробелов в речевом развитии, формировании умения анализировать языковой материал, синтезировать языковые единицы в соответствии с нормами языка, обобщать полученные знания. На этой основе у учащихся формируется представление о различных грамматических формах и конструкциях, происходит работа по уточнению значений известных грамматических единиц и способов их употребления.

Эффективным дидактическим средством в коррекционной работе по развитию грамматической стороны речи, на наш взгляд, является использование рабочей тетради. Рабочая тетрадь – это самый мобильный вид учебно-методического обеспечения, она способна быстрее других откликаться на потребности, появляющиеся в образовательном процессе. Вместе с тем, рабочая тетрадь не исключает объяснения учителя-дефектолога, а является дополнением к существующим методам обучения и используются наряду с ними. Рабочая тетрадь содержит особую мотивацию обучения. Она является образовательным опытом учащегося. Своей структурой и заданиями рабочая тетрадь направлена на «сотворчество». На смену заучиванию и репродукции приходит самостоятельное добывание знаний. Все эти особенности рабочей тетради позволяют повысить эффективность коррекционного процесса. Можно выделить основные дидактические функции рабочих логопедических тетрадей на печатной основе:

- компенсаторная – облегчение процесса обучения, уменьшение затрат времени, сил и здоровья учителя-дефектолога и учащихся;
- информативная – передача необходимой информации, обеспечивающей решение коррекционных задач;
- познавательная – развитие познавательного интереса, эстетического вкуса, умения наблюдать, мыслить;
- интегративная – рассмотрение изучаемого объекта или явления по частям и в целом;
- формирующая – формирование видов познавательной деятельности, приемов познания и способов усвоения [2].

Для проведения коррекционно-педагогической работы по развитию грамматического строя речи у учащихся с ТНР в III классе нами была разработана рабочая тетрадь. Использование данного дидактического пособия предназначено для использования на уроках по учебному предмету

«Развитие речи». Принципами, которые положены в основу составления рабочей тетради, являются следующие:

- совместимость с учебной программой по учебному предмету «Развитие речи»;
- обеспечение изучения материала от простого к сложному;
- системность и концентричность изучения материала;
- учёт затруднений учащихся;
- корректность и чёткость формулировок заданий;
- наличие образцов выполнения заданий;
- использование наглядных изображений.

Структура рабочей тетради представлена следующими частями:

- вводная часть, в которой представлено описание рабочей тетради и правила ее использования; перечислены направления заданий; описаны;
- основная часть, включающая задания с опорой на учебную программу и лексические темы по различным направлениям формирования грамматической стороны речи;
- методическая часть с рекомендациями для педагогов по использованию тетради на уроках и родителей для выполнении домашних заданий.

Задания в рабочей тетради включают в себя задания по следующим направлениям: развитие умения образовывать множественное число существительных в различных падежах; употреблять глаголы прошедшего времени; согласовывать прилагательные с существительными и существительные с числительными; образовывать относительные и притяжательные прилагательные, прилагательные от существительных, существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Задания, представленные в рабочей тетради, могут быть использованы на любом этапе урока как с целью актуализации необходимых знаний в начале урока перед изучением новой темы, так и на этапе изучения нового материала и закрепления полученных на уроке умений. По каждому направлению предложено несколько заданий, которые отличаются уровнем сложности и позволяют реализовать дифференцированный подход на уроке, а также опираться на зону актуального и ближайшего развития. Приведем пример заданий по согласованию существительных с числительными с учетом уровня сложности:

- на низком уровне сложности детям предлагается сосчитать предметы на картинках. Например, один карандаш-пять карандашей; одно окно-три окна;
- на высоком уровне сложности детям предлагаются предложения, в которых допущены ошибки в согласовании существительных с числительными. Учащимся нужно найти ошибки и исправить их. Например, у Васи было пять карандашов и три ручек.

Использование рабочей тетради позволяет улучшить процесс коррекционной работы. Наличие наглядного материала и интересных разнообразных заданий направлено на формирование учебной мотивации у

учащихся с ТНР. Задания, которые представлены в рабочей тетради, направлены на развитие не только грамматического строя речи, но и связной речи, словесно-логического мышления, произвольной памяти и внимания.

Список использованных источников и литературы

1 Кривовязова, Н. Д. Методика обучения русскому языку детей с тяжёлыми нарушениями речи : учеб. пособие для студентов / Н. Д. Кривовязова. – Минск : Зорны верасень, 2007. – 215 с.

2 Логопедические тетради и их дидактическое наполнение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://studbooks.net/1898456/pedagogika-/logopedicheskie_tetrad_i_didakticheskoe_napolnenie . – Дата доступа: 17.10.2021.

УДК 373.21:37.026.9

Н. П. Ничипоренко

Е. А. Ковалёва, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

Беларусь, Гродно УО «ГрГУ имени Я. Купалы»

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ УДО

В статье рассматривается понятие воображение и творческого воображения применительно к детям дошкольного возраста. Раскрыта роль творческого воображения в жизни ребенка. Приведены примеры приемов развития творческого воображения и возможности пластилинографии, как средства развития творческого воображения и личности ребенка в целом.

Современные приоритеты в области дошкольного образования предъявляют определённые требования к личностным навыкам ребенка, которые, в свою очередь, требуют формирования у ребёнка-дошкольника познавательной сферы, как важнейшего условия успешного развития личности в целом.

Воображение – это важная черта человеческой психики, которая отличает личность от животного. Ни для кого не секрет, что умение выдумать что-то новое и необычное делает реальный мир ярче и интереснее, особенно для маленького ребенка. Вместе с тем, развитие воображения является сложным процессом, который возможен только под руководством взрослого.

По заключению психоаналитика Мэрили Зденек, лишь около 10 % людей используют оба полушария головного мозга сбалансировано. Большинство же делают ставку на левое полушарие и игнорируют творческий потенциал правого полушария [[1, с. 109](#)]. Тем не менее, исследования в области

психологии доказывают, что именно правое полушарие мозга отвечает за интуицию и образное мышление, помогает ребенку обрабатывать невербальную информацию, а также помогает увидеть проблемную ситуацию целиком и найти из нее выход, который возможно на первый взгляд не очевиден. Правое полушарие и воображение помогают дошкольнику понимать метафоры и результат труда чужого воображения, что очень часто встречается в детской художественной литературе и мультипликации, которые так нравятся детям.

Вместе с тем, именно воображение и развитое правое полушарие – это залог успешного формирования умений ребенка мечтать, фантазировать, сочинять стихи, строить и реализовывать планы. Таким образом, развитие творческого воображения является приоритетным направлением в области современного дошкольного образования.

Воображение условно можно разделить на несколько видов: пассивное, активное, творческое.

Творческое воображение, являющееся частью активного воображения – это способность человека к построению новых образов посредством переработки психических компонентов, которые были приобретены в прошлом опыте [1, с. 319].

Исследования учёных Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Е. И. Игнатьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, В. А. Крутецкого доказали, что развитие творческого воображения возможно в период дошкольного возраста, и является неотъемлемой частью детской деятельности, в ходе которой происходит комплексное развитие личности ребенка, формируется самостоятельная психическая деятельность.

Творческое воображение играет важную роль в процессе подготовки ребёнка к обучению в школе. Успешная реализация психолого-педагогической работы по развитию творческого воображения может осуществляться при условии целенаправленной деятельности в учреждении дошкольного образования. В психолого-педагогической литературе выделяется четыре группы таких условий:

1. Физические условия, т. е. наличие материалов для творчества и возможность в любую минуту действовать с ними.

2. Условия социально-эмоциональные, т. е. создание взрослыми у ребенка чувства внешней безопасности, когда он знает, что его творческие проявления не получат отрицательной оценки взрослых.

3. Психологические условия, сущность которых заключается в том, что у ребенка формируется чувство внутренней безопасности, раскованности и свободы за счет поддержки взрослыми его творческих начинаний.

4. Интеллектуальные условия, которые создаются путем решения творческих задач [2, с. 36].

Творческое воображение ребенка развивается в различных видах детской продуктивной деятельности: в игре, в общении, в изобразительной, театрализованной и других видах деятельности.

Одним из средств, способствующих развитию творческого воображения в дошкольном возрасте, является изобразительная деятельность в силу своих специфических особенностей. Одним из ключевых условий успешного развития творческого воображения является вариативность и разнообразие работы с детьми на занятиях. Все новое и необычное активизирует, привлекает внимание и дает возможность для развития творческого воображения – это все помогает ребенку поддерживать интерес к деятельности, в т.ч. и к изобразительной, и благоприятно влияет на личностное развитие ребенка в целом [3, с. 66].

Учитывая актуальность данного вопроса, нами была организована педагогическая работа с детьми дошкольного возраста на базе ГУО «Ясли-сад г.п. Сопецкин» Гродненского района.

Основным направлением работы выступила организация изобразительной деятельности с детьми, как на занятиях, так и в процессе самостоятельной художественной деятельности в условиях УДО. Так, в процесс работы по развитию творческого воображения дошкольника были включены занятия пластилинографией. Это направление в творчестве, которое объединяет лепку и рисование в единый творческий процесс, позволяя ребенку проявить свое творческое воображение. Пластилинография раскрывает возможности для создания общих и коллективных творческих работ детей.

Понятие «пластилинография» имеет два смысловых корня: «графия» – творить, рисовать, а первая часть слова «пластилин» предполагает использованный материал, при поддержке которого исполняется воплощение замысла. Принцип предоставленной техники содержится в разработке лепной картины с изображением наиболее, либо наименее, выпуклых, полуобъемных объектов на горизонтальной плоскости [4, с. 22].

Для создания образа при работе с пластилином использовались следующие приемы и упражнения:

1) предварительная подготовка – это мысленное продумывание своего клоуна: внешний вид, размер (будет ли это только голова или полностью все тело), цвет деталей и составных частей и т.д. (т.е. составление плана работы).

2) непосредственная работа с пластилином:

- скатывание пластилина в разноцветные шарики разного размера.
- раскатывание пластилина и придание ему форм овала, конуса и т.д.
- сплющивание пластилина с целью получения таких форм, как лепешка или диск.
- прищипывание пластилина для создания фактуры поверхности изделия.
- оттягивание пластилина для создания дополнительной формы от основной части изделия.
- заглаживание пластилина для создания плавного перехода от одной детали к другой при соединении и для закругления деталей.
- надавливание и разглаживание пластилина

– смешивание пластилина различных цветов для создания нового цвета и другие виды работ.

Работа в технике пластилинографии позволяет детям закрепить имеющиеся у них навыки работы с пластилином, освоить физические свойства материала, создавать интересные и необычные образы, учит создавать свои модели по наглядному изображению, что, в свою очередь, способствует успешному развитию у ребёнка творческого воображения.

Таким образом, проблема развития творческого воображения в условиях современного дошкольного образования является актуальной и своевременной. В силу важности и значимости развития творческого воображения для ребенка дошкольного возраста необходима организация систематической и планомерной работы в условиях учреждения дошкольного образования.

Список использованных источников и литературы

1 Батюта, М. Б. Возрастная психология / М. Б. Батюта, Т. Н. Князева. – М. : Логос, 2013. – 306 с.

2 Бухарова, И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста : учеб. пособие для академического бакалавриата / И. С. Бухарова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 119 с.

3 Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Студия АРДИС, 2014. – 772 с.

4 Швайко, Г. С. Занятие по изобразительной деятельности в детском саду / Г. С. Швайко. – М. : ВЛАДОС, 2021. – 100 с.

5 Шкицкая, И. О. Пластилиновые картины / И. О. Шкицкая. – Ростов-на-Дону : Издательство Феникс, 2019. – 120 с.

УДК 373.2:159.937:7.01:316.7(=161.3)

О. А. Пресняк

*М. В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ БЕЛОРУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Целью статьи является характеристика теоретических исследований процесса развития художественного восприятия детей старшего дошкольного

возраста посредством белорусской национальной культуры. В статье обосновывается актуальность описываемой проблемы, определяются положения авторов психолого-педагогических исследований, раскрывающих сущностные характеристики понятий «восприятие», «художественное восприятие», «национальная культура».

Проблема развития художественного восприятия изучается педагогами, психологами, философами с древних времен. Она не теряет своей актуальности и в современном мире. Ведь художественное воспитание средствами искусства – основополагающая часть достойного образования.

Искусству во все времена отводилось особое место среди иных эстетических ценностей. Наблюдать его мы можем в виде художественных произведений, которые созданы талантливыми писателями, музыкантами, живописцами, скульпторами, графиками. Подобные произведения способствуют расширению социального опыта людей, их взаимодействию с природой и социумом. Обусловлено это тем, что главным образом в подобных произведениях находят отражение все эмоциональные стороны действительности и эмоции людей (внешние проявления чувств, характера).

Вопросами изучения художественного восприятия занимались Р. С. Немов, В. А. Ганзен, А. А. Люблинская, Б. Г. Мещеряков, С. Л. Рубенштейн и др. [2, 4, 9, 10, 11, 12, 14]. Их исследования свидетельствуют о том, что развитие художественного восприятия является ключевым компонентом в формировании личности, т. е. в наибольшей степени определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности, в том числе и в учреждениях дошкольного образования.

Также следует отметить, что духовное развитие человека, в которое включено эстетическое, начинается с раннего детства. Это обусловлено сензитивностью данного возраста, ведь характерной чертой ребенка дошкольного возраста является его способность наиболее эмоционально реагировать на окружающую действительность, в том числе и на произведения искусства.

Стремящиеся изменения, которые происходят в современном мире, затрагивают человека, его ценностные ориентации. Требуются современные подходы к решению проблемы художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Стоит отметить богатый потенциал белорусской национальной культуры, который можно использовать при решении возникнувшей проблемы. Нахождение ребенка в конкретном культурно-историческом пространстве оказывает значительное влияние на формирование его ценностных ориентиров, образцов поведения, картины мира. Осуществляя выбор ценностных приоритетов и способов взаимодействия с социокультурным окружением, он включается в культурную деятельность своего народа.

На сегодняшний день в Республике Беларусь приобщение к национальной культуре народа – одна из главных стратегических задач развития страны. Она регламентируется и обеспечивается такими нормативно-правовыми

документами, как Закон Республики Беларусь от 19 ноября 1993 г. № 2570ХП «О правах ребенка» (в ред. Закона Республики Беларусь от 11.05.2016 г. № 3623), Закон Республики Беларусь от 5 июля 2004 г. № 301–3 «О государственных символах Республики Беларусь», Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. [7].

Несмотря на многочисленные исследования, проблема развития художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста посредством белорусской национальной культуры требует более глубокого изучения, поиска новых подходов к реализации задач по данному вопросу и внедрения в практику работы дошкольных образовательных учреждений.

Проведя анализ психолого-педагогических литературных источников, можно отметить, что единого подхода к определению понятия восприятия нет.

Так, например, в психологическом словаре понятие «восприятие» раскрывается как «чувственное отображение предмета или явления объективной действительности, воздействующее на наши органы чувств. Отмечается, что способностью воспринимать мир в виде образов наделены только человек и высшие животные, она у них складывается и совершенствуется в жизненном опыте» [14].

Восприятие, как «процесс чувственно-образного отражения предметов и явлений в единстве их свойств» определил В. А. Ганзен [6]. А. А. Люблинская описывает восприятие, как «отражение человеком предмета или явления в целом при непосредственном воздействии на его органы чувств» [9, с. 156].

Восприятие как «синтез ощущений, который формируется в процессе жизнедеятельности, активных взаимодействий с предметами», определяет Б. М. Бим-Бад [1]. Б. Г. Мещеряков и В. Зинченко истолковывают «восприятие» как «процесс формирования при помощи активных действий субъективного образа целостного предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы» [14].

С. Л. Рубинштейн в своих работах предполагает следующую трактовку: восприятие человека – «это не только чувственный образ, но и осознание выделяющегося из окружения противостоящего субъекту предмета» [15].

В современной психологии художественное восприятие раскрывается как «высшая форма восприятия, как способность, появляющаяся в результате развития общей способности к восприятию» (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Б. М. Теплов и др.) [1,4,5].

Восприятие – «один из важнейших психических процессов, который включен в абсолютно любую деятельность человека, оно формирует субъективную картину мира» [8]. Живя и действуя, разрешая в ходе своей жизни, встающие перед ним практические задачи, человек познает окружающее. «Ведь для того, чтобы учиться, играть, трудиться человек должен обращать внимание и замечать те или иные компоненты своей жизни. Восприятие предметов и людей, с которыми ему приходится иметь дело, условий, в которых протекает его деятельность, составляют необходимую предпосылку осмысленного человеческого действия» [8].

Рассмотрим сущностные характеристики понятия «художественное восприятие». «Как процесс формирования целостного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и действительности» определяют его О. А. Соломенникова, Т. Г. Казакова, З. А. Богатеева [13]. Также во многих источниках мы встречаем понятие эстетическое восприятие, которое тождественно нашему термину.

А. И. Буров раскрывает эстетическое восприятие, как «познание эстетического предмета: полное и содержательное его освоение» [1].

Рассматривая специфику художественного восприятия, следует отметить его социальный характер, выражающийся в том, что формируется оно «в непосредственной связи с развитием общества, во взаимодействии индивида с его микросредой и макросредой. В акте восприятия выделяют три основных компонента – объект восприятия, субъект восприятия, процесс восприятия» [3].

Следует отметить, что национальная культура обладает существенным потенциалом для формирования художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста.

Национальная культура определяется нами как «сложный комплекс традиционных и новых элементов культуры. Восприятие индивидом национальной культуры своего народа является главным результатом функционирования его самосознания. Ведь развитие и движение вперед в идеальное будущее, сохранение исторических ценностей и традиций, самобытности каждого народа, в некоторой степени даже сохранение себя в будущем как полноправного члена своей нации возможно лишь при усвоении и узнавании ценностей своей культуры, следовании им на практике» [10].

Приобщая детей старшего дошкольного возраста к восприятию доступного изобразительного искусства, мы помогаем им не только лучше понимать и чувствовать мир, но тем самым лучше понять и смысл его собственной изобразительной деятельности. Ребенок осознает, что окружающий его мир существует еще и в образах. Это одновременно сложная и важная задача умственного развития детей. Ведь ребёнок далеко не сразу понимает, что предметный мир может существовать в изображении. Повторное открытие знакомых и интересных ему вещей в художественных образах радует ребенка. Нужно показывать ему образы (в рисунке и скульптуре), яркие по цвету, динамичные, изображенные достаточно крупно. Если это рисунок, то он не должен теряться среди других изображений (композиция простая, изображение предметное или малосюжетное).

Восприятие произведений национальной культуры детьми старшего дошкольного возраста будет более продуктивным, если они научатся видеть средства выразительности, применимые художником для характеристики изображения (цвет, цветовые сочетания, форма, композиция и др.). Поэтому все образы, с которыми связываются линии, круги, точки, должны быть ранее восприняты, и не только зрительно, а в активной деятельности.

Важную роль в формировании художественного восприятия отыгрывает народное декоративно-прикладное искусство. Дети знакомятся с народной

игрушкой: глиняные свистульки (М. Ржеутский, И. Данилевич, С. Глебка), деревянные расписные игрушки (образные) [16, с. 96].

Если в младшем дошкольном возрасте дети учатся узнавать героев иллюстраций: Е. Лось к книгам «Малышок» (сост. Р. Миронова), «Калыханкі»; В. Басальги, Е. Лось, Н. Поплавской к книге «Ладачки – ладачки», то к средней группе дети уже соперничают героям любимых сказок, равнодушны к музыке, краскам природы, используют цвет, как средство передачи своего отношения к людям, предметам окружающего мира, учатся воспринимать яркость цветовых образов в картинке, иллюстрациях, народной игрушке, рассматривать сюжетные картины, называть действия персонажей; выделять главное в композиции (цветовое, композиционное решение) [16, с.147].

Проанализировав учебную программу дошкольного образования, можно прийти к выводу, что большинство произведений искусства, музыки, фольклора, с которыми знакомятся дети дошкольного возраста, относятся к белорусской национальной культуре. Так, например, в младшем дошкольном возрасте дети учатся положительно воспринимать и воспроизводить музыкальные произведения, произведения белорусских поэтов и писателей, фольклора (колыбельные, народные песенки и потешки, считалки, сказки). В средней группе знают о продуктах деятельности белорусской промышленности и производства; проявляют любознательность при знакомстве с именами и деятельностью знаменитых белорусов; эмоционально воспринимают и воспроизводят музыкальные произведения, литературные произведения белорусских поэтов и писателей, фольклора; различают и знают предназначение изделий декоративно-прикладного искусства Беларуси: ткачества, вышивки, керамики, изделий из соломки, льна, дерева. А в старшем дошкольном возрасте называют предметы декоративно-прикладного искусства Беларуси, знают их особенности и предназначение (ткачество, вышивка, керамика, изделия из соломки, льна, дерева), эмоционально воспринимают и воспроизводят музыкальные произведения, фольклорные и литературные произведения разных жанров; умеют использовать информацию о культурно-исторических ценностях Беларуси в разных видах деятельности.

Специфика народных знаний заключается именно в том, что ими можно овладеть даже в дошкольном возрасте. Путь это начинается от простого, натурального вхождения в мир народной игрушки, декоративно-прикладного искусства. Важно, чтобы педагоги были искренними приверженцами возрождения белорусской культуры. Они первые своей эмоциональностью, возвышенностью, лаской к родному слову должны заинтересовать детей национальным наследием своего народа.

Таким образом, развитие художественного восприятия у ребенка дошкольного возраста происходит постепенно и возможно только при условии умелого руководства педагога, применения им разнообразных методических приемов. Хочется отметить, что достижения национальной культуры, несомненно, должны занимать важное место при формировании художественного восприятия детей дошкольного возраста. Ведь правильно подобранные методы, средства,

дидактические игры, упражнения, основанные на достижениях национальной культуры, позволят сделать данный процесс наиболее оптимальным.

Список использованных источников и литературы

1 Бутенко, Н. В. Образовательное пространство музея искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко. – М. : Академия Естествознания, 2013. – 172 с.

2 Венгер, Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л. А. Венгер // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч. II. – М. : Наука, 1981. – 223 с.

3 Ветлугина, Н. А. Художественное творчество и ребенок / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1972. – 286 с.

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

5 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика – Пресс, 2006. – 536 с.

6 Ганзен, В. А. Восприятие целостных объектов / В. А. Ганзен. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1973. – 153 с.

7 Кодекс Республики Беларусь об образовании: Кодекс Респ. Беларусь, 13 января 2011 г. №243-З: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г.: в ред. от 26 мая 2012 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2014 с.

8 Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т. С. Комарова // Обучение и творчество. – М. : Педагогика, 1990. – 154 с.

9 Люблинская, А. А. Детская психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. А. Люблинская – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.

10 Маклаков, А. Г. Общая психология: учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2003. – 582 с.

11 Немов, Р. С. Психология. Книга 1 / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 683 с.

12 Немов, Р. С. Психология. Книга 2 / Р. С. Немов. - 4-е изд. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 608 с.

13 Полягошко, С. В. Творческое развитие ребенка в условиях художественно-речевой деятельности : учеб. нагляд. пособие для педагогов учреждений дошк. образования / С. В. Полягошко. – Мозырь : Белый Ветер, 2014 – 2016. – 82 с.

14 Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещериков. – М. : Астрель : Хранитель, 2007. – 478 с.

15 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998 – 720 с.

16 Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО ; Аверсэв, 2019. – 416 с.

А. Д. Родик

*А. Н. Певнева, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДОШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена анализу проблемы развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в реальном образовательном процессе. В работе описываются теоретические основы развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, показатели безопасного поведения детей, отражаются элементы диагностической методики по развитию социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Во всем современном мире проблема безопасности жизнедеятельности считается одной из центральных проблем человечества. В большинстве случаев отсутствие навыков правильного поведения в чрезвычайных ситуациях приводит к плачевным последствиям. Обеспечение безопасности жизнедеятельности является приоритетной задачей для личности, общества, государства. Абсолютной безопасности не бывает. Всегда существует некоторый остаточный риск. Безопасность – это приемлемый риск, достичь которую возможно только в обучении и практике [1]. Опасности по своей природе вероятностны (случайны), потенциальны (скрыты), перманентны (постоянны, непрерывны) и тотальны (всеобщи). Как показывает практика, многие люди не отдают себе отчет в том, что опасности могут подстергать их на каждом шагу. Психологи в данном случае называют это состояние «отчуждением от реальной жизни».

Первоочередной задачей воспитателей и родителей, по мнению Н. Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной, является не оберегание и защита дошкольника, а его подготовка к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями. Ю.В. Репин призывает педагогов прививать детям дошкольного возраста нормы безопасного поведения в окружающей обстановке.

Социальный интеллект и его развитие актуальная проблема на данном этапе развития общества. Актуальна эта проблема и для личности отдельно. Тематика социального интеллекта стала исследуемой совсем недавно. При написании научных работ ни один ученый не пользовался термином «социальный интеллект». Первым Э. Торндайк употребил данный термин в 1920 году и описал его, как способность к мудрости и дальновидности в

человеческих отношениях. Г. Оллпорт дал следующее определение социальному интеллекту: «особая способность верно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях». Он говорил, что это дар, который позволяет людям бесконфликтно строить взаимоотношения [2].

Эта проблема актуальна, так как мало изучена в психологической литературе и литературе в целом. Социальный интеллект — способность, состоящая из множества компонентов и проявляющаяся в реакции на происходящие ситуации, необходимая способность для личностно благоприятного становления детей. Безопасность жизнедеятельности — это подходящая, нормальная обстановка окружающей среды личности, условий труда и учебы, питания и отдыха, в которых человек чувствует себя спокойно и ничего не угрожает его здоровью, жизни, имуществу, законным интересам. Эти два понятия тесно связаны друг с другом и требуют внимания со стороны педагогов и детей дошкольного возраста.

Педагоги уверяют, что нельзя добиться высокого уровня развития социального интеллекта, не взяв во внимание предпосылки для его развития. Прогрессирование социальной ситуации развития, переходящей в следующий возрастной период; социальный интеллект; нужда в общении со взрослыми — это и есть те самые предпосылки для развития социального интеллекта [2].

Усвоение социального опыта — это усвоение многочисленной информации и обретение навыков, образцов, и обладание, овладение теми способами деятельности и общения, результатом которого он является. Если руководствоваться теоретическими знаниями, то можно сопоставить два понятия: «опыт» и «безопасное поведение» и получить определение понятия «опыт безопасного поведения» (ОБП). Опыт безопасного поведения — совокупность представлений о правилах безопасного поведения, умений применять заведомо опасные бытовые предметы и переживаний, которые определяют мотивы детского поведения [3].

Существует несколько показателей, которые отражают уровень сформированности ОБП. Этими показателями являются:

- знание ребенком дошкольного возраста правил безопасного поведения (источников угрозы, мер предосторожности, а также методов преодоления опасности);
- умение правильно себя вести в заведомо опасной ситуации внешнего мира;
- отношение (представление дошкольником важности соблюдения мер по преодолению опасности).

Исходя из данных показателей можно сделать вывод, что они имеют некую связь.

Освоение социальным опытом у дошкольника совершается следующими способами, связанными друг с другом:

- стихийно (в ходе независимого взаимодействия с внешним миром);
- целенаправленно (с поддержкой, созданной взрослым в воспитательно-образовательном процессе);
- спонтанно (в следствие общения свободного и нормативного начала, как внутренняя предпосылка активности личности ребенка) [4].

В работах известных авторов прослеживается связь между переходом ребенка на новый возрастной уровень и его общения с взрослыми и ровесниками. Как раз тут и пригодится хорошо развитый социальный интеллект. Ребенок с высоким уровнем развития социального интеллекта лучше понимает модели поведения окружающих, умеет грамотно решать конфликты с другими людьми [5].

Таким образом, *«безопасность жизнедеятельности* – это благоприятное, нормальное состояние окружающей среды человека, условий труда и учебы, питания и отдыха, при которых снижается возможность возникновения опасных факторов, способных угрожать его здоровью, жизни, имуществу, законным интересам». В свою очередь *«социальный интеллект* – это понятие разностороннее, включающее в себя целостную систему, которая анализирует, систематизирует и накапливает опыт людей, а также является потенциалом социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста. Изучение социального интеллекта с позиций возрастного подхода обладает большим потенциалом в области изучения и вероятностного проектирования эффективности его развития» [6].

На данном этапе работы нами был продиагностирован только лишь социальный интеллект старших дошкольников. Для выявления уровня развития социального интеллекта у детей дошкольного возраста нами была подобрана и использована экспресс-диагностика социального интеллекта детей дошкольного возраста под редакцией Н. В. Микляевой [7].

Цель данного исследования – определение уровня сформированности социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет).

В методику выявления уровня сформированности социального интеллекта у дошкольников включено три рабочие тетради по диагностике социального интеллекта детей с условной нормой развития и ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста. В конкретно описанном исследовании нас интересовала диагностика социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с условной нормой развития.

Описанная диагностика состоит из набора связанных между собой заданий, которые собраны в одном тесте. В данной тетради представлено 4 субтеста, которые разработаны по аналогии с тестом «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и направлены на экспресс-диагностику социального интеллекта детей младшего и старшего дошкольного возраста. Обследование детей включает четыре блока заданий и иллюстративного материала:

- первый блок дает возможность обнаружить умение детей допустить результаты поведения человека в конкретной ситуации и спрогнозировать то,

что случится в будущем (устанавливает, как повел бы дошкольник себя в различных проблемных моментах);

– второй блок устанавливает, различает ли дошкольник чувства и эмоции и способен ли обобщить одной эмоцией ряд ситуаций или условных отображений;

– третий блок демонстрирует, осознает ли дошкольник с какой эмоцией необходимо проговорить ту, или другую фразу и способен ли выбрать оптимальную эмоциональную окраску высказывания для ситуации.;

– четвертый блок показывает понимание детьми логики развития той или иной ситуации и роль поведения людей в данных ситуациях [7].

Анализ итогов диагностики ведется от одного до трех баллов. 3 балла – дошкольник отвечает на вопросы с отсутствием подсказки, логически доказывает свою точку зрения, осознает и представляет то, что изображено на картинках. 2 балла – дошкольник справляется с задачей с помощью взрослого, описывает совершающееся на иллюстрациях правильно, но неточно, с погрешностями, не может обосновать свою точку зрения. 1 балл – дошкольник никак не справляется с задачей без помощи взрослого, даже с поддержкой допускает грубые ошибки, не осознает то, что представлено в иллюстрациях и не поясняет свою точку зрения [7].

Каждый блок оценивается отдельно, в зависимости от количества заданий, представленных в нем. Оценка результатов дошкольника является лишь субъективным мнением исследователя.

Результаты проведенной диагностики можно наблюдать в данной композиционной оценке.

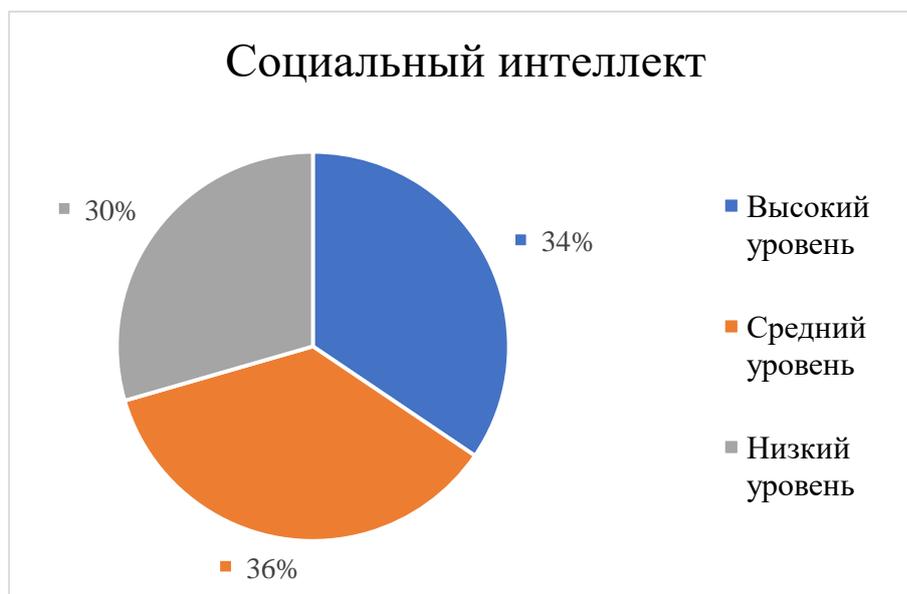


Рисунок 1 – Уровень развития социального интеллекта

Таким образом, после проведения диагностики было выявлено, что дети, имеющие высокий уровень социального интеллекта, лучше понимают поведение людей, могут предвидеть продолжение ситуации.

У испытуемых данной категории выше степень мастерства осознавать находящиеся вокруг. Можно предположить, что дети с высоким уровнем развития социального интеллекта быстрее и лучше усваивают совокупность представлений о правилах безопасности жизнедеятельности. Это позволяет сделать вывод о том, что социальный интеллект играет значительную роль в формировании основ безопасности жизнедеятельности детей.

Список использованных источников и литературы

1 Кобитина, И. И. Дошкольникам о технике: книга для воспитателя детского сада / И. И. Кобитина. – М. : Просвещение, 1991. – 87 с.

2 Шилова, О. В. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым: автореф. дис. конта пед. наук / О. В. Шилова. – Нижний Новгород, 2009. – 224 с.

3 Масленникова, И. С. Безопасность жизнедеятельности / И. С. Масленникова, О. Н. Еронько. – СПб. : СПбГИЭУ, 2011. – 425 с.

4 Дыбина, О. В. Сценарии игр-занятий для дошкольников / О. В. Дыбина. – М. : Твор. центр, 2000. – 86 с.

5 Ясюкова, Л. А. Социальный интеллект детей и подростков / Л. А. Ясюкова, О. В. Белавина. – М. : Институт психологии РАН, 2017. – 179 с.

6 Исаева, И. Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребёнка в период дошкольного детства: автореф. дис. канд. пед. Наук / И. Ю. Исаева. – Ростов на Дону, 2011. – 196 с.

7 Альбом для экспресс-диагностики социального интеллекта детей дошкольного возраста (в 3-х раб. тетр.): приложение к сборнику научных статей по материалам межрегиональной дистанционной научно-практической конференции «Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее» / под ред. Н. В. Микляевой. – М. : Берлин : Директ-Медиа, 2017. – С. 20–39.

Е. И. Романенко

*Е. А. Музыка, кандидат психологических наук, доцент
Украина, Киев, Киевский университет имени Б. Гринченко*

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО- ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Представлены результаты анализа научных воззрений Л. С. Выготского на одарённость и способности в контексте теории культурно-исторического развития. Рассмотрена структура целостной одаренной личности, которая соответствует исторически сложившимся формам деятельности, отношений и включает интеллектуальную, моторную, практическую, эмоциональную, музыкальную и другие специальные одарённости. Основной принцип развития одарённой личности в образовательном процессе – это разрешение динамического противоречия между уровнем актуального развития и зоной ближайшего развития.

Выдающийся психолог Л. С. Выготский, как отмечают исследователи, специально не занимался проблемой одарённости и способностей, однако он и не мог обойти её, разрабатывая теоретические основы обучения и развития личности [1; 2]. В этой связи цель нашей работы состоит в том, чтобы изучить и обобщить взгляды Л. С. Выготского на одарённость, способности и их значение для развития личности в процессе обучения.

Взгляды Л. С. Выготского на одарённость. Проблема одарённости уже во времена Л. С. Выготского имела свою историю. Он был хорошо осведомлен как с основными этапами развития психологии одарённости, так и со взглядами ученых, которые представляли тот или иной этап.

На начальных этапах одаренность связывалась с одной психической функцией, позже – с группой функций. Отдельно Л. С. Выготский отмечает модель Ч. Спирмена, который выделил два фактора: специфический, для определённого вида деятельности, и общий – собственно одаренность. Учёный ссылается и на работы А. Бине, в которых одаренность рассматривается как среднее из целого ряда функций [3].

Л. С. Выготский солидаризируется с выводами Р. Йеркса, В. Келера, Е. Штерна, Х. Богена, О. Липмана о том, «...что существует не одна одаренность, но много типов одаренности, в частности наряду с разумным познанием стоит разумное действие» [3, с. 20]. Это в свою очередь позволило ему говорить о практической одаренности или о практическом интеллекте. Данное положение было очень важным для ученого, потому что, во-первых, хорошо согласовывалось с его культурно-исторической теорией, в частности с

развитием орудийной деятельности, а, во-вторых, позволяло описать и обосновать компенсаторные механизмы в развитии умственно отсталых, слабовидящих или слабослышащих детей, их адаптированность к жизненным условиям.

Л. С. Выготский частично разделял мнение, что одаренность может быть естественной, то есть врожденной. Однако, при этом он считал, что расхождения, имеющиеся в различиях естественной одаренности, могут существенно увеличиваться в результате обучения. Ученый иллюстрирует это положение на примере людей, которые имели одинаковые показатели одаренности, и впоследствии каждый из них стал обучаться музыке. «Насколько расширятся его возможности, настолько увеличатся расхождения в результатах, в которых проявляется эта одаренность» [4, с. 304-305].

Одарённая личность как продукт культурно-исторического развития. Являясь одним из основоположников личностного подхода, Л. С. Выготский писал: «...человеческий организм, человеческая личность и человеческий интеллект есть единое целое, но не простое целое, т. е. не однородное целое, а целое сложное, состоящее из ряда функций или элементов, находящихся в сложной структуре и в сложных отношениях друг с другом» [4, с. 306]. В этой связи Л. С. Выготский соотносил одаренность не только с интеллектуальной, моторной, практической, но и с эмоциональной сферой личности.

Рассматривая личность как продукт культурно-исторического развития, Л. С. Выготский считал одарённость неотъемлемым её качеством, которое должно и сохраняться, и развиваться в процессе воспитания. «Одарённость становится также задачей воспитания в то время, как в прежней психологии она фигурировала только как условие и факт его» [5, с. 301].

В ситуации, когда споры о сущности одарённости имели прямое влияние на диагностику и отбор школьников в разные типы учебных заведений, Л. С. Выготский, исходя из его понимания развития личности, сделал два важные методологические уточнения. Во-первых, он призывал отказаться от господствующего тогда понимания одарённости как абстрактной общей способности, которая скорее врожденная, чем приобретенная. Во-вторых, предложил рассматривать одарённость как выработанную в процессе культурно-исторического развития предпосылку личностного развития, которая может быть реализована в ходе определённой деятельности.

Психологические особенности развития способностей и одарённости школьников. Л. С. Выготский последовательно отстаивал мысль о всеобщности педагогических законов и законов культурно-исторического развития: между одарёнными и средними людьми (по результатам диагностики) в плане потенциала развития нет принципиальной разницы: «...спрашивать надо не почему одни люди более одарённые, а почему другие менее одарённые, ибо высокая степень первоначальной одарённости человеческого существа является, по всей видимости, основным фактом во всех решительно областях психики, и, следовательно, объяснению подлежат случаи умаления и утрачивания одарённости» [5, с. 300].

В семантике понятия одарённости, несмотря на все предостережения и специальные оговорки, все же просматривается биологическая, константная составляющая. Понятие специальной одарённости применяется Л. С. Выготским наряду с понятием способностей, семантика которых значительно легче соотносится с понятием развития. Таким образом, специальные одарённости и способности – понятия одного порядка, и объединяет их возможность развития. Специальная одарённость совершенствуется путем развития специальных способностей. «Всякая одаренность есть непременно специальная одарённость к чему-нибудь одному» [5, с. 349].

Взгляды Л. С. Выготского на развитие одарённой личности представлены на рисунке 1.

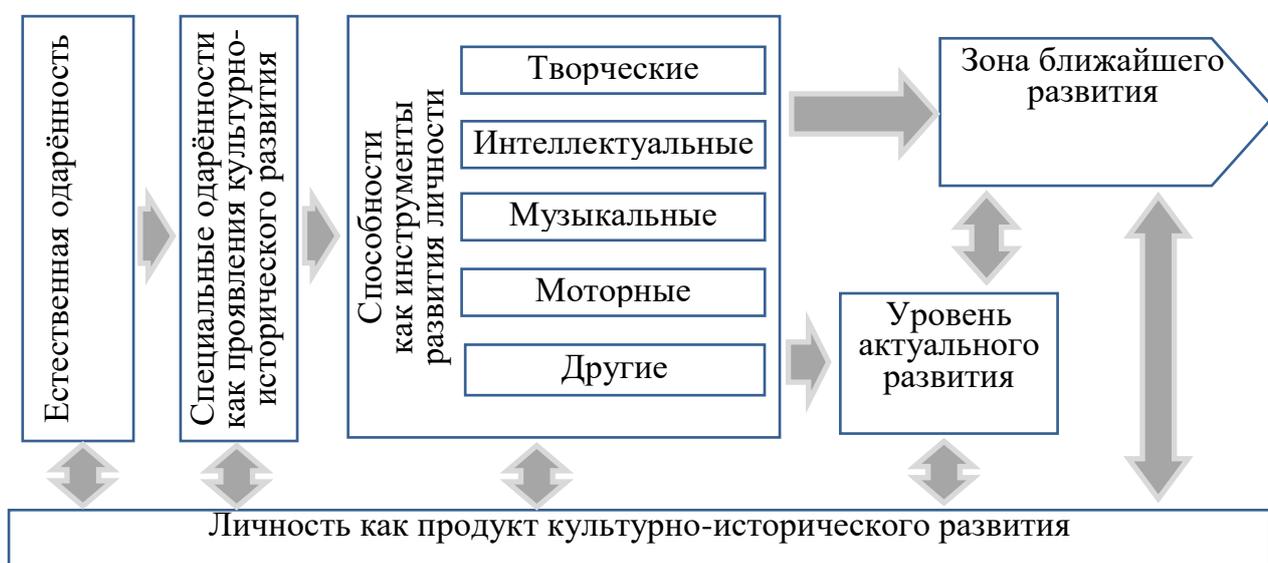


Рисунок 1 – Модель развития одарённой личности (по Л. С. Выготским)

Все способности человека объединяются его личностью, которая представляет собой больше, чем сумма отдельных способностей. В этой связи и диагностика, и развитие отдельных способностей часто оказываются неэффективными. «Человек со слабой памятью тогда, когда мы её исследуем в изолированном виде, может оказаться запоминающим лучше, чем человек с хорошей памятью, просто в силу того, что память никогда не выступает сама по себе, но всегда в тесном сотрудничестве со вниманием, общей установкой, мышлением – и совокупное действие этих различных способностей может оказаться совершенно независимым от абсолютной величины каждого из слагаемых» [5, с. 230-231].

Развитие способностей служит инструментом развития одарённой личности и подчиняется общим законам. Образовательный процесс должен строиться с учётом противоречия между уровнем актуального развития (измеряется с помощью тестов) и зоной ближайшего развития (определяется уровнем сложности задач, которые ученик может решить с помощью

педагогов). Успешное решение задач в зоне ближайшего развития преобразует её в уровень актуального развития, а зона ближайшего развития смещается на более сложные задачи.

Наследие Л. С. Выготского и подход к развитию одарённой личности в Новой украинской школе. В личностном подходе Л. С. Выготского невозможно одностороннее развитие отдельных способностей. По мнению ученого, серьёзная опасность для всестороннего развития личности состоит в том, что «... специализация наших способностей всегда покупается за счет известного ограничения этих способностей в других областях и оплачивается чрезвычайно дорогой ценой» [5, с. 230]. Не формальные требования отдельных дисциплин, а сложившиеся культурно-исторические условия жизненной ситуации должны определять содержание и методы обучения. Школа, рассматриваемая как институция развития, «...вся должна быть нацелена на жизнь, потому что только при таком устремлении школьные приемы могут получить свое оправдание и смысл» [5, с. 231].

Вывод Л. С. Выготского о том, что задачи обучения – это не тренаж отдельных способностей, а развитие одарённой личности, можно рассматривать как важнейший принцип современного образования. Выдающийся украинский психолог Г. С. Костюк отмечал: «Одарённость – это способность человека к развитию его способностей» [6, с. 341].

Центр внимания современной украинской психологии постепенно смещается от одарённости как свойства психики к целостной одарённой личности, которая характеризуется следующими признаками: высочайшим уровнем развития способностей и, соответственно, высокими (абсолютными или по сравнению с возрастными нормами) достижениями в деятельности, ценностным отношением к собственным способностям как к основе личностной идентичности, направленностью на саморазвитие, творческой направленностью, внутренней саморегуляцией [7, с. 8].

В концепции Новой украинской школы, в частности начальной школы, идеи Л. С. Выготского реализованы в системе компетентностей, которыми должны овладеть школьники с целью успешной самореализации. Это такие ключевые компетентности: общение на государственном (украинском), родном и иностранных языках; осведомленность и самовыражение в сфере культуры; основные компетентности в естественных науках и технологиях; математическая, информационно-цифровая, социальная и гражданская компетентности; инициативность и предприимчивость; экологическая грамотность и здоровая жизнь; умение учиться на протяжении жизни [8].

Многие учителя задачу обучения в зоне ближайшего развития решают поэтапно: I этап – дифференциация учебных заданий с целью выравнивания знаний учеников; II этап – задания в зоне ближайшего развития для большинства учеников класса; III этап – индивидуализация учебных заданий для отдельных учеников, чей уровень актуального развития ниже или выше среднего уровня.

Выводы. Л. С. Выготский рассматривал одарённость в контексте культурно-исторического развития личности. Он выделял специальные одарённости, которые соответствовали исторически сложившимся формам деятельности и отношений: интеллектуальную, моторную, практическую, эмоциональную, музыкальную и другие.

Специальные одарённости в конечном итоге рассматривались как способности, которые возможно и необходимо развивать в образовательном процессе. В центре образовательных воздействий – целостная одарённая личность, не сводимая к простой сумме способностей.

Основной принцип развития одарённой личности в школьном обучении – это разрешение динамического противоречия между уровнем актуального развития и зоной ближайшего развития.

Идеи Л.С. Выготского о целостной одарённой личности и о направлениях её развития находят применение в теории и практике построения личностно ориентированной Новой украинской школы.

Список использованных источников и литературы

1 Дьяченко, О. М. Проблема развития способностей: до и после Л. С. Выготского / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 98-109.

2 Культурно-историческая психология Л. С. Выготского и проблемы личности в современном мире: к 120-летию со дня рождения: сборник научных статей / редкол.: И. В. Сильченко (гл. ред.) [и др.]; М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2016. – 346 с.

3 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

4 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

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

6 Костюк, Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

7 Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості / за ред. О. Л. Музики. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2017. – 220 с.

8 Нова українська школа: порадник для вчителя / за ред. Н. М. Бібік. – К. : Літера ЛТД, 2018. – 160 с.

5. Психологическое здоровье и психологическое благополучие личности в информационном обществе

УДК 316.613.42:177.63-053.5/-053.6:004.9

Л. И. Авдеева, В. В. Лукшина
Россия, Москва, АНОО «Гимназия имени Е. М. Примакова»

ОБРАЗ ДРУГА И ДРУЖБЫ У СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО И РАННЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, РАСТУЩИХ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

В исследовании рассматривается роль образа дружбы и друга как фактора социальной успешности детей младшего школьного и раннего подросткового возраста в контексте изменяющихся форм взаимодействия детей - появления онлайн-активностей. Показано, что интернет-общение действительно становится значимым фактором социальной успешности. Это происходит к началу раннего подросткового возраста. Однако на этом этапе онтогенеза он не вытесняет собой других факторов и не выступает как преобладающий.

Наша работа посвящена исследованию представлений детей младшего школьного возраста о дружбе и о близком друге как ориентировочной основе взаимодействия [1], ее взаимосвязи с контекстом интернет-общения, а также реальной успешностью ребенка во взаимоотношениях со сверстниками.

Дружеские отношения являются неотъемлемой частью жизни почти каждого человека. Уже в среднем дошкольном возрасте дети имеют более или менее постоянный круг общения, и "друзей" – наиболее предпочитаемых партнеров по играм. Школьный класс уже представляет собой "социально-психологическую единицу" [3], отношения между одноклассниками структурированы, определены взаимные предпочтения, зарождаются действительно дружеские отношения. С началом подросткового возраста близкие отношения со сверстниками приобретают огромную значимость для детей – отношения с ними становятся "предметом специальной ориентировки" [1;4;5].

Важно подчеркнуть, что ближайший круг общения, в том числе, конечно, и друзья, имеют не только высокую субъективную значимость для человека. Поистине огромна роль отношений с друзьями и общения с ними для психического развития ребенка и становления личности подростка. Во

многих исследованиях отечественных и зарубежных авторов подчеркивается, что общение со сверстниками представляет собой уникальный для ребенка опыт истинного общения "на равных", в одном котором и возможно только формирование самосознания личности в широком смысле этого слова.

Особую роль здесь играет общение с близкими друзьями, основанные на доверии и сопричастности друг другу. С определенного возраста только в них возможна полноценная реализация позиции "Я – Ты" и "диалога" (М. Бубер).

Вместе с тем необходимо отметить недостаточность исследований, посвященных этой тематике в контексте современных форм взаимодействия детей. Речь идет о дружбе и общении посредством Интернета. Большинство зарубежных исследований, с которыми нам удалось познакомиться, представляют собой широкие эмпирические работы, за которыми не стоят представления о соответствии полученных результатов общим закономерностям возрастного развития детей.

Отечественные исследователи в основном рассматривали отношения со сверстниками в свете центральных новообразований и ведущих деятельностей возрастов – в свете игры дошкольников, учения – младших школьников, развития самосознания и общения – младших подростков [6;7].

Нам же показалось интересным рассмотреть развитие дружеских отношений в младшем школьном возрасте, который в целом ориентирован на ведущую деятельность учения, но должен подготовить расцвет этих отношений на следующем возрастном этапе – младшем подростковом. И, как мы считаем, весьма интересно выявить особенности и факторы влияния современных онлайн-способов взаимодействия детей.

Значение изучения "системы личных взаимоотношений" тем более велико, что в современном обществе "система деловых отношений" [2] еще поддерживается школой, а вот организации, которые могли бы сочетать этот "деловой" аспект с организацией личных отношений, какой когда-то была пионерская, уже не существуют. И эта функция – организация личных взаимоотношений детей – оказалась распределенной на этапе начальной школы между учителем, родителями и, как мы предположили, социальными сетями. Актуальным стал вопрос о психологическом обеспечении подобной деятельности педагогов и родителей, что, безусловно, предполагает тщательное изучение, как нормативного развития близких отношений детей, так и вариантов осложненного развития этой сферы.

Неблагополучие в отношениях со сверстниками в любом возрасте сильно сказывается на психическом развитии ребенка, приводя к тяжелым переживаниям и искажению "траектории развития" ребенка. Соответственно, необходима разработка диагностических и коррекционных средств работы с неблагополучными детьми. Здесь опять же оказывается, что наиболее важна работа с детьми младшего школьного возраста – где еще возможна и эффективна работа скорее профилактического, нежели коррекционного характера, в преддверии резкого повышения значимости для ребенка этой

сферы и, следовательно, резкого повышения сложности коррекции имеющихся трудностей.

Цель нашей работы - изучение развития представлений о друге и дружбе детей младшего школьного возраста как ориентировочной основы общения, в контексте цифровизации общества. Для ее осуществления были решены следующие задачи: 1) анализ возрастной динамики представлений о друге и дружбе на протяжении младшего школьного возраста (1-5 класс); 2) анализ содержания интернет-коммуникации детей (тематика и относительный объем общения); 3) анализ гендерных различий; 4) оценка принятия и популярности каждого ребенка внутри классов; 5) сопоставление образа дружбы у детей, количества и качества интернет-общения у популярных и непопулярных детей в классе; 6) анализ параметров интернет-активности и особенностей представлений о друге и дружбе детей, неблагополучных в области дружеских отношений.

Исследование было проведено на детях 7 – 11 лет, учащихся 1 – 5 классов Подмосковной Гимназии им. Е.М.Примакова. Всего в нашем исследовании приняло участие 377 испытуемых.

Для реализации поставленных задач применялся комплекс психодиагностических инструментов: 1) социометрия; 2) метод неоконченных предложений на тему дружбы и лучшего друга; 3) рисуночная проба «Я и мой друг»; 3) анкетирование на тему интернет-активности детей. Отметим, что работа ведется лонгитюдно (с 2017 года) и еще не завершена. Поэтому сейчас мы можем говорить лишь о предварительных результатах.

Обработка результатов производилась на качественном и количественном уровне. Был применен контент-анализ, анализ индивидуальных случаев, а также количественные методы анализа данных с помощью пакета SPSS for Windows.

Результаты проведенного исследования позволяют нам сделать следующие *предварительные выводы*:

1. Образ дружбы и друга различается у детей с разной степенью включенности в интернет-общение. Так, дети лишенные гаджетов более рельефно описывают своего друга: дают значимо больше качественных характеристик, полнее и шире раскрывают понятие дружбы.

2. Популярность или непопулярность ребенка в среде одноклассников становится взаимосвязана с его интернет-активностью только начиная со второй половины четвертого класса. Однако этот фактор не становится доминирующим среди остальных, а оказывается равноценным с другими, уже известными (уровень коммуникативной компетентности, эмоциональный интеллект и проч.).

3. На этапе раннего подростничества организация личных взаимоотношений детей оказалась распределена между учителем, родителями и социальными сетями.

4. Популярность ребенка не всегда прямо связана с наличием близкого друга в классе.

5. Содержание интернет активности 3-5-классников имеет гендерные различия. Так, девочки предпочитают общаться в социальных сетях, тогда как мальчики большую часть времени отдают онлайн играм.

Еще раз отметим, что представленные выводы носят предварительный характер и не исчерпывают всего объема уже полученной информации. Наша работа будет продолжена как по линии углубления анализа (за счет оценки динамики изменения представлений о друге и дружбе и статуса в группе), так и по линии его расширения (за счет увеличения выборки испытуемых).

Список использованных источников и литературы

1 Карабанова, О. А. Возрастная психология. Конспекты лекций О. А. Карабанова. М. : Алтей, 2005. – 231 с.

2 Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности : монография / Я.Л. Коломинский. – Минск : БГУ им.В.И.Ленина, 1976. – 352 с.

3 Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива : система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – 2-е издание, дополненное и переработанное. – Минск : Народная асвета. – 239 с.

4 Эльконин, Д. Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте / Д. В. Эльконин // Психология подростка. – М. : Российское педагогическое агенство, 1997. – 526 с.

5 Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

6 Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

7 Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва : Прогресс, 1996. – 344 с.

УДК 373.3.091.33:159.93:37.026.4

А. В. Богурина

*Г. В. Лосик, доктор психологических наук
Беларусь, Брест, УО «БрГУ имени А. С. Пушкина»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕМ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПРЕДМЕТОВ ВАРИАТИВНОЙ ФОРМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье описано использование современных средств демонстрации вариативных предметов для учащихся учителями младших классов. Описана важная роль показа реальных объектов и непосредственного тактильного

воздействия на предметы данной категории с целью изучения свойств предмета. Подчеркнута необходимость развития перцептивных действий учащихся 1-4 классов. Доказана неэффективность замены реального показа предметов учащимся показом через монитор компьютера.

В современном мире наблюдается интенсивное внедрение информационных и коммуникационных технологий в образование. В связи с активным появлением и развитием информационных технологий у детей стали страдать навыки восприятия объектов с вариативной (изменчивой) формой. В учебных заведениях педагоги чаще информацию стали транслировать на мониторе компьютера и меньше показывать реальные объемные предметы. Демонстрация данной категории предметов по средствам монитора компьютера является не эффективным средством развития восприятия вариативных предметов. У ребенка отсутствует опыт взаимодействия с предметом. Происходит лишь фиксация визуального мысленного образа предмета. У ребенка отсутствует информация о всех свойствах предмета. Известно, что для изучения вариативности предмета необходимо воздействие на предмет рукой и совершение манипуляций с ним.

Учащиеся I ступени обучения с помощью восприятия ориентируются во внешнем мире, познают общество, организуют свою деятельность и регулируют поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями воспринимаемых предметов, явлений и ситуаций окружающей действительности. Существенными составляющими процесса восприятия являются перцептивные действия, с помощью которых школьник получает множество информации. Важно совершенствовать перцептивную деятельность школьников и ее компоненты, чтобы ребенок мог выделять в предметах не только общие, существенные признаки, характеристики, но сумел увидеть другие детали, на которые при первоначальном знакомстве с предметом или обнаружении его мог не обратить должного внимания. Перцептивные действия формируются в процессе практического оперирования объектами восприятия и развиваются по мере накопления жизненного опыта (также опыта манипулирования с предметами).

Педагогам важно учитывать, какую информацию нужно донести до учащегося – образную или текстовую и, в зависимости от целей урока, осуществлять подбор средств обучения. Участникам образовательного процесса важно помнить, что, если ученикам нужно преподнести текстовые знания, то участия перцептивных действий не требуется, а при формировании образных знаний эффективно необходимо участие перцептивных действий. Важен для учащихся реальный показ и манипуляции детей с предметами вариативной формы во время учебного процесса.

Образная информация – это сведения о форме предмета, его текстуре, цвете, кинематике предметов окружающей его действительности. Она передаётся в учебном процессе методом наглядности, как динамической, так и статической и даёт знания не только о форме предметов, но и о

пространственном расположении предмета на сцене совершаемых действий. Примеры такой информации: наглядные пособия, муляжи, макеты на уроках физики, математики; образцы натуральных биологических тканей и организмов в биологии, медицине; металлорежущий инструмент, образцы дерева, металла, пластмассы, картона и другое. Образная информация нужна человеку, чтобы формировались образы новых предметов.

Механизм образного восприятия состоит из двух этапов: первый – изучение объекта в статике; второй – в динамике. Развитие на втором этапе образного восприятия зависит от развития навыка совершать особые координирующие перцептивные действия, сочетающие зрительные и тактильные компоненты. В свою очередь, развитие этого особого навыка у младшего школьника зависит от использования на уроке предметной наглядности в виде объектов, имеющих вариативную форму.

Предметы с вариативной формой ребенок может встретить при различных обстоятельствах, они окружают ребенка повсюду: дома, в школе, на улице, на игровой площадке, в саду и т.д.

К предметам вариативной формы, используемых учителем начальных классов при проведении уроков, относятся: пластилин, воздушный шар, наборы геометрических фигур (из искусственной кожи, мягкой пластмассы, ткани: фетра, пенопласта), шары из пенопласта, глина, тесто для творчества, моток ниток, стебель цветка, муляжи, макеты, туловище человека, животного, птицы, рыбы, книги в мягкой обложке, тетради, пружины, аппликация, ластик и др.

Также к предметам вариативной формы относятся: мяч земляного тенниса, надувашки Вартанова, туловище человека, пружины и др. предметы способные изменять форму в зрительно заметной степени, при этом не разрушаясь.

Проведя устный опрос учителей из пяти учреждений образования г. Пинска, мы выяснили, что наиболее часто используются учителем начальных классов предметы вариативной формы на следующих занятиях школьного курса: 1. ИЗО; 2) Трудовое обучение; 3) Математика; 4) Иностранный язык; 5) Человек и мир.

Учителем начальных классов во время проведения уроков используется наглядность постоянно. Принцип наглядности был сформулирован еще Я. А. Коменским в своем «золотом правиле». Известный педагог считал, что «все, что возможно, представлять для восприятия чувствами: видимое для восприятия зрением, слышимое слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию путем осязания, – надо представлять через органы восприятия» [1]. Традиционные методы преподавания активно опираются на данный принцип.

Нами произведен опрос с целью изучения распространенности использования предметной наглядности учителями в средних школах. В ходе преподавания учебных дисциплин для усвоения образных знаний о натуральных объектах вариативной формы. Выявлено, что наиболее предпочитаемые и чаще всего используемые демонстрационные пособия: наглядные изобразительные пособия, таблицы, схемы, карточки, фотографии,

картинки (предметы инвариантной формы), которые предоставляются в печатном варианте или демонстрируются на компьютере (через презентации).

Выявлено, что демонстрация вариативных предметов данными методами не всегда является эффективным средством в процессе обучения. Г.В. Лосик отмечал, что важной проблемой, обусловленной увлеченностью детьми компьютером, выступает замена перцептивных действий при восприятии человеком объектов с вариативной формой «технической подделкой», которая приводит к разрушению навыка совершать перцептивные действия, сканирующие вариативность формы объекта (гибкость, упругость, пластичность, хрупкость разных частей его формы) [2].

В процессе активной компьютеризации у ребенка страдают навыки восприятия объектов с вариативной формой, атрофируется навык восприятия мягкого предмета в связи с однотипными частыми нажатиями на клавиатуру компьютера, на сенсорный экран телефона. Ведь нажимая на клавиатуру моторика пальцев руки совершает клиповые движения «рывками». Тем самым, смеем предположить, атрофируется способность наносить воздействие рукой для изучения мягкости объекта. Современные дети не всегда изучают предмет, нанося воздействие, а по Запорожцу, именно воздействуя на предмет происходит изучение его мягкости.

При восприятии вариативных предметов исследователю необходимо проявить встречную активность. У учащихся важно формировать и развивать зрительный контроль. Зрительный анализатор в синхронности с перцептивными движениями руки помогает запомнить вариативность предметов.

Перцептивные действия учащихся следует рассматривать, как двигательные инициативные операции, направленные на получение, анализ и уточнение сенсорной информации об окружающих объектах. Овладение перцептивными действиями лежит в основе умственного развития ребенка на первых этапах онтогенеза.

В средних школах в ходе преподавания ряда учебных дисциплин младшему школьнику сообщаются образные знания о натуральных объектах вариативной формы, для чего необходимо использовать предметную наглядность. На основании перцептивных действий можно предсказать, что особые перцептивные действия и развитие их навыка у младшего школьника возможны лишь в условиях натурального предъявления объекта. Для развития навыка важно соблюдение таких дидактических условий, как: воздействия совершаются самим младшим школьником, действия сопровождаются зрительной оценкой результата, быстротечно, однокоординатно, в условиях отсутствия посторонних воздействий на объект. Этапу восприятия младшим школьником вариативности объекта должен предшествовать этап восприятия его статического состояния.

Развитие навыка восприятия объектов вариативной формы может способствовать переносу данного навыка, а значит, усвоению учеником знаний по всей теме урока, на котором в виде наглядности ему предъявляются данные

объекты. Учителям в школе следует дифференцировать применение наглядности в виде объектов с вариативной формой от случаев применения других видов наглядности.

Так как объекты вариативной формы окружают ребенка повсюду, важно, чтобы для учащихся 1-4 классов восприятие данных предметов во время учебного процесса было правильно организовано, чтобы дети умели изучать свойства предметов и весь предмет в целом. На основе изучения предметов вариативной формы, результатом организованного восприятия будет являться формирование образа предмета и развитие перцептивных действий учащихся. Все это возможно при организации целенаправленной учебной деятельности.

Активное развитие восприятия происходит в дошкольном и младшем школьном возрасте. Как отмечал А.В. Запорожец и В.П. Зинченко [3, 4], активное развитие перцептивных действий у детей происходит в 5-6 лет и в школьном возрасте. По мнению Зинченко и Рузской, до 4 лет у ребенка активно развивается восприятие, но в младшем школьном возрасте развитие не заканчивается. У детей данного возраста меняется характер опознавательных движений, ребенок начинает более детально обследовать фигуры уже с 3 лет, знакомится с миром предметов, свойствами предметов и копит необходимый опыт, который использует потом в последствии изучения незнакомого объекта. В 6 лет уменьшается число движения глаз в единицу времени, увеличивается длительность зрительных фиксаций, объект сопоставляется с мнемническим образом ранее предъявляемого предмета. Ребенок 6-10 лет получил уже достаточно богатый и разносторонний опыт взаимодействия с предметами окружающей действительности и легко обучаем.

Известно, что от 7 до 12-14 лет морфологическое созревание двигательной коры мозга, необходимое для формирования зрительно-моторных координаций, завершается. Для исследования крайне важно умение сравнивать предметы по свойствам [5].

Роль перцептивных действий для учащихся начальных классов чрезвычайно велика, так как с помощью их ребенок познает окружающий мир, изучает составляющие окружения, предметы и их свойства.

Существует ряд факторов, влияющих на восприятие информации о предметах окружающей действительности, которые необходимо учитывать, организуя целенаправленное восприятие детей. Знание факторов, влияющих на точность восприятия вариативного по форме предмета весьма важно. Зачастую чтобы сделать эффективным процесс восприятия, важно знать факторы, влияющие на него и применять их на практике.

К факторам, влияющим на точность восприятия предмета можно отнести: самочувствие человека, состояние его здоровья (физическое и эмоциональное; врожденные или приобретенные заболевания), функционирование зрительного и тактильного анализатора, правильно организованная рабочая или учебная среда и обстановка, освещение рабочего места, температурный режим, наличие негативных факторов (шумов), индивидуальные особенности личности, свойства самого предмета (контрастность, размер, новизна, узнаваемость) и др.

Например, если необходимо участие зрения в восприятии вариативности формы, необходимо позаботиться о хорошем освещении рабочего места. При отсутствии или недостаточном освещении необходимо установить дополнительное оборудование. Для развития работы руки и пальцев, можно использовать упражнения для развития мелкой моторики рук.

Участникам образовательного процесса важно помнить, что при обучении детей наносить перцептивные действия, глаза должны быть открыты, так как глаз помогает руке изучать исследуемый объект.

Таким образом, вскрытые психологами перцептивные механизмы определяют, что наиболее адекватным периодом для тренинга развития перцептивных действий является младший школьный возраст, который характеризуется активным развитием психических процессов и легко обучаемостью детей. Важно учить детей восприятию предметов вариативной формы необходимо путем наглядной реальной демонстрации предмета и предоставлением возможности самостоятельно ребенку манипулировать предметом, изучая его свойства. Восприятие предметов вариативной формы через монитор компьютера и путем предоставления наглядных изобразительных пособий не эффективно. Педагогам и психологам необходимо развивать у учащихся перцептивные действия, при этом предоставляя возможность манипулировать реальными предметами.

Список использованных источников и литературы

- 1 Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1939. – 321 с.
- 2 Лосик, Г. В. Перцептивные действия с предметами инвариантной формы и восприятие их упругости / Г. В. Лосик, А. В. Северин // Шестая междунар. конф. по когнитивной науке : тез. докл., Калининград, 23–27 июля 2014 г. / БФУ. – Калининград. – 2014. – С. 402–403.
- 3 Запорожец, А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко. – М. : Наука, 1967. – 326 с.
- 4 Зинченко, В.П. Формирование зрительного образа / В. П. Зинченко, Н. О. Вергилес. – М.: МГУ, 1969. – 287 с.
- 5 Рузская А. Г. Развитие восприятия формы у детей дошкольного возраста / А. Г. Рузская // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. – М. : Изд. «Просвещение», 1966. – С. 247–271.

Я. В. Голуб

*Беларусь, Гомель, Гомельская областная клиническая
психиатрическая больница*

РОЛЬ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО АЛЬЯНСА У ДЕТЕЙ

В статье описана роль авторской сказки в терапевтическом альянсе с детьми. Использование ДПДГ и игротерапии в коррекционной работе. Создание индивидуальной сказки для ребенка с опорой на его особенности и терапевтические мишени. На протяжении 10 летней практики наблюдения показали, что авторская сказка играет большую роль в терапевтическом процессе ребенка и является ведущим мотивационным инструментом.

Источниками концепции сказкотерапии являются работы Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, терапия историями Р. Гарднера, работы Э. Фромма, Э. Берна, психотерапевтические сказки и идеи А. Гнездилова, опыт А. Захарова.

Смысл сказки воспринимается сразу на двух уровнях, сознательном и подсознательном. Сознание ребенка принимает содержание сказки как вымышленное: ребенок сочувствует сказочному герою, отождествляет себя с ним и даже, когда узнает свою проблему, он все равно думает, это не про меня, это не по-настоящему. Подсознание же «верит» услышанному и задает нужную программу изменений в поведении, переструктурировании ценностей, взглядов и позиций [[1](#), [2](#), [3](#), [4](#)]. Сознательная и бессознательная психика – это метафорические обозначение функций левого и правого полушарий мозга. Левое полушарие мозга или то, что мы называем сознательной психикой, отвечает за язык, логику и т. д. Правое полушарие мозга не имеет присущего ему языка в лингвистическом смысле. Его функции – это использование сигналов, приходящих от органов чувств, например, зрительные образы, и оно оказывает значительное влияние на поведение человека. Известно, что примерно до 10-12 лет у детей преобладает «правополушарный» тип мышления. Следовательно, наиболее важная для их развития и социализации информация должна быть передана с помощью ярких образов, метафор и сказок.

Большое значение в психотерапии травмы играет ДПДГ. Именно с помощью сказкотерапии и других игровых элементов, этот метод принимается детьми как что-то интересное, а не монотонное.

Метод EMDR (ДПДГ) был разработан клиническим психологом Фрэнсин Шапиро (США).

«Особым образом организованные движения глаз обеспечивают безопасную билатеральную стимуляцию работы полушарий мозга, благодаря чему разрушается нейронная капсула памяти, в которой содержится информация о трагичном событии или тяжелом переживании» [5].

Перед проведением сеанса ДПДГ с ребенком необходимо установить доверительный контакт и определить уровень и содержание эмоционального состояния ребенка. В работе с юным клиентом при помощи ДПДГ целесообразно использовать сказки.

Можно использовать карточки, на которых изображены животные с эмоциями. Ребенок должен выбрать зверя, который соответствует его эмоции в тот момент. Когда ребенок соотнес животное с соответствующей ему эмоцией, психолог просит пофантазировать и рассказать, что случилось с героем, почему он испытывает именно такую эмоцию. Замечательным инструментом в данном подходе могут быть также метафорические карты.

Когда ребенок рассказывает сказочную историю своего героя, психолог параллельно использует метод ДПДГ [5], простукивая ребенка по коленкам, плечам или используя щелчки пальцев, хлопки.

Как показывает опыт работы в качестве психолога в детском отделении, сказку можно и нужно составлять для каждого ребенка индивидуально в соответствии с травматической ситуацией. Отличие от других сказок в том, что на протяжении всего сюжета герой сказки находится в движении, например, он летает, избавляясь от ненужного, плывет по реке или идет.

Можем использовать обычные классические движения руки, как написано в руководстве по ДПДГ [5]. В руке у вас может быть любимая игрушка ребенка, карандаш, спинер или пальчиковые куклы, т.д. Ребенок следит за движением вашей руки или спинером и параллельно слушает сказку. Например, герой плывет на лодке и постоянно видит какие-то проблемные ситуации, решает их и продолжает плыть дальше и так до тех пор, пока не выйдем на положительный ресурс нашего сказочного героя и позитивное самопредставление нашего юного клиента, например, «Я спокойный» или «Я уверен в своих силах» и т.д.

Замечательно в сказке использовать любой подручный материал, с которым можно поиграть. Например, помещаем в ладоши ребенка зеленый карандаш, который он должен крутить не спеша, при этом проговаривая положительную установку. Больше всего дети любят завершать терапевтическую сессию мячом (психолог и ребенок катят мяч друг другу) проговаривая положительную установку.

После достигнутого результата психолог просит ребенка закрыть глаза, прислушаться к себе и посмотреть ничего ли ему не болит и представить где это положительное чувство будет находиться в его теле, затем положить на это место руку и запомнить его и каждый раз, когда будет что-то тревожить, вспоминать, где в теле было хорошо. В некоторых случаях на завершение психолог делает сенсорный массаж, используя разные по структуре мячики. В момент, когда выполняется сенсорный массаж, играет классическая музыка в

современной обработке со звуками природы. Если ребенку нравится, можно завершить медитативной сказкой, главным героем которой будет любимый сказочный или мультяшный персонаж.

В конце сессии придумываем вместе с ребенком действие, при котором он будет говорить положительную установку. Обязательным домашним заданием является проговаривание новой установки на протяжении 1 - 2 недель при выполнении привычных действий. Например, каждый раз, когда ребенок завязывает шнурки, он про себя говорит: «Я смелый» или «Я уверенный в своих силах».

Список использованных источников и литературы

- 1 Ахметов, Т. И. Психотерапия в особых состояниях сознания: история, практика / Т. И. Ахметов, М. Е. Жидко. – М. : АСТ, 2000. – 768 с.
- 2 Миллс, Дж. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / Дж. Миллс, Р. Кроули. – М. : Класс, 2000. – 144 с.
- 3 Ткач, Р. М. Основы психологической помощи: пять правил успешной консультации / Р. М. Ткач. – К. : МАУП, 2006. – 116 с.
- 4 Ткач, Р. М. Сказкотерапия детских проблем / Р. М. Ткач. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2008. – 118 с.
- 5 Шапиро, Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: Основные принципы, протоколы и процедуры / Ф. Шапиро; пер. с англ. А. С. Ригина. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 496 с.

УДК 159.944:616.89-008.488

Ю. Б. Павлова

*И. А. Фурманов, доктор психологических наук, профессор
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ТРУДОГОЛИЗМ И РАБОЧАЯ СРЕДА

В статье рассматривается явление трудоголизма. Трудоголизм может быть как следствием индивидуальных особенностей личности, так и обуславливаться или возникать под влиянием факторов окружающей среды. В то же время склонность к трудоголизму может подталкивать сотрудников искать те организации, которые поощряют трудоголистическое поведение.

Профессиональная самореализация, профессиональный успех – важная сфера жизни современного человека, дающая возможность чувствовать осмысленность своей жизни, подконтрольность личной воле, уверенность в себе и своем будущем. В современном обществе на фоне снижения значимости

родственных и межличностных связей наблюдается тенденция вкладывать больше усилий и времени в рабочую деятельность.

Широкое распространение и доступность средств связи, компьютеров и мобильных устройств в последние годы для очень многих сфер человеческой деятельности сводит на нет разграничение работы и личной жизни. Особенно заметно это стало, когда благодаря пандемии люди массово начали работать вне офиса, при этом потерялся и четкий график трудового дня, и привычный режим отдыха и питания. Последствия произошедшего перехода станут заметны не сразу, однако уже вызывают опасения. Во второй год пандемии многие организации столкнулись с тем, что многие сотрудники стремятся вернуться в офис, несмотря на сопутствующие риски, чтобы разграничить и упорядочить свою жизнь.

Высокая распространенность переутомления привела к опасениям по поводу его влияния на благосостояние сотрудников. Вредные последствия многочасовой работы включают в себя хроническое недосыпание, снижение когнитивных функций и физиологических функций, снижение работоспособности и повышенный риск заболеваний и травм [2, с. 532-533]. Сверхурочная работа приводит к более длительному воздействию опасностей и рисков, существующих на рабочем месте, сокращает время для досуга и семейной жизни и сокращает время, необходимое на восстановление организма. Периодически даже в русскоязычном пространстве в печати появляются сообщения о смертельных последствиях чрезмерного переутомления японских трудоголиков. Известно, что в Японии даже существует специальный термин, определяющий внезапную смерть, вызванную переутомлением: «кароси». Основные физиологические причины, приводящие к кароси – инфаркт и инсульт на фоне рабочего стресса и истощения из-за недоедания. Общественное беспокойство по поводу хронического переутомления и смертей из-за него в Японии достигло такого уровня, что с 1987г. ведется и публикуется статистика кароси [5, с. 625]. Поскольку не только в Японии и Азиатских странах существует озабоченность по поводу потери здоровья в результате сверхнагрузок на работе и того, какую ответственность за это должны нести наниматели, то в ответ на этот вызов организационная психология все чаще обращается в своих исследованиях к тому, как влияет на возникновение и развитие трудоголистического поведения у сотрудника рабочая среда. Таким образом, исследования начали фокусироваться на тех аспектах организационного контекста, которые усиливают переутомление и конкурентоспособность и игнорируют здоровый баланс между работой и личной жизнью, что может стать благодатной почвой для возникновения трудоголизма [1, с. 63–64].

В настоящее время в психологии нет единого мнения о том, что собой представляет трудоголизм, однако большинство исследователей сходится в том, что трудоголизм является видом девиантного поведения, которое характеризуется одержимостью своей работой, внутренним принуждением, заставляющим сотрудников работать чрезмерно усердно. Следовательно, один

из определяющих признаков трудоголизма – большое количество времени, затрачиваемого на работу сверх экономических потребностей человека или объективных временных требований рабочего процесса [6, с. 176–178]. Исследователи W.B. Schaufeli с коллегами показали, что трудоголизм положительно связан с несколькими факторами переутомления, такими как работа дольше, чем положено согласно распорядку трудового дня, работа на дому и работа в выходные или праздничные дни [6, с. 196]. Следовательно, можно утверждать, что организационный контекст, который ценит и поощряет многочасовую работу, связывая с ними достижение успеха и карьерного роста, подводит сотрудников к готовности жертвовать личным временем, которое можно было бы посвятить поддержке здоровья и другим сферам жизни, такой контекст может способствовать трудоголизму.

Как утверждают Т. Ng с коллегами, трудоголизм особенно распространен в тех рабочих условиях, которые характеризуются мужской культурой, конкурентной и агрессивной, которая побуждает сотрудников быть наиболее конкурентоспособными, устремленными к власти, ориентированными на выполнение задач любой ценой и боящимися неудачи. Также немаловажен тот поведенческий опыт, который сотрудники обретают в организациях, перенятые от референтных лиц паттерны поведения также могут способствовать возникновению трудоголизма. Таким образом, аргумент об опосредованном обучении средой вполне применим к рабочему контексту. Так, например, наблюдение за трудоголическим поведением руководителей или высококлассных специалистов, находящихся на хорошем счету у руководства, уделяющих чрезмерно много времени работе и пренебрегающих здоровьем и личной жизнью, могут стать образцом для бессознательного подражания у других сотрудников [4, с. 125]. В организациях с подобным типом культуры, трудоголистическое поведение не просто не считается вредным, но наоборот, поощряется и кажется желательным. В результате, сотрудники, которые работают сверхурочно, берут работу на дом и остаются на связи во время праздников и отпусков, воспринимаются как целеустремленные, компетентные и способные конкурировать и нацеленные на карьерный рост.

Организационная культура и климат представляют собой две взаимодополняющие структуры, которые демонстрируют особенности психологической жизни организации. Организационная культура подразумевает набор общих значений основных ценностей, убеждений, основополагающих идеологий и представлений об организационной жизни, которым обучают новичков как правильному способу мышления и основанному на историях, мифах и опыте социализации [7, с. 109].

С другой стороны, Schneider с коллегами определяют организационный климат как общее восприятие и значение, придаваемое политике предприятия, принятым практике и процедурам, с которыми сталкиваются сотрудники, а также поведению, которое они наблюдают, и которое вознаграждается, поддерживается и ожидается [8, с. 362]. Следовательно, организационная культура относится к фундаментальным представлениям об организации, и она

имеет прочные исторические корни, что означает, что ее тяжело изменить, поскольку она является устойчивым порядком вещей, она устойчива к манипуляциям и коллективно поддерживается. Напротив, организационный климат является более изменчивым и субъективным по своей природе, поскольку он основан на восприятии сотрудниками своей организации.

Восприятие и поддержка сотрудниками атмосферы переутомления неизбежно начинается с примера и поддержки руководителей, которые поощряют сверхурочную работу и ожидают, что сотрудники будут ее выполнять. Таким образом руководство транслирует вербально и не вербально сообщение о том, что чрезмерная работа представляет собой желаемое поведение. В соответствии с этим, трудоголизм может поощряться, когда сотрудники понимают, что работа сверх установленного рабочего времени, работа на дому и работа в выходные или праздничные дни считаются необходимыми условиями для успеха и карьерного роста.

Однако, как утверждают М.А. Clark с коллегами, есть и обратная сторона процесса: трудоголиков с большей вероятностью привлекают организации, которые дополняют и ценят их трудоголическое поведение, и из-за этого соответствия организация, в свою очередь, с большей вероятностью выбирает и удерживает этих людей. Таким образом, трудоголики могут самостоятельно сообщать о том, что они сильно вовлечены в работу, потому что у них есть много внешних требований, но вполне возможно, что они выбрали эту профессию или работу в такой организации именно по причине склонности к трудоголистическому поведению [3, с. 1841].

Исследование влияния рабочей среды на трудоголистическое поведение сотрудников имеет большое значение в будущем, поскольку может повлиять на развитие и изменение не только климата, царящего на рабочем месте, но и самой организационной культуры, в духе которой действует и развивается организация. Уже на сегодняшний день многие западные организации ставят перед собой и декларируют для общественности не только коммерческие цели, но и цели сохранения здоровья сотрудников, заботы о поддержании баланса между работой и личной жизнью своих работников.

Список использованных источников и литературы

- 1 Burke, R. J., Koxsal, H. Workaholism among a sample of turkish managers and professionals: an exploratory study /R. J. Burke, H. Koxsal // Psychological Reports. –2002– № 91. – p. 60 – 68.
- 2 Caruso, C. C. Possible broad impacts of long work hours / C. C. Caruso // Industrial Health. – 2006.– № 44. –p. 531–536.
- 3 Clark, M. A., Michel, J. S., Zhdanova, L., Pui S. Y., & Baltes B. B. All Work and No Play? A Meta-Analytic Examination of the Correlates and Outcomes of Workaholism. Journal of Management. – 2016. – № 42(7). – P. 1836–1873.
- 4 Ng, T. W. H., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. Dimensions, antecedents, and consequences of workaholism: A conceptual integration and extension /

T. W. H. Ng, K. L. Sorensen, D. C. Feldman // Journal of Organizational Behavior – №28(1). – 2007. – p. 111–136.

5 Nishiyama, K., Johnson, J. Karoshi Death from overwork: Occupational health consequences of the Japanese production management / K. Nishiyama, J. Johnson // International Journal of Health Services. – 1997. – № 4 (Vol. 27). – p. 625–641.

6 Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & van Rhenen, W. Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three kinds of employee well-being? / W.B. Schaufeli, T.W. Taris, W. van Rhenen // Applied Psychology. – 2008. – p. 173–203.

7 Schein, E. H. Organizational culture / E. H. Schein // American Psychologist. – № 45. – 1990. – p. 109–119.

8 Schneider, B. Organizational climate and culture / B. Schneider, M. G. Ehrhart, W. H. Macey // Annual Review of Psychology. – 2013. – № 64. – p. 361–388.

УДК 159.923:364.624.6-057.874:616-036.21

О. А. Шавлюкевич

*М. Ф. Бакунович, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»*

УРОВЕНЬ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня школьной тревожности у младших школьников. Установлено, что дети младшего школьного возраста имеют средний уровень школьной тревожности, который значимо изменяется от 1 к 3 классу. Выявлена статистически значимая корреляционная связь уровня школьной тревожности с возрастом респондентов.

Поступление ребенка в школу является важным и значимым этапом в его жизни. Особое место в данном возрасте отведено ведущей деятельности – учебной. Д.Б. Эльконин конкретизировал, что учебная деятельность в данном возрасте «деятельность по самоизменению» [1, с. 245]. Вхождение в школьную среду характеризуется появлением новой социальной ситуации развития ребенка, овладением системой ролей и формированием взаимоотношений – «ученик-учитель». Всё это оказывает влияние на то, что ребенок может испытывать определенные трудности, связанные со страхом и тревожными ожиданиями, например, неудачи, низкой отметки, неодобрения со стороны взрослых. Тревожность, как «индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях» [2, с. 374], может быть источником

различных психоэмоциональных нарушений, в том числе причиной школьной дезадаптации (А.Н. Прихожан, 1998, М. Раттер, 2000, О. А. Матвеева, Е. А. Львова, 2001 и др.).

Пандемия коронавирусной инфекции внесла значительные изменения в привычный образ жизни как взрослых людей, так и детей. Изменение условий обучения в связи с распространением COVID-19 (соблюдение масочного режима, дистанцирование, режим самоизоляции, дистанционное обучение), также, на наш взгляд, может оказать влияние на способность адаптации младших школьников к изменяющимся условиям учебной деятельности, на увеличение уровня школьной тревожности.

В современном исследовании психологического состояния детей младшего школьного возраста, чьи родители находились в тяжелом состоянии в реанимации и/или в удовлетворительном состоянии на амбулаторном лечении в связи с заболеванием COVID-19, выявлено, что большинство детей переживали нестабильное психологическое состояние, близкое к состоянию острого стресса, проявляющееся в выраженной тревоге, повышенном возбуждении и сниженном фоне настроения [3]. Также установлено, что важным фактором проявления тревожности младших школьников в период пандемии является эмоциональное состояние родителей в послеизоляционный период и уровень тревожности учителей начальных классов [2].

Изучение особенностей преодоления людьми трудностей, вызванных коронавирусной инфекцией, является актуальной исследовательской задачей. Дети младшего школьного возраста характеризуются наибольшей восприимчивостью к неопределенным условиям жизнедеятельности, имеют недостаточный опыт преодоления сложных ситуаций, уязвимы в переживании различных кризисных событий. Это определило и сформулировало цель нашего исследования: установить уровень школьной тревожности младших школьников в ситуации пандемии коронавирусной инфекции.

Эмпирическое исследование проводилось в мае 2021 года на базе ГУО «Средняя школа № 210 г. Минска». В диагностике приняли участие 150 ($n=150$) обучающихся 1-3 классов (по 50 респондентов из каждого класса). Уровень школьной тревожности определяли при помощи проективной методики «Диагностика школьной тревожности» (А. М. Прихожан). В результате исследования выявлены следующие результаты (рисунок 1).

Согласно полученным результатам, к третьему классу уровень школьной тревожности увеличивается на 1,4 балла. Установлено, что показатель школьной тревожности имеет статистически значимую положительную корреляционную связь с возрастом респондентов – коэффициент ранговой корреляции по Спирмерну составил $r_s=0,225889$, – т.е. чем старше респонденты, тем больший уровень школьной тревожности они демонстрируют.

Для сравнения уровня школьной тревожности разных классов, определения статистически значимых отличий, использовался метод множественных сравнений – Н-критерий Краскела-Уоллиса. Установлено, что существуют статистически значимые отличия уровня школьной тревожности

между первым и вторым классом ($N=0,016709$), между первым и третьим классом ($N=0,015931$). Статистически значимой связи между показателями обучающихся второго и третьего класса не установлено.

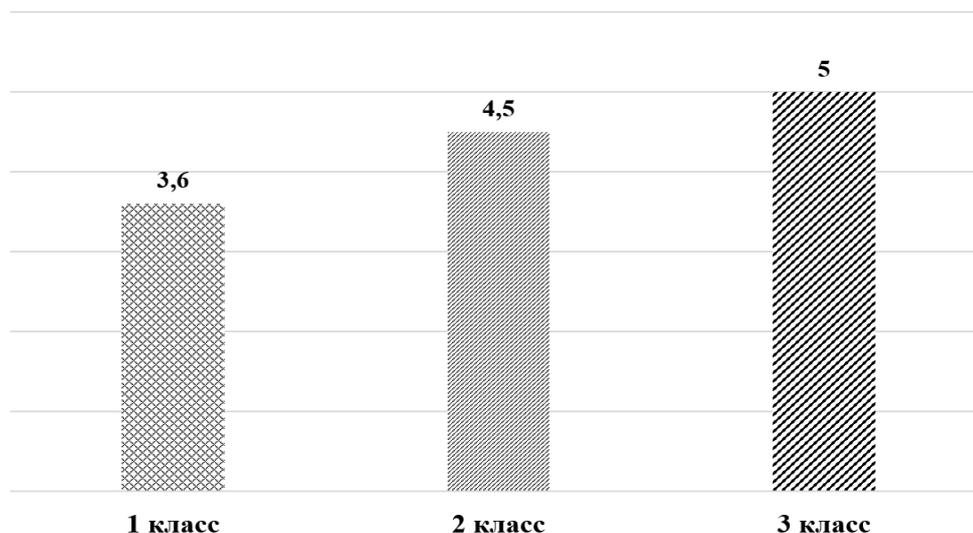


Рисунок 1 – Уровень школьной тревожности детей младшего школьного возраста

На основании полученных результатов, можно сделать следующие выводы. Школьная тревожность первоклассников, скорее, имеет ситуативный характер (адаптация к условиям учебной деятельности). Показатели школьной тревожности во втором и третьем классах не имеют статистически значимой связи с показателями первого класса, что позволяет нам предположить о разнице причин школьной тревожности. Рост уровня школьной тревожности к третьему классу может быть обусловлен тем, что в третьем классе появляется элемент оценивания – отметка. Часто обучающиеся ошибочно понимают отметку не как результат их деятельности, а как их качество личности («Я хороший/плохой», «Я умный/глупый» и т.д.). Такой подход к пониманию оценивания также может быть стрессогенным и усиливать тревогу школьников. Это указывает на необходимость проговаривания учителем результатов деятельности, определение учителем точных критериев оценки, обсуждение с учениками причин успехов и/или неудач.

Считаем, что ситуация, вызванная пандемией коронавирусной инфекции, может быть одним из факторов, влияющих на увеличение школьной тревожности, например, дети могут испытывать страх «заразиться» и/или переживают «за здоровье близких родственников и друзей».

Полученные результаты дают возможность предложить следующие рекомендации по нормализации уровня тревожности в младшем школьном возрасте. Педагогам важно способствовать формированию навыков общения у ребенка в процессе учебной деятельности, которые позволят не только грамотно выстроить свои мысли, но понять и адекватно оценить получаемую информацию. На наш взгляд, целесообразным является проведение бесед с обучающимися и педагогами о беспокоящих их ситуациях (например, ситуация

пандемии COVID-19: зачем носить маски, почему необходимо соблюдать физическую дистанцию, почему занятия могут проходить в онлайн-формате и др.), что, предположительно, позволит снизить чувство страха, тревоги при возникновении нестандартных жизненных ситуаций. Дополнительная просветительская работа со всеми субъектами образовательного процесса о возможностях изменения формата учебной деятельности (например, специфика обучения в дистанционном формате) позволит педагогам минимизировать возникновение тревожности у обучающихся.

Список использованных источников и литературы

- 1 Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды : науч. изд. / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989 (1996). – 360 с.
- 2 Психологический словарь : науч. изд. / В. В. Давыдов [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
- 3 Свиридова, Т. В. Психологическая помощь детям с COVID-19 в «красной зоне» в ситуации болезни близких взрослых / Т. В. Свиридова [и др.] // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 2020. – № 4. – С. 4–21.
- 4 Красная, Т. А. Школьная тревожность младших школьников в условиях дистанционной коммуникации / Т. А. Красная // Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде. – 2020. – С. 122–127.

Студенческие публикации

УДК 159.923.3-056.83

О. Е. Бондаренко

*Н. Г. Новак, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ НАРКОЗАВИСИМЫХ

Статья посвящена проблеме наркозависимости в современном мире. Автор рассматривает понятия «наркомания», «аддикция» и приводит теоретические материалы психологических особенностей личности под влиянием зависимости.

Наркомания одна из опасных форм аддиктивного поведения. Здоровье населения и каждого человека в отдельности важный показатель жизни общества. Согласно определению ВОЗ, здоровье подразумевает состояние полного психического, физического и социального благополучия [[1, с. 6](#)].

Однако в последние годы наблюдается ухудшение здоровья населения, что стало всемирной проблемой. Одной из главных и страшных угроз всемирному здоровью стала наркомания.

Темп распространения наркомании ставит перед психологами, педагогами, родителями ряд задач по моментальной, адекватной реакции на это явление. Несмотря на актуальность проблемы, предметом изучения психологов наркомания стала не так давно. Этим явлением занимались врачи, наркологи, психиатры. Резкий рост наркомании в период кардинальной перестройки общества, общественного сознания в стране породило социальные и социально-психологические предпосылки и причины формирования зависимости. С середины 90-х годов начали появляться исследования наркомании в психологии.

Понятие «наркомания» рассматривается в русле разных наук и подходов: медицине, психологии, социологии. В медицинской модели наркомания рассматривается со стороны дихотомии здоровье-болезнь и степень влияния наркотических веществ на организм человека.

Однако, среди медиков есть и противники такого подхода к определению наркомании. Например, М. Левис утверждает, что наркоманию нельзя считать болезнью, наркомания - это поведенческая проблема, которая требует силы воли и мотивации для изменения. Рассматривая проблему с точки зрения психологии и неврологии, он утверждает, что нейропластичность мозга позволяет человеку при помощи выстраивания новых связей справиться с зависимостью [2, с. 29].

В социологии наркоманию рассматривают как одну из форм девиантного (отклоняющегося) поведения, т.е. поведения, не соответствующего официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам, стереотипам и образцам поведения [3, с. 54].

В психологии наркомания рассматривается как вид негативной психической зависимости, как самоценная форма активности, заключающая в себе возможности неограниченного самовоспроизводства [4, с. 13]. Это стремление к потреблению какого-либо лекарственного средства или химических веществ для избежание дискомфорта, возникающего при прекращении употребления, т.е. зависимость от химических веществ.

Наркомания как химическая зависимость препятствует благополучному развитию и существенно снижает качество жизни личности. Доминирующим мотивом употребления считается стремление изменить свое психическое состояние, потому что оно неудовлетворяет человека [7, с. 212]. Он пытается уйти, убежать, выйти из апатии, монотонии, заменить эту реальность на другую

Б.С. Братусь придерживается точки зрения о том, что зависимая личность проецирует на результат воздействия ПАВ свои ожидания, желания, неудовлетворенные потребности [8, с. 301].

Ц.П. Короленко и Т.А. Донских представляют следующие мотивы употребления ПАВ:

- атарактический: стремление ослабить или устранить проявления эмоционального неблагополучия – страх, тревогу, печаль, вернуться к эмоциональному комфорту. ПАВ используется в качестве транквилизатора;
- гедонистический: направленность на повышение настроения – стимуляции появления удовольствия, радости, наслаждения посредством иллюзий. Используются эйфоризирующие ПАВ;
- гиперактивационный: желание преодолеть свое равнодушие, пассивность, апатию, скуку, оживить свои реакции, сексуальность, усилить ощущения. Используются активизирующие ПАВ;
- субмиссивный: желание принадлежать к референтной группе, получать одобрение и избегать осуждения и изгнания. Результатом становится неспособность отказаться от предлагаемых окружающими ПАВ;
- псевдокультурный: стремление демонстрировать окружающим избранность, превосходство над другими, изысканность [9, с. 224].

Одновременно с разложением личности развиваются и серьезные нарушения здоровья, как на органном, так и психическом уровне. Становится необходимостью увеличения дозировки, которая впоследствии повлечет потерю самоконтроля, а в итоге смерть от передозировки. Наркотическая зависимость часто связана с преступной деятельностью, по причине постоянной нехватки денежных средств для покупки наркотиков.

Таким образом, можно отметить, что проблема наркомании является актуальной и активно исследуемой проблемой. В отечественной, постсоветской и зарубежной психологии ученые проводят массу исследований для того, чтобы понять и предотвратить распространение наркомании. Однако до сих пор нет некой единой концепции для изучения наркомании.

Список использованных источников и литературы

- 1 Березин, С. В. Психология наркотической зависимости и созависимости: монография / С. В. Березин, К. С. Лисецкий, Е. А. Назаров. – М. : МПА, 2001. – 6 с.
- 2 Еникеева, Д. Д. Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков / Д. Д. Еникеева. – М. : Академия, 2008. – 29 с.
- 3 Кондратенко, В. Т. Алкоголизм / В. Т. Кондратенко, А. Ф. Скугаревский. – Минск : Наука, 2003. – 54 с.
- 4 Коробкина, З. В. Профилактика наркотической зависимости у молодежи / З. В. Коробкина, В. А. Попов. – М. : Академия, 2002. – 13 с.
- 5 Минко, А. И. Наркология в вопросах и ответах / А. И. Минко, И. В. Линский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. – 21 с.
- 6 Голубев, С. А. Информационно-методические основы первичной профилактики нарко- и токсикомании у студенческой молодежи: учебно-методические материалы для кураторов студенческих групп / С. А. Голубев. – Витебск : Изд-во «БГУ им. П. М. Машерова», 2005. – 35 с.
- 7 Гасанов, Е. Г. Наркотизм: тенденции и меры преодоления / Е. Г. Гасанов. – М. : Уч. центр ЮрИнфо, 2017. – 212 с.

- 8 Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 2008. – 301 с.
- 9 Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе : Деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск: Наука, 2010. – 224 с.

УДК 159.953.4:004.9

В. В. Выдровская

*О. А. Короткевич, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПСИХОЛОГИЯ ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

Статья посвящена изучению психологии влияния информационных технологий на развитие памяти. Автор анализирует современные подходы к определению понятия «память», рассматривает психологические индивидуально-личностные особенности памяти, а также влияние информационных технологий на когнитивные процессы. Представлены результаты исследования, направленного на выявление влияния ИТ на развитие памяти, в частности, на логическую и механическую память.

Информационные технологии одновременно являются и путем познания окружающего мира, и орудием воздействия на человека, а также на его когнитивные процессы, такие как восприятие, воображение, память, внимание мышление. Проблема развития когнитивной сферы в условиях всеобщего распространения информационных технологий настаивает на поиске нового в практике и теории образования, новых подходов к дальнейшему развитию содержания, форм, методов и способов обучения.

В связи с этим актуальна проблема оценки влияния современных информационных технологий на когнитивную сферу человека, и особенно на память молодых людей.

Память – это процессы построения и организации прошлого опыта, допускающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Было установлено, что процессы памяти у всех людей протекают по-разному. В настоящий момент принято выделять две основные группы индивидуальных различий в памяти: к первой группе относят различия в продуктивности заучивания, ко второй – различия так называемых типов памяти. Различия в продуктивности заучивания проявляются в скорости, прочности и точности запоминания, а также в готовности к воспроизведению материала. Так, для людей с сильной памятью характерно быстрое запоминание и длительное сохранение информации [1].

Актуальность проблемы влияния информационных технологий на память человека заключается в том, что на современном этапе развития общества все более и более частой является проблема чрезмерного использования и зависимости людей от современных информационных и компьютерных технологий. Все чаще и чаще можно услышать высказывания о том, что современные компьютерные и другие информационные технологии негативно влияют на когнитивные процессы и, в частности, на память человека.

Разработкой и изучением данной проблемы занимались Войкуновский А.Е., Бабаева Ю.А., Васильева И. А., Горячев А.В. Кастельс М., Зайцева С.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н., тем не менее на нынешнем этапе развития научного знания изучение данной проблемы как и прежде является недостаточной.

Впервые проблема психических последствий воздействия информационных технологий рассматривалась О.К. Тихомировым и получила дальнейшую разработку в работах его коллег. По мнению О.К. Тихомирова информационные технологии являются психологическим орудием, потому что воздействуют на такие психологические процессы как память, воображение, мышление, восприятие, т.е. они воздействуют на когнитивную сферу. Влияние ИТ на все эти процессы могут быть как положительными, так и отрицательными. При этом, появляется общение, предопределенное информационными технологиями, и «общение» с самими информационными технологиями [2, с.14].

При компьютерной поддержке молодые люди имеют возможность мультимодально впитывать информацию. По сведениям психологических исследований информация, воспринятая таким образом, подлежит более глубокому осознанию [3, с. 112]. На этом месте значительную роль играет соблюдение принципа наглядности, психологической основой которого является учение И.П. Павлова о первой и второй сигнальных системах. Благодаря использованию компьютерных программ у молодых людей создаются чувственные образы. В коре головного мозга появляются специальные раздражители, влияющие на создание новых связей. Чем больше анализаторов принимает участие в процессе восприятия, тем больше возникают в коре головного мозга временных нервных связей, тем больше появляется условий для более прочного сохранения данного образа в памяти.

В проведенном исследовании приняли участие 75 человек, из них 40 юношей и 35 девушек, которые являются учащимися ГУО «Красненская средняя школа». Средний возраст испытуемых 15 лет.

Для выявления влияния ИТ на развитие памяти подростков было проведено исследование с помощью методики «Смысловая память» и тест интернет-зависимости (Internet Addiction Test, IAT) К. Янг. В результате исследования по тесту Кимберли Янг на интернет-зависимость были получены следующие результаты: для большинства (52%) испытуемых все же характерны некоторые проблемы с использованием сети Интернет и временем, проводимым в ней. Для 40% испытуемых не характерно наличие никаких

проблем, связанных с использованием сети Интернет. У 8% опрошенных респондентов выявлена интернет-зависимость.

Рассмотрим результаты исследования по авторской анкете, которая проводилась с целью уточнения особенностей зависимости от сети Интернет.

В ходе анализа нами будут выборочно рассмотрены ответы испытуемых на некоторые вопросы.

При ответе на вопрос «Как часто ты пользуешься Интернетом» было установлено следующее:

Подавляющее большинство (84 %) испытуемых ответили, что пользуются интернетом каждый день;

11% испытуемых ответили, что пользуются интернетом каждый час;

5% испытуемых ответили, что не выходят из сети интернет.

При ответе на вопрос «Как часто ты замечаешь, что задержался в сети дольше, чем задумывал?» было установлено следующее:

44% опрошенных ответили, что регулярно задерживаются в сети больше, чем обычно.

28% испытуемых ответили, что иногда задерживаются в сети дольше, чем обычно.

18% подростков констатируют, что часто задерживаются в сети интернет

10% испытуемых ответили, что всегда задерживаются в сети дольше, чем планировали

При ответе на вопрос «Как часто ты забрасываешь свои домашние обязанности, чтобы провести больше времени в Сети?» было установлено следующее:

12% опрошенных респондентов ответили, что никогда не забрасывают свои домашние дела

28% подростков ответили, что иногда забрасывают свои дела ради интернета

43% подростков заявляют, что регулярно оставляют свои дела ради интернета

17% испытуемых заявляют, что часто оставляют свои домашние дела из-за сети интернет

При ответе на вопрос «Как часто из-за времени, которое ты проводишь в Сети, страдает твоя учеба?» было установлено следующее:

47% ответило, что из-за сети интернет учеба не страдает

31% опрошенных уверяют, что из-за интернета иногда страдает их учеба

22% опрошенных утверждают, что учеба страдает регулярно

При ответе на вопрос «Пренебрегаете сном, засиживаясь в интернете допоздна?» было установлено следующее:

64% опрошенных утверждают, что регулярно пренебрегают сном

15% испытуемых утверждают, что часто пренебрегают сном, засиживаясь в сети интернет.

21% опрошенных утверждают, что всегда пренебрегают сном, засиживаясь в сети интернет

При ответе на вопрос «Бывало ли такое, что Ваши попытки ограничить время, проводимое в сети, оказывались безуспешными?» было установлено следующее:

18% испытуемых уверяют, что никогда их попытки не были безуспешными.

46% опрошенных утверждают, что их попытки лишь иногда были неудачными

24% испытуемых регулярно терпят неудачу в попытках ограничить время, проводимое в сети интернет.

12% опрошенных всегда терпят неудачу при попытке ограничить время в интернете.

Далее нами было проведено исследование объема логической памяти исследуемой выборки с помощью методики «Смысловая память».

Согласно результатам исследования можно утверждать, что ни для одного из испытуемых не характерен низкий уровень объема логической памяти. Для 49% опрошенных подростков характерен средний уровень объема логической памяти. Для 51% испытуемых характерен высокий объем логической памяти.

Также, нами было проведено исследование объема механической памяти исследуемой выборки с помощью методики «Смысловая память».

Согласно результатам исследования можно утверждать, что ни для одного из испытуемых не характерен низкий уровень объема механической памяти. Для 67% опрошенных подростков характерен средний объем механической памяти. Для 33% испытуемых характерен высокий объем механической памяти.

Далее нами было проведено исследование уровня развития механической и логической памяти в зависимости от уровня зависимости от интернет-сетей.

Согласно результатам исследования мы можем утверждать, что уровень развития логической и механической памяти для выборки испытуемых, у которых не выявлено проблем с интернетом, относительно равный. Так, средний уровень развития логической памяти выявлен у 53% испытуемых, высокий уровень – у 47%. Средний уровень развития механической памяти выявлен у 57% опрошенных, в то время как высокий уровень у 43%.

В результате анализа данных с использованием Т-критерия Стьюдента нам не удалось установить статистически значимые различия в уровне развития логической и механической памяти. В свою очередь это значит, что не существует различий в логической и механической памяти у людей, имеющих различную степень интернет-зависимости.

Практическая значимость работы: результаты исследования могут быть использованы психологами и родителями для наиболее эффективного развития когнитивных процессов, а также для организации учебно-воспитательного процесса.

Область применения: результаты эмпирического исследования могут быть использованы в работе практического психолога в психологическом консультировании или в психокоррекционной и просветительской работе.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что психологическое влияние ИТ на когнитивную сферу пользователей значительно.

Функциональные последствия компьютеризации могут быть как осознаваемыми, так и неосознаваемыми. Компьютер, подчиняя деятельность человека, может вести за собой психическое развитие человека, но и может приводить к формализации, шаблонности его мышления, к развитию безынициативности, лишь исполняющей чужую волю личности.

Когнитивная сфера юношей и девушек подвержена еще большему воздействию информационными технологиями, так как когнитивные процессы в этом возрасте носят неравномерный характер развития. Развитие высших психических процессов, или интеллектуальных характеристик, продолжается на протяжении всего периода ранней взрослости. Развитие когнитивной сферы юношей и девушек в значительной степени имеет индивидуально-обусловленный характер. На этот процесс оказывают влияние многие факторы, в частности степень одаренности человека, уровень его образованности и род деятельности.

В связи с вышеперечисленным, мы предполагаем, что воздействие ИТ на когнитивную сферу юношей и девушек проявится в увеличении объема кратковременной и оперативной памяти, возрастании абстрактно-логической составляющей мышления, развитии воображения, в увеличении концентрации внимания.

В результате проведенного исследования с помощью Т-критерия Стьюдента нам не удалось установить статистически значимые различия в уровне развития логической и механической памяти. В свою очередь это значит, что не существует различий в логической и механической памяти у людей, имеющих различную степень интернет-зависимости.

Список использованных источников и литературы

1 Тихомиров, О. К. Психология компьютеризации / О. К. Тихомиров. – Киев, 1988. – 235 с.

2 Горячев, А. В. О понятии «Информационная грамотность» / А. В. Горячев // Информатика и образование. – 2001. – № 3, 8. – С. 14–16

3 Зайцева, С. А. Информационные технологии в образовании / С. А. Зайцева, В. В. Иванов. – М., 2005. – 120 с.

А. С. Зайцева

*И. В. Сильченко, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»*

СТИЛЬ АТРИБУЦИИ И ПСИХОСОМАТИКА У СТУДЕНТОВ

В статье теоретически и эмпирически обосновывается необходимость учета пессимистического стиля атрибуции в качестве одного из существенных факторов развития психосоматических заболеваний среди лиц молодого и трудоспособного возраста. Отмечается важность своевременной диагностики, профилактики, лечения и реабилитации таких больных.

Ускоренный ритм жизни подвергает современное общество не только ежедневным стрессовым ситуациям, но также психологическим и соматическим нагрузкам. Далеко не каждый индивидуум обладает способностью быстро адаптироваться к подобным условиям, что впоследствии приводит к формированию различных психических и соматических расстройств.

Сегодня число больных психосоматическими заболеваниями, нередко приводящими к снижению качества жизни, дезадаптации, инвалидности и даже смерти людей молодого и трудоспособного возраста, неизбежно растет. В связи с этим становится необходимым изучение различных факторов, приводящих к возникновению психосоматических недугов, а также разработки профилактических программ.

Не так давно в зарубежной и отечественной психологии началось активное исследование взаимосвязи атрибутивного стиля с психологическим и физическим благополучием личности в целом. Проведя многочисленные исследования, М. Селигман и его единомышленники (Abramson, Metalsky, Alloy, 1989; Nolen-Hoeksema, Girgus, Seligman, 1992; Seligman, Nolen-Hoeksema, 1987; Peterson, Bossio, 1991) пришли к выводу, что люди, руководствующиеся оптимистическим атрибутивным стилем, имеют лучшее психическое и физическое состояние здоровья и дольше живут, чем люди с пессимистическим стилем объяснения [1].

С целью изучения связи атрибутивного стиля и психосоматических расстройств, нами было организовано и проведено эмпирическое исследование среди 87 студентов первого курса в возрасте от 17 до 23 лет (из них 15 юношей и 72 девушки).

Для регистрации у респондентов отдельных жалоб или комплекса жалоб, а также оценки их интенсивности, был использован Гиссенский опросник

соматических жалоб (Е. Брюхлер и Дж. Снер в адаптации В.А. Абабкова, С. М. Бабина, Г.Л. Исуринной и др., 1993) [2].

Оказалось, что среди испытуемых преобладают эмоционально окрашенные жалобы, непосредственно связанные с болями в различных частях тела или ревматическим фактором (38 %) и общей потерей жизненной энергии или истощением (35 %).

Для диагностики степени выраженности у студентов оптимизма и пессимизма, был применен тест атрибутивных стилей, разработанный Л. М. Рудиной [3].

Исследование показало, что большая часть студенческой молодежи руководствуется пессимистическим стилем объяснения (59 %), приписывая неблагоприятным жизненным событиям стабильные, широкие и внутренние причины, а благоприятным – временные, случайные и внешние обстоятельства.

На основании полученных данных, процентное соотношение психосоматических заболеваний и пессимистического стиля атрибуции среди студентов с соматическими жалобами составило 95 %, что свидетельствует о наличии между этими двумя феноменами связи, силу и направление которой позволил нам выявить коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Так, в ходе исследования нам удалось выявить положительную связь между параметрами «истощение» и «время неудач» с коэффициентом корреляции $r = 0,267$, при уровне достоверности $p \leq 0,012$. Из этого следует, что респонденты, приписывающие неблагоприятным событиям постоянный характер и неизменность их причин, в большей степени испытывают истощение в виде общей потери жизненной энергии.

Тем не менее, не удалось выявить корреляционную взаимосвязь между истощением и параметрами «широта неудачи» ($r = 0,116$, $p \leq 0,287$) и «широта удачи» ($r = - 0,168$, $p \leq 0,119$). Это обусловлено тем, что возникновение соматических жалоб у лиц юношеского возраста не зависит от конкретного или универсального объяснения причин тех или иных событий.

Между шкалами «истощение» и «время успеха» была обнаружена надежная обратно пропорциональная взаимосвязь с коэффициентом корреляции $r = - 0,308$, при уровне достоверности $p \leq 0,004$. Студенты, уверенные в постоянстве благоприятных событий, обладают меньшей выраженностью истощения. Высокий показатель по данной шкале будет свидетельствовать об отсутствии веры в их стабильность.

Корреляционный анализ обнаружил наличие достоверной отрицательной связи между параметрами «истощение» и «Я – успешность» с коэффициентом корреляции $r = - 0,280$, при уровне достоверности $p \leq 0,009$. Данные результаты свидетельствуют о том, что обследуемые, высоко персонализирующие позитивные события, в меньшей мере страдают от истощения. Высокие значения по данной шкале будут означать отсутствие тенденции приписывать успехи самому себе.

Была установлена надежная прямо пропорциональная взаимосвязь между шкалами «истощение» и «итог по неблагоприятным событиям» с

коэффициентом корреляции $r = 0,268$, при уровне достоверности $p \leq 0,012$. Студенческая молодежь, объясняющая плохие события стабильными, широкими и внутренними причинами больше всего склонна к неспецифическому фактору истощения.

Благодаря статистической обработке данных была выявлена надежная отрицательная связь между истощением и итоговой шкалой по благоприятным событиям с коэффициентом корреляции $r = -0,317$, при $p \leq 0,003$. Это значит, что испытуемые, приписывающие хорошим событиям постоянные, универсальные и внутренние факторы в большинстве случаев не испытывают жалоб, имеющих отношение к истощению. Высокий показатель по данной шкале будет свидетельствовать об отсутствующей тенденции руководствоваться данными параметрами при атрибутировании успешных ситуаций.

Между болями в различных частях тела и шкалой «время неудач» корреляционная взаимосвязь не выявлена ($r = 0,085$, $p \leq 0,432$), однако удалось обнаружить достоверную обратно пропорциональную взаимосвязь между ревматическим фактором и параметром «время успеха» с коэффициентом корреляции $r = -0,290$, при уровне достоверности $p \leq 0,006$. Респонденты, которые убеждены в постоянстве благоприятных событий, меньше всего испытывают физические недомогания алгического или спастического характера. Высокие значения по данной шкале будет свидетельствовать об отсутствии веры в их стабильность.

Алгического или спастического характера страдания также не проявили себя во взаимосвязи с такими параметрами атрибутивного стиля как «широта неудачи» ($r = -0,037$, $p \leq 0,734$), «широта удачи» ($r = -0,056$, $p \leq 0,610$), «Я-неудача» ($r = 0,114$, $p \leq 0,189$) и «итог по неблагоприятным событиям» ($r = 0,100$, $p \leq 0,355$).

Тем не менее, была определена надежная отрицательная взаимосвязь между болями в различных частях тела и шкалами «Я – успешность» ($r = -0,207$, $p \leq 0,046$) и «итог по благоприятным событиям» ($r = -0,235$, $p \leq 0,028$). Из этого следует, что студенты, объясняющие позитивные события постоянными, универсальными и внутренними причинами, в большинстве своем не испытывают жалоб, имеющие ревматическую обусловленность.

Таким образом, вышеописанные результаты эмпирического исследования позволяют обнаружить возрастающую значимость проблемы возникновения психосоматических заболеваний среди лиц молодого и трудоспособного возраста, которая требует учитывать множество этиологических факторов, в том числе пессимистический стиль атрибуции, с целью научного обоснования, своевременной диагностики, профилактики, лечения и реабилитации больных.

Список использованных источников и литературы

1 Селигман, М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / М. Селигман; пер. с англ. Е. Межевич, С. Филина. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 440 с.

2 Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология: учебник для вузов / Б. Д. Карвасарский. – СПб. : Питер, 2004. – 553 с.

3 Рудина, Л. М. Тест на оптимизм: Метод определения атрибутивных стилей / Л. М. Рудина; под ред. В. М. Русалова. – М. : Наука, 2002. – 24 с.

УДК 159.98:616.89-008.441.1

А. Р. Косачёв

*А. Н. Крутолевич, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»*

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНИКИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ИНТЕРВЕНЦИЙ ПРИ ПАНИЧЕСКОМ РАССТРОЙСТВЕ

В настоящей статье дается нозологическое описание панического расстройства, приводится обзор современных этиологических концепций данного расстройства. Дается описание основных техник психотерапевтической интервенции при работе с паническим расстройством и их краткое обоснование. Обосновывается эффективность применения описанных интервенций при работе с пациентами, имеющими диагноз паническое расстройство.

В настоящее время службы охраны психического здоровья, при диагностике психических расстройств руководствуются международным классификатором болезней (МКБ) и Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (DSM).

Согласно МКБ-11, паническое расстройство определяется как отдельная нозологическая единица, включенная в главу «Психические расстройства, расстройства поведения или нарушения развития нервной системы», раздел «Беспокойство или связанные со страхом расстройства». Оно характеризуется повторяющимися неожиданными приступами паники, которые не ограничиваются конкретными стимулами или ситуациями, постоянной обеспокоенностью по поводу повторения, или значимости панических атак или поведения, направленного на то, чтобы избежать их повторения, что приводит к значительным нарушениям в личной, семейной, социальной, образовательной, профессиональной или других важных сферах функционирования (6B01). Ведущим симптомом данного расстройства выступает паническая атака, как отдельный эпизод сильного страха или опасения, сопровождаемый быстрым и одновременным появлением ряда характерных симптомов. Эти симптомы могут включать: учащенное сердцебиение, потливость, дрожь, ощущения одышки, удушья, боли в груди, тошноты или боли в животе, чувства головокружения или легкомысленности, озноба или приливов, покалывание или отсутствие чувствительности в конечностях (парестезии),

деперсонализация или дереализация, страх потерять контроль или сойти с ума и страх неминуемой смерти. Панические атаки могут появляться неожиданно или могут быть вызваны конкретными ситуациями (МВ23.Н) [1].

В большинстве эпидемиологических исследований оценки частоты встречаемости панического расстройства колеблются от 1,5 до 2,5%. Однако, без развития полной клинической картины, данное расстройство встречается значительно чаще – между 9 и 15%. Наиболее часто расстройство развивается у молодых людей 25-35 лет, а женщины подвержены риску манифестации в 2–3 раза чаще мужчин [2].

В настоящее время паническое расстройство рассматривается как расстройство, в манифестации которого большую роль играют три группы факторов: предиктивные (генетические, физиологические, биохимические), провоцирующие (травмирующая социальная ситуация, стресс, органическая патология) и закрепляющие. В качестве предиктивных факторов выступают генетические, физиологические, личностные и социальные, образуя тем самым биопсихосоциальную модель панического расстройства. Несмотря на различные этиологические подходы к пониманию панического расстройства, сложившиеся под влиянием различных психологических школ и современных клинических исследований, в настоящее время можно исходить из широкого спектра биопсихосоциальных факторов, участвующих в манифестации и сохранении симптомов расстройства. Особое значение в этиологии имеет концепция диатеза-стресса, которая постулирует наличие актуальных нагрузок социального, психологического или биологического генеза (стресс), в сочетании с повешенной предрасположенностью организма к данным нагрузкам (диатез).

Последние этиологические исследования причин возникновения панического расстройства, объясняют его патогенез особым функциональным взаимодействием когнитивных и физиологических факторов [3, 4, 5, 6]. Независимо от того, какой механизм является ведущим (физиологический или когнитивный), основная гипотеза этих моделей в том, что панические атаки возникают из-за позитивной обратной связи физиологической симптоматики, ее когнитивной интерпретации как угрожающей, и возникновения реакций тревоги и стресса. Особенно подробно данная модель была представлена Margraf и Schneider [7]. Так, для панического приступа характерно первоочередное изменение физиологического состояния организма (учащение сердечных сокращений, усиленное потоотделение, отдышка и т.д.), возникающее по различным, внешним или внутренним причинам (употребление психостимуляторов, жаркая погода, замкнутое пространство, сильное эмоциональное возбуждение и т.д.). Если индивидом эти изменения воспринимаются и интерпретируются как угрожающие, он реагирует на них повышением тревоги и страха, что усиливает состояние стресса и способствует проявлению новых физиологических и когнитивных изменений. В конечном итоге, такая эскалация симптомов, посредством обратной связи, приводит к клинически выраженному паническому приступу. На процессы позитивной

обратной связи могут так же влиять различные ситуативные факторы (употребление никотина, кофеина или алкоголя, место возникновения приступа) и индивидуальные особенности человека (общий уровень тревожности, особенности личности типа А, актуальное физическое состояние).

Так как эффективность когнитивно-поведенческой терапии при лечении панических расстройств подтверждена многими мета-аналитическими исследованиями, то, исходя из принципа научно-доказательной обоснованности, в настоящей статье будут рассмотрены техники преимущественно когнитивно-поведенческого направления [8, 9, 10, 11].

При паническом расстройстве, как правило, применяются все те же техники вмешательства, что и при прочих тревожных расстройствах. Однако, учитывая анализ поведения пациента, его индивидуальную историю болезни, личностные особенности, конкретные условия терапевтической работы и нозологическую принадлежность расстройства, терапевт избирательно подходит к выбору методов интервенций, времени их проведения и комбинации. Особую роль клиницисту стоит уделить тщательному дифференциально-диагностическому исследованию, так как все расстройства тревожного радикала, как правило, имеют схожую симптоматику, но все же требуют особого индивидуального подхода к работе, учета манифестации коморбидных психических и поведенческих расстройств.

Когнитивно-поведенческий терапевтический подход к лечению панических расстройств основан на посредничестве терапевта в информировании пациентов о природе расстройства, когнитивного анализа и реструктурирования дисфункциональных мыслей и поведенческих интервенций, с целью контрбуславливания условно-рефлекторной природы паники и редукции избегающего поведения. Условно процесс терапевтической интервенции можно разделить на ряд этапов.

1. Предоставление пациенту полной информации о природе расстройства. На этом этапе, когда диагноз панического расстройства верифицирован и подтвержден, пациенту предоставляется полная и доступная информация об особенностях, причинах и симптомах расстройства. Объясняется ключевая роль дисфункционального мышления и аффективных проявлений при панических реакциях. Пациент убеждается в том, что данное состояние не опасно для жизни, а является чрезмерной нормальной биологической реакцией (согласно трехкомпонентной модели тревоги). Объяснение ведется с ориентацией на персональную ситуацию, позволяя пациенту высказывать свои опасения и задавать вопросы. Анализ и объяснение индивидуальной ситуации завершается формулированием для пациента понятной ему модели его панических приступов, включающей предъявляемые пациентом жалобы и персональные поведенческие модели реагирования.

2. Когнитивное реструктурирование дисфункционального мышления. В случае принятия пациентом модели панического расстройства, сформулированной на предыдущем этапе, должно произойти изменение его атрибуций относительно симптоматики и последствий панических

парадоксизмов. На данном этапе интервенции терапевт выявляет конкретные дисфункциональные когниции связанные с расстройством, показывая пациенту, что симптомы паники по сути безобидны, а причина их развития лежит в том, как пациент мысленно перерабатывает определенные раздражители. Терапевт обучает пациента идентифицировать дисфункциональные стили мышления, подвергать их проверке и реструктурировать в более адаптивные, выводя его из замкнутого круга когнитивной провокации.

3. Поведенческие интервенции. После принятия пациентом когнитивно-поведенческой модели расстройства и достижения терапевтического согласия, терапевт может переходить к практическим упражнениям по экспозиции, т.е. систематически обучать пациента преодолевать вызывающие панику раздражители путем конфронтации со страхом. Упражнения по поведенческой экспозиции могут проводиться с нарастающей трудностью, постепенно повышая «опасность» раздражителя (систематическая десенсибилизация), для этого, перед проведением техник конфронтации, составляется иерархия панических раздражителей пациента. Так же поведенческая экспозиция может начинаться сразу с предъявления максимальной сложности, как *in vivo*, так и *in sensu*. Подобная психотерапевтическая практика укладывается в стандартный формат 45-минутной сессии, однако требует предварительной подготовки пациента к подобной форме интервенции.

Техники поведенческой конфронтации призваны решать ряд терапевтических задач: во-первых, путем поведенческой экспозиции дезактуализируются привычные формы избегающего поведения, тем самым разрушая условно-рефлекторную связь стимула и паники; во-вторых, с помощью новых конфронтационных стратегий поведения пациент убеждается в безопасности ранее пугающих стимулов и ситуаций; в-третьих, имплицитно предполагается, что после получения опыта преодоления пугающих ситуаций изменяются и когниции пациента.

Исследования эффективности вышеописанных терапевтических методов при паническом расстройстве подтверждают их высокую терапевтическую эффективность и стойкий катамнестический эффект, что делает когнитивно-поведенческую терапию стратегией выбора при лечении панического расстройства и тревожных расстройств в целом [8, 9, 10, 11].

Список использованных источников и литературы

1 The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 11 th revision (ICD-11) / World Health Organization, 2021. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://icd.who.int>. – Дата доступа: 28.05.2021.

2 Перре, М. Клиническая психология и психотерапия / М. Перре, У. Бауман: пер. с нем. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2012. – 944 с.

3 Barlow, D. H. Anxiety and its disorders. The nature and treatment of anxiety and panic / D. H. Barlow. – New York : Guilford, 2002. – 704 p.

4 Beck, A. T. Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective / A. T. Beck, G. Emery. – New York : Basic Books, 1985. – 368 p.

5 Clark, D. M. Anxiety states :Panic and generalized anxiety. / D. M. Clark [et al.] // Cognitive behavioral therapy for psychiatric problems / ed. by K. Hawton [et al.]. – Oxford : Medical publications, 1989. – P. 52–96.

6 Ehlers, A. The psychophysiological model of panic / A. Ehlers, J. Margraf // Fresh perspective on anxiety disorders / ed. by P.M.G. Emmelkamp [et al.]. – Amsterdam : Swets, 1989. – P. 1–29.

7 Margraf, J. Paniksyndrom and Agoraphobie / J. Margraf, S. Schneider // Lehrbuch der Verhaltenstherapie Bd. 2 // ed. by J. Mangraf. – Berlin: Springer, 2000. – P. 1–27.

8 Grawe, K. Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession / K. Grawe, R. Donati, F. Bernauer. – Gottingen : Hogrefe, 1994.

9 Michelson, L.K. & Marchione, K. Behavioral, cognitive, and pharmacological treatments of panic disorder with agoraphobia: Critique and synthesis / L. K. Michelson, K. Marchione. – Pennsylvania: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1991. – P. 100–114.

10 Roth, A. What works for whom? / A. Roth, P. Fonagy. – New York : Guilford, 1996. – 661 p.

11 Ruhmland, M. Effektivitat psychologischer Therapien von Panik und Agoraphobie: Meta-Analysen auf Storungsebene / M. Ruhmland, I. Margraf. – Universität Basel : Verhaltenstherapie, 2001. – P. 41-53.

УДК 159.923.2-053.6:178.9:004.738.5

И. М. Костина

*Е. В. Приходько, старший преподаватель кафедры психологии
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

Я-КОНЦЕПЦИЯ И СТРАТЕГИИ САМОПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ

В статье раскрыта проблема интернет-аддикции, влияние зависимости на развитие личности. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что любое поведение, которое характеризуется признаками зависимости, имеет не внешнее, а внутреннее происхождение. Внешние факторы рассматриваются, скорее, как условия становления аддикций, а не их причина. Представлены результаты исследования особенностей Я-концепции и стратегий самопредъявления подростков, склонных к интернет-аддикции.

С постоянным развитием компьютерных технологий Интернет стал неотъемлемой частью современной жизни людей. Интернет является

мощным аддиктивным средством, и при чрезмерном увлечении им может привести к различным негативным последствиям, приводящих, в том числе, и к формированию аддикции. Согласно представлениям Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, об аддикции можно говорить тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводя к отрыву от реальности [1, с. 12]. Зависимость от Интернета, как и любая другая аддикция, ведет к ухудшению психологического здоровья, угрозе социальному статусу, потере собственного «Я», и, в конечном счете, деградации личности. Согласно данным, представленным Е. Корнеевой, А. Н. Леонтьевой, В. И. Новосельцевым, влиянию новых технологий в большей степени подвержено молодое поколение (10-30 лет) [2]. Основной группой риска для развития компьютерной зависимости являются лица в возрасте 10-17 лет [3, с. 272].

В целях коррекции и профилактики возрастает актуальность изучения факторов, оказывающих влияние на развитие Интернет-зависимости. Как показал анализ психолого-педагогической литературы, любое поведение, которое характеризуется признаками зависимости, имеет не внешнее, а внутреннее происхождение. Внешние факторы рассматриваются, скорее, как условия становления аддикций, а не их причина. Исходя из этого, возникает интерес к изучению особенностей Я-концепции подростков, склонных к интернет-аддикции, как интегрального образования личности, отражающего систему представлений и отношений индивида к самому себе и внешнему миру, особенностей его социального и межличностного взаимодействия, общения и деятельности.

Анализ доступной для нас психолого-педагогической литературы показал, что существуют исследования Я-концепции лиц с аддиктивным поведением в общем, которые указывают на незрелость и низкую когнитивную дифференцированность образа «Я» у зависимой личности, однако отмечается дефицит исследований, направленных на изучение особенностей Я-концепции подростков, склонных к интернет-аддикции. Однако личность не может пребывать постоянно в состоянии острого дискомфорта и дистресса, и человек не может не искать выхода из сложившейся ситуации. Его Я-концепция должна найти адекватную опору в социальном пространстве. Одним из распространенных путей решения этой проблемы и является уход в виртуальный мир, в котором подростки могут использовать различные стратегии самопредъявления, тем самым изменять себе внешность, выдавать себя не за того, кем они на самом деле являются, могут примерить на себя любую роль, что приводит к состоянию удовлетворенности, комфорта от общения. И, таким образом, Я-концепция, наконец, получает адекватную опору в пространстве внешних социальных оценок личности.

С целью изучить особенности Я-концепции и стратегий самопредъявления подростков, склонных к интернет-аддикции, мы провели исследование в ГУО

«СШ № 1 г. Гомеля». Выборочную совокупность составили 80 учащихся 8,9-х классов. В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: тест на Интернет-зависимость К. Янг (в адаптации В.А. Лоскутовой); методика изучения особенностей Я-концепции (Е. Пирс, Д. Харрис, А. М. Прихожан); опросник «Стратегии самопредъявления» (И. П. Шкуратовой).

С помощью U-критерия Манна-Уитни выявлены статистически значимые различия в выраженности следующих стратегий самопредъявления между подростками, склонными к интернет-аддикции, и подростками, не склонными к интернет-аддикции:

– «стремление понравиться» ($U_{\text{эмп}} = 132 < 329$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 132 < 218$ при $p \leq 0,01$), т.е. выраженность стратегии самопредъявление «стремление понравиться» у подростков, не склонных к интернет-аддикции, ниже, чем у подростков, склонных к интернет-аддикции (при $p \leq 0,01$);

– «отслеживание производимого впечатления» ($U_{\text{эмп}} = 149 < 329$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 149 < 218$ при $p \leq 0,01$), т.е. выраженность стратегии самопредъявление «отслеживание производимого впечатления» у подростков, не склонных к интернет-аддикции, ниже, чем у подростков, склонных к интернет-аддикции (при $p \leq 0,01$).

По фактору «Внешность, физическая привлекательность»:

– низкая оценка ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.534 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.534 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $p \leq 0,01$), т.е. доля подростков, склонных к интернет-аддикции, у которых отмечается низкая оценка собственной внешности и физических качеств, статистически значимо больше, чем доля подростков, не склонных к интернет-аддикции (при $p \leq 0,01$);

– средняя оценка ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.378 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.378 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $p \leq 0,01$), т.е. доля подростков, не склонных к интернет-аддикции, у которых отмечается средняя оценка собственной внешности, физических качеств, статистически значимо больше, чем доля подростков, склонных к интернет-аддикции (при $p \leq 0,01$).

По шкале «Общение, популярность среди сверстников»:

– низкая самооценка ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.386 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.386 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $p \leq 0,01$), доля подростков, склонных к интернет-аддикции, у которых отмечается низкая самооценка популярности среди сверстников, статистически значимо больше, доля подростков, не склонных к интернет-аддикции (при $p \leq 0,01$);

– высокая самооценка ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.659 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.659 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $p \leq 0,01$), т.е. доля подростков, не склонных к интернет-аддикции, у которых отмечается высокая самооценка в общении, статистически значимо больше, чем подростков, склонных к интернет-аддикции (при $p \leq 0,01$).

По шкале «Положение в семье»:

– низкая степень ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.018 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.018 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $\rho \leq 0,01$), т.е. доля подростков, склонных к интернет-аддикции, у которых отмечается неудовлетворенность собственным положением в семье, статистически значимо больше, чем доля подростков, не склонных к интернет-аддикции (при $\rho \leq 0,01$);

– средняя степень ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.75 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.75 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $\rho \leq 0,01$), т.е. доля подростков, не склонных к интернет-аддикции, у которых отмечается средняя степень удовлетворенности собственным положением в семье, статистически значимо больше, чем доля подростков, склонных к интернет-аддикции (при $\rho \leq 0,01$).

По шкале «Уверенность в себе»:

– неуверенность в себе ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.412 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.412 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $\rho \leq 0,01$), доля подростков, склонных к интернет-аддикции, у которых отмечается неуверенность в себе, статистически значимо больше, чем доля подростков, не склонных к интернет-аддикции (при $\rho \leq 0,01$);

– средний уровень ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.066 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.066 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $\rho \leq 0,01$), т.е. доля подростков, не склонных к интернет-аддикции, у которых отмечается средний уровень уверенности в себе, статистически значимо больше, чем доля подростков, склонных к интернет-аддикции (при $\rho \leq 0,01$).

По шкале «Уровень самооотношения»:

– низкий уровень ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.455 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.455 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $\rho \leq 0,01$), т.е. доля подростков, склонных к интернет-аддикции, у которых отмечается низкий уровень, неблагоприятный вариант самооотношения, статистически значимо больше, чем доля подростков, не склонных к интернет-аддикции (при $\rho \leq 0,01$);

– средний уровень ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.108 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.108 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $\rho \leq 0,01$), т.е. доля подростков, не склонных к интернет-аддикции, у которых отмечается средний уровень самооотношения, статистически значимо больше, чем у подростков, склонных к интернет-аддикции (при $\rho \leq 0,01$).

Таким образом, количественный и качественный анализ данных проведенного эмпирического исследования позволил определить особенности Я-концепции и самопредъявления подростков, склонных к интернет-аддикции. Подростки, склонные к интернет-аддикции, отличаются низкой самооценкой внешности, физических качеств. Они озабочены своим внешним видом, недовольны своей фигурой, а также отдельными чертами своей внешности. Отмечается слишком критичное отношение к себе. Низкая самооценка собственной внешности является фактором риска, т.к. может быть причиной низкой общей самооценки, его общей неудовлетворенностью собой. У них отмечается низкая самооценка популярности среди сверстников. Подростки считают, что они не пользуются авторитетом в классе, сверстники не считаются с ними, порой смеются над ними. Также им кажется, что они не нравятся

представителям противоположного пола. Относятся к себе, как к неспособному вызвать уважение у окружающих, как к вызывающему у других людей осуждение и порицание. Одобрение, поддержка от других не ожидаются. Это свидетельствует о неудовлетворенности их потребности в общении. Отмечается переживание неудовлетворенности своим положением в семье. По мнению подростков, их родители редко прислушиваются к их мнению, ждут от них слишком много, а им в свое время трудно оправдать их ожидания. Родители не подчеркивают положительные стороны испытуемых, акцентируют внимание только на отрицательных поступках и качествах. Отличаются неуверенностью в себе, что смогут добиться чего-то в жизни. У них отсутствует уверенность в собственных силах. Для них характерен неблагоприятный вариант самоотношения. У них отмечается негативный фон отношения к себе, склонность относиться к себе излишне критично. Их беспокоит собственная внешность, они хотели бы изменить ее.

В условиях, когда Я-концепция личности не находит опоры в социуме, когда его оценка другими (сверстниками, родителями) низка (в их понимании), когда отмечается критичное, негативное отношение к себе, когда отсутствует реализация одной из фундаментальных потребностей человека – потребности в общении, уважении, у человека развивается резкое ощущение личностного дискомфорта. Личность не может пребывать постоянно в состоянии острого дискомфорта и дистресса, и подростки не могут не искать выхода из сложившейся ситуации. Для кого-то этим выходом является виртуальное пространство и общение в нем. При этом подростки, склонные к интернет-аддикции, отличаются использованием таких стратегий самопредъявления, как «стремление понравиться», т.е. стремятся угодить другим людям, используя при этом лесть и беспрекословное соглашение с окружающими, стараются продемонстрировать социально-одобряемые качества, все их действия направлены на то, чтобы казаться привлекательными, а также стратегии «отслеживание производимого впечатления». Они стремятся произвести определенное впечатление на окружающих, при этом контролируют как собственное поведение, так и ответные реакции окружающих, т.е. для них очень важна оценка их личности окружающими.

Список использованных источников и литературы

- 1 Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2001. – 251 с.
- 2 Корнеева, Е. Компьютерная зависимость: «бермудский треугольник» за углом / Е. Корнеева // Мир семьи. – 2009. – № 7. – С. 19–23.
- 3 Максс, В. А. Компьютерная зависимость у подростков / В. А. Максс // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 272–274.

Е. Н. Кухар

*О. А. Короткевич, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена изучению психологического аспекта проблемы кибербуллинга среди подростков. В ней характеризуется понятие «кибербуллинг», рассмотрены способы травли в электронном пространстве, раскрываются психологические последствия. Представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей проявления кибербуллинга среди подростков.

Развитие современных информационных технологий открывает перед молодыми людьми новые возможности для профессиональной и творческой самореализации, но при этом создает ряд угроз, в числе которых – кибербуллинг. Травля в Интернете, социальных сетях и с помощью мобильной связи наносит серьезный вред психологическому и эмоциональному состоянию человека, особенно, если это ребенок или подросток.

Исследования показали, что от 5 до 20 % детей и подростков в разных странах мира сталкиваются с кибербуллингом; девочки подвергаются травле в сети чаще мальчиков [1, с. 54]. Часто случается, что травля в виртуальном пространстве оказывается продолжением или становится началом травли в реальной жизни. Ее последствия – заниженная самооценка, депрессия, ухудшение здоровья, мысли о суициде и попытки его осуществить.

У кибербуллинга есть некоторые особенности, которые делают его последствия очень серьезными. Кибербуллинг может воздействовать на жертву семь дней в неделю, 24 часа в сутки, не оставляя пространства и времени, в котором человек мог бы чувствовать себя защищенным. Атака при кибербуллинге может быть очень болезненной и внезапной. Так как электронные сообщения очень сложно контролировать и фильтровать, жертва получает их неожиданно, что приводит к сильному психологическому воздействию.

Актуальность нашего исследования мы видим в том, что явление кибербуллинга все больше становится международной проблемой. Кибербуллинг – явление социальное, в него включены не только жертвы и агрессоры, но и другие участники. Очевидны негативные последствия кибербуллинга на формирование личности человека: замкнутость, повышенная тревожность, депрессия, низкая самооценка, возникновение суицидальных наклонностей.

А. С. Зинцова подчеркивает, что распространение кибербуллинга неотъемлемо связано с развитием Интернет-технологий и увеличением случаев Интернет-агрессии. Она поясняет, что такой вид агрессии наиболее популярен среди подростков, так как Интернет-анонимность привлекает большинство пользователей социальных сетей и как следствие подростки, которые имеют склонность к насильственному поведению, оживляются. Демонстрация агрессии дистанционно не позволяет увидеть ответной реакции жертвы и уровня влияния своего поступка, не несет в себе ответственности и чувства вины за содеянные действия. Получить доступ к электронным средствам коммуникации на сегодняшний день не составляет труда, что способствует ускоренной передаче и повторению информации [2, с. 122].

М. М. Смыслова отмечает, что последствия кибербуллинга психологического характера достаточно серьезны; к ним следует отнести снижение самооценки подростка, потерю уверенности в себе, нарушение психического развития, психические расстройства; психоэмоциональную нестабильность; постоянное чувство тревоги, страха, развитие паранойи; мысли о суициде [3, с. 27].

В проведенном эмпирическом исследовании приняли участие 100 человек, из них 56 мальчиков и 44 девочки, которые являются учащимися ГУО «Красненская средняя школа». Средний возраст испытуемых 15 лет.

Для выявления и изучения наличия насилия в классе, как со стороны учеников, так и педагогов, была использована методика «Буллинг-структура».

В результате исследования по методике на выявление «буллинг-структуры» выборки подростков были получены следующие результаты:

Было выявлено 13 испытуемых (13% от общего количества), которые являются инициаторами буллинга. Инициаторы (обидчики), характеризуются как индивиды, обладающие высоким потенциалом общей агрессивности. Они «нападают» не только на своих жертв, но и на педагогов и родных.

20 помощников для инициаторов буллинга (20% от общего количества). Помощники инициатора характеризуются стремлением помогать и подражать «обидчику», именно они обзывают и бьют, то есть используют прямой буллинг.

Защитников жертв буллинга было выявлено 16 (16% от общего количества). Как правило, защитники жертв буллинга обладают наибольшим авторитетом среди одноклассников, они реже всех прибегают к буллингу по отношению к сверстникам и реже сами подвергаются буллингу.

Самых жертв буллинга – 6 (6% от общего количества). Такие дети испытывают психологическое насилие, изолированность и одиночество, ощущение опасности и тревоги. «Жертвам» буллинга свойственно проявление симптомов депрессии, высокий уровень тревожности и иные сходные отрицательные эмоциональные проявления.

Сторонних наблюдателей – 45 (45% от общего количества). В ситуациях буллинга в роли «свидетелей» находится большинство детей во всем своем многообразии и разнородности. Данные дети не участвуют в агрессивных действиях по отношению к другим детям.

Далее нами было проведено исследование с помощью методики диагностики склонности к виктимному поведению Андронниковой О. О. каждой микрогруппы, выявленной в результате исследования по методике на выявление «буллинг-структуры». В результате исследования установлено, следующее:

Для микрогруппы «инициаторов» выявлены следующие показатели по шкалам: 1) по шкале склонности к агрессивному виктимному поведению низкие показатели выявлены у 4 испытуемых, средние показатели также выявлены у 4 испытуемых, высокие показатели установлены у 5 подростков; 2) по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению выявлено 3 подростков с низким уровнем, 5 со средним уровнем, 5 с высоким уровнем; 3) по шкале склонности к гиперсоциальному поведению низкий уровень выявлен у 3 испытуемых, у 9 испытуемых выявлен средний уровень, высокий уровень установлен у 1 подростка; 4) по шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению низкий уровень выявлен у 2 подростков, средний – у 10, высокий уровень установлен у 1 испытуемого; 5) по шкале склонности к некритичному поведению низкий уровень установлен у 2 опрошенных, у 7 опрошенных выявлен средний уровень, у 4 испытуемых подростков выявлен высокий уровень; 6) по шкале реализованной виктимности низкий уровень выявлен у 1 испытуемого подростка, средний уровень у 11 испытуемых, высокий уровень у 1 опрошенного.

Для микрогруппы «помощников» выявлены следующие показатели по шкалам: 1) по шкале склонности к агрессивному виктимному поведению низкие показатели выявлены у 5 испытуемых, средние показатели также выявлены у 10 испытуемых, высокие показатели установлены у 5 подростков; 2) по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению выявлено 6 подростков с низким уровнем, 10 со средним уровнем, 4 с высоким уровнем; 3) по шкале склонности к гиперсоциальному поведению низкий уровень выявлен у 5 испытуемых, у 10 испытуемых выявлен средний уровень, высокий уровень установлен у 5 подростков; 4) по шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению низкий уровень выявлен у 4 подростков, средний – у 11, высокий уровень установлен у 5 испытуемых; 5) по шкале склонности к некритичному поведению низкий уровень установлен у 4 опрошенных, у 10 опрошенных выявлен средний уровень, у 6 испытуемых подростков выявлен высокий уровень; 6) по шкале реализованной виктимности низкий уровень выявлен у 5 испытуемых подростков, средний уровень у 8 испытуемых, высокий уровень у 7 опрошенных.

Для микрогруппы «защитников» выявлены следующие показатели: 1) по шкале склонности к агрессивному виктимному поведению низкие показатели выявлены у 4 испытуемых, средние показатели также выявлены у 4 испытуемых, высокие показатели установлены у 5 подростков; 2) по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению выявлено 3 подростков с низким уровнем, 7 со средним уровнем, 6 – с высоким уровнем; 3) по шкале склонности к гиперсоциальному поведению низкий уровень

выявлен у 2 испытуемых, у 9 испытуемых выявлен средний уровень, высокий уровень установлен у 5 подростков; 4) по шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению низкий уровень выявлен у 2 подростков, средний – у 13, высокий уровень установлен у 1 испытуемого; 5) по шкале склонности к некритичному поведению низкий уровень установлен у 6 опрошенных, у 8 опрошенных выявлен средний уровень, у 2 испытуемых подростков выявлен высокий уровень; 6) по шкале реализованной виктимности низкий уровень выявлен у 5 испытуемого подростка, средний уровень у 7 испытуемых, высокий уровень у 4 опрошенного.

Для микрогруппы «жертв» выявлены следующие показатели: 1) по шкале склонности к агрессивному виктимному поведению низкие показатели выявлены у 3 испытуемых, средние показатели также выявлены у 2 испытуемых, высокие показатели установлены у 1 подростка; 2) по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению выявлено 3 подростков с низким уровнем, 1 со средним уровнем, 2 с высоким уровнем; 3) по шкале склонности к гиперсоциальному поведению низкий уровень выявлен у 1 испытуемого, у 3 испытуемых выявлен средний уровень, высокий уровень установлен у 2 подростков; 4) по шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению низкий уровень выявлен у 3 подростков, средний – у 2, высокий уровень установлен у 1 испытуемого; 5) по шкале склонности к некритичному поведению низкий уровень установлен у 2 опрошенных, у 2 опрошенных выявлен средний уровень, у 2 испытуемых подростков выявлен высокий уровень; 6) по шкале реализованной виктимности низкий уровень выявлен у 1 испытуемого подростка, средний уровень у 2 испытуемых, высокий уровень у 3 опрошенных.

Для микрогруппы «наблюдателей» выявлены следующие показатели: 1) по шкале склонности к агрессивному виктимному поведению низкие показатели выявлены у 6 испытуемых, средние показатели также выявлены у 29 испытуемых, высокие показатели установлены у 10 подростка; 2) по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению выявлено 8 подростков с низким уровнем, 24 со средним уровнем, 13 с высоким уровнем; 3) по шкале склонности к гиперсоциальному поведению низкий уровень выявлен у 8 испытуемых, у 26 испытуемых выявлен средний уровень, высокий уровень установлен у 11 подростков; 4) по шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению низкий уровень выявлен у 9 подростков, средний – у 27, высокий уровень установлен у 9 испытуемых; 5) по шкале склонности к некритичному поведению низкий уровень установлен у 11 опрошенных, у 28 опрошенных выявлен средний уровень, у 6 испытуемых подростков выявлен высокий уровень; 6) по шкале реализованной виктимности низкий уровень выявлен у 7 испытуемых подростков, средний уровень у 32 испытуемых, высокий уровень у 6 опрошенных.

В результате статистического анализа, проводимого с целью исследования статистической значимости различий между микрогруппами по шкалам методики исследования склонности к виктимному поведению Андронникова О.О., нами не

были установлены статистически значимые различия ни по одной из исследуемых шкал.

В результате проведенного эмпирического исследования нами были установлены статистически значимые различия между следующими микрогруппами, участвующими в буллинг процессе, по шкалам методики исследования склонности к виктимному поведению Андронникова О.О.

Между микрогруппой «инициаторов» и «помощников» по шкалам склонности к агрессивному виктимному поведению, склонности к гиперсоциальному поведению, склонности к зависимому и беспомощному поведению, реализованной виктимности.

Между микрогруппой «инициаторов» и «жертв»; «помощников» и «жертв»; «защитников» и «жертв»; «защитников» и «наблюдателей» по всем шкалам методики исследования склонности к виктимному поведению Андронникова О.О.

Результаты, полученные в ходе эмпирического исследования с помощью критерия Манна-Уитни, и выявленные статистически значимые различия между микрогруппами, участвующими в буллинг процессе по шкалам методики исследования склонности к виктимному поведению Андронникова О.О. можно считать психологическими особенностями данных групп.

Полученные результаты исследования могут быть использованы при информировании преподавателей, родителей, также для проведения профилактической работы в группах среди подростков. Могут использоваться психологами в индивидуальном консультировании и групповой коррекционно-развивающей работе с подростками подвергшимися кибербуллингу.

В результате проведенной нами исследовательской работы, можно сделать вывод, что в наше время кибербуллинг является действительно актуальной проблемой, ведь сейчас информационное поколение, и люди не могут находиться без гаджетов, ноутбуков, навигаторов и сотовых телефонов ни минуты. Необходимо принимать меры для решения этой проблемы и соблюдать меры предосторожности, которые помогут не стать жертвой.

Список использованных источников и литературы

1 Чистяков, А. В. Социализация личности в обществе интернет-коммуникаций: социокультурный анализ: диссертация доктора социологических наук: 22.00.06 / А. В. Чистяков; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 2006. – 54 с.

2 Зинцова, А. С. Социальная профилактика кибербуллинга / А. С. Зинцова // Вестн. Нижегор. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. – №3 (35). – С. 122–128.

3 Смылова, М. М. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов / М. М. Смылова, В. С. Собкин // Труды по социологии образования. – М. : Институт социологии образования РАО. – 2012. – Т. 16. – № 28. – С. 27–45.

К. Н. Макеенок

*И. Н. Андреева, доктор психологических наук, доцент
Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦВЕТОТИПА ПОВЕДЕНИЯ И СЕКСУАЛЬНЫХ УСТАНОВОК У СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи цветотипа поведения (цветотипа) и сексуальных установок у студентов в возрасте от 18 до 24 лет. Установлено, что сексуальные установки у студентов определяются их цветотипом поведения. Так, для испытуемых с «желтым» цветотипом поведения характерны слабовыраженные сексуальная застенчивость и целомудрие. Для респондентов с «красным» цветотипом свойственны выраженные сексуальная реализованность и удовлетворенность. Представители «синего» цветотипа отличаются сексуальной застенчивостью и невротичностью, а также склонностью к физическому сексу. Специфичных для «зеленого» цветотипа поведения сексуальных установок выявлено не было.

Теме цветотипа и сексуальных установок посвящено незначительное количество теоретических и экспериментальных исследований. Идея изучения цветотипа поведения человека принадлежит Г. Э. Бреславу, а влияние цвета на человека одним из первых изучил М. Люшер.

Цветотип – это тип личности, который управляет его поведением, целями деятельности, характером и защитным поведением. Один из типов личности может быть выраженным, но бывает и так, что типы личности выражены гармонично.

М. Люшер выделяет четыре основных типа цветового поведения (цветотипа), соответствующие четырем основным цветам спектра: Синему, Зеленому, Красному и Желтому [1]. Ниже рассмотрим психологические и поведенческие характеристики каждого цветотипа.

Цветовое поведение «синего» типа. Основная цель этого типа – стремление получить удовлетворение иметь рядом добрую душу и защиту, избежать одиночества, скуки и беспокойства. Основные черты характера при таком поведении – повышенная чувствительность и впечатлительность. Люди этого типа больше других боятся оказаться брошенными и ненужными, ибо защитные механизмы от одиночества у них слабые. Страх одиночества рождает ощущение постоянной внутренней тревоги и беспокойства, которые обычно подавляются [1].

Цветовое поведение «зеленого» типа. Основная цель для людей этого типа (роль-идол) – стремление к собственной значимости. Основной страх (роль-защита) – боязнь оказаться принужденным к чему-либо, стесненным или зависимым от чего-то или кого-то. Часто чертами характера таких людей бывают упрямство, напористость, педантичность, строгое выполнение правил и

предписаний. Эти люди обычно активны, энергичны, настойчивы, старательны, предприимчивы, трудолюбивы и расчетливы [1].

Цветовое поведение «красного» типа. Основная цель поведения людей этого типа – получение возбуждения и раздражения (в физиологическом смысле этого слова), а основной страх – страх перед избытком такого возбуждения. Нормально такой человек себя чувствует во время какого-нибудь действия, в тот период, когда он может проявлять активность. Основное желание – действовать и добиться успеха. Красный добивается успеха для себя, мнение окружающих его трогает мало, он хочет чувствовать удовлетворение сам [1].

Цветовое поведение «желтого» типа. Основная цель людей этого типа – стремление к свободе и независимости, основной страх – потеря этой свободы, зависимость от других. «Желтый» весь устремлен в будущее. В норме человек с «желтым» поведением постоянно чувствует себя в состоянии расцвета, раскованности и непрерывного обновления. Стремление к свободе выглядит у него как естественная жажда нового, требования перемен, причем какая-то определенная цель здесь не ставится, важен сам факт изменений [1].

Поведение индивида отражается в его сексуальных установках. Сексуальные установки – это предрасположенность, отношение и поведение по отношению к сексу, сексуальным действиям, сексуальности. Сексуальные установки тесно связаны с понятием социальных установок, являющихся одним из механизмов регуляции поведения человека [2].

Известно, что отношение человека к сексу зависит от множества факторов, которые связаны как с формированием, так и с выражением индивидуальных представлений. У людей наблюдается ряд сходных черт в сексуальных установках, что позволило подразделить общество на три основные категории в зависимости от понимания роли, которую играет секс в жизни человека [3].

К «традиционной», или «рекреационной», категории относятся те люди, которые полагают, что изначальная цель сексуальной активности – размножение. Индивиды, принадлежащие к данной категории, единодушно не одобряют секс вне брака, равно как и сексуальные действия между людьми одного пола, хотя их установки по поводу таких вопросов, как порнография и аборт, заметно расходятся [3].

Ко второй категории, получившей название «реляционной», принадлежат те люди, которые рассматривают сексуальную активность как естественный элемент близких отношений и любви. Большинство индивидов, принадлежащих к этой категории, положительно воспринимают секс в контексте любых доверительных отношений, покоящихся на любви, будь то отношения между супругами или между людьми, не состоящими в браке, однако при этом крайне отрицательно воспринимают внебрачные связи, супружеские измены и обман сексуального партнера [3].

К третьей категории, именуемой «рекреационной», относятся те, кто полагает, что основная цель секса – удовольствие. Подобные люди считают, что любые сексуальные отношения между согласными на них взрослыми людьми следует безоговорочно приветствовать, но они не всегда разделяют

одинаковые взгляды на такие вопросы, как аборт и секс между людьми одного пола [3].

Мы предполагаем, что сексуальные установки могут быть взаимосвязаны с типом цветового поведения индивида.

Цель исследования – изучить характер взаимосвязи цветотипа и сексуальных установок у студентов в период юности.

Для сбора данных были использованы методы психодиагностики (субъективно-оценочные шкалы): тест Г. Э. Бреслава [1] на определение цветотипа и «Опросник установок к сексу» Г. Ю. Айзенка [2].

Для обработки данных нами использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена в составе пакета компьютерных программ для статистического анализа «Statistica» 8.0.

Выборка испытуемых составила 62 человека (молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет ($M = 19,43$, $SD = 1,17$); сбор эмпирических данных производился на базе Полоцкого государственного университета.

На первом этапе исследования определена представленность цветотипов в выборке исследования. На выборке в целом установлено, что 42% опрошенных относятся к «зелёному» цветотипу поведения, 24% – к «желтому», 19% – к «красному» и 15% – к «синему», при этом «зеленый» цветотип был преобладающим у студентов независимо от их пола.

На втором этапе исследования были определены доминирующие на выборке установки, среди них наиболее выраженными сексуальными установками у выборки в целом являются «дозволенность» и «реализованность». У девушек преобладают такие сексуальные установки, как «дозволенность» и «реализованность». Наименее выраженными сексуальными установками у девушек являются «сексуальная застенчивость», «обезличенный секс» и «агрессивный секс». У юношей преобладающими являются такие сексуальные установки, как «дозволенность» и «реализованность», а наименее выражены «сексуальная застенчивость», «агрессивный секс» и «целомудрие».

На третьем этапе исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена определен характер взаимосвязи между переменными цветотипа и переменными сексуальных установок.

Выявлены следующие значимые корреляции между выраженностью цветотипа поведения и сексуальными установками:

1) отрицательные: между переменной «желтый цветотип» и переменными «сексуальная застенчивость» ($r_s = -0,36$, $p = 0,03$) и «целомудрие» ($r_s = -0,30$, $p = 0,01$);

2) положительные: между переменной «красный цветотип» и переменными «реализованность» ($r_s = 0,33$, $p = 0,01$) и «сексуальная удовлетворенность» ($r_s = 0,36$, $p = 0,00$), а также между переменной «синий цветотип» и переменными «сексуальная застенчивость» ($r_s = 0,32$, $p = 0,00$), «сексуальная невротичность» ($r_s = 0,28$, $p = 0,03$) и «физический секс» ($r_s = 0,32$, $p = 0,03$).

Не выявлено значимых корреляций «зеленого» цветотипа поведения с показателями сексуальных установок.

Обнаруженные взаимосвязи во многом соответствуют нашим ожиданиям, т.к. цветотип поведения является основой для формирования определенных сексуальных установок. Это означает, что в зависимости от цветотипа поведения человек склонен придерживаться тех или иных сексуальных установок.

Таким образом, наше предположение о том, что существует взаимосвязь между цветотипом поведения и сексуальными установками у студентов, подтвердилось частично. Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе полученных результатов практические психологи могут разработать программы психологической коррекции сексуальных установок клиентов с учетом их цветотипа поведения.

Список использованных источников и литературы

- 1 Бреслав, Г. Э. Цветопсихология и цветолечение для всех / Г. Э. Бреслав – СПб. : Б.&К., 2000. – 212 с.
- 2 Айзенк, Г. Ю. Методика на определение сексуальных установок [Электронный ресурс]. / Г. Ю. Айзенк. – 2000. – Режим доступа: <https://psylab.info>. – Дата доступа: 18.01.2021.
- 3 Кон, И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1988. – 336 с.
- 4 Тарченко, В. С. Поведение и установки студентов в сфере сексуальных отношений / В. С. Тарченко // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2019. – № 4. – С. 159–165.

УДК 159.9.072:316.622-057.875(476.2)

А. В. Мельникова

*Е. А. Лупекина, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГОМЕЛЬСКОГО РЕГИОНА

Статья посвящена исследованию копинг-стратегий у студентов вузов. В статье представлены результаты эмпирического исследования половых особенностей копинг-стратегий у студентов. По полученным данным было выявлено, что представительницы женского пола активно используют свой личностный ресурс для разрешения своих проблем. Показатель поиска социальной поддержки выше у юношей, чем у девушек.

На сегодняшний день довольно актуальна тема повышения эффективности и стрессоустойчивости студентов. Значительно увеличиваются объёмы и

сложность материала, который студентам нужно усвоить для эффективного овладения выбранной ими профессией. Неотъемлемой частью и важным фактором любого обучения являются разные виды экзаменационных испытаний, которые призывают оценить качество усвоенного студентом материала. Рост ответственности за результат учебной деятельности приводит к стрессу и напряжению.

По статистике ВОЗ за 2020 год 80% населения земли находится в постоянном стрессе. Из них 50% испытывают стресс 2-3 раза в неделю, а 20% – почти каждый день. 10% населения находятся в ситуации острого травматического стресса. Так же нужно учитывать ситуацию, которая затронула населения всей нашей планеты, вирус COVID-19.

Чтобы справиться со стрессом, человек использует копинг-стратегии. Существуют разнообразные виды копинг-стратегий, которые определяются спецификой стрессогенных ситуаций и индивидуальными характеристиками человека, особенностями его когнитивного реагирования и поведения в стрессовой ситуации [[1, с. 242](#)].

Именно копинг-стратегии помогут человеку в случае стрессовой ситуации в малой степени поддаваться панике. Понятие копинг-стратегии появилась относительно недавно, лишь в 1962 году. Л. Мэрфи применил этот термин, изучая, каким образом дети преодолевают кризисы развития. А в 1966 году Р. Лазарус обратился к копингу для описания стратегий совладания со стрессом в своей книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним».

Наше эмпирическое исследование копинг-стратегий проводилось среди студентов на базе «Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины» в 2021 г. В исследовании приняли участие 100 студентов разных факультетов. Возраст испытуемых от 17 до 21 года. 54 студента – представители женского пола и 46 – представители мужского пола.

Для изучения проявления копинг-стратегий у студентов была использована методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана.

Результаты эмпирического исследования графически представлены на рисунках 1 и 2.

Результат исследования показал, что у девушек по шкале «Разрешение проблем»: низкий уровень – 52% говорит об отсутствии активной поведенческой стратегии, которая помогает человеку использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска эффективного разрешения проблемы; средний уровень – 46% говорит о средней активности индивида, то есть не использует свои личностные ресурсы в полную силу; высокий уровень – 2% активно используют свой личностный ресурс для разрешения своих проблем.

Согласно результатам исследования у девушек по шкале «Поиск социальной проблемы»: низкий уровень – 48% говорят о том, что индивид старается разрешить свою проблему самостоятельно, без помощи социума; средний уровень – 46% говорят о том, что индивид придерживается в основном

своего мнения, но иногда прибегают к помощи социума; высокий уровень – 6% говорят о том, что индивид для разрешения своей проблемы обращается за помощью к социуму (друзья, семья).

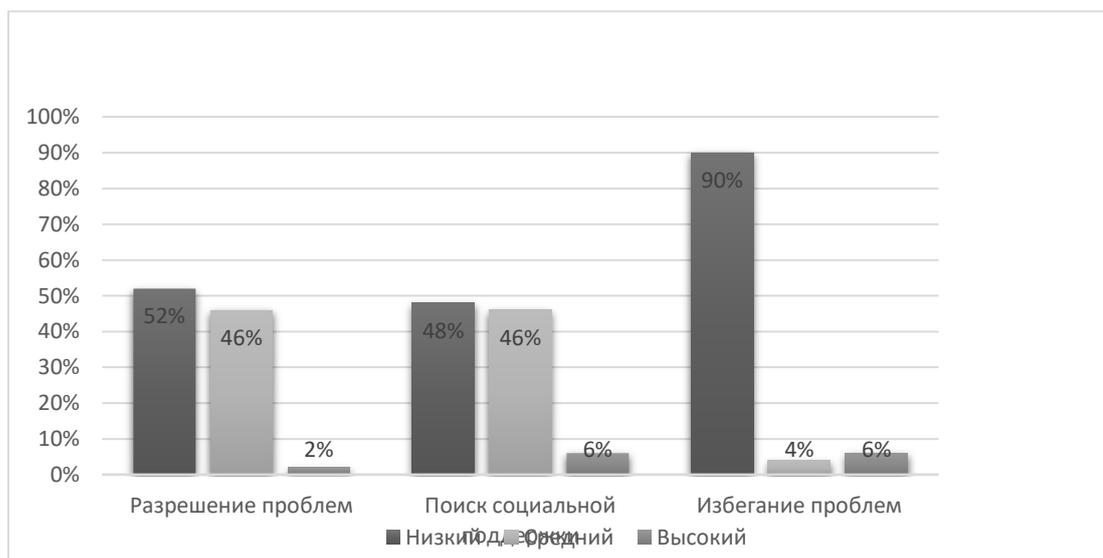


Рисунок 1 – Уровень копинг-стратегий у девушек по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана

По шкале «Избегание проблем» у девушек было выявлено: низкий уровень – 90% говорят об отсутствии избегания с социумом и взаимодействие с ним в случае проблемных ситуаций; средний уровень – 4% говорят, что в зависимости от ситуаций индивид взаимодействует и контактирует с окружением, но иногда может замыкаться в себе; высокий уровень – 6% говорят о избегании контакта с окружающей его действительностью, замыкаются в себе.

У представителей мужского пола по шкала «Разрешение проблем» наблюдается: низкий уровень – 37%. Это говорит об отсутствии активной поведенческой стратегии, которая помогает человеку использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска эффективного разрешения проблемы. Средний уровень – 63% говорит о средней активности индивида, то есть он не использует свои личностные ресурсы в полную силу; высокий уровень – 0 %, так как по данным исследования высокого уровня не было выявлено, что говорит об отсутствии активного использования своих личностных ресурсов для разрешения своих проблем.

В результате исследования у юношей по шкале «Поиск социальной проблемы»: низкий уровень – 54% говорят о том, что индивид старается разрешить свою проблему самостоятельно, без помощи социума; средний уровень – 39% говорят о том, что индивид придерживается в основном своего мнения, но иногда прибегают к помощи социума; высокий уровень – 7%

говорят о том, что индивид для разрешения своей проблемы обращается за помощью к социуму (друзья, семья).

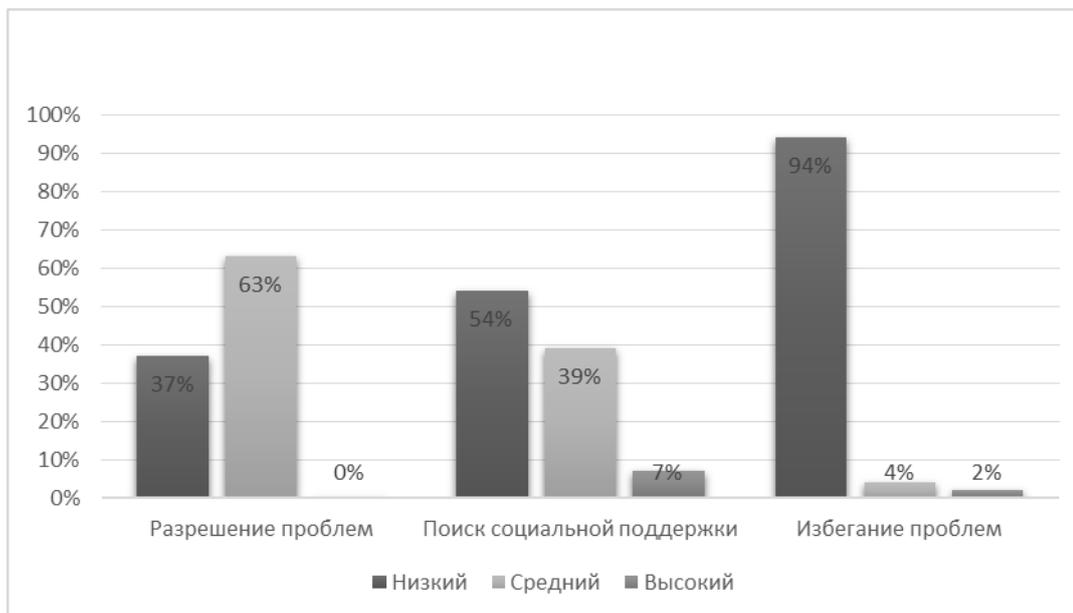


Рисунок 2 – Уровень копинг-стратегий у юношей по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана

По шкала «Избегание проблем»: низкий уровень – 94% говорят об отсутствии избегания с социумом и взаимодействие с ним в случае проблемных ситуаций; средний уровень – 4% говорят, что в зависимости от ситуаций индивид взаимодействует и контактирует с окружением, но иногда может замыкаться в себе; высокий уровень – 2% говорят о избегании контакта с окружающей его действительностью, замыкаются в себе.

Таким образом, в результате исследования было выявлено, что 52% девушек в разрешении своих проблем не используют свою активную поведенческую стратегию, которая могла бы помочь для разрешения проблем и выхода из стрессовых ситуаций. У юношей же выявлен более низкий балл по разрешению своих проблем 37%, что может говорить о том, что юноши, в большей степени используют свои ресурсы для совладения со стрессом в психологически трудных ситуациях, которые присутствуют в обыденной жизни. То есть девушки зачастую избегают стрессовых ситуаций, а юноши преодолевают трудности в разрешении проблем.

Согласно полученным данным у 6% девушек присутствует высокий уровень поиска социальной поддержки, это говорит о том, что представители женского пола для разрешения своих проблемных стрессовых ситуаций обращаются за помощью к социальному окружению, это могут быть коллеги, друзья и семья. У парней же по результатам исследования было выявлено 7% высокого уровня. Здесь мы можем наблюдать аналогичную ситуацию, то есть

парни зачастую тоже обращаются за помощью к родным и социальному окружению.

По полученным данным у парней (94%) и у девушек (90%) был выявлен низкий результат по шкале избегания. Это говорит о том, что представители обоих полов, вне зависимости от сложности обыденных ситуаций, не избегают взаимодействия с социумом.

Из этого можно сделать вывод, что студенты независимо от сложностей и трудностей во время учебы, большую часть времени стараются взаимодействовать и решать проблемы (иногда прибегают к мнению окружающего их социума), а не накапливать их и избегать.

Список использованных источников и литературы

1 Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 2013. – 368 с.

УДК 373.21:316.622:316.367

В. В. Микшута

Т. А. Тюфанова, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства

Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я.Купалы»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена анализу проблемы формирования гендерного воспитания у детей старшего дошкольного возраста в условиях учреждения дошкольного образования. Представлен перечень игр по формированию полоролевого поведению.

В настоящее время проблема воспитания детей с учетом половых различий находится в разработке. Проблема дифференцированного подхода в воспитании мальчиков и девочек состоит в тесной связи с гуманизацией построения педагогического процесса, т.к. именно дифференцированный подход создает возможные варианты последующего участия человека в социальной жизни общества и подготавливает к усвоению его социальных ролей как в обществе, так и в семье. Вопросы и проблемы формирования полоролевого поведения у детей дошкольного возраста характеризуются необходимостью для успешного функционирования социально развитой личности, которая представляет свою роль, статус, цели в жизни общества.

В возрасте 2–3 года ребенок начинает понимать к какому полу он принадлежит, в 4–7 – формируется полоролевая устойчивость, а в старшем дошкольном возрасте ребенок уже осознает и принимает свою полоролевою идентичность [1, с.12–18; 4, с. 167].

На важности воспитания в детях качеств маскулинности и феминности, начиная с раннего детства, акцентировал внимание педагог В. А. Сухомлинский, отмечая «в дошкольнике мужского пола нужно воспитывать настоящего мужчину» [7, с.121–142].

Д. Н. Исаева и В. Е. Каган формирование полоролевого поведения понимают как процесс взаимодействия социума на психосексуальное становление и формирование человека, также они считают этот процесс систематическим, сознательно планируемым, осуществляемым определенным образом [3, с. 156; 9, с. 78–93].

З. Г. Костяшкин рассматривает формирование полоролевого поведения как особую часть нравственного воспитания, специфическим предметом которого является воспитание отношений людей противоположного пола и вытекающих из этого непростых и искусных навыков поведения и самоконтроля.

В тоже время, Н. Е. Татаринцева отмечала что формирование полоролевого поведения связано с реализацией потребностей ребенка в самопознании в аспекте половой принадлежности, познании окружающих, освоении полоролевого опыта, формировании ценностей, смыслов и способов полоролевого поведения [2, с.275–283; 9, с.136–168].

Как известно, первичная социализация ребенка происходит в семье. Именно в семье формируются первые представления ребенка о стереотипных моделях поведения мужчин и женщин. С детства ребенок наблюдает за поведением родителей, их взаимоотношениями и за сотрудничеством. С детства мальчики общаются больше с мужским полом (отцами, дедушками, дядями, своими друзьями(мальчиками)), девочки склонны к общению с женским (матерями, бабушками, своими сверстницами и др.) [5]. В соответствии с полом родители выбирают игрушки, одежду, различные развивающие игры, мультфильмы, книги, которые формируют внутренние психологические установки. В семье нередко у женщин можно наблюдать мужские формы поведения: курение, проявление агрессии, сквернословие; у мужчин в свою очередь проявляется формы поведения, которые считаются исторически женскими: устраивают истерики, увлекаются уходом за своей внешностью, капризничают. При виде такого поведения ребенок начинает считать, что эти формы поведения присущи данному полу [2, с. 73–89].

Вторичная социализация происходит в учреждении дошкольного образования, а позже и в других образовательных учреждениях. В детских садах под присмотром педагогов у детей дошкольного возраста закрепляются представления о семейных ролях, формируются идеальные представления, ведутся беседы, чтение определенной литературы по полоролевому воспитанию и т.п. В группах созданы специальные социокультурные пространственно–предметные мини–среды, которые способствуют воспитанию

детей дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации, характеризующиеся различными полоролевыми и социально–педагогическими позициями и отношениями [2, с.38–51].

Существует несколько педагогических условий, которые влияют на формирование полоролевого поведения. Одно из важнейших условий – игра, т.к. в дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности. В данном виде деятельности дети учатся взаимодействовать друг с другом, общаться со сверстниками для достижения определенной цели, получали знания о людях определенного пола, принимают на себя различные социальные роли, которые характерны для определенного пола... Дошкольники рано и достаточно точно начинают различать «мужские» и «женские» роли в игре и предпочитают те, которые соответствуют их полу. Мальчиков привлекают роли, требующие мужества, героизма: роли военных, летчиков, спасателей, космонавтов. Девочек – роли педагога, врача, мамы, продавца. Примеры таких игр приведены ниже [6]:

1. «Волшебный цветок».

1 вариант «За что нам нравятся мальчики/девочки?»

Цель: воспитывать культуру взаимоотношения между мальчиками и девочками. Формировать у детей понятия о положительных чертах характера мальчиков и девочек.

Материал: цветок из разноцветного картона, лепестки съёмные.

Ход игры: игра может проводить индивидуально с ребенком или с группой детей. Взрослый рассказывает о волшебной стране, в которой все дети дружили друг с другом, но злая фея поссорила всех ребят. Детям предлагается собрать «Цветок дружбы», но для этого нужно каждому ребенку взять лепесток и назвать хорошее качество девочки или мальчика. Дети начинают перечислять положительные качества, а взрослый параллельно соединяет лепестки с серединкой. Когда цветок собран, дети начинают аплодировать друг другу.

2 вариант «Как я дома помогаю?»

Цель: формировать представления о домашних обязанностях женщин и мужчин, девочек и мальчиков. Воспитывать желание оказывать помощь людям.

Материал: цветок из разноцветного картона, лепестки съёмные, вставляются в серединку

Ход игры: дети поочередно отрывают лепестки от цветочка, называя обязанности, которые они выполняют в семье (поливают цветы, убирают игрушки, подметают пол, ухаживают за животными, чинят игрушки и др. . Можно разнообразить игру: дети будут перечислять обязанности, которые выполняют в семье их мамы, папы, бабушки и т.д.

2. «Дом добрых дел»

Цель: формировать представления о домашних обязанностях женщин и мужчин, девочек и мальчиков. Воспитывать желание оказывать помощь в семье и другим людям.

Материал: конструктор

Ход игры: из деталей конструктора дети строят большой дом, проговаривая при этом добрые поступки и дела, которые они совершают, помогая своим родным. В конце все вместе рассматривают, какой большой дом построили.

3. «Благородные поступки»

Цель: воспитывать в детях желание совершать поступки ради других людей. Формировать понимание того, что поступком мы называем не только героизм, но и любое доброе дело ради другого человека.

Материал: мяч.

Ход игры: детям предлагается перечислить благородные поступки по отношению к девочкам (женщинам) и мальчикам (мужчинам). Воспитатель кидает в руки мяч одному из игроков, тот называет благородный поступок и перекидывает мяч следующему игроку по своему желанию.

4. «Отгадай профессию»

Цель: закреплять знания детей о профессиях. Учить умению разделять профессии на мужские и женские.

Материал: карточки с изображением людей разных профессий.

Ход игры: взрослый перечисляет действия человека определенной профессии, а дети отгадывают, что это за профессия.

Например, «Человек этой профессии осматривает больного, делает прививку, назначает таблетки. Кто это?» (врач). После каждого правильного ответа воспитатель просит одного из детей выбрать карточку с изображением человека данной профессии. Далее с детьми проводится беседа: какие еще обязанности выполняет врач, что он еще делает? Есть ли среди вас те, у кого мама или папа (бабушка, дедушка, тетя и т.д.) работают врачами? Кто чаще работает врачом мужчина или женщина? Как вы думаете, почему? И т.д.

Также следует пополнять предметно-развивающую среду новым материалом, дети не будут играть постоянно с одинаковыми игрушками, их следует пополнять новыми, которые дети не видели, а при внесении в игровую среду следует провести беседу о игрушке, как ее можно использовать, для чего она нужна, как с ней надо обращаться... Еще одним условием является общение педагога с детьми, которые углубят знания воспитанников о себе и окружающих людях, помогут взаимодействовать с разными полами, расскажут об особенностях поведения и др. При чтении художественной литературы следует обращать внимание воспитанников на гендерные представления, которые «показывает» автор.

Следует проводить работу с родителями по ознакомлению их с основными понятиями, методами и приемами воспитания дошкольников по формированию полоролевого поведения. Родителям следует рассказывать о влиянии телевидения на детскую психику и представления, потому что на полоролевое поведение дошкольников наиболее интенсивное воздействие оказывает именно телевидение, оно изменяет психику ребенка, влияет на полоролевое развитие и формирует новые установки и модели поведения. В современных мультфильмах можно увидеть элементы агрессии, жестокости и насилия, эти

элементы влияют на личность ребенка и меняют внутренние психологические позиции его сознания. Под влиянием такого детского контента девочки становятся грубыми и агрессивными. Мальчики наоборот становятся женственнее это проявляется в том, что они начинают примерять женские наряды, тем самым прячут за ними какой-то свой страх перед окружающей действительностью. Многие ученые говорят о том, что современное телевидение наносит ущерб позитивной полоролевой социализации детей, т.к. через экран детям прививаются образцы полоролевого поведения, культурные и эстетические ценности, которые несовместимы с духовными традициями данного общества [8]. Законные представители должны обращать внимания на то, что смотрит их подопечный, анализировать поступки героев, проводить беседы о поступках персонажей, что было хорошее и т.д.

Недостаточное внимание к проблеме формирования полоролевого поведения еще в дошкольном возрасте приводит к проблемам в современном обществе. Это сказывается в том, что мальчики проявляют эмоциональную неустойчивость, слабохарактерность, нерешительность, тревожность, капризность; девочкам не хватает аккуратности, чуткости, скромности, мягкости, проявления агрессии.

Важность рассмотрения данной проблемы, в контексте полоролевого воспитания детей, тесно связана с условиями методического оснащения, с неправильной подборкой научно-исследовательского. Не грамотное применение в образовательном процессе такого рода литературы приводит к неверному толкованию детьми ряда фактов и к выработке у ребенка нездорового отношения к столь интимной информации.

Список использованных источников и литературы

1 Белопольская, Н. Л. Половозрастная идентификация : методика исследования детского самосознания / Н. Л. Белопольская. – 2-е изд. – М. : Когито-Центр, 1998. – 24 с.

2 Давкуш, Н. В. Педагогические условия формирования гендерной идентичности детей дошкольного возраста / Н. В. Давкуш, Е. Ю. Мажарова. – М. : «Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога», 2018. – 300 с.

3 Исаев, Д. Н. Половое воспитание детей / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – Л. : Медицина, 1988. – 160 с.

4 Костшкин, Э. Г. «Педагогические аспекты полоролевого воспитания» / Э. Г. Костшкин // Советская педагогика. – 1964. – № 2. – С. 43–51.

5 Крайник, В. Л. «Сущность и содержание понятия «гендерного воспитания»» / В. Л. Крайник, М. В. Микова // Мир науки и культуры образования. – 2016. – № 5. – С. 130–131.

6 Павлик, Т. В. Дидактические игры по гендерному воспитанию [Электронный ресурс] / Т. В. Павлик. – Режим доступа: <http://romashka-ds.ru/blog/index.php?id=e78udrgl>. – Дата доступа: 17.10.2021

7 Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1979. – 336 с.

8 Татарцева, Н. Е. «Влияние социокультурного фона на полоролевое развитие дошкольников» / Н. Е. Татарцева // Детский сад от А до Я. – 2010. – № 2. – С. 30–36.

9 Татарцева, Н. Е. Полоролевое воспитание дошкольников: практические материалы / Н. Е. Татарцева. – М. : Центр педагогического образования, 2013. – 176 с.

УДК 159.925-057.875

И. В. Мороз

*И. Н. Андреева, доктор психологических наук, доцент
Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»*

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ РЕАЛЬНЫМ И ПРЕДПОЧИТАЕМЫМ ЦВЕТОМ ГЛАЗ У СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи реального и предпочитаемого цвета глаз у студентов в возрасте от 18 до 20 лет. В выборку входили студенты с голубыми, зелеными и карими глазами. Подтвердилась гипотеза о взаимосвязи реального и предпочитаемого цвета глаз.

В современной психологии практически не существует исследований, посвященных изучению цвета глаз индивида и их влиянию.

Цвет глаз – это характеристика, определяемая пигментацией радужной оболочки. Традиционно считается, что цвет глаз определяется наследственностью.

Глаза – весьма своеобразный художественный концепт, анализ которого на большом текстовом материале позволяет увидеть его функции – в авторском показе героя, его внешности и характера, отношений с людьми и жизненных принципов. Например, в произведении «Модест и София» неизвестного автора 1810 г. находится следующее выражение: «Голубые глаза ее были зеркалом нежного сердца...» [1]. В произведении «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтов описывает глаза персонажа Печорина так, словно они сияли фосфорическим блеском, подобным гладкой стали, ослепительные и холодные. Глаза случайного прохожего в рассказе «Судьба человека» М. А. Шолохова описываются, словно присыпанные пеплом и наполненные смертной тоской настолько, что в них трудно смотреть.

Анализ современного состояния проблемы показывает, что ранее изучению цвета глаз в психологии не уделялось должного внимания. Актуальность нашей темы заключается в новизне исследований по данной

тематике и в необходимости дополнения теоретических и практических знаний о влиянии цвета глаз.

Цель исследования – изучить взаимосвязь реального и предпочитаемого цвет глаз индивидов.

На основании ранее проведенного нами исследования диспозиционной атрибуции в отношении цвета глаз было выяснено, что голубому цвету глаз приписываются такие черты, как честность, нежность, наглость, преданность, чувствительность, скромность и доброта. Зеленые глаза говорят о душевной молодости человека, завистливости, жадности, ревности, решительности, требовательности, твердости характера. Человек с карими глазами воспринимается как склонный к лукавству, скрытный, остроумный и настойчивый.

Для сбора данных был использован авторский вариант анкеты, в которой студентам необходимо было указать свой цвет глаз и тот, который они хотели бы иметь. Для обработки данных – критерий χ^2 Пирсона в составе пакета компьютерных программ для статистического анализа «Statistica» 8.0.

Выборка испытуемых составила 60 человек: молодые люди в возрасте от 18 до 20 лет ($M = 18,8$, $SD = 0,84$); сбор эмпирических данных производился при личной встрече с каждым из респондентов.

Из всего количества испытуемых 51% имеют голубые глаза, 25% – зеленые, 24% – карие. Предпочитаемым цветом глаз большинства респондентов является голубой (40%), 24% предпочли бы иметь зеленые глаза, 23% – карие и 13 % никогда не задумывались о желаемом цвете.

Выявлено, что у большинства респондентов предпочитаемым цветом глаз являются голубые, 24% хотели бы иметь карие, 23% - зеленые и 13% никогда не задумывались о предпочитаемом цвете глаз.

Результаты, полученные путем расчета критерия χ^2 Пирсона ($\chi^2=37,33$; $p=0,00$) представлены на рисунках 1–3.

Как видно из рисунка 1, большинство голубоглазых испытуемых хотели бы иметь голубой цвет глаз.

На рисунке 2 представлено, что большинство зеленоглазых испытуемых предпочитают иметь такой же цвет глаз, как и у них.

Исходя из рисунка 3, большинство кареглазых испытуемых предпочитают карий цвет глаз.

Таким образом, каждая группа испытуемых предпочитает собственный цвет глаз двум другим.

Вероятнее всего, такое количество выборов голубоглазых по отношению к кареглазым связано с тем, что карим глазам часто приписывают такие черты личности, как импульсивность, раздражительность, вспыльчивость и резкость.

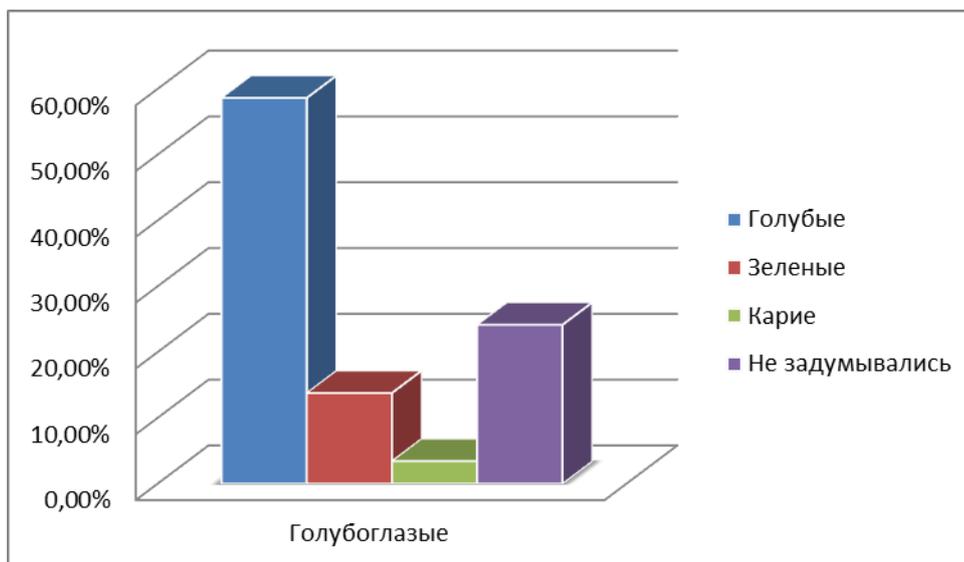


Рисунок 1 – Предпочитаемый цвет глаз голубоглазых респондентов

В то время как обладателям голубых глаз – уравновешенность, спокойствие, ранимость и впечатлительность. И, скорее всего, спокойные и уравновешенные голубоглазые люди не хотели бы иметь карие глаза, которые являются, по приписываемым характеристикам, их полной противоположностью.

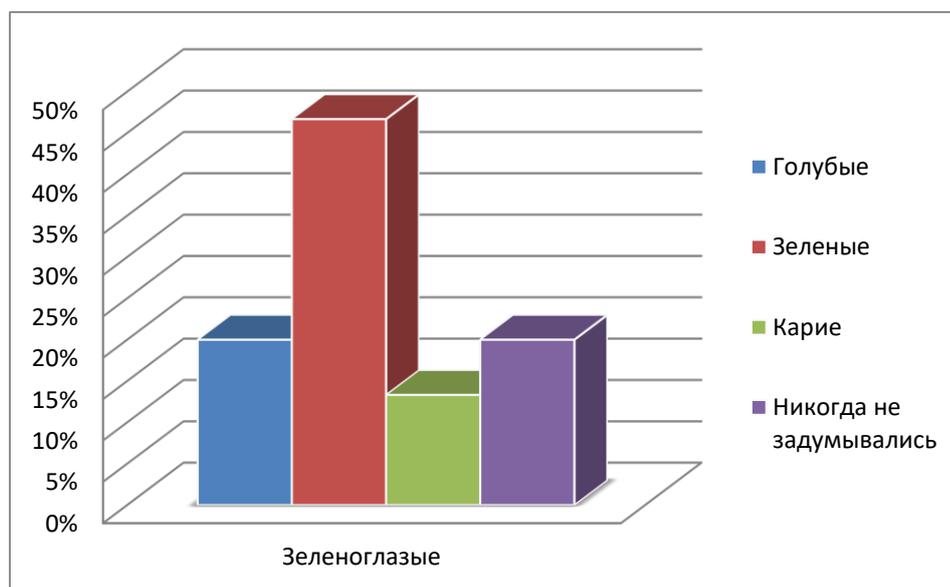


Рисунок 2 – Предпочитаемый цвет глаз зеленоглазых респондентов

Таким образом, больше половины голубоглазых респондентов устраивает их цвет глаз. Наименее привлекательными для них являются карие.

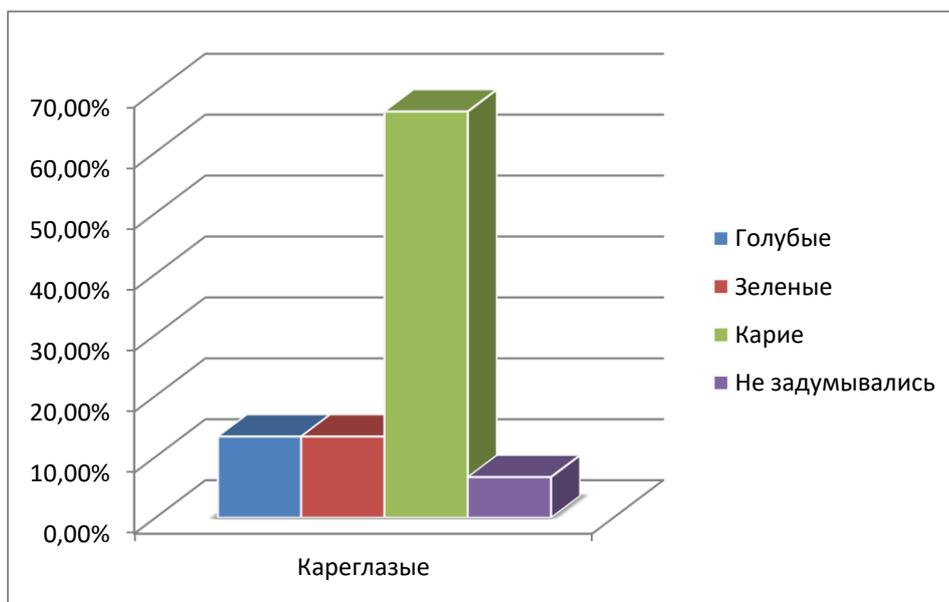


Рисунок 3 – Предпочитаемый цвет глаз кареглазых респондентов

Если сопоставить полученные результаты выборов карих глаз у голубо- и зеленоглазых респондентов, можно сделать вывод о том, что испытуемые с зелеными глазами также реже выбирают карие глаза, но более часто, чем голубоглазые. Мы предполагаем, что люди с зеленым цветом глаз чаще выбирают карие, так как им приписывают схожие с ними характеристики. Например, решительность, упрямство и твердость характера [1; 2]. Это может быть связано и с тем, что зеленый цвет глаз называют смесью коричневого и синего, что уже делает зеленоглазых к кареглазым ближе [3].

Карий цвет глаз у голубоглазых и зеленоглазых респондентов характеризуется наименьшим количеством выборов и, вероятнее всего, это связано с тем, что среди национальностей, проживающих на территории Республики Беларусь, преобладающими являются белорусы и русские и цветом глаз большинства белорусов и русских является серый или голубой, то есть светлые цвета [4].

Каждая группа испытуемых предпочитает собственный цвет глаз двум другим. Так, в большинстве случаев, голубоглазые предпочитают голубой, зеленоглазые – зеленый и кареглазые карий цвет глаз. Данный вывод можно обосновать многочисленными исследованиями, в том числе исследованием Д. Бирна и Д. Нильсона, которое показало, что аттракция (привлекательность) коррелирует с похожестью [5]. Это и объясняет факт, что респондентам нравится люди с тем цветом глаз, который имеют они сами.

Таким образом, гипотеза о взаимосвязи реального и предпочитаемого цвета глаз подтвердилась. Исходя из всего вышесказанного, можно предположить, что индивиды в большей степени испытывают симпатию к тем, кто имеет такой же цвет глаз, как у них.

Список использованных источников и литературы

- 1 Селиверстова, Е. И. Глаза как зеркало души: лексико-фразеологический аспект / Е. И. Селиверстова // Глаза как зеркало души: лексико-фразеологический аспект [Электронный ресурс]. – 2018 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/glaza-kak-zerkalo-dushi-leksiko-frazeologicheskiy-aspekt/viewer> Дата доступа: 23.03.2021
- 2 Гайдукова, Т. М. Обозначения цвета глаз человека в произведениях немецких писателей / Т. М. Гайдукова // Обозначения цвета глаз человека в произведениях немецких писателей [Электронный ресурс]. – 2017 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/oboznacheniya-tsveta-glaz-cheloveka-v-proizvedeniyah-nemetskih-pisateley/viewer> Дата доступа: 22.03.2021
- 3 Kumar, O. What Does Your Eye Colour Say About Your Personality? / O. Kumar // What Does Your Eye Colour Say About Your Personality? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.scoopwhoop.com/inothernews/eye-colour-personality/> Дата доступа: 14.04.2021
- 4 Шарухо, И. Н. Белорусы в антропологическом и этническом пространстве / И. Н. Шарухо // Белорусы в антропологическом и этническом пространстве [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/belorusy-v-antropologicheskoy-i-etnicheskoy-prostranstve/viewer> Дата доступа: 18.02.2021
- 5 Волков, Б. С. Психология юности и молодости: учебное пособие для вузов / Б. С. Волков. – М. : Трикта, 2006. – 254 с.

УДК 159.942.2-057.875

В. В. Морозова

*И. В. Сильченко, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

УРОВНИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ И ИХ СТИЛЬ АТТРИБУЦИИ

В статье представлен краткий обзор исследований на тему психологического благополучия и оптимизма, а также их взаимосвязи и взаимовлияния. Рассматривается психологическое благополучие студентов, его уровни, анализируются стили атрибуции, и исследуется связь между уровнем психологического благополучия и атрибутивным стилем. Представлены предположения о том, почему пессимистический стиль атрибуции был выявлен преобладающим.

Психологическое благополучие личности К. Рифф рассматривает как интегральное понятие, которое охватывает позитивное отношение к себе, управление окружающей средой, качественные отношения с другими, непрекращающееся развитие и рост, жизненные цели и способность к самоопределению. [1, с. 1079]. Открытым остается вопрос о том, какие черты личности, а также средовые факторы, поведенческие категории и механизмы объяснения мира способны выступать в качестве средств прогнозирования благополучия. Основной упор в изучении психологического благополучия делается на рассмотрение взаимосвязи этого феномена и конкретных личностных характеристик, таких как жизненные установки, стратегии, ценности, ориентиры, направленность личности. Психологическое благополучие связывается с целостностью личности, ее гармоничным и постоянным развитием, наличием определенных целей, ресурсов и способов, необходимых для реализации поставленных целей, субъективной удовлетворенностью межличностными контактами, оценкой человека своего места в социальной структуре общества, количественной характеристикой положительных эмоций, испытываемых данным человеком в определенный отрезок времени.

В нескольких исследованиях анализировалась связь субъективного благополучия личности и атрибутивного стиля. Так, М. Селигман, основоположник позитивной психологии, считает, что наличие оптимистического стиля атрибуции предполагает ощущение субъективного благополучия и счастья [2, с. 43].

В исследованиях Х. Ченг и А. Фурнхама было выявлено, что оптимистический атрибутивный стиль (как по позитивным, так и по негативным ситуациям) является надежным предиктором субъективного ощущения счастья, а также психического и физического здоровья [3, с. 130]. По данным исследования Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина, диспозиционный оптимизм позитивно связан с показателями субъективного счастья и самоуважения, обратно связан с показателями депрессии [4, с. 157].

Атрибутивный стиль, в определении М. Селигмана, это когнитивная личностная характеристика, отражающая характерный специфический способ объяснения причины событий, в которые субъект вовлечен. Это психологический атрибут, который указывает на то, как люди объясняют себе, почему они переживают определенное событие, положительное или отрицательное. В основе концепции М. Селигмана лежит предположение о том, что ожидания человека относительно будущих событий определяются его взглядами на причины прошлых событий. Оптимизм или пессимизм в рамках этой теории зависит от гибкости или ригидности способов объяснения. М. Селигман выделил оптимистичный и пессимистичный стили атрибуции. При оптимистическом стиле удача приписывается себе, как достижение самой личности, а неудача — случайному стечению обстоятельств. При оптимистическом атрибутивном стиле неудачи воспринимаются человеком как

временные, которые затрагивают лишь небольшую часть жизни и подвержены изменению, а успехи – как стабильные, глобальные и зависящие от собственных усилий индивида. Пессимистический стиль приписывает успех случайным стечениям обстоятельств, а неудачи наоборот — личностным факторам. При пессимистическом атрибутивном стиле неудачи воспринимаются человеком как постоянные, универсальные, которые носят внутренний характер, а успехи, наоборот, как случайные, локальные и вызванные внешними причинами. Экстраполяция таких убеждений в будущее с неизбежностью вызывает отрицательный прогноз в разных ситуациях и сферах жизнедеятельности. Свойственный оптимистам противоположный стиль объяснений более способствует формированию положительных реакций [5].

Актуальным вопросом является вопрос о том, является ли оптимизм личности таким конструктом, который сопровождает человека с высоким уровнем психологического благополучия. Насколько вероятно то, что психологическое благополучие не может быть определено наличным атрибутивным стилем личности?

В исследовании приняло участие 230 студентов, среди которых 186 девушек и 44 юношей в возрасте от 17 до 23 лет (средний возраст 18 лет). Испытуемые являются учащимися Гомельского Государственного Университета им. Ф. Скорины. В исследовании приняли участие студенты разных курсов обучения, а также различных специальностей.

Психодиагностические методики:

- методика «тест Атрибутивных стилей (Л.М, Рудина)» [6];
- методика «Опросник шкала Психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленкова, Т. П. Фесенко)» [7].

По результатам проведенного эмпирического исследования психологического благополучия личности у студентов были получены количественные показатели по шести шкалам («положительные отношения с другими», «автономия», «управление окружением», «личностный рост», «цель в жизни» и «самопринятие»), отражающие отдельные компоненты психологического благополучия. Из данных, представленных в таблице 1, следует, что низкий уровень психологического благополучия выявлен у 16 юношей (36,36 %) и 48 девушек (25,81 %), а в целом у 64 респондентов (27,83 %). Средний уровень благополучия у 9 юношей (20,45 %) и 44 девушек (23,66 %), в целом у 53 испытуемых (23,04 %). Высокий уровень благополучия у 19 юношей (43,18 %) и у 94 девушек (50,54 %), общее количество респондентов с высоким уровнем благополучия 113 (49,13 %).

По результатам проведенного эмпирического исследования стилей атрибуции у студентов были получены количественные показатели по шести шкалам («время неудачи», «время удачи», «широта удачи», «широта неудачи», «Я неудача» и «Я удача»), отражающие отдельные компоненты стиля атрибуции.

Из данных, представленных в таблицах 1 и 2, следует, что пессимистический стиль атрибуции выявлен у 32 юношей (72,73 %) и 151 девушки (81,18 %), а в целом у 184 респондентов (80 %). Промежуточные значения стиля атрибуции у 6 юношей (13,64 %) и 24 девушек (12,9 %), в целом у 29 испытуемых (12,61 %).

Таблица 1 – Количественные показатели уровней психологического благополучия у студентов (данные представлены в абсолютных значениях и в %)

Уровень психологического благополучия	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Юноши	16	36,36	9	20,45	19	43,18
Девушки	48	25,81	44	23,66	94	50,54
Общее	64	27,83	53	23,04	113	49,13

Оптимистический стиль атрибуции у 6 юношей (13,64 %) и у 11 девушек (5,91 %), общее количество респондентов с оптимистическим стилем атрибуции 17 (7,39 %).

Таблица 2 – Количественные показатели стилей атрибуции у студентов (данные представлены в абсолютных значениях и в %)

Стиль атрибуции	Пессимистичный		Промежуточные значения		Оптимистичный	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Юноши	32	72,73	6	13,64	6	13,64
Девушки	151	81,18	24	12,9	11	5,91
Общее	184	80	29	12,61	17	7,39

Был проведен корреляционный анализ взаимосвязи психологического благополучия личности и стиля атрибуции. Шкала «позитивные отношения» находит взаимосвязь со шкалами: «время неудачи» ($r = -0,151, p = 0,022$), «время удачи» ($r = 0,159, p = 0,016$), «широта удачи» ($r = 0,201, p = 0,002$), «Я неудача» ($r = 0,166, p = 0,012$), «Я удача» ($r = 0,141, p = 0,032$), «Успех общее» ($r = 0,200, p = 0,002$), «стиль атрибуции» ($r = 0,172, p = 0,009$). Со шкалами «широта неудачи» и «неудача общее» взаимосвязи не выявлено.

Шкала «автономия» находит взаимосвязь со шкалами: «время неудачи» ($r = -0,180, p = 0,006$), «время удачи» ($r = 0,169, p = 0,010$), «широта удачи» ($r = 0,204, p = 0,002$), «Я неудача» ($r = 0,141, p = 0,032$), «Я удача» ($r = 0,173, p = 0,009$), «Успех общее» ($r = 0,217, p = 0,001$), «стиль атрибуции» ($r = 0,206, p = 0,002$). Со шкалами «широта неудачи» и «неудача общее» взаимосвязи не выявлено. Шкала «управление средой» находит взаимосвязь со шкалами: «время удачи» ($r = 0,134, p = 0,042$), «широта удачи» ($r = 0,216, p = 0,001$), «Я удача» ($r = 0,184, p = 0,005$), «Успех общее» ($r = 0,204, p = 0,002$), «стиль атрибуции» ($r = 0,155, p = 0,019$). Со шкалами

«время неудачи», «широта неудачи», «Я неудача» и «неудача общее» взаимосвязи не выявлено. Шкала «личностный рост» находит взаимосвязь со шкалами: «время неудачи» ($r = -0,192, p = 0,003$), «время удачи» ($r = 0,132, p = 0,045$), «широта удачи» ($r = 0,148, p = 0,025$), «Я неудача» ($r = 0,177, p = 0,007$), «Я удача» ($r = 0,132, p = 0,046$), «Успех общее» ($r = 0,163, p = 0,013$), «стиль атрибуции» ($r = 0,140, p = 0,033$). Со шкалами «широта неудачи» и «неудача общее» взаимосвязи не выявлено.

Шкала «цели в жизни» находит взаимосвязь со шкалами: «время неудачи» ($r = -0,156, p = 0,018$), «время удачи» ($r = 0,177, p = 0,007$), «широта удачи» ($r = 0,165, p = 0,012$), «Я удача» ($r = 0,159, p = 0,016$), «Успех общее» ($r = 0,203, p = 0,002$), «стиль атрибуции» ($r = 0,171, p = 0,009$). Со шкалами «широта неудачи», «Я неудача» и «неудача общее» взаимосвязи не выявлено. Шкала «самопринятие» находит взаимосвязь со шкалами: «время неудачи» ($r = -0,168, p = 0,011$), «время удачи» ($r = 0,227, p = 0,001$), «широта удачи» ($r = 0,201, p = 0,002$), «Я неудача» ($r = 0,170, p = 0,010$), «Я удача» ($r = 0,183, p = 0,005$), «Успех общее» ($r = 0,257, p = 0,000$), «стиль атрибуции» ($r = 0,212, p = 0,001$). Со шкалами «широта неудачи» и «неудача общее» взаимосвязи не выявлено. Шкала «психологическое благополучие» находит взаимосвязь со шкалами: «время неудачи» ($r = -0,183, p = 0,006$), «время удачи» ($r = 0,207, p = 0,002$), «широта удачи» ($r = 0,229, p = 0,000$), «Я неудача» ($r = 0,164, p = 0,013$), «Я удача» ($r = 0,199, p = 0,002$), «Успех общее» ($r = 0,254, p = 0,000$), «стиль атрибуции» ($r = 0,219, p = 0,001$). Со шкалами «широта неудачи» и «неудача общее» взаимосвязи не выявлено.

Подводя итог, можно говорить о том, что половина испытуемых в выборке имеет высокий уровень благополучия личности, как юноши, так и девушки. Анализируя стиль атрибуции, было выявлено полное преобладание пессимистического стиля атрибуции у студентов, как юношей, так и девушек. Данный результат, объясняется несколькими предположениями. Защитный пессимизм – это когнитивная стратегия, которую описала Нэнси Кантор и ее ученики в середине 1980-х годов. Люди используют защитный пессимизм как стратегию для подготовки к провоцирующим тревогу событиям или выступлениям. Применяя защитный пессимизм, люди занижают ожидания в отношении своей деятельности, независимо от того, насколько хорошо они преуспевали в прошлом. После чего защитные пессимисты продумывают конкретные негативные события и неудачи, которые могут отрицательно повлиять на их достижение цели. Предвидя возможные негативные последствия, защитные пессимисты могут принять меры, чтобы избежать их или подготовиться к ним. Используя эту стратегию, защитные пессимисты могут успешно обуздать тревогу, которая в противном случае могла бы нанести вред их деятельности. В отличие от пессимизма, защитный пессимизм – это не внутренний, глобальный и стабильный стиль атрибуции, а скорее когнитивная стратегия, используемая в контексте определенных целей. Пессимизм предполагает размышления о возможных негативных исходах ситуации без проактивного поведения, направленного на противодействие этим исходам.

С другой стороны, защитный пессимизм использует предвидение негативных ситуаций, чтобы подготовиться к ним. Возможные негативные исходы ситуации часто побуждают защитных пессимистов усерднее работать для достижения успеха. Поскольку защитные пессимисты обеспокоены, но не уверены в том, что возникнут негативные ситуации, они по-прежнему чувствуют, что могут контролировать их исход. Второе объяснение приводит автор теста на оптимизм Л.М. Рудина, в исследовании отмечает, что стилевые особенности объяснения событий коренятся в особенностях этнокультуры. Ситуации перманентного преодоления «временных трудностей», являются для многих граждан стран СНГ, по сути дела, образом жизни.

Стиль атрибуции находит взаимосвязь с психологическим благополучием, но данная взаимосвязь не позволяет предвидеть психологическое благополучие студентов, обладая лишь знаниями об их наличном атрибутивном стиле.

Список использованных источников и литературы

1 Ryff, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // J. of Personality and Social Psychology. – 1989. – V. 57. № 6. – P. 1069–1081.

2 Селигман, М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман, пер. с англ. – М. : Изд-во «София», 2006. – 368 с.

3 Личностный потенциал. Структура и диагностика / [А. Ж. Аверина, Л. А. Александрова, И. А. Васильев, Т. О. Гордеева и др.]; под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2011. – 679 с.

4 Гордеева, Т. О. Оптимизм как составляющая личностного потенциала / Т. О. Гордеева – М. : Смысл, 2011. – 177 с.

5 Селигман, М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / М. Селигман, [Пер. с англ. Е. Межевич, С. Филина.] – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 440 с.

6 Рудина, Л. М. Тест на оптимизм: Метод определения атрибутивных стилей / Л. М. Рудина; под ред. В. М. Русалова. – М. : Наука, 2002. – 24 с.

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

А. Б. Плотникова

*И. Н. Андреева, доктор психологических наук, доцент
Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»*

ЭФФЕКТ ЛОЖНОГО КОНСЕНСУСА У СТУДЕНТОВ

Экспериментальным путем изучена проблема влияния эффекта ложного консенсуса на процесс принятия решений у студентов. Цель исследования – выявить особенности проявления эффекта ложного консенсуса у студентов. Установлено, что большинство испытуемых подвержены эффекту ложного консенсуса, а также, что испытуемые, подверженные эффекту ложного консенсуса, склонны давать более положительную оценку своему варианту ответа и негативную оценку людям, выбравшим иной ответ, подтвердилась полностью.

В повседневной жизни люди постоянно принимают решения и выносят суждения, зачастую прибегая к простым и понятным «умственным ярлыкам». Это может быть эффективно в условиях нехватки времени, отсутствия или переизбытка соответствующей информации, или в условиях, в которых не существует очевидного оптимального решения. Однако все это может привести к серьезным ошибкам или когнитивным искажениям.

Когнитивные искажения – это систематические ошибки в суждениях. Они возникают на основе дисфункциональных убеждений, внедренных в когнитивные схемы, и легко обнаруживаются при анализе автоматических мыслей [[1, с. 317](#)].

Когнитивные искажения являются примером эволюционно сложившегося поведения. Одни из них выполняют адаптивную функцию, так как способствуют более эффективным действиям или более быстрому принятию решений. Другие происходят из-за отсутствия соответствующих навыков мышления или из-за неуместного применения навыков, бывших адаптивными в других условиях. Основной причиной когнитивных искажений можно считать стремление нашего организма, а в частности мозга экономить свои ресурсы. Когнитивные искажения могут быть вызваны множеством разных причин, в частности, многие объяснения когнитивных искажений основаны на теории двух систем, которая предполагает, что мы используем две основные когнитивные системы:

- система 1 отвечает за интуитивную обработку, которая является относительно быстрой, автоматической и простой.
- система 2 отвечает за сознательное мышление, которое является относительно медленным, контролируемым и требует усилий.

Наряду с этим немаловажной причиной когнитивных искажений является эвристика доступности. Она заключается в склонности доверять идеям, которые легко приходят в голову [2].

Одним из когнитивных искажений является эффект ложного консенсуса. Эффект ложного консенсуса – это форма социальной проекции, при которой люди переоценивают степень, в которой другие разделяют их характеристики или убеждения [3]. Данный эффект заставляет нас поверить в то, что большинство людей, не говоря уже о «всех», думают и чувствуют именно так, как мы, что другие очень похожи на нас. Все это приводит к ошибочным выводам о популярности какой-либо идеи или веры среди определенной группы людей. Данный термин впервые был введен профессором психологии Стэнфордского университета Л. Россом и его коллегами еще в 70-х годах.

Рассматривая причины ложного консенсуса, следует отметить, что единого объяснения возникновения этого эффекта нет. Одной из возможных причин можно считать то, что, во-первых, мы подсознательно выбираем тех людей, которые схожи с нами и нашими убеждениями. Все это может говорить о том, что, выражая свое мнение, мы ищем поддержку своей позиции, тем самым переоценивая степень согласия окружающих людей.

Во-вторых, собственное мнение для нас имеет огромное значение, то есть наш взгляд на происходящее – это единственная правильная позиция, которую мы обдумываем [4]. В поддержку этому убеждению способствует распространенное предположение о том, что есть только одна объективная реальность. Следовательно, оценивая позиции, убеждение других людей, мы часто не учитываем то, что другие могут иначе интерпретировать набор фактов и обстоятельств.

В-третьих, потребность людей считать свои взгляды и убеждения адекватными, правильными и типичными для других людей [5]. Поэтому можно считать, что эффект ложного консенсуса выступает в качестве способа поддержания и повышения уровня самоуважения и самооценки [6].

Каким бы безобидным, на первый взгляд не казалось данное когнитивное искажение, не стоит его недооценивать. Эффект ложного консенсуса может заставить нас думать, что мы правы по тому или иному вопросу, так как мы уверены, что большинство согласится с нашими взглядами и убеждениями.

Иногда это предубеждение безобидно, например, когда мы убеждаем себя, что наш любимый исполнитель более популярен, чем он есть на самом деле. Однако в других случаях это предубеждение может быть очень проблематичным. В качестве примера можно привести предположение, что ваш партнер разделяет все ваше личные взгляды по поводу дальнейших планов на жизнь. Такие неточности могут стать серьезным источником разногласий.

Наконец, недавние исследования показывают, что эффект ложного консенсуса может породить веру в то, что то, что происходит с вами, случается и со многими другими людьми, это может играть роль в общественном мнении, например, об изменении климата. Если климат в нашей собственной стране часто бывает прохладным, мы можем заключить, что в других частях земного

шара должно быть прохладно, и занять скептическую позицию в отношении реальности глобального потепления [7]. Поэтому доверяя обработке информации эвристики или Системе 1, мы незамедлительно сталкиваемся с эффектом ложного консенсуса.

В качестве испытуемых в нашем исследовании приняли участие студенты Полоцкого государственного университета разных курсов и специальностей. Общее количество испытуемых – 60 человек: 30 юношей и 30 девушек в возрасте от 17 до 21 года ($M=18,3$; $SD=1,06$).

Гипотезы исследования: 1) большинство испытуемых будут подвержены эффекту ложного консенсуса; 2) испытуемые подверженные эффекту ложного консенсуса, будут склонны давать более положительную оценку своему варианту ответа и негативную оценку людям, выбравшим иной ответ.

Методика исследования: констатирующий эксперимент (модификация эксперимента Л. Росса) [3].

Для диагностики эффекта ложного консенсуса студентам предлагалось прочесть описание двух конфликтных ситуаций.

1) Вы гуляете по парку, впереди вас идет молодой человек из кармана которого выпал бумажник.

2) Вы опаздываете на экзамен. По дороге к университету вам встречается бабушка с тяжелыми сумками. Бабушка просит вас ей помочь.

После чего испытуемые должны были во-первых, назвать свой вариант выбора: окликнуть и вернуть бумажник или забрать бумажник себе (в первой ситуации); помочь или отказать бабушке (во второй ситуации). Во-вторых, предположить, какой вариант выберут другие члены группы. В-третьих, испытуемым предлагалось описать качества того человека, который выберет первый вариант, и того, кто выберет второй.

На первом этапе исследования был использован критерий углового преобразования Фишера, с помощью которого были сопоставлены процентные соотношения студентов, подверженных и не подверженных эффекту ложного консенсуса в ответах на опрос в конфликтной ситуации 1 и в конфликтной ситуации 2.



Рисунок 1 – Подверженность эффекту ложного консенсуса в конфликтной ситуации 1

Из представленной выше диаграммы видно, что в конфликтной ситуации 1 больше половины испытуемых 68,3% (41 чел.) были подвержены эффекту ложного консенсуса, $f_{эмп}=4,11$. Поскольку $f_{кр}=1,64$ для 5% уровня значимости и $f_{кр}=2,28$ для 1% уровня значимости, то эмпирическое значение критерия попадает в зону значимости, поэтому можно принять альтернативную гипотезу.

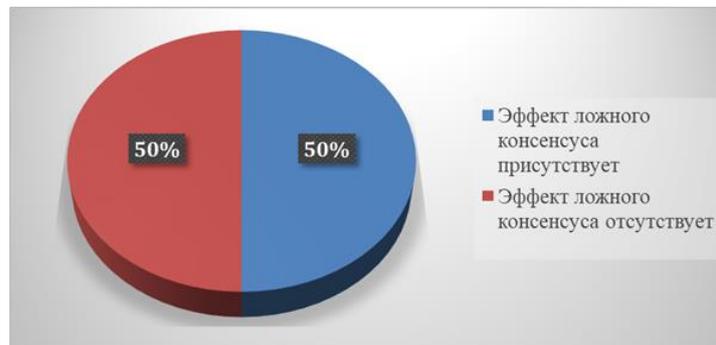


Рисунок 2 – Подверженность эффекту ложного консенсуса в конфликтной ситуации 2

На рисунке 2 можно увидеть, что в конфликтной ситуации 2 ровно половина испытуемых была подвержена эффекту ложного консенсуса.

Исходя из результатов, полученных выше, можно сказать, что выдвинутая гипотеза о том, что большинство испытуемых будут подвержены эффекту ложного консенсуса, подтвердилась частично.

На втором этапе исследования была проведена качественная обработка результатов исследования. Нас интересовало то, какими чертами испытуемые подверженные эффекту ложного консенсуса будут наделять людей, которые отвечают подобно им, и тех людей, которые выбирали ответы отличные от ответов испытуемого. Необходимо упомянуть, что в данном эксперименте нами не учитывались нравственные или моральные аспекты испытуемого.

Как правило, оценивая людей, которые выбрали тот же вариант ответа, что сам испытуемый (и, по его мнению, большинство), он приписывал им положительные характеристики: доброжелательный, ответственный, хороший, честный, совестливый, добрый, отзывчивый. И, напротив, тех людей, которые выбирали отличную от его варианта альтернативу, испытуемый в большинстве случаев характеризовал как: бессовестный, алчный, эгоистичных, жадных, мелочных, не воспитанных, подлый и корыстный.

Анализируя ответы испытуемых, подверженных эффекту ложного консенсуса, можно предположить, что их собственное мнение для них рассматривается как единственно правильная позиция, вследствие чего, оценивая альтернативную позицию, они давали более негативное описание действиям людей, выбравшим другой вариант ответа.

Таким образом, первая гипотеза о том, что большинство испытуемых будут подвержены эффекту ложного консенсуса подтвердилась частично,

вторая же гипотеза о том, что испытуемые, подверженные эффекту ложного консенсуса, склонны давать более положительную оценку своему варианту ответа и негативную оценку людям, выбравшим иной ответ, подтвердилась полностью.

Перспективы исследования состоят в разработке более совершенной методики для диагностики эффекта ложного консенсуса и выявления его причин.

Список использованных источников и литературы

- 1 Александров, А. А. Интегративная психотерапия / А. А. Александров. – СПб. : Питер, 2009. – 317 с.
- 2 Канеман, Д. Думай медленно... решай быстро / Д. Канеман. – Москва : АСТ, 2014. – 331с.
- 3 Ross, L. The “false consensus effect”: An egocentric bias in social perception and attribution processes / L. Ross, D. Greene, P. House // Journal of Experimental Social Psychology. – 1977. – Vol. 13, № 3. – P. 279–301.
- 4 Mullen, B. Egocentric bias in estimates of consensus / B. Mullen // The Journal of Social Psychology, 1983. – Vol. 121, № 1. – P. 31–38.
- 5 Butler, J. Trust, values and false consensus / J. Butler, P. Giuliano, L. Guiso // International Economic Review. – 2015. – Vol. 56, № 3. – P. 889–915.
- 6 Beauregard, K. Turning up the contrast: Self-enhancement motives prompt egocentric contrast effects in social judgments / K. Beauregard, D. Dunning // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – Vol. 74, № 3. – P. 606–621.
- 7 Leviston, Z. Your opinion on climate change might not be as common as you think / Z. Leviston, S. Morwinski, I. Walker // Nature Climate Change. – 2011. – Vol. 3, № 4. – P. 334–337.

УДК 316.614-053.6

К. В. Тихонова

*Н. Н. Дудаль, старший преподаватель кафедры психологии
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

В данной статье рассматривается проблема социализации современных подростков, подчеркивается, что в процессе развития каждого подростка важное место занимает социальный опыт. Приведены результаты исследования уровня социализации учащихся старших классов.

Подростковый возраст – это период перехода ребенка в мир взрослых, становления новой личности. Человек становится личностью в процессе социализации, которая осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и воспроизведения его в своей деятельности. Проблема социализации личности рассматривалась в работах многих ученых, таких как Г.М. Андреева, И.С. Кон, Е.В. Андриенко, А.В. Мудрик, А.В. Петровский и других.

В самом широком смысле понятие социализации можно интерпретировать как процесс и результат социального развития человека, усвоение социального опыта. И.С. Кон полагал, что социализация представляет собой совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [1, с.80]. Также социализация может быть рассмотрена с точки зрения усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта в процессе жизни [2, с. 21].

И. С. Кон в своих работах отмечал, что социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности [1, с. 33]. Исследователи в этой области выделяют две фазы: социальная адаптация и интериоризация. Социальная адаптация означает приспособление индивида к общественно-финансовым условиям, ролевым функциям, социальным нормам, среде его жизнедеятельности. Интериоризация в свою очередь интерпретируется как процесс, предполагающий включение социальных норм и ценностей во внутренний мир человека [1, с. 56].

Если опираться на утверждение, принимаемое в психологии, о том, что личностью не рождаются, а становятся, то может стать абсолютно ясно, что социализация по своему содержанию есть процесс становления личности, который берет своё начало в первые минуты жизни индивида. Исходя из этого, выделяют три сферы, в которых и осуществляется становление личности: деятельность, общение, самосознание [2, с. 196].

Социальная адаптация человека происходит посредством механизмов социализации – способов сознательного или бессознательного усвоения и воспроизводства социального опыта. Одним из первых был выделен механизм, который, с известной долей условности, можно обозначить как единство подражания, имитации, идентификации. Сущность данного механизма заключается в стремлении человека к воспроизведению воспринимаемого поведения других людей. Действие этого механизма осуществляется через социальное взаимодействие людей. Ребенок, подражая своим родителям, имитирует их слова, жесты, мимику, действия и поступки. Если мы посмотрим на детскую игру с точки зрения действия данного механизма, то увидим воспроизведение многих социальных отношений, о которых ребенок знает, особенно в сюжетноролевых играх [3, с. 61].

Для того чтобы выявить особенности социализации у современных подростков мы провели некоторые исследования. Выборку исследования

составили 100 учащихся старших классов учреждений образования г. Гомеля, а также учащиеся первого курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ им. Ф Скорины» в возрасте от 15-ти до 18-ти лет. В таблице 1 собраны краткие данные об участниках эксперимента.

Таблица 1 – Характеристика выборки исследования

Возраст	Мужской	Женский
15	6	15
16	17	16
17	11	19
18	2	14
Средний возраст	16.5	16.5
Итого	36	64

Для изучения особенностей социально-психологической адаптации была использована методика изучения социализированности личности, разработанная М. И. Рожковым.

Согласно данным исследования, представленным в таблице 2, можно сделать некоторые выводы. У большинства респондентов этой группы (67%) был выявлен средний уровень социальной адаптированности, что является нормой. Это говорит о том, что большинство юношей в исследуемой группе способны к эффективному усвоению социальных ролей, у них сформирована психологическая готовность к решению поставленных задач и присутствует мотивация деятельности и поведения.

Таблица 2 – Данные по результатам методики Рожкова М.И. (в %)

Пол	Уровень	Социальная адаптированность	Автономность	Социальная активность	Нравственность
Юноши	Низкий	14	5	5	14
	Средний	67	53	53	53
	Высокий	19	42	42	33
Девушки	Низкий	19	8	9	17
	Средний	62	48	42	35
	Высокий	19	44	49	48

Выявлено 14% юношей в данной выборке, которые имеют низкий уровень социальной адаптированности, что говорит о девиантой адаптации. Такой вид адаптации характеризуется удовлетворением потребности личности в группе или социальной среде, в то время как ожидания остальных участников социального процесса не оправдываются таким поведением.

Низкие же показатели по шкалам автономности и социальной активности, характерные для 5 % опрошенных юношей, могут говорить о пассивности личности, сниженной степени проявления возможностей и способностей как члена общества, а волевой контроль у них недостаточен для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели.

Результаты исследования социализированности личности в группе девушек в возрасте от 15-18 лет. У большинства опрошенных этой группы (62 %) был выявлен средний уровень социальной адаптированности, что является нормой. Высокие значения, характерные для 19 %, свидетельствуют о нормальном адаптивном процессе личности, который может приводить к устойчивой адаптированности в типичных проблемных ситуациях. При этом такой же процент девушек (19 %) имеют низкий уровень социальной адаптированности, что говорит о девиантой адаптации, характеризующейся удовлетворением потребности личности в группе или социальной среде, в то время как ожидания остальных участников социального процесса не оправдываются таким поведением.

Выявлено, что около 13 % от всей опрошенной группы девушек имеют низкие показатели по всем четырем шкалам. Это свидетельствует о склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, девиантной адаптации, их личность пассивна, волевой контроль недостаточен для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели, а переживания относительно собственного "Я" сопровождаются внутренним напряжением.

Существует определенное многообразие терминов, которые, так или иначе, описывают определенные трудности детства и отрочества для педагогов, общества и родителей, начиная с «трудного ребенка» и вплоть до «отклоняющегося, преступного поведения». Набор таких синонимов может быть продлен, но все они несут лишь одностороннюю информацию, в результате которой постепенно появляется образ дезадаптированного ребенка как результат последствий внешних неблагоприятных воздействий воспитания со стороны общества.

Для того чтобы в будущем уменьшить процент подростков с низким уровнем социальной адаптации, следует проводить некоторые меры по профилактике. Начнем с того, что социальными факторами среды дезадаптации индивида в первую очередь выступают семья, сверстники и учреждение образования. Так как для каждой из перечисленных социальных сред присущи своя специфика, закономерности, а также особые формы приспособления, то в связи с этим необходим анализ ситуационных факторов развития в каждом конкретном случае.

Не исключено, что в некоторых ситуациях детям и подросткам необходимо вмешательство в их проблемы со стороны взрослых, так как ребенок с момента рождения и в продолжение всего детства является максимально неприспособленным к условиям окружающей среды организмом. Отдельные дети в раннем возрасте могут совсем лишиться защиты и физической заботы, необходимой для выживания в связи с неблагоприятными

семейными ситуациями, и поскольку они оказываются покинутыми из-за поведения родителей, болезни или отсутствия способностей, они становятся объектом защиты государства. Создаваемые институты и системы помощи неадаптированным детям должны в первую очередь затрагивать вопросы социализации детей, проблемы организации и осуществления им помощи в процессе обучения, а также вопросы работы с семьей и культурной средой. Следует акцентировать свое внимание в равной степени как на психолого-педагогической помощи ребенку, так и на работе с семьей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство подростков обоих полов являются социализированными личностями. Их адаптация является нормальной и представляет собой процесс, который приводит к устойчивой адаптированности в различных проблемных ситуациях без патологических изменений ее структуры и без изменений норм той социальной группы, в которой протекает активность личности. Но, несмотря на большое количество подростков с нормальным уровнем социализации, следует уделять много внимания неадаптированным личностям с целью улучшения их адаптивных навыков. А также необходимо обращать особое внимание на семейную ситуацию развития, привлекать внимание родителей к проблемам ребенка, мотивируя их к участию в комплексной работе не только по коррекции имеющихся нарушений, но и по их профилактике.

Список использованных источников и литературы

1 Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.

2 Андриенко, Е. В. Социальная психология / Е. В. Андриенко; под редакцией В.А. Слостенина – М. : Академия, 2000. – 264 с.

3 Абдуллаева, Т. А. Отклонения в поведении подростков и основные причины их появления / Т. А. Абдуллаева // Развитие лидерских качеств у подростков. – 2016. – № 2. – С. 175–178.

УДК 159.942.2-053.67:316.367

Д. Г. Халилова

*О. А. Короткевич, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНОЙ СЕКСУАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ

Статья посвящена исследованию психологических особенностей удовлетворенности качеством жизни молодых людей с разной сексуальной ориентацией. В данный момент количество людей, относящихся к сексуальным

меньшинствам, значительно возросло. Многие люди, чья сексуальная ориентация не совпадает с традиционными взглядами общества, подвергаются дискриминации и стигматизации, что может оказать существенное влияние на их субъективное восприятие удовлетворенности качеством жизни.

Сексуальная ориентация – один из четырёх компонентов сексуальности (три других компонента: биологический пол, гендерная идентичность и социальная гендерная роль), определяемый как более или менее постоянное эмоциональное, романтическое, сексуальное или эротическое (чувственное) влечение индивида к другим индивидам определённого пола.

В современной сексологии общепринятыми рассматриваются три типичные сексуальные ориентации:

– гетеросексуальная ориентация – влечение только и исключительно к индивидам противоположного пола (гетеросексуал);

– гомосексуальная ориентация – влечение только и исключительно к индивидам своего пола (гей и лесбийство);

– бисексуальная ориентация – влечение к индивидам как своего, так и противоположного пола, не обязательно в равной степени и не обязательно одновременно (бисексуал) [1].

Благополучие и чувство благополучия весьма значимы для всего субъективного (внутреннего) мира личности. По мнению экспертов ВОЗ, благополучие в большей степени обусловлено самооценкой и чувством социальной принадлежности, чем биологическими функциями организма. Оно связано с реализацией физических, духовных и социальных потенциалов человека.

Существуют объективные показатели благополучия и каждому человеку хотя бы некоторые из них известны. Представление о собственном благополучии или благополучии других людей, оценка благополучия опирается на объективные критерии благополучия, успешности, показатели здоровья, материального достатка и т. п. Последние оказывают то или иное влияние на переживание благополучия. Но, еще раз подчеркнем, что это переживание в значительной мере обусловлено особенностями отношений личности к себе, окружающему миру в целом и его отдельным сторонам. Все внешние факторы благополучия при любых объективных характеристиках по самой природе психики не могут действовать на переживание благополучия непосредственно, но лишь через субъективное восприятие и субъективную оценку, которые обусловлены особенностями всех сфер личности [2].

Общее количество респондентов составило 34 человека. Возраст испытуемых составил 19–23 лет. Методики: 1. Опросник «Удовлетворенность жизнью» (Мельниковой Н. Н.); 2. Шкала оценки качества жизни (Н. Е. Водопьянова, в модификации Н. П. Фетискина и Т. И. Мироновой).

В результате проведенного эмпирического исследования выборки лиц с традиционной сексуальной ориентацией и нетрадиционной сексуальной

ориентацией по опроснику «Удовлетворенность жизнью» (УДЖ) нами были получены результаты, представленные в виде таблицы 1.

В результате исследования лиц традиционной сексуальной ориентации по опроснику «Удовлетворенность жизнью» (УДЖ) были получены следующие данные:

1. По шкале «жизненная включенность» для лиц традиционной сексуальной ориентации высокие показатели выявлены у 24 % опрошенных, средние показатели установлены у 47 % испытуемых и низкие показатели выявлены у 29 % респондентов.

Таблица 1 – Результаты эмпирического исследования по опроснику «Удовлетворенность жизнью» (УДЖ)

Тип ориентации	«Жизненная включённость»			«Разочарование в жизни»			«Усталость от жизни»			«Беспокойство о будущем»		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Традиционная ориентация	5	8	4	5	4	8	6	6	5	6	6	5
Нетрадиционная ориентация	4	6	7	4	9	4	3	5	9	3	5	9

2. По шкале «разочарование в жизни» для лиц традиционной сексуальной ориентации высокие показатели выявлены у 47% опрошенных, средние показатели установлены у 24% испытуемых и низкие показатели выявлены у 29 % респондентов.

3. По шкале «усталость от жизни» для лиц традиционной сексуальной ориентации высокие показатели выявлены у 30% опрошенных, средние показатели установлены у 35% испытуемых и низкие показатели выявлены у 35 % респондентов.

4. По шкале «беспокойство о будущем» для лиц традиционной сексуальной ориентации высокие показатели выявлены у 30% опрошенных, средние показатели установлены у 35% испытуемых и низкие показатели выявлены у 35 % респондентов.

В результате исследования лиц нетрадиционной сексуальной ориентации по опроснику «Удовлетворенность жизнью» (УДЖ) были получены следующие результаты:

1. По шкале «жизненная включенность» для лиц нетрадиционной сексуальной ориентации высокие показатели выявлены у 41% опрошенных, средние показатели установлены у 35% испытуемых и низкие показатели выявлены у 24% респондентов.

2. По шкале «разочарование в жизни» для лиц нетрадиционной сексуальной ориентации высокие показатели выявлены у 23% опрошенных, средние показатели установлены у 53% испытуемых и низкие показатели выявлены у 24% респондентов.

3. По шкале «усталость от жизни» для лиц нетрадиционной сексуальной ориентации высокие показатели выявлены у 53% опрошенных, средние показатели установлены у 29% испытуемых и низкие показатели выявлены у 18% респондентов.

4. По шкале «беспокойство о будущем» для лиц нетрадиционной сексуальной ориентации высокие показатели выявлены у 53% опрошенных, средние показатели установлены у 29% испытуемых и низкие показатели выявлены у 18% респондентов.

В результате исследования статистической значимости различий между выборками лиц с традиционной сексуальной ориентацией и нетрадиционной сексуальной ориентацией с использованием U-критерия Манна-Уитни нами не было установлено статистически значимых различий между выборками ни по одному из исследуемых параметров.

В результате проведенного эмпирического исследования выборки лиц с традиционной сексуальной ориентацией и нетрадиционной сексуальной ориентацией по шкале оценки качества жизни нами были получены результаты, представленные в виде таблицы 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике оценки качества жизни

	Традиционная сексуальная ориентация			Нетрадиционная сексуальная ориентация		
	Низкий Уровень	Средний Уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Работа (карьера)	9	7	1	4	8	5
Личные достижения и устремления	10	6	1	7	7	3
Здоровье	10	7	0	9	6	2
Общение с друзьями (близкими)	7	10	0	12	3	2
Поддержка	8	3	6	5	6	6
Оптимистичность	6	3	8	4	6	7
Напряженность	3	6	8	5	10	2
Самоконтроль	7	5	5	8	6	3
Негативные эмоции	3	6	8	4	6	7

В результате исследования, можем утверждать следующее:

1. По шкале удовлетворенности работой низкие показатели выявлены у 53% опрошенных, средние показатели установлены у 41% испытуемых, высокий уровень удовлетворенности работой выявлен у 6% опрошенных респондентов.

2. По шкале удовлетворенности личными достижениями низкие показатели установлены у 59% опрошенных, средние показатели выявлены у 35% испытуемых, высокие показатели обнаружены у 6% опрошенных респондентов.

3. По шкале удовлетворенности здоровьем низкие показатели выявлены у 59% респондентов, средние показатели установлены у 41% опрошенных. Высокий показатель выявлен не был.

4. По шкале удовлетворенности общением с друзьями низкий уровень установлен у 41% опрошенных, средний уровень выявлен у 59% испытуемых, высокий уровень установлен не был.

5. По шкале поддержки низкий показатель наблюдается у 47% опрошенных, средний уровень выявлен у 18% испытуемых, высокий наблюдается у 35% испытуемых.

6. По шкале оптимистичности низкие показатели выявлены у 35% опрошенных, средний уровень оптимистичности выявлен у 18% опрошенных, высокий уровень оптимистичности установлен у 47% опрошенных.

7. По шкале напряженности низкие показатели выявлены у 18% испытуемых, средние показатели установлены у 35% испытуемых, высокие показатели выявлены у 47% опрошенных респондентов.

8. По шкале самоконтроля низкие показатели установлены у 42% опрошенных испытуемых, средний уровень выявлен у 29% респондентов, высокий уровень самоконтроля наблюдается у 29% респондентов.

9. По шкале негативных эмоций низкие показатели наблюдаются у 18% опрошенных, средние показатели выявлены у 35% опрошенных респондентов, высокие показатели установлены у 50% респондентов.

В результате исследования мы можем утверждать следующее:

1. По шкале удовлетворенности работой низкие показатели выявлены у 24% опрошенных, средние показатели установлены у 47% испытуемых, высокий уровень удовлетворенности работой выявлен у 29% опрошенных респондентов.

2. По шкале удовлетворенности личными достижениями низкие показатели установлены у 41% опрошенных, средние показатели выявлены у 41% испытуемых, высокие показатели обнаружены у 18% опрошенных респондентов.

3. По шкале удовлетворенности здоровьем низкие показатели выявлены у 53% респондентов, средние показатели установлены у 35% опрошенных. Высокий показатель выявлен у 13% испытуемых.

4. по шкале удовлетворенности общением с друзьями низкий уровень установлен у 71% опрошенных, средний уровень выявлен у 11% испытуемых, высокий уровень установлен у 18% испытуемых.

5. По шкале поддержки низкий показатель наблюдается у 30% опрошенных, средний уровень выявлен у 35% испытуемых, высокий наблюдается у 35% испытуемых.

6. По шкале оптимистичности низкие показатели выявлены у 24% опрошенных, средний уровень оптимистичности выявлен у 35% опрошенных, высокий уровень оптимистичности установлен у 41% опрошенных.

7. По шкале напряженности низкие показатели выявлены у 29% испытуемых, средние показатели установлены у 59% испытуемых, высокие показатели выявлены у 12% опрошенных респондентов.

8. По шкале самоконтроля низкие показатели установлены у 47% опрошенных испытуемых, средний уровень выявлен у 35% респондентов, высокий уровень самоконтроля наблюдается у 18% респондентов.

9. По шкале негативных эмоций низкие показатели наблюдаются у 24% опрошенных, средние показатели выявлены у 35% опрошенных респондентов, высокие показатели установлены у 41% респондентов.

В результате исследования статистической значимости различий между выборками лиц с традиционной сексуальной ориентацией и нетрадиционной сексуальной ориентацией с использованием U-критерия Манна-Уитни нами не было установлено статистически значимых различий между выборками ни по одному из исследуемых параметров с помощью шкалы оценки качества жизни.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования, проведенного с целью установления особенностей удовлетворенности качеством жизни молодых людей с разной сексуальной ориентацией, нами не было установлено статистически значимых и достоверных различий между уровнями удовлетворенности жизнью между выборками по параметрам, исследуемым с помощью опросника «Удовлетворенность жизнью» (УДЖ) и шкалой оценки качества жизни. В свою очередь это значит, что не существует никаких различий между лицами нетрадиционной сексуальной ориентации и традиционной.

Список использованных источников и литературы

1 Деревянко, И. М. Гомосексуализм / И. М. Деревянко – М. : Знание, 1991. – 61 с.

Е. К. Шумигай

*И. В. Сильченко, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У СТУДЕНТОВ

В статье представлен теоретический анализ исследований на тему социальной компетентности и уверенности в себе, а так же их взаимосвязь. Рассматривается уверенность в себе и социальная компетентность, их критерии и компоненты. Исследуется связь между социальной компетентностью и уверенности в себе

Уверенность в себе и социальная компетентность являются одними из ключевых факторов, определяющих жизнь современного человека.

В большом психологическом словаре уверенность в себе (англ. self-reliance) определяется как переживание человеком своих возможностей как адекватных тем задачам, которые он ставит перед собой, а также уже стоящими перед ним в данный момент его жизни. Уверенность в себе и в деятельности человека имеет место в тех случаях, когда его самооценка соответствует его реальным возможностям в данном виде деятельности. Если самооценка выше или ниже реальных возможностей, то можно говорить о самоуверенности или неуверенности в себе [1, с. 502].

В основном трактовка уверенности в себе в психологии основана на двух исследовательских направлениях:

- 1) исследование уверенности как состояния, которое понимается как «уверенность индивида в правильности своих суждений»;
- 2) исследование уверенности в себе как личностной характеристики.

Первым, кто серьезно занялся изучением неуверенности в себе и поиском путей её коррекции, лечения или ослабления невротизирующего влияния, был Андре Сальтер. Он выделил 6 характеристик уверенной в себе личности:

- эмоциональность речи, что соответствует открытому, спонтанному и подлинному выражению в речи всех испытываемых им чувств;
- экспрессивность и конгруэнтность поведения и речи;
- прямое и честное выражение собственного мнения;
- использование местоимения «Я» в речи;
- способность без стеснения выслушивать похвалу в свой адрес;
- способность к импровизации, т.е. к спонтанному выражению чувств и потребностей [2].

Социальная компетенция отражает степень конструктивности человека как субъекта социального взаимодействия и занимает особое место в ряду различных видов психологической компетентности, исследуемых в современной психологии [3].

По мнению И.А. Зимней, социальная компетентность является одним из важнейших видов компетентностей, так как представляет собой систему компетентностей, необходимых для успешной адаптации личности к социуму, обеспечивая профессиональный и личный успех [4].

Социальная компетентность – это сложное образование, под которым понимают степень адекватности и эффективности реагирования на проблемные жизненные ситуации, достижение реальных целей и использование подходящих для этого методов; способность участвовать в сложной системе межличностных отношений и успешно понимать других людей.

Социальная компетенция являются неотъемлемой чертой личности, которая включает в себя необходимые знания, опыт, навыки, сформированные в процессе социализации и позволяющие человеку адаптироваться в социальной среде, эффективно взаимодействовать с людьми и выполнять различные социальные роли.

В исследовании характера связи социальной компетентности и уверенности в себе приняли участие 70 студентов в возрасте от 17 до 23 лет. Для изучения уровня уверенности в себе использовалась «Шкала уверенности в себе» Райдаса, социальная компетентность измерялась с помощью Опросник «диагностика (самодиагностика) уровня коммуникативной компетентности студентов»

Результаты проведенного эмпирического исследования позволили выделить пять групп испытуемых по общему уровню уверенности в себе (показатели уровня уверенности в себе у студентов представлены на рисунке 1).

Как показано на рисунке, неуверенных в себе студентов не обнаружено, скорее неуверенные, чем уверенные составили 19%, среднее значение уверенности выявлено у 56% испытуемых, уверенных в себе, составили 23% студентов и слишком самоуверенных – 6%.

Большинству испытуемых (56%) характерна средняя степень уверенности в себе, что говорит о том, что они в каких-то вопросах проявляют решительность, но им еще нужно работать над своей самооценкой.

Уверенность в себе характерна для (23%) испытуемых. Такие люди осознают, что обладают необходимыми качествами, чтобы достигать целей. Они принимают на себя ответственность за свои решения, поэтому действуют и не боятся ошибиться. Они умеют выражать мысли и чувства, поэтому легко находят общий язык с окружающими. В общении демонстрируют уважение к себе и другим людям.

Уровень скорее не уверенных, чем уверенных составляет (19%). Для таких людей важно мнение окружающих. Они боятся быть отвергнутыми, поэтому не высказывают вслух своего мнения. Это связано с заниженной самооценкой и неумением выражать мысли и чувства.

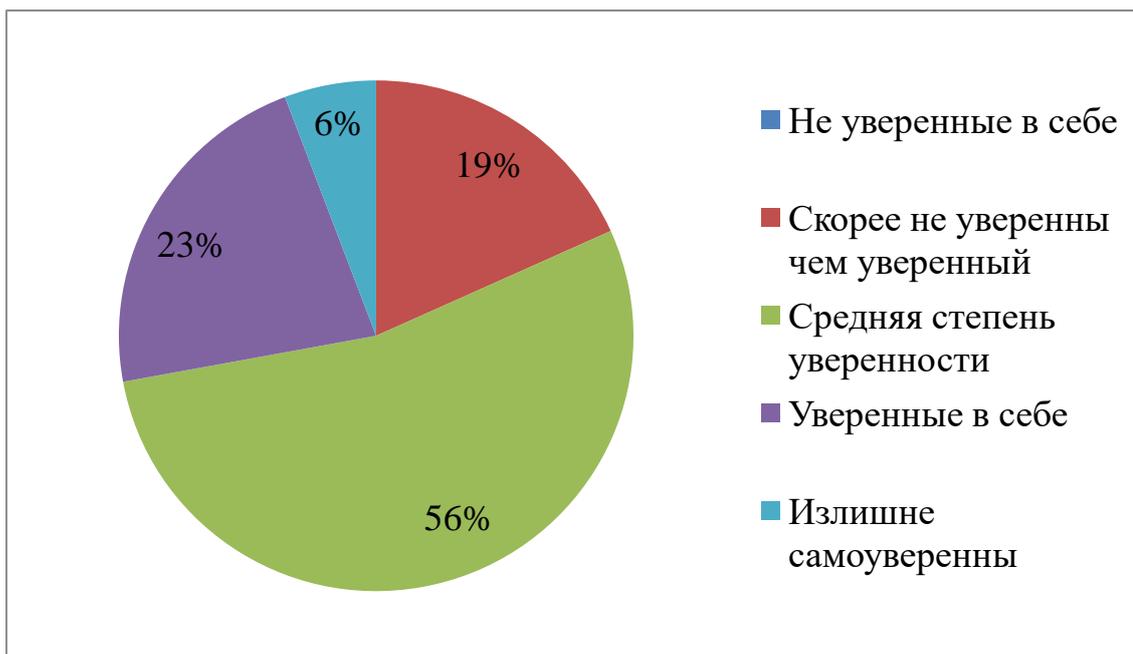


Рисунок 1 – Количественные показатели уровня уверенности в себе у студентов, в %

Уровень излишне самоуверенных составляет (6%) испытуемых. Они не испытывают страха, поэтому зачастую ведут себя безрассудно и рискованно. Например, человек недооценивает риск для своего здоровья и уверен, что алкоголь и никотин не навредят ему. Самоуверенные люди пренебрежительно относятся к окружающим и это мешает выстраивать отношения. Нередко излишняя самоуверенность оборачивается неоправданными надеждами.

По результатам изучения уровня коммуникативной компетентности выделено пять групп обследуемых (результаты изучения коммуникативной компетентности у студентов представлены на рисунок 2).

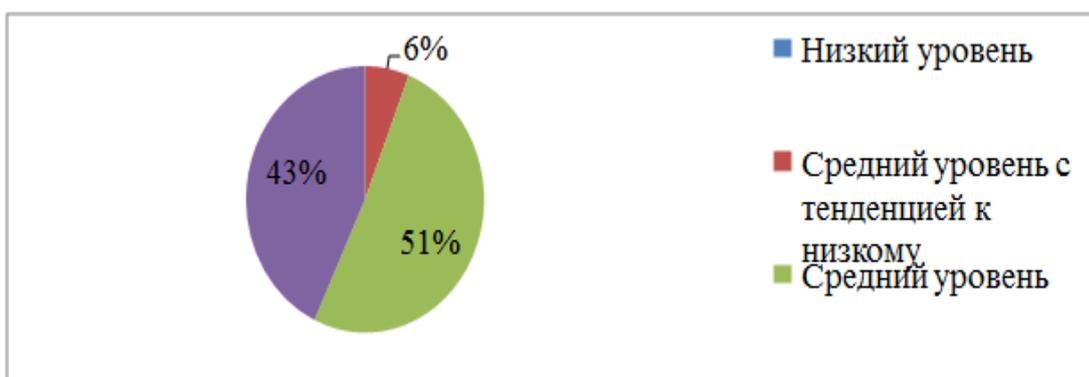


Рисунок 2 – Количественные показатели коммуникативной компетентности у студентов, в %

Большинству испытуемых (51%) характерен средний уровень коммуникативной компетентности. С одной стороны, такие студенты демонстрируют высокую коммуникативную активность, реализуют ценностно-гуманистическую ориентированность в общении, стремятся к установлению отношений сотрудничества и взаимопонимания с другими.

Средний уровень с тенденцией к высокому характерен (43%) испытуемым. Такие студенты характеризуется тем, что они общительны, доброжелательны, стремятся к диалогу и партнерским отношениям, к установлению контакта и взаимопонимания с другими, способны адекватно оценивать собеседника.

Последние (6%) испытуемых составляет средний уровень с тенденцией к низкому. Это может говорить о том, что эти студенты стремятся к благоприятному и эффективному общению, к взаимопониманию с деловыми партнерами, однако показывает отсутствие способностей и умений — это реализовать. Для этой группы студентов характерен целый комплекс коммуникативных проблем.

Для выявления характера связи уверенности в себе и коммуникативной компетентности использован коэффициент корреляции Пирсона. Достоверная связь выявлена между коммуникативной компетентностью и уверенностью в себе ($r=0.25$, при $p \leq 0.05$). Это означает, что при повышении

социальной (и/или коммуникативной) компетентности возрастает уверенность в себе, и, наоборот, снижение коммуникативной компетентности снижает уверенность студентов в себе.

Таким образом, развитие социальной компетентности будет способствовать повышению уверенности в себе молодых людей.

Список использованных источников и литературы

- 1 Мещерякова, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика-пресс, 2003. – 672 с.
- 2 Salter, A. Conditioned reflex therapy / A. Salter. – New York, 1949 – 249 с.
- 3 Коблянская, Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Коблянская. – СПб. : СПбГУ, 1995. – 210 с.
- 4 Зимняя, А. И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / А. И. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

А. Э. Шурмей

*М. В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ НА ВОООБРАЖЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье уделяется значительное внимание описанию положительного и негативного влияния мультфильмов на развитие воображения детей дошкольного возраста, рассматривается вклад Л. С. Выготского в изучение развития воображения.

Воображение является неотъемлемой частью жизни человека. Оно играет огромную роль в преобразовании объективного мира, создаёт и комбинирует новое сочетание имеющихся сведений.

Проблему развития воображения углубленно изучал выдающийся учёный-психолог Л. С. Выготский. Предметом исследования учёного является взаимодействие окружающего действительности с психическими процессами организма человека. В дошкольном возрасте у детей активно развивается психика. Лев Семёнович углубленно изучал детскую психику, процесс развития ребёнка и пришел к выводу, что педагог должен строить свою работу с опорой на такую науку, как психология.

«Создание творческой личности, - писал Л. С. Выготский, - устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающимся в настоящем» [4]. Развитие воображения является актуальной задачей воспитания детей дошкольного возраста, поскольку обеспечивает развитие восприятия, внимания, памяти, речи, мышления детей, способствует регулированию поведения и эмоций. Без развитого воображения затруднена дальнейшая учебная деятельность ребёнка и её успешная реализация. Вопрос развития воображения в дошкольном возрасте имеет на сегодняшний день достаточную теоретическую разработанность. Но практические аспекты этого процесса остаются не достаточно изученными.

Воображение отличается от других форм психической деятельности человека тем, что оно по - новому представляет впечатления и опыт, когда-либо испытанный человеком, дополняя его новыми формами и деталями. Как результат появляется новый, ранее не существовавший образ, основа той деятельности, которая называется воображением [5].

В словаре практического психолога можно найти определение этого психического процесса: «Это способность человека к построению ранее не

существующих образов путём переработки психических компонентов, обретенных в прошлом опыте» [2].

Основными составляющими воображения являются анализ и синтез деятельности, происходящие в психике под воздействием чувства или стремления в определённое время для человека. Воображение часто может возникнуть в тот момент, когда надо разрешить сложную ситуацию и найти ответ на возникшую проблему, оперируя образами. Мечты и грёзы, а также фантазия и сновидения относятся к формам воображения [1].

Л. С. Выготский утверждал: «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение» [4].

Возраст пятилетнего ребёнка отмечается расцветом фантазии. Очень ярко воображение проявляется в игре, где дети действуют весьма увлеченно. У старших дошкольников воображение обуславливает возможность создания оригинальных и последовательно разворачивающихся историй. Воображение становится творческим – сюжеты детских игр, рисунков становятся богаче и разнообразнее. Малыши придумывают рассказы, создают новых персонажей, воплощают свои творческие замыслы. Но, чтобы воображать и фантазировать, детям 4-5 лет надо производить действия: строить, рисовать, лепить и т. д. Развитие воображения станет успешным в результате специальной работы по его активизации.

Ребёнок через игру и сказочное волшебство познаёт окружающий мир. Сказка для детей – модель реальности и его ближайшего окружения. Играя, малыш учится находить различия между добром и злом, понимать важную роль родителей и близких людей в своей жизни. Когда телевидение ещё не было придумано, родные рассказывали своим детям мудрые сказки. Именно на этих волшебных историях воспитывалось отношение ребёнка к добру и злу, товарищу и недругу, к родной земле и чужим странам. С появлением телевизионных сказок (мультфильмов) многие папы и мамы практически не рассказывают своим детям сказки, полагаясь во всём на мультфильмы. Дети любят сказки, ведь они помогают мечтать, грезить и фантазировать. «Грезы – это нормальное психологическое состояние, представляющее собой фантазию, связанную с желанием. Фантазии, мечты являются составной частью нашей жизни, так же они важны и для ребёнка» – писал Л. С. Выготский [5].

Первоначально мультфильмы были созданы именно для того, чтобы развивать воображение детей, радовать их, поднимать настроение. Воображение играет значительную роль; оно представляет действительность в образах и даёт возможность пользоваться ими, решая разные жизненные задачи. Дети с самых ранних лет представляют окружающую действительность в виде многочисленных образов, это своеобразная картина мира [3].

Мультфильмы советского времени и современную анимацию можно кратко сравнить, размышляя о воспитательном потенциале данного искусства:

советские мультфильмы в большинстве своём несут нравственный характер, их сюжеты просты и понятны для детей разных возрастов. Современные же мультфильмы с криками, сквернословием, потасовками, убийством, похоронами, гонками, мстостью, судом над преступником не имеют воспитательного характера и не отличаются строгой моралью. Примеры: смерть акулы и процесс похорон («Акуля история»); показанная в подробных деталях смерть короля-жабы («Шрек 3»); нападение на теплоход пингвинов и взятие в заложники капитана («Мадагаскар») [6, с. 65]. Мультфильмы с такими сюжетами не могут быть предназначены для просмотра детьми.

В советских мультфильмах главные герои - это люди, звери, птицы или растения, соответствующие эстетическим нормам. Эстетика же современной анимации часто находится на крайне низком уровне: чудовища и киборги из «Планеты сокровищ», «мутированные в дебрях канализации» страшные зеленые Ниндзя, смурфики, бакуганы и др. Мультфильмы, в которых больше добра, а не насилия, будут способствовать гармоничному развитию ребенка, а мультипликационные истории, в сюжете которых присутствует конфликт, драка, перестрелка, убийство, т.е. элементы агрессивного поведения и насилия, развивают у ребенка тревожность, неуверенность в общении с взрослыми и своими ровесниками.

Во многих мультфильмах можно наблюдать неуважение, цинизм, порой жестокость к своей семье, родителям, братьям и сестрам. Например, в «Симпсонах» практически в каждой серии герои бьют друг друга по голове, сквернословят. Этот мультфильм послужит негативным примером неправильного поведения среди родных людей.

В советских мультфильмах - герои говорят на хорошем красивом языке, у каждого свой неповторимый голос, эмоции, звучит настоящая авторская музыка [5].

В дошкольном возрасте речь ребенка развивается наиболее интенсивно. Поэтому важно слышать правильную, красивую родную речь, слышать все интонации, чувства, передаваемые речью. Недостаток правильной речи может привести к отставанию в ее развитии, возникнут затруднения в дальнейшем обучении в школе.

Крайне необходимо, чтобы развитие и воспитание ребёнка проходило в окружении хороших мультфильмов. Такие мультфильмы принесут в окружающий его мир дружбу, научат малыша сочувствовать другому человеку, научат тому, что надо защищать того, кто слабее, не жадничать, уметь прощать и поддерживать, любить своих близких. Из многих трудных ситуаций помогают выйти герои добрых мультфильмов. В этих историях зритель-дошкольник увидит своими глазами, что зло обязательно проигрывает, а добро всегда победит. Телевизионные сказки всегда привлекают детей своими яркими красками, прекрасной музыкой, сюжетом, так похожим на живое общение и детскую игру. При условии подбора мультфильмов профессионально, можно добиться положительного влияния анимации на развитие воображения старших дошкольников. Они будут хорошим средством для развития фантазии и

творческих проявлений в работе по созданию аппликации, рисованием героев мультфильмов, лепке из пластилина, сюжетно-игровой деятельности, в процессе навыков общения между детьми.

Нами было проведено исследование с участием 20 детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет. Цель исследования – изучение особенностей развития воображения. Были использованы следующие диагностические методики: тест Е. Торренса «Неполные фигуры» и методика «Солнце в комнате» (авторы: В. Синельников, В. Кудрявцев) для исследования развития творческого воображения дошкольников, а также «Определение уровня развития воображения у детей. Сочини сказку и нарисуй картинку» О. М. Дьяченко с целью диагностики уровня развития творческого воображения и фантазии ребенка). Эксперимент проводился в первой половине дня, в привычной для детей обстановке, задания выполнялись каждым ребенком в зависимости от его восприятия инструкции. После тщательного анализа результатов исследования стало возможным сделать вывод: большинство детей решают задачу, формально устранив несоответствия, не применяя творческое воображение и фантазию для ее решения. Рисунки схематичны, с некоторыми деталями, или дети просто рисовали окружающие их предметы либо то, что они умеют или их учили рисовать. У исследуемых вызывает затруднение придумывание оригинальной сказки, а также изображение значимого сюжетного момента сказки.

Список использованных источников и литературы

- 1 Богоявленская, Д. Ю. Психология творческих способностей / Д. Ю. Богоявленская. – М. : Академия, 2018. – 320 с.
- 2 Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – М. : АСТ, Харвест, 1998. – 301 с.
- 3 Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : Владос-Пресс, 2005. – 359 с.
- 4 Выготский, Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1995. – 358 с.
- 5 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
- 6 Соколова, М. В. Мультфильмы для современных дошкольников: о негативном влиянии современных мультфильмов на развитие личности детей дошкольного возраста / М. В. Соколова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2011. – № 2. – С. 64–69.

6. Психология семьи: изменения образа жизни родителей и конструирование социального мира ребенка

УДК 316.614-058.855

Е. А. Лупекина

Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ

В статье рассматривается проблема восприятия социальной поддержки приемными родителями. Автором приводятся данные эмпирического исследования, демонстрирующие различия между приемными и биологическими родителями по восприятию социальной поддержки. Анализируется ресурс воспринимаемой социальной поддержки для эффективного функционирования приемной семьи.

Сиротство является одной из острых общемировых социальных проблем. Социальная политика государства в отношении детей-сирот в Республике Беларусь ориентирована на распространение семейного воспитания. Осуществляется плановое закрытие государственных интернатных учреждений и одновременно с этим развивается система замещающей семейной заботы. Только в условиях родительской любви и поддержки дети получают возможность в полной мере удовлетворять целый комплекс необходимых для нормального развития потребностей, главными из которых являются потребности в любви и безопасности. Такая практика является приоритетной в большинстве западноевропейских стран и России. В Республике Беларусь приемная семья – это модель семейного устройства детей-сирот, где труд родителей оплачивается государством.

Организация профессиональной замещающей семейной заботы ставит перед социальными науками много вопросов. Например, какие семье можно считать ресурсными для организации профессиональной замещающей заботы [1, 2]? Какими знаниями, умениями и навыками должен обладать приемный родитель [3, 4]? Кто должен помогать приемной семье и в чем заключается эта помощь? В данной статье мы остановимся на проблеме восприятия приёмными родителями социальной поддержки.

В психологической литературе замещающая семья (в том числе приемная семья) рассматривается российскими авторами с позиции теории семейных систем (модель А.Б. Холмлгоровой) [1]. Один из важнейших аспектов системного подхода – рассмотрение замещающей семьи в контексте микросоциальных связей.

Прием детей-сирот в семью изменяет её общественный статус, превращает систему в объект постоянного контроля и воздействия государственных институтов, широкой общественности, соседей и т.д. Серьезную проблему для приемных родителей и семьи в целом представляют подозрительное отношение общественности к мотивам приема ребенка, обвинения семьи в корысти и стремлении использовать сироту в своих целях. Особенно остро эта проблема проявляется в сельской местности. Негативный имидж профессиональной замещающей семьи осложняет решение проблемы сиротства. Поэтому с точки зрения психологической науки нам видится актуальным рассмотрение проблемы восприятия приёмными родителями социальной поддержки.

Наше исследование проводилось в 2020 г. на базе Гомельского городского социально-педагогического центра, который осуществляет подготовку кандидатов в приёмные родители и сопровождение приёмных семей г. Гомеля. В исследовании приняли участие 25 приемных матерей и 25 биологических матерей, воспитывающих кровных детей. Средний возраст опрошенных – 43 года. Особенность выборки приемных родителей состоит в наличии у них приемных детей и многолетнего опыта в их воспитании. Это эффективные приемные семьи. Особенность группы биологических родителей заключалась в том, что они обладали опытом воспитания собственных детей и отсутствием опыта в воспитании приемных детей.

Для выявления восприятия социальной поддержки приемными родителями была использована методика «Шкала социальной поддержки» (Д. Зимет, адаптация В.М. Ялтонский, Н.А. Сирота). Данная методика направлена на оценку субъективного восприятия социальной поддержки респондентом. С помощью методики можно определить эффективность и адекватность социальной поддержки по трем аспектам – «семья», «друзья» и «значимые другие». Для математико-статистической обработки данных использовался критерий U-Манна-Уитни.

В исследовании установлено (данные представлены в таблице 1), что социальная поддержка со стороны семьи имеет одинаково высокое значение как для приёмных, так и для биологических родителей. Это означает, что в контексте рассматриваемой нами проблемы основным источником социальной поддержки для приемного родителя является семья. Отсюда заключаем, что при создании приемной семьи необходимо готовить всю семью к приему ребенка, а не только одного родителя-воспитателя. Появление ребенка-сироты в приемной семье неизбежно влечет за собой изменение всей семейной системы, семейных связей и взаимоотношений. Для эффективного приема важно, чтобы семья функционировала открыто и все ее члены участвовали построении новых отношений.

В исследовании установлено, что социальная поддержка от друзей более выражена у приемных родителей, чем у биологических ($U=190,5$ при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что приемные матери выше оценивают воспринимаемую поддержку от друзей, чем биологические.

Таблица 1 – Результаты оценки достоверных различий между приемными и биологическими родителями по источникам социальной поддержки

Параметры	Ср.зн. в группе приемных родителей	Ср.зн. в группе биологических родителей	U _{эмп}	Уровень значимости
Социальная поддержка от семьи	3,0	2,9	278,5	
Социальная поддержка от друзей	2,7	1,9	190,5	p≤0,05
Социальная поддержка от значимых близких	1,7	1,6	288	

Примечание: Укр. = 192 при p≤0.01, Укр. = 227 при p≤0.05

Следует отметить, что в нашем исследовании принимали участие приемные родители, которые не только принимают сопровождение приемной семьи специалистами, посещают методические объединения приемных родителей, обращаются за помощью к психологам, но и оказывают друг другу социальную поддержку самостоятельно, на уровне неформального родительского клуба, совместных мероприятий, встреч, бесед.

В исследовании установлено, что социальная поддержка от значимых близких как для приемных, так и для биологических родителей, имеет уровень значимости ниже среднего. Это означает, что в контексте рассматриваемой нами проблемы, ресурс социальной поддержки приемных родителей значимыми близкими используется незначительно. На наш взгляд, именно здесь может скрываться угроза подозрительного отношения общественности к мотивам приема ребенка, обвинения семьи в корысти и стремлении использовать сироту в своих целях, вместо необходимой социальной поддержки.

Таким образом, результаты исследования социальной поддержки приемных родителей свидетельствует о том, что в целом приемные и биологические родители обладают внутренними ресурсами, позволяющими им преодолевать трудности. По данным Т.А. Силантьевой [5], именно социальная поддержка выступает важнейшим ресурсом совладания со стрессом в различных жизненных ситуациях. Воспитание приемных детей требует от родителей способностей задействовать имеющиеся личностные ресурсы для успешного воспитания детей и их адаптации в общество.

Список использованных источников и литературы

1 Ослон, В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В. Н. Ослон. – М. : Генезис, 2006. – 368 с.

2 Махнач, А. В. Жизнеспособность замещающей семьи как малой социальной группы: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05 / А. В. Махнач; ИП РАН – М., 2019. – 44 с.

3 Лупекина, Е. А. Личностные качества эффективных приёмных родителей / Е. А. Лупекина // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 7. – С. 37–43.

4 Лупекина, Е. А. Профессия приемного родителя в контексте психологии помогающего поведения / Е. А. Лупекина // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 8. – С. 43–49.

5 Силантьева, Т. А. Социальная поддержка как ресурс совладания со стрессом в трудной жизненной ситуации / Т. А. Силантьева // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы науч.-практ. конф. – Кострома, 2010. – Т. 1. – С. 177–179.

УДК 316.367-053.67-055.2:316.362.1-055.52-055.1

*А. Г. Самохвалова, Е. В. Тихомирова, С. А. Хазова
Россия, Кострома, КГУ*

ОБРАЗ РОМАНТИЧЕСКОГО ПАРТНЕРА У ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ ТИПОМ СЕПАРАЦИИ ОТ ФИГУРЫ ОТЦА

Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования, Госзадание FZEW-2020-0005 «Близкие отношения и семья в жизненном пространстве современности: вызовы, совладание, ресурсы, развитие».

В статье раскрывается проблематика, связанная с определением роли сепарации девушек от фигуры отца в формировании образа будущего романтического партнера. Показано, что образ романтического партнера у девушек с разным типом сепарации от фигуры отца специфичен. При психологической неотделенности девушки от фигуры отца в образе романтического партнера наиболее значимы такие параметры, как сходство будущего романтического партнера с отцом, более зрелый возраст, значимость силы, материального достатка и проявления заботы. При психологической отделенности от фигуры отца в образе романтического партнера становятся значимыми такие характеристики, как наличие потребности и стремления к самореализации, к диалогу и взаимопониманию.

В мире больших вызовов, глобализации, цифровизации, все большее значение приобретает проблематика романтических отношений, так необходимых для сохранения психо-эмоционального благополучия и психологического здоровья личности, особенно в юношеском возрасте [1].

На выбор романтического партнера в период юности могут влиять самые различные факторы. Один из них – тип сепарации (как физической, так и психологической) от родителей. Сепарация от родителей является необходимым этапом взросления, именно в юношеском возрасте она влияет на социальное самоопределение субъекта, на самореализацию в различных сферах жизнедеятельности. В результате сепарации человек получает ресурс, приводящий его к зрелости [2].

В научном психологическом дискурсе уже достаточно изучен феномен сепарации женщин от фигуры матери на разных этапах онтогенеза [3]. Однако фигура отца не менее значима в жизни девушки и в процессах ее социального развития. Отношение отца к дочери влияет на отношение девушки к себе в будущем, на восприятие себя, на ощущение в себе женского начала, на формирование самооценки, на формирование «Я-концепции», на развитие личностных свойств, касающихся, прежде всего, эмоционально-волевой сферы [4]. Взаимоотношения с отцом во многом обуславливают романтические отношения девушки с партнером [5]. Однако данная проблематика изучена в психологии не достаточно, до сих пор не исследовано влияние типа сепарации от отца на образ романтического партнера у девушек.

В нашем исследовании мы изучали образ романтического партнера у девушек с разным типом сепарации от фигуры отца. Было выдвинуто предположение, что образ романтического партнера у девушек с разным типом сепарации от фигуры отца специфичен.

Методический дизайн включал опросник «Psychological Separation Inventory» (PSI) Дж. Хоффмана (1984) в адаптации Т.Ю. Садовниковой, В.Н. Дзукаевой (2014) для исследования психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте (использовались только 62 утверждения, позволяющие выявить психологическую сепарацию девушек от фигуры отца), а также авторскую анкету, предназначенную для изучения образа идеального романтического партнера у девушек. Анкета включала 22 вопроса открытого и закрытого типов, относящихся, как к внешним, так и внутренним характеристикам романтического партнера.

Выборка включала 31 девушку в возрасте от 17–20 лет ($M = 18,2$), которые на момент исследования не состояли в романтических отношениях и не имели опыта романтических отношений.

Полученные результаты позволили выявить 4 вида сепарации девушек от отца: конфликтологическая (общий стиль сепарации), характеризующаяся отсутствием неразрешенных противоречий в отношениях с отцом; эмоциональная, обозначающая отсутствие потребности девушки в поддержке, одобрении отца; аттитюдная, позволяющая девушке иметь собственные, независимые от отца взгляды на различные стороны реальности; и функциональная, отражающая способность девушки самостоятельно, без помощи отца, принимать жизненные решения. Описательная статистика показала, что среднее значение по *конфликтологической сепарации* – 3,8

(SD=0,6); по *эмоциональной* – 3,4 (SD=1,1); *аттитюдной* – 3,3 (SD=0,9); *функциональной* – 3,8 (SD=0,9).

При этом в выборке преобладают девушки, имеющие *средние значения* в выраженности сепарации от отцов, что благоприятно влияет на развитие личности в юношеском возрасте, позволяет гармонично выстраивать взаимоотношения как в семье, так и вне семьи. Количество девушек со *средними показателями* по конфликтологической и аттитюдной сепарации одинаково (n=22); по эмоциональной и функциональной сепарации так же равно (n=20).

Однако есть девушки, у которых показатели по конфликтологической и эмоциональной сепарации (n=6), а также по аттитюдной и функциональной сепарации (n=5) *выше среднего*, что характеризует их, с одной стороны, как автономных, независимых, самостоятельных девушек, а с другой стороны, отражает низкий уровень психологической близости с отцом, привязанности к нему.

Некоторые девушки, напротив, имеют уровень сепарации от отцов *ниже среднего*, демонстрируют чрезмерную привязанность к фигуре отца, зависимость от его слов и действий, испытывают трудности автономизации, свободного самовыражения. Так, 6 девушек имеют показатели ниже среднего по функциональной сепарации, испытывая трудности в принятии самостоятельных решений, ожидая регламентаций и руководящих действий от отца; 5 – по эмоциональной сепарации, чрезмерно нуждаясь в поддержке и одобрении отца; 4 – по аттитюдной сепарации, ориентируясь в своей жизни преимущественно на мировоззренческие позиции и взгляды отца; 3 – по конфликтологической сепарации, инициируя конфликтное взаимодействие с отцом.

На следующем этапе исследования выборка была поделена медианным способом на две группы в зависимости от *степени выраженности конфликтологической сепарации* от отца. Первую группу составили девушки с показателями по конфликтологической сепарации выше медианы – *гармоничная сепарация*, показывающая, что процесс отделения от отца произошел благополучно (15 девушек), вторую группу – девушки с показателями по конфликтологической сепарации ниже медианы – *негармоничная сепарация*, указывающая на то, что в процессе отделения от отца происходили травмирующие моменты, остались неразрешенные конфликты, обиды (11 девушек).

Девушкам была предоставлена анкета, позволяющая воссоздать образ идеального романтического партнера. Результаты анкеты обрабатывались с помощью контент-анализа и множественного функционального критерия φ^* – угловое преобразование Фишера. Были выделены такие категории анализа как: внешность, возраст, национальность, наличие высшего образования, характеристика родительской семьи партнера, сфера профессиональной деятельности, хобби, вероисповедание, наличие любви у партнера, финансовая состоятельность, значимые личностные характеристики, неприемлемые качества, тип темперамента, важные принципы в жизни, ценности, навыки,

сходство партнера со значимыми близкими, значимость его сепарированности от родителей, цели на будущее.

Установлено, что для девушек с негармоничной сепарацией важно, чтобы романтический партнер был старше их, желательно, чтобы разница в возрасте была больше 10 лет ($\varphi^* = 5,452$), это позволяет «чувствовать себя под защитой», дает возможность «довериться более взрослому, мудрому человеку»; а для девушек с гармоничной сепарацией важно быть одного возраста с романтическим партнером ($\varphi^* = 4,391$), чтобы «чувствовать с ним себя на одной волне», «иметь общие интересы». В категории «характеристики родительской семьи партнера» различия так же значимы. В представлении девушек с негармоничной сепарацией молодой человек должен быть из благополучной, полной семьи ($\varphi^* = 4,073$), это является для них гарантом «хорошего воспитания», «правильного отношения к женщине»; для девушек с гармоничной сепарацией этот показатель не имеет значения. Девушки с негармоничной сепарацией предпочитают, чтобы партнер имел высшее образование ($\varphi^* = 3,845$), как показатель «высокого статуса», «ума», «успешности», имел творческое хобби ($\varphi^* = 3,726$) или занимался спортом ($\varphi^* = 4,815$), поскольку это «формирует качества настоящего, взрослого мужчины»; причем желательно, чтобы он обладал кулинарными навыками ($\varphi^* = 3,224$). Для девушек с гармоничной сепарацией образование и хобби партнера не имеют значения, многие говорят о том, что хотят найти совместное хобби с партнером в будущем. При этом более ценят в партнере развитые коммуникативные навыки ($\varphi^* = 5,141$). Девушки с негармоничной сепарацией выбирают молодого человека только той же национальности ($\varphi^* = 3,237$), с таким же, как у них вероисповеданием ($\varphi^* = 6,279$) и ценностями ($\varphi^* = 4,806$), поскольку это «связывает двух людей», «способствует взаимопониманию», «снижает конфликтность». В категории «тип темперамента» девушки с гармоничной сепарацией предпочитают холерика ($\varphi^* = 6,534$), «активного», «яркого», «не скучного» партнера, жизненными принципами которого являются уважение ($\varphi^* = 3,203$) и целеустремленность ($\varphi^* = 2,411$), также ими упоминались мужественность, доброта, ответственность, внимательность; а с негармоничной сепарацией – ищут меланхолика ($\varphi^* = 4,815$), «чувствительного», «понимающего», «скромного» мужчину, у которого в отношениях доминируют честность ($\varphi^* = 3,62$) и верность ($\varphi^* = 4,292$), желательными качествами являются наличие чувства юмора, щедрость, искренность, тактичность, любовь. Из неприемлемых качеств личности романтического партнера девушки с гармоничной сепарацией отмечают вспыльчивость, слабость, эгоизм, безразличие, безответственность, лень, ненадежность, замкнутость. Для девушек с негармоничной сепарацией неприемлемы грубость, агрессия, жадность, ревность, манипулятивность, лживость, гордость, токсичность, упрямство, непостоянство.

Цели, которые должен иметь молодой человек с точки зрения девушек с гармоничной сепарацией – это карьерный рост и создание семьи, а для девушек с негармоничной сепарацией кроме этих ценностей, еще важны финансовое

благополучие ($\varphi^* = 3,23$) и стремление к самореализации ($\varphi^* = 2,762$). Мы видим, что щедрость и верность характерны при неотделенности от фигуры отца. Это связано с тем, что девушкам важно, чтобы их партнер выполнял функции отца, обеспечивал их, чтобы девушка была для него центральной и единственно значимой фигурой.

Главный критерий выбора партнера у девушек с негармоничной сепарацией – схожесть с отцом ($\varphi^* = 2,256$) «внешняя», «по характеру», «по поведению», «по отношению к своей девушке». Романтический партнер для девушек с гармоничной сепарацией должен иметь сходства со значимыми для девушки близкими ($\varphi^* = 3,684$), но только в плане «отношения к жизни и к людям». Интересно то, что сепарированность молодого человека от родителей более важна для девушек с негармоничной сепарацией от отца ($\varphi^* = 4,384$). Они считают, что «взрослый, самостоятельный мужчина больше времени будет уделять ей», «выполнять ее капризы», «обеспечивать ее». Наличие чувств в отношениях с романтическим партнером в обеих группах очень важно. Однако среди девушек с негармоничной сепарацией это особо значимо. Они нуждаются в любви и ее выражении, считают, что построение отношений без чувств невозможно. Различия по всем представленным параметрам являются значимыми ($p \leq 0,02$).

Таким образом, результаты исследования подтвердили существование различий в образе романтического партнера у девушек с разным уровнем сепарации от отца. При психологической неотделенности девушки от фигуры отца в образе романтического партнера наиболее значимы такие параметры, как сходство будущего романтического партнера с отцом, более зрелый возраст, значимость силы, материального достатка и проявления заботы. Кроме этого выявлено, что для девушек, которые не сепарированы от фигуры отца, важно чтобы романтический партнер был из благополучной семьи, занимался творчеством и спортом, был чувствителен, честен, верен, сепарирован от своих родителей. Сильная привязанность девушки к отцу приводит к поиску партнера, похожего на него, будущий образ семьи ассоциируется с родительской семьей. При психологической отделенности от фигуры отца в образе романтического партнёра становятся значимыми такие характеристики партнёра, как наличие потребности и стремления к самореализации, к диалогу и взаимопониманию.

Список использованных источников и литературы

1 Бычкова, О. А. Влюбленность как фактор возникновения коммуникативных трудностей в подростковом и юношеском возрасте / О. А. Бычкова, А. Г. Самохвалова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2015. – № 4. – С. 54–60.

2 Маленова, А. Ю. Сепарация взрослеющих детей: свобода для или от? : монография / А. Ю. Маленова, Ю. В. Потапова. – Омск, 2020. – 311 с.

3 Тихомирова, Е.В., Румянцева А.А. Сепарация от матери и построение собственной жизни женщиной на этапе взрослости / Е. В. Тихомирова, А. А. Румянцева // Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск : Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского, 2020. – С. 496–500.

4 Андреева, Т.В. Воспитательная роль отца и становление личности дочери / Т. В. Андреева, С. О. Муромцева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 188–194.

5 Прилепских, О. С. Эмпирическое исследование образа отца и его влияния на выбор спутника жизни у девушек [Электронный ресурс] / О. С. Прилепских // МНКО. – 2016. – № 1 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empiricheskoe-issledovanie-obraza-ottsa-i-ego-vliyaniya-na-vybor-sputnika-zhizni-u-devushek>. Дата доступа: 03.06.2021.

УДК 159.928.234-053.6:316.362.31

Я. В. Свило

Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДЕТЕЙ РАЗВЕДЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В данной статье подчеркивается актуальность изучения проблемы в подростковом возрасте. Приводится определение понятия эмоционального интеллекта, а также рассматриваются уже имеющиеся на сегодняшний день исследования, посвященные данной проблеме в подростковом возрасте. Приводятся результаты диагностики эмоционального интеллекта у подростков, переживших развод родителей, и подростков, проживающих с обоими биологическими родителями. В обеих группах опрошенных по всем шкалам опросника выявлено преобладание низкого уровня.

Введение. Важность изучения эмоционального интеллекта, который часто определяют как способность воспринимать, использовать, понимать и регулировать эмоции, демонстрирует положительное влияние на психологическую и социальную адаптацию людей, описывается во многих современных работах. Однако, большинство работ направлено на изучение данного показателя у взрослых, и лишь в нескольких исследованиях этот вопрос рассматривался среди подростков. Так, группа испанских исследователей в области психологии работы провела исследование,

направленное на анализ влияния эмоционального восприятия, эмоционального интеллекта, на личностную и социальную адаптацию подростков. Результаты корреляционного и регрессионного анализа продемонстрировали, что подростки с более высоким эмоциональным интеллектом показывают лучшие отношения со сверстниками и родителями, более низкие показатели социального стресса, более высокую уверенность в себе. Помимо этого, эмоциональный интеллект в значительной степени предсказывает адаптацию подростков, даже когда учитывались влияние пола, возраста и личности [1]. Через социализацию люди во взаимодействии с другими изучают способы мышления, чувств и действий, которые позволят им эффективно участвовать в жизни общества [2; 3]. Таким образом, эмоции также являются объектом социализации, но они представляют собой нечто большее: они играют фундаментальную роль в собственном развитии. С момента рождения они связывают ребенка с социальным миром и очеловечивают его. Полученные в результате описанного выше исследования данные свидетельствуют о том, что эмоциональный интеллект является многообещающим предиктором адаптации подростков и может служить полезным ресурсом для профилактических и коррекционных мероприятий. Таким образом, изучение эмоционального интеллекта в подростковом возрасте является важной и актуальной проблемой в психологии.

Гоулман Д. под эмоциональным интеллектом понимал такие способности личности, как самомотивация и устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками и способность отказываться от удовольствий, регулировать настроение и лабильность, способность сопереживать и надеяться [4, с. 83].

Постоянный рост, количества разводов в Республике Беларусь, делает актуальным изучение особенностей детей разведенных родителей, в частности эмоционального интеллекта, как важной адаптационной характеристики личности.

Цель нашего исследования – выявление особенностей эмоционального интеллекта детей подросткового возраста разведенных родителей.

Методы диагностики. Опросник «Эмоционального интеллекта» (автор: Н. Холл). Методика предложена Н. Холлом для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений, состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал [5].

Выборка исследования. Выборку составили подростки в возрасте от 14 до 17 лет. Всего в исследовании принял участие 367 человек, представители обоих полов. 206 подростков, проживающие с обоими биологическими родителями, и 161 подросток, переживший развод родителей.

Выбор подросткового возраста, связаны с возрастными особенностями и трудностями. Социальные контакты со сверстниками, дружеские отношения, социализация особенно важны в данном возрасте. А для их успешного

формирование выступает необходимым развитием достаточного уровня эмоционального интеллекта.

Результаты исследования. В результате диагностики эмоционального интеллекта у детей подросткового возраста, проживающих с обоими биологическими родителями, были получены следующие результаты. По всем шкалам опросника преобладает низкий уровень. По шкале «Эмоциональная осведомленность» преобладает низкий уровень (55,83%), средний уровень у 30,1%, высокий уровень у 14,07%. По шкале «Управление своими эмоциями» преобладает низкий уровень (67,96%), средний уровень у 22,33%, высокий уровень у 9,71%. По шкале «Самомотивация» преобладает низкий уровень (55,83%), средний уровень у 28,16%, высокий уровень у 16,01%. По шкале «Эмпатия» преобладает низкий уровень (51,94%), средний уровень у 35,44%, высокий уровень у 12,62%. По шкале «Распознавание эмоций других людей» преобладает низкий уровень (63,59%), средний уровень у 22,82%, высокий уровень у 13,59%. По интегративному уровню эмоционального интеллекта у детей подросткового возраста из полных семей преобладает низкий уровень (62,62%), средний уровень у 29,61%, высокий уровень у 7,77%. Данные представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

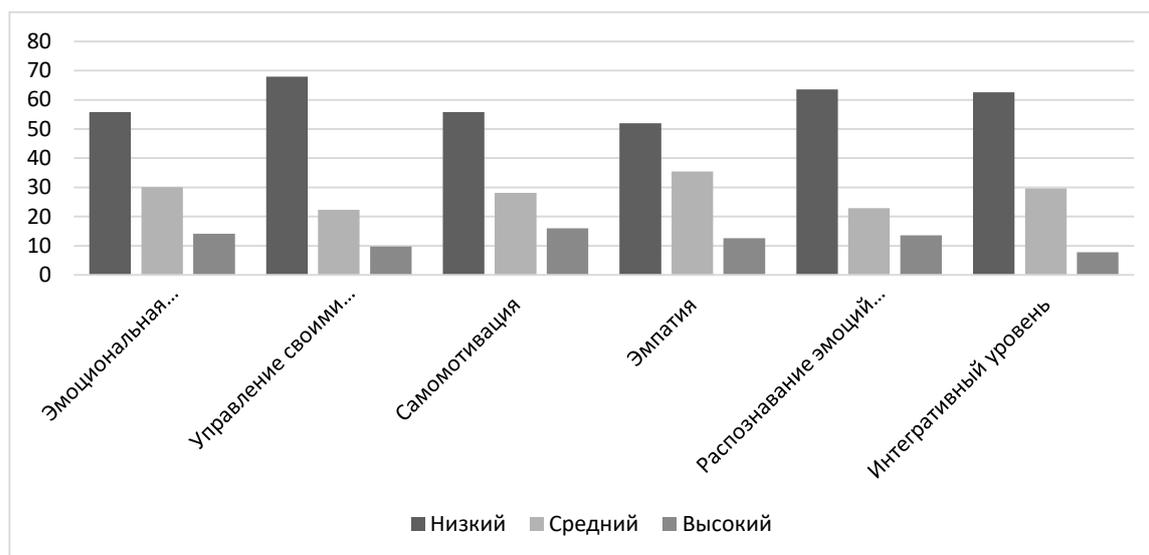


Рисунок 1 – Эмоциональный интеллект подростков, проживающих с обоими биологическими родителями (в %)

В подростковом возрасте у детей из разведенных семей по шкале «Эмоциональная осведомленность» преобладает низкий уровень (58,39%), у 27,95% средний уровень, у 13,66% высокий уровень эмоциональной осведомленности. По шкале «Управление своими эмоциями» преобладает низкий уровень (70,19%), средний уровень у 20,09%, высокий уровень у 3,72%. По шкале «Самомотивация» преобладает низкий уровень (51,55%), средний уровень у 34,16%, высокий уровень у 14,29%. По шкале «Эмпатия» преобладает низкий уровень (52,17%), средний уровень у 34,78%, высокий

уровень у 13,05%. По шкале «Распознавание эмоций других людей» преобладает низкий уровень (53,42%), средний уровень у 31,06%, высокий уровень у 15,52%. По интегративному уровню эмоционального интеллекта у детей подросткового возраста из разведенных семей преобладает низкий уровень (64,6%), средний уровень у 31,06%, высокий уровень у 4,34%, результаты представлены на рисунке 2.

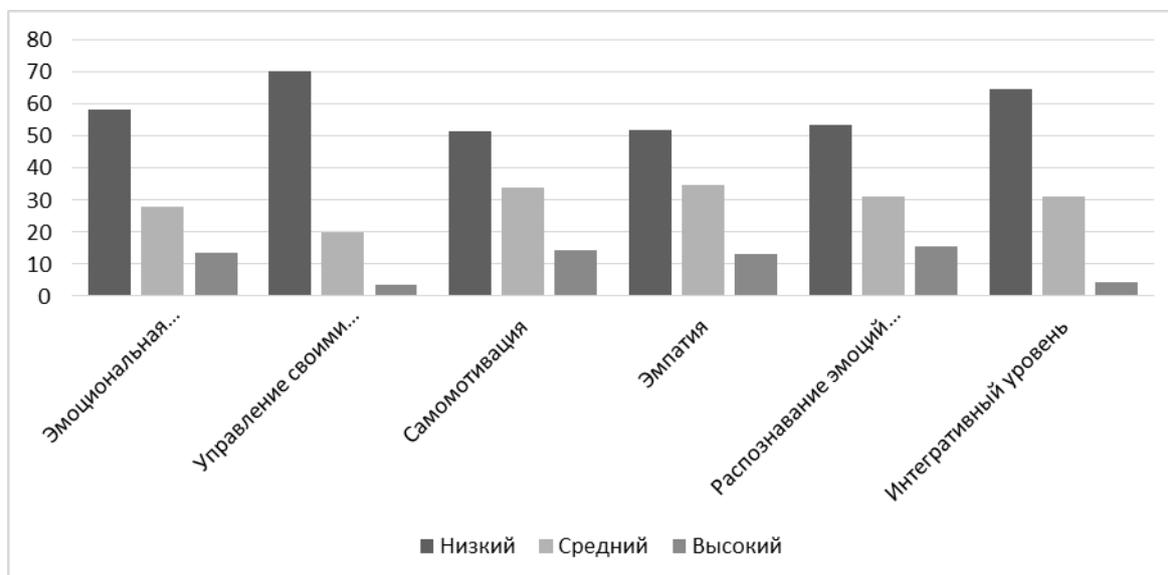


Рисунок 2 – Эмоциональный интеллект детей подросткового возраста разведенных родителей (в %)

На основании данных, полученных в результате исследования у детей подросткового возраста разведенных родителей, отмечаются более низкие показатели по шкале «управление своими эмоциями» и «интегративный уровень», чем у детей подросткового возраста, проживающих с обоими биологическими родителями. Управление своими эмоциями – важный навык, способствующий уменьшению конфликтов и других негативных событий.

Далее был проведен статистический анализ значимости различий с помощью U-критерия Манна-Уитни по каждой из составляющих эмоционального интеллекта и по общему уровню. Статистическая значимость различий по эмоциональному интеллекту между дети подросткового возраста, проживающими с обоими биологическими родителями, и детьми разведенных родителей данного возраста доказана не была.

Заключение. По всем шкалам опросника, а также по интегративному уровню у обеих групп опрошенных детей преобладает низкий уровень. У них снижена способность к определению и пониманию эмоций (как своих, так и эмоций других людей), их проявлению, а также эмпатии. Это в свою очередь несет существенные проблемы для личности подростков, их адаптации и социализации. Однако, низкий уровень эмоционального интеллекта выступает возрастной особенностью, характерной для подростков двух групп. При этом, для подростков из разведенных семей характерен еще более низкий уровень

развития способности управлять своими эмоциями и общий уровень эмоционального интеллекта, в целом.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости оказания помощи подросткам, проживающим с обоими биологическими родителями и подросткам из разведенных семей в повышении уровня эмоционального интеллекта, со стороны родителей, психологов, педагогов и других взрослых. Повышение уровня эмоционального интеллекта, будет способствовать улучшению их социализации, лучшему построению межличностных отношений, что особенно важно в подростковом возрасте. В работе с детьми подросткового возраста разведенных родителей, особое внимание стоит обратить на развитие способности управлять своими эмоциями.

Список использованных источников и литературы

1 Salguero, J. M. Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional / J. M. Salguero [et al.] // European journal of education and psychology. – 2011. – Vol. 4. – №. 2. – P. 143–152.

2 Guil, R. Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales / R. Guil, P. Gil-Olarte // Manual de Inteligencia emocional. – Madrid: Pirámide, 2007. – P. 190–215.

3 Mestre, J. M. Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school / J. M. Mestre [et al.] // Psicothema. – 2006. – №18. – P. 112–117.

4 Андреева, И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83–95.

5 Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетинский, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 57–59.

УДК 37.018(81)

Марсия Мара Рамос

Федеративная Республика Бразилия

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ БОРЬБЫ ЗА ЗЕМЛЮ В БРАЗИЛИИ⁴

Настоящая работа имеет целью поделиться размышлениями об опыте образования и воспитания *детей Социального Движения Борьбы за Землю (СДБЗ)* в Бразилии. СДБЗ сформировалось как национальное движение в 1984 г. и с тех пор артикулирует, организует и продолжает борьбу за землю в

⁴ В Бразилии существуют огромные участки земель, которые принадлежат некоторым собственникам, пока миллионы людей не имеют своего маленького куска земли для посева и проживания. Эти огромные участки частных земель в большинстве не употребляются для выращивания агрокультур. Проблема земли существует очень давно в Бразилии и с целью продолжить борьбу за аграрную реформу в 1984 году было организовано Социальное Движение Борьбы за Землю.

Бразилии с целью способствовать построению нового общества, из чего следует, что образование является её важной частью. Построение народной школы в лагерях и поселениях как альтернатива буржуазной школе – постоянная цель движения. В этом процессе, который основывается на борьбе, на коллективной работе, на организации и на конкретных действиях, присутствие и участие детей становится зримым с помощью политических инструментов СДБЗ.

Борьба за землю и построение образовательного проекта аграрной реформы изменяют историческое положение детей в сельских поселениях, признавая их в качестве строителей истории, как социальных, коллективных и политических субъектов. Воспитательный и образовательный проект Движения, связанный с проектом аграрной реформы, понимает образование как базис социальной, коллективной и политической борьбы. И именно на этих принципах основываются образовательные и воспитательные проекты Движения для детей, юношества и взрослых в борьбе за справедливое общество.

Лагеря и поселения Движения – это места не только проживания, но и сопротивления капиталистическому режиму с целью построения социального и мирного проекта. Занятие земель превращается в борьбу и различных поколений. Несправедливость капитализма проявляется в концентрации огромных частных участков земель в руках отдельных лиц, которых волнует только прибыль. В этих условиях происходит коллективная борьба детей, юношества и взрослых с надеждой завоевать участок земли. Поэтому, роль занятия земли для многих семей является чем-то противоположным по отношению к идеям колонизации, насилия и бедности, так как эта борьба политически закаляет личности крестьян, которые коллективно мобилизуют свою социальную базу (семьи в поселениях и лагерях), призывая к активному участию в борьбе. Как утверждает Калдарт, существуют два фундаментальных аспекта педагогики СДБЗ в борьбе за землю, и они связаны с процессом образования и опыта участия в Движении [1, с. 64-65].

В контексте борьбы, сопротивления и коллективных действий за право на жилье, работу, здравоохранение и образование организуется СДБЗ. Борьба за землю и аграрную реформу исторически предполагает борьбу за трансформацию общества, как предусмотрено в программе СДБЗ. Борьба за землю является первым образовательным и организованным проектом семей СДБЗ в Бразилии.

Присутствие и участие детей в этом проекте связаны с построением политических инструментов для образовательной программы Движения, которыми являются борьба за школы и детские кружки.

Школы СДБЗ рождаются одновременно с борьбой за землю, в народной борьбе тех, которых капитализм пытается захоронить. Эти школы рождаются в мятежах и создают педагогику сопротивления для того, чтобы порвать с доминирующей идеологией, направленной на социальный контроль, на

формирование послушных индивидов для эксплуатации, готовых к жизни подчинения.

Школа СДБЗ рождается из двух ключевых слов: борьба и народ, которые превращаются в главные слова корня проекта народного образования, направленного на развитие свободы личности. Эти слова часто пугают простых и бедных людей, которые не осознают своего места и свою роль в истории, часто не признавая, что принадлежат народному классу и что без борьбы невозможно завоевать свободу.

В. Бенжамин говорит, что политическое образование детей рабочего класса строится на опыте социальной действительности в определенном контексте, в объективном пространстве, и воспитание требует осознания принадлежности к классу, и этим отличается от буржуазного воспитания [2].

СДБЗ защищает построение новых общественных государственных школ в лагерях и поселениях и вместе с этим разработку Политико-педагогического проекта, имея в виду реалии сельской местности и рабочего класса.

Детские объединения преобразовали СДБЗ. Борьба детей в сельской местности, начиная с права на школу в лагерях и поселениях и с права на землю как место соиздания жизни, приурочены к мобилизации и Мероприятиям детей СДБЗ, которые начались в 1994 году. Они включились в национальную общественную жизнь в 1996 году и посодействовали организации сельских школ и Детских кружков в лагерях и поселениях.

Временные или постоянные Детские кружки имеют целью формирование и воспитание детей СДБЗ и были созданы в 1997 году. Они сопровождают деятельность Движения и этим гарантируют присутствие детей и женщин в борьбе. Вначале, кружки были предназначены для детей от рождения до 6 лет. Сейчас их посещают дети до 12 лет, и эти Кружки превратились в очень важную организацию для детей СДБЗ.

Просто невозможно думать о детях отдельно от женщин, так как они исторически ответственны за выживание детей и семьи, борются против пережитков и за свои права. Детские кружки – это тоже политический и социальный проект, который дает возможность наибольшему участию женщин в аграрном производстве, в образовательных курсах, расширяя и гарантируя их место в воспитании и формировании детей.

Детские кружки являются важным педагогическим инструментом для объединения учителей и воспитателей школ, детских садов и яслей, расположенных в лагерях и поселениях СДБЗ, признанных даже на международной арене, а также способствуют совместному участию детей и женщин в мероприятиях борьбы за землю. Кружки являются народной инициативой СДБЗ и не подчинены государственной политике образования, хотя отстаивается необходимость организации для детей и женщин детских государственных учреждений в лагерях и поселениях СДБЗ. На сегодняшний день Детские кружки СДБЗ являются вдохновением для других национальных и интернациональных народных организаций, которые разделяют идеи борьбы

крестьянства. Кроме этого, некоторые университеты тоже открывают свои двери в партнерстве с СДБЗ.

Школы, детские мобилизации и Детские кружки СДБЗ – это исторический и политический опыт, который рождается совместно с борьбой тех, кого капитализм не смог захоронить. Эти педагогические объединения рождаются в мятежной борьбе и формируются в духе педагогики сопротивления; они рождаются с целью разрыва с преобладающей идеологией, которая направлена на социальный контроль и формирование послушных людей, готовых к эксплуатации.

Лагеря и поселения – это места, которые позволяют детям общаться со всеми и быть детьми в определенном историческом, политическом и коллективном контексте. Детский коллектив воспитывается через самоорганизацию школ, участие в мобилизациях и в жизни лагерей и поселений, преследуя в качестве воспитательного принципа коллективный труд и право на участие в движении с самого раннего детства.

Список использованных источников и литературы

1 Caldarte, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Ed. Vozes, Petrópolis, 2000, São Paulo.

2 Benjamin, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Editorial 34, 2009.

3 *Magia e Técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Ed. Brasiliense. 2012.

4 *Movimento sem terra. Crianças em Movimento: As Mobilizações Infantis no MST*. Coleção Fazendo Escola nº 2. São Paulo, 1999.

5 *Educação Infantil. Movimento da vida, dança do aprender*. Caderno de Educação nº12. 2004.

6 Pistrak. *Fundamentos da escola do trabalho*. Ed. Expressão Popular. São Paulo, 2000.

7 Ramos, Marcia Mara. *Infância do Campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST*. (Tese em educação) UERJ, Rio de Janeiro, 2021.

УДК 159.923.4:177.61-053.67

Д. Д. Анисимова

*И. Н. Андреева, доктор психологических наук, доцент
Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»*

ВЛИЯНИЕ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА НА ТИП ПРИВЯЗАННОСТИ В ЮНОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния темперамента и его свойств на тип детско-родительской и романтической привязанности в период юности. В результате использования непараметрического метода согласия Пирсона (χ^2) выявлено, что детско-родительский тип привязанности не зависит от типа темперамента и его свойств. Романтический тип привязанности также не взаимосвязан с типом темперамента. Однако существует корреляция между романтическим типом привязанности и свойствами темперамента ЭРК (эргичность коммуникативная), ЭИ (эмоциональность интеллектуальная). Следует отметить, что большинство респондентов с типами привязанности «близость» и «зависимость» характеризуются высоким уровнем ЭРК, в то время как большей части испытуемых с типом привязанности «избегание» свойственны низкий и средний уровень ЭРК. Кроме того, большинство респондентов с типами привязанности «близость» характеризуются высокими значениями ЭИ, а «зависимость» – низкими значениями, то время как большинству испытуемых с типом привязанности «избегание» свойственен средний и высокий уровень ЭИ.

В настоящее время в психологии осуществляется целостный подход к изучению человека. Человек рассматривается и со стороны присущих ему общечеловеческих свойств, и со стороны его неповторимой индивидуальности. Индивидуальность проявляется в чертах темперамента, характера, привычках, преобладающих интересах, в качествах познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения) и т.д. Поэтому на современном этапе развития общества исследование физиологических предпосылок, определяющих наше поведение, крайне важно. Одной из таких предпосылок является темперамент.

Несмотря на то, что предпринимались неоднократные попытки исследовать проблему темперамента, она до сих пор относится к разряду спорных и до конца не решенных проблем современной психологической науки. Сегодня существует много подходов к исследованию темперамента. Однако при всем существующем разнообразии подходов большинство исследователей признают, что он является биологическим фундаментом, на

котором формируется личность как социальное существо, а свойства личности, обусловленные темпераментом, являются наиболее устойчивыми и долговременными. Изучением темперамента, в частности, занимались И. П. Павлов, В. М. Русалов, Б. М. Теплов, К. Г. Юнг, Я. Стреляу, Г. Ю. Айзенк. Поскольку темперамент и его свойства начинают проявляться в онтогенезе очень рано, можно предположить, что темперамент человека обуславливает формирование привязанности между ним и окружающими его значимыми другими.

На данный момент исследования такого понятия как «привязанность» становятся всё более востребованными в современной психологии. Это связано с наличием «белых пятен» в изучении сферы межличностного взаимодействия. Результаты исследования различных типов привязанности представлены в работах таких зарубежных психологов, как З. Фрейд, Р. Дж. Боулби, Дж. Доллард, Н. Миллер, К. Лоренц. Ими впервые был введён термин «привязанность». Изучением привязанности занималась американский психолог М. Эйнсворт, именно она впервые охарактеризовала типы привязанности.

Данная тема отличается особой актуальностью, поскольку исследования на тему влияния темперамента и его свойств на формирование привязанности в психологии не представлены.

Прежде всего, определим ключевые понятия нашего исследования.

Привязанность – это биологический инстинкт, в котором ребёнок начинает искать близости к значимому взрослому, когда чувствует угрозу или дискомфорт [1].

Темперамент – это совокупность формальных и относительно устойчивых характеристик поведения, проявляющихся в энергетическом уровне поведения и во временных параметрах реакций [2].

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые получены данные о взаимосвязи типа темперамента и его свойств с типами привязанности.

Цель исследования: изучить влияние типа и свойств темперамента на привязанность.

Мы предположили, что темперамент взаимосвязан с детско-родительским и романтическим типами привязанности.

Выборка составила 70 человек в возрасте от 18 до 25 лет ($M=22,47$, $SD=2,02$); среди них – 35 мужчин и 35 женщин.

Большинство респондентов являются холериками, обладают надёжным типом детско-родительской привязанности, а в романтических отношениях преобладает тип привязанности – избегание.

Для диагностики типа темперамента использовался Личностный опросник ЕРІ (Eysenck Personality Inventory [3]). Для диагностики свойств темперамента использовался опросник структуры темперамента В. М. Русалова [4]. Для исследования типа привязанности в детско-родительских отношениях во взрослом возрасте использовался модифицированный опросник М. В. Яремчук [5]. Для исследования типа привязанности в романтических отношениях использовалась

методика «Самооценка генерализованного типа привязанности» К. Bartolomew и L. Horovitz, адаптированная Т. В. Казанцевой [6].

На первом этапе исследования определялся характер взаимосвязи детско-родительского типа привязанности и темперамента. Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что между детско-родительским типом привязанности и типом темперамента отсутствует значимая взаимосвязь ($p > 0,05$). Отсутствие корреляции можно объяснить результатами более раннего исследования, в которых выявлено, что такие факторы как пол, темперамент, неврологический статус ребенка при рождении оказывают влияние на формирование привязанности, но не являются ведущими [7]. Следовательно, мы не можем отрицать, что темперамент участвует в процессе формирования типа привязанности, однако и утверждать этого не можем. Данная проблема требует более точного и детального исследования.

Кроме этого, отсутствует значимая взаимосвязь между детско-родительским типом привязанности и следующими свойствами темперамента: психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной эргичностью, психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной пластичностью, психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной скоростью, психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной эмоциональностью, контрольной шкалой, которая оценивает адекватное или неадекватное отношение к своему поведению ($p > 0,05$).

Далее мы изучили взаимосвязь романтического типа привязанности с типом и свойствами темперамента испытуемых.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что между романтическим типом привязанности и типом темперамента отсутствует значимая взаимосвязь ($p > 0,05$). Кроме этого, отсутствует значимая взаимосвязь между романтическим типом привязанности и следующими свойствами темперамента: психомоторной и интеллектуальной эргичностью, психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной пластичностью, психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной скоростью, психомоторной и коммуникативной эмоциональностью, контрольной шкалой, которая оценивает адекватное или неадекватное отношение к своему поведению ($p > 0,05$).

Далее мы изучили взаимосвязь романтического типа привязанности с эргичностью коммуникативной. Исходя полученных результатов, можно сделать вывод, что между романтическим типом привязанности и эргичностью коммуникативной (ЭРК) существует значимая взаимосвязь, т.к. $p < 0,05$ ($p = 0,03$). Высокий уровень коммуникативной эргичности характеризуются высокой потребностью в общении, широким кругом контактов, тягой к людям, легкостью в установлении социальных связей, стремление к лидерству [4].

Люди с типом привязанности «близость» в романтических отношениях ценят доверительную сторону взаимоотношений. Они испытывают ярко выраженные положительные чувства по отношению к романтическому партнеру, часто это любовь. Для них важна физическая составляющая

отношений, но они не сосредоточены на ней полностью, видят как свои достоинства, так и недостатки. Принимают романтического партнера таким, какой он есть, акцентируют сходство с ним. В общении для них характерно подчеркивать значимость партнера комплиментами, подарками, выражать свое отношение мимикой. Испытуемым свойственен высокий уровень совместной деятельности с романтическим партнером, стремление к сохранению и дальнейшему развитию отношений любви [6]. В соответствии с этим можно предположить, что свойственная ЭРК лёгкость в установлении контактов помогает респондентам устанавливать надёжные романтические отношения.

«Зависимый» тип привязанности обладает негативным представлением о себе и позитивным – о других, желает «полностью слиться с другим человеком», и это желание настолько сильно, что «порой отпугивает людей» и сочетается с тревогой расставания: «беспокоюсь о том, действительно ли мой партнер любит меня» [6]. В связи со сказанным выше можно предположить, что высокая потребность в общении, тяга к людям, характерные для высокого уровня ЭРК, могут послужить катализатором в желании «слиться с другим человеком», то есть в формировании «зависимого» типа привязанности.

Лица с низким и средним уровнем ЭРК имеют пониженную потребность в общении, обладают социальной пассивностью, «узким» кругом контактов, уходят от социальных мероприятий, замкнуты [4].

Люди с избегающим типом привязанности в отношениях любви оценивают своё общение с романтическим партнёром как неудовлетворительное. Взаимоотношения с любимым человеком при общей положительной оценке носят, в целом, формальный характер, характеризуются неясностью и недоверием [6].

Можно предположить, что замкнутость одного из партнёров может привести к недоверию в отношениях, и, как следствие, оценка таких отношений – неудовлетворительная.

Между романтическим типом привязанности и эмоциональностью интеллектуальной (ЭИ) существует значимая взаимосвязь, т.к $p < 0,05$ ($p = 0,05$).

Большинство респондентов с типами привязанности «близость» характеризуются высокими значениями ЭИ, а «зависимость» – низкими значениями то время как большей части испытуемых с типом привязанности «избегание» свойственен средний и высокий уровень ЭИ.

Доктор психологических наук В.М. Русалов характеризует средние и высокие значения эмоциональной интеллектуальности как проявление высокой чувствительности (сильным эмоциональным переживанием) по поводу расхождения между ожидаемым и реальным результатом умственной работы, сильного беспокойства по поводу работы, связанной с умственным напряжением. Согласно, М.В. Яремчук, люди с избегающим типом романтической привязанности также склонны к сильным эмоциональным реакциям, например, к конфликтному общению в отношениях.

Низкие значения по шкале ЭИ В. М. Русалов интерпретирует как безразличие к расхождению между ожидаемым и реальным результатом

действия при выполнении умственной работы, что, согласно нашему исследованию, соответствует поведению «зависимого» типа. Можно предположить, что человек, имеющий «зависимый» тип привязанности обеспокоен «слиянием» с объектом привязанности, тяге к нему, нежели работой, связанной с интеллектуальным напряжением.

Таким образом, наши предположения частично подтвердились: тип темперамента и его свойства не взаимосвязаны с детско-родительским типом привязанности. Кроме этого отсутствует значимая взаимосвязь между типом темперамента и романтическим типом привязанности. Значимую взаимосвязь обнаруживает романтический тип привязанности с эмоциональной интеллектуальностью и коммуникативной эргичностью.

Перспективы исследования состоят в более глубоком изучении влияния типа и свойств темперамента на детско-родительскую и романтическую привязанность.

Список использованных источников и литературы

1 Боулби, Д. Привязанность / Д. Боулби; общ. ред. и вступ. ст. Г. В. Бурменской ; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской – М. : Гардарики, 2003. – 447 с.

2 Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу ; пер. с пол. В. Н. Поруса; вступ. ст. А. Е. Ольшанниковой, И. В. Равич-Щербо; общ. ред. И. В. Равич-Щербо. – М. : Прогресс, 1982. – 230 с.

3 Бурлачук, Л. Ф. Словарь–справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов ; отв. ред. Крымский С. Б. – Киев: Наук, думка, 1989. – 200 с.

4 Русалов, В. М. Опросник структуры темперамента: метод. пособие / В. М. Русалов. – М. : Изд-во Ин-та психологии Акад. наук СССР, 1990. – 60 с.

5 Яремчук, М. В. Роль привязанности к родителям в формировании романтических отношений в старшем подростковом возрасте: автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.13 / М. В. Яремчук. – М., 2006. – 29 с.

6 Казанцева, Т. В. Социально-психологические детерминанты межличностной привязанности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т. В. Казанцева. – СПб., 2011. – 22 с.

7 Goldsmith, H. H. Maternal and infant temperamental predictors of attachment / H. H. Goldsmith, J. A. Alansky // Journal of consulting and Clinical Psychology. – 1987. – 55 (6). – 805 p.

Д. П. Брегид

*О. А. Короткевич, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СЧАСТЬЯ ПОДРОСТКАМИ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

Проблема счастья поднимается во множестве психологических трудов таких ученых как К.Э. Изард, М. Аргайл, М. Селигман. Актуальность изучения проблемы счастья обусловлена увеличением числа стрессовых ситуаций, усложнением конструирования подростками собственной жизни, выбора жизненных ориентиров, трудностями социализации. В статье рассмотрены современные подходы к определению феномена «счастье». Автором приведены основные результаты эмпирического исследования психологических особенностей переживания счастья подростками из семей с разным стилем воспитания.

В настоящее время проблема переживания счастья, жизненной удовлетворенности, дефицит которых ощущается в современном обществе, все чаще становится предметом психологических исследований. Изучение данных психологических феноменов позволяет определить условия, способствующие переживанию психологического благополучия личности и, как следствие, улучшению их эмоционального состояния [[1, с. 52](#)]. В исследованиях, проводимых в рамках зарубежной психологии М. Аргайлом, М. Селигманом, понимание удовлетворенности жизнью связывается с понятием счастья. Под счастьем авторы подразумевали состояние переживания удовлетворенности жизнью в целом, общую рефлексивную оценку человеком своего прошлого и настоящего, а также частоту и интенсивность положительных эмоций [[2, с. 14](#)]. Существуют данные о зависимости жизненной удовлетворенности и счастья от социальных связей, основной значимостью которых является психологическая поддержка, которую оказывают близкие люди на человека. Значимыми социальными связями являются: супружеские отношения, внутрисемейные и близкие дружеские связи [[1, с. 53](#)].

В Большом психологическом словаре Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко счастье рассматривается как удовлетворенность – субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в том числе и самого себя (самооценка). Высокая степень удовлетворенности жизнью, очевидно, есть то, что именуется счастьем [[3, с. 207](#)].

Б. К. Баймуханова рассматривает счастье как многоуровневое комплексное психическое образование, которое, с одной стороны опосредовано и взаимообусловлено внутренними физиологическими (нейрофизиологическими) процессами, с другой стороны – внешними социально-экономическими, культурными, историческими и т.п. условиями, а с третьей стороны, определяется личностным содержанием [4, с. 111].

Применительно к воспитанию под стилем понимается стратегия поведения родителя с ребенком [5, с. 89]. Стиль семейного воспитания, определяемый родительскими ориентациями, установками, эмоциональным отношением к ребенку имеет значение и в формировании самосознания ребенка. Особенности восприятия и понимания родителей ребенком и способы поведения с ними обуславливают усвоение детьми правил и норм поведения, способствуют формированию их позиции по отношению к миру и самому себе [6, с. 118].

Само понятие «стиль воспитания» А.Л. Венгер понимает как стиль взаимоотношений с ребенком в семье, характеризуемый степенью контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком (эмоционально теплый – эмоционально холодный), характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых (демократический – авторитарный), количеством запретов (ограничительный – попустительский) и т. п. [7, с. 123].

База исследования: ГУО «Маложинская средняя школа». Выборочную совокупность составили 80 подростков и их родителей, из них 44 подростка из полных семей и 36 подростков из неполных материнских семей. Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: методика «Стратегии семейного воспитания» (О. Кондаша); «Обновленный Оксфордский опросник счастья» (Oxford Happiness Questionnaire) (адаптирован А. М. Голубевым, Е. А. Дорошевой).

Результаты исследования стиля семейного воспитания подростков, полученные с помощью методики О. Кондаша «Стратегии семейного воспитания», позволяют сделать следующие выводы: в 47% семей родители осознают ту свою важную роль, которую они оказывают на развитие личности ребенка, понимают, какие требования необходимо выдвигать ребенку, а какие необходимо обсуждать, то есть за ребенком признают право на саморазвитие. В пределах разумного они готовы пересматривать свои позиции. В соответствии с возрастными возможностями детей родители поощряют их личную ответственность и самостоятельность. Включают подростков в обсуждение семейных проблем, те принимают активное участие в принятии решений, их мнения выслушиваются и обсуждаются. Родители требуют от детей осмысленного поведения и стараются помочь им, чутко относясь к их запросам. При этом родители проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что формирует правильное, ответственное социальное поведение их детей.

В 29 % семей родители придерживаются авторитарного стиля воспитания. Они четко представляют, каким должен вырасти ребенок, и прилагают к этому максимум усилий. Они проявляют чрезмерную требовательность в отношении своих детей, категоричность, неуступчивость, что создает дискомфорт для ребенка. Родители ограничивают самостоятельность ребенка подросткового возраста, не считают нужным как-то обосновывать свои требования, сопровождая их жестким контролем, суровыми запретами, выговорами и физическими наказаниями. Если матери склонны реализовывать более «разрешающее» поведение, то авторитарные отцы твердо придерживаются избранного типа родительской власти. Взаимоотношения с ребенком у родителей с авторитарным стилем воспитания лишены душевной близости, чувство привязанности возникает редко, что ведет к формированию подозрительности, постоянной настороженности и даже враждебности к окружающим у подростков.

В 24 % семей родители предпочитают либеральный стиль воспитания. Они высоко ценят своего ребенка, прощают ему его слабости и капризы. Легко общаются с ним, доверяют ему, не склонны к запретам и ограничениям. Такое отношение способствует формированию у детей склонности к конфликтному поведению с теми, кто не потакает им. Они не способны учитывать интересы других людей, устанавливать прочные эмоциональные связи, не готовы к ограничениям и ответственности. С другой стороны, воспринимая недостаток руководства со стороны родителей как проявление равнодушия и эмоционального отторжения, дети чувствуют страх и неуверенность. Неспособность семьи контролировать поведение ребенка в будущем может привести к вовлечению его в асоциальные группы, поскольку психологические механизмы, необходимые для самостоятельного, ответственного поведения в обществе, у него не сформируются.

Таблица 1 – Результаты исследования выраженности счастья у подростков из семей с различным стилем семейного воспитания, полученные с помощью «Обновленного Оксфордского опросника счастья»

Показатель	Количество		
	Подростки из семей с авторитетным стилем семейного воспитания (n = 38)	Подростки из семей с авторитарным стилем семейного воспитания (n = 23)	Подростки из семей с либеральным стилем семейного воспитания (n = 19)
пониженный	7	13	10
средний	16	5	4
повышенный	15	5	5

Результаты исследования переживания счастья у подростков из семей с различным стилем семейного воспитания, полученные с помощью «Обновленного Оксфордского опросника счастья», представлены в таблице 1.

Согласно данным таблицы 1, у подростков из семей с авторитарным и либеральным стилем семейного воспитания, преобладает пониженный показатель счастья. Пониженный показатель счастья выявлен у 56% подростков из семей с авторитарным стилем семейного воспитания, у 53% подростков из семей с либеральным стилем семейного воспитания и у 18% подростков из семей с авторитарным стилем семейного воспитания. Испытуемые с пониженным показателем счастья не совсем удовлетворены своей жизнью, собой. Их не совсем устраивает то, как складывается их жизнь, не совсем удовлетворены собой, своим внешним видом. Испытывают трудности при принятии решений. У подростков отрицательные эмоции доминируют над положительными. Они воспринимают мир как «не очень хорошее место», к окружающим отмечается настороженное отношение.

У подростков же из семей с авторитарным стилем семейного воспитания преобладает средний и повышенный показатель счастья. Средний уровень показателя счастья выявлен у 40% подростков из семей с авторитарным стилем семейного воспитания, у 22% подростков из семей с авторитарным стилем семейного воспитания и у 26% подростков из семей с либеральным стилем семейного воспитания. Повышенный уровень показателя счастья выявлен у 42% подростков из семей с авторитарным стилем семейного воспитания, у 22% подростков из семей с авторитарным стилем семейного воспитания и у 11% подростков из семей с либеральным стилем семейного воспитания. Данная часть подростков испытывает чувство удовлетворенности жизнью в целом, отмечают ее осмысленность и наличие целей. У них преобладают положительные эмоции и позитивные установки по отношению к себе, собственным способностям и к миру. Ощущают себя полными энергии и здоровыми. Способны видеть прекрасное в обычных вещах, оптимистичны, вовлечены в жизнь. Для них характерно чувство счастья, интерес к окружающему миру, ощущение привязанности к людям и сопричастности. Они уверены в своей способности контролировать различные стороны своей жизни и влиять на события в нужном направлении.

Результаты статистической обработки данных, полученных в ходе изучения переживания счастья подростками из семей с различным стилем семейного воспитания, с помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера:

1. «Пониженный показатель счастья»: 1) подростки из семей с авторитарным стилем семейного воспитания и подростки из семей с авторитарным стилем семейного воспитания ($\phi^*_{эмп} = 3,081 > \phi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\phi^*_{эмп} = 3,081 > \phi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), т.е. число подростков из семей с авторитарным стилем семейного воспитания с пониженным показателем счастья, статистически значимо больше числа подростков из семей с авторитарным стилем семейного воспитания (при $\rho \leq 0,01$); 2) подростки из

семей с либеральным стилем семейного воспитания и подростки из семей с авторитетным стилем семейного воспитания ($\varphi^*_{эмп} = 2,619 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 2,619 > \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), т.е. число подростков из семей с либеральным стилем семейного воспитания с пониженным показателем счастья, статистически значимо больше числа подростков из семей с авторитетным стилем семейного воспитания (при $\rho \leq 0,01$).

2. «Средний показатель счастья»: 1) подростки из семей с авторитетным стилем семейного воспитания и подростки из семей с авторитарным стилем семейного воспитания ($\varphi^*_{эмп} = 1,677 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 1,677 < \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), т.е. число подростков из семей с авторитетным стилем семейного воспитания со средним показателем счастья, статистически значимо больше числа подростков из семей с авторитарным стилем семейного воспитания (при $\rho \leq 0,05$); 2)

3. «Повышенный показатель счастья»: 1) подростки из семей с авторитетным стилем семейного воспитания и подростки из семей с авторитарным стилем семейного воспитания ($\varphi^*_{эмп} = 1,677 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 1,677 < \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), т.е. число подростков из семей с авторитетным стилем семейного воспитания с повышенным показателем счастья, статистически значимо больше числа подростков из семей с авторитарным стилем семейного воспитания (при $\rho \leq 0,05$); 2) подростки из семей с авторитетным стилем семейного воспитания и подростки из семей с либеральным стилем семейного воспитания ($\varphi^*_{эмп} = 1,646 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 1,646 < \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), т.е. число подростков из семей с авторитетным стилем семейного воспитания с повышенным показателем счастья, статистически значимо больше числа подростков из семей с либеральным стилем семейного воспитания (при $\rho \leq 0,05$).

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования имеют высокую практическую значимость и могут быть использованы для проведения коррекционных и развивающих занятий, направленных на повышение уровня переживания счастья подростками путем оптимизации стиля семейного воспитания.

Список использованных источников и литературы

1 Злотникова, К. А. Факторы переживания счастья личностью на разных возрастных этапах / К. А. Злотникова, С. Н. Жеребцов // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика : сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Йошкар-Ола, 26 – 28 февраля 2016). – Йошкар-Ола : ООО ИП «Стринг». – 2016. – С. 54–58.

2 Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб. : Питер, 2003. – 207 с.

3 Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

4 Баймуханова, Б. К. Понятие «счастье» и его психологические особенности / Б. К. Баймуханова // Вестник науки и образования. – 2018. – № 17-18. – С. 111–113.

5 Варга, А. Я. Введение в системную семейную психотерапию / А. Я. Варга. – М. : Когито-Центр, 2009. – 182 с.

6 Кинах, Ю. С. Влияние стилей детско-родительских отношений в полных и неполных семьях на формирование социально-психологической компетенции дошкольника / Ю. С. Кинах, Т. М. Мамкина // Компетенции и образование : модели, методы, технологии. – 2015. – № 3. – С. 107–138.

7 Психология развития: словарь / под ред. А. Л. Венгера. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.

УДК 316.362.1:177.61-055.62/-055.52-055.2-053.4:316.362.3

Е. В. Денисова

*О. А. Короткевич, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Исследование опирается на труды Л.С. Выготского, Л.И. Божович и М.И. Лисиной, в которых отмечается, что «ведущая роль в социогенезе психики принадлежит взрослому как носителю культурных средств, которые опосредуют взаимодействие ребенка с миром», происходящее в процессе «эмоционально-личностного общения ребенка с матерью», результатом которого становится его привязанность к матери. Автор приводит результаты эмпирического исследования психологических особенностей привязанности к матери дошкольников из полных и неполных семей.

Ключевым понятием психологии развития сегодня является понятие «привязанность», через призму которого принято рассматривать детско-родительские отношения, материнство и отцовство. «В широком смысле привязанность – это тесная эмоциональная связь между двумя людьми, характеризующаяся взаимным вниманием, чуткостью и отзывчивостью, а также желанием поддерживать близкие отношения» [1, с. 61]. Глубокая эмоциональная связь, которая возникает между ребёнком и матерью в детстве в результате общения и их взаимодействия, оказывает влияние на формирование эмоционально-личностной сферы и сферы общения.

Специфика развития привязанности в дошкольном возрасте связана с изменением её целей. В дошкольном возрасте появляется новая цель – установление отношений с другими взрослыми и детьми. Развитие речевых,

КОГНИТИВНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОЗВОЛЯЕТ ИМ УСТАНАВЛИВАТЬ НОВЫЕ КОНТАКТЫ И ОТНОШЕНИЯ И БОЛЕЕ УСПЕШНО АДАПТИРОВАТЬСЯ К СУЩЕСТВУЮЩИМ ОТНОШЕНИЯМ С МАТЕРЬЮ. ЕСЛИ МАТЕРИНСКАЯ ЗАБОТА НЕ ОБЕСПЕЧИВАЕТ РЕБЁНКУ ЧУВСТВО БЕЗОПАСНОСТИ И НЕСЁТ ДЛЯ НЕГО ФИЗИЧЕСКУЮ ИЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УГРОЗУ, ТО РАСШИРЕНИЕ СПОСОБОВ АДАПТАЦИИ БУДЕТ УМЕСТНЫМ ДЛЯ УМЕНЬШЕНИЯ ИСХОДЯЩЕЙ ОПАСНОСТИ [2, с. 397].

Одним из распространённых типов семьи в Беларуси сегодня является неполная семья с одним из родителей (до 17,7 %), чаще всего матерью (90 %) [3]. Для ребёнка дошкольника распад семьи является ломкой устойчивой семейной структуры, привычных отношений к родителям, конфликтом между привязанностью к отцу и матери. Они реагируют на распад семьи плачем, расстройством сна, повышенной пугливостью, снижением познавательных процессов, проявлением неопрятности, пристрастием к собственным вещам и игрушкам. Дошкольники часто боятся быть брошенными и поэтому очень привязываются к тому из родителей, с которым они остались и нервничают после посещения другого [4]. А.И. Захаров отмечает, что дети из неполных семей становятся более замкнутыми, агрессивными, капризными, тревожными, у них формируется заниженная самооценка, они склонны к невротическим проявлениям и противоправному поведению [5, с. 123].

Таблица 1 – Результаты анализа данных «Опросника оценки типов привязанности к матери» (в %)

Эмоциональная близость с матерью	Дети из полных семей			Дети из неполных семей		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	60%	40%	0%	53,3%	40%	6,7%
Взаимодействие с матерью в социальном контексте	Дети из полных семей			Дети из неполных семей		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	86,7%	13,3%	0%	96,7%	3,3%	0%
Восприятие матери как источник помощи и поддержки	Дети из полных семей			Дети из неполных семей		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	83,3%	16,7%	0%	90%	10%	0%
Принятие матери (условное / безусловное)	Дети из полных семей			Дети из неполных семей		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	50%	43,3%	6,7%	23,3%	76,7%	0%
Эмоциональная чуткость матери	Дети из полных семей			Дети из неполных семей		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	46,7%	40%	13,3%	73,4%	23,3%	3,3%
Совместная деятельность (гармоничность / конфликтность)	Дети из полных семей			Дети из неполных семей		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	76,7%	23,3%	0%	70%	30%	0%

База исследования: ГУО «Ясли-сад № 58 г. Гомеля» и ГУО «Ясли-сад № 79 г. Гомеля». Выборочная совокупность – 60 детей старшего и среднего дошкольного возраста. Методика «Опросник оценки типов привязанности к матери» (Е.В. Пупырева), результаты анализа данных которой отражены в таблице 1.

Анализ данных показал, что дети из полных семей имеют более высокий уровень (60%) по критерию «эмоциональной близости с матерью», чем дети из неполных семей. Дети из полных семей чаще и больше делятся с матерью новыми впечатлениями, секретами или важными событиями. У них есть ощущение, что мама их понимает. У детей из неполных семей взаимодействие с матерью в социальном контексте находится на более высоком уровне (96,7%), чем у детей из полных семей. Дети из неполных семей чаще принимают помощь матери, которая вселяет в них уверенность. Эта помощь, а также присутствие матери помогают им освоиться в новой обстановке.

Анализ данных по критерию «восприятие матери как источник помощи и поддержки» показал, что восприятие матери как источник помощи и поддержки у детей из неполных семей находится на более высоком уровне (90%), чем у детей из полных семей. Дети из неполных семей чаще других воспринимают мать как надежный источник помощи и поддержки, обращаются за помощью к матери и получают удовольствие от этой помощи. У детей из полных и неполных семей отсутствует низкий уровень восприятия матери как источника помощи и поддержки.

Анализ данных по критерию «принятие матери» позволяет судить, что дети из полных семей имеют более высокий уровень принятия матери (50%), чем дети из неполных семей. Они имеют безусловное принятие матери с хорошим качеством принятия матерью ребенка в его субъективной оценке. Однако, у детей из полных семей выявился и низкий уровень принятия матери, тогда как у детей из неполных семей этот уровень отсутствует. У детей из неполных семей выше показатель по среднему уровню принятия матери ребенком (76,7%). У них более условное принятие матери.

Анализ данных по критерию «потребность в присутствии матери» показал, что дети из полных семей имеют более высокий уровень потребности в присутствии матери (90%), чем дети из неполных семей. Эта потребность будет уменьшаться по мере взросления ребенка, однако она сохраняет свою актуальность до подросткового возраста.

Анализ данных по критерию «эмоциональная чуткость матери» показал, что дети из неполных семей имеют более высокий уровень по показателю эмоциональной чуткости матери (73,4%). Следовательно, матери из неполных семей более чувствительны к эмоциональному состоянию ребенка. Они способны найти время, чтобы пообщаться с ним и уделить ему внимание, а также интересуются делами и переживаниями своего ребенка.

Анализ данных по критерию «совместная деятельность» показал, что у детей из полных семей более высокий показатель по критерию совместной деятельности ребенка с матерью (76,7%). У детей из полных семей наблюдается

гармоничность во взаимодействии между матерью и ребенком, при этом и мать и ребенок получают удовольствие от него и имеют позитивные эмоциональные реакции при взаимодействии.

По результатам первого этапа исследования определения надежного или ненадежного типа привязанности дошкольников к матери в полных и неполных семьях выявились следующие показатели: из *полных* семей 16 детей (53%) имеют надежную привязанность к матери. Они по всем семи показателям имеют высокие баллы. Дети стремятся поделиться с матерью важными событиями, воспринимают мать как надежный источник помощи и поддержки. Есть потребность в присутствии матери. Это для них важно и актуально. Чувствительность матери к эмоциональному состоянию ребенка высокая, они находят время для общения с ребенком. Существует гармоничность в совместном взаимодействии между матерью и ребенком и оба получают удовольствие от него. 8 детей (27%) имеют умеренно надежную привязанность. Следовательно, у этих детей существует неполная удовлетворенность отношениями с матерью. Есть неполная удовлетворенность в эмоциональной близости с матерью, дети не всегда делятся с мамой секретами и новыми впечатлениями, есть у некоторых детей ощущение, что их не понимают. Есть проблемы в гармоничности взаимодействия между матерью и ребенком. Могут взаимодействовать не всегда дружно. 6 детей (20%) имеют ненадежную привязанность к матери. Дети практически не делятся с мамой секретами, воспринимают маму как ненадежный источник помощи и поддержки, низкая потребность в присутствии матери, очень низкая эмоциональная чуткость матери к состоянию и настроению ребенка, не всегда есть время на общение с ребенком.

Из *неполных* семей 10 детей (33%) имеют надежную привязанность к матери. Мама есть надежный источник помощи и поддержки. Дети также делятся с матерью новыми впечатлениями и событиями, чувствуют, что их понимают. Есть потребность в присутствии матери. Также матери способны найти время, чтобы пообщаться с ребенком. Наблюдается гармоничность во взаимодействии матери с ребенком. 17 детей (57%) имеют умеренно надежную привязанность. Существует неполная удовлетворенность отношениями с матерью. Дети не всегда могут рассчитывать на помощь матери. Дети реже делятся с матерью своими секретами и впечатлениями. Некоторые мамы не всегда могут уделить внимания своему ребенку, не всегда интересуются делами и переживаниями своего ребенка. 3 детей (10%) имеют ненадежную привязанность к матери. У них по всем показателям низкие баллы. Дети практически не делятся секретами, важными событиями с мамой, воспринимают маму как ненадежный источник помощи и поддержки. Низкая потребность в присутствии матери, очень низкая эмоциональная чуткость матери к настроению и состоянию ребенка. Дети считают, что мамы не всегда гордятся ими.

Большая часть обследованных дошкольников имеют надежный тип привязанности. При этом дошкольники из полных семей демонстрируют более

высокие показатели по надежной привязанности (53%) и меньший процент по условно надежной привязанности (27%), чем дошкольники из неполных семей. У дошкольников из неполных семей соответственно надежная привязанность (33%) и условно надежная (57%), то есть у большинства дошкольников из неполных семей существует неполная удовлетворенность в эмоциональной близости, чуткости матери, а также во взаимодействии с матерью.

На втором этапе определения типа ненадежной привязанности к матери (избегающей или тревожно-амбивалентной) участвовали только 9 детей с ненадежной привязанностью (6 детей из полных семей и 3 детей из неполных семей). Из полных семей 5 детей (16%) имеют избегающий ненадежный тип привязанности к матери и 1 ребенок (4%) имеет тревожно-амбивалентный тип ненадежной привязанности. Из неполных семей все 3 ребенка (10%) имеют избегающий тип ненадежной привязанности к матери. Тревожно-амбивалентного типа не выявлено

Таким образом, анализируя полученные результаты можно сделать выводы, что большая часть обследованных дошкольников имеют надежный тип привязанности. При этом дошкольники из полных семей демонстрируют более высокие показатели по надежной привязанности (53%) и меньший процент по условно надежной привязанности (27%). Для категории дошкольников с надежной привязанностью свойственна эмоционально тесная связь с матерью, которая также выступает для них устойчивым источником помощи и поддержки. Эмоциональный контакт имеет доверительные основы. Однако, дошкольники из неполных семей демонстрируют более низкие показатели по ненадежной привязанности к матери (10%), чем дошкольники из полных семей (20%). Также у дошкольников из полных семей выше показатели по избегающему типу привязанности к матери (16%), чем у дошкольников из неполных семей (10%). Для дошкольников с избегающим типом в отношении к матери доминирует эмоциональная холодность, которая выражается в избегании установления тесного контакта с ней.

Тревожно-амбивалентный тип привязанности выявлен у дошкольников из полных семей (4%), тогда как у дошкольников из неполных семей такой тип привязанности не выявлен (0%). Дошкольники с тревожно-амбивалентным типом в отношениях с матерью зачастую тревожны в собственном восприятии образа матери.

Для укрепления привязанности ребёнка к матери необходимо последовательно удовлетворять потребности ребёнка, тем самым устраняя испытываемый им стресс и напряжение, играть и разговаривать с ребёнком, проявлять ласку и заботу. Необходимо показывать ребёнку то, что он является частью семьи, что его любят и ценят.

Представленные результаты могут быть использованы в консультировании с семьей для решения межличностных проблем, которые позволяют определенным образом скорректировать детско-родительские отношения.

Список использованных источников и литературы

- 1 Прихожан, А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
- 2 Плешкова, Н. А. Развитие привязанности у детей от одного года до четырёх лет / Н. А. Плешкова // Вестник СПбГУ. Психология. – 2018. – № 4. – С. 396–408.
- 3 Шамко, Д. Семья и степень её стабильности стали важнейшим индикатором демографического здоровья государства / Д. Шамко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sb.by>articles/genealogicheskoe-drevo-economiki.html>. – 2020. – Дата доступа: 05.03.2021.
- 4 Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи. Книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС ПРЕСС, 2003. – 272 с.
- 5 Захарова, А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребёнка / А. И. Захарова. – СПб., 2007. – 224 с.

УДК 159.923.2-053.67:316.362.1-055.7-055.52-055.1

Д. М. Куриленко

*И. Н. Андреева, доктор психологических наук, доцент
Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»*

ПОКАЗАТЕЛИ САМООТНОШЕНИЯ И ОТНОШЕНИЯ К НЕПОСРЕДСТВЕННЫМ РОДСТВЕННИКАМ ПО ОТЦОВСКОЙ ЛИНИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются различия в выраженности показателей самоотношения и отношения к отцу и деду (по отцовской линии) в юношеском возрасте. В данном случае проверяется нулевая гипотеза. Отсутствие различий по ряду показателей самоотношения и отношения к отцу и деду объясняется межпоколенной трансляцией установок по мужской линии.

Одной из наиболее актуальных проблем современной психологической науки и практики является исследование самоотношения и его роли в развитии гармоничной личности. Изучением самоотношения занимались, в частности, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Н.Мясищев, С.Р. Пантिलеев, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин, которые рассматривали самоотношение в контексте более общей проблемы – проблемы развития личности.

В зарубежной психологической литературе проблемы самосознания и самоотношения исследовали такие психологи, как У. Джеймс, С. Куперсмит, Дж. Маккарти, Г. Марвелла, М. Розенберг, Р. Уайли, Л. Уэллс, Л. Фестингер, Д. Ходж. Указанные авторы под самоотношением понимали самовосприятие или систему установок, направленных на себя.

Впервые проблему самоотношения, в рамках классической психологии, поднял в своих работах У. Джеймс. Он выделял такое образование, как Глобальное Я (self), которое включало в себя две составляющие: Я-сознающее (I) и Я-как объект (Me), которое в то же время включает в себя такие аспекты, как духовное Я, материальное Я, социальное Я, физическое Я. Я-сознающее представляет собой процесс, при котором индивид приобретает некоторый опыт, Я-как объект представляет содержание этого процесса [1]. Кроме этого, У. Джеймс выделял понятие «самооценка» (1890 г.), которое тесно связано с уровнем притязаний человека и его реальными достижениями. По его мнению, человек может регулировать свою самооценку, повышая ее, если притязания реализуются, и понижая, если реализовать их не удастся. Сам термин «самоотношение» был введен грузинским психологом Н. И. Сарджвеладзе в 1974 году. Он описал самоотношение через категорию установки как общего и единого механизма формирования всей системы отношений человека [2, с.59].

В отечественной психологии проблема самоотношения рассматривалась в рамках таких психологических категорий как «установка» (Д. Н. Узнадзе), «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев), «отношение» (В. Н. Мясищев), «социальная установка» (И. С. Кон, Н. И. Сарджвеладзе), «самосознание» (И.И. Чеснокова) [3]. Н. Сарджвеладзе рассматривал это понятие как подкласс социальной установки. По мнению исследователя, отношение к себе наряду с социальным статусом и установкой личности к внешнему миру, составляет содержание системы «личность – социальный мир» и является одной из структурных единиц диспозиционального ядра личности [3].

Большинство авторов отмечают неразрывную связь самоотношения личности с окружающей культурной и социальной средой, с ее деятельностью, многокомпонентность самоотношения, динамичность ее содержания, а также интеграцию разных ее составляющих в единое образование «Я». Итак, в ряде исследований самоотношение понимается как социальная установка по отношению к себе.

Социальная установка — это состояние психологической готовности личности вести себя определенным образом в отношении объекта, детерминированное ее прошлым опытом [4].

В настоящий момент западными социальными психологами подчеркивается, что социальная установка – это приобретённая оценочная реакция, направленная на определённые объекты, которая сравнительно устойчива и которая влияет и мотивирует наше поведение по отношению к этим объектам [5].

Структурные компоненты самоотношения и установок являются идентичными, когда отношение к себе определяется как устойчивое личностное образование.

Для изучения социальной установки в отношении к близким людям в юношеском возрасте мы опираемся на возрастную периодизацию Э. Х. Эриксона. Согласно его периодизации, сроки юности – 12–20 лет [6]. В данном возрасте подросток/юноша бросает вызов общественным и родительским нормам. Его главная задача на этом этапе – собрать все имеющиеся к тому моменту знания о самом себе, воплотить в образ себя, сформировав Эго-идентичность.

Однако недостаток разработанности подходов к исследованию самоотношения как в отечественной, так и в зарубежной психологии приводит к различным путям понимания генезиса самоотношения личности. В связи с существованием противоречащих теорий, рассматривающих феномен самоотношения, возникает необходимость в более подробном его изучении.

Актуальность изучения взаимосвязи самоотношения юношей с социальными установками по отношению к отцу и деду (по отцовской линии) заключается в необходимости дополнения теоретических знаний о самоотношении.

Теоретическая значимость исследования состоит в обобщении представлений о самоотношении различных авторов, в частности У. Джемса, Р. Бернса, К. Роджерса, Э. Эриксона, А. Н. Леонтьев, И. Н. Сарджвеладзе, С. Р. Пантелеева, В. В. Столина.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использовать полученные результаты в деятельности преподавателей учебных заведений, практических психологов для разработки курсов по общей, возрастной, педагогической психологии. Они позволяют, учитывая особенности формирования отношения личности к себе и роль в этих процессах отца, деда, проводить просветительскую и психолого-коррекционную работу среди родителей по вопросам воспитания детей, помогать родителям компенсировать недостаточность эмоционального контакта с детьми.

Научная новизна представленной работы заключается в том, что впервые изучены различия выраженности показателей самоотношения и отношения к отцу и деду (по отцовской линии).

Цель работы – выявить различия в выраженности показателей самоотношения и отношения к непосредственным родственникам по отцовской линии (отцу и деду).

Мы предположили, что в показателях самоотношения юношей и социальных установок по отношению к отцу и деду (по отцовской линии) отсутствуют значимые различия, поскольку имеет место эффект межпоколенной трансляции данных установок.

Объектом исследования являются социальные установки в отношении себя и непосредственных родственников. Предметом исследования – различия в выраженности показателей самоотношения и отношения к непосредственным родственникам по отцовской линии.

В исследовании были использованы следующие методы психодиагностики (субъективно оценочные методы):

1. Авторский вариант семантического дифференциала.

Семантический дифференциал – метод построения индивидуальных или групповых семантических пространств. Координатами объекта в семантическом пространстве служат его оценки по ряду биполярных градуированных (трех-, пяти-, семибалльных) оценочных шкал.

В качестве шкал в авторском семантическом дифференциале использовались биполярные прилагательные, классифицированные по трем основаниям:

1. Эмоциональные (серьезный–веселый, сдержанный–эмоциональный, злой–добрый);
2. Интеллектуальные (глупый–умный);

3. Волевые (вспыльчивый–уравновешенный, ленивый–трудолюбивый).

2. *Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева).*

Методика предоставляет возможность изучить отношение к самому себе и другим людям. Разработанный вариант методики включает полюса трех классических факторов семантического дифференциала:

1. Оценки (непривлекательный – обаятельный, безответственный – добросовестный, эгоистичный – добрый, черствый – отзывчивый, несправедливый – справедливый, враждебный – дружелюбный, неискренний – честный);

2. Силы (слабый – сильный, уступчивый – упрямый, зависимый – независимый, нерешительный – решительный, расслабленный – напряженный, неуверенный – уверенный, несамостоятельный – самостоятельный);

3. Активности (молчаливый – разговорчивый, замкнутый – открытый, пассивный – деятельный, вялый – энергичный, спокойный – суетливый, нелюдимый – общительный, невозмутимый – раздражительный).

В бланке были представлены наиболее распространенные качества человека. Положительные значения этих качеств обозначены знаком плюс «+», а отрицательные знаком минус «-». Их степень оценивается по 7-балльной шкале. Порядок работы с методикой очень прост и заключается в выборе знака того или иного качества и определении степени его проявления по баллам [7].

Данные методы служили как для оценки юношами собственных свойств личности, так и для характеристики черт личности отца и деда (по отцовской линии).

Для обработки данных нами использовался программный пакет для статистического анализа «Statistica» 8.0.». Метод обработки данных – критерий Фридмана.

Выборка испытуемых составила 60 человек (юноши в возрасте от 18 до 20 лет ($M = 19,14$, $SD = 1,30$); сбор эмпирических данных производился на базе социальной сети «Вконтакте». Большинство (80%) опрошенных юношей выросли в полных семьях, а 20 % юношей – в неполных семьях.

На первом этапе исследования нами были изучены различия в выраженности показателей самоотношения и отношения к отцу и деду (по отцовской линии). Согласно нашей гипотезе, между самооценкой и социальными установками по отношению к отцу и деду отсутствуют значимые различия.

Значимых различий не было выявлено в показателях самоотношения и отношения к отцу и деду (по отцовской линии) по таким шкалам, как «злой – добрый», «серьезный – веселый», «вспыльчивый – уравновешенный», «сдержанный – эмоциональный», «глупый – умный», «некрасивый – красивый», «непривлекательный – обаятельный», «молчаливый – разговорчивый», «замкнутый – открытый», «эгоистичный – добрый», «зависимый – независимый», «черствый – отзывчивый», «нерешительный – решительный», «вялый – энергичный», «несправедливый – справедливый», «расслабленный – напряженный», «спокойный – суетливый», «враждебный – дружелюбный», «нелюдимый – общительный», «неискренний – честный», «несамостоятельный – самостоятельный», «невозмутимый – раздражительный»

($p > 0,05$). Из этого следует, что юноши склонны оценивать себя, отца и деда по выраженности данных черт личности примерно на одном уровне.

Мы предполагаем, что отсутствие достоверных различий по диагностируемым показателям объясняется межпоколенной трансляцией у мужчин [8]. Классифицируя черты личности по таким основаниям, как: *наследственные* (некрасивый – красивый, умный – глупый, непривлекательный – обаятельный), связанные с темпераментом (вспыльчивый – уравновешенный, сдержанный – эмоциональный, замкнутый – открытый, зависимый – независимый, нерешительный – решительный, вялый – энергичный, спокойный – суетливый, расслабленный – напряженный, невозмутимый – раздражительный), *моральные*, связанные с воспитанием (злой – добрый, серьезный – веселый, молчаливый – разговорчивый, эгоистичный – добрый, черствый – отзывчивый, несправедливый – справедливый, враждебный – дружелюбный, нелюдимый – общительный, неискренний – честный, несамостоятельный – самостоятельный), мы подтверждаем влияние межпоколенной трансляции у мужчин. То есть, некоторые черты личности имеют наследственную основу, передаются из поколения в поколение, а моральные черты, формируются путем воспитания, модель которого может также наследоваться, отсюда могут возникать не значимые различия в выраженности этих черт у представителей мужской линии [8].

По таким показателям, как «ленивый – трудолюбивый», «слабый – сильный», «безответственный – добросовестный», «уступчивый – упрямый», «пассивный – деятельный», «уверенный – неуверенный», были выявлены значимые различия в показателях самоотношения и отношения к отцу и деду (по отцовской линии).

Из сказанного выше следует, что наша гипотеза, о том, что в показателях самоотношения юношей и социальных установок по отношению к отцу и деду (по отцовской линии) отсутствуют значимые различия, частично подтвердилась.

Перспективой исследования является сопоставление взаимосвязей самоотношения девушек и их социальных установок по отношению к непосредственным родственницам по материнской линии с корреляциями между самоотношением юношей и их социальными установками по отношению к непосредственным родственникам по мужской линии.

Список использованных источников и литературы

1 Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 1986. – 420 с.

2 Сарджвеладзе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 204 с.

3 Колышко А. М. Психология самоотношения: учеб. Пособие / А. М. Колышко. – Гродно : ГрГУ, 2004. – 102 с.

4 Психология : учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.

5 Попов, А. И. Понятие социальной установки в зарубежной и отечественной

психологии [Электронный ресурс] / А. И. Попов // Понятие социальной установки в зарубежной и отечественной психологии. – 2016. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=27297929&>. – Дата доступа : 01.05.2021.

6 Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис : монография / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

7 Севастьянова, У. Ю. Исследование особенностей межпоколенной связи в семье по мужской линии (дед-отец-сын) [Электронный ресурс] / У. Ю. Севастьянова // Исследование особенностей межпоколенной связи в семье по мужской линии (дед-отец-сын). – 2014. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-mezhpokolennoy-svyazi-v-semie-po-muzhskoy-linii-ded-otets-syn/viewer>. – Дата доступа : 12.04.2021.

УДК 316.622:316.367:159.923.2-053.67-055.1/2

С. В. Пырх

*О. А. Короткевич, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕКСУАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И САМООТНОШЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье рассмотрены современные теоретические подходы к проблеме исследования самоотношения в юношеском возрасте. Автором раскрыты актуальные проблемы сексуального поведения юношей и девушек. В работе описаны основные результаты исследования взаимосвязи сексуального поведения и самоотношения юношей и девушек.

Юношеский возраст характеризуется интенсивным физиологическим и психологическим созреванием индивидуума. Юность – период личностного самоопределения и становления сексуальности, которые юноша и девушка возьмут как стержневой ориентир в своей будущей жизни. Самая сложная проблема в юношеском возрасте – формирование сексуальной ориентации, то есть системы эротических предпочтений, влечения к лицам противоположного (гетеросексуальность), своего собственного (гомосексуальность) или обоего пола (бисексуальность). Личностные особенности юношей и девушек во многом детерминируют отношение к сексу. Сами по себе приемы сексуального поведения достаточно очевидны и общеизвестны, однако их мотивация в каждом конкретном случае может свидетельствовать об определенных личностных проявлениях субъекта, включенного в сферу сексуального поведения. Основным конфликтом, связанным с современным сексуальным поведением в обществе, считается подмена основной функции сексуальности – вместо репродуктивной функции, то есть продолжения рода, базовой

становится гедоническая – направленная на получение человеком удовольствия, что в особенности отражается на поведении современной молодежи.

Отечественный психолог В.В. Столин предложил оригинальную модель строения самоотношения: симпатия-антипатия (приязнь или неприязнь), уважение – неуважение (предполагает сравнение или внутреннее обоснование), близость – отдаленность (внутренние межличностные дистанции) [1]. Согласно его модели, макроструктурой самоотношения являются эмоциональные компоненты или измерения, образующие эмоциональное пространство, в котором разворачиваются соответствующие действия-установки (самоинтерес, самоуважение и т.д.). С.Р. Пантелеев же понимает самоотношение как выражение смысла «Я» для субъекта, как эмоционально-оценочную подсистему самосознания личности [2].

По мнению А.П. Корнилова, позитивное устойчивое самоотношение лежит в основании веры человека в свои возможности, самостоятельность, энергичность, связано с его готовностью к риску, обуславливает оптимизм в отношении ожидания успешности своих действий в ситуации неопределенности [3]. С.Г. Яковсоном и Г.И. Моревой было установлено, что люди с позитивным самоотношением менее поглощены своими внутренними проблемами, гораздо реже страдают психосоматическими расстройствами. Многими авторами самоотношение рассматривается как фактор психического здоровья и обращается внимание на то, что сфера самоотношения поражается одной из первых при психических заболеваниях [4]. Негативное же самоотношение, по мнению С. Куперсмита, является источником различных трудностей в общении, поскольку человек с таким отношением к себе заранее уверен в том, что окружающие плохо к нему относятся. Проблема достоинства, ценности своего «Я» почти полностью поглощает его внимание, в связи с чем, уровень активности человека излишне повышается, затрудняя тем самым выбор адекватного способа взаимодействия, его поведение становится ригидным [5].

Нами проведено исследование, в котором приняли участие 150 юношей и девушек юношеского возраста, средний возраст которых 18–20 лет. Тестирование проводилось с помощью следующих психодиагностических методик: методика оценки сексуального профиля М. Яффе и Э. Фервик (адаптация О.Ф. Потемкиной); опросник самоотношения (ОСО) В.В. Столина и С.Р. Пантелеева. В результате исследования по методике оценки сексуального профиля М. Яффе и Э. Фервик выборки были выявлены следующие данные, представленные в таблице 1.

Для юношей характерна большая уверенность в своих сексуальных способностях, они чувствуют себя раскованно в общении с противоположным полом. Однако и низкие показатели по данной шкале характерны больше для юношей, нежели для девушек, что позволяет говорить о том, что часть юношей робеет в присутствии девушек, испытывает сложности при инициации развития взаимоотношений и не умеет поддерживать интимные отношения. В то время как девушки имеют средние показатели по данному параметру.

Необходимо отметить, что ни для юношей, ни для девушек не характерна ориентация на материальную выгоду в сексуальных отношениях.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике оценки сексуального профиля М. Яффе и Э. Фервик (адаптация О.Ф. Потемкиной)

Название шкалы	Высокий уровень %			Средний уровень %			Низкий уровень %		
	Всего	Юноши	Девушки	Всего	Юноши	Девушки	Всего	Юноши	Девушки
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Экспрессивность	32	18,7	13,3	58,7	22	36,7	9,3	9,3	0
Смелость, решительность	34	20,7	13,3	48	12,7	35,3	18	16,7	1,3
Корысть	1,3	1,3	0	60	28,7	31,3	38,7	20	18,7
Избирательность	36	16,7	19,3	57,3	26,7	30,7	6,7	6,7	0
Гиперсексуальность	22,7	15,3	7,3	76,7	34,7	42	0,7	0	0,7
Щепетильность	19,3	8,7	10,7	76,7	37,3	39,3	4	4	0
Нежность	6	3,3	2,7	93,3	46,7	46,7	0,7	0	0,7
Жертвенность	2,7	2,7	0	48,7	10,7	38	48,7	36,7	12
Ответственность	28,7	13,3	15,3	64,7	30	34,7	6,7	6,7	0
Любовь как высшая ценность	27,3	12,7	14,7	58,7	23,3	35,3	15,3	15,3	0
Ревность	12	12	0	85,3	36,7	48,7	2,7	1,3	1,3
Разнообразие	7,3	6	1,3	68,7	20,7	48	24	23,3	0,7
Фемининность	18,7	4,7	14	50	14	36	31,3	31,3	0
Неприятие служебных романов	0	0	0	67,3	34	33,3	32,7	16	16,7

По шкале «избирательность» можно сказать, что строгие критерии в оценке партнера и высокая избирательность присуща как юношам, так и девушкам практически в равной степени. Говоря о степени сексуальной активности, можно сказать, что юноши проявляют большую активность в сексуальном общении, нежели девушки. У девушек же наблюдаются высокие показатели во внимании к обстановке, в которой осуществляются интимные контакты, также брезгливость к неряшливости партнера.

Для большинства юношей и девушек характерно проявление в средней степени чуткости, нежности и ласки по отношению к партнеру. По шкале жертвенность большая часть юношей имеют низкие показатели за редкими исключениями. В то время как для многих девушек характерны как средние, так и высокие показатели, из чего мы можем сделать вывод о том, что для девушек больше свойственно проявление жертвенности в отношениях – старание решить все проблемы партнера, иногда в ущерб собственным

интересам. Для представителей обоих полов характерно чувство долга средней выраженности и стремление взять на себя ответственность за последствия сексуальных отношений и сексуального партнера. Стоит отметить, что для девушек не характерно обесценивание любви как чувства, в то время как среди юношей такое явление было нами выявлено.

Таблица 2 – Результаты диагностики самоотношения по методике «Опросник самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева» (в %)

Шкалы	Признак ярко выражен (%)			Признак выражен (%)			Признак не выражен (%)		
	Всего	Юноши	Девушки	Всего	Юноши	Девушки	Всего	Юноши	Девушки
Шкала S – интегральная	85	42	43	10	4	6	5	2	3
Шкала I – самоуважение	55	38	17	40	23	17	5	2	3
Шкала II – аутосимпатия	65	35	30	20	11	9	15	4	11
Шкала III – ожидаемое отношение от других	55	37	18	35	15	20	10	2	8
Шкала IV – самоинтерес	80	42	38	15	5	10	5	1	4
Шкала 1 – самоуверенность	35	26	9	30	19	11	35	20	15
Шкала 2 – отношение других	10	4	6	75	35	40	15	4	11
Шкала 3 – самопринятие	60	38	22	15	12	3	25	5	20
Шкала 4 – саморукводство	15	9	6	30	17	13	55	25	3
Шкала 5 – самообвинение	5	1	4	10	2	8	85	27	48
Шкала 6 – самоинтерес	85	30	45	10	6	4	5	3	2
Шкала 7 – самопонимание	35	18	17	35	16	17	30	16	14

Однако большая часть и юношей, и девушек рассматривают любовь как высшее чувство. Высокие показатели по шкале ревность характерны для юношей. Девушки же имеют средние либо низкие показатели. Можно говорить о том, что для определенного процента юношей характерно недоверие, подозрительность по отношению к партнеру. «Разнообразие» для юношей

является более важным, чем для девушек, то есть наблюдается потребность в разнообразии сексуальных контактов, их способов и форм. Далее с испытуемыми была проведена диагностика самооотношения, результаты которой представлены в таблице 2.

Анализируя данные, полученные по опроснику самооотношения (ОСО) В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, можно говорить о том, что для большинства испытуемых в целом характерно позитивное самооотношение (85 %).

Обработка данных, с помощью корреляционного анализа путем использования критерия Спирмена показал, что существует обратная взаимосвязь средней силы между «самоуважением» и «жертвенностью». Следовательно, можно предположить, что уверенным в себе людям, не свойственно проявление жертвенности в отношениях. Шкалы «самоуважение» и «разнообразие» взаимосвязаны прямой связью. Можно говорить о том, что чем выше юноши и девушки ценят свою личность, тем важнее для них разнообразие в сексуальной жизни. Шкала «самоуважение» так же взаимосвязана прямой связью средней силы со шкалой «избирательность». Можно предположить, что положительное отношение к себе способствует более избирательному отношению к партнеру и обстановке сексуальных отношений. Выявлена статистически значимая обратная взаимосвязь шкалы «аутосиматия» со шкалой «любовь как высшая ценность». Это может значить, что люди с положительным отношением и симпатией к себе не склонны идеализировать любовь, и это не единственное чувство, на которое они опираются в отношениях. Также было выявлено, что шкала «самоуверенность» взаимосвязана со шкалой «смелость, решительность». То есть, чем больше испытуемый заинтересован в собственном «Я», ощущает ценность собственной личности, тем свободнее он в отношениях с противоположным полом, увереннее в своих сексуальных способностях. Выявлена средней силы прямая связь между шкалами «щепетильность» и «самопринятие». Можно сказать, что чем глубже испытуемый осознает себя, чем он более рефлексивен и критичен, тем более он щепетилен в отношении партнера и секса. Выявлена также средней силы прямая взаимосвязь шкалы «саморуководство» со шкалой «ответственность». Такая взаимосвязь характеризуется тем, что, приписывая ответственность за результаты деятельности себе, испытуемые также ответственно подходят к своей сексуальной жизни и отношениям с партнером. Между шкалами «саморуководство» и «нежность» также была установлена средней силы прямая взаимосвязь. Следовательно, такой юноша или девушка, считая, что его судьба находится в собственных руках, не будет воздерживаться даже от незначительных проявлений нежности к партнеру. Значимая средней силы прямая связь выявлена между шкалой «самообвинение» и шкалой «ревность». Следовательно, можно говорить о том, что люди, склонные к самообвинению чаще проявляют недоверие и ревность к партнеру. Шкала «самообвинение» также взаимосвязана со шкалой «гиперсексуальность» обратной связью средней силы. Готовность поставить себе в вину свои неудачи

и собственные недостатки способствует общей неудовлетворенности испытуемого своей сексуальной жизнью.

Таким образом, результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод о наличии значимой взаимосвязи между самоотношением и некоторыми аспектами сексуального поведения личности.

Список использованных источников и литературы

1 Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 288 с.

2 Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев – М. : МГУ, 1991. – 110 с.

3 Кайгородов, Б. В. Психологические особенности развития самопонимания в юношеском возрасте / Б. В. Кайгородов // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 155–159.

4 Райгородский, Д. Я. Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия / Д. Я. Райгородский – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – 656 с.

5 Колышко, А. М. Психология самоотношения: учебное пособие / А. М. Колышко. – Гродно : ГрГУ, 2004. – 102 с.

7. Роль искусства, литературы, философии, средств массовой информации, других социальных практик в самоопределении и саморазвитии личности

УДК 94:159.922.27:392.73:323.311(476)«18»

*С. А. Шыдлоўскі
Беларусь, Полацк, УА “ПДУ”*

САЦЫЯЛЬНЫЯ ПРАКТЫКІ Ё АСЯРОДДЗІ ДВАРАН-ПАМЕШЧЫКАЎ БЕЛАРУСІ Ё XIX СТАГОДДЗІ: ТАВАРЫСКІЯ ЁЗАЕМААДНОСІНЫ

У артыкуле разглядаецца феномен таварыскіх ёзаемаадносін як адна з форм сацыяльных практык дваран-памешчыкаў Беларусі ё XIX ст. Даецца вызначэнне тэрміну «таварыскі чалавек». Раскрываюцца ключавыя рысы «таварыскасці» на прыкладзе эталонных асоб (К. Тышкевіч, М. К. Агінскі). Апазнаецца як фундаментальнае праяўленне «таварыскасці» гасціннасць. Раскрываецца змест традыцыі гасціннасці ё культуры дваран-памешчыкаў Беларусі XIX ст. на падставе публіцыстычных, мемуарных, літаратурных тэкстаў разглядаемай эпохі.

У кантэксце дадзенага даследавання пад «таварыскім чалавекам» разумецца блізкі адпаведнік рускаму тэрміну «светский человек» (англ. – a socialite, фран. – le mondain), гэта значыць прадстаўнік арыстакратычных колаў, які вядзе актыўнае грамадскае, у першую чаргу, суседскае і сваяцкае, жыццё. Тып падобнай сацыяльнай актыўнасці ёзыходзіць да XVIII ст. і храналагічна карэліруецца з пачаткам эпохі Асветніцтва. Секулярная па свайму характару ідэалогія Асветніцтва, распаўсюджанне салоннай культуры, агульная фемінізацыя арыстакратыі спрыялі нараджэнню новых сацыяльных практык, якія і маркіраваліся паняццем «таварыскасць», «таварыскі». На змену воіну-арыстакрату, рыцару прыходзіў заўсёднік салонаў, таварыскі чалавек.

Узорам таварыскага чалавека для сучаснікаў з’яўляўся К. Тышкевіч, які меў «лагодны хрысціянскі характар», цярпімы да чалавечых слабасцяў. Ён умеў дастасоўвацца да розных людзей і абставін, быў вясёлым і дасціпным апавядальнікам [1, s. XI]. Яшчэ адзін прыклад мясцовага таварыскага чалавека – арыстакрат М. К. Агінскі, які сваю маладосць правёў пры манаршых дварах, быў адукаваным і таленавітым, «меў панскія манеры, гладкую вымову і салодкае абыходжанне», быў папулярны сярод жанчын, сам шмат кахаў да самой старасці. Любіў слухаць анекдоты пра сябе [1, s. 84].

Важнай адзнакай таварыскага арыстакратычнага стылю жыцця заставалася гасціннасць. Так, паводле слоў Я. Булгака, «польскія маёнткі» аднаго павету

знаходзіліся ў «пастаянным кантакце і цеснай сувязі» [2, с. 24]. Трэба адзначыць, што гасціннасць – гэта традыцыйная для шляхецкай культуры каштоўнасць, – паводле слоў Г. Жавускага, «сармат старой даты» мусіў быць набожным, шчырым, гаваркім і гасцінным [3, с. 1]. Аднак, паводле слоў Ю. Крашэўскага, звычай старадаўняй шляхецкай гасціннасці паступова дэградаваў на працягу XIX ст.: раней шляхта ніколі не спынялася ў карчме на начлег, а паварочвала ў любы незнаёмы памешчыцкі двор або манастыр і заўжды мела там самы прызны прыём. У часы ж Ю. Крашэўскага калі памешчык і прымаў незнаёмага на начлег, то коней абавязкова адпраўлялі да карчмы за кошт гасця [4, с. 122].

Рацыянальнымі падставамі падобнай гасціннасці з’яўляліся матрыманіяльныя разлікі або палітычныя меркаванні з увагі, напрыклад, на будучыя выбары ва ўстановы дваранскага самакіравання. Заможныя дваранскія сем’і, якія пераязджалі зімой у гарады, трымалі «адкрытыя дамы», куды можна было патрапіць на званы абед ці вячэру. Распаўсюджанне на працягу XIX ст. у шляхецкім асяроддзі спажывання гарбаты спарадзіла моду на суседскія вечарыны за самаварам. Нагодай для збору не толькі сваякоў, але і суседзяў з’яўляліся сямейныя ўрачыстасці. Найчасцей гэта былі імяніны, хрэсьбіны, заручаны, а таксама вяселле. Праграму шматдзённых святкаванняў складалі абеды, шпацыры, танцы, вячэра, спевы і тэатральныя імпрэзы, салонныя гульні. Пажаданымі гасцямі ў дваранскіх маёнтках былі пісьменнікі, мастакі, музыкі, вучоныя [5, с. 92–93].

Мясцовае памеснае дваранства выдаткоўвала на арганізацыю разнастайных таварыскіх сустрэч значную частку ўласных даходаў. Напрыклад, пад час масленічных куліг маглі цалкам знішчацца шматмесячныя запасы прымаючага гасцей маёнтка [6, с. 234]. Дваранскія сем’і амаль усё лета праводзілі ў адведванні суседскіх памешчыцкіх двароў, што падразумявала ўзаемнасць. Утрыманне службы і коней гасцей паводле «сармацкай традыцыі» клалася на прымаючы бок, – калі гасць быў запрошаны, то меў права прывесці з сабой некалькі сваіх родных ці сяброў [7, с. 78]. Маёнтак як правіла меў запасы, якія ў некалькі разоў пераўзыходзілі гадавое спажыванне сям’і памешчыка [8, с. 84].

Існаваў звычай спыняцца не ў карчме ці заезным двары, а ў маёнтку бліжэйшага пана ці пробашча, нават незнаёмага [7, с. 78]. У гасцінным памешчыцкім доме заўжды меўся пакрыты каберцам і абрусам стол, на якім стаяла пляшка з напоям і кубак ці кілішак, побач ляжаў хлеб і соль для нечаканага гасця. Паводле слоў Л. Галамбіёўскага, патрэбам гасціннасці служыла аптэчка, якая разам з лекамі ўтрымлівала таксама прысмакі, каб у любы час можна было пачаставаць нечакана завітаўшага гасця. «Прыемная аптэчка» ўключала горкія і салодкія настойкі, лікёры, канфіцюры, сокі, павідла, сыркі, пернікі, макоўнікі, сухафрукты, марынады, дэсерты і закускі [7, с. 25]. Паводле слоў З. Глогера, аптэчка магла займаць шафу і нават невялікі пакой, дзе ўтрымліваліся наліўкі, варэнні, сухафрукты, прыправы, разнастайныя лекі [9, с. 10]. Калі сям’я садзілася за стол, пакідалася некалькі свабодных месцаў

для «паноў Загорскіх» – нечаканых госцяў [7, s. 78]. Прыезд такога нечаканага госця лічыўся ласкай для гаспадара. Госць заўжды мог разлічваць на адну-дзве стравы, якія спецыяльна пакідалі для такіх мэт пасля абеду [7, s. 78].

Гасціннасць магла насіць і прымусовы характар, – некаторыя пані лічылі для сябе абразай, калі госць хутка з'язджаў (праз 1–2 дні), і маглі затрымліваць яго сілай. Госця не толькі прасілі, але і прымушалі пачаставацца, пераконваючы яго, што гэтая страва гатавана рукамі самой пані або дачкі [7, s. 78]. Аднак звычайна лічылася, што за банкетным сталом, калі госць хоча пайсці дамоў, гаспадар мусіць яго затрымаць, калі госць у другі раз збіраецца зысці, можна даць яму волю. У гэтым выпадку затрымаць яго можна толькі па просьбе гаспадыні дома. У трэці раз яго трэба адпусціць або адасобіцца з ім толькі з гаспадаром у іншай зале. У выпадку, калі госць перапіў, то затрымліваць яго не трэба [10, s. 113].

Злоўжываннем гасціннасці ў мясцовага памеснага дваранства лічылася, калі нязваны госць дужа часта наведваўся, або надта доўга гасцяваў (больш трох дзён), або прыводзіў з сабой шмат слуг [7, s. 242]. Нагодай для крыўд было шмат: неадпаведнае чаканням госця месца за сталом, не атрыманне лепшых страў, адсутнасць тостаў у яго гонар, адлучэнне гаспадыні ці гаспадара з-за стала, адмаўленне гаспадара піць столькі, як і госці. Хоць этыкет вымагаў у гэтых выпадках стрымлівацца і не паказваць абурэння, часам гэта рабілася прычынай для сварак [10, s. 113].

Высокае значэнне гасціннасці было характэрна і для сялянства Беларусі. У гэтым сэнсе можна гаварыць аб гасціннасці як агульнай характарыстыцы беларускага соцыума XIX ст. Паводле Фердынанда Тёніса, грамадства мае некалькі «агрэгатных станаў» свайго функцыянавання, крайнімі з якіх з'яўляюцца тыпы *Gemeinschaft* і *Gesellschaft*. У падставе існавання *Gemeinschaft* ляжаць сваяцкасць, суседства і сяброўства. Тып *Gesellschaft* рэгулюецца сістэмай прававых і маральных норм, у якой адносіны сваяцкасці, суседства і сяброўства не маюць істотнага значэння [11, с. 25–28]. У польскага сацыёлага А. Заянчкоўскага, які вывучаў структуру шляхецкай супольнасці на землях былой Рэчы Паспалітай, тыпу *Gemeinschaft* адпавядае сацыяльная адзінка, якую ён называў «малым суседствам» [12, s. 69]. На яго думку, найменшай лакальнай адзінкай у сацыяльнай структуры шляхецкага саслоўя ў Рэчы Паспалітай з'яўлялася вялікая сям'я або памешчыцкі двор (рэзідэнцыя, маёнтак ці фальварак), якая ўключала родных гаспадара, дамовую і гаспадарчую службы, прыгонных сялян. У склад гэтай супольнасці А. Заянчкоўскі далучае таксама мясцовага карчмара, ксяндза, а таксама насельніцтва бліжэйшых дробнашляхецкіх ваколіц і засценкаў [12, s. 59]. Наступным узроўнем прасторавай структуры шляхецкага стану з'яўлялася малое суседства. Гэта неформальная супольнасць некалькіх шляхецкіх засценкаў і двароў, насельнікі і гаспадары якіх знаходзіліся паміж сабой у сваяцкіх або прыязных суседскіх стасунках. Лакальныя суседствы ўваходзілі ў склад суседства вялікага, якое часта супадала з межамі ваяводстваў, правінцый або губерняў. Вялікае суседства ўтварала палітычную кааліцыю, згрупаваную вакол пэўнага магната.

Сувязі лакальнага і вялікага суседства ажыццяўляліся праз кантакты неформальных лідараў малых суседстваў [12, s. 69].

Такім чынам, у дадзенай сістэме традыцыя гасціннасці з'яўлялася механізмам не толькі грамадскай, але і палітычнай мабілізацыі прывілеяванага саслоўя, спосабам падтрымання высокага ўзроўню салідарнасці ўнутры яго. Гасціннасць з'яўлялася таксама статусным маркерам, магчымасцю дэманстрацыі сваёй заможнасці, сувязяў, радавітасці. Гасціннасць служыла таксама і ў мэтах фарміравання прыхільнай грамадскай думкі, фарміравання і стымулявання кола сваіх прыхільнікаў. Дадазеныя стратэгіі падразумявалі пэўны тып сацыяльных камунікацый, які вымагаў ролі «таварыскага чалавека».

Спіс выкарыстаных крыніц і літаратуры

1 Tyszkiewicz, K. Wilija i jej brzegi : pod względem hydrograficznym, historycznym, archeologicznym i etnograficznym / K. Tyszkiewicz. – Drezno : drukiem i nakładem Józefa I. Kraszewskiego, 1871. – XVI, 362 s.

2 Булгак, Я. Край дзіцячых гадоў / Я. Булгак ; пер. з пол. мовы Т. Г. Вяршыцкай. – Мінск : Беларусь, 2004. – 415 с.

3 Rzewuski, H. Wspomnienia z XVIII wieku / H. Rzewuski // Diennik Warszawski. – 1851. – № 144. – S. 1–3.

4 Kraszewski, J. I. Wspomnienia Polesia, Wołynia i Litwy / J. I. Kraszewski. – Paryż : Nakładem J. K. Wilczynskiego, 1860. – 144 s.

5 Шыдлоўскі, С. А. Культура прывілеяванага саслоўя Беларусі : 1795 – 1864 гг. / С. А. Шыдлоўскі. – Мінск : Беларуская навука, 2011. – 168 с.

6 Без-Корнилович, М.О. Исторические сведения о примечательнейших местах в Белоруссии с присовокуплением и др. сведений, к ней относящихся / М. О. Без-Корнилович. – 2-е изд., репринт. – Минск : Алфавит, 1995. – 355 с.

7 Gołębiowski, Ł. Domy i dwory / Ł. Gołębiowski. – Warszawa : Druk. N. Gkücksberga, 1830. – [4], 296 s.

8 Puzynina, G. W Wilnie i w dworach litewskich. Pamiętnik z lat 1815–1843 / G. Puzynina. – Kraków : Krajowa Agencja Wydawnicza, 1990. – 389 s.

9 Gloger, Z. Budownictwo drzewne i wyroby z drzewa w dawnej Polsce : w 2 t. / Z. Gloger. – Warszawa : Druk Wł. Lazarskiego, 1907–1909. – Т. 1. – 1907. – 383 s.

10 Gloger, Z. Encyklopedia staropolska : w 4 t. / Z. Gloger. — Warszawa : Druk Piotra Laskauera i S-ki, 1900–1903. – Т. 1. – 1900. – 316 s.

11 Тённис, Ф. Общество и общество / Ф. Тённис ; пер. с нем. Д. В. Складнева. – СПб : Владимир Даль, 2002. – 451 с.

12 Zajączkowski, A. Szlachta polska : Kultura i struktura / A. Zajączkowski. – Warszawa : Semper, 1993. – 116 s.

Эрондина Сантос де Араужо

Наталья Капристо Наварро

Диана Паззини

Федеративная Республика Бразилия, Бразилиа

ШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ СВОБОДЫ: СООБРАЖЕНИЯ ПО ПОВОДУ ИДЕЙ СПИНОЗЫ И ВЫГОТСКОГО

Всегда, когда мы изучем философию, можно заметить, что во все исторические периоды присутствовал поиск истины, которая имеет разные грани. У Сократа мы учимся, что акт философствования включает в себя постоянную проверку наших привычек и поступков. Есть и другие течения, в которых поиск познания истины включены в огромные системы. Двумя важными представителями были Кант и Гегель. У Ницше – философа разрыва – мы учимся, что правда это что-то придуманное, имеется в виду что-то ограниченное.

Здесь нас интересует тема свободы и её влияния на школьную воспитательную практику. Это очень широкая идея, так как, начиная с аристотелевской Греции до современности Сартра и Мерло-Понти, существуют учения и теории, которые помогают нам рассуждать о возможности человеческой свободы. Для нашего краткого изложения мы остановимся на идеях Спинозы и Выготского с целью ответить, или, точнее, представить как проблему следующий вопрос: «Возможно ли воспитание в духе свободы в стране, которая исторически и культурно погружена в социальное неравенство?»

Для голландского мыслителя действительно познать это значит познать причину. Для этого необходимо установить картографию наших аффектов, чтобы они могли переходить с одного рода познания⁵ или другого типа восприятия к другому. Кроме этого, у Спинозы существует *когнитивная терапия*, в которой мы интеллектуально развиваемся и, параллельно этому, развиваемся этически. Можно заметить, что этика Спинозы полностью сплетена с теорией познания, то есть индивид может действовать только этически по мере того, как он понимает причины, которые его определяют. Свобода для Спинозы совместима с внутренней необходимостью, которая противоположна принуждению (необходимость, определенная чем-то

⁵ Во второй части *Этики* Спиноза указывает на три рода познания: воображение (имеется в виду мнение), разум и интуитивная наука.

внешним, навязывающее какое-то поведение). Свобода есть самоопределение и сущность её в самой себе, она источник, определяющей поведение.

Следующие вопросы мы предлагаем для обсуждения в данном тексте: как человек может быть самоопределяющимся? Может ли учебное заведение предоставить необходимые условия, то есть благоприятные причины, которые приводят учеников к автономии, к свободе? Какие последствия может иметь человеческое развитие, когда школа является чем-то принуждающим и, в большинстве случаев, заставляет что-то делать и не учитывает человеческое разнообразие и различия?

Самоопределение человека имеет разные степени и одновременно зависит, и не зависит от индивидуальной природы. Свобода – это постепенный процесс превращения человека в автономную личность. Спиноза говорит, что возможно достичь человеческой свободы, если причины будут благоприятными. Тогда, возникают автономия и самоопределение. Быть свободным – значит производить эффекты, внутренне созданные. Потенция определяется по сущности самой субстанции, произведенной в ней. Обязательность – это значит принуждение, навязывание, что отличается от источника необходимости. А источник есть носитель, он несёт идею спонтанности, в которой автор/носитель является собственной причиной, проистекающей из природы.

Человеческое рабство происходит от того, что нами владеют аффекты. Разница между мудрым и невежественным человеком в том, что последним владеет страх, поэтому он раб. А мудрым человеком владеет понимание, то есть, он свободен. Разница в способе. Поэтому, важно понять, как не быть пассивными и ограниченными воображением для того, чтобы быть свободными и активными.

Понятие свободы обычно понимается дихотомически. Например: иметь или нет выбора. Логика в следующем: я свободен, когда выбираю среди предоставленных возможностей. Но, если мы ограничимся только этим пониманием, важные вопросы могут остаться в стороне, как например: кто предопределил эти возможности? Что мотивирует наши выборы? В этом случае субъект не является протагонистом действия, присутствуют внешние вмешательства. Существуют ситуации, в которых возможность выбора даже не предвидится и наблюдаются только пассивность и рабство. Быть свободным – это необходимость, а не случайность. Если она допускается как случайность, то индивида просто бросает с одной стороны в другую, без понимания фактов, то есть, без познания причин существующих явлений.

Согласно Выготскому, человеческое поведение определяется социальными отношениями. И для того, чтобы было возможно иметь дело с конкретными социальными отношениями, необходимо отметить отстраненность, свойственную капиталистическому обществу, которая проявляется в социальных конфликтах и основана на борьбе классов, что описано Карлом Марксом. В этом смысле свобода для Маркса происходит в коллективных процессах осознания динамики эксплуатации. Выготский, в свою очередь, выдвигает свой центральный тезис культурно-исторической психологии,

который гласит, что культурное развитие человека в историческом процессе – это овладение собственным поведением, то есть, осознание своего поведения. Таким образом, в марксистских идеях можно обнаружить тот момент, что корни формирования сознания лежат в материальной детерминации, а не наоборот.

Выготский хотел построить конкретную психологию человека в противовес традиционной психологии своего времени и сформулировал закон о культурном генезисе высших психических функций, то есть о чисто человеческих функциях. В его теории о культурном развитии ребенка, в учении о высших психических функциях индивид понимается как социальное существо. Это социальное существование – прекрасно выраженное в теории Выготского – вращивает человека в историю и культуру через переживание среды. Имеется в виду отношение между универсальным измерением – свойственным человеку – и специфическим измерением – характерным для индивидуальности. То есть специфичность субъектов, опосредованная личными свойствами, которая относится к условиям и обстоятельствам, создаётся общественной жизнью.

В этом случае уместен вопрос: существует ли какое-нибудь действие человека, рождающееся непосредственно в нём, которое не зависит от другого человека? Для Спинозы, если это существует, то это проявление свободы. Для этого философа быть конечным – значит быть ограниченным посредством другого того же рода. Например, тела ограничиваются другими телами, идеи ограничиваются другими идеями. Это не происходит с геометрической моделью, где необходимым следствием треугольника является сумма 180° , то есть, сущность зависит только от него. То же самое происходит с божественным действием, которое следует от сущности Бога.

В противоположность тому, что постулируют некоторые течения в психологии, развитие личности, по Выготскому, не следует простым путём социализации. Человек уже рождается социальным существом и индивидуализируется через социальные отношения в своем бытии. Это значит, что он развивается в конкретных социальных отношениях и индивидуализируется посредством общения, значений и обобщений. Таким образом, участвуя в жизни человеческого общества, люди формируются как индивиды посредством присвоения смыслов и значений культуры своей социальной группы.

Высшие психические функции развиваются в зависимости от конкретных социальных условий. В этом смысле, социальные отношения и практика человека могут создать возможность к развитию высших психических функций, так как они развиваются именно через присвоение культурных инструментов, созданных человечеством. Выготский понимает, что доступ к культуре является важным условием для развития.

Спрашивается: форма, в которой происходит школьное обучение в Бразилии, способствует формированию свободных личностей, понимающих процессы отчуждения в неолиберальном обществе и факт культурной

принадлежности? В разных политико-педагогических проектах⁶ можно встретить фразы, которые делают акценты на важной роли студентов и учащихся школ. Создаются места и каналы для того, чтобы студенты могли выражать свои мнения, реализуются дебаты в школах и в студенческих объединениях. Разные учебные заведения достигают высоких результатов, оценки повышаются, улучшаются социальные отношения, важные для ежедневной работы. Но задача воспитания свободной личности лежит за пределами организации среды, а именно, она состоит в том, чтобы погрузиться в человеческие аффекты. Эти аффекты могут подразделяться на *пассивные* (способствующие человеческому рабству) или *активные* (приводящие к автономным действиям в мире). Поэтому важно понять, как аффекты проявляются в социальном, культурном и политическом контексте.

Актуализация и признание чувств и страстей непосредственно влияет на взгляды ученика и помогает ему учиться, используя разные каналы коммуникации. Необходимо узнать, какие аффекты мотивируют сильнее, или, лучше сказать, как выйти из пассивного положения, от депрессивных аффектов, к активности, то есть, к животворящим аффектам, которые дают нам автономию и делают нас свободными.

Для Выготского человеческое развитие и этика зависят от некоторых факторов: исторического, идеологического, социального и культурного контекста. В этом смысле не существует недостатков, несовершенств, все дело в том, чтобы познать, понять и установить отношения с этими факторами для того, чтобы произошли изменения. Любой человек может развиваться, и развитие идет по разным путям, посредством наших различий. Для Выготского культура передается через социальные отношения, как социальные существа мы адаптируемся и нуждаемся друг в друге. Этот факт призывает взрослого взять на себя ответственность перед детьми и подростками и указывает на необходимость исследовать бесконечные возможности для развития, которые могут представить аффективные отношения.

Школа, в большинстве случаев, отдает предпочтение накоплению знаний, но для мыслителя знания являются средством развития, они зависят от рефлексии и являются, одновременно, рациональными и аффективными. В этом движении можно достичь осознания, то есть, самоовладения. Впоследствии мы становимся этичными и свободными.

Согласно Выготскому, человек формируется и развивается посредством различных видов активности, которые появляются в процессе обучения. Есть активности, которые он называет ведущими, то есть, которые определяют более всего развитие в определенные возрастные периоды.

Для детей дошкольного возраста ведущей является *игровая деятельность*; для подросткового возраста – это *социальные отношения*, а для взрослых –

⁶ Все школы Бразилии (государственные и частные), по закону об образовании, должны иметь политико-педагогические проекты воспитательно-образовательной работы. В этом документе должны быть указаны цели и методы образовательной работы, он должен разрабатываться совместно со всеми, кто работает в школе: совместно с родителями обучающихся, с преподавателями, со студентами и административными работниками.

работа. Для настоящего анализа нас интересуют деятельности дошкольного и подросткового возраста, так как школьные заведения не всегда отдают должное внимание этим деятельности и определяют своей основной целью только передачу содержания школьных предметов. Для Выготского воспитание должно быть направлено на изменение человеческого поведения, то есть, на осознание наших действий и выборов. Это очень важная мысль для того, чтобы понять ведущие деятельности, которые способствуют развитию высших психических функций.

Быть свободным для Выготского – это овладеть собой. Роль взрослого, в этом случае, это создать возможности или благоприятную почву для осознания.

Для Выготского и Спинозы свобода, то есть, осознание, зависит непосредственно от познания причин, которые помогают развить человеческие возможности. Для этого необходимо погрузиться в исследование источников, так как недостаточно указать на факторы появления феноменов. Указать на факторы значит стандартизировать, классифицировать и игнорировать разнообразие существующих различий, что делает исследование жестким и полным пережитков и стереотипов. Рефлексия связана с нормализацией, но необходимо учитывать динамику, то есть, отношение к целому. Это гибридное и сложное исследование. Развитие включает в себя превращение, появление нового, связанного с прежним опытом.

Студенческие публикации

УДК 373.2.091.33:7.05:379.8-053.4

Е. С. Волчѣк

*М. В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются теоретические аспекты понятий «изобразительные технологии» в психолого-педагогической литературе. В основной части рассматривается диагностический инструментарий, посредством которого были проведены работы по использованию изобразительных технологий в досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Представленные результаты диагностических исследований показывают, что активная позиция в обучении детей дошкольного возраста изобразительной деятельности возбуждает выбор ребенка обучаться данной деятельностью.

Одним из важнейших средств познания мира является изобразительная технология, т.к. она связана с самостоятельной, практической и творческой деятельностью ребенка. Занятия с использованием изобразительных технологий способствуют развитию творческих способностей, воображения, наблюдательности, художественного мышления и памяти детей дошкольного возраста. Концептуальными положениями использования изобразительных технологий в учреждениях дошкольного образования являются: осуществление полноценного эстетического развития каждого ребенка.

Изобразительная деятельность понимается как художественно-творческая деятельность, направленная не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому [1]. На занятиях изобразительной деятельностью осуществляются и задачи всестороннего развития личности ребенка: умственное развитие и эстетическое отношение к действительности, нравственное воспитание [2]. Процесс рисования, лепки, аппликации вызывает у детей положительные эмоции, удовлетворение от работы с изобразительным материалом, результатом которого является выразительный образ, формируются навыки работы в коллективе и для коллектива, умение согласовывать свои действия с товарищами. В процессе изобразительной деятельности развивается ручная умелость, зрительно-двигательная координация, необходимые для подготовки ребенка к письму. Изобразительное искусство способствует развитию воображения и получение изобразительных навыков у детей.

В учреждении дошкольного образования изобразительная деятельность включает такие виды деятельности, как рисование, моделирование, применение и проектирование. Каждое из этих занятий имеет свои способности представлять опыт ребенка в окружающем мире. В связи с этим, общие задачи использования изобразительных технологий уточняются в зависимости от специфики каждого типа, оригинальности материала и методов работы с ним. Применяемые воспитателем методы обучения направлены на то, чтобы сделать процесс работы детей с использованием изобразительных технологий в досуговой деятельности целенаправленным, полным и эффективным. Успех образования зависит от правильного определения его целей и содержания, а также от способов достижения поставленных целей, т.е. от методов обучения.

Базой исследования выступило ГУО «Ясли-сад №83 г. Гродно». В исследовании приняли участие 22 ребенка старшего дошкольного возраста.

Поскольку в начале опытной работы интерес детей группы был, в основном, пассивный и характеризовался лишь воспроизводящей деятельностью, отсутствием инициативы, повторением однообразных сюжетов в работах по замыслу и т.д., главная задача: направить работу на формирование активного интереса к изобразительному искусству, изобразительной деятельности, вызывая у детей потребность активного действия. Для реализации этой задачи было проведена работа в четыре этапа.

Первый этап, это серия занятий направленных на подачу информации детям о некоторых общих сведениях о произведениях, художниках, видах

изобразительной деятельности, изобразительного искусства, материалах, цветах спектра и т.п.

Этому содействовали такие занятия как: «Для чего нужно учиться рисовать», «Чем рисуют художники», «Какие могут быть узоры», «Цвета радуги», «Из чего делают аппликацию» [3, 4].

Методика выполнения бесед на занятиях нацеливалась на стимулирование познавательной активности детей, предположение нового, интересного. Постановка вопросов вызывала у них желание высказать свое мнение, принять участие в обсуждении.

Чаще всего занятия – беседы велись с детьми в непринуждённой форме. Беседа была сопровождаемой показом наглядного материала, презентации. Так, для побуждения интереса у старших дошкольников к разным изобразительным материалам для рисования и ознакомления с правилами работы ими, беседа выстраивалась в виде рассказа.

Выполнение второго этапа предусматривало обязательное использование нетрадиционных техник рисования, что давало детям множество положительных эмоций, преподносило неожиданные открытия, открывало новые возможности применения известных бытовых предметов в качестве уникальных художественных материалов. Дети, которые увлечены необычным способом рисования, самостоятельно выискивали и делали отличные предложения по новым способам передачи образа, причем очень оригинальные. Так, занятие по теме «Дары осени» использовалось рисование пальчиками. На занятии по теме «Русская красавица рябина» использовалась техника «тыка» или «торцевание». Использовались и художественно-развивающие игры. Например, «Подбери цвета, примененные художником в своей картине», «Выбери картинку по палитре», «Теплые и холодные и цвета» и др [5].

Цель третьего этапа – закрепление техник нетрадиционного рисования в самостоятельной деятельности детей и на этой основе развитие активности интереса к изобразительной деятельности. В группе детского сада была организована постоянно действующая выставка детского творчества, куда помещались рисунки детей, выполненные в различных техниках нетрадиционного рисования.

Выполнение четвертого этапа предусматривало тесное взаимодействие с родителями. Формы работы с родителями были разнообразны: анкетирование, беседы, консультации, мастер-классы, брошюры, открытые виды детской деятельности, выставки, конкурсы.

Таким образом, в процессе осуществления деятельности по использованию изобразительных технологий в досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста особое внимание уделялось формированию активного интереса, то есть воспитатель старался поставить ребенка в активную позицию к предстоящей деятельности и вызвать активное к ней отношение. Активная позиция в обучении детей дошкольного возраста изобразительной деятельности возбуждать выбор ребенка обучаться данной деятельностью, инициативой, любознательностью, совершенствованием своих знаний, умений и навыков,

самостоятельностью в своем любимом деле. Это создаст основу для формирования разностороннего интереса.

Список использованных источников и литературы

- 1 Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т. В. Варенова. – Минск: ООО «Асар», 2007. – 320 с.
- 2 Косминская, В. Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду / В. Б. Косминская. – М. : Просвещение, 2007. – 253 с.
- 3 Грибовская, А. А. Детям о народном искусстве: учебно-наглядное пособие для детей дошкольного возраста / А. А. Грибовская. – Скрипторий, 2005. – 64 с.
- 4 Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество / Т. С. Комарова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 176 с.
- 5 Шайдурова, Н. В. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста / Н. В. Шайдурова. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 32 с.

УДК 316.6:316.472.4:316.64-053.67

Т. А. Григоренко

*О. А. Короткевич, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье обоснована актуальность изучения психологического аспекта использования социальных сетей, определены их характерные особенности и функции. Автором приведены результаты исследования взаимосвязи психологических особенностей использования социальных сетей и социально-психологических установок современной молодежи.

Социальные сети для современных людей стали привычными помощниками в разных сферах жизнедеятельности: благодаря им мы узнаём о мировых и местных событиях, они позволяют нам оставаться в курсе последних жизненных новостей близких и родных; заниматься развитием личности в сфере интересов благодаря многочисленным Интернет-сообществам, посвященным хобби и увлечениям. Статистические данные по

России свидетельствуют о том, что молодые люди проводят в виртуальных социальных сетях около 2,5 часов в день [1].

Понятие «социальная сеть» получило массовое применение в различных сферах социо-гуманитарного знания благодаря работам Джеймса Барнза. Ранее исследователи в области социологии уже предлагали рассмотрение общества в ракурсе перекрещивания бесчисленных общественных отношений и их конфигураций, отвергая мнение о социуме как о совокупности кристаллизовавшихся «жестких» общественных устоев [2].

В настоящее время социальные сети можно охарактеризовать следующим образом: они позволяют разрабатывать персональные профили участникам сети; предоставляют различные варианты коммуникации (внутренние мессенджеры, комменты, лайки и т.д.) участников сети; кооперация для достижения общих задач согласно потребностям группы; предоставление доступа к общим ресурсам, например, информации; вероятность удовлетворения потребностей путем интеграции [3].

По мнению Т.С. Садыговой социальные сети сегодня выполняют следующие роли: коммуникационная; информационная; социализирующая; идентификационная; развлекательная; самоактуализирующая [4].

Психологическая школа Д.Н. Узнадзе стала авангардной школой, изучающей проблематику социальных и социальных установок. Он определил, что «установка – это целостное динамическое состояние субъекта, состояние готовности к определенной активности, состояние, обуславливаемое потребностями субъекта и объективной ситуацией». Основываясь на социально-психологическом портрете современной молодежи, можно выделить основные механизмы формирования социальных установок: стереотипизация, подражание, идентификация, разделенное согласие.

На основании анализа контента социальных сетей и активности пользователей можно выделить ряд факторов, которые могут либо затормозить формирование установки и процесса фиксации, либо ускорить их. Существует две группы факторов: внутренние, субъективные факторы (факторы, которые относятся к внутреннему миру пользователя), и внешние факторы, микросоциальные (факторы, относящиеся к внешней социальной среде пользователя) и макросоциальные (факторы, определяющие внешний мир и условия жизни пользователя).

База проведения исследования: УО «ГГУ имени Ф. Скорины» факультет психологии и педагогики, факультет физической культуры и спорта, биологический факультет. Общее количество респондентов составило 100 человек. Методики: 1. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной; 2. Скрининговая диагностика компьютерной зависимости по методике Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Ботьбот.

Рассмотрим результаты исследования по психодиагностической методике скрининговой диагностики компьютерной зависимости по методике Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Ботьбот, представленные в виде таблицы 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики по методике скрининговой диагностики компьютерной зависимости по методике Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Больбот

	Стадии компьютерной интернет зависимости			
	Нет зависимости	Стадия увлеченности	1 стадия зависимости	2 стадия зависимости
Количество человек	40	33	27	0

Нами установлено, что у 40 % испытуемых молодых людей не наблюдается признаков компьютерной интернет зависимости. Для 33 % опрошенных молодых людей характерна стадия увлеченности компьютером и интернетом. Выявлено 27 % респондентов с 1 стадией компьютерной и интернет зависимостью.

Представим результаты исследования кластера находящегося на 1 стадии интернет зависимости по методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной. результаты отобразим в виде таблицы 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной

Исследуемый параметр	Кол-во человек по уровням зависимости		
	Нет зависимости	Стадия увлечения	1 стадия зависимости
Ориентация на процесс	4	9	14
Ориентация на результат	12	6	9
Ориентация на альтруизм	5	12	10
Ориентация на эгоизм	7	6	14
Ориентация на труд	12	9	6
Ориентация на свободу	7	10	10
Ориентация на власть	9	6	12
Ориентация на деньги	10	7	10

Согласно данным эмпирического исследования, а также данным, представленным в таблице, мы можем утверждать следующее:

1. При исследовании параметра ориентации на процесс нами было установлено 15% испытуемых с низким уровнем компьютерной интернет зависимости; 33% испытуемых находящихся на стадии увлечения компьютером и интернетом и 52% респондентов с интернет зависимостью 1 стадии.

2. При изучении психодиагностического параметра «ориентация на результат» нами было установлено 44% испытуемых с низким уровнем интернет зависимости, 23% опрошенных на стадии увлечения и 33% респондентов находящихся на 1 стадии зависимости.

3. При исследовании параметра ориентации на альтруизм нами было установлено 19% испытуемых с низким уровнем компьютерной интернет зависимости; 44% испытуемых находящихся на стадии увлечения компьютером и интернетом и 37% респондентов с интернет зависимостью 1 стадии.

4. При изучении психодиагностического параметра «ориентация на эгоизм» нами было установлено 25% испытуемых с низким уровнем интернет зависимости, 23% опрошенных на стадии увлечения и 52% респондентов находящихся на 1 стадии зависимости.

5. При изучении психодиагностического параметра «ориентация на труд» нами было установлено 44% испытуемых с низким уровнем интернет зависимости, 33% опрошенных на стадии увлечения и 23% респондентов находящихся на 1 стадии зависимости.

6. При исследовании параметра ориентации на свободу нами было установлено 26% испытуемых с низким уровнем компьютерной интернет зависимости; 37% испытуемых находящихся на стадии увлечения компьютером и интернетом и 37% респондентов с интернет зависимостью 1 стадии.

7. При исследовании параметра ориентации на власть нами было установлено 33% испытуемых с низким уровнем компьютерной интернет зависимости; 23% испытуемых находящихся на стадии увлечения компьютером и интернетом и 44% респондентов с интернет зависимостью 1 стадии.

8. При изучении психодиагностического параметра «ориентация на деньги» нами было установлено 37% испытуемых с низким уровнем интернет зависимости, 26% опрошенных на стадии увлечения и 37% респондентов находящихся на 1 стадии зависимости.

Представим результаты исследования кластера с отсутствующей интернет зависимостью по методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной. результаты отобразим в виде таблицы 3.

Таблица 3 – Результаты исследования по методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной

Исследуемый параметр	Кол-во человек по уровням зависимости		
	Нет зависимости	Стадия увлечения	1 стадия зависимости
Ориентация на процесс	17	12	11
Ориентация на результат	11	7	22
Ориентация на альтруизм	13	13	14
Ориентация на эгоизм	12	16	12
Ориентация на труд	13	8	19
Ориентация на свободу	14	11	15
Ориентация на власть	14	10	16
Ориентация на деньги	9	15	16

Далее проведем статистический анализ данных с использованием коэффициента корреляции Спирмена для определения взаимосвязи психологических особенностей использования социальных сетей и социально психологических установок современной молодежи. Для анализа нами будут использованы ранее разделенные кластеры данных по уровням интернет зависимости.

В результате проведенного эмпирического исследования нами было установлено следующее:

1. Была установлена слабая обратная взаимосвязь между отсутствием зависимости и ориентацией на процесс, ориентацией на альтруизм, ориентацией на труд, ориентацией на деньги, Так же нами была выявлена слабая прямая взаимосвязь между отсутствием компьютерной интернет зависимости и ориентацией на результат, ориентацией на эгоизм, ориентацией на свободу и ориентацией на власть.

Однако все выявленные корреляционные взаимосвязи с вероятностью 95% не является статистически значимыми.

2. Была установлена слабая обратная взаимосвязь между стадией увлечения и ориентацией на свободу и ориентацией на власть, Так же нами была выявлена слабая прямая взаимосвязь между стадией увлечения компьютерной интернет зависимости и ориентацией на процесс, ориентацией на результат, ориентацией на альтруизм и ориентацией на труд.

Также была выявлена заметная взаимосвязь между стадией увлечения компьютерной интернет зависимости и ориентацией на эгоизм и умеренная прямая взаимосвязь с ориентацией на деньги.

Однако статистическая значимость взаимосвязи с вероятностью 95% была подтверждена лишь между стадией увлечения и ориентацией на эгоизм и ориентацией на деньги, что в свою очередь говори нам о том, что стадия увлечения компьютером и интернетом влияет на эгоистические и денежные социально-психологические установки личности молодых людей.

3. Была установлена слабая обратная взаимосвязь между 1 стадией зависимости и ориентацией на процесс и 1 стадией зависимости и ориентации на власть. Так же нами была выявлена слабая прямая взаимосвязь между 1 стадией зависимости и ориентацией на альтруизм; ориентацией на труд; ориентацией на свободу; ориентацией на деньги. Также нами была выявлена заметная и обратная взаимосвязь 1 степени зависимости и ориентации на результат и умеренная прямая с ориентацией на эгоизм.

Однако статистическая значимость взаимосвязи с вероятностью 95% была подтверждена лишь между 1 стадией компьютерной интернет зависимостью и ориентацией на результат и 1 стадией зависимости и ориентацией на эгоизм.

Список использованных источников и литературы

1 Социальная установка [Электронный ресурс] – Оксфордский толковый словарь по психологии; под ред. А. Ребера. – Режим доступа :

<http://www.psyoffice.ru/6-487-socialnaja-ustanovka.htm>. – Дата доступа: 13.04.2021 г.

2 Кутасова, Т. Хрестоматия по социальной психологии: учебное пособие для студентов / Т. Кутасовой. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 230 с.

3 Колпина, Л. В. Проблемы функционирования региональных социальных сетей / Л. В. Колпина // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2016. – №. 2 (132). – С. 138–150.

4 Самыгин, С. И. Социальные сети как социальный институт социализации молодёжи / С. И. Самыгин, М. Ю. Попов, Д. С. Загутин // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 5 – С. 46–49.

УДК 159.98:005.336.2:316.452-057.875

А. Н. Ерлыгина, Д. Д. Корнилова

А. Н. Захарова, кандидат психологических наук, доцент;

*Г. С. Дулина, кандидат психологических наук, доцент
Россия, Чебоксары, ФГБОУ ВО «ЧГУ имени И. Н. Ульянова»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНЦИЙ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности психокоррекционной программы, направленной на развитие компетенций командообразования (тимбилдинг) студентов вуза, а также ожидаемые результаты в виде развития навыков эффективного взаимодействия, которые в дальнейшем могут способствовать улучшению структуры профессиональных кадров государства.

В настоящее время одной из важных проблем образовательного процесса в высшем учебном заведении является проблема отсутствия командной сплоченности в студенческих группах и объединениях. Особенно важно развивать компетенции командообразования среди студентов только образовавшихся групп, представителям которых предстоит активно взаимодействовать на протяжении многих учебных лет. Данный тренинг поможет создать дружескую атмосферу среди студентов, исключив разделение группы на микрогруппы, с целью не допустить появления враждующих отношений внутри основной группы студентов. Кроме этого, тренинг на командообразование станет связующим звеном, другими словами, позволит раскрыться участникам группы, найти общие точки соприкосновения.

Необходимость формировать и организовывать совместное эффективное взаимодействие временных, вновь созданных команд в

различных мероприятиях, проводимых вузом, бывает востребованным в рамках работы проектных школ, школ актива, акселерационных программ, интеллектуальных игр.

Многие вузы активно внедряют практику проведения тренингов, направленных на знакомство, налаживание контактов, нахождение новых путей коммуникации, выявлении лидеров. Это также подтверждает значимость разработки психокоррекционной программы, направленной на развитие навыков командообразования студентов ЧГУ им. И.Н. Ульянова.

Одно из направлений психологической помощи студентам в совершенствовании навыков командообразования студентов в образовательной системе будет реализовываться с помощью психокоррекционной программы «Развитие компетенций командообразования (тимбилдинг)».

Целью разработанной программы является развитие компетенций командообразования (тимбилдинг) студентов вуза.

Задачи программы были поставлены исходя из стадий развития команды (группы):

- 1) добиться достижения первичной сплоченности;
- 2) обучения участников программы навыкам самораскрытия;
- 3) формирование у участников навыков доверия и поддержки;
- 4) обучение студентов навыкам командного взаимодействия.

Психокоррекционная программа направлена на помощь студентам, которые нуждаются в развитии навыков командообразования (тимбилдинг). По мнению Брюса Хонига, исполнительного директора Honig IdeaGuides: «Тимбилдинг изначально представляет собой создание команды, которая будет состоять из сотрудников, работающих в одной компании, для достижения одних целей» [1]. Под командой же понимается группа людей, имеющих общие цели, взаимодополняющие навыки и умения, высокий уровень взаимозависимости и разделяющих ответственность за достижение конечных результатов [2].

К основным ожидаемым результатам использования психокоррекционной программы относятся:

- адаптация студентов первого курса к образовательной среде вуза;
- сплочение студенческих групп;
- наиболее эффективная работа студенческих объединений;
- возможность формировать временные команды в различных мероприятиях, проводимых вузом;
- развитие профессиональной компетентности студентов-психологов благодаря разработке и проведению психокоррекционной работы.

Результаты будут достигнуты через усвоение опыта позитивного и эффективного взаимодействия в студенческом коллективе участниками группы; осознание значимости командной работы для повышения эффективности работы; овладение навыками командного взаимодействия, получения навыков коммуникации в команде; повышение уровня лояльного отношения к участникам команды и к команде в целом. Студенты смогут

повысить навыки командообразования благодаря упражнениям, представленным в разработанной программе.

В программе участвует группа в количестве 10-15 человек. Занятия проводятся в свободных аудиториях, где все участники смогут спокойно расположиться. Ведущий программы обязательно должен иметь психологическое образование и неукоснительно следовать этическим нормам поведения.

Психокоррекционная программа будет реализована через структурные элементы: игровые упражнения, групповое обсуждение, мини-лекции, ролевые игры, мозговой штурм – brainstorming, психодиагностику. Время проведения составляет 6 часов.

Научный задел по предлагаемой работе отражен в ряде публикаций авторов по темам адаптации студентов, личной конкурентоспособности, творческой среды и креативности студентов. У авторов имеется опыт в разработке и проведении тренингов «Тренинг личностной конкурентоспособности студентов», «Тренинг коммуникативной компетентности», «Тренинг развития ораторских способностей», «Тренинг развития креативности».

Ожидается, что участник программы по итогам работы усовершенствует свои командные навыки, и на выходе из университета окажется более конкурентоспособным, что является стратегически значимой задачей системы высшего профессионального образования на уровне государства. Другими словами, командообразование влияет на развитие надпрофессиональных навыков, делая студента на рынке труда более активным и востребованным, так как для государства важно наличие качественных профессиональных кадров, влияющих не только на экономику одной страны, но и мировую экономику.

Разработка данной психокоррекционной программы основывалось на анализе научных источников, методических рекомендаций.

Информация о проведении психокоррекционной работы в рамках программы получит освещение в средствах массовой информации – будет отражена на сайте, в социальных сетях, в газете университета.

Список использованных источников и литературы

1 Уточнение понятия Teambuilding. Командообразование в четырех подсказках. / Сообщество профессионалов в области управления персоналом «HR. RU Управление персоналом» [Электронный ресурс] //Режим доступа: <http://hrru.com/2010/01/utochnenie-ponyatiya-teambuilding-komandoobrazovan-ievchetyreh-podskazkah/> свободный. — Загл. с экрана.

2 Лачинина, Т. А. Команда или группа? [Электронный ресурс] / Т. А. Лачинина // Веб сайт. – 2011. – URL: <http://journal.vlsu.ru/index.php?id=172>. Дата доступа: 14.05.2021.

Е. Ч. Запасник

*А. Н. Певнева, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассматривается формирование основ безопасного поведения посредством сказки у детей дошкольного возраста. В статье проанализирована сказка «Спички – детям не игрушка!», на основе которой можно формировать безопасное поведения у детей в ЧС.

В последние десятилетия в нашей республике неуклонно растет число чрезвычайных ситуаций различного рода. В связи с этим безопасность человеческой жизни во всех сферах человеческой деятельности, оценка и анализ существующих рисков являются приоритетными [1, 172]. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью информирования и формирование безопасного поведения у дошкольников о правилах безопасного поведения при экстренных ситуациях, при пожаре, на улице при переходе дороги, в лесу, на льду, водоёмах и реках, а также в быту. Ряд учёных, педагогов и психологов занимались вопросом формирования основ безопасного поведения подрастающего поколения, начиная с учреждения дошкольного образования (Н.Н. Авдеева, О.А. Александров, К.Ю. Белая, И.И. Брехман, О.В. Гринина, Т.И. Ерофеева, Л.В. Занков, В.Н. Зимонина, О.Л. Князева, А.В. Сахно, Е.В. Самсонова, И.Н. Смирнов, Р.Б. Стеркина, Л.Ф. Тихомирова, Т.Г. Хромцова, Г.И. Царегородцев, В.Д. Ширшов и многие другие).

Необходимость формирования основы безопасного поведения отражены в Государственной программе «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2021–2025 годы подпрограмме «Семья и детство» [2]. Также «Национальной стратегии безопасности Республики Беларусь» на 2019–2030 годы [3]. Помимо этого, в соответствии с Инструктивно-методическим письмом Министерства образования Республики Беларусь от 24 июня 2020г. формирование культуры безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения будет способствовать реализации одного из основных направлений деятельности учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования в 2020/2021 учебном году [4].

В связи с увеличением числа опасных и чрезвычайных ситуаций в стране и мире одной из важнейших задач всех уровней образования является формирование основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста. Важно, как можно раньше дать детям знания правил поведения в быту, на

улице, о многих опасностях повседневной жизни, природных, технологические и социальные опасности. Необходимо воспитывать в детях чувство осторожности, но не страха, с базовыми навыками безопасного поведения в различных ситуациях [1, 172].

Формирование навыков безопасного поведения у детей дошкольного возраста является одной из важных стратегий по реализации профилактики возникновения чрезвычайных ситуаций, потому что воспитание культуры пожарной безопасности подрастающего поколения, является приоритетной задачей общества. Поэтому, безусловно, очень важно постараться обучить человека еще с детства соблюдению требований пожарной безопасности и правилам безопасного поведения в случае возникновения пожара [5].

Обучение основам безопасного поведения должно начинаться в синтетичном периоде, то есть в дошкольном возрасте, когда воспитание мотивацию соблюдению правил происходит более гибче.

Дошкольный возраст – это чувствительный период для развития последовательных способностей к познанию, личностных качеств и культуры взаимодействия человека с внешним миром в целом [1, с. 173]. Педагоги УДО должны побуждать воспитанников соблюдать нормы безопасности и правила жизни.

Дошкольное образование является начальным элементом непрерывного образования и направлено на обеспечение условий для социализации ребенка и гармонизации его отношений с миром людей и природы. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности, как средства сохранения и развития ребенка, должно быть целью образовательного процесса, потому что именно человеческий фактор в 80% случаев является причина чрезвычайных ситуаций и катастроф. В настоящее время образование в области безопасности жизнедеятельности, которое сегодня является методом передачи знаний, должно превратиться в механизм развития культуры взаимодействия со всеми элементами окружающего мира, формирования личностных качеств, позволяющих переживать и сопереживать событиям, происходящим в мире, оценивать их и действовать в соответствии с ситуацией.

Формирование культуры безопасности возможно только путем целенаправленной, систематической и непрерывной работы [1, с. 172-173].

Одним из популярных и наиболее эффективных для детей форм обучения представляют собой чтение художественного текста, на основе которого осуществляется использование метода беседы на темы соблюдения требований пожарной безопасности в быту, в общественных местах, рассказы о соблюдении пожарной безопасности в летний пожароопасный период, на водных объектах и т.д.

Одним из лучших способов снизить риск неопределённости, испуга и незнания правил поведения в ЧП – это предоставление знаний и формирование соответствующих жизненных навыков для обеспечения безопасности подрастающего поколения путём чтения сказки.

С педагогической точки зрения художественные произведения имеют огромный потенциал для детей дошкольного возраста. Сказки объясняют, успокаивают, информируют, вдохновляют, расширяют круг познания ребёнка, развивают воображение, творчество. Сказки способны расширять его мир, мысли, переживания, которые он не смог бы познать в игровой форме. Поэтому эти важные функции можно использовать при формировании основ безопасного поведения. «Человек, а особенно ребенок, желает четких правил поведения» – пишет польский педагог Анна Барк [6]. Сказки позволяют погрузиться в сказочный мир и внутренне пережить ситуацию. Дети в сказке находят ответы и решения на интересующие его вопросы. Ребенок, слушая художественное слово, всем своим существом переживает содержание сказки, на лице рисуется каждое незначительное событие рассказа. Чтение сказок переносит юного читателя в особый мир, где он переживает радость, печаль, ужас, гнев, ненависть. Сказка позволяет переживать героям, вызывает симпатию или антипатию. Педагогическая сказка вызывает напряжение, чтобы потом, уменьшая его, вызвать приятное чувство облегчения, снижают тревожность и беспокойство [6].

Большой плюс педагогической сказки, что они не только стимулируют развитие воображения, но также несут обучающий характер, даёт практические знания. Такое содержание сказок заставляет ребенка задуматься, искать поиск объяснений возникшему вопросу. Благодаря сказкам ребенок учится воображаемо воспринимать совокупность жизненных событий. Поэтому через сказку дошкольника можно научить воспринимать человеческие проблемы, экстренные ситуации. Ребенок очень легко и быстро усваивает содержание сказок, упорядочивает картину мира, заключает ее в определенные категории [6].

В содержание сборника «Подарок волшебника» входит сказка «Спички – детям не игрушка!», на базе которой можно формировать культуру безопасного поведения в экстренной ситуации. На основе сказки «Спички – детям не игрушки» предлагается проводить беседу с детьми дошкольного возраста, рассказывать о причинах возникновения пожара. «Но что же предстало их взору! Красно-синий огонь быстро пожирал паркетный пол кухни; маленькие озорные искорки – дети огня – вприпрыжку бегали по полупрозрачным шторам; языки алого пламени обвивали, словно ядовитые змеи, кухонный стол, стулья и другую мебель» [7, с. 55].

Через чтение художественного слова с детьми дошкольного возраста можно обсудить, что делать и куда обращаться, если произошло ЧП. При использовании метода беседы, педагоги УДО смогут выявить первую реакцию детей на пожар и сформировать правильную оценку и реакцию в чрезвычайной ситуации. Сказка способствует формированию основы безопасного мировоззрения, правил поведения в экстренных ситуациях и знания, которые помогут не допустить возникновения пожара. Иллюстрации и текст сказки напомнит детям дошкольного возраста номер спасательной службы МЧС. «Дети не на шутку испугались. Сестра застыла, как оловянный солдатик, а

мальчик Саша тем временем бросился бежать и прятаться под кровать, надеясь там спастись от прожорливого огня, который, ясное дело, ничего не оставит живым на своём пути». «Катя сообразила, что нужно вызвать пожарную машину, но вот номер пожарной помощи у неё выскочил из головы. Что делать она не знала». «В тот момент, когда Катя собиралась подняться на цыпочки и посмотреть в глазок, кто же там шумел, брат высунул голову из своего укрытия и просил, чтобы она не открывала» [7, с. 55-56].

Сказка становится не только частью изучения поведения в экстренной ситуации, но и формирования правил поведения в быту: «Катя взялась хозяйничать на кухне, а Саша в это время включил в комнате видео кассету с новым фильмом, которую взял у друга. Его сестра Катя, услышав звуки, поспешила взглянуть: второпях включила газ и стала зажигать спичку. Она не раз видела, как делала это мама. Но, как на зло, у неё ничего не выходило, девочка лишь обожгла себе пальцы. Тогда решила позвать на помощь брата. Он, как и сестра, впервые пользовался спичками, но, как и любой мальчишка, не желая терять уважения в глазах сестры, старательно проделывал манипуляции с коробком спичек. Когда же, наконец, ярко-алый огонёк пламени каймой обвил горелку, металлический чайник весело загудел». «Вдруг в дверь позвонили. Кто же это мог быть? Мама не раз говорила, что дверь не следует открывать незнакомцам» [7, с. 54-56].

На основе иллюстративного издания можно узнать из чего шьют костюм и познакомиться со всеми деталями специального обмундирования человека в пожарной форме. «На пороге появились дяди, обмундированные в специальные одежды. Такие костюмы шьют на фабриках из специального огнеупорного материала – металлизированной ткани. На голове у пожарных красовался головной шлем, который служит отличным защитником, а на лице у них был респиратор – поставщик чистого воздуха». «Нужно сказать, что еще у пожарных есть один важный прибор. Он ярко мигает во время движения, что позволяет увидеть пожарного даже в черном дыме» [7, с. 57-60].

В сказке представлено не только детальное описание специального костюма, но и знакомство с профессией спасателя-пожарного, его обязанностями, а также атрибутами. Базовые знания в дальнейшем послужат пластом формирования знания о профессии пожарного, а также смогут отражаться в игровой форме детей дошкольного возраста. «Взрослые дяди-пожарные, не теряя времени даром, продолжали сражаться с молниеносной скоростью огня при помощи длинных шлангов, которые они называют «рукавами», а кто-то тушил специальной пеной». «Дяди пожарные, после того, как вынесли детей, принялись тушить пожар специальным порошком. Огонь был успешно потушен!» [7, с. 62-63].

В конце сказки детям даётся мудрый урок: «СПИЧКИ – НЕ ИГРУШКИ!!! НИКОГДА НЕ БЕРИТЕ ИХ БЕЗ РАЗРЕШЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ И НЕ ЗАЖИГАЙТЕ САМОСТОЯТЕЛЬНО! И тогда мы сможем избежать несчастных случаев. А это так важно» [7, с. 62].

Поэтому сказка «Спички – детям не игрушка!» из сборника «Подарок волшебника» познакомит и расскажет детям дошкольного возраста правила

безопасного поведения, научит, как действовать в различных чрезвычайных ситуациях. Таким образом, использование художественного слова в формировании основы безопасного поведения у детей дошкольного возраста поможет правильному формированию культуры безопасности, овладению важными знаниями, которые в будущем позволят уберечь от пожаров и негативных последствий, возникающих в результате возгораний.

Список использованных источников и литературы

1 Pogodaeva, M. V. Life safety culture in early childhood / M. V. Pogodaeva // 2012. – Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2012. – № 1 – С.172–173.

2 Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 17.10.2021.

3 Национальная стратегия по снижению риска возникновения чрезвычайных ситуаций в Республике Беларусь на 2019-2030 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ucr.by>. – Дата доступа: 17.10.2021.

4 Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by>. – Дата доступа: 17.10.2021.

5 Обеспечение безопасности жизнедеятельности: проблемы и перспективы : сб. материалов XV международной научно-практической конференции молодых ученых. : в 2 т. Т. 2. – Минск : УГЗ, 2021. – 424 с.

6 Basak, A. M. Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym / A. M. Basak. – Krakow : Pedagogika Rodziny, 2012. – С. 211–227

7 Запасник, Е. Ч. Подарок волшебника: сказки для детей дошкольного и младшего школьного возраста / Е. Ч. Запасник. – Гродно : ЮрСаПринт, 2021. – 72 с.

УДК 373.2:159.954.4:37.015.31:741.02-053.4

О. Ю. Кондрат

*М. В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена проблеме развития творческих способностей у детей дошкольного возраста через нетрадиционные техники рисования. В статье предпринята попытка раскрыть взаимосвязь формирования креативной

личности и развития творческого потенциала дошкольников через нетрадиционные техники рисования

«Социальная креативность – это не роскошь, но необходимость, вызванная проблемами, с которыми люди сталкиваются в XXI в.»

Г. Фишер

Информационно коммуникационные технологии быстрыми темпами проникли во все сферы жизнедеятельности человека и на сегодняшний день на смену информационной эпохе, приходит эпоха творчества и инноваций, а вместе с ней и новое креативное общество, которое испытывает потребность в креативной, творчески мыслящей личности, обладающей способностью к восприятию нового, способной решать сложные задачи, создавать новые технологии.

Креативность – творческий ресурс человека, система творческих способностей и индивидуальных качеств личности, способствующих генерированию и реализации инновационных идей и стратегий [6, с. 159]. «Творчество – высшая форма проявления феномена человека» (Н.А. Бердяев). Многие способности и чувства, которые даны человеку с рождения, остаются не раскрытыми, недостаточно развитыми, следовательно, нереализованными в будущей жизни [7, с. 33].

Актуальность темы заключается в том, что развитие творческого потенциала подрастающего поколения довольно сложное явление, поскольку природа человеческих способностей вызывает споры среди ученых. На сегодняшний день одной из главных задач системы образования является воспитание активной, инициативной, самостоятельной и предприимчивой личности [6, с. 1]. «Основой данных качеств является развитие творческих способностей, которое наиболее эффективно в период дошкольного детства, поскольку именно дети дошкольного возраста наиболее восприимчивы к творчеству» [8, с. 76].

Дошкольный возраст, по мнению Л.С. Выготского – «это качественно своеобразный период психического развития, характеризующийся, прежде всего возможностью появления многочисленных новообразований, как результата предшествующего развития, адекватного восприятия целенаправленного воздействия, результатом которых является стремление к разнообразной творческой деятельности» [2, с. 96]. «Достигнутый к дошкольному возрасту определенный уровень психологического развития характеризует его как наиболее сензитивный к обучению» [1, с. 47]. Л.И. Божович указывает, «что границы возраста могут сдвигаться в зависимости от деятельности ребенка и конкретных условий, в которых он находится» [9, с. 148]. То есть создание специальных условий будет способствовать активизации творческой деятельности дошкольников.

Исследуя возрастные особенности, Б.Г. Ананьев подчеркивает, «что возрасту соответствует определенное внутреннее содержание, духовное развитие человека, что дошкольный возраст уже сам является фактором

сензитивности в обучении при удачном стечении всех обстоятельств: психолого-педагогических социально обусловленных новообразований дошкольников и организации обучения педагогом – мастером» [2, с. 84].

Как отмечают некоторые авторы: «творческие способности дошкольника – это характерные качества, определяющие удачность выполнения какой-либо творческой деятельности» [9, с. 152].

Выполняемая деятельность должна находиться в зоне оптимальной трудности – в зоне потенциального развития. Деятельность, которая находится за пределами этой зоны, в меньшей степени влияет на развитие творческих способностей. «Если она слишком проста, то обеспечивает лишь реализацию уже имеющихся способностей; если же она чрезмерно сложна, то становится невыполнимой и, следовательно, также не будет способствовать формированию новых умений и навыков» [1, с. 79]. Таким образом, творческие способности развиваются в деятельности, зависят от характера деятельности и средовых факторов.

По мнению американского ученого П. Хилла, «творчество – это успешный полет мысли за пределы неизвестного. Оно дополняет знания, способствуя созданию вещей, которые не были известны ранее» [8, с. 92]. Польский исследователь А. Матейко считает, что «сущность творческого процесса заключается в реорганизации имеющегося опыта и формировании на его основе новых комбинаций» [9, с. 151]. Большой энциклопедический словарь дает такое обобщающее определение творчества: «Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца – субъекта (*производителя, носителя*) творческой деятельности» [4].

Многие психологи, изучавшие онтогенез психического развития, обращали внимание на значение творчества в жизни детей дошкольного возраста, к ним относятся Л.С. Выготский, Д. Дьюи, С.Л. Рубинштейн, В. Штерн [7, с. 33]. Многие педагоги современности Д.И. Воробьева, Т.Н. Доронова, Л.В. Костина, З.И. Теплова, А.В. Шестакова стремятся создать новые технологии, позволяющие более эффективно развивать творчество детей через продуктивную деятельность, осуществляя постоянный поиск новых нетрадиционных техник рисования [7, с. 152].

В дошкольной педагогике накоплен огромный опыт многочисленных научных исследований в области изучения творческих способностей (Д.Б. Богоявленская, Б.Г. Ананьев, В.Н. Дружинин, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Шадриков, М.А. Холодная, Т.С. Комарова, Н.А. Ветлугина, Е.А. Флерина и др.) [6, с. 160]. Зарубежные ученые также рассматривали эти вопросы (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Майрес, Дж. Гилфорд, Э. Фромм и др.) [6, с. 160]. Однако вопрос о создании условий развития творческих способностей остается весьма концептуальным.

В современных исследованиях и методических разработках (Н.Н. Гусарова, Г.Н. Давыдова, Н.В. Дубровская, И.А. Лыкова, М.И. Нагибина и др.) представлены некоторые нетрадиционные изобразительные техники, преимущественно – пальцевая, кляксография, как более простые для дошкольника и не требующие достаточно развитых технических умений; определена интересная тематика детских работ, некоторые методы и приемы активизации детского творчества [5, с. 4].

К. Лепиков, Е. Разыграев подчеркивали «особую важность обучения технике рисования, без которого творческие способности развиваются недостаточно» [5, с. 8].

Т.С. Комарова указывала на то, «что целесообразно приобщать дошкольников именно к неклассической технике рисования в плане развития творческого воображения, а именно к выполнению печаток, тампонирования, разбрызгивания, монотипии, кляксографии, граттажа, рисование помятой сырой бумаги, рисование разными материалами и т.д.» [5, с. 7].

Однако, на практике в развитии творчества у детей дошкольного возраста имеется ряд противоречий:

- между признанием важности творчества в воспитании личности ребенка дошкольного возраста и недостаточной теоретической проработанностью вопроса использования нетрадиционных техник рисования;
- между необходимостью развития творческих способностей дошкольников и отсутствием методических разработок по применению нетрадиционных техник рисования.

Нетрадиционные техники рисования являются одним из средств развития творчества у дошкольников, педагоги сами могут выбирать формы, методы, приемы обучения. Термин «нетрадиционный» (от лат. *traditio* – привычный) подразумевает использование материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепризнанными, традиционными, широко известными. Нетрадиционные техники – это толчок к развитию творчества, воображения, проявлению самостоятельности, инициативы, выражения индивидуальности. «Применяя и комбинируя разные способы изображения в одном рисунке, дошкольники учатся думать, самостоятельно решать, какую технику использовать, чтобы тот или иной образ получился выразительным» [6, с. 162].

Рисование с использованием нетрадиционных техник изображения не утомляет дошкольников, у них сохраняется высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания. Нетрадиционные техники позволяют выразить в рисунке чувства и эмоции, дают ребенку свободу и вселяют уверенность в своих силах. Владея разными техниками и способами изображения предметов или окружающего мира, ребенок получает возможность выбора. Взрослые должны помочь ребенку развить в себе творческие способности, которые помогут ему стать личностью. Творческая личность – это достояние всего общества [5, с. 12].

Проанализировав авторские разработки, различные материалы, а также передовой опыт работы с детьми, накопленный на современном этапе

отечественными и зарубежными педагогами-практиками, можно сделать вывод: нетрадиционные техники привлекательны для дошкольников, так как они открывают большие возможности выражения собственных фантазий, желаний и самовыражения, позволяют детям быстро достичь желаемого результата.

Таким образом, применение нетрадиционных техник рисования в работе с дошкольниками в целом способствуют развитию творческого воображения, творческого мышления и творческой активности, развивают желание экспериментировать, создавать новое, следовательно, являются основой формирования креативной, творчески мыслящей личности.

Список использованных источников и литературы

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

2 Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 2010. – 186 с.

3 Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Г. Григорьева. – М. : Академия, 1999. – 344 с.

4 Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефимова. – М. : Русский язык, 2000. – Т. 2: П–Я.

5 Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество / Т. С. Комарова. – М., 1990 – 142 с.

6 Петухова, Л. В. Нетрадиционные техники рисования как условие развития художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста / Л. В. Петухова // Вектор науки ТГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 2 (5). – С. 159–163.

7 Поддьяков, Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект / Н. Н. Поддьяков. – Волгоград : Перемена, 1995. – С. 32–34.

8 Развитие творческих способностей дошкольника / И. В. Груздова [и др.]. – Ростов н /Д : Феникс, 2010. – 376 с.

9 Теплов, Б. М. Проблема одаренности / Б. М. Теплов // Советская педагогика. – 1940. – № 4–5. – С. 146–156.

Е. В. Макаревич
А. Е. Журавлева, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Работа посвящена изучению мотивации профессиональной деятельности педагогов. В данной статье описываются и выделяются структурные компоненты мотивации, виды профессиональных мотивов педагогов. Приводятся данные эмпирического исследования по изучению особенностей профессиональной деятельности педагогов.

Профессиональная деятельность является для современного человека не только основным средством существования, но и доминирующей сферой его развития и самореализации как личности. Прохождение каждого этапа профессионального пути – выбор профессии, обучение, профессиональная адаптация, становление индивидуального стиля деятельности, овладение высшими проявлениями мастерства, завершение карьеры – сопровождается развитием у человека новообразований в виде специфических интеграций её свойств и качеств. В то же время на любом из этих этапов могут возникать противоречия между устремлениями, способностями личности и профессиональными требованиями. Данные противоречия выступают в качестве источников как позитивного, так и негативного варианта развития личности, включая её профессиональную деформацию и синдром выгорания.

В основе профессиональной деятельности педагога лежит сочетание целого ряда мотивов, а именно: материальные стимулы, побуждения, связанные с самоутверждением, профессиональные мотивы, мотивы личностной самореализации. При рассмотрении классификаций мотивации педагогической деятельности, особого внимания заслуживает структура мотивации, в которой Б. И. Додонов выделил четыре структурных компонента:

- удовольствие от самой деятельности;
- значимость для личности непосредственного её результата;
- «мотивирующая» сила вознаграждения за деятельность;
- принуждающее давление на личность [1, с. 23].

В качестве мотивационных ориентиров здесь могут выступать внешние мотивы (например, мотив достижения) и внутренние мотивы (например, ориентация на процесс и результат своей деятельности). К внешним мотивам относятся:

- престижность работы в определенном образовательном учреждении;

– адекватность оплаты труда, соотношенная с мотивами личностного и профессионального роста;

– самоактуализация [2, с. 206].

Л. Н. Захарова, уточняя виды профессиональных мотивов педагога, из обширной области факторов называет следующие:

- материальные стимулы;
- побуждения, связанные с самоутверждением;
- профессиональные мотивы;
- мотивы личностной самореализации.

Педагогическая деятельность является специфической формой взаимодействия взрослого и ребенка, которая характеризуется асимметричностью позиций и различием в статусах. Это, по мнению Н. А. Аминова, обуславливает появление у педагога особого значимого мотива – мотива власти (доминирования). В образовательном процессе мотив власти может быть реализован в следующих видах [3, с. 46]:

– власть вознаграждения определяется ожиданием, в какой мере учитель может удовлетворить мотивы ученика и насколько он поставит это удовлетворение в зависимость от желательного поведения ребёнка;

– власть наказания определяется ожиданием ученика в отношении, во-первых, той меры, в какой учитель способен наказать его за нежелательные действия, и, во-вторых, насколько педагог сделает наказание зависящим от нежелательного поведения ребёнка;

– нормативная власть и контроль со стороны учителя усвоенных учеником норм;

– власть эталона основана на желании ученика быть похожим на учителя;

– власть знатока (экспертная власть) зависит от величины приписываемых учителем учеником особых знаний по изучаемому предмету;

– информационная власть имеет место в тех случаях, когда учитель владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия своего поведения в школе или дома в новом свете [2, с. 163].

Так, цель нашего исследования – это изучение особенностей мотивации профессиональной деятельности педагогов.

В исследовании приняло участие 50 педагогов ГУО «Средняя школа №1 г. Чечерска». Возраст испытуемых от 23 до 45 лет, из них 18 молодых (стаж работы 1 – 3 года) и 32 опытных педагогов (стаж работы 7 – 15 лет).

В качестве диагностического инструментария были использованы: методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. А. Реана), опросник «Изучение ведущих мотивов профессиональной деятельности» Л. А. Верещагиной; методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О. Ф. Потемкина).

Результаты исследования мотивации профессиональной деятельности, полученные с помощью методики К. Замфир, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты, полученные с помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. А. Реана)

Вид профессиональной мотивации	Количество испытуемых (%)
Внутренняя мотивация	24 %
Внешняя положительная мотивация	28 %
Внешняя отрицательная мотивация	48 %

В результате было установлено, что у 48% педагогов преобладает внешняя отрицательная мотивация профессиональной деятельности, свидетельствующая о том, что мотивами их деятельности являются наказание, критика, осуждения и другие санкции негативного характера со стороны администрации.

У 28% испытуемых доминирует внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности – это говорит о том, что в трудовой деятельности они ориентированы на материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж.

Для 24% респондентов свойственна внутренняя мотивация профессиональной деятельности. Данные педагоги ориентированы на повышение уровня профессионального мастерства, достижение желаемых целей.

Таким образом, для педагогов доминирующим видом профессиональной мотивации является внешняя отрицательная мотивация.

Результаты исследования ведущих мотивов профессиональной деятельности у педагогов представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты изучения ведущих мотивов профессиональной деятельности у педагогов (Л. А. Верещагина), (%)

Виды мотивов профессиональной деятельности	Количество испытуемых (%)
Мотивы собственного труда	14%
Мотивы социальной значимости труда	18%
Мотивы профессионального мастерства	28%
Мотивы самоутверждения в труде	40%

Анализ результатов, представленных в таблице 2, показывает, что преобладающими мотивами профессиональной деятельности у 40% педагогов являются: мотивы самоутверждения в труде, предполагающие полное самовыражение в труде, стремление применять знания, умения, навыки, компетенции в своей работе.

У 28% респондентов выражены мотивы профессионального мастерства в плане стремления получить глубокие профессиональные знания, быть лучшим в профессиональной деятельности.

Мотивы социальной значимости труда преобладают у 18% педагогов, что предполагает наличие у них желания быть востребованными в педагогической сфере и выполнять работу, полезную обществу.

Также, наименее выражены у педагогов мотивы собственного труда (14% опрошенных), отражающие их желание овладеть профессией.

Так, у педагогов наиболее выраженными мотивами профессиональной деятельности являются: мотивы самоутверждения в труде и мотивы профессионального мастерства.

Результаты исследования социально-психологических установок профессиональной деятельности педагогов представлены в таблице 3:

Таблица 3 – Результаты, исследования социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О. Ф. Потемкина)

Шкалы социально-психологических установок профессиональной деятельности	Уровень выраженности		
	Н	С	В
Ориентация на процесс	24%	44%	32%
Ориентация на результат	42%	4%	54%
Ориентация на альтруизм	36%	60%	4%
Ориентация на эгоизм	36%	46%	18%
Ориентация на труд	30%	54%	16%
Ориентация на свободу	60%	12%	28%
Ориентация на власть	50%	40%	10%
Ориентация на деньги	18%	64%	18%

Исследование социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере у педагогов в процессе работы показало:

– высокие значения по шкале «Ориентация на результат» выявлены у 54% испытуемых, т.е. такие люди стремятся достигать результата в своей деятельности несмотря на помехи и неудачи, эти педагоги считаются одними из самых надежных;

– 32% педагогов отмечены высокие значения по шкале «Ориентация на процесс», т.е. респондентам важно, чтобы сама педагогическая деятельность им была интересна, а для достижения высоких результатов нужно выполнять много сложной и рутинной работы, нежелание выполнять которую им сложно преодолеть;

– у 28% учителей имеют высокие показатели по шкале «Ориентация на свободу», которая является для них приоритетной ценностью, они готовы ее отстаивать несмотря ни на что;

– низкие значения по шкале «Ориентации на свободу» получили 60% опрошенных педагогов, это свидетельствует о том, что такие педагоги не стремятся подчиняться требованиям;

– у 50% испытуемых по шкале «Ориентация на власть» отмечены низкие значения. Данная категория учителей не считает главной ценностью влияние на коллег, обучающихся;

– низкие значения по шкале «Ориентация на результат» выявлены у 42% испытуемых. Им сложно добиваться поставленных целей, они отвлекаются от первостепенных задач в пользу малозначимых.

Таким образом, для педагогов в профессиональной деятельности характерным является желание избежать порицания и критики со стороны коллег и руководства. Они стремятся самоутверждению и профессиональному мастерству. Считают, что в работе важно опираться на взаимоуважение, а не проявление власти над другими. Им бывает сложно достигать поставленных целей из-за отсутствия интереса к рутинной работе.

На основании результатов исследования были разработаны рекомендации для педагогов, которые работают с обучающимися в учреждениях образования, направленные на повышение мотивации профессиональной деятельности.

Список использованных источников и литературы

1 Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 424 с.

2 Занковский, А. Н. Организационная психология / А. Н. Занковский. – М. : ООО «Проект - Ф», 2000. – 466 с.

3 Венчин, А. П. Управление персоналом в условиях рыночной экономики / А. П. Венчин. – М. : Дело, 2002. – 50 с.

УДК 159.923.2

Н. Л. Мамрукова

*Н. Г. Новак, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МНОГОЗНАЧНОСТЬ ПОНЯТИЯ «САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ»

В статье рассматривается феномен самопрезентации личности, приводятся основные определения данного понятия, представленные в психологической литературе. Рассматривается влияние навыков самопрезентации на успешность общения и профессиональной деятельности.

По мнению психологов экзистенциально-гуманистического направления, каждый человек желает быть успешными и достигнуть самосовершенства. При этом у каждого – свой уникальный и своеобразный путь. Но какой бы путь покорения вершин мы не выбрали, чтобы преуспеть в своем деле, необходимо

уметь представлять себя и продукт собственной деятельности и творчества, т.е. владеть навыками самопрезентации.

По мере взросления, в процессе воплощения своих целей, реализации потребностей, происходит развитие личности. В процессе межличностного и профессионального взаимодействия с другими человек стремится произвести впечатление, показать себя в лучшем свете. Даже тогда, когда человек не подозревает, схемы презентации действуют на уровне подсознания. Например, перед важной встречей человек выбирает «правильный» костюм, приветливо здоровается и перекидывается парой приятных слов со знакомыми, улыбается коллегам – вот это уже элементы самопрезентации. Речь идет о так называемой «естественной самопрезентации», потому что эти действия мы делаем без особого умысла, как бы автоматически. Именно поэтому такого рода самопрезентация не всегда приносит должный результат.

Самопрезентация, которая заранее спланирована, подготовлена и полностью осознается – это «искусственная самопрезентация». И для того, чтобы быть на гребне волны успешности, необходимо научиться с выгодой демонстрировать свои сильные стороны и сгладить слабые. Это позволит с наибольшей вероятностью получить желаемое.

Когда человек владеет навыками, различными техниками и приемами самопрезентации, может показать себя с выгодной стороны, проявить свое воспитание, продемонстрировать грамотную речь, расположить собеседника прекрасным внешним видом, то это становится дополнительным бонусом и средством воздействия на восприятие нашего образа другими людьми, мотивирует их к более эффективному уровню взаимодействия.

Научные исследования феномена самопрезентации делятся уже более 50 лет. Такие понятия как «самопрезентация», «управление впечатлением», «самоподача» и т.д. уже устоявшиеся выражения в научной литературе не только западных, но и отечественных деятелей психологической науки.

В научных подходах, рассматривающий процесс формирования навыков самопрезентации, ученые опираются на такие факторы, как личностные черты, психологические процессы, поведение и коммуникативные навыки человека. И поэтому столь различны понятия самопрезентации в разных исследованиях психологов. Так, в работе Н.А. Корягиной, Н.В. Антоновой, С.В. Овсянниковой приводятся различные трактовки феномена самопрезентации: средство организации взаимодействия с другими для достижения своих целей; способ поведения в обществе; средство сохранения самооценки; способ создания образа «Я»; способ выражения себя; средство нивелирования когнитивного диссонанса; регулятор мотива достижения/избегания неудач; самосознание как результат суммирования оценок со стороны окружающих; способ фокусировки на самом себе и др. [1].

Е.В. Михайлова указывает, что если взять темперамент и характер человека за точку отсчета, то мы получим определенные черты личности, вслед за которыми надстраиваются базовые психические процессы (восприятие, внимание, мышление), далее – мотивация, образ Я и самооценка и затем –

поведение [2]. Среди работ российских ученых любопытно исследование Т. А. Трифоновой о взаимосвязи между чертами характера человека и успешностью его самопрезентации. С целью изучения предполагаемой взаимосвязи в анализе использовались 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла, опросник Н. М. Пейсахова «Способность к самоуправлению», методика экспертной оценки эффективности самопрезентации Г. Г. Семеновой-Полях [3].

Структура самопрезентации может быть представлена в двух аспектах. *Во-первых*, как процесс психологического воздействия на оппонента или группу лиц для достижения своих целей. В качестве цели может выступать психологическое удовлетворение от самого факта оказываемого воздействия, проявляющееся в эмоциональном подъеме и смене настроения, а также потребительское удовлетворение («обогащение» или выгода), связанное с изменением поведения оппонента, улучшением его материального положения или изменением социального статуса. *Во-вторых*, как социально-психологический феномен, проявляющийся в ситуации коммуникации и взаимодействия, имеющий сложную разнонаправленную структуру [1].

Анализируя различные подходы о сути самопрезентации можно сделать определенный вывод, что самопрезентация – это в различной мере осознаваемый и постоянно осуществляемый в межличностном взаимодействии процесс предъявления Я-информации в вербальном и невербальном поведении субъекта самопрезентации с учетом специфики социальной ситуации [4].

Когда мы общаемся с имеющим для нас значение человеком, то мы стараемся произвести максимально позитивное впечатление, чтобы быть обаятельным и привлекательным. И совсем другое поведение если собеседник вызывает равнодушие или даже неприятие, то мы ведем себя очень сдержанно или даже пренебрегаем общением с таким человеком. Другими словами, посредством самопрезентации мы демонстрируем свое отношение к человеку, к ситуации без слов: «я хочу с тобой общаться» или «ты мне не интересен».

Рассматривая тему самопрезентации как потребности в общении, многие ученые-практики акцентируют внимание на таком понятии, как социальная успешность: получая отклик о себе от окружающих при общении, мы переживаем состояние социальной успешности или неуспешности.

Навыки самопрезентации и убеждающего воздействия являются особой профессиональной компетенцией каждого специалиста, работающего с людьми.

Таким образом, чем старше становится человек, тем важнее для него признание окружающих (статус, авторитет, оплата труда) и тем чаще он сталкивается с критикой и оценкой со стороны социального сообщества (поведения, мыслей, стиля жизни). Стремление к самопрезентации – это естественная потребность личности, которая связана с общением, стремлением к успеху и самореализации. В этом плане быть успешным – это значит, в первую очередь, уметь быстро и гибко адаптироваться к партнеру по общению и ситуации коммуникации, во-вторых, владеть стратегиями и тактиками

самопрезентации, техниками самопредъявления, в-третьих – умение создавать позитивный Я-образ, имидж человека успешного.

Список использованных источников и литературы

- 1 Корягина, Н. А. Психология общения / Н. А. Корягина, Н. В. Антонова, С. В. Овсянникова. – М. : Юрайт, 2014. – 440 с.
- 2 Михайлова, Е. В. Обучение самопрезентации / Е. В. Михайлова. – М. : Изд-кий дом ГУ ВШЭ, 2006. – 166 с.
- 3 Перельгина, Е. Б. Психология имиджа / Е. Б. Перельгина. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 221 с.
- 4 Пикулева, О. А. Психологическая многозначность понятия «самопрезентация личности» / О. А. Пикулева // Социальная психология и общество. – 2013. – № 2. – С. 21–37.
- 5 Чалдини, Р. Психология влияния: убеждай, воздействуй, защищайся / Р. Чалдини ; [пер. с англ. Е. Бугаева и др.]. – 5-е изд. – Москва [и др.] : Питер, 2013. – 333 с.

УДК 796.012.1:159.928.234:159.954.4-053.81

П. Г. Портнова

*И. Н. Андреева, доктор психологических наук, доцент
Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»*

СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННАЯ ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния пола и специально организованной двигательной активности на эмоциональный интеллект и эмоциональную креативность в период ранней взрослости. В результате использования многофакторного дисперсионного анализа выявлено отсутствие взаимодействия независимых переменных и наличие влияния главных факторов (пола или наличия специально организованной двигательной активности) на зависимые переменные (эмоциональный интеллект, эмоциональную креативность). Так, установлено, что, независимо от интенсивности двигательной активности, у женщин более выражена составляющая эмоциональной креативности «эффективность», а у мужчин преобладает «аутентичность». У мужчин, которые занимаются двигательной активностью, более выражены способности к пониманию и управлению собственными эмоциями, преобладает внутриличностный эмоциональный

интеллект по сравнению с респондентами, у которых специально организованная двигательная активность отсутствует.

В настоящее время такие феномены как «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная креативность» становятся всё более востребованными в современной психологии.

Результаты исследования эмоционального интеллекта представлены в работах таких зарубежных психологов как Дж. Мейер, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, П. Сэловей, Д. Карузо и другие. Ими впервые был введён термин «эмоциональный интеллект», разработаны модели эмоционального интеллекта. Изучением эмоциональной креативности занимался американский психолог Дж. Эйверилл, который впервые ввёл термин «эмоциональная креативность», а также определил его структуру.

Исследованием эмоционального интеллекта в отечественной психологии занимались, в частности: И.Н. Андреева, Д.В. Ушаков, А.И. Савенков, А. В. Гуськова, А.Н. Крайторов, М. А. Манойлова, Э. Л. Носенко. Психологом Д. В. Люсиным были выделены компоненты эмоционального интеллекта.

Изучением эмоциональной креативности занимались такие современные учёные как Т.Н. Березина, Р.Н. Терещенко, С.П. Деревянко, Е.А. Валуева и Н. В. Угрюмова. Отечественные психологи уточнили понятие и структуру эмоциональной креативности.

В настоящее время исследованием теоретических и практических аспектов исследования эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности занимаются специалисты различных профессиональных сфер (например, Д. В. Люсин, А.И. Савенков, И.Н. Андреева, О.И. Власова, Д.В. Ушаков).

Эмоциональный интеллект – это способность осознавать собственные и чужие эмоции, умение управлять ими, а также строить эффективные отношения с людьми. Психолог Д.В. Люсин выделяет в структуре эмоционального интеллекта межличностный и внутриличностный компоненты. Межличностный эмоциональный интеллект включает способности к пониманию и управлению чужими эмоциями, внутриличностный – к пониманию и управлению собственными эмоциями [4]. В своей работе мы будем придерживаться модели Д.В. Люсина.

Эмоциональная креативность – это способность генерировать новые эмоциональные переживания. Она включает в себя: понимание разнообразных эмоциональных переживаний, способность переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции и умение выражать свои эмоции. Американский учёный Дж. Эйверилл в структуре эмоциональной креативности выделил следующие компоненты: эффективность, новизна, аутентичность и готовность [7].

Проблема эмоционального интеллекта, не смотря на большое количество исследований, остаётся недостаточно разработанной, а исследования в области эмоциональной креативности немногочисленны.

Научная новизна представленной работы заключается в том, что впервые изучено влияние пола и специально организованной двигательной активности на компоненты эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности у мужчин и женщин в период ранней взрослости.

Следует отметить, что под специально организованной двигательной активностью в данной работе мы понимаем целенаправленные регулярные занятия физическими упражнениями и различными видами спорта.

Цель исследования — охарактеризовать влияние пола респондентов и специально организованной двигательной активности на показатели эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности в период ранней взрослости.

Мы предположили, что на выраженность компонентов эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности в период ранней взрослости влияют пол респондента и занятия специально организованной двигательной активностью.

Выборка составила 140 человек в возрасте от 20 до 40 лет ($M=24,15$; $SD=5,79$); среди них – 70 мужчин и 70 женщин.

Большинство респондентов не состоят в браке, имеют средне-специальное и незаконченное высшее образование. Половину выборки составляют респонденты, для которых не характерны регулярные занятия физкультурой и спортом, половину – занимающиеся специально организованной двигательной активностью. Женщины отдают предпочтение занятиям хореографией и фитнесом, а мужчины – бегу, фитнесу и баскетболу.

Для диагностики эмоционального интеллекта использовался опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина [3]. Для диагностики эмоциональной креативности использовался опросник эмоциональной креативности Дж. Эйверилла в адаптации И.Н. Андреевой [1].

На первом этапе исследования изучалось влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на выраженность показателей эмоциональной креативности в период ранней взрослости.

Выявлено влияние независимой переменной «пол» на выраженность следующих зависимых переменных, которые являются компонентами эмоциональной креативности ($p \leq 0,05$):

Эффективность ($F(1,13)=29,90$, $p=0,00$); показатель «эффективность» на достоверном уровне является более высоким у женщин, чем у мужчин. Это можно объяснить тем, что эффективность эмоций – это способность к продуцированию эмоций, которые имеют определенную ценность для окружающих, то есть, социально значимых эмоций, а как известно, женщины ориентированы на межличностные отношения.

Аутентичность ($F(1,13)=27,53$, $p=0,00$); показатель «аутентичность» на достоверном уровне является более высоким у мужчин, чем у женщин. Это можно объяснить тем, что у мужчин эмоциональная реакция более ориентирована на индивидуальные оценки и мнения, благодаря чему

развивается аутентичность, которая отражает самовыражение личности в области эмоций.

По шкалам эмоциональной креативности «подготовленность» и «новизна» значимых различий между мужчинами и женщинами с разной интенсивностью двигательной активности не обнаружено ($p > 0,05$).

На втором этапе исследования изучалось влияние пола и наличия специально организованной двигательной активности на выраженность показателей эмоционального интеллекта в период ранней взрослости.

Выявлено влияние независимой переменной «наличие специально организованной двигательной активности» на выраженность следующих зависимых переменных, которые являются компонентами эмоционального интеллекта ($p \leq 0,05$):

1. Понимание собственных эмоций (ВП) ($F(1,13) = 4,67$, $p = 0,03$); показатель «понимание собственных эмоций» более выражен у мужчин, которые участвуют в специально организованной двигательной активности, чем у мужчин, которые в ней не принимают участия. Это можно объяснить тем, что эмоции, которые возникают в процессе занятий специально организованной двигательной активностью, оказывают влияние на результативность данных занятий, кроме того эмоции оказывают влияние на внутреннюю мотивацию, поэтому для того чтобы эффективно использовать данные эмоции, людям занимающимся двигательной активностью необходимо понимать эмоции, которые у них возникают [6].

2. Управление собственными эмоциями (ВУ) ($F(1,36) = 5,35$, $p = 0,02$); показатель «управление собственными эмоциями» более выражен у мужчин, которые занимаются специально организованной двигательной активностью, чем у индивидов, у которых специально организованная двигательная активность отсутствует. Это может быть связано с эмоциональной саморегуляцией людей, занимающихся специально организованной двигательной активностью, так как контроль за возникающими эмоциями напрямую связан со спортивными достижениями. Регуляция собственных эмоций, увеличение или снижение их интенсивности способствуют достижению результата при занятиях двигательной активностью [8].

3. Внутрличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) ($F(1,13) = 4,01$, $p = 0,04$); показатель «внутрличностный эмоциональный интеллект» более выражен у мужчин, которые занимаются двигательной активностью, чем у индивидов, не занимающихся двигательной активностью. Иными словами, мужчины во время занятий двигательной активностью, стараются контролировать свои эмоции и анализируют свои эмоции, тем самым повышая уровень своего внутрличностного эмоционального интеллекта.

4. Понимание эмоций (ПЭ) ($F(1,13) = 7,48$, $p = 0,00$); показатель «понимание эмоций» более выражен у мужчин, которые занимаются специально организованной двигательной активностью, чем у индивидов, которые не занимаются специально организованной двигательной активностью. Это может быть связано с тем, что, занимаясь двигательной активностью, мужчины

анализируют свои эмоции и стараются понять эмоции других людей, так как этого требует формирование внутрикомандных коммуникаций и выстраивание взаимоотношений с тренером [6].

5. Управление эмоциями (УЭ) ($F(1,13)=4,71, p=0,03$); показатель «управление эмоциями» более выражен у мужчин, которые занимаются двигательной активностью, чем у тех, у кого двигательная активность отсутствует. Это может быть связано с тем, что во время занятиями двигательной активностью необходим контроль эмоции. Кроме того, согласно исследованиям, эмоциональный интеллект способствует повышению уровня достижений человека. Данная особенность связана с постоянным контролем за собственными и чужими эмоциями в критической и нестандартной ситуации. Можно предположить, что во время тренировок человек учится контролировать эмоции, а также использовать эти навыки во всех сферах жизни [5].

По шкалам «МП», «МУ», «МЭИ», «ВЭ», не обнаружено значимых различий между мужчинами и женщинами с разной интенсивностью двигательной активности ($p>0,05$). Совместного влияния пола и наличия специально организованной двигательной активности на показатели эмоционального интеллекта не выявлено.

Таким образом, наши предположения частично подтвердились: на эффективность и аутентичность, которые являются показателями эмоциональной креативности, оказывает влияние пол. Показатель эффективности более выражен у женщин, чем у мужчин, в то время как аутентичность более выражена у мужчин, чем у женщин.

Наряду с этим на выраженность способностей к пониманию собственных эмоций, управлению собственными эмоциями, на уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, а также на интегральные показатели понимания и управления эмоциями оказывает влияние наличие специально организованной двигательной активности. Данные показатели более выражены у мужчин, которые занимаются двигательной активностью, чем у индивидов, которые не занимаются специально организованной двигательной активностью.

Перспективы исследования состоят в более глубоком изучении влияния специально организованной двигательной активности и социально-демографических характеристик индивидов на эмоциональный интеллект и эмоциональную креативность в период ранней взрослости.

Список использованных источников и литературы

1 Андреева, И. Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности (ЕСИ) / И. Н. Андреева // Психол. журн. – 2011. – № 1/2. – С. 75–81.

2 Гасанпур, М. К. Сравнение эмоционального интеллекта у студентов-спортсменов и неспортсменов с точки зрения его роли в управлении индивидуальными и социальными эмоциями / М. К. Гасанпур // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №1(16). – С. 46–48.

3 Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – С. 3–22.

4 Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин ; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.

5 Матренин, Д. И. Эмоциональный интеллект как ресурс социально-психологической адаптации [Электронный ресурс] / Д. И. Матренин, И. В. Харитоновна // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. – 2018. – № 1 (55). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/6798>. – Дата доступа: 28.04.2021.

6 Уэйнберг, Р. С. Спортивная психология: учебник для вузов / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулдман. – М. : Физкультура и спорт, 2005. – 338 с.

7 Averill, J. R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates / J. R. Averill // J. of Personality. – 1999. – Vol. 67. – № 2. – P. 331–371.

8 Tamminen, K. A. «I control my own emotions for the sake of the team»: Emotional self-regulation and interpersonal emotion regulation among female high-performance curlers / K. A. Tamminen, P. R. E. Crocker // Psychology of Sport and Exercise. – 2013. – № 14. – P. 737–747.

УДК 373.24:331:745/749

М. Л. Сеглюк

*А. Н. Певнева, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ И РУЧНОЙ ТРУД В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Данная статья написана на основе эксперимента и полученных выводов. Результаты исследований позволили аргументировать значимость художественного и ручного труда в формировании навыков трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Трудовая деятельность является важной стороной воспитания детей дошкольного возраста. Труд всегда был основанием для человеческой жизни, создания благополучия человеческого бытия и культуры в целом. Труд – это основная ведущая деятельность человека, в процессе которой формируется личность человека, укрепляется здоровье и физические силы, развиваются все психические процессы, социальные навыки, проявляется индивидуальность, расширяется круг интересов [1, с. 4].

Г. С. Малунова отмечала, что «трудолюбие – не врожденное свойство, а формирующееся в процессе развития и воспитания качество личности...» [2, с. 15].

Проблемами трудового воспитания детей дошкольного возраста, в основе которого, лежит трудовая деятельность, занимались известные отечественные и зарубежные философы, педагоги, психологи такие, как Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, В. И. Логинова, А. А. Люблинская, В. Г. Нечаева. Они указывали на важность воспитательной направленности труда, считали его формирующим явлением личности, средством проявления её активности. В современных исследованиях Р. С. Буре, Г. Н. Година, В. И. Логинова, В. Г. Нечаева, Д. В. Сергеева, А. Д. Шатова также выделена необходимость формирования трудовых навыков у детей дошкольного возраста. Л. С. Выготский выдвигал идеи, раскрывающие законы культурного развития личности, ее психических функций, объясняя внутренние психические процессы ребенка, его отношения с окружающей средой, зоной ближайшего развития, то есть будущее развитие личности (действия, которые выполняются с помощью взрослого).

В трудовом воспитании дошкольного образования выделяют 4 вида трудовой деятельности: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной и художественный труд. В данной статье мы рассмотрим воздействие художественного и ручного труда на формирование навыков трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Художественный и ручной труд по своему назначению – это труд, направленный на удовлетворение эстетических потребностей человека.

Художественный и ручной труд является одним из видов трудовой деятельности, с помощью которой взрослые могут успешно формировать трудовые навыки у детей дошкольного возраста, вызывая у них желание трудиться. Н. К. Крупская считала, что ручной труд формирует у детей дошкольного возраста умение применять материалы в соответствии с их свойствами, осваивать способы их обработки. В процессе художественного и ручного труда у детей развиваются конструктивные и творческие способности, планирующее мышление, фантазия, творчество, терпение, аккуратность, настойчивость, ребёнок усваивает полезные представления о предметах, материалах и орудиях труда, их назначении и использовании. По своему назначению он приближается к продуктивному труду и имеет общественный результат.

А. С. Макаренко утверждал, что труд должен быть организован в двух формах:

- индивидуальной (ребёнок осознаёт социальную направленность своего труда);
- коллективной (способствует формированию у детей умений согласовывать свои действия, умение договариваться помогать друг другу, устанавливать единый темп работы).

Старший дошкольный возраст является сензитивным для формирования положительного отношения к миру предметов и труду взрослых, а также становления личности человека. Дети старшего дошкольного возраста получают удовольствие от своей сопричастности к труду, в этом зарождаются первые корни трудолюбия. Испытывая потребность трудиться, ребёнок становится на позицию создателя, ощущает удовольствие и гордость от результата своего труда и чужого, у него развивается интерес к познанию труда, овладению мастерством в профессии.

В дошкольном образовательном учреждении в процессе художественного и ручного труда дети старшего дошкольного возраста используют такие материалы, как бумага, природный материал, ткань, пластилин, краски для изготовления игрушек-самоделок. В процессе художественного и ручного труда у них формируются умения: самостоятельно изготавливать игрушки-самоделки для игр, пособия для занятий, самостоятельной деятельности (игольницы, счетный материал, детали к костюмам для театральной деятельности), подарки родителям, сотрудникам учреждений дошкольного образования, малышам (закладки для книг, сувениры из природного и бросового материала), украшения к праздникам [3, с. 184-185]. Создание «детских шедевров» заставляет малышей планировать свои действия, объяснять свой выбор, что способствует развитию всех психических процессов.

Проведение диагностической работы проходило на базе ГУО «Ясли-сад № 4 г. Белоозёрска». В исследовании участвовало 10 детей старшей группы №5 в возрасте 5-6 лет (4 девочки и 6 мальчиков). Диагностика проводилась в два этапа (первичная и вторичная) на протяжении трёх месяцев, в соответствии с требованиями учебной программы дошкольного образования.

Для проведения исследования была использована методика С. В. Бабенко «Диагностика трудовых умений и навыков детей дошкольного возраста» – «Диагностика сформированности художественного и ручного труда» (старший дошкольный возраст) [4, с. 10].

Анализируя полученные результаты по методике С. В. Бабенко «Диагностика трудовых умений и навыков детей дошкольного возраста» было выяснено, что один ребёнок (10%) показал высокий уровень сформированности художественного и ручного труда. У девочки развиты комбинаторные умения. Она умеет пользоваться пооперационными картами; обладает полной самостоятельностью; показывает результат высокого качества, проявляет оригинальность, иногда элементы новизны. Также выяснили, что шесть детей (60%) показали средний уровень сформированности художественного и ручного труда. У этих детей присутствует высокая самостоятельность в деятельности репродуктивного характера, качество результата высокое, но без элементов новизны. Комбинаторные умения и самостоятельность недостаточно сформированы для реализации творческого замысла (требуются советы, указания, включение взрослого в трудовой процесс). Часто замысел реализовывается частично. Трое детей (30%) показали низкий уровень сформированности художественного и ручного труда. У них наблюдались

беспомощность во всех компонентах трудового процесса. В связи с этим они иногда отказывались от деятельности или элементов. Низкая самостоятельность вызвала необходимость прямой помощи взрослого. Соответственно у них результат труда низкого качества.

Таблица 1 – Серия занятий, направленных на формирование и закрепление навыков художественного и ручного труда, реализации творческого замысла

Изобразительное искусство	Цель занятия
Конструирование: из бумаги «Игрушка-лисичка»	Цель: закрепление умения изготавливать объёмные игрушки из бумаги на основе конуса для театральной деятельности; воспитание ценностного отношения к труду и его результатам.
Лепка: «Звёздное небо»	Цель: закрепление навыков художественного и ручного труда, использования различных приёмов лепки в пластилинографии, формирование умения изображать «звёздное небо» по представлению.
Конструирование: «Книжки-малышки»	Цель: формирование умения использовать пооперационные карты для изготовления книжки-малышки, умение осуществлять творческий замысел.
Аппликация: «Снегопад в лесу»	Цель: формирование умения изготавливать поделки, как украшение интерьера помещения к празднику; закрепление умения выполнять правильно трудовые операции.
Конструирование-оригами: «Закладки для книг»	Цель: формирование умения изготавливать закладки для книг с помощью оригами, умения украшать их по собственному замыслу.
Дизайн: открытка «Новогодняя ель»	Цель: закрепление навыков художественного и ручного труда; развитие умения самостоятельно использовать средства декоративной выразительности;
Лепка: из солёного теста «Пряники»	Цель: закрепление умения изготавливать атрибуты к сюжетно-ролевой игре «Продуктовый магазин»; формирование умения воплощать творческий замысел.
Конструирование: «Новогодние игрушки»	Цель: закрепление умения изготавливать сувениры из природного материала (шишки).
Лепка: из зерна и круп «Печенье для птиц»	Цель: закрепление навыков художественного и ручного труда; вызвать желать подкармливать птиц в зимний период.

Исходя из результатов проведенной первичной диагностики, можно сделать вывод, что у основной массы детей навыки художественного и ручного труда сформированы на уровне, не соответствующем возрасту.

После первичного обследования сформированности навыков художественного и ручного труда у детей старшего дошкольного возраста нами была организована серия занятий, представленная в таблице 1. Эти занятия позволяют сформировать и закрепить навыки художественного и ручного труда, способствуют формированию реализации творческого замысла.

Первичное исследование детей проводилось в середине октября 2020 года. Через 3 месяца, в феврале 2021 года, было проведено вторичное исследование детей этой же группы по методике, указанной выше.

При вторичном исследовании отмечается переход из низкого уровня на средний. А из среднего – на высокий. Так на среднем уровне осталось шестеро детей (60%), но изменился их состав. А на низком остался один ребёнок (10%). Однако стоит отметить, что и его ручная умелость стала более уверенной, ребёнок начал проявлять самостоятельность и реже отказываться от выполнения заданий. Высокий уровень не оказался прежним (30 %).

Иллюстративный сравнительный анализ уровня сформированности художественного и ручного труда отображён в рисунке 1.

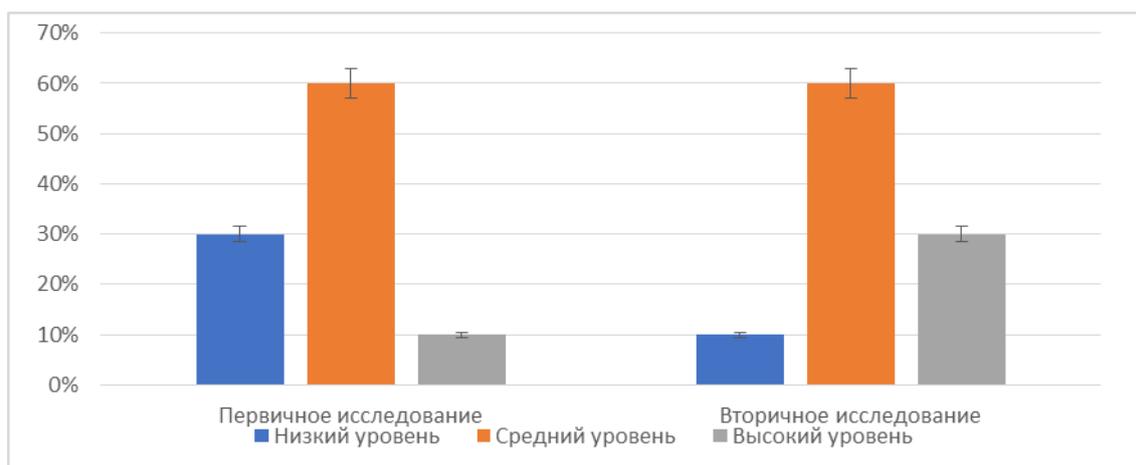


Рисунок 1 – Сравнительный анализ первичного и вторичного исследования уровня сформированности художественного и ручного труда детей старшего дошкольного возраста

Количественный и качественный анализ полученных данных позволяет педагогу получить полную картину результативности работы по художественному и ручному труду и наметить план дальнейшей работы по этому направлению.

В результате проведенных исследований, можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста уже достаточно сформированы представления и развиты трудовые навыки, чтобы использовать их в единстве. При целенаправленной работе педагога у детей активно формируется самостоятельность, повышается качество выполнения трудовых действий, развиваются комбинаторные умения, дети проявляют оригинальность и элементы новизны.

Таким образом, систематическая и планомерная работа по формированию навыков трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста через использование художественного и ручного труда является продуктивной. У детей старшего дошкольного возраста успешно формируются навыки трудовой деятельности, растёт желание участвовать в труде взрослого (изготавливать игрушки, пособия, подарки), получая удовлетворение от собственной трудовой деятельности.

Список использованных источников и литературы

1 Бабок, Н. И. Трудовое воспитание дошкольников: планирование и организация / Н. И. Бабок. – 5-е изд. – Мозырь : Содействие, 2015. – 120 с.

2 Козлова, С. А. Дошкольная педагогика: учебник / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Академия, 2015. – 431 с.

3 Учебная программа дошкольного образования: утверждено Министерством образования Республики Беларусь от 15 августа 2019 г. № 138 // На основании части второй пункта 7 статьи 151 Кодекса Республики Беларусь об образовании. – С. 400.

4 Бабенко, С. В. Анализ, диагностика и планирование трудовой деятельности детей дошкольного возраста : монография. – Сатка : Изд-во муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребёнка – детский сад № 2, 2013. – 27 с.

УДК 21/29:316.752:159.923.2-053.67

С. И. Сыроежко

*И. Н. Андреева, доктор психологических наук, доцент
Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»*

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ВЕРЫ С ЦЕННОСТНЫМИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ В ЮНОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи различных видов веры с ценностными и смысложизненными ориентациями в период юности. В результате использования метода математической статистики: критерия ранговой корреляции Спирмена, была выявлена обратная корреляционная связь между переменными «любовь» и «вера в сверхъестественное». Иными словами, с повышением ценности любви снижается вера в сверхъестественное. Кроме этого, была обнаружена прямая корреляционная связь между переменными «общение» и «вера в близких людей». То есть, при возрастании значения ценности «общения» возрастает вера в близких людей. Переменные «результат жизни» и «вера в себя»

обладают прямой корреляционной связью, так, что с повышением ценности «результат жизни», повышается вера в себя. Между переменными «процесс жизни» и «вера в близких людей» обнаружена прямая корреляционная связь. Иными словами, с повышением ценности «процесс жизни», повышается вера в близких людей.

Ценности и ценностные ориентации - неотъемлемая часть жизни и культуры отдельной личности и всего общества. Из-за происходящих социальных изменений, связанных с развитием общества, наблюдается кризис ценностной системы. Размытое представление о ценностях изменяет отношение к жизни, к семье и труду, ведет к девиантному поведению, социальной пассивности и состоянию аномии.

В данной работе ценности рассматриваются, как нечто особо значимое для отдельной личности и общества, что определяет его убеждения и служит объяснением и мотивацией его поступков.

Актуальность исследования заключается в важности иметь четкую систему ценностей и ценностных ориентаций, ведь ценности определяют цели и, главное, способы и средства их достижения. Все это будет формировать культуру всего общества. А если четкого представления о ценностях не будет, то и культуру сложно будет назвать культурой.

Проблема ценностей изучается не только социологией, но и некоторыми другими науками, такими как, например, культурология и психология. Изучением этого вопроса занимались многие известные ученые, как отечественные, так и зарубежные, от классиков до современников. Среди них Т. Парсонс, А. Маслоу, Т. Гоббс, В. А. Ядов, Г.В. Осипов, Н. И. Лапин, А. Г. Здравомыслов и др.

Современная психологическая наука стремится к целостному изучению человека в контексте его жизненных отношений с миром. Акцент в таком подходе делается на исследование глубинных, сущностных оснований человеческого бытия, что вводит в поле зрения психологии личности такой феномен, как вера. Необходимость психологического исследования веры обоснована с двух позиций.

Во-первых, с позиции самого феномена данная необходимость продиктована его принадлежностью к внутреннему миру человека, значимостью для человеческого существования. Вера оказывает влияние на всю внутреннюю организацию человека – его мысли, чувства, установки, ценности. Она также проявляется и в человеческом поведении, действиях, поступках. Носителем веры является человек, и действие веры неразрывно связано с его внутренними преобразованиями и их отражением во внешней действительности. Ввиду этого очевидна односторонность представлений о феномене веры без его содержательной психологической характеристики.

Во-вторых, с позиции психологической науки актуальность изучения веры обусловлена следующим. В психологии феномен веры признается различными исследователями как значимый психологический факт и рассматривается в

работах Б. С. Братуся, В.Р. Букина и Б.А. Ерунова, Ю. Ф. Борункова, Р. М. Грановской, А.К. Козыревой, К.К. Платонова, Т. П. Скрипкиной, Д. М. Угриновича, П.Н. Шихирева, Э. Фромма, К.Г. Юнга и др. Однако, нередко понятие веры вводится учеными как объяснительное, а потому не нуждающееся в специальном изучении. При этом употребляемые определения веры носят не строго научный характер, а служат результатом либо ее обыденного понимания, либо философского истолкования. Также в некоторых психологических исследованиях феномен веры отождествляется с конкретной религией или религиозной верой. Ввиду этого понятие веры остается весьма расплывчатым и нечетким, сам термин – неоднозначным и вариативным, а феномен веры растворяется в многообразии формулировок и теряет свой самостоятельный статус.

Кроме этого, проблема влияния веры на ценности недостаточно изучена. Этим и определяется необходимость данного исследования.

Прежде всего, определим ключевые понятия нашего исследования.

Вера – базовое психологическое явление, первичная сила в человеке, влияющая на всю его жизнедеятельность, характеризующаяся любовью к определенным аспектам действительности. Человек верит в то, что воспринимает как самое существенное в своей жизни, чем он дорожит, чему служит, что составляет предмет его стремлений. Поэтому человек «прилепляется» к тому, во что верит, желает предмета своей веры, ищет его. Предмет веры становится для человека источником радости. В предмете веры пребывают его мысли, чувства, воображение – весь внутренний мир человека. Именно здесь находится реальный центр человеческой жизни: любовь, служение, способность идти на жертвы. Человек постепенно уподобляется тому, во что он верит, – это духовный закон [1].

Ценность – это свойство общественного предмета удовлетворять определенным потребностям социального субъекта (человека, группы людей, общества); понятие, с помощью которого характеризуют социально-историческое значение для общества и личностный смысл для человека определенных явлений действительности [2].

Ценностно-смысловая ориентация является процессом надления действительности субъективной значимостью и смыслом. В зависимости от этого, жизнь личности приобретает конкретное направление. Исследователи педагогического ориентирования школьников на социально значимые ценности А. В. Кирьякова и Л.В. Зубова выделяют следующие элементы этого ориентирования: поиск, оценка, выбор и проекция. Эти составляющие можно экстраполировать и на индивидуальный процесс ценностно-смысловой ориентации личности. Поисковый процесс направлен на установление объектов (событий, людей, явлений, связей между ними и пр.) как потенциальных ценностно-смысловых ориентиров [3].

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые было проведено исследование и получены данные о взаимосвязи веры и ценностных ориентаций у испытуемых юношеского возраста.

Цель: изучить особенности взаимосвязи различных видов веры с ценностными и смысложизненными ориентациями у студентов.

Гипотеза исследования: Различные виды веры взаимосвязаны с ценностными и смысложизненными ориентациями.

Выборка составила 70 человек в возрасте от 18 до 25 лет ($M = 21,35$, $SD = 2,23$), 35 чел. – женщины, 35 чел. – мужчины.

На первом этапе исследования была проведена качественная обработка результатов исследования – с целью характеристики выборки исследования. Было обнаружено, что у респондентов в большей степени выражены переменные «вера в людей вообще», «локус контроля – жизнь», «приятное времяпрепровождение, отдых».

Для диагностики смысложизненных ориентаций использовался тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) [4]. Авторами данной методики являются Джеймс Крамбо и Леонард Махолик. Для изучения различных видов веры использовалась методика изучения веры личности (А. В. Сидоренков, О. Ю. Долотова) [5]. Для исследования ценностных ориентаций у респондентов использовалась методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова) [6].

На втором этапе исследования была изучена взаимосвязь различных видов веры и ценностных ориентаций. Исходя из данных, можно сделать следующие выводы:

1. Переменные ««вера в сверхъестественное» и «любовь» образуют значимую обратную корреляционную связь, т.к. $p < 0,05$ ($p = 0,02$). Иными словами, с повышением ценности любви снижается вера в сверхъестественное.

Вера в сверхъестественное – это вера в трудно объяснимые явления природы и социума [5]. Можно предположить, что вера в сверхъестественное обеспечивает чувство безопасности: человек ожидает помощи «свыше». Любовь, рассматриваемая как чувство в партнёрских романтических отношениях, включает в себя постоянную взаимопомощь и поддержку. Следовательно, при наличии любовного партнёра, необходимость веры в сверхъестественное снижается.

2. Переменные «вера в близких людей» и «общение» имеют значимую прямую корреляционную связь, т.к. $p < 0,05$ ($p = 0,01$). Иными словами, с повышением ценности общения повышается вера в близких людей.

Данный результат можно объяснить следующим образом: М. С. Каган утверждает, что общение есть процесс, сущность которого заключается не просто в факте передачи и приема информации, а в выработке «новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность». Доверие в этом случае не только осуществляет функцию связи между взаимодействующими индивидами — оно является средством, переводящим коммуникативный процесс в процесс общения. Автор проводит следующую мысль: «Поскольку цель общения — приобщение субъекта к субъекту, организация их единых совместных действий или обретение их духовной общности, постольку каждый партнер должен открыться другому в своей

подлинной природе, намерениях, возможностях, целях, устремлениях, идеалах, чтобы другой, зная все это, мог согласовать свои действия с действиями партнера. Вот почему высшей формой общения является дружба. Поэтому общение предполагает откровенность каждого перед другим как другом, ибо, если я введу в заблуждение или хотя бы наглухо закроюсь от моих партнеров, они не найдут со мной «общего языка» и совместное действие окажется неудачным» [7].

В соответствии с вышенаписанным, в процессе общения происходит не только, и даже не столько процесс передачи информации, сколько взаимное согласие людей принимать воздействия друг друга, и на этой основе создавать единое смысловое поле, порождать общность, следовательно, «верить друг в друга».

3. Переменные «вера в себя» и «результат жизни» имеют значимую прямую корреляционную связь, т.к. $p < 0,05$ ($p = 0,03$). То есть, с повышением ценности результат жизни, повышается вера в себя.

Согласно исследованиям Дж. Крамбо и Л. Махолика смысложизненная ориентация «результат жизни» отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

На наш взгляд, если человеку на внутреннем духовном уровне удовольствие приносит ощущение правильности прожитого отрезка жизни, то это осознание питает веру в себя, в свои силы, в свою необходимость, и вера эта доставляет огромное удовольствие. Вера перерастает в уверенность, которая дает силу жить и действовать, познавать и совершенствоваться, и, наконец, приносить ещё лучшие плоды в результативность жизни.

4. Переменные «вера в близких людей» и «процесс жизни» имеют значимую прямую корреляционную связь, т.к. $p < 0,05$ ($p = 0,03$). Иными словами, с повышением ценности «процесс жизни», повышается вера в близких людей.

Можно предположить, что близкие люди обеспечивают респондентам эмоциональную насыщенность жизни, благодаря этому человек получает удовольствие от процесса жизни, и, как следствие, вера в близких людей повышается.

Таким образом, наши предположения частично подтвердились: обратная корреляционная связь была выявлена между переменными «любовь» и «вера в сверхъестественное». Кроме этого, была обнаружена прямая корреляционная связь между переменными «общение» и «вера в близких людей», «результат жизни» и «вера в себя», «процесс жизни» и «вера в близких людей».

Перспективы исследования состоят в более глубоком изучении взаимосвязи различных видов веры с ценностными и смысложизненными ориентациями.

Список использованных источников и литературы

1 Ильин, И. А. Путь к очевидности: Собр. соч. в 10 т. Т. 3. / И. А. Ильин. – М. : Русская книга, 1994. – С. 381–560.

2 Осипов, Г. В. Российская социологическая энциклопедия / Г. В. Осипов. – М. : НОРМА–ИНФРА–М, 1998. – 425 с.

3 Двойнин, А. М. Ценностно–смысловые ориентации личности в контексте религиозной веры : автореф. Диссерт. / А. М. Двойнин. – Москва, 2007. – 23 с.

4 Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.

5 Сидоренков, А. В. Методика изучения веры личности / А. В. Сидоренков, О. Ю. Долотова // Известия высших учебных заведений. Северо–кавказский регион. Общественные науки. – 2004. – № 2. – С. 10–14.

6 Бубнова, С. С. Методики диагностики ценностных ориентаций личности / С. С. Бубнова // Материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского: в 3 т. : отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – Т. 2. – 2013. – С. 390–391.

7 Каган, М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / И. А. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

УДК 159.924.24

А. Н. Терешкова

*А. Н. Крутолевич, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

В данной статье раскрываются понятия креативности и творческого саморазвития. Также представлены результаты эмпирического исследования креативности у лиц юношеского возраста, описаны использованные в данном исследовании методики.

Современный мир пестрит призывами к саморазвитию и самоопределению. Самоопределившись в области интересов, в области своей профессии, человек начинает постепенный и долгий путь саморазвития. В рамках гуманитарной парадигмы образования, которой на данный момент придерживается система образования в развитых странах, предполагается развитие творческой личности специалиста, способного успешно конкурировать на рынке труда, самостоятельно справляться с поставленными задачами и генерировать оригинальные идеи (в первую очередь по решению поставленных перед ним задач). В данной статье речь пойдёт о творческом саморазвитии и креативности в целом.

Креативность является словом – неологизмом, пришедшим из английского языка и активно употребляющимся в современное время как в научно-

популярной, так и в научной литературе. Существует множество подходов к понимаю, как творчества, так и креативности. В отечественной психологии стоит отметить труды Л.С. Выготского по психологии искусства. «Искусство требует только работы ума, работы мысли, всё остальное есть побочное и случайное в психологии искусства» [1, с. 48]. В своей книге «Воображение и творчество в детском возрасте» Л.С. Выготский так определяет понятие творческой деятельности: «Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создаёт нечто новое, всё равно будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувств, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [2]. Кроме того, Л.С. Выготский говорит о том, что, взглянув на поведение человека, в особенности на его деятельность, то можно разделить её на два основных вида:

- воспроизводящий или продуктивный (её результатом является воспроизведение или повторение уже ранее выработанных и созданных образов или действий);

- комбинирующую или творческую (её результатом является не воспроизведение прошлого опыта, а создание новых образов или действий) [2].

Стоит отметить, что вышеизложенные отрывки из трудов Л.С. Выготского всё ещё не потеряли своей актуальности, однако психологами предпринимаются попытки описать «креативность» наиболее полно. К более современному взгляду можно отнести понятие «креативности», выделенное Т.А. Барышевой и Ю.А. Жигаловым: «креативность – это системное (многоуровневое, многомерное) психическое образование, которое не только включает интеллектуальный потенциал, но и связано с мотивацией, эмоциями, уровнем эстетического развития, экзистенциальными, коммуникативными параметрами, компетентностью и т. д.» [3, с. 159]. Такое понимание креативности обогащает спектр рассматриваемых проблем и улучшает понимание существования данного явления как такового.

По мнению А.И. Шаршова творческое саморазвитие личности представляет собой «интегральный творческий процесс сознательного целенаправленного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренне и активно творчески воспринятых внешних факторов» [4]. Творческое саморазвитие охватывает все сферы личности: мотивационную, интеллектуальную, эмоциональную, волевую; этот процесс поднимает на новый уровень функционирования самопознание, самоопределение, самоуправление, самореализацию и самосовершенствование личности [5, с. 259].

В структуре творческого саморазвития можно выделить следующие компоненты:

- ценностный компонент: охватывает систему ценностных установок, убеждений, взглядов, принципов, определяющих отношение к себе как к развивающейся личности, что обуславливает процесс саморазвития и творческого подхода к нему;

– мотивационный компонент, включает в себя формирование потребностей, мотивов, принимаемых личностью и определяющих отношение личности к творческому процессу саморазвития, а также развитие потребностей личности в творческой самореализации;

– когнитивный компонент: включает совокупность знаний, умений, навыков усвоения знаний о себе, углубление представлений об образе «Я», об отношениях между людьми, о творчестве и его связи с деятельностью, о процессах самосовершенствования и саморазвития;

– деятельностно-творческий компонент: охватывает способность к продуктивному самоизменению, созданию качественно нового, оригинального в образовательной деятельности и проявление активности в восприятии нового;

– аналитический компонент: включает в себя правильное восприятие себя и других в деятельности, оценивание себя и других, спокойное восприятие ошибок в фактах и логике рассуждений [5, с. 259].

Каждый компонент творческого саморазвития предполагает развитие определённых умений личности. Несформированность умений – одного из компонентов – приводит к замедлению, к рассогласованности в творческом саморазвитии [5, с. 259].

Дело в том, что, рассматривая творческое саморазвитие будущего специалиста, особое внимание при организации процесса обучения необходимо направить на выявление и развитие творческих способностей личности.

В современной психологической и педагогической науке существует множество различных методов и подходов к диагностике креативности: тесты, шкалы для оценки качеств личности, опросники на творческую деятельность, когнитивные задачи, экспертные оценки креативности. Ученые измеряли творческий потенциал на основе диагностики когнитивных, личностных, мотивационных или средовых переменных. При этом, для диагностики уровня и динамики развития креативности большинство исследователей до сих пор используют тест как самый быстрый и простой способ, в котором проявление креативности отражается в показателях беглости, гибкости, оригинальности и разработанности идеи. Согласно такому подходу, выявление уровня развития креативных способностей при диагностике помогает выстраивать дальнейшую работу по развитию у человека показателей креативности [6].

С целью выявления креативности у лиц юношеского возраста было проведено эмпирическое исследование. В эмпирическом исследовании приняли участие 111 испытуемых в возрасте от 17 до 27 лет (средний возраст 19 лет), в том числе 68 девушек и 43 юношей. В исследовании приняли участие студенты разных курсов обучения, а также различных специальностей, в числе которых были и творческие специальности. Были применены следующие психодиагностические методики: опросник «Самооценка творческих характеристик личности» под авторством Е.Е. Туник, а также методика «Опросник определения уровня креативности» [3].

Для данного эмпирического исследования брался опросник «Самооценка творческих характеристик личности» авторства Е.Е. Туник, состоящий из 50

утверждений. Перед испытуемым стоит задача найти утверждения, которые больше всего к нему подходят либо же не подходят, и ответить напротив них «В основном верно» («Да»), «Отчасти верно» («Может быть»), «В основном неверно» («Нет»), «Не знаю» [3]. Эти утверждения относятся к 4 различным шкалам, которые вместе составляют ещё отдельно общую оценку креативности. К этим шкалам относятся:

- шкала «Риска», состоящая из 13 вопросов;
- шкала «Любознательности», состоящая из 12 вопросов;
- шкала «Воображения», состоящая из 12 вопросов;
- шкала «Сложных идей», состоящая из 13 вопросов.

Для определения уровня креативности необходимо предъявить испытуемому следующие утверждения [3]:

- Некоторые идеи так захватывают меня, что я забываю обо всем на свете;
- Я люблю браться за новое, чтобы посмотреть, что из этого выйдет;
- Я думаю, что на большинство вопросов существует один правильный ответ;
- Многие существующие правила меня обычно не устраивают и т.д.

Для данного эмпирического исследования также использовалась и третья методика под названием «Опросник определения уровня креативности», состоящая из 15 утверждений [3]. Испытуемому необходимо выразить своё согласие с данными утверждениями и поставить соответственно рядом с номером утверждения знак «+», либо же не согласиться и, следовательно, выразить свое несогласие поставив рядом знак «-». По итогу проведения подсчитывается сумма «+» и определяется уровень креативности:

- низкий – 0-5 баллов;
- средний – 6-9 баллов;
- высокий – 10-15 баллов.

Для определения уровня креативности по данной методике необходимо предъявить, например, данные утверждения [3]:

- Я не предпочел бы работу, в которой все четко определено;
- Мне не нравится регламентированная работа;
- Люблю фантазировать;
- Даже в отлаженном деле пытаюсь творчески изменить что-то и т.д.

По результатам проведенного эмпирического исследования уровня креативности личности у лиц юношеского возраста были получены количественные показатели по двум методикам, а именно «Самооценка творческих характеристик личности» и «Опросник определения уровня креативности». В ходе исследования по итогам проведения методики «Самооценка творческих характеристик личности» были получены следующие результаты. Минимальное значение по шкале «Креативность» составляет – 1, максимальное значение – 91, среднее значение – 64,62, стандартное отклонение $S=15,049$. В ходе исследования по итогу проведения методики «Опросник определения уровня креативности» были получены следующие результаты.

Минимальное значение по шкале «Креативность» составляет – 2, максимальное значение – 15, среднее значение – 8,59, стандартное отклонение $S=2,745$.

Таким образом, большинство респондентов (45,95 %) набрали от 6 до 9 баллов, что соответствует среднему уровню креативности. От 10 до 15 баллов набрали 40,54 % испытуемых, что соответствует высокому уровню креативности. И меньше всего респондентов набрало от 0 до 5 баллов, что соответствует низкому уровню креативности (13,51 %).

Методики «Самооценка творческих характеристик личности» и «Опросник для определения уровня креативности» имеют высокую положительную корреляцию между собой ($r = 0,427$, $p = 0,000$). Таким образом, это говорит о том, что, несмотря на большое различие в предлагаемых испытуемому утверждениях, как в количественном, так и в качественном плане, данные методики высоко коррелируют между собой. Испытуемые, набравшие высокий балл по одной из них, так же, в большинстве, своем набрали и высокий балл по второй методике. Между тем необходимо упомянуть, что методика «Самооценка творческих характеристик личности» более объективна, и утверждения подобраны четко по определенным шкалам «Риска», «Любознательности», «Воображения» и «Сложных идей», которые в общей сумме составляют общую оценку креативности. В отличие от неё, методика «Опросник для определения уровня креативности» достаточно краткая, утверждения подобраны в соответствии с культурно-историческими представлениями о том, какой должна быть «креативная личность». Можно сказать о том, что данные методики представляют собой скорее оценку представлений личности о себе с позиции выявления её оригинальности. Для выявления более точного «уровня креативности» можно использовать другие виды методик (такие как когнитивные задачи и т.д.).

Таким образом, можно говорить о том, что креативность связана не только непосредственно с людьми обладающими профессиями, которые представляются как исконно творческие. Креативность есть в каждом из нас, в той или иной степени. И для становления себя, как специалиста, необходимым является творческое саморазвитие личности. Роль искусства, литературы, философии, средств массовой информации, а также других специальных практик в самоопределении и саморазвитии личности здесь сложно переоценить. Богатый опыт (полученный будь то активным или пассивным способом, принимал ли человек непосредственное участие или только знает о чём-либо) позволяет человеку более гибко относиться к той или иной ситуации, смотреть на способы её решения шире. Отдельно стоит упомянуть тренинги по развитию креативности, которые находятся в относительной доступности (могут проводиться и в web-пространстве) и помогают стимулировать развитие нестандартного мышления.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 448 с.
- 2 Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
- 3 Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
- 4 Шаршов, И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности / И. А. Шаршов. – Тамбов, 2003. – 198 с.
- 5 Боранукова, Н. О. Творческое саморазвитие личности в процессе обучения в учреждениях среднего профессионального образования / Н. О. Боранукова // Молодой ученый. – 2014. – № 12. – С. 258–259.
- 6 Захарова, О. Г. Диагностика креативности как психолого-педагогическая проблема / О. Г. Захарова // Инновационные педагогические технологии : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2018 г.). – Казань : Молодой ученый, 2018. – С. 3–6.

УДК 159.956

В. И. Тетерина

*Н. Г. Новак, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ФЕНОМЕН ИНТУИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье представлены результаты теоретического анализа научной литературы по проблеме интуиции, под которой понимается сложное и многогранное явление: с одной стороны, это специфическая форма познавательной деятельности, с другой – особая форма психического отражения. Представлены взгляды на данную проблему зарубежных и русскоязычных исследователей.

Аннотация: в последние годы проблема интуиции привлекает к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания: математики, кибернетики, медицины, физиологии высшей нервной деятельности и, особенно, психологии. Однако сразу же уточним, что этот интерес по существу не связан с традиционно-философскими представлениями об интуиции и, тем более, не опирается на результаты соответствующих исследований. Феномен интуиции представляет собой сложное и многогранное явление: с одной стороны, это специфическая форма познавательной деятельности, с другой – особая форма психического отражения. Единственно верным и плодотворным направлением следует, видимо, считать комплексный

подход к решению проблемы. При этом философия является методологической основой всякого рода исследований, а для самой философии гносеологический аспект проблемы был и остается определяющим.

Интуиция – накопленные знания человека в течении жизни, хранящиеся в бессознательном, которые проявляются в действиях человека, или в ситуациях, которые похожи на те, что уже происходили раньше. В бессознательном постоянно происходит сравнение того, что было раньше, и того, что происходит сейчас. Интуиция имеет множество видов, и у каждого автора они разные. Наше подсознание включает в себя разнообразные сценарии: теоретический, практический, эмоциональный, непосредственное предвидение. Также интуиция проявляется у каждого человека по-разному ввиду каких-либо психических и физиологических особенностей индивида [1].

Многие философы и ученые давали разные определения понятию «интуиция». В зарубежной психологии проводилось достаточно много экспериментов, доказывающих главную роль нашей скрытой памяти (имеет поразительно большой объем) в процессе, который осмысливается сознанием.

В XX веке М. Шелер открыл особый вид интуиции, который составляет основу морального выбора между добром и злом – духовно-эмоциональное переживание ценностей. Интуитивизм А. Бергсона критикует интеллектуальные средства и формы познания. Ученый пытался доказать недействительность знания через интеллект. М. А. Мазманян и Л. Ш. Тальян рассматривали интуицию как деятельность творческого процесса. М. Либерман понимает интуицию как феноменологический и поведенческий коррелят знания, полученного с помощью неосознанного обучения. М. Чепман и Д. Майерс рассматривают интуицию как инсайт, который возникает в ходе креативного процесса [2].

Изучение феномена интуиции зарубежными психологами берет свое начало еще в философском иррационализме (внерациональное познание). Как целостная традиция начинает своё существование примерно с середины XIX века, первоначально выступая в форме критики классического западноевропейского рационализма Нового времени.

Важное место в учении об интуиции занимает интуитивизм А. Бергсона, который критикует интеллектуальные средства и формы познания. Ученый пытался доказать недействительность знания через интеллект. Позже А. Бергсон приходит ко мнению о том, что интуиция и интеллект имеют что-то общее, подчеркивает неизбежность для интуиции проявления в интеллектуальной форме.

В современной зарубежной науке существуют различные классификации интуиции. Одна из самых известных предложена М. Бунге, которая основывается на гносеологической проблематике: восприятие, воображение, разум, мудрость. При этом анализ интуиции не учитывает ее онтологическую проблему, что способствует неточной классификации.

Интуиция есть не только непосредственное созерцание (переживание) бытия, она и его осмысление. Единство познания (его форм) также основано на

интуиции. Познание предполагает данность бытия как такового, его осмысление, уразумение смысла. Многие философы и ученые давали разные определения понятию «интуиции». Интуиция является одной из типичных форм внечувственного восприятия оси событий. Проводилось достаточно много экспериментов, вследствие которых было выявлено, что главную роль в процессе, который осмысливается сознанием, играет наша скрытая память, которая имеет поразительно большой объем.

В наше время феномен интуиции недостаточно полно исследован. Любопытен тот факт, что интуицию представляют и ориентальное вероисповедание (равно как способ самопознания), и наука, ратифицируя, что интуиция – данное психофизиологическое явление, каким владеет и неосознанно пользуется индивид.

В отечественной психологии изучением интуиции занимались А. С. Кармин, Е. П. Хайкин, Е. Градовская, К. А. Тимирязев, Л. С. Выготский и многие другие. Общность их взглядов основывается на том, что интуиция – это работа сознания, направленная на предвидения будущего посредством использования накопленного опыта.

Понимание интуиции как подсознательного опыта, дает довольно полное разъяснение представленному феномену. Бессознательный опыт, располагает непростыми свойствами, он неосознаваем по двум причинам:

- 1) он образуется исключая волю человека и вне поля его внимания;
- 2) он непроизвольно актуализуется личностью и выявляется исключительно в определенной ситуации.

Довольно часто человека, который оказывается прав почти во всех случаях, называют мудрым и весьма смышленным, кто-то может сказать, что это просто везение, а кто-то будет утверждать, что все дело в феноменальной интуиции. Но, если посмотреть на это все немного с другого ракурса, можно сделать достаточно логичный вывод о том, что умение быстро понимать суть проблемы, смотреть на нее объективно, решать ее практически мгновенно можно лишь при помощи накопленного интуитивного опыта индивида.

В интуитивном процессе участвуют три типа мышления:

- интеллектуальное – сознательное восприятие ситуации, ее анализ;
- дивергентное – средний блок восприятия, который трансформирует информацию и выделяет важные детали (так человек выделяет суть ситуации и свое ее восприятие);
- бессознательное – образное восприятие ситуации и информации, собственно именно в нем остается интуитивный опыт [5].

Значимым элементом считается расслабление и стремление принимать сведения, которые помогают слышать интуицию. М. Люшер выделил четыре нормальных чувства себя для слаженного самоощущения и развития интуиции:

- чувство собственного достоинства – принятие себя и своих чувств;
- самоуверенность – немаловажно слушать и доверять услышанному;

– внутренняя удовлетворенность – способность совмещать интуитивный опыт и понимание его с целью осмысления;

– внутренняя независимость – способность чувствовать свое тело организм понимать духовные потребности [2].

Интуиция становится верным спутником и помощником во всех сферах жизни только при условии, если человек поверит в себя, будет готов отказаться от стереотипов социума. И уже с этой позиции фраза «познаешь себя, познаешь и других» приобретает практически смысл.

В простонародье есть достаточно ошибочное и опрометчивое суждение, что интуиция как мыслительный процесс не требует длительной подготовки ума, накопления знаний. Ввиду этого таких ученых, как И. Ньютон, Л. Пастер, А. Эйнштейн, признавали гениями лишь по стечению каких-либо обстоятельств и наличия у них хорошо развитой интуиции. Но ведь их открытия и достижения – длительный путь накопления знаний, анализ этой информации, и вычленение из этого объема той самой важной и значительной части, которая и явилась открытием чего-то великого.

Выделение некоторых свойств интуиции, таких как: ощущение достоверность, чувственная непосредственность, независимость от рассуждений – указывает на работу правого полушария головного мозга.

Очень часто инсайт как результат интуиции рассматривается как следствие некоторого скачка, разрыва в мышлении, когда человек обнаруживает результат, не вытекающий однозначно из посылов. По мнению Е. Градовской, ощущение неожиданности в инсайте создается не только самим феноменом скачка, но и его величиной. Скачки в нашем мышлении происходят довольно часто, можно сказать постоянно, но лишь вследствие скачков большей величины происходит озарение.

Работая над какой-то задачей человек получает решение и не может объяснить его с помощью осознаваемых логических шагов, он поражается непредсказуемости результата и невозможности понять и объяснить способ его получения. В таком случае этот процесс воспринимается как интуиция. Но непредсказуемость решения не является абсолютной. Человек не знает, что он получит, но то, что он что-то получит, он ощутить может.

Эмоциональное возбуждение, какое-то лихорадочное состояние – важное свойство, которое обязательно сопутствует интуиции. Создается впечатление, что когда решение найдено интуитивно, то обратная связь, свидетельствующая о достижении желаемого результата, замыкается через возникающие эмоциональные ощущения. Творческие люди знакомы с ощущение счастья и радости после озарения, когда после длительных раздумий приходит то самое долгожданное чувство инсайта.

Большинство описаний интуитивных решений косвенно наводят на мысль, что направление скачка, которое приводит к невозможности осознать промежуточные этапы решения, связано с переходом обработки информации из левого полушария в правое.

Приняв данную теорию за действительность мы можем представить интуицию как двухступенчатый процесс: 1 – некоторый неосознаваемый чувственный правополушарный этап; 2 – скачок и осознание в левом полушарии.

Операции обработки информации присущи как левому, так и правому полушарию, но ввиду неполной изученности правого полушария головного мозга, интуитивные процессы проявляются чаще всего в левом полушарии [5].

Таким образом, интуиция – работа сознания, при котором происходит предвидение будущего, на основе накопления неосознаваемого опыта, опосредованным восприятием. Наиболее типичными свойствами интуиции, зафиксированными в феноменологических ее описаниях, являются: неожиданность интуитивного решения проблемы, неосознанность путей и средств ее решения, непосредственность постижения истины, – что указывает на работу правого полушария головного мозга.

Список использованных источников и литературы

1 Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.

2 Мусийчук, С. В. Интуиция как проблема синтеза концепций: рациональное и иррациональное в познании / С. В. Мусийчук // Общество: философия, история, культура. – 2014. – № 3. – С. 17–23.

3 Исследования интуиции в отечественной психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mybiblioteka.su/tom2/4-44795.html>. – Дата доступа: 14.02.21 г.

4 Пономарев, Я. А. Психика и интуиция / Я. А. Пономарев. – М. : Политиздат, 1967. – 291 с.

5 Градовская, Е. Интуиция: наука и шестое чувство / Е. Градовская // Планета. – 2018. – № 1. – С. 42–49.

8. События жизненного пути и кризисные ситуации в развитии личности

УДК 159.942.3:159.928.234:316.642.2

М. С. Зиренко

Россия, Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПРЕДВОСХИЩЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС, ОТРАЖАЮЩИЙ ЕДИНСТВО ИНТЕЛЛЕКТА И АФФЕКТА

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, Грант № 19-29-07069.

Идея единства аффекта и интеллекта в предвосхищении будущего может быть раскрыта через понятие эмоционального прогнозирования как включающего когнитивные схемы будущих событий и их эмоциональную оценку. Апробированная на российской выборке методика на аффективное прогнозирование показала высокую внутреннюю валидность. Понимание эмоций как шкала эмоционального интеллекта и имплицитные теории контролируемых эмоций связаны с принятием более полной картины будущего как включающего негативные события, а шкалы управления эмоциями связаны с предвосхищением положительных событий.

Развитие идеи единства интеллекта и аффекта, как она была обоснована Л. С. Выготским в положении о взаимопереходах между внутренними планами мотивационно-смысловой регуляции мышления и «чистой» мысли, состоялось в школе О.К. Тихомирова. Понятие образа мира как амодального глубинного образования, направляющего – со стороны системы индивидуально представленных значений – активность субъекта в построении образа (перцептивного и мыслительного), сформулированное в концепции А. Н. Леонтьева, стало важным компонентом понимания того, как личность справляется с динамикой неопределенности [5]. Антиципация, предвосхищения, прогнозирование – те процессы, которые опосредствуют регуляцию действий и принятия решений человеком. И среди этих процессов наименее изученным является эмоциональное (или широко понятое – аффективное) предвосхищение (ЭП).

Прогнозирование будущего осуществляется посредством прогностической активности человека и включает, согласно концепции множественной многоуровневой регуляции принятия решений [1; 2], становление динамических регулятивных систем (ДРС) как иерархий свойств,

опосредствующих преодоление человеком неопределенности. И в этих ДРС «здесь и сейчас» представлены как интеллектуальные, так и эмоционально-личностные компоненты.

В современных зарубежных исследованиях эмоциональные предвосхищения рассматриваются как антиципации и оценки своих эмоций, которые ожидаются от событий в будущем, что включено в прогнозирование этих событий. Исследования показывают, что люди значительно ошибаются в том, сколько положительных или отрицательных эмоций они получат, если в их жизни произойдет некоторое событие; и эти искаженные ожидания влияют на принятие решений в настоящем [10]. Снижение прогнозов для позитивных событий связано с развитием фантазий об избегании опыта и ответственности в будущем [7].

Параллельно этим исследованиям, причем не пересекаясь с ними, идут исследования эмоционального интеллекта (ЭИ). Это понятие не включает конструкт прогнозирования, но предполагает не только идентификацию, но и понимание своих и чужих эмоций, что явно включает предположения о них субъекта. Вопрос о соотношении ЭИ и ЭП пока остается открытым; в некотором степени он представлен в понимании эмоциональной креативности (ЭК) [3]. Остается отметить, что для диагностики ЭИ, ЭП и ЭК используются разные опросники, что косвенно свидетельствует о различии полагаемых за этими конструктами процессов.

Исследовательской задачей является включение процессов эмоционального прогнозирования в понимание принятий решений, а значит необходимость разработки инструментария, выделяющего соответствующие процессы.

Прогнозирование будущих событий осуществляется посредством мышления, основанного на схеме Я (self-schematic thinking) и схем будущих событий (future-event schema), содержащих убеждения о том, каким будет будущее – сам человек в будущем и мир в будущем [6].

Целью данного исследования стала апробация на русский язык опросника на аффективное прогнозирование «События будущего», а также установление связей показателей аффективного прогнозирования с эмоциональным интеллектом и имплицитными теориями эмоций.

Метод. Участники исследования: 446 человек в возрасте от 17 до 50 лет ($M = 25.1$, $SD = 7.7$), 83% женщин. Участники заполняли перечисленные ниже методики в случайном порядке предъявления, частично в очном формате (до пандемии, частично – онлайн).

Методики: Методика на аффективное прогнозирование «События будущего» (адаптация оригинальной методики из [8]). Методика состоит из описаний 34 положительных и отрицательных событий. Испытуемым необходимо ответить, может ли это событие произойти с ними в будущем, или нет, и указать, насколько они уверены в этом.

1. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн состоит из 46 пунктов и включает шкалы внутри- и межличностного ЭИ, шкалы понимания и управления эмоциями (своими и чужими), а также контроль экспрессии [4].

2. Шкала имплицитных теорий эмоций (адаптация оригинальной методики из: [9]) включает 4 пункта, оценивающих степень, в которой эмоции рассматриваются как поддающиеся контролю.

Результаты.

1. *Внутренняя согласованность опросника «События будущего».* Показана высокая внутренняя согласованность опросника в отношении ответов «да/нет» ($\alpha = .84$) и в отношении рейтингов уверенности ($\alpha = .89$).

2. *Прогнозирование положительных и отрицательных событий.*

Таблица 1 – Количество прогнозируемых положительных и отрицательных событий

Показатель	Среднее	SD	t	p
N положительных событий, которые произойдут	13.37	2.35	53.01	.001
N положительных событий, которые НЕ произойдут	1.63	2.36		
N отрицательных событий, которые произойдут	10.66	4.57	7.87	.000
N отрицательных событий, которые НЕ произойдут	7.75	4.49		
N положительных событий, которые произойдут	13.37	2.36	11.88	.000
N отрицательных событий, которые произойдут	10.50	4.54		
N положительных событий, которые НЕ произойдут	1.69	2.41	-24.52	.000
N отрицательных событий, которые НЕ произойдут	7.75	4.49		

Из положительных событий количество тех, которые произойдут, значимо больше тех, что не произойдут (см. Таблицу 1). Из отрицательных событий количество тех, которые произойдут, так же значимо больше тех, что не произойдут.

При этом количество положительных событий, которые произойдут, больше количества отрицательных событий, которые произойдут. И количество положительных событий, которые не произойдут, меньше, чем количество отрицательных событий, которые не произойдут.

3. *Связи аффективного прогнозирования с эмоциональным интеллектом и имплицитными теориями интеллекта.*

Были посчитаны частные корреляции показателей эмоционального интеллекта и имплицитных теорий интеллекта с показателями методики на эмоциональное прогнозирование (с поправкой на пол и возраст).

1. Понимание своих эмоций отрицательно связано с предсказываемым количеством положительных событий ($r = -.25, p < .05$).

2. Управление эмоциями других людей, а также общий межличностный ЭИ отрицательно связаны с предсказываемым количеством отрицательных событий ($r = -.26, p < .05$ и $r = -.25, p < .05$, соответственно).

3. Управление эмоциями (своими и чужими) положительно связано с уверенностью в том, что в будущем произойдут положительные события ($r = .31, p < .05$).

4. ИТ контролируемых эмоций положительно связана с уверенностью в том, что произойдут отрицательные события ($r = .24, p < .05$).

Обсуждение результатов. Методика на аффективное прогнозирование показала высокую внутреннюю валидность при апробации на русскоязычной выборке.

На выборке апробации получено преобладание предвосхищения положительных событий в будущем.

Большее понимание своих эмоций связано с меньшим количеством предсказываемых положительных событий, что, возможно, объясняется тем, что чем больше люди разбираются в мире собственных эмоций, тем больший спектр эмоциональных состояний им доступен для переживания, а значит, таким же разнообразным с точки зрения эмоций они прогнозируют и будущее – включающее в том числе и негативные события. Подобное объяснение возможно и для результата о том, что рассмотрение собственных эмоций как поддающихся контролю связано с более высокой уверенностью в том, что будущее содержит негативные события. Вероятно, люди, разделяющие ИТ контролируемых эмоций, в большей степени принимают жизненный опыт во всей его полноте и так же его прогнозируют. Не отрицают и не избегают ожиданий негативных событий, поскольку знают, что смогут совладать с собственными эмоциями, когда столкнутся с жизненными трудностями.

Следующий результат свидетельствует о том, что чем больше развиты способности к управлению эмоциями других, тем меньше предсказываемое число отрицательных событий. Возможная интерпретация заключается в том, что в опроснике «События будущего» более половины пунктов с отрицательными событиями включают контекст отношений с другими людьми («Быть отвергнутым значимым человеком», «Быть неспособным довериться кому-либо», и др.), следовательно, чем больше у человека развиты способности к управлению эмоциями других людей, тем меньшее количество указанных негативных событий он предвосхищает. То же объяснение возможно и для следующего результата – о положительной связи шкалы управления эмоциями – своими и чужими – с уверенностью в том, что в будущем произойдут положительные события.

Таким образом, методика на аффективное прогнозирование показала высокую валидность. Более высокие показатели понимания эмоций как шкалы эмоционального интеллекта и имплицитных теорий эмоций связаны с принятием более полной картины будущего как включающего негативные

события, в то время как шкалы управления эмоциями связаны с предвосхищением положительных событий.

Список использованных источников и литературы

1 Корнилова, Т. В. Психология выбора как мыслительное и личностное опосредствование преодоления неопределенности / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 3. – С. 113–124.

2 Корнилова, Т. В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34, № 3. – С. 89–100.

3 Крюкова, Е. А. Эмоциональный интеллект: черта или способность (к результатам русскоязычной адаптации опросника «черты эмоционального интеллекта») / Е. А. Крюкова, М. А. Шестова, Т. В. Корнилова // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен : матер. конф. – М. : Институт психологии РАН, 2020. – С. 1694–1700.

4 Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д. В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278.

5 Смирнов, С. Д. Образ мира в динамическом контроле неопределенности / С. Д. Смирнов, М. А. Чумакова, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 2016. – № 4. – С. 3–13.

6 Andersen, S. M. Future-event schemas and certainty about the future: Automaticity in depressives' future-event predictions / S. M. Andersen, L. A. Spielman, J. A. Bargh // Journal of personality and social psychology. – 1992. – Vol. 63(5). – P. 711–723.

7 MaRRoQuín, B. Escaping the future: Affective forecasting in escapist fantasy and attempted suicide / B. MaRRoQuín, S. Nolen-Hoeksema, R. Miranda // Journal of Social and Clinical Psychology. – 2013. – Vol. 32 (4). – P. 446–463.

8 Miranda, R. Depression, generalized anxiety disorder, and certainty in pessimistic predictions about the future / R. Miranda, D. S. Mennin // Cognitive therapy and research. – 2007. – Vol. 31(1). – P. 71–82.

9 Tamir, M. Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition/ M. Tamir, O. P. John, S. Srivastava, J. J. Gross // Journal of personality and social psychology. – 2007. – Vol. 92(4). – P. 731–740.

10 Wilson, T. D. Affective forecasting: Knowing what to want/ T. D. Wilson, D. T. Gilbert // Current directions in psychological science. – 2005. – Vol. 14 (3). – P. 131–134.

*Вивиане Визейра Алвес де Мело
Элизабет Тунес
Федеративная Республика Бразилия, Бразилиа*

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ФОКУС НА РЕБЕНКА ИЛИ ДЕФОРМАЦИЯ ИЗОБРАЖЕНИЙ?

Бразильский закон nº 12.796/2013 постановил, что дети, начиная с 4-ёх лет, должны обязательно посещать школы⁷. Учитывая, что развитие является сложным процессом, со скачками (кризисами) и появлением новообразований, мы хотели решить вопрос: что дети делают в детских дошкольных учреждениях и как это влияет на процесс их культурного развития? С этой целью были проведены наблюдения за детьми и проведены интервью с двумя учителями. После анализа данных было выявлено, что среда в школе организована взрослыми с заранее сформулированными нормами и определенным режимом, не учитывая специфические феномены детского развития. В такой обстановке критические периоды развития ребенка, как правило, характеризуются как отклонения в социальном поведении, которые приводят к неправильным ограничениям в развитии ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста, а именно – сюжетно-ролевой игры.

Вступление. С древних времен воспитание детей всегда было ответственностью семьи. Детство включало в себя общение с взрослыми и с другими детьми, соблюдение традиций, обучение нормам и правилам культуры. С наступлением Нового времени воспитание перешло почти полностью в ответственность школы и обязательное посещение этого учреждения стало реальностью для детей.

Л. С. Выготский в своих теоретических формулировках говорит, что циклы культурного развития ребенка интимно связаны с воспитанием. Он утверждает, что необходимо учитывать отношение, которое устанавливается между ребенком и окружающей средой, то есть, с социальной ситуацией развития. Можно допустить, что социальная ситуация развития есть начальная точка динамических изменений в развитии ребенка в каждом возрасте [1].

В каждом цикле развития существуют стабильные и критические возрастные периоды. Эти критические периоды отличаются противоположными чертами относительно стабильных [1]. Одновременно, критические периоды непосредственно зависят от стабильных, формируя одну целостную цепочку. Большое число исследователей считали, и ещё на сегодняшний день так считают, что критические периоды – это болезненные процессы или отклонения от нормы или прототип развития. В свою очередь

⁷ В Бразилии иногда дошкольные группы располагаются в зданиях школ.

Выготский положительно оценивал кризисы для детского развития [1]. Например, при анализе симптомов кризиса 3-х лет, он отмечал, что внутренняя перестройка ребенка направлена на социальные отношения. Развитие ребенка не заканчивается этой перестройкой, но включает целую цепь изменений и качественных превращений [2].

Для того, чтобы школа могла содействовать культурному развитию и индивидуальному ритму ребенка, преподавателям дошкольных учреждений очень важно иметь знания о процессе личностной перестройки, а также о развитии как культурно-историческом процессе.

Целью настоящего исследования было обнаружение того, как школа может оказать влияние на развитие детей дошкольного возраста, а также желание понять значение обучения в школьном учреждении для маленьких детей.

Метод. Исследование было проведено в государственной школе административного центра Цейладия (Федерального Округа) Бразилиа, столицы Бразилии. Наблюдения велись в двух дошкольных группах, с 42 детьми в возрасте от 4 до 5 лет с целью обнаружить самые значимые случаи, которые принадлежат к кризису 3 лет, чтобы потом обсудить это с учителями. На основе данных, полученных при наблюдении, были разработаны некоторые вопросы для разговора с преподавателями, ответственными за группы детей. Эти вопросы были только ориентирами в течение обсуждения, все разговоры были проведены индивидуально и записывались.

Важно отметить, что для Выготского игра – это ведущая деятельность детей дошкольного возраста, то есть в ней появляются специфические потребности и импульсы, важные для развития ребенка и ведущие непосредственно к игре [3]. Поэтому были выделены важные эпизоды из наблюдений, относящиеся к сюжетно-ролевой игре после транскрипции сцен, записанных на видео.

Результаты и обсуждение. После разговоров с преподавателями, были сделаны транскрипция и анализ по трем категориям: программа, фотография и автономия. Это дало возможность понять школьную перспективу по отношению к правилам и организации режима, а также избранных эпизодов по поводу кризиса 3 лет и сюжетно-ролевой игры.

Программа понимается здесь как комплекс правил, заранее представленных и организованных режимом школы. Наблюдения показали, что дети и учителя одинаково и ритуально проходят программу в течение учебных дней. Можно предположить, что ритуалы, нормы и задачи в дошкольном учреждении действуют как программирование того, чего надо добиться на этом и на последующих этапах школьного обучения. Этот факт показал значение преждевременного посещения учреждения, организация школьной среды деформирует поведение ребенка на занятиях.

Фотография понимается как поиск настоящего изображения ребенка и фиксации на его реальном развитии с опорой на следы, относящиеся к периоду кризиса 3-х лет. По анализу восприятия учителей было выявлено, что, как

правило, моменты кризиса – значительные для процесса развития – воспринимаются как отклонения в социально ожидаемом поведении детей дошкольного возраста.

Что касается автономии, то можно считать, что школьная среда требует от детей практически полную отдачу себя школьным заданиям. Таким образом, сюжетно-ролевая игра, как деятельность, которая позволяет ребенку самостоятельно регулировать свои действия и, следовательно, упражняться в автономных действиях, находится под строгим контролем в организованном режиме дня. По правде говоря, это ожидаемо, так как предвидится заранее стандарт социального поведения ребенка дошкольного возраста, поэтому не удивительно, что все меньше проявляется деятельностей, которые позволяют выражать ребенку свободно действия и разнообразие в развитии.

Жест фотографирования: заключение. Мы допускаем, что фотография ребенка в дошкольной среде выявляется посредством программирования (заранее разработанные нормы и определенный режим) системой администрации школы. Таким образом, фокус не направляется на ребенка – на его реальное развитие – а на программирование, которое деформирует внешний облик ребёнка. И так как общество требует все более раннего школьного обучения, то вопрос о том, чем занимаются дети в дошкольных учреждениях, требует серьезных размышлений.

В настоящей работе были выявлены возможные последствия процесса школьного обучения для развития ребенка дошкольного возраста:

1. Последствия кризиса 3-ёх лет, которые очень важны для качественного скачка в развитии, были восприняты учителями как отклонения в стандартах ожидаемого и желаемого поведения для дошкольного возраста и последующих школьных этапов. Таким образом, действия учителей поспособствовали тому, чтобы ребенок дольше находился в кризисе, делая акцент на его негативных сторонах, и они не помогали его преодолению.

2. Абсолютизация регуляции поведения ребенка – строгие правила, заранее разработанный режим, хронометраж деятельности – это неблагоприятная среда для развития автономных действий. Сюжетно-ролевая игра как основа процесса развития творчества и как деятельность, благоприятствующая автономным действиям, подавляется рамками школьных занятий и занимает незначительное место в школе.

По полученным результатам можно допустить, что школьная среда, так как она организована, неблагоприятно сказывается на культурном развитии ребенка. Видно, что главная цель направлена на будущие школьные занятия, то есть, на подготовку и тренировку для последующих этапов, ориентиром которых является общество взрослых.

Надеемся, что результаты этого исследования помогут размышлениям об эффектах преждевременного школьного обучения ребенка. Усилия должны быть направлены на то, чтобы право на общественное воспитание не превратилось на практике в абсолютную регуляцию поведения, угнетая

развитие ребенка и его автономии. Наша идея – это здоровое развитие личности ребенка.

Список использованных источников и литературы

1 Vigotski, Lev Semiónovich. Obras Escogidas / L.S. Vigotski – IV. Madrid: Machado Libros, 2012.

2 Vigotski, Lev Semionovitch. Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

3 Vigotski, Lev Semionovitch. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Ufrj, Revista GIS no11, 2008, P. 23-36. – Disponível em <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>

УДК 316.4:316.752

Н. Г. Новак

Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ЗНАЧИМОСТИ ЖИЗНЕННЫХ СОБЫТИЙ

В статье рассматривается понятие «ценностное отношение» к событию как условие его выбора в качестве значимого для субъекта. Анализируется связь категорий «отношение» - «переживание» - «значимое событие». Переживание описывается как процесс, как особая внутренняя деятельность в ситуации невозможности (критической ситуации), целью которой является восстановление возможности использования «внутренних необходимостей» жизни.

В современной психологии проблема жизненного пути личности в большинстве исследований рассматривается в рамках двух направлений: нормативного и биографического. В первом случае речь идет о среднестатистическом, нормативном становлении личности и взрослении человека, когда от перехода от одной стадии онтогенеза к другой происходит формирование определенных свойств, качеств, смена новообразований. Примером такого рассмотрения являются возрастные периодизации развития личности, согласно которым, относительно стабильные, литические этапы чередуются с переломными, кризисными моментами, которые могут переживаться человеком негативно, сопровождаться отрицательными эмоциональными состояниями и реакциями, но являются необходимыми для перехода человека на новый уровень индивидуального развития. В настоящее время одной из наиболее известных является периодизация, ставшая результатом объединения воззрений Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева,

Д. Б. Эльконина. В качестве критериев перехода от одной стадии к другой в основу данной периодизации положены категории «социальная ситуация развития», «ведущий вид деятельности» и «центральное новообразование». В западной психологии широкое распространение получила периодизация психосоциального развития личности, предложенная Э. Эриксоном, согласно которой основной задачей жизни личности является развитие Я, которое проходит восемь стадий, при этом человек преодолевает восемь соответствующих эпигенетических кризисов, от продуктивности выхода из которых зависит формирование «сильных» или «слабых» в социальном аспекте сторон личности.

Представители второго направления подчеркивают, что индивидуальная биография каждого отдельного субъекта определяет уникальность и неповторимость его жизненного пути (Ш. Бюлер Н. А. Логинова, Н. А. Рыбников). В данном направлении ключевыми категориями выступают «событие», «событийность», «со-бытие». С этой позиции жизненный путь личности представляет собой череду событий, имеющих для нее особую значимость. Также в концепциях данного направления при изучении развития и становления субъекта особая роль отводится его собственной активности и ответственности за сделанные жизненные выборы.

Для кризисной психологии второе направление имеет особое значение, поскольку кризисным событие жизни становится в результате его восприятия субъектом, а не само по себе. в данной статье мы коснемся вопроса о том, каким образом абсолютно нейтральный для одного человека элемент среды становится для другого значимым и даже кризисным.

Каждый человек, основываясь на собственной системе ценностей, целей и смыслов, относится определенным образом к себе, к другим, к предметам и миру в целом. Попадая в какую-то ситуацию, человек оценивает, насколько она значима для него, какой смысл имеет для него происходящее вокруг в данный момент и уже исходя из этого, определенным образом относится к происходящему.

В самом общем виде «отношение» – это фиксированное по какому-либо признаку взаиморасположение субъектов, объектов и их свойств [1, с. 242]. В рамках данной работы мы будем говорить об особом виде отношения – «ценностном отношении».

Согласно А.Н. Леонтьеву, это отношение человека к миру, основанное на системе его предметных и субъектных ценностей [2, с.128 – 129]. Ценностное отношение является отражением в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве жизненных целей и мировоззренческих ориентиров. Будучи одним из центральных ценностных новообразований, ценностное отношение выражает отношение человека к социальной действительности и определяет в этой связи мотивацию его поведения.

Д. А. Леонтьев, предупреждая исследователей об ошибочности понимания ценностей как «порождений сознания», указывал, что смысл – это «субъективная значимость объектов и явлений действительности, которая

проявляется в их эмоциональной окраске и в понимании субъектом их роли и места в собственной жизнедеятельности, удовлетворении определенных потребностей, в реализации тех или иных ценностей» [2, с. 25].

Обращение к категории «ценностное отношение» позволяет объяснить уникальность жизненного пути личности через связь событий внешнего мира и внутренней жизни индивида, указывая на их неразрывность. Чем выше индивидуальная ценность, значимость, важность данной ситуации, тем выше вероятность, что она станет для человека событием его жизни.

Значимые события жизненного пути, несущие реальную или воображаемую угрозу жизни, здоровью, эмоциональному благополучию, воспринимаются человеком как кризисные. По мнению Б.И. Анцыферовой, ориентиром или критерием при отборе кризисных событий является та ценность, которая в определенных условиях может быть потеряна или уничтожена. И чем более значительное место в смысловой сфере личности занимает находящийся в опасности объект и чем более интенсивной воспринимается личностью угроза, тем выше мотивационный потенциал совладания с возникшей сложной ситуацией [3].

Л. С. Выготский отмечал, что определяющим механизмом влияния значимой среды на развитие и становление субъекта является характер его переживания [4, с. 383–384]. В данной работе мы рассматриваем «переживание» как внутренний процесс, особую психическую деятельность личности в кризисных ситуациях. Ф.Е. Василюк указывал, что переживание представляет собой «особую внутреннюю деятельность по перестройке психологического мира личности, общей целью которой (деятельности) является повышение осмысленности жизни» [5, с. 27–28]. Ключевым моментом в объяснении механизма запуска процесса переживания является наличие в жизни ситуаций (например, горе), в разрешении которых как предметно-практическое действие, так и психическое отражение бессильны (Ф.Е. Василюк). В такие моменты жизни необходимо не познать имеющийся смысл, а сотворить, создать его (смыслопорождение, смыслостроительство) [5, с. 43]. Такого рода ситуации он назвал «критическими». Критической для человека становится ситуация, из-за которой человек ощущает невозможность реализовывать внутренние потребности жизни, вплоть до потери смысла жизни. Следует подчеркнуть, что переживание запускают не только ситуации невозможности, но и ситуации сверхвозможности, «и та, и другая в плоскости деятельности характеризуются отсутствием разрешающего их внешне ориентированного действия, ибо задача в обоих случаях не внешняя, а внутренняя, смысловая» [5, с. 177].

Проживание кризисного события всегда имеет психологические последствия для субъекта (непосредственные и отдаленные), поскольку человек для совладания с ситуацией вынужден изменить не только себя, отношение к себе, к другим, но зачастую во многом изменить привычный образ жизни. Все это позволяет трактовать переживание кризисного события как фактор,

создающий условия для личностных изменений, для перестройки личности как субъекта данного события.

Таким образом, кризисные события становятся причиной нарушения внутреннего равновесия субъекта и нарушают целостность, непрерывность и логичность его жизненного пути. Такие события переживаются во внутреннем плане особым образом, поскольку связаны с ядром личности - жизненными ценностями и смыслами. Цель переживания кризисного события – восстановление разрыва жизненного пути путем осознания (создания) смысла произошедшего и включения полученного опыта совладания в структуру жизненного опыта субъекта.

Список использованных источников и литературы

1 Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 512 с.

2 Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

3 Анцыферова, Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – 512 с.

4 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – 432 с.

5 Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.

УДК 316.622-057.87:377

А. А. Соснина

Россия, Тюмень, ФГАОУ ВО ТГУ

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕ-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Рассматриваются поведенческие особенности обучающихся системы средне-профессионального образования как группы с комплексом специфических черт и трудностей, способствующих формированию готовности к совершению противоправного деяния. *Цель:* фиксирование признаков неблагополучного взросления в поведении обучающихся системы СПО. *Метод:* семантический анализ текстов характеристик. *Результаты:* наличие

хотя бы одного из нарушений может способствовать формированию неправильного взросления у подростка или юноши, склонности и готовности к совершению противоправного действия.

В образовательной среде система средне-профессионального образования (далее – СПО) занимает особое место как в плане знаний, умений и навыков, которым обучаются студенты, так и в плане особенностей самих участников образовательного процесса. Так, если студентами учебных заведений высшего образования становятся учащиеся, закончившие 11 классов (а также более взрослые люди, в том числе реализующие право на образование после службы в вооруженных силах), и их средний возраст составляет 18-25 лет, то возраст обучающихся средне-профессиональных заведений может варьироваться от 15 до 22 лет и старше. Таким образом, обучающихся СПО в соответствии с возрастом можно условно разделить на две группы:

Первая группа – обучающиеся 15 -17 лет. Сюда относятся студенты, поступившие в образовательное учреждение после получения основного общего образования (9 классов). Студенты этой группы находятся на стадии перехода из подросткового (младшего юношеского [1, с. 13]) возраста в молодежный, что сказывается на их психологическом состоянии, а также особенностях поведения. Как отмечает Е.И. Салганова, «это период ... характерен диспропорциями в уровне и темпах развития, а также несоответствием возможностей и притязаний» [2, с. 43-45].

Вторая группа – это студенты, поступившие после получения среднего общего образования (11 классов). Их средний возраст в большинстве случаев сконцентрирован в диапазоне 18-22 года, но часто затрагивает и более старшую возрастную группу (до 26 лет и старше), что связано с восстановлением на учебу после вынужденного пропуска (армии, академического отпуска и т.д.). Студенты этой группы – это категория молодых людей, переходящих из ранней юности во взрослое состояние [3, с. 61-62].

Особенности подобной возрастной стратификации способствуют принятию студентами СПО качеств, психологических и поведенческих установок, характерных как для старшего подросткового, так и для юношеского возраста, а также характеристик, отличающих группу «молодежь» [4]. Однако, как результат расширения возрастного диапазона, внутри группы также проявляются некоторые возрастные трудности и проблемы, вызванные наличием актуальных личностных проблем, не решаемых в основных сферах жизнедеятельности, а также наличие глубинного конфликта на интраиндивидуальном уровне между различными аспектами личности. Подобные нарушения вследствие допущения ошибок в социализации личности, неблагоприятного взросления, могут способствовать проявлению у молодого человека склонности и способности к совершению действий противоправного характера, девиаций.

В. Г. Казанская выделяет три группы факторов, приводящих к неблагоприятному взрослению [5, с. 87-91]:

– *Нарушение динамизации* (невосполненная ребенком потребность в разнообразной деятельности и новых впечатлениях). Вследствие подобного нарушения подросток оказывается в ситуации застоя и однообразия, пытается компенсировать эту нехватку совершением поступков, последствия которых он зачастую не может предугадать.

– *Нарушение стабилизации* (нарушение психологических защит, психического и соматического здоровья). Следствием этого нарушения является неуверенность и неопределенность. Молодой человек не понимает, чего от него хотят, в связи с чем часто ввязывается в конфликты и испытывает сложности в становлении контактов (в частности, со взрослыми).

– *Нарушение оптимизации* – отсутствие комфортности, сильное переживание неудач, психологические травмы.

Подобного рода нарушения могут быть вызваны многими фактами: проблемами в семейных отношениях, конфликтами в учебном заведении и со сверстниками, неудачами в самореализации и самоактуализации, состоянием фрустрации, проблемами с противоположным полом, отсутствием «значимого другого» и многое другое [6]. Однако, чаще всего им способствует проявление комплекса факторов, и это отражается в поведении молодых людей.

Наличие у молодого человека хотя бы одного из перечисленных выше нарушений способствует формированию «неблагополучного взросления» (напряженности, неудовлетворенности собой, окружающими людьми и обстоятельствами; проявлении опасения, беспокойства, недовольства, огорчения, гнева и раздражения), что зачастую проявляется через активные формы компенсации. Причем, помимо «здоровой» компенсации (спорт, наука, творчество), подросток или молодой человек вследствие проблем с социальной адаптацией, отсутствием благоприятной социальной обстановки, отсутствием устойчивой системы ценностей во многих случаях ограничивается выбором девиантных форм поведения, нарушением общепринятых норм, закона.

Цель исследования: фиксирование признаков неблагоприятного взросления в поведении обучающихся системы средне-профессионального образования.

Метод исследования. С целью фиксации семантических единиц, демонстрирующих особенности поведению обучающихся, в качестве метода исследования был выбран семантический анализ текстов характеристик (n=100).

Были проанализированы характеристики, написанные кураторами учебных групп учреждений СПО г. Тюмени и Тюменской области. Средний возраст кураторов групп – 35 лет, стаж работы в учреждении СПО – более 5 лет, образование – высшее. В число анализируемых характеристик вошли:

– 25 характеристик, обучающихся системы СПО, состоящие на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (далее – КДН), а также совершивших за 2020-2021 год административные или уголовные

правонарушения, имеющие низкий уровень общественной опасности (небольшая степень тяжести) (далее – *Состоящие на учете в КДН*);

– 25 характеристик законопослушных обучающихся, проявляющих творческую, интеллектуальную, спортивную активность (далее – *Активная внеучебная деятельность*);

– 25 характеристик законопослушных обучающихся, не вовлеченных во внеучебную (творческую, спортивную, научную) деятельность (далее – *Не задействованные во внеуч. деятельности*);

– 25 характеристик совершеннолетних преступников, осужденных по статьям УК РФ: «Кража», «Грабеж», «Разбой», «Незаконное приобретение, хранение, перевозка, изготовление, переработка наркотических средств...», «Мошенничество» (некоторые из представителей имеют или реальный, или условный срок лишения свободы. В случае действия реального срока для анализа взята последняя характеристика по месту учебы) (далее – *Осужденные*).

По результатам анализа нами была составлена таблица характеристик (словосочетаний), чаще всего встречающихся в описании того или иного человека (таблица 1):

Таблица 1 – Результаты семантического анализа текстов с плотностью повторения (%)

№	Состоящие на учете в КДН	Активная внеуч. деят-ть	Не задейств. во внеуч. деят-ти	Осужденные
1	Пропуск (занятий) (9,1%)	Отношения (9,2%)	Поведение (прилежное) (10,9%)	Нарушения (9,2%)
2	Конфликт (8,9%)	Посещать (занятия) (8,7%)	Средний (активность) (8,4%)	Конфликты (8,7%)
3	Употребление (8,5%)	Доброжелательные (8,4%)	Спокойный (8,2%)	Семья (7,2%)
4	Замечание (7,8%)	Обучение (6,8%)	Коллектив (7,5%)	Агрессия (6,8%)
5	Наркотический (7,2%)	Поручения (6,6%)	Участие (7,2%)	Пропуски (5,8%)
6	Адекватно (6,9%)	Уважение (6,6%)	Учеба (6,4%)	Низкий (уровень) (5,3%)
7	Семья (неполная) (6,8%)	Коллектив (6,1%)	Уважительный (5,9%)	Наркотические (2,1 %)
8	Алкоголь (5,1%)	Добросовестно (4,1%)	Поручения (5,7%)	Алкоголь (2,1%)
9	Дисциплина (3,8%)	Пропуски (занятий) (3,3%)	Способность (4,1%)	Бродяжничество (1,3%)
10	Удовлетворительно (3,4%)	Отзывчивый (2,5%)	Интерес (3,6%)	Присвоение (1,1%)

В результате проведенного семантического анализа нами были выделены по 10 слов (словосочетаний) преобладающих в тексте характеристик

представителей той или иной группы (из анализа были исключены часто встречающиеся слова-связки, наименования учебного заведения, специальности, а также «шаблонные» словосочетания и выражения, используемые авторами для составления характеристик, например, «отношения с одноклассниками», «успеваемость», «личностные характеристики» и др.).

Результаты. Состоящие на учете в КДН. В характеристиках обучающихся данной группы значительную роль играют дескрипторы, связанные с внутренним распорядком образовательного учреждения, а также его нарушения («пропуск занятий», «дисциплина», «замечания»).

Это может свидетельствовать о наличии у данной группы испытуемых проблем дисциплинарного характера. Также выделяется дескриптор, свидетельствующий о проблемах с коммуникацией обучающихся данной группы («конфликт»). Такие характеристики как «употребление», «алкоголь», «наркотический» могут описывать характер правонарушений, повлекших за собой постановку обучающего на учет или заведение на него административного/уголовного дела. Такая характеристика как «удовлетворительно» может описывать уровень успеваемости и освоения обучающим учебного материала (прим. удовлетворительно – «тройка»). Интересно отметить, что среди выделенных 10 самых популярных терминов одну из позиций занимает «семья», в частности, такая ее характеристика, как «неполная». Так, по мнению ряда исследователей [7, с. 56-58] при нарушении структуры и функции семьи возникает психологическая напряженность и конфликтность внутрисемейных отношений, что при совокупности иных негативных факторов внешнего воздействия способствует снижению уровня жизнестойкости и, как следствие, может привести к формированию девиантных моделей поведения.

Законопослушные обучающиеся (активная внеучебная деятельность). Среди характеристик, используемых для описания представителей данной группы, особое место занимают дескрипторы, связанные с учебным процессом, взаимоотношениями (с коллективом и преподавательским составом) – «отношения», «посещать (занятия)», «доброжелательные», «обучение», «поручения», «уважение», «коллектив», «добросовестно», «отзывчивый». Однако такая категория, как «пропуски (занятий)» также, как и у состоящих на учете в КДН, присутствует в перечне преобладающих терминов, что свидетельствует о наличии проблема у данной группы с дисциплиной.

Законопослушные обучающиеся (не задействованы во внеучебной деятельности). При описании этих обучающихся значительная доля характеристик посвящена их поведению («поведение (прилежное)»), личностным характеристикам и взаимоотношениям в коллективе («спокойный», «уважительный»), а также отношению к учебной деятельности и общественной активности («коллектив», «участие», «учеба», «средний», «поручения»). Отметим, что у этой категории обучающихся, в отличие от упомянутых ранее, впервые в характеристиках появляются термины

«способность», «интерес», что свидетельствует о неких проявлениях таланта этими обучающимися в иной, отличной от внеучебной деятельности, области.

Осужденные. В их характеристиках, как и у представителей других групп, присутствуют термины, описывающие отношения в коллективе («конфликты», «агрессия»), отношение к учебному процессу на период обучения и соблюдению дисциплинарных норм («нарушения», «пропуски», «низкий (уровень)»), а также термины, свидетельствующие о склонности к совершению противоправных деяний, нарушению норм закона («наркотический», «алкоголь», «бродяжничество», «присвоение»). Как и у первой группы (состоящие на учете в КДН) здесь активно используется понятие «семья», что может свидетельствовать также о значимой роли семьи в становлении деструктивной личности. Также сравнение этих двух групп (учетные категории и осужденные) выявляет, что для первой преимущественно характерно нарушение дисциплинарных норм, склонности к аддиктивному поведению, в то время, как среди характерных особенностей второй группы уже прослеживается агрессия как часто используемая характеристика, а также совершение более тяжких правонарушений (в том числе, посягающих на права собственности).

Вывод. Семантический анализ характеристик способствовал фиксации факторов неблагополучного взросления:

– нарушение динамизации и поиск активной деятельности (в том числе – девиантной) отмечается в характеристиках студентов, состоящих на учете к КДК, а также в характеристиках Осужденных (в характеристиках активных участников внеучебной деятельности, часть из которых, возможно, выбрала активную деятельную жизнь в качестве альтернативы девиантного поведения, акцент на данный фактор не делается, что может свидетельствовать о гармоничном развитии личности, отсутствии ярко выраженных «перегибов» и изменений в поведении);

– нарушение стабилизации и конфликтность в общении с коллективом, а также преподавательским составом также прослеживается у состоящих на учете к КДН и «Осужденных», в то время, как у законопослушных студентов преобладает фиксация бесконфликтного поведения;

– нарушение оптимизации, проявляющееся в агрессивности поведения, фиксируется у группы «Осужденные». Выделение факта отсутствия комфортности, сильного переживания неудач и психологических травм данным методом определить невозможно.

Как и предполагалось ранее, наличие хотя бы одного из выделенных нарушений может способствовать формированию неправильного взросления у подростка или юноши; склонности и готовности к совершению противоправного действия (что продемонстрировали группы, имеющие опыт противоправной деятельности). Таким образом, своевременное наблюдение за поведением обучающихся, фиксация их поведенческих особенностей (в том

числе – с помощью семантического анализа характеристик) приобретет особую значимость для своевременной профилактики и пресечения девиантного поведения.

Список использованных источников и литературы

1 Ветров, Н. И. Профилактика правонарушений среди молодежи / Н. И. Ветров. – М. : Юрид.лит , 1980. – 182 с.

2 Портнов, И. П. Преступность среди молодежи в городах с быстро развивающейся промышленностью и ее предупреждение органами внутренних дел / И. П. Портнов, В. С. Кузьмичев. – М. : ВНИИ МВД, 1979. – 70 с.

3 Салганова, Е. И. Гражданская культура учащейся молодежи : дисс. на соискан. канд. соц. Наук / Е. И. Салганова. – Екатеринбург, 2018. – 62 с.

4 Зайко, А. П. Особенности студентов колледжей в современной России / А. П. Зайко // XIX Международная конференция «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования» : сборник материалов конференции. – Екатеринбург, УрФУ, 2016. – С. 1412–1420.

5 Казанская, В. Г. Подросток: трудности взросления. Книга для психологов, педагогов, родителей / В. Г. Казанская. – СПб : Питер, 2018. – 283 с.

6 Оршанская, М. В. Влияние фрустраций на социализацию подростков : дис. канд. психол. наук / М. В. Оршанская. – СПб., 2017. – 45 с.

7 Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.

Студенческие публикации

УДК 316.362.1:316.485.6

А. Н. Брегид

*Н. Г. Новак, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУПРУГОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Статья посвящена изучению особенностей взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях. Описаны кризисные периоды в развитии семьи, причины и виды супружеских конфликтов; поведенческие стратегии в конфликтах и особенности супружеских отношений в конфликтных ситуациях.

Среди разнообразных проблем исследования семьи, центральное место отводится изучению супружеских конфликтов. Само слово «конфликт» пришло из латыни и означает столкновение сторон, мнений, сил.

Существуют множество различных трактований понятия «конфликт». Например, Л. Козер считал, что конфликт есть один из видов социального взаимодействия, борьба за ценности и притязания на статус, власть и ресурсы, в ходе которой оппоненты нейтрализуют, наносят ущерб или устраняют своих соперников. А.Г. Здравомыслов говорил о том, что конфликт – важнейшая сторона взаимодействия людей в обществе, форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями [1, с. 34].

Из всех существующих форм конфликтов самыми распространенными считаются семейные конфликты. Семейные конфликты – это конфликты, возникающие между членами одной семьи, на основе противоположных мотивов и целей, не совместимых в конкретной ситуации [2].

Конфликты могут различаться по степени опасности. Выделяют три вида таких конфликтов: неопасные, опасные и особо опасные. Первый вид возникает при наличии объективных трудностей, усталости, состояния «нервного срыва»; внезапно начавшись, конфликт может быстро завершиться. Второй вид возникает из-за того, что один из супругов должен, по мнению другого, изменить линию поведения, отказаться от каких-то привычек, пересмотреть жизненные ориентиры, приемы воспитания и т.п. Последний, третий вид, приводит к разводам, численность которых в нашей стране стремительно растет.

Среди часто встречающихся причин супружеских конфликтов можно выделить множество совершенно разных. Рассмотрим наиболее распространенные, которые встречаются в жизни супругов наиболее часто. К таким причинам можно отнести: неудовлетворенные потребности, различие взглядов, вкусов, интересов, норм, представлений, нравственных позиций, несовместимость характеров и личных качеств супругов, неадекватные ролевые ожидания и другие.

Однако, кроме внутренних факторов оказывать влияние на вероятность возникновения супружеских конфликтов могут и внешние факторы. Приведем в пример несколько самых распространенных: ухудшение материального положения многих семей; чрезмерная занятость одного из супругов (или обоих) на работе; невозможность нормального трудоустройства одного из супругов; длительное отсутствие своего жилья; отсутствие возможности устроить детей в детское учреждение и др.

Стоит отметить, что каждым из супругов в конфликте избирается своя форма поведения, которой они придерживаются на протяжении всего конфликтного взаимодействия. Выбор такого поведения детерминирован индивидуальными особенностями и социальными установками участниками конфликта.

В конфликте поведение участников весьма разнообразно. Стратегия поведения в конфликтной ситуации – это направление и особенности

действия конфликтующей стороны, выдерживаемые до завершения конфликта [3]. По степени эффективности разрешения конфликта выделяют следующие поведенческие стратегии: доминирование; уход, избегание; уступчивость; компромисс; сотрудничество. *Доминирование* как стратегия ориентации лишь на собственные интересы при полном игнорировании интересов партнера изначально обречено на неуспех. При такой стратегии человек стремится добиться удовлетворению своих интересов даже, возможно, в ущерб своему партнеру. В стратегии *уход, избегание* происходит отказ от своих интересов в сочетании с неготовностью пойти навстречу интересам партнера, более того, они совсем не учитываются. В случае *уступчивости* происходит отказ от своих интересов, только уже существует готовность пойти навстречу партнеру. *Компромисс* – это поиск взаимоприемлемого решения проблемы путем взаимных уступок. *Сотрудничество* понимается как поиск решения, в максимальной степени отвечающего интересам обоих партнеров. Оно не только позволяет успешно преодолеть противоречия, но и способствует личностному росту участников конфликта, повышает общий уровень их коммуникативной компетентности, открывая принципиально новый способ взаимодействия в конфликтной ситуации [4].

Для выявления ведущего стиля поведения респондентов в конфликтной ситуации было проведено исследование с помощью методики Томаса – Килманна (таблица 1). Согласно представленным данным, у женщин на первом месте оказался такой тип поведения, как конфронтация, который выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам другого человека. Применяющий подобный стиль поведения стремится навязать другим свое решение проблемы, уповает только на свою силу, не приемлет совместных действий. У мужчин же на первом месте – приспособление, означающее принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого. Этот стиль пассивного поведения отличается склонностью участников конфликта смягчить, сгладить конфликтную ситуацию, сохранить или восстановить гармонию во взаимоотношениях посредством уступчивости, доверия, готовности к примирению.

Таблица 1 – Результаты исследования ведущего стиля поведения (в %)

Стратегия поведения	Женщины	Мужчины
1. Конфронтация	33,33 %	21,19%
2. Сотрудничество	14,29 %	12,54%
3. Компромисс	19,05 %	25,17 %
4. Уклонение	4,76 %	9,46%
5. Приспособление	28,57 %	31,64 %

Можно говорить о том, что у мужчин и женщин ведущие стили поведения совершенно различны: женщина предпочитает добиваться удовлетворения своих интересов, несмотря на интересы других, а мужчины, наоборот, ради интересов других людей могут пожертвовать своими.

Для предупреждения конфликтов важно знать, как добиться развития проблемной ситуации в конструктивном направлении. Конструктивное разрешение конфликта может произойти только в том случае, если между партнерами, возможно наладить отношения, пойти на уступки.

Для выявления уровня конструктивного взаимодействия в супружеских отношениях был использован опросник «Самооценка конструктивного взаимодействия в супружеских отношениях» А.П. Емельянова. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования конструктивного взаимодействия в супружеских отношениях

Уровень конструктивного взаимодействия			
Женщины			
Низкий	Средний	выше среднего	Высокий
33,33%	28,57%	23,81%	14,29%
Мужчины			
32,89%	29,92%	21,15%	16,04%
Общий процент, %			
33,11%	29,24%	22,48%	15,17%

Анализ показателей, представленных в таблице 2, позволяет говорить о низком уровне конструктивного взаимодействия, как мужчин, так и женщин.

Подводя итог, нужно сказать, что почти все конфликты можно решить. Главное слышать друг друга, понимать и уважать супруга или супругу, уметь обсуждать возникающие проблемы и решать их вместе. Ведь каждый разрешенный конфликт усиливает взаимопонимание, взаимоуважение и увеличивает заботу друг о друге.

Список использованных источников и литературы

1 Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 554 с.

2 Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2001. – 368 с.

3 Анцупов, А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 551 с.

4 Целуйко, В. М. Быть вместе нельзя расставаться: как спасти отношения / В. М. Целуйко. – М. : АСТ, 2008. – 254 с.

И. И. Журавенко

*Е. В. Приходько, старший преподаватель кафедры психологии
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье раскрыта проблема личностных ресурсов, в контексте факторов риска развития дезадаптационных состояний личности, синдрома эмоционального выгорания, деформаций личности профессионала. Рассмотрена жизнестойкость, как наиболее универсальный фактор сопротивления стрессовым и фрустрирующим ситуациям. Представлены результаты исследования особенностей жизнестойкости медицинских работников.

Проблеме личностных ресурсов посвящено множество отечественных и зарубежных исследований таких авторов, как Л.И. Анцыферова, В. А. Бодров, А. Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С. Мадди, А.Г. Маклаков, В. И. Медведев, В. А. Петровский, А.Л. Реан, Г. Селье, К. Юнг и др. Такие авторы, как В. В. Бойко, Ф.Е. Василюк, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, А. Р. Фонарев, Б. А. Ясько и др. рассматривают данную проблему в контексте факторов риска развития дезадаптационных состояний личности, синдрома эмоционального выгорания, деформаций личности профессионала в так называемых «помогающих» видах деятельности [1]. В указанных подходах к пониманию профессиональных затруднений, как варианта трудной жизненной ситуации, значимости личностного потенциала для их преодоления и профилактики негативного влияния этих ситуаций на личность медицинского работника, следует выделить жизнестойкость как базовый ресурс преодоления трудных жизненных ситуаций, ресурс противодействия возникновению профессиональных деструкций [2].

Одним из первых исследователей, отметивших жизнестойкость как наиболее универсальный фактор сопротивления стрессовым и фрустрирующим ситуациям, стала С. Кобейса. В проведенных ею экспериментах было установлено, что именно жизнестойкость является главенствующей в противостоянии стрессовым событиям. С. Мадди рассматривает жизнестойкость как личностную диспозицию, через призму которой происходит влияние стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности. Эта диспозиция выступает как катализатор в поведении и позволяет трансформировать какие-либо негативные влияния в новые возможности [3].

Нами было проведено исследование на базе Учреждения здравоохранения «Гомельская городская поликлиника № 1», с целью изучить жизнестойкость у медицинских работников. В исследовании приняли участие 65 медицинских работников (стаж работы 4 – 10 лет).

Результаты исследования жизнестойкости указывают, что половина испытуемых имеет средние значения по шкале «Вовлечённость». Вовлечённость определяется как уверенность в том, что активное участие в общественных процессах дает возможность человеку лично состояться. У 19% медицинских работников выявлена низкие баллы по данной шкале. Т.е., можно утверждать, что эта часть медицинских работников испытывает чувство не востребованности, одиночества, отвергнутости, не ощущают себя вовлечёнными в свою жизнь, она как бы проходит мимо него. У 29 % медицинских работников среднего звена выявлены высокие баллы по шкале «Вовлечённость». Данная часть медицинских работников получают максимальное удовлетворение от собственной профессиональной деятельности. Для них характерна вовлечённость в происходящие события их жизни. Развитое чувство включенности, сопричастности позволяет им чувствовать себя значимыми и ценными, востребованными, что мотивирует к включению в решение жизненных задач. У 38% медицинских работников выявлены низкие значения по шкале «контроль». Данная часть испытуемых чувствуют себя беспомощными, неспособными самостоятельно справиться с возникшими трудностями, неспособными повлиять на происходящие события, что говорит о внутренней пассивности и апатии. Им тяжело изменить свои планы в зависимости от обстоятельств. Они не способны принимать быстрые решения, поменять что-то в своём распорядке дня, графике. Ситуации, требующие такого переключения, изменения раздражают, нервируют и фрустрируют данную категорию испытуемых. Непредвиденные ситуации, трудности требуют много сил, напрягают и сильно утомляют их. Возникающие проблемы воспринимаются как неразрешимые. У половины медицинских работников выявлены средние значения по шкале «контроль». У 13% медицинских работников выявлены высокие баллы по шкале «контроль». Данная часть испытуемых готова преодолевать различные трудности, которые встречаются на их жизненном пути. Убеждены в том, что способны повлиять на ход своей жизни, а также в том, что борьба за собственные интересы, желания позволяет повлиять на результат происходящего, даже если это влияние имеет не абсолютный результат и успех не гарантирован. Они ощущают, что являются «хозяевами собственной жизни», сами выбирают собственную деятельность, свой путь. Данные испытуемые ставят перед собой труднодостижимые цели, стремятся и добиваются их.

У трети медицинских работников выявлены средние значения принятия риска. У трети медицинских работников выявлены низкие баллы по шкале «принятие риска». Данная часть испытуемых не готовы рисковать ради достижения успеха, они придерживаются принципа «лучше синица в руках, чем журавль в небе». Они часто сожалеют о том, что сделали. У 39% медицинских

работников выявлены высокие баллы по шкале «принятие риска». Данная часть испытуемых убеждена в том, что все то, что с ними случается, способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, как позитивного, так и негативного. Их девиз – «Всё, что ни делается – к лучшему!». Они способны принимать нестандартные решения, разумно и ответственно рисковать, брать на себя ответственность за конечный результат, быть активными в реальной жизни, не пасовать перед трудностями.

Результаты исследования «жизнестойкости» у медицинских работников, полученные с помощью теста жизнестойкости С. Мадди (адаптация Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой) указывают, что у половины медицинских работников выявлен средний уровень жизнестойкости. У трети медицинских работников выявлены низкие баллы жизнестойкости. Они испытывают трудности в противостоянии жизненным трудностям, неблагоприятное давление обстоятельствам, собственная жизнь воспринимается как неосмысленная, скучная, отсутствуют как таковые жизненные цели. У 20 % медицинских работников выявлены высокие баллы жизнестойкости. Медицинские работники с развитой жизнестойкостью воспринимают трудные моменты жизни, как возможность приобретения опыта, способны активному противостоянию таким ситуациям, сохраняя при этом психологическое здоровье. Они отличаются активностью, хорошим настроением, наличием целей в жизни, целеустремленностью, способностью управлять своим эмоциональным состоянием. Выраженная жизнестойкость препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, трудные ситуации воспринимаются, как возможность проявить себя, возможность роста и развития.

Список использованных источников и литературы

1 Леонтьев, Д. А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2011. – 680 с.

2 Богомаз, С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С. А. Богомаз // Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – 2008. – № 2. – С. 24–27.

3 Шелкунова, Т. В. Феномен жизнестойкости в отечественной и зарубежной литературе / Т. В. Шелкунова, А. В. Шелкунов // Молодежь и наука: IX Всероссийских научнотехнической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием. – Красноярск : Сибирский федеральный университет. – 2013. – С. 72–76.

Е. В. Коваленко

*Н. Г. Новак, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПОНЯТИЕ И ВИДЫ КРИЗИСНЫХ СОБЫТИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрывается суть понятий «кризис», «кризисное событие», «кризисный период». В работе анализируются современные научные исследования по обозначенным проблемам, а также предпринимается попытка представить кризисную ситуацию как шанс для дальнейшего роста и развития.

В течение жизни каждый человек так или иначе переживает кризисные события. Известный белорусский психолог, доктор психологических наук, профессор Л.А. Пергаменщик определяет кризис, как «переломный момент, тяжелое переходное состояние, обострение, опасное неустойчивое состояние» [1]. Кризис – это всегда дисбаланс (психический, душевный, эмоциональный), искажение внутреннего состояния, нарушение саморегуляции, способности человека сохранять постоянство с помощью направленных на поддержание динамического равновесия реакций. В то же время кризисное событие, как правило, становится значимым пунктом в процессе развития личности. После переживания кризиса индивид может выбрать (или сделать этот выбор не осознанно, в силу обстоятельств) конструктивный либо деструктивный путь развития. И от этого во многом будет зависеть дальнейшая жизнь человека. Следует отметить, что кризис не возникает внезапно и независимо от обстоятельств. Он развивается в результате «субъективного идеаторного и чувственного восприятия различного рода социальных, природных и экономических воздействий или ситуаций, нарушающих привычные жизненные стереотипы и создающих препятствие, вызывающих переживания или действия, когда человек не в состоянии самостоятельно их разрешить» [1].

Кризисная ситуация – это эмоциональный и умственный стресс, который требует от человека в кратчайшие сроки кардинально изменить представления о себе и окружающем мире. Измененная система ценностей и представлений может вызвать различные изменения и в структуре личности, как позитивного, так и негативного характера. Оставаясь прежней, личность не сможет переосмыслить пережитый травмирующий опыт. Знакомые, шаблонные категории и привычные модели приспособления теряют свою эффективность.

Кризисные события позволяют или даже вынуждают в очередной раз подумать о собственном предназначении, о цели, с которой мы пришли в этот мир. «Хорошо, что неосознанное, несамостоятельное, почти автоматическое существование не длится долго. Монотонное, однообразное движение по

жизненному пути, обрастающее привычками, обязанностями и долгами, неожиданно резко прерывается. Оказывается, надо срочно искать работу, брать на себя новую ответственность, переживать измену, одиночество, разочарование. Иногда страшное горе, утрата близкого человека или собственный диагноз, звучащий как приговор, в мгновение ока изменяют все вокруг, высвечивая фальшивые ценности и псевдожелания» [2].

Если рассматривать кризисные периоды в самом общем виде, их суть сводится к актуальному противоречию между измененным уровнем развития человека, его возросшими потребностями и невозможностью их удовлетворения. В процессе переживания кризиса в поведении и состоянии индивида может наблюдаться определенный негатив, связанный с неотъемлемыми процессами «свертывания и отмирания» старого, сконцентрированными преимущественно в критических периодах. Развитие личности в обычном, повседневном ритме готовит почву для перехода ее на новый этап. И переход это обычно протекает в виде проживания кризисного периода. Обобщая анализ природы психического развития, Л.С. Выготский подчеркивает, что процесс развития выступает в нормальном онтогенезе как процесс саморазвития, так как кризис выступает проявлением «нормальности» развития [3].

В работах современных исследователей, осуществляющих психологический анализ кризисных ситуаций, можно найти классификацию типов кризисов.

Кризисы развития. С ними связаны такие онтогенетические периоды, как период новорожденности, кризис одного, трех, семи лет, подростковый кризис, кризис средних лет и пенсионного возраста. Именно эти кризисы и анализировались Л.С. Выготским [4] как необходимые этапы психического развития.

Кризисы обстоятельств. В них все чаще вовлекается современный человек. Этот тип связан с возникновением ситуаций вроде техногенных и природных катастроф. Зачастую подобные ситуации угрожают потерей здоровья и даже жизни, они нарушают базовое чувство безопасности и могут вызывать развитие травматических кризисных состояний [3].

Современные ученые предлагают различные формулировки понятий, характеризующих присутствие в жизни личности необычных, травмирующих событий. Среди основных можно выделить следующие.

Экстремальная ситуация. И.Г. Малкина-Пых относит к ним техногенные и природные катастрофы, межнациональные конфликты, террористические акты и др. ситуации, отнесенные в отечественном законодательстве к категории чрезвычайных ситуаций [5];

Кризисная ситуация. По мнению С.Л. Соловьевой, В.Г. Ромека, кризис – это внутреннее нарушение эмоционального баланса, наступающее под влиянием угрозы, создаваемой внешними обстоятельствами [6];

Критическая ситуация. Е.В. Бурмистрова определяет в качестве сущностного признака критической для личности ситуации дефицит смысла в дальнейшем существовании независимо от причин ее возникновения [7].

Для человека, переживающего кризисную ситуацию, время замирает, он снова и снова прокручивает в голове обиду, измену, утрату, мысленно «застревает» в этом переживании, топчется на месте. Кризисное событие будто бы лишает человека будущего, оно воспринимается единым целым наряду с болезненным настоящим. Происходит обесценивание прежних планов и перспектив, целей и мечтаний. Поведение становится импульсивным, может зависеть от случайного звонка, видео, недомогания, сказанной кем-то фразы.

При возникновении кризиса быстро разрушается привычная жизнь индивида, он обнаруживает себя на обломках прежнего мира, ищет причины катастрофы, осмысливает жизнь заново. При этом человеку случается делать неожиданные открытия. К примеру, недавно вся активность была сосредоточена вокруг чего-то одного, и вдруг это чрезвычайно важное прежде дело начинает восприниматься как пустая суета. И наоборот: то, о чем раньше вроде бы вообще не думалось, постепенно превращается в настоящий смысл существования. Именно кризис со всей его болезненностью настойчиво требует от личности развернутого, аргументированного, взвешенного решения задачи о смысле. Задачи всякий раз новой и запредельно сложной [2]. Решение этой задачи возвращает человека на путь развития, помогает открыть другие дороги. Однако такая благополучная развязка не случается в одночасье, кризис требует времени.

Чтобы выйти на очередной виток развития, необходимо найти силы для анализа и осознания своего недавнего прошлого. Так кризис становится маяком, который не позволяет заблудиться в повседневности. Кризисы принуждают нас реконструировать обветшалое здание собственного жизненного мира, пересматривать близкие отношения, отказываясь от тех, которые уже исчерпали себя, тянут нас назад, мешают. От кризисов зависит правильная, надежная работа наших внутренних часов, адекватность отношения ко времени жизни [2]. К сожалению, не каждому удастся в результате прохождения кризиса достичь личностной зрелости. Это происходит в тех случаях, когда индивид не решается проделать внутреннюю работу, которую от него требует кризисная ситуация. Личность оказывается не готовой к риску, к страданиям, одиночеству, человек не верит в свои силы. Он выбирает закрыть глаза на то, что не удовлетворяет, предпочитает отказаться от своих мечтаний, не решается сделать шаг навстречу новой жизни. Тогда личностью остро ощущается тоска, бессмысленность, скука, опустошенность, угнетенность, никчемность. Застой продолжается, на смену доверию приходит разочарование.

Таким образом, можно сделать вывод, что кризис – это переходный период, своеобразная ступенька. А вот вверх или вниз, вперед или назад зависит от реакции и особенностей личности. Твердо решив проработать кризис, преодолеть его, человек может стать творцом новой жизненной истории с другими программами и возможностями. Отказавшись от попыток справиться с кризисной ситуацией, он возвращается к старым сценариям.

Психологические кризисы, безусловно, несут в себе определенного рода угрозу. Исходя из этого, желание избежать опасности, устранить ее, предотвратить или даже скрыть представляется вполне обоснованным. Многие

реакции, наблюдаемые в связи с кризисами, – стремление к самоизоляции или бурной деятельности, – представляют собой попытку преодолеть ситуацию [2]. Это адаптивные типы реакций. При этом человек может стремиться к самоизоляции, и это желание нельзя смешивать с депрессией, также как необходимость двигательной активности нельзя принимать за контролируемое маниакальное состояние.

Список использованных источников и литературы

- 1 Пергаменщик, Л. А. Кризисная психология / Л. А. Пергаменщик. – Мн. : Выш. шк., 2004. – 239 с.
- 2 Титаренко, Т. М. Испытание кризисом: Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. – Изд. 2-е, испр. – М. : Когито-Центр, 2010. – 304 с.
- 3 Политова, С. П. Кризисная ситуация как источник развития личности / С. П. Политова // Ученые записки Казанского государственного университета. – Гуманитарные науки, 2008. – С. 41–49.
- 4 Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1007 с.
- 5 Малкина-Пых, И. Г. Экстремальные ситуации: Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : ЭКСМО, 2005. – 916 с.
- 6 Соловьева, С. Л. Психология экстремальных ситуаций / С. Л. Соловьев. – СПб. : ЭЛБИ, 2003. – 128 с.
- 7 Бурмистрова, Е. В. Система оказания психологической помощи в кризисной ситуации / Е. В. Бурмистрова // Психол. наука и образование. – 2003. – № 3. – С. 16–24.

УДК 316.362.1:364.632-053.2:616-036.81:316.612

А. А. Койныш

*Е. В. Приходько, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПРОБЛЕМА НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ КАК КРИЗИСНАЯ СИТУАЦИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены некоторые положения вопроса жесткого обращения с детьми: основная классификация, определения видов, последствия, наблюдаемые у детей, пережившими факт насилия.

Насилие над детьми – это любое действие или бездействие взрослых, наносящее психологическую или физическую травму ребенку [1, с. 542].

В настоящее время разработано несколько типологий насилия, но ни одна из них не является полной, отражающей все виды, формы и проявления данного явления.

Обобщая существующие классификации насилия, разработанные как в рамках международных исследований, так и отечественными учеными, можно выделить четыре основных вида насилия:

- физическое;
- сексуальное;
- психологическое (психоэмоциональное);
- пренебрежение основными нуждами детей [2, с. 211].

Физическое насилие – это форма отношения к ребенку, когда ему преднамеренно причиняют боль, наносят телесные повреждения или не предотвращают возможности их причинения [3].

Сексуальное насилие – привлечение ребенка с его согласия или без него в прямые или косвенные действия сексуального характера с взрослым человеком, с целью получения последним сексуального удовольствия или выгоды [4, с. 120].

Психологическое насилие – это периодическое, длительное или постоянное психическое воздействие на жертву, которое приводит к формированию патологических свойств характера, тормозящее развитие личности [5, с. 7].

Психологическое насилие более разрушительно для личности ребенка, чем физическое или даже сексуальное, и влияет на всю его жизнь в будущем [6, с. 20].

Пренебрежение нуждами ребенка – игнорирование взрослыми основных потребностей детей. К этому относится отсутствие необходимой еды и одежды, изоляция ребенка, отсутствие медицинского ухода за детьми (особенно за детьми до 3-х лет) [7, с. 66].

Для детей, чьи основные нужды не удовлетворяются, характерен термин «депривация детства». Одним из ярких примеров данной формы насилия является проживание детей в неблагополучных асоциальных семьях [8, с. 10].

Если пренебрежение базовыми потребностями связано не с психологической депривацией ребенка, а с бытовым образом жизни семьи, то физическое и интеллектуальное развитие ребенка страдает больше, чем эмоциональная сфера [7, с. 66].

Независимо от вида, насилие оказывает разрушительное влияние на психику ребенка. Практически все исследователи отмечают, что у ребенка, который пережил насилие, наблюдаются сложные физиологические, психологические и социально-психологические изменения [1, с. 543].

Последствия физического и сексуального насилия могут проявляться в различных симптомах. Но среди них есть и схожие реакции:

- травматические стрессовые реакции могут проявляться в форме страха, беспокойства, тревоги, нарушении сна, бессоннице, ПТСР;
- подозрительность и недоверие. Дети перестают доверять людям и принимают окружающий мир как угрозу. Считают, что взрослые хотят причинить им боль. Ребенок старается защищать лицо, или шарахается в

сторону от действий взрослого, если последний просто хочет его приласкать или пожалеть.

– депрессия и суицидальное поведение, сопровождающееся чувством униженности, состоянием уязвимости и ощущением вторжения в их «интимную» жизнь. Также может наблюдаться глубокая депрессия в сочетании с суицидальными реакциями, попытками и желаниями;

– импульсивность и поведенческие расстройства может включать асоциальное или неконтролируемое поведение дома и в школе. Дети с подобной реакцией часто попадают в плохие компании, начинают злоупотреблять алкоголем, наркотиками или заниматься проституцией;

– низкая самооценка может быть результатом многих видов насилия. Дети считают себя некрасивыми, смотрят на свое отражение в зеркале с презрением. Чаще всего подобные ощущения возникают у жертв сексуального насилия. Жертвы incestа могут испытывать синдром «испорченного товара», при котором ребенок чувствует себя физически непривлекательным для сексуальных объектов.

Нарушение в развитии познавательной деятельности может выражаться в нарушениях функций речи и говорения. Такие последствия могут быть в случае, когда ребенка часто наказывали за плач и крики. Детям трудно описывать свои чувства, т.к. запас слов чрезвычайно мал. В состоянии стресса они эмоционально закрываются, становятся будто «немыми». После конфликтной ситуации дети могут рассказать причины ссоры, но про свои чувства умолчат: они или просто не могут это рассказать, или сильно возбуждаются в процессе рассказа [9, с. 188].

Задержка психического развития. Физическое насилие также оказывает травмирующее влияние на психику ребенка, что в следствии может привести к нарушению развития нервно-психической и эмоциональной сфер. В таких случаях речь идет о патологическом, аномальном развитии личности.

Гиперактивность – форма специфического нарушения поведения ребенка, характеризующаяся повышенной двигательной активностью, нарушением концентрации внимания и импульсивностью [10, с. 68].

Последствия сексуального насилия.

Последствия и реакции, которые могут наблюдаться у ребенка после факта сексуального насилия, зависят от возраста ребенка, индивидуально-психологических особенностей личности, этапа психосексуального развития и условий совершения акта (было ли насилие разовым, периодическим или продолжалось длительное время) [6, с. 16].

Из очевидных последствий сексуального насилия можно выделить заболевания, передающиеся половым путем: инфекции и воспаления гениталий, сифилис, гонорея, СПИД, острые и хронические инфекции мочеполовых путей, травмы, кровотечения из половых органов и прямой кишки, разрывы прямой кишки и влагалища [11, с. 14].

Следующими последствиями пережитого насилия могут быть: самоповреждения, панические атаки и фобии, ночные кошмары, трудности в

общении, гиперсексуальность, а также физиологические, психосоматические и аутоиммунные расстройства [4, с. 122].

Гиперсексуальность – состояние, характеризующееся высоким уровнем (низким порогом) сексуального возбуждения. Дети не различают любовные и сексуальные отношения. Поэтому либо часто возбуждаются лишь от физических прикосновений, либо демонстрируют защитное поведение в форме холодного отношения и закрытости. Как следствие, в подростковом и юношеском возрасте эти дети могут быть склонными к беспорядочным половым связям [9, с. 187].

Последствия психологического насилия.

Нарушения, которые могут возникать после пережитого психологического насилия, касаются всех уровней функционирования человека и приводят к отрицательным личностным изменениям, как у жертвы, так и у окружающих его людей (например, семья, близкие друзья).

Основные черты психологического состояния жертвы:

- формирование неправильного образа Я, самообвинение за случившееся; снижение чувства собственного достоинства и ценности;
- сильное чувство страха и собственной беспомощности, мир воспринимается как очень опасный;
- открытые и слабые границы собственного Я, неспособность установления пределов и ограничений;
- депривация базовых потребностей (любовь, принятие, понимание);
- синдром эмоциональной зависимости: страх потери объекта привязанности, низкая самооценка и неуверенность в других;
- подавление и/или обесценивание собственных чувств и переживаний, нарушение способности наслаждаться жизнью и устанавливать эмоциональную близость, синдром «аффективной тупости».

«Синдром аффективной тупости» – отсутствие чувства связи с коллективом и присутствие ощущения неумения выстраивать отношения с нормальной эмоциональной привязанностью. Также происходит отвержение других и себя [5, с. 9].

Последствия пренебрежения нуждами ребенка.

Как правило, удовлетворять базовые потребности ребенка обязаны родители. Поэтому уместно говорить о родительском пренебрежении основными нуждами ребенка.

Сейчас существует феномен «социального сиротства».

«Социальное сиротство» – утрата детьми родительской помощи и заботы при живых родителях [11, с. 11].

Основные последствия пренебрежения эмоциональных потребностей ребенка:

- холодность и закрытость. Зная, что родители только злятся и ругаются, когда ребенок просит их внимания, он перестает обращаться к ним;
- грубость. Ребенок копирует поведение родителей, которые не проявляют нежных чувств по отношению к нему;

- ребенок пытается привлечь внимание любого взрослого, «виснет» на нем. С радость уходит с чужими людьми;
 - ребенок испытывает чувство одиночества, т.к. часто находится один дома.
- Основные последствия пренебрежения физических потребностей ребенка:
- задержка психического развития и познавательных функций;
 - критичная худоба или полнота. Из-за неправильного питания, которое также может не соответствовать возрасту, ребенок либо не прибавляет в весе, либо выглядит очень полным;
 - бледность, болезненный вид. Родители не следят за тем, чтобы ребенок получал витамины, которые необходимы для его полноценного развития;
 - апатичность, тревожность, сниженный эмоциональный фон, молчаливость, склонность к одиночеству [12, с. 14].

Характеристика самих ситуаций причинения насильственных действий по-разному влияет на ребенка. К этим характеристикам относят степень силы или насилия, частота этих случаев, возрастной период ребенка, в течение которого происходило жестокое обращение и кто выступает в роли «насильника».

Реакции ребенка на перенесенное насилие индивидуальны. Они зависят от возраста ребенка, индивидуально-психологических особенностей личности и условий совершения насильственных действий.

Список использованных источников и литературы

- 1 Швацкий, А. Ю. Психологические особенности детей, переживших насилие в семье / А. Ю. Швацкий // Инновационное развитие и потенциал современной науки. – 2018. – С. 541–544.
- 2 Малкина-Пых, И. Г. Виктимология. / И. Г. Малкина-Пых. – СПб. : Питер, 2019. – 832 с.
- 3 Валькова, Н. В. Домашнее насилие над детьми. Формы жестокого обращения с детьми [Электронный ресурс] / Н. В. Валькова // Проблемы науки. – 2020. – №. 8 (56). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article-n/domashnee-nasilie-nad-detmi-formy-zhestokogo-obrascheniya-s-detmi> – Дата доступа: 25.01.2021)
- 4 Лякина, А. А. Психологические травмы: Сексуальное насилие над детьми / А. А. Лякина, М. В. Маковецкая // Актуальные проблемы развития современного общества. – 2019. – С. 120-123.
- 5 Аптикиева, Л. Р. Последствия психологического насилия для разных возрастных категорий / Л. Р. Аптикиева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – №. 1. – С. 6–13.
- 6 Волкова, Е. Н. Ребенок и насилие: диагностика, предотвращение и профилактика: монография / Е. Н. Волкова, О. М. Исаева. – Н. Новгород, 2015. – 290 с.
- 7 Федоренко, Е. И. Феномен насилия и жестокого обращения с детьми / Е. И. Федоренко // Наука, образование и культура. – 2017. – №. 8. – С. 66–68.

8 Соколова, О. В. Жестокое обращение с детьми / О. В. Соколова // Гуманитарный трактат. – 2019. – №. 70. – С. 9–12.

9 Фурманов, И. А. Психологические последствия насилия над детьми / И. А. Фурманов // Избранные научные труды Белорусского государственного университета». – в 7 т. Т. 1. Педагогика. Психология. Социология. Философия. – Мн. : БГУ, 2001. – С.183–190.

10 Стрельцова, Е. В. Коррекция гиперактивности у детей младшего школьного возраста / Е. В. Стрельцова // Научное и образовательное пространство: перспективы развития. – 2020. – С. 67–68.

11 Волкова, Е. Н. Диагностика распространенности насилия и жестокого обращения среди детей / Е. Н. Волкова, О. М. Исаева. – Н. Новгород: ЗАО НРЛ «Нижегородская радиолaborатория». – 2013. – 97 с.

12 Психологическое сопровождение детей, переживших насилие и жестокое обращение в семье: методическое пособие / под ред. Н. А. Коваль. – Тамбов : Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. – 99 с.

УДК 37.043:37.062.1:316.614

А. И. Курило

*Е. А. Лупекина, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

СМЕНА УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА И ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Данная статья посвящена проблеме, становящейся всё более и более актуальной в реалиях современного общества, а именно проблеме социально-психологической адаптации при смене ученического коллектива. Столь же актуальной как научной, так и практической задачей является изучение характеристик, способствующих благоприятной социально-психологической адаптации. В ходе исследования была выдвинута гипотеза о том, что высокий эмоциональный интеллект является одной из таких характеристик. В статье приведены данные исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации при смене ученического коллектива.

Практически каждому молодому человеку, только окончившему школу, приходится сталкиваться с крайне непростым, можно сказать, жизненно важным, выбором: продолжать ли свое обучение в знакомых стенах ставшей родной школы или опробовать свои силы в колледже или другом учебном заведении? У определившегося же и поступившего юноши, уже студента или всё ещё ученика, может возникнуть совершенно другая значительная проблема, а именно проблема адаптации к новому ученическому коллективу. В этот, безусловно, кризисный момент, когда самым важным является вхождение в

«рабочую колею», когда все силы и всё внимание должны быть уделены учебе, возникающие сложности в адаптации могут стать серьезной помехой на пути не только к достижениям в учебе, но также способны повлиять на общее самочувствие новоиспеченного студента.

Сейчас же стоит определиться с тем, что мы в дальнейшем будем понимать под социально-психологической адаптацией, но для начала следует уточнить и то, что, хоть это понятие и является хорошо разработанным, ученые на данный момент ещё не пришли к согласию по данному вопросу, в связи с чем мы можем найти достаточно разнообразные определения социально-психологической адаптации, которые были предложены разными авторами. Обратимся к определению, предложенному Г.И. Постоваловой. Автором под адаптацией понимается «перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов окружающей среды, а также способность человека приспособливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой» [1, с.18-19].

Другое определение можно найти в работе В.Г. Березина, который под адаптацией понимает «процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности» [2, с. 5]. Так же ученый выделяет два уровня психической адаптации: индивидуально-психологический уровень; социально-психологический уровень [2].

Таким образом, для оптимальной адаптации к изменившейся среде личность также должна претерпеть некоторые изменения, благоприятствующие её бесконфликтному вхождению в данную среду.

После рассмотрения понятия социально-психологической адаптации уместно будет перейти к понятию эмоционального интеллекта. Сразу следует отметить, что термин «эмоциональный интеллект» довольно «молод», так как был введен только в 1990-х годах. Данное нововведение является заслугой Питера Сэловея и Джона Мэйера, которые определили эмоциональный интеллект как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [3].

Говоря о развитии взглядов на эмоциональный интеллект в отечественной науке нельзя не упомянуть имя Л.С. Выготского. Именно этим ученым была выдвинута идея единства аффективных и когнитивных процессов, что впоследствии легло в основу изучения эмоционального интеллекта [4]. Его идеи были поддержаны и развиты многими именитыми учеными: С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и другими. В дальнейшем ещё больше ученых обращалось к данной теме. Приведем несколько определений эмоционального интеллекта, что были предложены ими в дальнейшем.

Так, Е.П. Ильин предлагает наиболее общее определение понятия эмоциональный интеллект; автором он понимается как «эмоционально-интеллектуальная деятельность» [5, с. 243]. Д.В. Люсин трактует эмоциональный интеллект как способности к пониманию своих и чужих

эмоций и управлению ими. Данные способности находят свое отражение в двух видах эмоционального интеллекта: во внутриличностном эмоциональном интеллекте и в межличностном эмоциональном интеллекте [6].

Переходя к рассмотрению ученического коллектива, необходимо отметить, что он является частным случаем коллектива, что обуславливает схожесть данных понятий, но не стоит забывать и об их различиях. Поговорим о понятии «коллектив», отметив, что по мнению некоторых ученых (А.В. Петровский, Л.И. Уманский) коллектив является высшей стадией развития малой группы, наиболее устойчивой и продуктивной.

К. К. Платонов говорит о коллективе как о группе людей, составляющей части общества, объединенной общими целями и близкими мотивами совместной деятельности, подчиненной целям этого общества. Также ученый добавляет, что не степень организации группы делает её коллективом, но высшей формой внутренней организации группы является коллектив [7].

Определившись с понятием «коллектив», перейдем к обсуждению понятия «ученический коллектив». И. А. Фархшатова говорит об ученическом коллективе как о группе обучающихся, целью которой является воспитание и обучение ее участников, которое осуществляется на основе педагогического управления, и представленная в виде организационной структуры образовательного учреждения [8].

Таким образом, четко просматривается то, что цель создания ученического коллектива довольно специфична, что и отличает ученический коллектив от любого другого коллектива. К другим специфическим чертам ученического коллектива возможно отнести следующее:

- деятельность ученического коллектива направлена на самое себя, на воспитание каждой личности, всех учащихся, подготовку их к труду и общественной работе;

- в ученическом коллективе объектом и субъектом обучения и воспитания являются учащиеся, а центральной фигурой этого процесса выступает педагог;

- основным видом деятельности в ученическом коллективе является учение;

- ученическому коллективу присущ однородный возрастной состав.

Ученический коллектив функционально может быть охарактеризован как:

- форма объединения учащихся исходя из возраста, образовательных целей, задач;

- сфера педагогического управления, область воспитательной деятельности;

- способ организации взаимодействия учащихся;

- средство самоутверждения, социализации и развития личности [8].

Для продуктивной, слаженной работы ученического коллектива необходимо, чтобы все его члены были включены в общую значимую работу, разделяли общие цели, не чувствовали внутреннего дискомфорта, то есть были достаточно адаптированы.

Для определения характера взаимосвязи эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации при смене ученического коллектива нами было проведено исследование данных феноменов на базе УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского»; в исследовании участвовали 79 студенток колледжа в возрасте от 15 до 18 лет. Для обработки результатов исследования был использован метод математической статистики коэффициент корреляции Пирсона (r -Пирсона). В ходе корреляционного анализа были получены следующие значимые данные. При рассмотрении взаимосвязи адаптации с общим интегральным показателем эмоционального интеллекта, было выявлено, что между социально-психологической адаптацией и эмоциональным интеллектом прослеживается прямая пропорциональная взаимосвязь, что говорит о том, что чем выше эмоциональный интеллект, тем выше социально-психологическая адаптация личности ($r=0,737$ при $p=0,002$).

Таким образом, на основании полученных данных, можно сделать вывод о том, что высокий эмоциональный интеллект может стать значимым ресурсом в нелегкое время смены ученического коллектива, а также быть надежным подспорьем для более гладкого протекания социально-психологической адаптации при смене ученического коллектива.

Список использованных источников и литературы

- 1 Постовалова, Г. И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека / Г. И. Постовалова // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – 1973. – № 3 – С. 18–19.
- 2 Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270с.
- 3 Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
- 4 Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
- 5 Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
- 6 Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
- 7 Коллектив и личность / К. К. Платонов [и др.]; АН СССР. Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1975. – 263 с.
- 8 Фархшатова, И. А. К вопросу о сущности понятия «ученический коллектив» / И. А. Фархшатова // Инновации в науке и образовании: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Прага, 29 апреля 2016 г. – Прага, 2016. – С. 198–203.

Ю. А. Маслик

*Н. Г. Новак, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КРИЗИСА 7 ЛЕТ

В статье рассматриваются психологические характеристики кризиса 7 лет как критического переходного этапа между дошкольным и младшим школьным возрастными периодами. Описаны возрастные границы и особенности протекания кризиса, последствия его неблагоприятного проживания.

Младший школьный возраст – это возрастной этап от 6/7 до 11 лет, который приходится на годы обучения в начальной школе. Пределы возраста и его психологические характеристики определяются установленной в этот временной отрезок системой образования, концепцией психического формирования и психологической возрастной периодизацией (Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский) [1].

В наше время отсутствует общая теория, которая способна предоставить полное представление о психическом развитии детей в различные периоды. Младший школьный возраст именуют верхушкой детства. Ребенок хранит большое количество ребяческих качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на старшего снизу-вверх, а также многое другое. Но он уже потерял младенческую непосредственность в поведении, у него возникает иная логика мышления [2].

Возраст с 6 до 11 лет считается весьма значимым для психического, интеллектуального, социального формирования ребёнка. Существенно меняется его социальный статус – он становится школьником, который приводит к перестройке целой системы актуальных отношений ребёнка. У него возникают прямые обязанности, каких прежде никак не существовало, также они формируются теперь не только старшими, но и находящимися вокруг его ровесниками. Для детей становится немаловажно одобрение, а также принятие ровесников, немаловажно иметь помощь из числа собственного круга и чем она мощнее, тем более уверенно станет ощущать себя ребенок в новой для него сфере, в соответствии с этим увеличиться и темп адаптации.

В каждом из периодов психического становления личности отмечается ведущая деятельность, которая «ведет за собой развитие», играет ведущую роль. При этом прочие разновидности деятельности никак не пропадают – они имеются, однако существуют одновременно и не представляются основными для психического развития [3]. На данном возрастном этапе ведущей становится учебная деятельность. Первая ступень школьного обучения обозначает переключение с игровой деятельности на учебную. Равно как и с

основной деятельностью младшего школьного возраста, в которой создаются главные психические новообразования [4]. Л.С. Выготский говорил о том, что в этот период качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения. Происходящая в этом возрасте «утрата детской непосредственности», характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, что позволяет ребенку действовать не непосредственно, а руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения [3].

Преобладающей познавательной функцией в младшем школьном возрасте оказывается мышление. Заканчивается, наметившийся в дошкольном возрасте переход, с наглядно-образного мышления к словесно-логическому мышлению. Вследствие этого ребятам весьма важна социализация на этом возрастном этапе, и активное общение с ровесниками. То, что даст возможность ему совершенствовать собственный круг интересов, также исследовать новейшее, тем самым формируя собственную речь также мышление. Младший школьный период характеризуется совершенствованием высшей нервной деятельности, формированием психических функций детей [5].

По Л.С. Выготскому, в 7 лет у ребенка начинает появляться обобщенное отношение к себе. На формирующуюся самооценку оказывает влияние успешность или неуспешность в учебной деятельности: сказывается недифференцированность самооценки, при которой оценка учителем учебных успехов воспринимается как глобальная оценка личности [3].

Согласно Л.С. Выготскому, специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно взрослыми. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т.д. Одна из типичных ситуаций такого рода - выполнение ребенком какого-либо поручения.

Л. С. Выготский особое внимание уделяет кризису 7 лет. Ученый выделил следующие существенные характеристики данного возрастного кризиса: у переживаний появляется смысл (когда ребенок сердится, он осознает, что сердится); обобщаются переживания, появляется логика чувств (когда ситуация повторяется много раз, ребенок ее обобщает). Самая явная черта данного кризиса, по мнению Л.С. Выготского, – начинающиеся различия между внутренней и внешней сторонами личности ребенка. В это период заканчивается формирование воображения, образное мышление, внимание и произвольная память. Ребенком выстраивается система, позволяющая ему осознавать, что «хорошо», а что нет. В основе этой системы факторы внешней среды, свои внутренние чувства и взаимоотношения. Ребенок теперь отличает плохое от хорошего. Начинается формирование самооценки, ребенок воспринимает себя как личность не только среди членов своей семьи, но и в обществе.

Если кризис 7 лет благополучно пройден, благодаря этому начнут формироваться положительные паттерны поведения и психические

новообразования: ребенок станет серьезно, со всей ответственностью относиться к учебе; обогатится его эмоциональная палитра; осознает социальные роли; появятся увлечения.

Если протекание кризиса 7 лет осложняют незнание родителей, конфликтные ситуации в классе, внутрисемейные сложности, это может негативно отразиться на психическом состоянии ребенка и обернуться отрицательными последствиями. Ребенок потеряет интерес к учебе, будет обостренно воспринимать критику, будет иметь низкую самооценку, разовьются комплексы, станет агрессивным, в поведении появятся проявления жестокости, будет испытывать сложности адаптации к социальной среде и в учебном заведении, потеряет доверие и близость с родными и близкими.

Кризис 7 лет у детей считается явлением обычным на этом возрастном этапе [6]. Однако это не означает, что взрослые должны перетерпеть, не предпринимать никаких действий. Из-за спокойствия родителей впоследствии появятся серьезные проблемы. Недостаточное внимание родителей, отчужденное отношение педагогов способствуют формированию у детей таких паттернов поведения и комплексов, с которыми впоследствии бороться придется психологам. Поэтому необходимо понимать, как помочь начинающему школьнику в преодолении всех трудностей. Таким образом, младший школьный возраст – это период накопления, впитывания знаний, период приобретения и накопления знаний. В этом возрасте подражание многим высказываниям и действиям является значимым условием интеллектуального развития. Особая внушаемость, впечатлительность, направленность умственной активности младших школьников на повторение, внутреннее принятие, создание подходящих условий для развития и обогащения психики. Данные свойства, в большинстве случаев, являются положительной своей стороной, и в этом исключительное своеобразие этого возраста. Центральным новообразованием данного возраста выступает произвольное внимание, а ведущей деятельностью становится учебная деятельность.

Список использованных источников и литературы

1 Белоусова, А. К. Возрастная психология / А. К. Белоусова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 592 с.

2 Донцов, Д. А. Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах, – начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью / Д. А. Донцов // Вестник практической психологии образования. – 2017. – № 3. – С. 94–106.

3 Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2009. – 352 с.

4 Веракса, Н. Е. Детская психология / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : Юрайт, 2014. – 445 с.

5 Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

6 Выготский, Л. С. Детская психология. Собрание сочинений в 6 т. Т 4 / Л. С. Выготский. – М. : Говорящая книга, 2014. – 225 с.

УДК 316.614-056.262

Е. Ю. Николайчик

*И. В. Сильченко, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ

В статье приведены результаты эмпирического исследования специфики социально-психологической адаптации людей с инвалидностью. Установлено, что общий уровень социально-психологической адаптации, а также показатели принятия себя и других, эмоционального комфорта, интернальности у инвалидов по зрению значительно ниже, чем у здоровых испытуемых.

Социально-психологическая адаптация лиц с инвалидностью к условиям жизни в обществе является важнейшей составляющей интеграционной деятельности. В постсоветский период этот вопрос приобрёл дополнительную важность в связи с большими изменениями в подходе общества к людям с ограниченными возможностями. Однако процессы адаптации этой категории граждан к основам жизнедеятельности общества остаются плохо изученными, а общественные институты, предназначенные для такой адаптационной деятельности, недостаточно эффективны. И.Ю. Ветрова подчеркивает необходимость представить инвалидность не как проблему определённого круга людей ограниченными возможностями и их близких, а как проблему общества в целом [1]. Её сущность определена правовыми, экономическими, производственными, коммуникативными, психологическими особенностями взаимодействия инвалидов с окружающей действительностью. Самые серьёзные аспекты проблемы инвалидности связаны с возникновением многочисленных социальных барьеров, не позволяющих лицам с инвалидностью активно включиться в жизнь общества.

Е. А. Киеня, М.А. Бобрович, А.А. Попруга отмечают, что развитие общества привело к восприятию инвалидности как приговора к одиночеству, жалостливо-брезгливому или жестокому отношению со стороны физически здоровых людей [2, с. 162]. Удовлетворённость жизнью у инвалидов низкая, самооценка имеет отрицательную динамику, существенные проблемы встают перед инвалидами в области взаимоотношений с окружающими, эмоциональное состояние инвалидов характеризуется тревожностью и

неуверенностью в будущем, пессимизмом. Все это свидетельствует о необходимости изучения проблемы социально-психологической адаптации лиц с инвалидностью.

Социально-психологическая адаптация трактуется как взаимодействие личности и социальной среды, способствующее оптимальному соотношению целей и ценностей личности и группы. В ходе социально-психологической адаптации реализуются потребности, интересы и стремления личности, раскрывается и развивается ее индивидуальность [3, с. 13].

Результатом социально-психологической адаптации личности является сформированность социальных качеств, поведения и деятельности, принятых в обществе. Высокий уровень социально-психологической адаптации способствует гармоничному развитию личности, низкий уровень ведет к негативным последствиям, т.е. стрессу [4, с. 202]. Однако в современной литературе отмечается дефицит исследований, направленных на изучение особенностей социально-психологической адаптации людей с инвалидностью, несмотря на ее социальную значимость.

Для выявления специфики социально-психологической адаптации людей с инвалидностью на базе Белорусского товарищества инвалидов по зрению «ОАО БелТИЗ г. Гомеля» нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 60 человек в возрасте от 18 до 35 лет, из них 30 испытуемых с инвалидностью (по зрению) и 30 респондентов без нарушений здоровья.

Параметры социально-психологической адаптации получены с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда (в адаптации А.К. Осницкого). Достоверность различий определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Полученные результаты показывают, что низкий уровень адаптивности имеют 60% респондентов с инвалидностью и 14% людей без нарушения здоровья. Нормальный уровень адаптивности выявлен у 33% людей с инвалидностью и у 63% людей без нарушения здоровья. Высокий уровень социально-психологической адаптации зафиксирован 7% испытуемых с инвалидностью и у 23% – без нарушения здоровья. С помощью U-критерия Манна-Уитни доказана статистическая значимость различий в выраженности социально-психологической адаптации между представителями двух групп – с инвалидностью и без нарушения здоровья ($U_{эмп} = 408 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{эмп} = 408 < 912$ при $p \leq 0,01$), т.е. инвалиды хуже адаптированы, чем здоровые люди ($p \leq 0,01$).

Достоверные различия обнаружены между двумя выборками по параметру «принятие себя» ($U_{эмп} = 441 < 1010$, при $p \leq 0,05$ и $U_{эмп} = 441 < 912$ при $p \leq 0,01$). Респонденты с нарушениями зрения воспринимают себя как лишенных привлекательности и индивидуальности, сомневаются в том, что могут нравиться лицам противоположного пола, недооценивают себя.

Значимо различаются показатели у представителей двух групп и по параметру «принятие других» ($U_{эмп} = 392 < 1010$ при $p \leq 0,05$; $U_{эмп} = 392 < 912$ при $p \leq 0,01$), т.е. выраженность приятия других у людей с инвалидностью

ниже, чем у людей без нарушения здоровья (при $p \leq 0,01$). При взаимодействии с другими они сдержанны, замкнуты, держатся от всех чуть в стороне. Ихстораживает незаслуженное доброжелательное отношения окружающих.

По уровню «эмоционального комфорта» категория людей с инвалидностью также достоверно отличается от здоровых испытуемых ($U_{эмп} = 521,5 < 1010$ при $p \leq 0,05$; $U_{эмп} = 521,5 < 912$ при $p \leq 0,01$). т.е. для них характерны повышенная тревожность, напряженность, неуверенность в себе, вялость, не способность собраться, взять себя в руки, организовать себя.

Статистически значимые различия между респондентами с инвалидностью и здоровыми испытуемыми выявлены по локусу контроля ($U_{эмп} = 432 < 1010$ при $p \leq 0,05$; $U_{эмп} = 432 < 912$ при $p \leq 0,01$), т.е. выраженность внутреннего локуса контроля у людей с инвалидностью ниже, чем у людей без нарушения здоровья (при $p \leq 0,01$). Они перекладывают ответственность за собственную жизнь на обстоятельства, окружающих; чувствуют некоторую беспомощность, нуждаются в ком-то, кто был бы рядом; испытывают трудности в принятии решения, а после его принятия сомневаются в его правильности; чувствуют, что не в силах изменить что-то в своей жизни.

Статистически значимых различий по шкалам «стремление к доминированию» и «эскапизм» между людьми с инвалидностью и без нарушения здоровья не выявлено.

Таким образом, общий уровень социально-психологической адаптации, а также показатели принятие себя и других, эмоционального комфорта, интернальность у инвалидов по зрению значительно ниже, чем у здоровых испытуемых.

На основе результатов проведенного исследования разработаны рекомендации для педагогов-психологов по оптимизации социально-психологической адаптации людей с инвалидностью. Такая деятельность должна быть направлена на формирование умения жить в обществе, сотрудничать; развитие уверенности в себе, принятия себя; формирование ответственности за собственную жизнь (внутреннего контроля); обучение решению жизненных проблем; развитие навыков самоорганизации (самостоятельность в планировании, самоконтроль, работоспособность, умение не перекладывать на других решение собственных проблем); формирование и тренировка умений в сфере самоопределения (понимание собственных заданий в конкретной ситуации, определение соответствующей линии поведения, осуществление выбора на основе рефлексии ситуации, осознание ограничений).

Список использованных источников и литературы

1 Ветрова, И. Ю. Проблемы социальной адаптации инвалидов / И. Ю. Ветрова / «Рецепт – Спорт». Сайт социального интернет-проекта «Единая страна». – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.rezeptsport.ru/metod/metod9.php>, свободный. – Дата доступа: 12.04.2021.

2 Киеня, Е. А. Социальные проблемы инвалидов, возникающие при трудоустройстве / Е. А. Киеня, М. А. Бобрович, А. А. Попруга // Экономическая психология. – 2017. – № 3. – С. 161–165.

3 Малкова, Т. П. Психологическая сущность процесса адаптации личности / Т. П. Малкова // Адаптация личности в современном мире : Межвуз. сб. научн. тр. – Саратов : Научная книга, 2011. – С. 13–16.

4 Ковригина, И. С. Социально-психологическая адаптация: сущность, виды и стадии формирования / И. С. Ковригина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 9. – С. 201–205.

УДК 159.923.2:316.624-057.87:37.018.3

Н. Р. Орленко

*Е. В. Приходько, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье раскрыта проблема девиантного поведения. Рассмотрена самооценка как коррелят девиантного поведения. Негативная самооценка тесно связана с девиантным поведением и считается одной из основных глобальных проблем современного общества и психологических причин преступности среди молодежи. Представлен диагностический инструментарий исследования самооценки и девиантного поведения.

В современном мире весьма актуальной является проблема изучения связи между самооценкой подростка и проявлением девиантного поведения. Особенно стоит уделить внимание воспитанникам интернатных учреждений, так как у них изначально созданы неблагоприятные условия для развития эмоциональной сферы: это наследственность, длительное проживание в депривационных условиях и др. Такие дети имеют целый комплекс психологических проблем как во взаимоотношениях в семье, так и со сверстниками.

Социальный портрет воспитанников интернатов очень разнообразен. В учреждении учатся дети из неполных семей, малообеспеченных, с разным социальным статусом, с психофизическими и другими отклонениями. В результате депривации у детей, воспитывающихся в интернатах, искажается процесс развития самосознания, нарушается система их отношений с другими людьми [1, с.117].

Семья, школа и сфера межличностных отношений, по мнению большинства исследователей, являются основными сферами жизни, которые

могут способствовать формированию девиантных форм поведения. Поэтому, проблема девиантного поведения подростков и его раннее выявление – одна из важнейших проблем любого образовательного учреждения.

Проблемой девиантного поведения и его профилактикой занимались многие исследователи: В. Дюркгейм, М. Вебер, У. Самнер, Т. Парсонс, Р. Мертон, Р. Миллз, Р. Моррис, Р. Линтон и др., Ю. А. Клейберг, М. И. Бобнева, С. А. Даштамиров, В. М. Пеньков, В. Д. Плахов, В. А. Ядов, Я. И. Гишинский, С. А. Беличева, Ю. А. Клейберг, К. А. Абульханова-Славская, Н. В. Васина, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенин, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, Е. В. Змановская и др. [2, с.24].

Проблеме развития самооценки посвящено много исследований как у нас, так и за рубежом. Большое значение для решения проблемы самооценки имеют работы К. Левина и его учеников, которые занимались специальным изучением мотивов, потребностей, уровня притязаний и их соотношения. В результате этих и других исследований ученые пришли к выводу о соотношении самооценки и уровня притязаний. Интересной с этой точки зрения является теория К. Роджерса.

В советской психологии исследования проблемы самооценки связаны с изучением проблемы развития и самосознания, что связано с именами Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Л. И. Божович, М. С. Ней – Марк, Л. С. Славиной, Е. А. Серебряковой и др. Эти исследования посвящены изучению уровня притязаний детей, их уверенности или неуверенности в себе и связанных с этим особенностей их самооценки [3].

Немаловажная роль в целостном «образе Я» отводится мотивационному уровню. Неспроста в житейском сознании самописание часто идентифицируются с самооценкой, а исследованию процессов самооценки отводится 90 %. Важнейшими мотивами самосознания являются необходимость хорошего мнения о себе и чувство личного постоянства «Я». Однако дать четкое определение элементов мотивационной сферы тяжело.

Термин «самооценка» в повседневной речи и, отчасти, в научной литературе означает самоудовлетворение, самопринятие, чувство собственного достоинства, позитивное отношение к себе и согласованность реального и идеального «Я». Психологические тесты и шкалы самооценки стремятся измерить и зафиксировать более или менее стабильную степень положительного отношения человека к себе. Как считает С. Куперсмит, «самооценка выражает отношение одобрения или неодобрения и указывает на то, в какой степени человек считает себя способным, значимым, успешным и достойным. Таким образом, самооценка – это личное ценностное суждение, выраженное в отношении человека к самому себе [4].

Так как низкая самооценка ассоциируется с отрицательными, а высокая – с положительными эмоциями, то отсюда следует, что мотивом самооценки является «личная потребность сделать переживания положительными, а низкой – отрицательное самоотношение к себе».

Юноши и взрослые с низкой самооценкой характеризуются общей нестабильностью «образов Я» и мнений о себе. Они склонны, «закрывать» от окружающих их людей, представляя им какое-то «ложное лицо».

Люди с низкой самооценкой особенно уязвимы и чувствительны ко всему, что влияет на их самооценку. Они болезненно реагируют на критику, смех, порицание, остро переживают, если у них что-то не получается или если они обнаруживают в себе какие-то изъяны. Их, больше других, беспокоит плохое мнение окружающих.

Заниженная самооценка и трудности в общении снижают социальную активность человека. Люди с низкой самооценкой значительно реже участвуют в общественной жизни и с меньшей вероятностью будут занимать выборные должности.

Люди с высокой самооценкой более независимы и меньше поддаются внушению. Относясь к себе положительно, они обычно «принимают» других, а отрицательное отношение к себе часто сочетается с недоверием или враждебностью к другим людям. Люди с высокой самооценкой удовлетворены своей жизнью намного больше. Низкая самооценка – один из характерных спутников депрессии [5, с.470]..

С возрастом самооценка меняется, и факторы, от которых она зависит, так же. Самооценка подростков по-прежнему во многом зависит от условий семейного воспитания и отношений с родителями. Родительская забота и любовь способствует росту самооценки, а чрезмерная суровость и частые наказания – снижению. А в большинстве случаев дети, обучающиеся в интернатах, остаются без заботы и внимания со стороны родителей. Влияние этих факторов на самооценку, а также на оценки в школе, с возрастом заметно снижается. Большинство старшеклассников обладают более высоким уровнем самооценки, независимо от их успеваемости. После окончания школы рост самооценки продолжается, это происходит, когда опыт трудовой деятельности перевешивает негативный опыт семьи и школы. Однако в детстве связь между уровнем самооценки и реальными достижениями неоднозначна.

Самооценка в целом – очень стойкая черта, и её снижение может иметь долгосрочные последствия, порождая целый ряд трудностей в области общения и межличностных отношений.

Негативная самооценка тесно связана с девиантным поведением и считается одной из основных психологических причин преступности среди молодежи.

Их негативное самовоспитание происходит из следующих источников:

- они считают, что не обладают личностно-ценными качествами или не могут совершить личностно-ценные действия, а, наоборот, обладают отрицательными чертами или совершают отрицательные действия;

- они считают, что другие, значимые для них люди, не относятся к ним положительно или относятся отрицательно;

- они не знают, как эффективно использовать механизмы защиты эго,

которые позволяют устранить или смягчить эффекты первых двух элементов субъективного опыта.

Необходимость в самооценке у таких людей особенно сильна, и так как она не удовлетворяется социально-приемлемыми способами, они обращаются к девиантным формам поведения.

Конечно, дело не только в индивидуальных свойствах. Ощущение несоответствия предъявляемым требованиям способствует формированию у подростка ассоциативной связи между неприятными, болезненными для него переживаниями и социальной средой, от которой идут эти требования. Стремление оправдать ожидания коллектива или общества, ослабевает, а желание отойти от них, наоборот, растет. В результате такого отношения группы, на мнение которой ориентируется подросток, его собственное поведение становится все более отклоняющимся, принадлежность к девиантной группе дает ему новые способы самоутверждения, позволяет максимизировать свое «Я» уже не за счет социально-положительных, в которых он потерпел крах, а за счет социально-отрицательных черт и действий [6].

Проблема девиантного (отклоняющегося) поведения, несмотря на огромное количество эмпирических и теоретических исследований в различных областях научного знания, относится к категории наиболее сложных, неоднозначных и одновременно актуальных. Актуальность ее заключается в том, что с каждым годом прослеживается тенденция к увеличению числа детей с отклонениями в поведении.

На данный момент диагностический инструментарий исследования самооценки представлен широким спектром разнообразных методов и методик. Это тесты, опросы, беседы, наблюдения, пробы и шкалы. Широко известными методами исследования самооценки являются: личностный опросник С. Хартер, тест «Идеал – не идеал», «Двадцать упражнений», методика изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой, «Лесенка», «Самооценка личности» О.И. Моткова, Методика исследования самооценки личности С. А. Будасси, методика Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн.

К наиболее известным методикам, позволяющим выявлять склонность подростка к делинквентному поведению, относится, прежде всего, стандартизированный тест-опросник «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП)» (А. Н. Орел). Совсем недавно коллективом авторов Э.В. Леус, САФУ им. М.В. Ломоносова; А.Г. Соловьев, СГМУ, (г. Архангельск 2018 г.) разработана и прошла процедуру адаптации и стандартизации «Методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних» (СДП). Методики определения акцентуации характера (К. Леонгард-Х. Шмишек), «Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков (МПДО)» (Ю. А. Парфенов), «Опросник ЕРІ для оценки экстраверсии и нейротизма» (Г. Айзенк), «Методика аутоидентификации акцентуаций характера» (Э. Г. Эйдемиллер). «Опросник ЕРІ для оценки экстраверсии и нейротизма» (Г. Айзенк), «Многофакторный личностный опросник FPI». «Шкала социально-психологической

адаптированности» (К. Роджерс, Р. Даймонд), «Методика для диагностики склонности к срывам в стрессовой ситуации «Прогноз» (Ю. А. Баранов) и др. [7, с.5].

Таким образом, можно сделать вывод, что низкая самооценка взаимосвязана практически со всеми видами девиантного поведения: враньё, принадлежностью к преступным группам и совершением правонарушений, наркоманией, алкоголизмом, агрессивным поведением и различными психическими расстройствами. Негативная самооценка тесно связана с девиантным поведением и считается одной из основных глобальных проблем современного общества и психологических причин преступности среди молодежи. В этой связи существенно возрастает роль превентивной психолого-педагогической работы с подростками, в основе которой лежит диагностика риска девиантного поведения и причин его возникновения.

Список использованных источников и литературы

1 Лопатина, И. А. Особенности эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в контексте образа «я» / И. А. Лопатина // Наука и школа. – 2011.– № 1. – С. 117–121.

2 Ковальчук, М. А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. – М. : Владос, 2010. – 286 с.

3 Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

4 Диянова, З. В. Самосознание личности / З. В. Диянова, Т. М. Щеголева. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1993. – 54 с.

5 Фролов, Ю. И. Психология подростка: хрестоматия / Ю. И. Фролов. – Москва : Российское Педагогическое Агентство, 1997. – 526 с.

6 Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 151 с.

7 Алексеева, О. А. Методические рекомендации по диагностике рисков делинквентного поведения подростков / О. А. Алексеева. – СПб. : Владос, 2019. – 33 с.

К. А. Пецевич

*А. Н. Певнева, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

УРОВЕНЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В данной статье представлены результаты исследования особенностей психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению.

В течение последних лет в педагогической психологии наблюдается повышенный интерес к проблеме психологической готовности к учению детей старшего дошкольного возраста. Растущие требования к организации воспитания и обучения дошкольников и младших школьников интенсифицируют поиск новых, более эффективных психолого-педагогических подходов, нацеленных на приведение методов обучения в соответствие со спецификой психического развития данного возраста. В этом контексте изучение психологической готовности детей к учению в школе приобретает особую научную новизну и социальную актуальность. Знание индивидуальных особенностей психического развития будущих первоклассников необходимо учителю для проектирования и реализации развивающих программ в процессе обучения в начальной школе.

В. С. Мухина утверждает, что «готовность к школьному обучению – это желание и осознание необходимости учиться, возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности» [1, с. 25]. Д.Б. Эльконин же считает, что «готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» социального правила, то есть системы социальных отношений между ребенком и взрослым [2, с. 37]. Сущность понятия «психологическая готовность к обучению» наиболее полно раскрыта в определении, данном Л. А. Венгером. Под психологической готовностью он понимал «определенный набор знаний и умений, в котором должны присутствовать все остальные элементы, хотя уровень их развития может быть разным. Составляющими этого набора, прежде всего, являются мотивация, личностная готовность, в которую входят «внутренняя позиция школьника», интеллектуальная и волевая готовность» [3, с. 29].

Психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников. За основу готовности к школьному обучению берется некий базис развития, без которого ребенок не может

успешно учиться в школе. Фактически работы по психологической готовности к школе опираются на положение, что обучение идет вслед за развитием, поскольку признается, что нельзя начинать обучение в школе, если нет определенного уровня психического развития.

Согласно исследованиям в системе психологической готовности к школе принято учитывать следующие составляющие: личностная готовность, интеллектуальная готовность, социально-психологическая готовность, эмоционально-волевая готовность, мотивационная готовность [4, с. 18-19].

С целью выявления уровня психологической готовности у детей старшего дошкольного возраста нами была проведена исследовательская работа на базе ГУО "Ясли-сад №106 г. Гродно". В исследовании приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления познавательной активности старших дошкольников использовалась методики: «Волшебный домик» (Н.И. Ганошенко, В.С. Юркевич), «Вопрошайка» (М.Б. Шумакова), «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (Р.С. Немов), диагностики интеллектуального развития Л.А. Венгера.

Рассмотрим более подробно результаты исследования познавательной потребности старших дошкольников по методике «Волшебный домик». Исследование показало, что высокий уровень реакции на новизну имеют 20% дошкольников, средний уровень характерен для 45% воспитанников. Также 35% старших дошкольников имеют низкий уровень реакции на новизну.

Результат исследования методики «Волшебный домик» (Н. И. Ганошенко, В. С. Юркевич) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень познавательной потребности старших дошкольников

Уровень	Реакция на новизну		Стремление к новизне	
	Количество человек	% от выборки	Количество человек	% от выборки
Высокий	4	20 %	3	15 %
Средний	9	45 %	9	45 %
Низкий	7	35 %	8	40 %

Рассмотрим более детально сравнение показателей уровней реакции на новизну и стремления к новизне. Показатели среднего уровня совпадают по обоим характеристикам. Однако показатель высокого уровня реакции на новизну на 5% больше. В свою очередь, показатель низкого уровня по данной характеристике на 5% меньше, чем показатель стремления к новизне. В целом, результаты исследования показали, что основная масса старших дошкольников имеет средний уровень познавательной потребности. Также большое количество детей имеют низкий уровень познавательной потребности.

Изучение познавательной активности ребенка-дошкольника, умения задавать вопросы исследовалось с помощью методики «Вопрошайка» М. Б. Шумаковой.

Таким образом, максимально высоким уровнем познавательной активности обладают только 10% старших дошкольников. Второй уровень познавательной активности имеют также 10% детей. На третьем уровне находится большинство старших дошкольников – 45% детей. Низкую познавательную активность имеют 25% старших дошкольников. На самом низком уровне находятся 10% детей.

Для более детального сравнения показателей уровней познавательной активности старших дошкольников, представим результаты исследования в виде диаграммы (рисунок 1).



Рисунок 1 – Уровень познавательной активности старших дошкольников

Исследование показало, что для данной группы испытуемых в целом уровень сформированности познавательной активности находится немного ниже нормы, так как основная масса дошкольников имеет третий уровень познавательной активности.

Изучение уровня познавательных способностей старших дошкольников проводилась по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (Р. С. Немов).

Исследование уровня развития познавательных способностей показало, что очень высокий уровень характерен лишь для 5% старших дошкольников. Высоким уровнем обладают 15% детей. Стоит отметить, что наибольшее количество дошкольников (60%) имеют средний уровень развития познавательных способностей. Так, дети смогли освоить не все картинки. Над некоторыми рисунками задумывались. Также в значительной степени представлен показатель низкого уровня развития познавательных способностей. Количественный показатель данного уровня составил 30% детей, из которых 25% имеют низкий показатель, а 5% – очень низкий. Для детей с таким уровнем характерно практически полное отсутствие интереса к заданию. Дети неохотно искали предметы, испытывали при этом определенные трудности. Таким образом, исследование уровня развития познавательных

способностей старших дошкольников выявило, что большая часть детей имеет средний и низкий уровень. Общий показатель составил 80%.

Для более детального сравнения уровня познавательной активности и уровня развития познавательных способностей, представим показатели данных характеристик в виде диаграммы (рисунок 2).

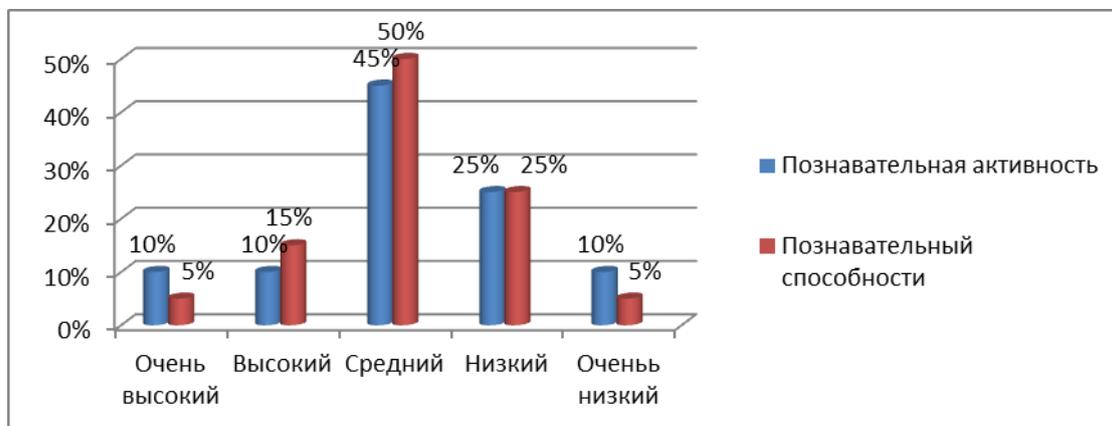


Рисунок 2 – Сравнение уровней познавательной активности и развития познавательных способностей старших дошкольников

Сравнительный анализ показал, что показатели уровня познавательной активности и уровня развития познавательных способностей различаются незначительно (только на 5%). Это говорит об определенной степени зависимости уровня развития познавательных способностей от познавательной активности.

Изучения интеллектуального развития проводилась по методике Л. А. Венгера. Методика включает пять этапов. На первом этапе диагностировалась степень овладения перцептивными действиями моделирующего характера. Показатели уровня развития перцептивных действий моделирующего характера следующие: высокий уровень – 25 % старших дошкольников; средний уровень – 55 % старших дошкольников; низкий уровень – 20 % старших дошкольников.

На втором этапе проводилась диагностика степени овладения действием идентификации. Показатели уровня развития действий идентификации следующие: высокий уровень – 25 % старших дошкольников; средний уровень – 45% старших дошкольников; низкий уровень – 35 % старших дошкольников.

На третьем этапе проводилась диагностика степени овладения действиями наглядно-образного мышления. Показатели уровня развития действий наглядно-образного мышления следующие: высокий уровень – 20 % старших дошкольников; средний уровень – 55 % старших дошкольников; низкий уровень – 25 % старших дошкольников.

На четвертом этапе проходила диагностика степени сформированности действий логического мышления. Показатели уровня развития действий

логического мышления следующие: высокий уровень – 20 % старших дошкольников; средний уровень – 50 % старших дошкольников; низкий уровень – 30% старших дошкольников.

В целом, показатели не имеют больших расхождений, что говорит о том, что количество старших дошкольников, имеющих определенный уровень развития, незначительно варьируется по всем характеристикам.

Рассмотрим более подробно общий уровень интеллектуального развития старших дошкольников (рисунок 3).

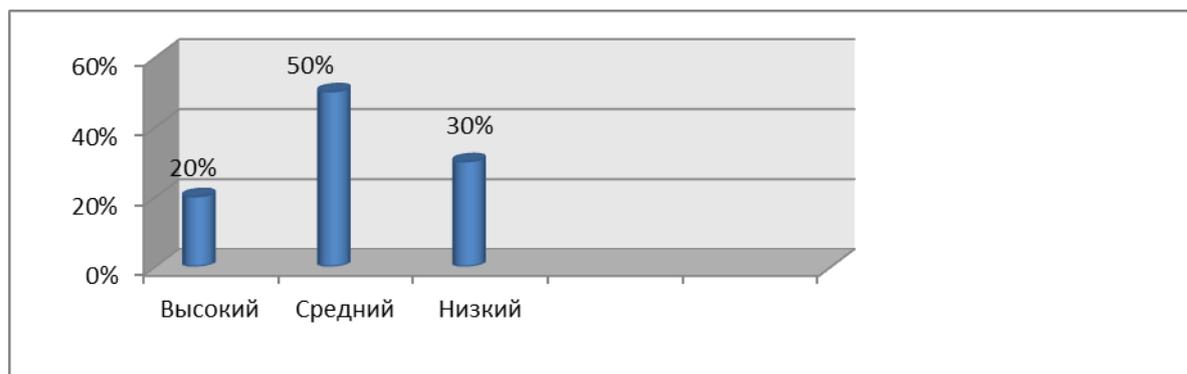


Рисунок 3 – Общий уровень интеллектуального развития старших дошкольников

Таким образом, значительное количество детей имеет средний и низкий уровень интеллектуального развития (общий показатель составил 80%).

В целом, исследование психологической готовности старших дошкольников показало, что данная характеристика нуждается в коррекции в сторону повышения уровня психологической готовности дошкольников к обучению в школе. С этой целью была разработана система знаний.

Список использованных источников и литературы

- 1 Мухина, В. С. Шестилетний ребенок в школе: кн. для учителя нач. кл. / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
- 2 Эльконин, Д. Б. Психология развития / Д. Б. Эльконин. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.
- 3 Венгер, А. Л. Психологические особенности шестилетних детей / А. Л. Венгер. – М., 2004. – 112 с.
- 4 Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М., 2004. – 156 с.

Н. В. Резниченко

*Н. Г. Новак, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

САМООТНОШЕНИЕ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, СКЛОННЫХ К ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Статья посвящена изучению самоотношения юношей и девушек, склонных к зависимому поведению. В ней рассмотрены особенности юношеского возраста, раскрыто понятие «самоотношение», приведены результаты эмпирического исследования

Юношеский возраст считается началом независимой, взрослой жизни. В данной категории выделяются следующие возрастные периоды: 16-17 лет – ранняя юность, 17-20 лет – собственно (в «узком» смысле) юность, 20-21 – поздняя юность [1].

Зависимое, либо аддиктивное, поведение - это одна из форм девиантного поведения, которое выражается в желании уйти от реальности путем изменения своего психического состояния с помощью определенных веществ или постоянного сосредоточения внимания на определенных объектах или действиях, сопровождающихся развитием сильных эмоций и носит защитный характер.

Самоотношение – это продукт развития личности; это процессы переосмысления мотивов и значений действий и поступков. По мнению ученых, основная характеристика самоотношения юношей и девушек с отклоняющимся поведением – это высокая зависимость собственной оценки от мнения окружающих и внешних обстоятельств (чаще наблюдается у девушек, чем у юношей). Нарушение отношений с собой проявляется в неподготовленности к изменениям в своей жизни [2].

В исследовании приняли участие 129 человек юношеского возраста. В качестве методов исследования применялись методика «Аддиктивная склонность» (В. В. Юсупов) и «Методика исследования самоотношения (МИС)» (С. Р. Пантिलеев).

В результате изучения склонности к аддикции у лиц юношеского возраста с помощью методики «Аддиктивная склонность» (В. В. Юсупов) было выявлено, что у 31% испытуемых имеются выраженные признаки зависимого поведения. Также у 44% юношей и девушек умеренно выраженные признаки зависимого поведения и лишь у 25% не выражены признаки зависимого поведения.

Далее рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Опросник самоотношения Пантилеева-Столина» (таблицы 1-2).

Таблица 1 – Результаты изучения самоотношения респондентов, не имеющих выраженных признаков зависимого поведения (n=32)

Шкалы	Признак не выражен	Кол-во чел.	Признак выражен	Кол-во чел.	Признак ярко выражен	Кол-во чел.
Интегральная	22 %	7	31 %	10	47 %	15
Самоуважение	25 %	8	31 %	10	44 %	14
Аутосимпатия	34.5 %	11	31 %	10	34.5 %	11
Ожидаемое отношение от других	34.5 %	11	37.5 %	12	28 %	9
Самоинтерес	22 %	7	40.5 %	13	37.5 %	12
Самоуверенность	40.5 %	13	22 %	7	37.5 %	12
Отношение других	31 %	10	34.5 %	11	34.5 %	11
Самопринятие	31 %	10	28 %	9	40.5 %	13
Саморуководство, самопоследовательность	34.5 %	11	34.5 %	11	31 %	10
Самообвинение	62.5 %	20	28 %	9	9.5 %	3
Самоинтерес	34.5 %	11	12.5 %	4	53 %	17
Самопонимание	37.5 %	12	25 %	8	37.5 %	12

По результатам исследования можно сказать, что различие между респондентами с выраженными и не выраженными признаками зависимого поведения наблюдается по следующим шкалам: Шкала S – интегральная, Шкала I – самоуважение, Шкала IV – самоинтерес, Шкала 3 – самопринятие, Шкала 5 – самообвинение, Шкала 6 – самоинтерес, Шкала 7 – самопонимание

У юношей и девушек, не склонных к зависимому поведению, в большей степени преобладает интегральное чувство «за» собственного «я», они верят в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, являются самопоследовательными и понимают себя, также эти люди доверяют себе и имеют положительную самооценку. Имеют интерес к собственным мыслям и чувствам, уверены в своей интересности для других.

В отличие от юношей и девушек, не имеющих склонность к зависимому поведению, у респондентов, имеющих такую склонность наблюдается интегральное чувство «против» собственного «Я», низкий уровень самоуважения, а именно не вера в свои силы, способности, энергию, самостоятельность и так далее.

Таблица 2 – Результаты изучения самоотношения респондентов с выраженными признаками зависимого поведения (n=40)

Шкалы	Признак не выражен	Кол-во чел.	Признак выражен	Кол-во чел.	Признак ярко выражен	Кол-во чел.
Интегральная	40 %	16	32.5 %	13	27.5 %	11
Самоуважение	45 %	18	30 %	12	25 %	10
Аутосимпатия	35 %	14	40 %	16	25 %	10
Ожидаемое отношение от других	30 %	12	37.5 %	15	32.5 %	13
Самоинтерес	47.5 %	19	35 %	14	17.5 %	7
Самоуверенность	55 %	22	30 %	12	15 %	6
Отношение других	50 %	20	25 %	10	25 %	10
Самопринятие	47.5 %	19	30 %	12	22.5 %	9
Саморуководство, самопоследовательность	45 %	18	35 %	14	20 %	8
Самообвинение	25 %	10	37.5 %	15	37.5 %	15
Самоинтерес	55 %	22	20 %	8	25 %	10
Самопонимание	57.5 %	23	22.5 %	9	20 %	8

Эти люди преимущественно видят в себе недостатки, присуща низкая самооценка, готовы к самообвинению, могут проявлять к себе такие эмоциональные реакции как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров. Также они имеют пониженный уровень интереса к самому себе, не принятие себя, высокое самообвинение и непонимание себя.

Список использованных источников и литературы

1 Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М. : Академ. проект : Альма Матер, 2006. – 672 с.

2 Сурчакова, Л. А. Особенности самоотношения подростков группы риска / Л. А. Сурчакова. – М. : Молодой ученый, 2018. – 262 с.

О. Д. Сава

*И. В. Сильченко, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ, СКЛОННОЙ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Суицидальное поведение личности является одной из острых проблем современного общества и служит своеобразным индикатором общественного здоровья и социального благополучия. В целом рассматриваемый вопрос является относительно сложным, и в нем присутствует значительное количество различных факторов и индивидуальных особенностей. Факторы, связанные с личностными и индивидуальными различиями, представляют интерес тем, что они достаточно устойчивы во взрослом возрасте, часто имеют известные биологические основания, влияют на окружающую среду, а также когнитивные и эмоциональные процессы.

На сегодняшний день причины суицидального поведения до конца не изучены, однако это поведение явно является результатом сложного взаимодействия многих факторов. Личностные и индивидуальные различия, когнитивные факторы, социальные аспекты и негативные жизненные события являются ключевыми факторами, способствующими суицидальному поведению [1, с. 151]. В данной статье мы рассмотрим индивидуально-личностные факторы, способствующие развитию суицидального поведения.

Одним из индивидуально-личностных свойств, способствующих суицидальному поведению личности является импульсивность. Хотя импульсивность изучалась десятилетиями, ее связь с риском самоубийства не так последовательна и ее эффект может быть менее прямым. Результаты многих исследований показали, что самооценка импульсивности связана с идеями самоубийства, попытками самоубийства и смертями от самоубийства. Импульсивность следует учитывать при оценке риска самоубийства или самоповреждения, однако с большей вероятностью это проявляется у молодых людей, нежели у пожилых. Импульсивность также может быть полезна для прогнозирования повторных попыток самоубийства у людей с расстройством личности [2, с. 62].

Согласно исследованиям многих зарубежных исследователей, перфекционизм является одним из характерных свойств, связанных с суицидальными идеями и попытками самоубийства. Однако не все его типы одинаково связаны с риском самоубийства. Именно социально предписанный перфекционизм (определяемый как убеждение, что другие люди возлагают на

вас нереально высокие ожидания), наиболее последовательно связан с суицидальными мыслями и попытками, особенно когда эти социально определенные убеждения усваиваются как критика.

В частности, перфекционистские убеждения могут также взаимодействовать с другими факторами (например, негативными жизненными событиями, несчастьями и познаниями), препятствуя восстановлению после суицидального эпизода или увеличивая риск суицидальных мыслей и дальнейшего причинения себе вреда [3, с. 96].

Интересна в данном вопросе и так называемая большая пятерка личностных факторов: экстраверсия, доброжелательность, открытость опыту, добросовестность и невротизм. В общих чертах, высокий уровень невротизма связан с суицидальными идеями, попытками и завершёнными суицидами. Однако сам по себе высокий уровень невротизма не предсказывал будущий риск самоубийства. Комбинирование высокого невротизма и низкой экстраверсии могут быть более сильными предикторами самоубийства, чем один невротизм. Предлагаемое взаимодействие согласуется с преобладающими теориями, предполагающими, что люди, наиболее чувствительные к дистрессу и социально отключенные, подвергаются повышенному риску самоубийства. Открытость опыту, добросовестность и доброжелательность менее последовательны и реже изучались [4].

Тревожность. Тревога, которая часто трактуется как состояние тревожного возбуждения или расторможенности, во многих исследованиях была связана с суицидальным поведением. Она является одним из потенциальных механизмов, с помощью которых психическое расстройство и назначение определенных психиатрических препаратов могут увеличить риск суицидального поведения. Недавние исследования показывают, что тревога в особенности предсказывает суицидальные попытки среди людей, обладающих высокой способностью к суициду.

Оптимизм представляет собой свойство с «защитным эффектом». Некоторые данные свидетельствуют о том, что люди с высоким оптимизмом имеют меньший риск суицидальных мыслей или попыток столкнуться с серьезными или умеренно негативными жизненными событиями по сравнению с людьми с низким оптимизмом. Защитный эффект оптимизма был также продемонстрирован в клинической практике на пациентах с высоким уровнем оптимизма: они проще переносили медицинские вмешательства и быстрее восстанавливались. Однако защитный эффект с течением времени в значительной степени неизвестен и требует дальнейшего изучения [5, с. 223].

Бесстрашие и нечувствительность к боли. Поскольку суицидальное поведение часто включает в себя причинение физической боли телу, была изучена связь между риском самоубийства и чувствительностью к боли, а также терпимостью и бесстрашием в отношении смерти. Результаты свидетельствуют о том, что люди, пытающиеся покончить жизнь самоубийством, имеют более высокий уровень бесстрашия в отношении травм

и смерти, чем люди, не склонные к суициду, это различие может объяснить, почему мужчины чаще умирают от самоубийства, чем женщины [6, с. 117].

Чувство нужности и обременительность. В соответствии с теориями Дюркгейма, Шнейдмана и Джойнера, отсутствие социальной связанности и субъективное восприятие нарушенной принадлежности были связаны с суицидальными идеями и попытками самоубийства. Восприятие человеком того, что он является бременем для других, является независимым предиктором суицидальных мыслей в целом ряде выборок, включая пожилых людей и людей с хронической болью [7, с. 221].

В попытке понять, как и почему мыслительные процессы некоторых людей приводят их к решению покончить с собой, исследователи изучили различные когнитивные процессы, которые могут быть недостаточными или дисфункциональными у суицидальных людей, и выявили несколько когнитивных факторов, увеличивающих риск суицидального поведения.

Одним из них является когнитивная ригидность. Клинические наблюдения показали, что когнитивно ригидные, или негибкие люди считали, что самоубийство является единственным вариантом. Это неоднократно демонстрировалось с использованием ряда нейропсихологических показателей когнитивной ригидности или гибкости, таких как тесты сдвига установок (т.е. способности изменять мышление и поведение в ответ на изменение окружающей среды). Нарушение процесса принятия решений также проявляется в попытках самоубийства.

К ним относится и руминация, для которой характерно повторяющееся сосредоточение внимания на собственных симптомах расстройства личности. Устойчиво повторяющиеся размышления о причинах своих симптомов тесно связаны с усилением симптомов депрессии, безнадежности и неспособности решать проблемы, а, следовательно, руминация связана с суицидальными мыслями и попытками.

Подавление мыслей парадоксальным образом увеличивает частоту определенных нежелательных мыслей и может быть механизмом, посредством которого развиваются несколько форм психопатологии. Результаты нескольких исследований показали, что тенденция к подавлению нежелательных мыслей была связана как с суицидальными мыслями, так и с попытками их подавления, и что подавление мыслей опосредовало связь между эмоциональной реактивностью и возникновением эгоистичных мыслей и поведения [8, с. 39].

Решение проблем и совладание с ними. Очевидно, что люди, пытающиеся покончить с собой, испытывают трудности в решении проблем или в преодолении их. Тем не менее, результаты исследований неизменно демонстрируют связь между суицидальным поведением и дефицитом, как в решении межличностных проблем, так и в совладании с ними. Однако, учитывая поперечный характер большинства исследований по этой теме, направление этой ассоциации остается неясным. Более того, эти ассоциации, по-видимому, в основном объясняются наличием депрессии [9, с. 543].

Предубеждение внимания. Люди с недавним анамнезом суицидального поведения проявляют большее внимание к стимулам, связанным с самоубийством, и эта предвзятость предсказывает будущие попытки самоубийства помимо других факторов, включая наличие расстройства настроения и предсказание будущего суицидального поведения клиницистами или пациентами. Однако остается неясным, является ли предубеждение внимания результатом или причиной суицидальных мыслей.

Мысли о будущем и корректировка целей. Пессимизм в отношении будущего ассоциируется с суицидальными идеями и попытками. Этот эффект нарушения позитивного мышления о будущем не зависит от депрессии. Стремление к личной цели определяет индивидуальность, и то, как люди приспособливаются, когда цель становится недостижимой, как известно, влияет на благополучие. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что те, кто пытается покончить с собой, как правило, не вступая в контакт с новыми целями (перед лицом существующих недостижимых целей), подвергаются повышенному риску повторного поступления в больницу после причинения себе вреда, причем эта ассоциация еще больше усиливается степенью разъединения существующих целей.

Причины для жизни. Причины для жизни были широко изучены при прогнозировании суицидальных мыслей и попыток, и были включены в протоколы лечения. Убедительные доказательства свидетельствуют о том, что люди с небольшим количеством причин для жизни подвергаются повышенному риску суицидальных мыслей и попыток [10].

Неудача и провокация. Неспособность уйти от поражающих или стрессовых обстоятельств создает предпосылки для возникновения суицидальных мыслей. Хотя неудачи и провокации являются хорошо устоявшимися конструкциями в психопатологической литературе, их применение в исследованиях самоубийств дает значительные перспективы. Действительно, и неудачи, и провокации отличают людей, подверженных суицидальному поведению от контроля независимо от депрессии и безнадежности, и оба предсказывают суицидальные идеи и попытки с течением времени. Было также показано, что провокации предсказывают повторные попытки самоубийства в течение 4-летнего периода, выходящего за рамки традиционных маркеров риска самоубийства [11].

Рассматривая эти факторы, мы суммируем то, что известно на сегодняшний день, однако не исчерпывающе описаны потенциальные механизмы, с помощью которых эти факторы могут привести к суицидальному поведению. Каждый из этих факторов может способствовать возникновению суицидального риска независимо или вместе с другими факторами. Некоторые из них связаны с возникновением суицидальных состояний, в то время как другие увеличивают вероятность того, что суицидальные мысли будут воплощены в жизнь.

Список использованных источников и литературы

- 1 Soole, R. Factors related to childhood suicides: analysis of the Queensland child death register / R. Soole, K. Kølves, D. De Leo // *J. Affect. Disord.* – 2014. – № 74. – P. 149–158.
- 2 Бадмаева, В. Д. Суициды у подростков: социальные, клинические и психологические факторы / В. Д. Бадмаева, Е. Г. Дозорцева, К. В. Сыроквашина [и др.] // *Российский психиатрический журнал.* – 2016. – № 4. – 58–63 с.
- 3 Baumeister, R. F. Suicide as an escape from self / R. F. Baumeister // *Psychological review.* – 1990. – № 99. – P. 90–113.
- 4 Enns, M. W. Personality predictors of outcome for adolescents hospitalized for suicidal ideation / M. W. Enns, B. J. Cox, M. Inayatula // *Journal of the American Academy of child & adolescent psychiatry.* – 2003. – Vol. 42. – № 6. – 720 p.
- 5 Renaud, J. Current psychiatric morbidity, aggression/impulsivity, and personality dimensions in child and adolescent suicide: a case-control study / J. Renaud, M. T. Berlim, A. McGirr, M. Tousignant, G. Turecki // *J. Affect. Disord.* – 2008. – № 105. – P. 221–228.
- 6 Ribeiro D., J. Fearlessness about Death: The psychometric properties and construct validity of the revision to the Acquired Capability for Suicide Scale / J. D. Ribeiro, Tracy K. Witte, Kimberly A. Van Orden, Edward A. Selby, Kathryn H. Gordon, Theodore W. Bender, Thomas E. Joiner // *Psychol Assess.* – 2014. – 26(1). – P. 115–126.
- 7 Fritsch, S. Personality characteristics of adolescent suicide attempters / S. Fritsch, D. Donaldson, A. Spirito, B. Plummer // *Child psychiatry and human development.* – 2000. – Vol. 30, № 4. – P. 219–235.
- 8 Beautrais, A. L. Personality traits and cognitive styles as risk factors for serious suicide attempts among young people / A. L. Beautrais, P. R. Joyce // *Suicide & life-threatening behavior.* – 1999. – Vol. 29, № 1. – P. 37–47.
- 9 Williams, K., & Lisi, A. M. Coping strategies in adolescents / K. Williams, & A. M. Lisi // *Journal of Applied Developmental Psychology.* – 2000. – № 20(4). P. 537–549.
- 10 Фурман, Э. Некоторые трудности диагностики депрессии и суицидальных тенденций у детей / Э. Фурман // *Журнал практической психологии и психоанализа.* – 2003. – № 1. – С. 47–52.
- 11 Esposito, C. Affective, behavioral, and cognitive functioning in adolescents with multiple suicide attempts / C. Esposito, A. Spirito, J. Boergers, D. Donaldson // *Suicide life threat Behav.* – 2003. – № 33 (389). – P. 399–407.

К. А. Чиркова

*Н. Н. Дудаль, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПРОФИЛАКТИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена рассмотрению проблемы одиночества среди подростков. В статье представлены характеристики одиночества как ресурса развития личности подростков. Рассмотрены теоретические модели одиночества и теоретическое осмысление проблемы одиночества, рассмотрено одиночество как психологическое состояние.

Одиночество актуальная проблема в современном активном и динамичном мире. Корчагина С.Г. это понятие рассматривала как «Постоянное непреодолимое ощущение, сопровождающееся чувством собственной всеильности и эгоцентризма, в основе которого лежат: ранний нарциссизм, мания величия, враждебность со стороны окружающих» [1, с. 28].

С позиции И.С. Кона не стоит это состояние сразу трактовать негативно, как психологическую проблему [2, с. 107].

Автор «философии одиночества» С. Кьеркегор, определил его как «замкнутый мир внутреннего самосознания, мир, принципиально не размыкаемый никем, кроме бога» [4, с. 193].

В психологии можно выделить такие теоретические подходы к понятию одиночества:

1. Неофрейдский подход. Данная тема затрагивается в работах: Г. Зилбурга, Ф. Фромма, Г. Салливан. Свои выводы они строят, основываясь на клиническую практику, и рассматривают это состояние как патологическое. Одиночество, согласно этим исследованиям формируется под влиянием внешних условий.

2. Гуманистический подход. В работах К. Роджерса, одиночество трактуется как противоречие, конфликт «истинного Я» и «социально желательного Я», а источник одиночества находится в настоящих, актуальных событиях или процессах влияющих на человека в данный момент жизни.

3. Экзистенциальный подход. Согласно К. Мустакас человек одинок по своей природе от рождения и ему нужно научиться позитивно относиться к данному состоянию, а не бояться его.

4. Социологический подход. Как нормативное состояние одиночество рассматривают такие представители данного направления как: К. Боумен, Д. Рисмен, Ф. Слейтер. Его не надо рассматривать как норму или не норму, это

один из статистических показателей, характеризующих общество. И его причина находится вне человека.

5. Интеракционистский подход. Роберт Вейс трактует одиночество как результат нарушенного, плохого взаимодействия индивида с обществом, это может проявляться как эмоциональная изоляция и как социальная изоляция. Одна проявляется как отсутствие привязанности к конкретным людям, а вторая – отсутствием круга социального взаимодействия вообще [5, с. 119].

6. Когнитивный подход. Яркими авторами этого направления выступают: Литиция Энн Пепла, Марсия Мицелия, Брюс Морош. Данные психологи отмечают, что причиной одиночества является осознание человеком несоответствия между желаемым уровнем своих социальных контактов и тем уровнем, которого он сейчас достиг [4, с. 23].

Большинство современных психологов-теоретиков и практиков рассматривают одиночество как нормальное состояние человека [5, с. 191].

Подростковый возраст это период становления новой личности. Социум и семья являются важной частью жизни всех подростков. Особенность одиночества в подростковом возрасте характеризуется закрытостью в себе, замкнутостью, отстраненностью от близких людей [6, с. 57].

С целью определения переживания одиночества в подростковом возрасте, было проведено исследование с помощью опросника Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева. Выборку составило 100 учащихся старшей школы и студенты 1 курса УО «ГГУ им. Ф Скорины» в возрасте от 15 до 17 лет. В таблице 1 собраны краткие данные об участниках эксперимента.

Таблица 1 – Характеристика выборки исследования

Возраст	Мужской	Женский
15	26	25
16	15	20
17	6	8
Итого	47	53

Согласно данным исследования, представленным в таблице 2, можно подробно рассмотреть оценку одиночества юношей и девушек по разным шкалам: общее одиночество, зависимость от общения, позитивное одиночество.

Показатели шкале «общее одиночество» находятся в пределе низких значений (54%), можно сделать вывод, что юноши с такими показателями в целом не испытывают одиночество. У таких подростков есть друзья или близкие с которыми можно пообщаться и получить заряд энергии. Но иногда юношам, может не хватать общения и эмоциональной поддержки. Также показатели проявлены у 21 юноши в пределе высоких значений (46%) из этого можно сделать вывод, что юноши с таким показателем переживают одиночество. Такие подростки страдают от того, что у них мало или вообще нет друзей, они осознают, что изолированы и одиноки. Низкие показатели по

данному фактору имеет самый большой процент респондентов, это говорит о том, что у большего процента опрошенных юношей нет переживания одиночества.

Таблица 2 – Данные респондентов о выраженности переживания одиночества по опроснику Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев (данные представлены в %)

Пол	Уровень	Шкала «общее одиночество»	Шкала «зависимость от общения»	Шкала «позитивное одиночество»
Юноши	Низкий	25	29	19
	Высокий	21	17	27
Девушки	Низкий	37	42	12
	Высокий	17	12	42

Шкала «зависимость от общения». В данный фактор входят такие значения шкал, «дисфория одиночества», «одиночество как проблема», «потребность в компании». Показатели по данной шкале находятся в пределах низких значений (63%) это говорит о том, что такие юноши толерантно относятся к переживанию одиночества и спокойно находятся в уединении. Показатели по шкале также имеют высокий показатель у юношей (37%), они негативно относятся к одиночеству. Ищут людей для общения чтобы не находится наедине с собой, таким образом юноши избегают неприятные или болезненно пережитые события в жизни. Самый большой процент по низкой шкале 63% говорит о том, что большинство молодых людей спокойно относятся к одиночеству.

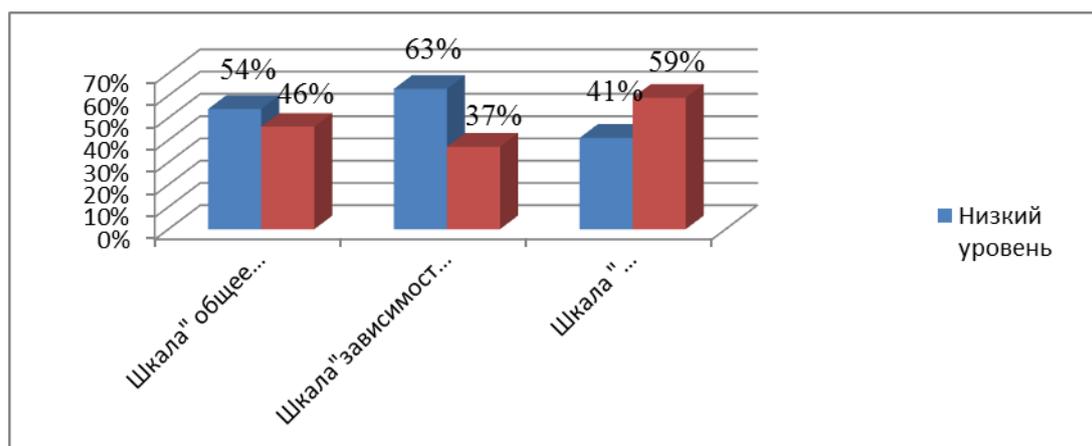


Рисунок 1 – Данные исследования уровня переживания одиночества у юношей

Шкала «позитивное одиночество». В данный фактор входят такие значения шкал, «радость уединения», «ресурс уединения». Показатели данной шкалы находятся в пределах высоких значений (59%) это говорит о том, что

юноши испытывают в одиночестве положительные эмоции, стремятся ценить момент и проводить время наедине с собой с пользой. Показатели по шкале также имеют низкие значения(41%), что говорит о том, что этот процент юношей не испытывает положительные эмоции в уединении и не знает как провести время наедине с собой с пользой. Можно резюмировать, что больший процент юношей испытывает положительные эмоции в уединении с собой.

Данные результаты исследования переживания одиночества у юношей представлены на рисунке 1.

Далее рассмотрим результаты исследования переживания одиночества у девушек, которые представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Данные исследования переживания одиночества у девушек

В фактор шкалы «общее одиночество» входят такие значения как: «изоляция», «переживание одиночество», «отчуждение». Показатели по данной шкале находятся в пределах низких значений (69%) , это говорит о том, что девушки не испытывают одиночество. Есть люди, с которыми можно пообщаться и провести хорошо время. Но бывают моменты, когда не хватает общения. Такие же показатели у 17 девушек находятся в пределах высоких значений (31%), что говорит о том, что происходит переживание одиночества, нехватка общения и осознание себя как одинокого человека. Из этого можно сделать вывод, что большинство девушек не испытывают чувство одиночества.

Шкала «зависимость от общения» содержит такие значения как: «дисфория одиночества», «одиночество как проблема», «потребность в компании». Показатели по данной шкале находятся в пределах низких значений (78%) это говорит о том, что такие девушки независимы от общения, им присуще, спокойное и положительное отношение к одиночеству. Данный показатель у 12 девушек составляет (22%) можно сказать, что такие люди отрицательно относятся к одиночеству, ищут любые возможности чтобы общаться, а не находиться в одиночестве. Можно сказать, что большинство девушек положительно относятся к одиночеству.

Шкала «позитивное одиночество» состоит из шкал: «радость уединения»,

«ресурс уединения». Показатели данной шкалы находятся в пределе высоких значений (78%) что говорит о том, что такие девушки испытывают положительные эмоции наедине с собой и с пользой проводят время. Также у 12 девушек (22%) низкие показатели, что говорит о том, что они не выносят чувство одиночества и не знают, как распорядиться со свободным временем наедине с собой. Чаще всего такие девушки могут впасть в уныние в одиночестве. Можно сделать вывод, что для большинства девушек одиночество это хорошо, и они проводят с пользой время в одиночестве.

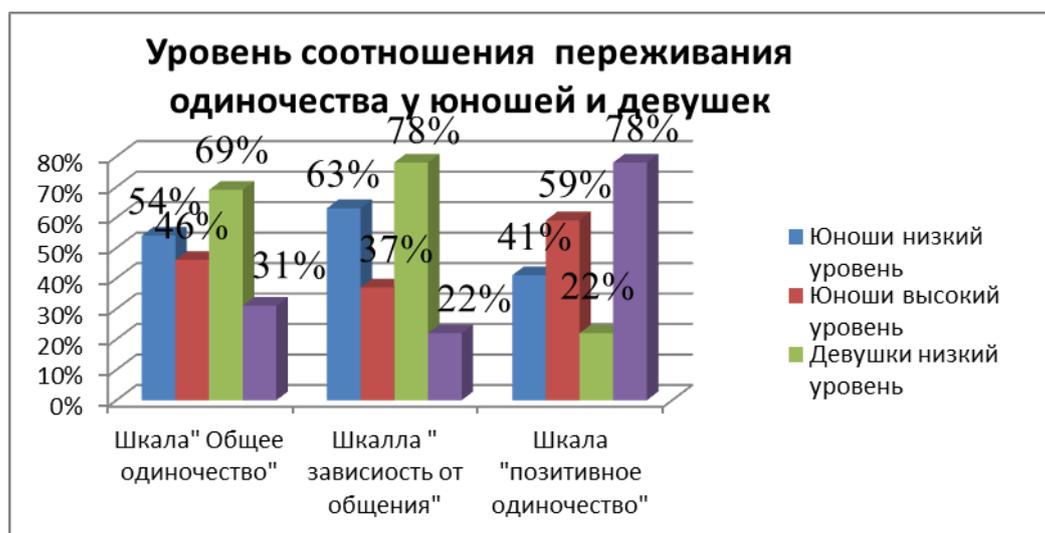


Рисунок 3 – Данные исследования одиночества у юношей и девушек

При сравнении выборки юношей и девушек, данные представлены на рисунке 2, можно наблюдать, что большинство испытуемых имеет низкий уровень по трем факторам: «общее одиночество», «зависимость от общения», «позитивное одиночество». Из этого можно сделать вывод о том, что юноши и девушки позитивно переносят и относятся к одиночеству, полезно проводят время наедине с собой и также не против провести свое время общаясь с друзьями или семьей.

Результат: $t_{Эмп} = 1.7$ у юношей и девушек по шкале «общее одиночество». Общий корреляционный анализ в подростковом возрасте по переживанию одиночества выявил, что $t_{кр.} (p \leq 0.05) = 1.98$ и $t_{кр.} (p \leq 0.01) = 2.63$.

Результат: $t_{Эмп} = 2.4$ у юношей и девушек по шкале «зависимость от общения». Общий корреляционный анализ в подростковом возрасте по переживанию одиночества выявил, что $t_{кр.} (p \leq 0.05) = 1.98$ и $t_{кр.} (p \leq 0.01) = 2.63$.

Результат: $t_{Эмп} = 2.1$ у юношей и девушек по шкале «позитивное одиночество». Общий корреляционный анализ в подростковом возрасте по переживанию одиночества выявил, что $t_{кр.} (p \leq 0.05) = 1.98$ и $t_{кр.} (p \leq 0.01) = 2.63$.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что юноши и девушки не имеют существенных различий в уровне переживания одиночества. Большинство испытуемых имеют низкий уровень, что не выявляет каких-либо серьезных проблем. Высокий уровень имеет малое количество исследуемых,

как юношей, так и девушек. Что может показывать на наличие негативного отношения к одиночеству.

Список использованных источников и литературы

- 1 Корчагина, С. Г. Психология одиночества / С. Г. Корчагина. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
- 2 Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Педагогика, 1978. – 428 с.
- 3 Психологическая диагностика детей и подростков // под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисова – М. : Педагогика, 1995. – 560 с.
- 4 Кон, И. С. Многоликое одиночество / И. С. Кон // Знание – сила. – 1986. – № 12. – С. 40–42.
- 5 Райс, Р. Психология подросткового и юношеского возраста / Р. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
- 6 Драгунова, Т. В. Подросток / Т. В. Драгунова. – М. : Знание, 1978. – 92 с.

9. Переживания личности в динамике социальной ситуации развития

УДК 159.928.234-057.177.2

И. Н. Андреева
Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОЗРАСТА И СТАЖА РУКОВОДИТЕЛЕЙ С СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКОЙ ЗНАЧИМОСТИ ФУНКЦИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Представлены результаты исследования взаимосвязи субъективной оценки значимости для эффективного управления функций эмоционального интеллекта с возрастом и стажем работы на руководящей должности руководителей – слушателей Академии управления при Президенте Республики Беларусь. Установлено, что с повышением стажа работы на руководящей должности (выборка в целом; руководители, обучающиеся по специальности «Экономика и управление на предприятии промышленности») уменьшается субъективная значимость адаптивной функции эмоционального интеллекта (ЭИ). Наряду с этим у руководителей, обучающихся по специальности «Экономика и управление на предприятии промышленности», с увеличением возраста уменьшается значимость экспрессивно-коммуникативной и адаптивной функции, а с повышением стажа работы на руководящей должности возрастает оценка мотивирующей функции ЭИ. У руководителей, обучающихся по специальности «Государственное управление и идеология», достоверных взаимосвязей возраста и стажа работы на руководящей должности с оценкой субъективной значимости функций эмоционального интеллекта для эффективной управленческой деятельности не выявлено.

В современной психологии эмпирическим путем подтверждены факты о том, что для эффективного руководителя необходимы развитые способности эмоционального интеллекта – к пониманию эмоций и управлению ими [1; 3; 4]. Благодаря способностям ЭИ, руководитель имеет возможность стать эффективным мотивационным лидером за счет трансляции позитивных и вдохновляющих эмоций подчиненным [3], ведь в трудовых коллективах жизнелюбие и добросовестность распространяются быстрее всего, раздражительность менее «заразна», а депрессия не пользуется популярностью [5]. Умение руководителя управлять эмоциями способствует созданию благоприятного климата в рабочей группе и повышению эффективности деятельности организации [4]. Эмоциональный интеллект способствует

принятию эффективных решений, что вполне ожидаемо, так как, по мнению Л.С. Выготского, «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее» [2, с.22].

Мы будем придерживаться узкого и расширенного определения эмоционального интеллекта. В узком смысле эмоциональный интеллект понимается как сочетание интеллектуальных способностей к пониманию эмоций и управлению ими и эмоциональной компетентности; в широком понимании – представляет собой интегральное когнитивно-личностное образование с наиболее выраженным когнитивным компонентом, совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, компетенций, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации, а также личностных свойств, способствующих адаптации индивида [1].

Анализ литературных источников позволяет выделить следующие функции эмоционального интеллекта:

1) *оценочно-прогностическая*, связана с восприятием, идентификацией и пониманием эмоций, распознаванием информации, содержащейся в эмоциях, различением подлинных эмоций и их имитации по лицевой и пантомимической экспрессии, а также по особенностям вокализации; с прогнозированием на этой основе индивидуальной меры собственных достижений в процессе деятельности и общения, а также эмоционального поведения других людей;

2) *экспрессивно-коммуникативная*, основывается на адекватном выражении эмоций, способствующем эффективному межличностному взаимодействию и оптимизации совместной деятельности;

3) *регулятивная*, связана с управлением эмоциями, контролем над ними, снижением интенсивности неадекватных ситуации эмоций, с выбором эффективных стратегий преодолевающего поведения;

4) *мотивирующая*, основывается на связи эмоционального интеллекта и структурных компонентов мотивационной сферы личности – внутренней мотивации, мотивации достижения успеха;

5) *фасилитирующая*, связана со способностью вызывать эмоции, способствующие решению определенных задач, использовать изменения настроения как средство анализа различных точек зрения на проблему;

6) *рефлексивно-коррекционная*, подразумевает осознание эмоциональных переживаний – собственных и других людей, участие эмоционального интеллекта в снижении рассогласованности в ценностно-смысловой сфере, в разрешении внутренних конфликтов, в коррекции агрессивного поведения;

7) *адаптивная*, основывается на приспособительных возможностях ЭИ по отношению к изменениям во внутреннем мире и внешней среде; является важнейшей функцией эмоционального интеллекта [1].

Очевидно, что благодаря развитию эмоционального интеллекта и его функций руководитель приобретает новые возможности для повышения продуктивности своей деятельности, однако возникает вопрос о том, какие

функции ЭИ наиболее важны для эффективной деятельности в сфере управления. При этом не обнаружено исследований взаимосвязи возраста руководителя и стажа работы на руководящей должности с оценкой значимости функций ЭИ, что делает наше исследование актуальным.

Цель исследования – определить характер взаимосвязей стажа работы в должности руководителя и возраста с субъективной оценкой значимости функций эмоционального интеллекта у руководителей с учетом профиля их деятельности.

Выборку исследования составили слушатели Института управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь, обучающиеся по специальностям: 1-26 01 71 «Государственное управление и идеология» («руководители госслужбы») и 1-25 01 75 «Экономика и управление на предприятии промышленности» («руководители предприятий»).

В выборку, обозначенную нами скорее на основе специальности, по которой обучаются слушатели, чем на основе профиля их деятельности, как «руководители госслужбы», реально вошли не только чиновники, но и журналисты, руководители библиотек, работники исполнительных комитетов, сотрудники милиции и т.д. Выборка «руководителей предприятий» более однородна: в ее составе руководители государственных и частных предприятий промышленного сектора экономики.

В выборке «руководителей госслужбы» 49 слушателей Академии со стажем работы на руководящей должности от 2 до 20 лет ($M=6,94$, $SD=5,03$), в выборке «руководителей предприятий» 39 слушателей со стажем работы на руководящей должности от 2 до 24 лет ($M=10,10$, $SD=5,59$). Средний возраст испытуемых первой группы – $36,88 \pm 6,62$, второй – $37,85 \pm 6,31$.

В процессе эмпирического исследования использовался *метод анкетирования*. Автором была разработана анкета, в которой респондентам предлагалось проранжировать по степени значимости для деятельности руководителя приведенные выше функции эмоционального интеллекта (они были представлены без их названий, в виде описаний), используя шкалу от 1 до 7; наиболее значимой способности приписывался ранг 1, наименее значимой – 7. Обработка данных проводилась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В процессе исследования определялись взаимосвязи возраста и стажа работы на руководящей должности респондентов с оценкой значимости ими функций эмоционального интеллекта. Результаты исследования на выборке в целом представлены в таблице 1.

Из данных, представленных в таблице, видно, что возраст руководителей на достоверном уровне не взаимосвязан с функциями ЭИ ($p > 0,05$), в то время как стаж работы на руководящей должности образует значимую умеренную положительную корреляцию с адаптивной функцией ЭИ ($p < 0,001$).

Учитывая порядок приписывания рангов в процессе анкетирования, очевидно, что с повышением стажа работы на руководящей должности у

руководителей уменьшается субъективная оценка значимости адаптивной функции эмоционального интеллекта.

Таблица 1 – Взаимосвязи стажа и возраста респондентов с оценкой значимости функций эмоционального интеллекта (коэффициент ранговой корреляции Спирмена; выборка в целом)

Переменные	Возраст	Уровень значимости	Стаж работы	Уровень значимости
Функции эмоционального интеллекта	r_s	P	r_s	p
1. Оценочно-прогностическая	0,01	0,93	-0,11	0,30
2. Экспрессивно-коммуникативная	0,06	0,55	0,03	0,77
3. Регулятивная	0,11	0,32	0,01	0,90
4. Мотивирующая	-0,15	0,16	-0,12	0,26
5. Фасилитирующая	-0,02	0,83	0,09	0,43
6. Рефлексивно-коррекционная	-0,08	0,49	0,01	0,91
7. Адаптивная	0,17	0,11	0,30	0,00

Примечание: здесь и ниже r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования на выборке «руководителей предприятий» представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Взаимосвязи стажа и возраста респондентов с оценкой значимости функций эмоционального интеллекта (коэффициент ранговой корреляции Спирмена; «руководители предприятий»)

Переменные	Возраст	Уровень значимости	Стаж работы	Уровень значимости
Функции эмоционального интеллекта	r_s	p	r_s	p
1. Оценочно-прогностическая	-0,09	0,61	0,01	0,97
2. Экспрессивно-коммуникативная	0,37	0,02	0,13	0,42
3. Регулятивная	0,03	0,88	-0,18	0,27
4. Мотивирующая	-0,30	0,06	-0,37	0,02
5. Фасилитирующая	-0,17	0,29	0,07	0,66
6. Рефлексивно-коррекционная	-0,03	0,87	0,08	0,61
7. Адаптивная	0,31	0,05	0,34	0,04

С учетом порядка приписывания рангов в процессе анкетирования, очевидно (таблица 2), что с увеличением возраста «руководителя предприятия» уменьшается субъективная значимость экспрессивно-коммуникативной и адаптивной функции эмоционального интеллекта, а с повышением стажа работы увеличивается субъективная оценка мотивирующей и уменьшается значимость адаптивной функции ЭИ ($p \leq 0,05$).

У «руководителей госслужбы» не выявлено достоверных взаимосвязей возраста и стажа работы на руководящей должности с оценкой значимости функций эмоционального интеллекта ($p > 0,05$).

Можно заметить, что с повышением стажа работы на руководящей должности (выборка в целом, «руководители госпредприятий») снижается значимость адаптивной функции ЭИ. Оценка значимости адаптивной функции уменьшается также и с повышением возраста (у «руководителей предприятий»). На наш взгляд, это обусловлено тем, что по мере становления руководителя как личности и как профессионала накапливается опыт принятия решений в самых разнообразных условиях, а возникающие управленческие ситуации уже не воспринимаются как новые, поэтому нет необходимости адаптироваться к ним.

Снижение значимости экспрессивно-коммуникативной функции ЭИ по мере увеличения возраста «руководителей предприятий» может проявляться в том, что с годами для руководителей все менее важно выражать эмоции так, чтобы это способствовало эффективному межличностному взаимодействию. По всей видимости, для зрелых руководителей актуальны не столько позитивные эмоциональные взаимоотношения с сотрудниками, сколько реальная продуктивность деятельности, «умение делать дело», поэтому растет субъективная оценка мотивирующей функции эмоционального интеллекта, т.е. способности посредством эмоций мотивировать к достижению успеха себя и своих подчиненных. Отсутствие достоверных взаимосвязей между возрастом и стажем работы на руководящей должности и оценкой значимости функций эмоционального интеллекта у «руководителей госслужбы» может объясняться разнородностью выборки.

Таким образом, результаты исследования позволяют поставить под сомнение утверждение о том, что адаптивная функция во всех случаях является главной функцией эмоционального интеллекта. Установлено, что у руководителей с возрастом и по мере увеличения стажа работы в должности руководителя субъективная оценка значимости этой функции, как и экспрессивно-коммуникативной, может снижаться. При этом с повышением стажа управленческой деятельности для руководителей промышленного сектора экономики субъективная значимость мотивирующей функции эмоционального интеллекта только возрастает.

Список использованных источников и литературы

- 1 Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. – Новополоцк : Полоцкий государственный университет, 2020. – 356 с.
- 2 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 504 с.
- 3 Гордеева, Е. В. Эмоциональный интеллект и лидерские способности руководителя / Е. В. Гордеева, Ю. М. Казак // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2021. – № 3-1. – С. 136–139.
- 4 Ситников, М. А. Эмоциональный интеллект руководителя и деятельность группы / М. А. Ситников // Организационная психология. – 2019. – № 3. – С. 153–173.
- 5 Barsade S. G. Group Emotion: A View from Top and Bottom / S. G. Barsade, D. E. Gibson // Research on Managing Groups and Teams. – 1998. – № 1. – P. 81–102.

УДК 316.47-057.875:316.47-057.2

А. Н. Крутолевич

Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»

МЕЖЛИЧНОСТНАЯ СЕНЗИТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ И РАБОЧИХ

В статье представлены результаты сравнительного анализа данных студентов и рабочих относительно параметра «межличностная сензитивность». Межличностная сензитивность имеет социальное происхождение, но во многом связана с чувствительностью нервной системы. Исследование показало, что межличностная сензитивность была более выражена у студентов. Однако различия между участниками исследования относительно межличностной сензитивности не достоверны.

В юношеском возрасте особое значение приобретают межличностные дружелюбные отношения, которые способствуют развитию интимно-личностного общения и взаимодействия со сверстниками. Под межличностной сензитивностью понимается устойчивое личностное образование, характеризующееся сочетанием эмпатии (ее видов и составляющих), и коммуникативно-деятельностной составляющей (реализация эмпатического поведения во взаимоотношениях с другими людьми). Развитие межличностной сензитивности может осуществляться за счет тренинга социального общения. Во многих исследованиях подчеркивается связь с эмпатическими способностями индивида. Межличностная сензитивность связана с

внимательностью и наблюдательностью, как предпосылками эффективного социального взаимодействия. При хорошо развитой сензитивности индивид способен воспринимать и понимать свое эмоциональное состояние и состояние других людей, мотивы свои и других людей.

Межличностная сензитивность в общении может мешать человеку эффективно строить отношения в социуме, карьере, завязывать близкие знакомства. С межличностной сензитивностью связана эмоциональная возбудимость, а также влияние социальных групп, в которых индивид находится. Кроме того, индивиды с высокими показателями по данной шкале сообщают об обостренном чувстве осознания собственного Я и негативных ожиданиях относительно межличностного взаимодействия и любых коммуникаций с другими людьми.

Считается, что если этого не происходит, то такой процесс, с их точки зрения, является не эмпатией, а, скорее, идентификацией с собеседником. Именно способность понимать, что текущие чувства отражают состояние другого человека, позволяет использовать межличностную сензитивность для более глубокого понимания партнера, и различать свои индивидуальные эмоции от тех, что возникли в ответ на эмоции партнера. Согласно Л. Мерфи, проявление межличностной сензитивности зависит от степени близости с объектом (чужой или близкий человек), частоты общения с ним (знакомый или незнакомый), интенсивности стимула, вызывающего эмпатию (боль, слезы), ее предыдущего опыта [1].

С целью определения уровня межличностной сензитивности и ее взаимосвязи с параметрами ситуаций межличностного взаимодействия применялась шкала «Межличностная сензитивность» опросника SCL-90-R (опросник выраженности психопатологической симптоматики). В исследовании приняли участие 90 студентов Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины.

С целью определения уровня межличностной сензитивности и определения достоверности различий между двумя группами респондентов применялась шкала «Межличностная сензитивность» опросника SCL-90-R (опросник выраженности психопатологической симптоматики). В исследовании приняли участие 90 студентов Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины и 50 рабочих производственной компании.

Шкала SCL-90-R содержит 90 пунктов, и она предназначена для выявления психопатологической симптоматики у пациентов и здоровых лиц. Для определения межличностной сензитивности участникам исследования было предложено ответить на вопросы одной из шкал, а именно шкалы межличностной сензитивности — «Interpersonal Sensitivity» (INT). В данном опроснике «межличностная сензитивность» (Interpersonal Sensitivity — INT) определяется как расстройство с чувствами личностной неадекватности и неполноценности. Эти чувства возникают при взаимодействии с другими людьми, когда человек сравнивает себя с другими. Сравнивая себя с другими, человек может испытывать беспокойство и самоосуждение. В данном случае

речь идет о дезадаптивном свойстве личности, которое связано с невротическими проявлениями [2].

В ходе исследования были получены следующие данные по шкале «Межличностная сензитивность» для студентов: среднее арифметическое значение $M=1,37$, со стандартным отклонением $S=0,863$, что соответствует высокому уровню межличностной сензитивности.

Далее определялся уровень межличностной сензитивности у рабочих, в ходе исследования были получены следующие данные: среднее арифметическое значение $M=1,28$, со стандартным отклонением $S=0,66$, что соответствует также высокому уровню межличностной сензитивности.

Сравнивая полученные данные с результатами исследования Тарабриной Н.В. можно сделать вывод о том, что студенты обладают достаточно высоким уровнем межличностной сензитивности.

Полученный в ходе исследования уровень межличностной сензитивности сопоставим с уровнем межличностной сензитивности ветеранов Афганистана, беженцев и ликвидаторов с ПТСР, и выборкой больных шизофренией. У соматоформных больных среднее значение этой шкалы составляет $M=1,13$ со стандартным отклонением $S=0,76$. Ветераны Афганистана с ПТСР показывают среднее значением $M=1,25$ с стандартным отклонением $S=0,68$. Ликвидаторы с ПТСР показывают среднее значение $M=1,13$ со стандартным отклонением $S=0,61$ [2].

Полученные данные указывают на то, что студенты имеют более высокий уровень межличностной сензитивности, чем рабочие.

С целью выявления достоверных различий у студентов и рабочих относительно параметров «межличностная сензитивность» рассчитан критерий U-Манна-Уитни. Статистический критерий U-Манна-Уитни используется для оценки различий между двумя независимыми выборками. Он позволяет выявить различия в значении параметра между малыми выборками.

Средний ранг межличностной сензитивности студентов составил 51,58, средний ранг межличностной сензитивности рабочих составил 48,42. Такие различия средних рангов недостоверны, так критерии U-Манн-Уитни $U_{\text{адап}} = 1196$ при $p = 0,709$.

Расчёт критерия U-Манн-Уитни позволяет сделать вывод о том, что студенты имеют более выраженную межличностную сензитивность. Тем не менее, различия между двумя группами недостоверны, а повышенный уровень межличностной сензитивности студентов несущественно отличается от рабочих.

У опрошенных студентов была выявлена более выраженная межличностная сензитивность. Более выраженная межличностная сензитивность студентов, скорее всего, связана с юным возрастом респондентов, меньшим опытом социального взаимодействия. И, как показывают исследования, межличностная сензитивность может мешать выстраивать гармоничные межличностные отношения. Это связано с тем, что межличностная сензитивность связана с целым комплексом личностных

особенностей, таких как, частая рефлексия и самокопание, заниженная самооценка, обидчивость, повышенная тревожность и склонность к долгим переживаниям.

Список использованных источников и литературы

- 1 Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 141 с.
- 2 Тарабрина, Н. В. Психология посттравматического стресса: теория и практика / Н. В. Тарабрина. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – 304 с.

УДК 159.923:616-00-056.36-053.8

Н. С. Шинова

Россия, Кострома, Костромской государственный университет

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И КОМПОНЕНТЫ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ДЕФЕКТА У ЛИЦ С АТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ НА ЭТАПЕ ВЗРОСЛОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00768 А

В статье представлен анализ различий личностных особенностей и компонентов внутренней картины дефекта на разных этапах взрослости лиц с дефицитарным типом дизонтогенеза (нарушения зрения, слуха, речи, опрото-двигательного аппарата). Выделены три группы респондентов, в соответствии с этапами взрослости. Приведены данные статистического анализа различий показателей по выделенным группам респондентов.

Вопрос возраста интересовал ученых многие годы, исследованию особенностей личности в зависимости от стадий возрастного развития посвящены многие работы как в научной, так и в художественной литературе. Однако вопрос личностных особенностей лиц с атипичным развитием не получил такого распространения, и до сих пор продолжает оставаться актуальным.

Отмечается, что социализация человека продолжается всю жизнь, и достижение взрослого, а впоследствии, и пожилого возраста, только обогащает личность, способствуя появлению «приобретений возраста», а именно свободы в организации своей жизни, жизненной и профессиональной компетентности, опыта решения различных задач и возможность освоения новых социальных ролей [1, с. 97].

Рассмотрение вопроса личностных особенностей мы ведем через анализ внутренней картины дефекта, представляющей собой многокомпонентную структуру, включающую знания, эмоции и поведение, соответствующее индивидуальному представлению субъекта об имеющемся у него заболевании и о себе как носителе этого заболевания.

Данным термином мы склонны обозначать комплекс представлений, знаний, переживаний субъекта по поводу имеющегося дефекта. ВКД имеет системное строение, включая в себя сенситивный, когнитивный, эмоциональный, физический компоненты [2, с. 233].

К факторам ВКД (по аналогии с ВКБ) относят три компонента: дефект, личность субъекта и социальную среду. Они дополняются частными элементами:

- жизненный опыт;
- возраст (В. В. Ковалев, Н. Д. Лакосина, Г. К. Ушаков, А. В. Квасенко, Ю. Т. Зубарев, А. Е. Личко, М. А. Цивилько, Д. Н. Исаев и др.);
- стереотипы восприятия людей с нарушениями развития [3, с. 15];
- своеобразие процесса формирования самоотношения [3, с. 15].

И. С. Морозова, Н. Ю. Будич выявили связь возраста с поставленным диагнозом, а также личностными особенностями (в частности, ответственности за состояние своего здоровья, ответственности за межличностные отношения, ригидности поведения, фатализмом, неудовлетворенностью прожитой частью жизни и самореализацией) [4, с. 132].

Целью нашего исследования являлось изучение различий личностных особенностей и компонентов внутренней картины дефекта на разных этапах взрослости лиц с дефицитарным типом дизонтогенеза.

Эмпирическая база нашего исследования состоит из респондентов с нарушением зрения (20 человек), нарушением речи (19 человек), нарушением опорно-двигательного аппарата (24 человека), нарушением слуха (11 человек). Общий объем выборки 74 человека. Средний возраст испытуемых составляет 38 лет. Респонденты объединены в три группы в соответствии с этапами возрастного развития: первая группа находится на этапе ранней взрослости (от 18 до 25 лет), ее численность составляет 22 человека; вторая группа находится на этапе средней взрослости (от 26 до 40 лет), ее составляют 30 человек; третья группа находится на этапе поздней взрослости и старости (от 41 до 75 лет), в нее входят 22 респондента.

Нами применялся следующий методический инструментарий: Беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т.Н. Адаевой (2018), СМИЛ И. Маккинли и С. Хатэуэй в адаптации Л.Н. Собчик.

Статистический анализ по критерию Краскела-Уоллиса показал наличие значимых различий между выделенными группами по показателям аггравации ($H(2, N=61) = 6,61; p = ,0368$) и тревожности ($H(2, N=61) = 6,34; p = ,0420$). Оба эти показателя имеют большую выраженность в группе лиц, находящихся на этапе поздней взрослости (средний ранг 37,15 и 38,41 соответственно). Полученные результаты кажутся нам объяснимыми большей склонностью лиц

старшего возраста обращать внимание на состояние своего здоровья, преувеличивать симптомы имеющегося заболевания из-за возрастающих опасений насчет него. Возможно, это связано также с общим ухудшением состояния здоровья вследствие появления возрастных заболеваний, осложняющих течение основного и ухудшающих качество жизни человека, имеющего нарушенное развитие.

На третьем месте по выраженности показателя аггравации находятся люди, находящиеся на этапе средней зрелости (средний ранг 35,17). Возможно, это связано с большой загруженностью лиц среднего возраста в профессиональном и семейном плане, что не позволяет респондентам уделять преувеличенное внимание собственному здоровью и выделению тревожащих симптомов.

Показатели тревожности примерно схожи у представителей первой и второй групп (средние ранги 24,6 и 27,5 соответственно). Возможно,

Нами также выявлены значимые различия компонентов внутренней картины дефекта в выделенных возрастных группах. Физический и сенситивный компонент ($H(2, N=73) = 6,22; p = 0,0446$) больше выражен у лиц пожилого возраста (средний ранг 44,89) по сравнению с респондентами ранней (средний ранг 29,02) и средней (средний ранг 37,37) зрелости. Полученные результаты, на наш взгляд, хорошо соотносятся с данными по шкале аггравации, приведенными выше. Пожилые люди склонны больше концентрировать внимание на собственном физическом состоянии из-за увеличения количества проблем со здоровьем, обусловленных возрастом. Таким образом, и имеющийся дефект ими ощущается сильнее, чем респондентами других возрастных групп.

Также выявлены различия в когнитивном компоненте ВКД ($H(2, N=73) = 10,52; p = 0,0052$). Максимальную выраженность данный компонент имеет среди лиц среднего возраста (средний ранг 44,5) по сравнению с респондентами ранней (средний ранг 25,52) и поздней (средний ранг 38,28) зрелости. На наш взгляд, эти результаты могут быть объяснены большей ответственностью лиц среднего возраста за себя, членов своей семьи (детей) и родителей. Таким образом, эти респонденты демонстрируют более осознанное, рассудочное отношение к собственному дефекту, заключающееся в хорошем понимании его особенностей, способов лечения и накладываемых ограничений. Меньшее количество знаний о дефекте демонстрируют лица на этапе ранней зрелости, что может объясняться недостаточной адаптацией опрошенных к имеющемуся дефекту и более легким, поверхностным отношением к нему, не предполагающим глубокого когнитивного анализа сложившейся ситуации. Иное объяснение может состоять в работе психологических защитных механизмов.

Различия в выраженности эмоционального компонента ВКД ($H(2, N=73) = 9,01; p = 0,0110$) объясняются нами разной эмоциональной наполненностью жизни опрошенных на разных этапах зрелости и различным отношением к имеющемуся нарушению здоровья. Минимальную выраженность имеет данный компонент у лиц, находящихся на этапе ранней зрелости (средний ранг 26,27

по сравнению с 43,77 у лиц на этапе средней зрелости; 38,57 – на этапе поздней), что может свидетельствовать о работе механизмов психологической защиты, препятствующих анализу и формированию эмоционального отношения к дефекту как трудной жизненной ситуации.

Таким образом, нами доказано наличие специфики личностных характеристик и компонентов внутренней картины дефекта у лиц с атипичным развитием, находящихся на разных этапах зрелости.

Список использованных источников и литературы

1 Краснова, О. В. Психология личности пожилых людей и лиц с ограничениями здоровья : учебное пособие для слушателей профессиональной переподготовки по специальности «Психологическая работа в учреждениях социальной сферы» / О. В. Краснова, И. Н. Галасюк, Т. В. Шинина. – М. : ДСЗН, 2010. – 320 с.

2 Авдеева Т. Н. Динамика Я-концепции и внутренней картины дефекта у детей с сенсорными нарушениями / Т. Н. Авдеева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – Т. 1. – № 3. – С. 231–237.

3 Морозова, И. С. Личностное самоопределение в период зрелости [Электронный ресурс] / И. С. Морозова, Н. Ю. Будич // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2005. – С. 130-134. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17802526>. – Дата обращения: 15.06.2021

4 Чебарыкова, С. В. Личность в условиях дизонтогенеза: внутренняя картина дефекта : монография / С. В. Чебарыкова. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та. – 2017. – 140 с.

УДК 316.613:316.752

Т. А. Тупиченко

*Н. Г. Новак, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема ценностно-смысловой сферы личности, которая в настоящее время приобретает все более комплексный характер и представляет собой важную область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики. Описаны основные теоретико-методические концепции исследования ценностей и ценностных ориентаций личности.

Современный человек постоянно сталкивается с событиями, при проживании которых ранее незыблемые нормы и правила, влияющие на формирование базисных ценностей, приобретают противоречивые формы. В свою очередь ценностно-смысловая сфера формирует содержательную сторону ориентации личности и представляет собой внутреннюю основу ее отношения к действительности.

Основу проблемы ценностей заложил И. Кант, показав существенное различие между субъектами чувственного опыта и субъектами, находящимися выше чувств. Теория И. Канта характеризуется автономией моральных ценностей: мораль существует в сознании, и из нее возникает цель, которая имеет «абсолютная ценность» – личность каждого человека. Все остальное – относительная ценность, средство достижения цели [1]. Ф. Ницше определил ценность как наивысшее количество силы, которым люди могут овладеть сами. Он показал разницу между ценностями и принципами их организации применительно к разным историческим эпохам и разным человеческим сообществам [2].

В психологии и педагогике проблема ценностно-смысловой сферы, включающая в себя компоненты ценностных ориентиров и систему смыслов, занимает одно из ведущих позиций в работах многих авторов: А. Маслоу, Г. Олпорт, В. Франкл, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, К. Муздыбаев, М. С. Яницкий, В.В. Занков, В. И. Чупров, Н. Г. Малошенок. Отдельные аспекты ценностного отношения к событиям и объектам внешнего мира рассматривались в трудах С.Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, Д.М. Узнадзе, Л. И. Божович, В.Н. Мясищева, Л. С. Выготского, В. А. Ядова, Ф.Е. Василюка, Б.С. Братуся, Б.В. Зейгарник, Д. А. Леонтьева, А. Г. Асмолова и др.

В основе ценностной ориентации, лежит отношение человека к окружающему миру, отдельное мнение этого человека к нужным объектам, предметам и явлениям, также ценности. С.Л. Рубинштейн выделил деятельность ценностей, регулирующих поведение личности с учетом проблем поведения в социуме. В результате внутренних изменений определенные ценности превращаются в актуальные, предметы первой необходимости. «Важный элемент жизни человека, почерпнутый из внутреннего мира, политических, философских, моральных убеждений и страстей, правил нравственного поведения» [3].

Ценностно-смысловая сфера, как основной компонент личности характеризуется динамичностью, лабильностью, системой иерархии, атрибутивностью, т.е. трансформация ценности зависит от значимости ситуации для личности, основное формирование происходит в процессе социализации. Ценностные ориентации являются основой в процессе самоопределения, личностной направленности, формировании Я-концепции.

Процесс социализации, безусловно связан с процессом интериоризации, где происходит заимствование ценностей наряду с умственными категориями через усвоение индивидом общественных представлений и социальных форм

общения. Особое место концепция интериоризации занимает в культурно-исторической теории Л.С. Выготского. По его мнению, всякая подлинно человеческая форма психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми и только затем, в результате интериоризации, становится психическим процессом отдельного индивида. Таким образом, значения, смыслы, ценностные ориентации, являясь продуктами культурно-исторического процесса, присваиваются человеком, становясь неотъемлемой частью самосознания личности [4].

С точки зрения В.О. Ядова, ценностные ориентации занимают центральное место в структуре личности и являются определяющими в отношении к самому себе и обществу в целом. Что даёт возможность спрогнозировать поступки и поведение личности. Однако совпадение ценностей и поступков и их сбалансированность происходит не всегда [5]. Ф.Е. Василюк считает, что ценности определяют качество мотивов, определяют осмысленность бытия, ведут к саморазвитию и самосовершенствованию, т.е. являются развивающей динамичной системой [6].

С начала 60-х годов в зарубежной психологии, ведущей является теоретико-методологическая парадигма Ф. Клакхома и Ф. Стродбека. Согласно данной парадигме, ценностные ориентации представляют собой сложные, определенно сгруппированные принципы, обеспечивающие связность и направленность на различные мотивы человеческого мышления при решении общечеловеческих проблем. Ученые выделили пять основных проблем, которые являются общими для всех людей, но решаются в рамках определенной культуры с точки зрения ее основных ценностей: 1) отношение к человеческой природе; 2) отношение человека к сверхъестественному миру; 3) отношение человека ко времени; 4) направление деятельности человека; 5) отношение человека к другим людям [7].

В работах зарубежных авторов (Г. Олпорт, Ф. Вернон, Г. Линдзи) подчеркивается роль личных интересов в процессе формирования ценностных ориентаций и роль социальных интересов в формировании ценностных ориентаций, однако социальные факторы в этом процессе недооцениваются. И.Д. Бех использует понятие «личностные ценности», которые связаны со способностью определенных индивидов, принимать социальные ценности, и определять их как значимые, т.е. объекты, события, явления приобретают особый смысл для человека. Личностные ценности действуют как нормализованные образования (внутренние приказы или запреты), которые указывают на необходимое или желательное поведение в качестве идеала или образца для подражания. И.Д. Бех предлагает под личностными ценностями человека понимать сознательные, смыслообразующие образования личности, позволяющие объяснить сущность личностного смысла [8].

На основании проделанного анализа можно сделать вывод о том, что система ценностей и ценностных ориентаций от эпохи к эпохе приобретает новые содержательные формы, оставаясь ведущим компонентом в структуре личности. Ценностные ориентации – это психологическое образование, главная

максима в структуре личности, индивидуально интегрированная часть духовно универсальных принципов. Ценности формируются под влиянием внешнего мира, составляют преемственность личности, выступают вектором в предвосхищении поведения как отдельной личности, так и группы людей. О внутреннем мире и уровне развития человека можно судить по тому, каких целей он собирается достичь и какие средства использует для её достижения.

На современном этапе зависимость всех областей жизнедеятельности общества и возросшая динамика научно-технического прогресса, приводят к выводу, что ведущей парадигмой современном глобализирующемся мире является не природная или научно-техническая, а виртуально-информационная. Под влиянием информационного фактора в значительной степени стала происходить трансформация ценностей и смыслов, особенно наиболее сензитивной категории общества – молодежь. В связи с этим возникают новые проблемы в ценностной сфере, которые обосновываются виртуализацией сознания современного подрастающего поколения, где ценностная сфера приобретает новый облик.

Список использованных источников и литературы

- 1 Асмус, В. Ф. Иммануил Кант / В. Ф. Асмус. – М. : Наука, 1973. – 539 с.
- 2 Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла: сочинения / Ф. Ницше ; пер. с нем. С. Л. Франка. – М. : Эксмо, 2006. – 846 с.
- 3 Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2017. – 288 с.
- 4 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
- 5 Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Л. В. Бозрикова [и др.] ; под ред. В. А. Ядова. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1979. – 264 с.
- 6 Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 240 с.
- 7 Теория ценностных ориентаций Ф. Клакхона и Ф. Стробека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rudocs.exdat.com/docs/index-25555.html?page=6>. – Дата доступа: 19.10.2021.
- 8 Бех, И. Д. Природа духовного у человека. Воспитание произвольного побуждения как средство овладения воспитанником духовной ценностью / И. Д. Бех // Методист. – 2015. – № 11 (47). – С. 18–26.

УДК 159.942.5:159.923.2:316.472.4-053.67

И. С. Верталь

*О. А. Короткевич, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОРАСКРЫТИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ И ДОВЕРИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассмотрены современные теоретические подходы к проблеме исследования эмоционального самораскрытия в межличностном общении в юношеском возрасте. Автором раскрыты актуальные проблемы проявления доверия к себе, миру и другим людям юношей и девушек. В работе описаны основные результаты исследования взаимосвязи уровня эмоционального самораскрытия в межличностном общении и доверия в юношеском возрасте.

Разработка проблемы эмоционального самораскрытия в межличностном общении юношей и девушек важна и актуальна по нескольким причинам: во-первых, культура самораскрытия во многом детерминирована исторически конкретными условиями развития общества. Социальная нестабильность современного общества приводит человека к кризису идентичности, к глобальному недоверию к собственной личности, другим людям, власти, средствам массовой информации. От количественных и качественных составляющих эмоционального самораскрытия зависит качество межличностного общения во всех сферах. Во-вторых, психологические исследования свидетельствуют об отсутствии у современных юношей и девушек знаний и навыков оптимального сочетания доверия и недоверия, адекватного самораскрытия, процесс которого способствует лучшему осознанию своих проблем, прояснению неопределенности и самопознания.

Самораскрытие – это сложный социально-психологический феномен представляющий собой преимущественно добровольное непосредственное или опосредованное сообщение субъектом личной информации различной степени интимности одному или нескольким реципиентам. Открытость другого, полагал А. Маслоу, может рассматриваться как знак, что его любят и ему доверяют. Другое объяснение этого феномена вытекает из теории справедливости Э. Вальстера, в соответствии с которой человек склонен к равенству и справедливости в социальных контактах, а не отвечающий взаимностью на откровенность ставит себя и партнера в неравную ситуацию. Н. Д. Багровой и А.А. Бодалевым было доказано, что самораскрытие в развивающихся во времени отношениях детерминируется тематикой,

содержанием и избирательностью общих тем. Качество и своевременность получаемой от партнера обратной связи, чаще одобрительного, позитивно-эмоционального плана, могут поддерживать или тормозить развитие этих отношений во времени [1]. Потребность в самораскрытии свойственна каждому человеку, и она должна быть обязательно удовлетворена, поскольку подавление ее может стать причиной возникновения психологических проблем, различных психических и соматических заболеваний.

Доверие – одно из ключевых философских и морально-этических понятий; категория, отражающая нравственные основы поведения. По определению Антоненко И.В., Скрипкиной Т.П. доверие – это некое отношение субъекта к другому человеку или другим людям, в котором значимую роль играет чувство безопасности, которое мы испытываем, находясь в обществе других людей. Возникновению доверия способствует чувство безопасности и положительное отношение. Доверие к себе – это доверие собственным ощущениям, мыслям, интуиции и т.д. Можно говорить о доверии к себе, как о самопринятии, которое позволяет человеку чувствовать себя уверенно, раскрываться с разных сторон [2]. Доверие к другим людям – это доверие, направленное на конкретный субъект взаимодействия, оно опирается на определенные критерии, которые мы применяем для формирования отношения к разным людям [3].

Т. П. Скрипкина считает, что «человек не может жить без доверия, без него он утрачивает связь с миром. Доверие выступает условием развития, изменения самого человека». Т.П. Скрипкина сформулировала основные функции, которые выполняет доверие в жизнедеятельности человека: выступает условием целостного взаимодействия человека с миром; осуществляет функцию связи человека с миром в единую систему; способствует слиянию прошлого, настоящего и будущего в целостный акт жизнедеятельности; создает эффект целостности бытия человека; способствует возникновению эффекта целостности личности; устанавливает меру соответствия поведения человека, принимаемого им решения, целей, поставленных задач как миру, так и самому себе [4].

В эмпирическом исследовании принимали участие 100 человек юношеского возраста, средний возраст – 18 лет, из них 50 человек – девушки и 50 – юноши. Тестирование производилось с помощью следующих методик: опросник «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джулард), опросник «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина), опросник «Методика изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» (А. Б. Купрейченко).

По результатам исследования с помощью методики «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джулард) (результаты представлены в таблице 1) можно сделать следующие выводы: близкое окружение девушек в большей степени способствует развитию навыков эмоционального самораскрытия, а также девушек более высокий уровень мотивации к раскрытию эмоций и чувств, чем у юношей, они готовы раскрывать свои эмоциональные переживания большему числу лиц. У подавляющего большинства юношей и почти половины девушек готовность стать респондентом эмоционального

самораскрытия развита на среднем уровне. Почти все девушки и юноши в равной степени испытывают трудности подбора слов для рассказа о своих чувствах и переживаниях, что может свидетельствовать о легкой степени алекситимии.

Таблица 1 – Результаты исследования самораскрытия (ЭСР) у юношей и девушек с помощью методики «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джулард)

Название шкалы	Девушки (в %)			Юноши (в %)			Всего по выборке (в%)		
	выс.	ср.	низ.	выс.	ср.	низ.	выс.	ср.	низ.
Семейные традиции ЭСР	32	64	4	17	74	8	24,5	69	6
Эмоциональность	48	46	5	3	85	12	25,5	65,5	8,5
Мотивация ЭСР	30	68	2	12	64	24	21	66	13
Реальное ЭСР	25	68	7	11	66	23	18	67	15
Значение ЭСР	53	45	2	47	52	1	50	48,5	1,5
Отношение к чужому ЭСР	55	44	1	12	88	0	33,5	66	0,5
Выбор партнера для ЭСР	10	71	19	2	15	83	6	43	51
Искренность ЭСР	18	71	11	10	55	35	14	63	23
Языковые трудности ЭСР	4	86	10	17	68	15	10,5	77	12,5

По результатам исследования по методике «Оценка доверия к себе» (Т. П. Скрипкина) можно заключить, что юноши в профессиональной деятельности доверяют себе больше, чем девушки. Доверие к себе в интеллектуальной сфере, в решении бытовых проблем, в умении интересно проводить досуг в равной степени развито у девушек и юношей. Качество взаимоотношений с близкими людьми у девушек лучше, зато юношам удается легче достичь полного взаимопонимания с вышестоящими людьми.

В таблице 2 представлены результаты исследования с помощью «Методики доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» А. Б. Купрейченко.

По шкале «Доверие к миру» высокий уровень диагностирован у 52 % девушек и 34 % у юношей. Их можно охарактеризовать как целостными, устойчивыми личностями и при этом принимают мир таким, каков он есть, во всем его многообразии. В среднем уровне почти треть девушек (28 %) и почти половина юношей (44 %), что говорит о не боязни вступать во взаимодействие с различными фрагментами или сторонами мира, принимать его позитивно и при этом одновременно сохранять устойчивость и целостность личности при негативных воздействиях, исходящих из различных частей или фрагментов этого мира. У 20 % девушек и 22 % юношей нет базовой ценностно-смысловой

установки личности, которая выполняет в жизни человека фундаментальные функции и является одним из механизмов социализации личности.

Таблица 2 – Результаты исследования доверия и недоверия юношей и девушек с помощью «Методика доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе»

Название шкалы	Девушки (в %)			Юноши (в %)			Всего по выборке (в%)		
	выс.	ср.	низ.	выс.	ср.	низ.	выс.	ср.	низ.
Доверие к миру	52	28	20	34	44	22	43	36	21
Доверие к другим	10	70	20	12	70	18	11	70	19
Доверие к себе	60	32	8	50	30	20	55	31	14

Согласно данным по шкале «Доверие к другим» 10 % девушек и 12 % юношей склонны больше доверять другим. Одинаковое количество процентов (70) выявлено и у юношей, и у девушек в среднем уровне. Они оставляют за собой право доверять личности, группе, обществу, людям вообще. С низким уровнем доверия к другим диагностировано 20 % девушек и 18 % юношей.

50 % юношей и 60 % девушек с высоким уровнем по шкале «Доверие к себе» настолько доверяют себе, что способны самостоятельно поставить для себя масштаб жизненных задач, не входя в противоречие с собой, со своими внутренними ценностями и желаниями. В среднем уровне девушки (32 %) и юноши (30 %) практически в равной степени доверяют себе. Низкий уровень по данной шкале у 20 % юношей и у 8 % девушек, что свидетельствует о неспособности доверять себе, верить в свои силы, способности и таланты.

В результате проведения анализа данных с помощью t-критерия Стьюдента, который проводился с целью нахождения статистически значимой взаимосвязи между признаками, исследуемыми по двум методикам: опросник «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина), опросник «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джуард) нами было установлено, что для выборки девушек характерна обратная взаимосвязь между умением решать бытовые проблемы и искренностью эмоционального самораскрытия и обратная взаимосвязь между умением строить взаимоотношения с детьми и шкалой выбора партнера для эмоционального самораскрытия. Это значит, что чем выше доверие к себе в решении бытовых проблем у девушек, тем ниже уровень эмоционального самораскрытия и чем выше доверие к себе в умении строить взаимоотношения с детьми, тем ниже выбор партнера для самораскрытия.

Для выборки юношей характерна прямая взаимосвязь между решением бытовых проблем и искренностью эмоционального самораскрытия, а также прямая взаимосвязь между умением строить взаимоотношения с подчиненными и искренностью эмоционального самораскрытия. Что значит, чем выше доверие к себе в решении бытовых проблем, тем выше искренность эмоционального самораскрытия и чем выше доверие к себе в умении строить взаимоотношения с подчиненными, тем выше искренность эмоционального самораскрытия.

В результате статистического анализа данных, полученных при исследовании выборки юношей и девушек по методикам: опросник «Методика изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» (А. Б. Купрейченко), опросник «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джурард) с целью выявления статистически значимой взаимосвязи между уровнями эмоционального самораскрытия личности и доверия миру, себе, другим нами была установлена взаимосвязь между шкалами доверия к миру и выбором партнера для эмоционального самораскрытия и доверия миру и языковыми трудностями для эмоционального самораскрытия. Это значит, что чем выше уровень доверия миру, тем выше искренность эмоционального самораскрытия по шкалам выбор партнера и языковые трудности. Так же удалось установить статистически значимую взаимосвязь (умеренную прямую) между шкалой доверия себе и шкалой семейных традиций эмоционального самораскрытия. Это значит, чем выше уровень доверия себе, тем выше искренность эмоционального самораскрытия по шкале семейные традиции. Установлена взаимосвязь между шкалой доверия себе и шкалой реального значения эмоционального самораскрытия. В свою очередь, чем выше уровень доверия себе, тем выше реальная искренность самораскрытия личности.

Полученные в результате теоретического и эмпирического исследования данные могут быть использованы в психопросветительской, профилактической, коррекционно-развивающей и консультативной работе педагогов-психологов, социальных педагогов и социальных работников среди юношей и девушек. А также в практике психологического просвещения и повышения квалификации педагогических работников. Знания специфики самораскрытия человеком в семейной, дружеской и деловых сферах общения, позволят помочь практикующим психологам обучить людей способам адекватного самораскрытия, навыкам саморегуляции этого процесса, чтобы сохранить гармонию внешнего и внутреннего мира личности, быть успешным в межличностном взаимодействии.

На основе полученных данных теоретического анализа и эмпирического исследования нами была разработана коррекционно-развивающая программа по развитию самораскрытия у юношей и девушек, которая может быть использована психологами и психотерапевтами при устранении проблем, возникающих в межличностном общении, детерминированных трудностями клиентов в самораскрытии.

Список использованных источников и литературы

- 1 Амяга, Н. В. Методики для измерения личностной представленности человека в общении / Н. В. Амяга // Журнал практического психолога. – М. : МГУ, 1998. – № 1. – С. 42–53.
- 2 Купрейченко, А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 564 с.

3 Летягина, С. К. Доверие к себе и к миру как фактор гармонизации отношений личности / С. К. Летягина, И. Р. Гайнутдинова // Актуальные проблемы экономики и менеджмента. – 2015. – № 1. – С. 90–95.

4 Скрипкина, Т. П. Психология доверия : учебное пособие / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2001. – 211 с.

УДК 159.942.5:364.624.4:159.923.2-057.875

Е. С. Завалова

*И. Н. Андреева, доктор психологических наук, доцент
Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»*

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи субъективного переживания одиночества и самоактуализации у студентов в возрасте от 18 до 24 лет. Установлено, что самоактуализация у студентов взаимосвязана с их субъективным переживанием одиночества. В частности, обнаружены на достоверном уровне следующие обратные взаимосвязи между переменными самоактуализации и субъективного переживания одиночества: ориентации во времени с изоляцией, самоощущением, отчуждением и дисфорией; автономности с изоляцией и самоощущением; спонтанности с изоляцией, самоощущением и отчуждением; самопонимания с изоляцией, самоощущением и отчуждением; аутосимпатии с изоляцией, самоощущением, отчуждением.

Одиночество – это базовое переживание, которое сопровождает процесс развития личности, спрягаясь с наиболее значительными личностными содержательными переменными (самосознанием, рефлексией, оформлением «Я»), определяет характер развития личности и степень личностной зрелости.

Следует различать понятия «одиночество», «изоляция» и «уединение». Одиночество направлено на субъект. Изоляция обусловлена ситуацией, а не внутренним переживанием, она предполагает наличие предмета, который человек избегает. Уединение человек выбирает сам, оно имеет временные рамки и абсолютно добровольно [1].

Существуют различные виды одиночества (отчуждённое, диффузное, диссоциированное, клиническое) [2].

Причины переживания одиночества, в основном, связаны с:

- ускорением темпов жизни в условиях, когда человек остаётся «один в толпе»;
- страхом оценок и осуждения, страхом быть непринятым, отвергнутым;
- недоверием к людям;

- отсутствием навыков позитивного общения;
- высокими, нереалистичными ожиданиями от людей.

Определены следующие особенности переживания одиночества:

1. При достаточном общении и включении в деятельность (удовлетворенности результатами этой деятельности) проживание одиночества носит нормативный характер.

2. При нарушении общения или деятельности проживание одиночества приобретает черты патологического процесса, а само состояние одиночества может рассматриваться как хроническое негативное (несущее в себе тенденцию к формированию патологии характера, личности или психопатологии) [3].

Одиночество прямо связано с развитием личности. Серьёзное переживание одиночества в студенчестве обусловлено интенсивным развитием рефлексии, самопознанием с переходом на новый уровень самосознания. Одиночество может выступать в роли ресурса для развития личности студента, а может блокировать её активность.

Негативное влияние одиночества заключается в обесценивании жизни, в отрицательном влиянии на самовосприятие личности. У людей может появиться склонность к подчинению и эгоцентризму. Положительное влияние одиночества заключается в том, что оно может вызывать стремление соответствовать идеальным представлениям о себе, содействовать развитию и укреплению саморегуляции и автономии, уверенности в себе и независимости от социального подкрепления.

Самоактуализация – это процесс, подразумевающий под собой здоровое развитие способностей людей, чтобы они могли стать тем, кем могут стать, а значит - жить осмысленно и совершенно [4]. Огромное количество людей, может даже все, нуждаются во внутреннем совершенствовании и ищут его. Однако зачастую люди не видят своего потенциала, поэтому далеко не все люди достигают самоактуализации. Наряду с этим существуют препятствия со стороны социального и культурного окружения человека и потребность человека оставаться в безопасности.

У студентов возрастает потребность в самоактуализации, они желают развивать свой потенциал, т.к. уже определились с профессией и начинают понимать, чего хотят добиться в этой жизни. Одиночество может выступать в качестве кризиса, преодолев который, человек переходит на новый уровень любви и понимания себя и этого мира. В этом заключается его позитивное влияние на личность студента.

Можно сделать вывод, что проблема взаимосвязи субъективного переживания одиночества и самоактуализации у студентов практически не изучена, что говорит о ее актуальности.

В качестве методов сбор данных мы использовали: дифференциальный опросник переживания одиночества Е.Н Осина и Д.А. Леонтьева [4], САМОАЛ В.А. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина [6].

Мы предполагаем, что чем более выражены показатели самоактуализации у студентов, тем менее они склонны к субъективному переживанию одиночества.

Цель исследования – проанализировать характер взаимосвязи переживания одиночества с самоактуализацией личности у студентов.

В качестве метода обработки данных был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена в составе пакета компьютерных программ для статистического анализа «Statistica» 8.0.

Выборка составила 60 испытуемых. В её состав вошли студенты от 18 до 24 лет ($M= 19,30$, $SD = 1,65$). В исследовании приняло участие 30 девушек и 30 юношей.

Мы изучали взаимосвязи уровня субъективного переживания одиночества с самоактуализацией личности студентов.

Рассмотрим и проинтерпретируем выявленные в ходе исследования достоверные ($p<0,05$) взаимосвязи переменных самоактуализации и субъективного переживания одиночества.

Умеренная ($r_s=-0,48$) обратная взаимосвязь ориентации во времени с изоляцией, может быть связана с тем, что студент, который способен наслаждаться актуальным моментом, не считает, что вокруг не с кем строить близкие отношения.

Умеренная ($r_s=-0,36$) обратная взаимосвязь ориентации во времени с самоощущением может объясняться тем, что человек не ощущает себя одиноким, если умеет наслаждаться тем, что происходит здесь и сейчас.

Умеренная ($r_s=-0,34$) обратная взаимосвязь ориентации во времени с отчуждением мы объясняем склонностью студентов, которые умеют получать удовольствие от актуально момента, к поддержанию близких контактов с окружающими людьми.

Умеренная ($r_s=-0,33$) обратная взаимосвязь ориентации во времени с дисфорией объясняется тем, что человек, который склонен наслаждаться моментом «здесь и сейчас», не испытывает негативных чувств, связанных с пребыванием наедине с собой.

Умеренная ($r_s=-0,32$) обратная взаимосвязь автономности с изоляцией может быть обоснована тем, что человек, который чувствует себя свободно и независимо, не считает себя изолированным от других людей.

Умеренная ($r_s=-0,45$) обратная взаимосвязь автономности с самоощущением вполне логична, т.к. независимый человек не будет ощущать себя одиноким.

Умеренная ($r_s=-0,27$) обратная взаимосвязь спонтанности с изоляцией говорит о том, что спонтанный человек всегда найдёт людей, с которыми возможен близкий контакт.

Умеренная ($r_s=-0,35$) обратная взаимосвязь спонтанности с самоощущением обосновывается нами тем, что уверенные в себе люди не сомневаются в том, что в любой момент смогут получить желаемое общение.

Умеренная ($r_s=-0,42$) обратная взаимосвязь спонтанности с отчуждением объясняется склонностью студентов, которые доверяют этому миру, строить

близкие контакты с людьми. Таким людям менее свойственен страх при построении отношений с людьми [7].

Умеренная ($r_s=-0,34$) обратная взаимосвязь самопонимания с изоляцией обосновывается тем, что студенты, которые ясно понимают с какими людьми им хотелось бы общаться, не чувствуют себя изолированными от всех.

Умеренная ($r_s=-0,40$) обратная взаимосвязь самопонимания с самоощущением может объясняться тем, что люди, которые хорошо себя понимают, не чувствуют себя угнетённо, когда остаются наедине с собой [7].

Умеренная ($r_s=-0,32$) обратная взаимосвязь самопонимания с отчуждением объясняется тем, что личность, которая уверена в себе, свободно может стоять близкие отношения с другими людьми.

Умеренная ($r_s=-0,32$) обратная взаимосвязь аутосимпатии с изоляцией объясняется тем, что люди с хорошо осознаваемой позитивной Я-концепцией видят «достойных» кандидатов для общения.

Умеренная ($r_s=-0,38$) обратная взаимосвязь аутосимпатии с самоощущением существует, т.к. люди с устойчивой адекватной самооценкой воспринимают себя как отдельную личность вне зависимости от их взаимоотношения с окружающими людьми [8].

Умеренная ($r_s=-0,51$) обратная взаимосвязь аутосимпатии с отчуждением может быть связана с тем, что люди, адекватно оценивающие себя, выражают адекватные потребности по отношению к окружающим, у них реже возникают трудности при построении близких контактов.

Отсутствуют достоверные связи между следующими переменными одиночества и показателями самоактуализации: одиночество как проблема, потребность в компании, радость уединения, ресурс уединения, зависимость от общения, позитивное одиночество ($p>0,05$).

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично. Люди с выраженным стремлением к самоактуализации менее склонны к субъективному переживанию одиночества, поскольку более ориентированы на достижение гармонии и независимости внутри себя. Стремление к самоактуализации помогает им развиваться в различных сферах жизни, строить близкие отношения с другими людьми и не чувствовать себя покинутыми.

Список использованных источников и литературы

1 Садлер, У. От одиночества к аномии / У. Садлер, Т. Джонсон // Лабиринты одиночества. – М. : Прогресс, 1989. – 624 с.

2 Лебедева, В. А. Психология сегодня / В. А. Лебедева // Материалы X регион. студ. науч. практ. конф: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург, 2008. – 254 с.

3 Слободчиков, И. М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности / И. М. Слободчиков. – Москва, 2006. – 24 с.

4 Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2006. – 608 с.

5 Осин, Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Журнал Высшей школы экономики, 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 55–81.

6 Самоактуализационный тест // Psylab [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psylab.info/Самоактуализационный_тест. – Дата доступа: 17.04.2021.

7 Зобнина, Т. В. Исследование взаимосвязи стремления к самоактуализации и способности к самоуправлению у студентов университета [Электронный ресурс] / Т. В. Зобнина // Шуйский филиал Ивановского государственного университета. – 2019. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-stremleniya-k-samoaktualizatsii-i-sposobnosti-k-samoupravleniyu-u-studentov-universiteta/viewer>– Дата доступа: 07.05.2021.

8 Князева, О. В. Взаимосвязь одиночества и самоотношения у взрослой личности / О. В. Князева // National Health. – 2015. – № 3–4. – С. 98–103.

УДК 159.923:364.624.6:159.972

К. Д. Иванова

*А. Н. Крутолевич, кандидат психологических наук, доцент
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ТРЕВОГА В КОНТЕКСТЕ ОБСЕССИВНО-КОМПУЛЬСИВНОГО РАССТРОЙСТВА

В данной статье рассматривается один из компонентов обсессивно-компульсивного расстройства. Автором описывается тревога и её воздействие на личность человека, страдающего обсессивно-компульсивным расстройством.

Обсессивно-компульсивное расстройство личности – это психическое расстройство, в котором выделяют компульсии и тревогу.

Обсессии или навязчивые идеи (от лат. *obsession* – «осада», «одержимость идей» и т.д.) – это устойчивые мысли, желания, импульсы, которые порождают в человеке тревогу. Обсессии – нежелательные, постоянно проявляющиеся мысли, эмоциональные переживания и побуждения, компульсии – действия, ритуалы, ментальные акты, которые служат для нейтрализации обсессий.

Страдающий обсессиями человек пытается справиться с этим состоянием, что-то сделать, чтобы предотвратить мнимую опасность для себя или окружающих, а также снизить собственную тревогу, дискомфорт, почувствовать облегчение.

Компульсии или навязчивые действия (лат. *compello* – «принуждаю») – это повторяющиеся способы действий, направленные на устранение навязчивых

мыслей и тревоги. Тревога, один из немаловажных компонентов обсессивно-компульсивного расстройства.

Ранее утверждалось, что симптом тревоги вторичен. Клинический опыт показывает, что это не всегда так, что симптомы тревоги при обсессивно-компульсивном расстройстве некоторой степени изменчивы и неоднородны [9]. По этой причине тревожность обычно не считается ключевым показателем тяжести обсессивно-компульсивного расстройства.

Цикл обсессивно-компульсивного расстройства можно представить в виде следующей схемы: обсессии (навязчивые мысли) – тревога – компульсии (навязчивые действия). В процессе цикла обсессивно-компульсивного расстройства, тревога: проявляется – нарастает – ослабевает. Однако, суть обсессивно-компульсивного расстройства заключается в том, что человек, страдающий обсессивно-компульсивным расстройством, с помощью компульсий может облегчить свой психологический дискомфорт, т.е. ослабить тревогу, но никак не исключить её из последующих проявлений.

Тревога в патогенезе психических расстройств рассматривается и как пусковой механизм психических нарушений, и как механизм, осложняющий течение уже имеющегося расстройства, накладывающий свой отпечаток на личность в целом. В структуре личностных расстройств, тревога является одной из основных патохарактерологических черт. К расстройствам личности, которым наиболее характерны тревога и боязливость относятся ананкастное (обсессивно-компульсивное), тревожное (уклоняющееся) и зависимое расстройств [1, с. 1539].

Феноменология тревоги включает в себя постоянно присутствующую или приступообразную тревогу [2, с. 55]. Тревога, как таковая, может проявляться в трёх формах: беспричинная тревога, состояние напряженного ожидания, чувство неуверенности в себе и др. Тревога связана со следующими физиологическими проявлениями: учащенное сердцебиение, дрожь в груди, шум в голове, потливость, рыдания, нарушения сна в виде бессонницы либо сонливости, расстройства аппетита и изменение веса, быстрое утомление от любого занятия, общее недомогание, головные боли, гипертония. Соматовегетативные нарушения редко представляются пациентами как основные жалобы.

При изучении тревоги, как одного из симптомов обсессивно-компульсивного расстройства, важно отличить нормальную тревогу от патологической. Невозможность установить субъективный источник опасности делает тревогу нарастающим чувством, лишаящим человека с обсессивно-компульсивным расстройством самообладания. На этапе работы с людьми, страдающими обсессивно-компульсивными расстройствами, необходимо узнать субъективную причину тревоги, так как понимание этого может ослабить тревогу и поможет выработать адекватную стратегию работы с ней. Это также важно, как отличать нормальные, редко проявляющиеся тревожные мысли, возникающие при наличии объективной опасности (например, пандемия Covid и использование всяческих средств индивидуальной защиты) и обсессии без

объективных на то причин (например, обсессиями могут выступать навязчивые мысли о заражении каким-либо инфекционным заболеванием у человека с нормальным иммунитетом и в нормальной эпидемиологической обстановке).

Нормальная тревога возникает, когда человек чувствует, что его ценностям что-то угрожает, что нечто значимое для него находится под угрозой. Это может быть угроза физической жизни как таковой или угроза психологической жизни, например, лишение свободы или угроза ценности, с которой человек идентифицируется [2, с. 53]. Данную тревогу можно обозначить как нормальную или же конструктивную. Нормальная тревога отличается от патологической тем, что она не нуждается в подавлении, вытеснении или других форм патологических защит. Такую тревогу можно прорабатывать на уровне сознания и при изменении или исчезновении объективной угрозы она сама устраняется.

Патологическая тревога трактуется как реакция на угрозу, неадекватная объективной опасности [4, с. 113]. При обсессивно-компульсивном расстройстве человек предпринимает все попытки для устранения психологически дискомфортного состояния, однако не устраняет или не может устранить необъективные причины (обсессии) порождающие её.

Именно тревога провоцирует человека, страдающего обсессивно-компульсивным расстройством к совершению определенных действий-ритуалов. Чем больше человек пробует не думать об навязчивых идеях, отвлечься и перестать волноваться, тем чаще он вновь и вновь возвращается к этим идеям и образам, они все больше затопляют понимание и вызывают выраженную тревогу.

Тревожность является центральным элементом у многих пациентов с обсессивно-компульсивным расстройством. Точно так же на разных стадиях расстройства могут преобладать разные симптомы тревоги. Навязчивые идеи обычно сопровождаются тревогой. Некоторые из больных, страдающих обсессивно-компульсивным расстройством, могут впадать в панику, если нет возможности выполнить определенные ритуалы, а другие постоянно беспокоятся о «ненормальности» их навязчивых мыслей и действий (ритуалов).

У некоторых пациентов, в том числе с навязчивыми идеями и компульсиями, тревога менее выражена. В настоящее время нет уверенности в том, в какой степени тревога, связанная с обсессивно-компульсивным расстройством, возникает в ответ на навязчивые идеи и компульсии, или генерирует повторяющиеся мысли и поведение. Также навязчивые идеи могут возникать при ряде различных тревожных расстройств, но люди с обсессивно-компульсивным расстройством могут находить навязчивые психические процессы особенно дискомфортными [5, с. 730].

Таким образом, тревога является не только одной из основных патохарактерологических черт в структуре личности, но и основным симптомом у некоторых людей, страдающих обсессивно-компульсивным расстройством, а также критерием оценки тяжести протекания обсессивно-компульсивного расстройства.

Список использованных источников и литературы

1 Попова, А. С. Исследование тревоги у больных с расстройствами личности / А. С. Попова // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2015. – № 12, – 1539 с.

2 Норина, М. Ю. Проблема смысла невротической тревоги в психологии и психиатрии / М. Ю. Норина, М. С. Павлова // Вестник РУДН. – 2011. – № 5. – С. 52 – 58.

4 Леонтьев, Д. А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться // Д. А. Леонтьев // Консультативная психология и психотерапия. – 2003. – № 2. – С. 107–119.

5 Nutt D. Anxiety and OCD – the chicken or the egg? / D. Nutt, A. Malizia // Journal of Psychopharmacology. – 2006. – № 6. – P. 729–731.

УДК 316.622:177.61-053.67:316.362.7

А. В. Кравцова

*Н. Н. Поскребышева, кандидат психологических наук, доцент
Россия, Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова*

РОМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ЮНОСТИ И ИХ СВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПРОТЕКАНИЯ ПРОЦЕССОВ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ

В статье представлены результаты исследования особенностей протекания психологической сепарации от родителей у юношей и девушек, показана их связь с созависимостью в межличностных отношениях. На сегодняшний день обществом особенно ценятся самостоятельность и независимость. Под психологической сепарацией от родителей мы будем понимать процесс трансформации отношений с родителями в сторону большего равенства, что позволяет юношам достигать автономии. Под созависимостью мы будем понимать отношения людей, характеризующиеся чрезмерной эмоциональной зависимостью, занимающие значительное место в жизни и при этом не приносящие удовлетворения участникам этих отношений [1].

Жизненный путь человека состоит из ряда критических этапов, преодолевая которые, он становится более зрелой личностью. Одним из таких этапов является этап отделения человека от родительской семьи, который происходит, как правило, в юношеском возрасте. С одной стороны, сепарация от родителей выступает мощнейшим ресурсом для достижения личностной автономии, с другой стороны – это трудная жизненная ситуация, которая временно понижает уровень психологического благополучия человека.

На сегодняшний день в широком смысле под психологической сепарацией понимается процесс разъединения человека с родителями [2]. Психологическая сепарация в целом направлена на раскрытие возможности полноценного психического функционирования независимо от других людей, в данном случае – от родителей. Стоит отметить, что психологическая сепарация – это не только внутриличностное, но и межличностное явление – не только взрослому ребенку необходимо отделиться от родителей, но и родителям необходимо отпустить его. И если для отделяющегося человека сепарация – это еще одна ступень развития, и этим этот процесс облегчается, то для родителей этот процесс может стать сложнее, особенно если он совпадает с кризисом среднего возраста или кризисом в супружеских отношениях [3]. Однако полностью психологически отделиться от родителей – значит полностью взять ответственность за свою жизнь. Человек, который успешно прошел сепарацию, с большей вероятностью будет обладать внутренним локусом контроля, то есть приписывать ответственность за свои достижения и неудачи себе, а не внешним обстоятельствам. Данные идеи подтверждаются в трудах школы Л.С. Выготского – авторы подчеркивают важность активности самого субъекта. С понятием самостоятельности связывают формирование личностной автономии и зрелости (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин).

Дж. Хоффман, опираясь на данные представления, разработал модель психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте [4], в которой он выделял когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, а также четыре стиля сепарации (стиль сепарации показывает степень выраженности негативных чувств юношей и девушек в вопросах разногласий с родителями):

1) конфликтный – выражает отсутствие переживаний гнева, тревоги, вины, недоверия в отношениях с родителями;

2) эмоциональный – независимость от родительской поддержки и одобрения;

3) когнитивный – выражает независимость от родительских убеждений и мнений;

4) поведенческий – самостоятельность в решениях и действиях без обращения к родителям.

В работе мы используем модель Хоффмана, так как она хорошо зарекомендовала себя в исследованиях психологической сепарации от родителей.

Причиной созависимости является незавершенность стадии становления психологической автономии в раннем возрасте, которая необходима для становления собственного, отдельного от родителей «Я». В раннем возрасте ребенок приобретает умение заявлять о себе, а также ощущение своего «Я», которое дает возможность брать ответственность за свои действия, а также эффективно справляться со страхом и тревогой. Если базовое доверие не сформировано, ребенок становится психологически зависимым от других людей и не имеет своего «Я» [5].

Выборка составила 44 респондента в возрасте от 18 до 24 лет. Из них 36 девушек (82%) и 8 юношей (18%). Большая часть респондентов состоят/состояли в романтических отношениях достаточно продолжительное время (рисунок 1).

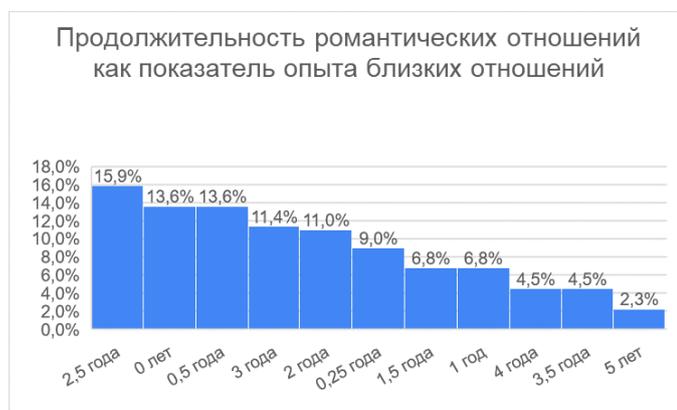


Рисунок 1 – Продолжительность романтических отношений респондентов (в годах)

Методический инструментарий исследования:

1. Авторская анкета;
2. Модифицированная методика «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р.К. Фрейли в адаптации Т.В. Казанцевой [6];
3. Шкала созависимости Спенн-Фишер в модификации Бердичевского А.А., Падун М.А., Гагариной М.А. [7];
4. Опросник «Psychological Separation Inventory» в русскоязычной адаптации В.П. Дзукаевой и Т.Ю. Садовниковой [8].

Гипотеза: особенности протекания процессов сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте связаны с уровнем созависимости в романтических отношениях.

Частная гипотеза 1: Существуют значимые различия в протекании сепарационных процессов у людей с надежным и ненадежным типом привязанности.

Частная гипотеза 2: Затрудненная траектория сепарации от родителей связана с менее благоприятным вариантом опытом романтических отношений – повышением склонности к созависимым отношениям.

В ходе обработки результатов были получены следующие данные: 38,6% респондентов имеют надежную привязанность, 61,4% респондентов – ненадежную.

В ходе обработки результатов методики «Опыт близких отношений» выяснилось, что существуют значимые различия в сепарации от родителей у людей с надежными и ненадежным типами привязанности ($p \leq 0.000$ для всех четырех компонентов сепарации, критерий Вилкоксона). Таким образом, частная гипотеза 1 о наличии таких различий подтвердилась.

Значения сепарации у респондентов лежат в области средних значений (рисунок 2).

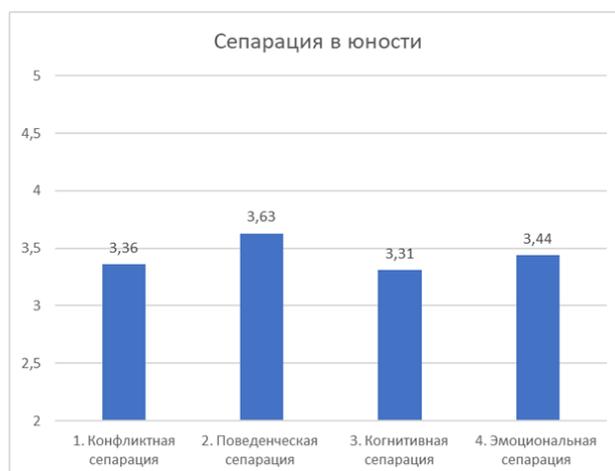


Рисунок 2 – Значения компонентов сепарации от родителей в юности

В ходе обработки результатов также применялся корреляционный анализ, коэффициент корреляции Спирмена.

Со шкалой «созависимость» значимо связаны следующие компоненты сепарации от родителей:

1. Эмоциональный ($k = - 0.428$ при $p \leq 0.000$);
2. Когнитивный ($k = - 0.369$ при $p = 0.014$);
3. Поведенческий ($k = - 0.348$ при $p = 0.02$).

Таким образом, созависимость обратно пропорционально связана слабой связью с эмоциональным, когнитивным и поведенческим компонентами сепарации. Исходя из этого, можно предположить, что отсутствие негативно окрашенных переживаний в отношении родителей позволяет человеку быть менее склонным к созависимости в романтических отношениях (с помощью методов статистической обработки результатов невозможно определить направление связи, но мы можем, по крайней мере, выдвинуть такое предположение, так как отношения с родителями для человека первичны).

Связь выраженности эмоционального и когнитивного компонента с отсутствием склонности к созависимости логична. Мы можем предположить, что, если человек в основном ориентируется на свои собственные суждения и мнения, а не на родительские, он также оказывается менее склонным к созависимости в близких межличностных отношениях. Интерес представляет связь поведенческой сепарации и низкого уровня созависимости в романтических отношениях. Можно выдвинуть предположение о том, что, если человек самостоятелен в решениях, он также будет менее склонен к созависимости. В целом данные результаты согласуются с семантическим наполнением понятия «созависимость» – другими словами, отсутствие психологической автономии в детско-родительских отношениях может

порождать ее отсутствие в романтических отношениях. Частная гипотеза 2 подтвердилась.

Обобщая результаты, полученные в ходе исследования сепарации от родителей, можно сказать, что благоприятное протекание сепарационных процессов от родительской семьи в юности связано с благоприятными характеристиками романтических отношений, затруднения в эмоциональной, когнитивной, поведенческой сепарации от родителей связано с таким затруднением в романтических отношениях, как склонность к созависимости. Чем менее успешно проходит отделение от родителей, тем более склонным к эмоциональной зависимости от другого и потере автономии в отношениях будет молодой человек. О благополучии (под благополучием мы понимаем отсутствие созависимости) в романтических отношениях позволяют говорить высокие значения по шкалам сепарации от родителей.

Таким образом, наши результаты показывают, что преодоление сепарации от родительской семьи – необходимое условие развития личности в юношеском возрасте. Основываясь на результатах, можно предположить, что благоприятное течение сепарации способствует возможности построения здоровых межличностных отношений, а личностная автономия в семье порождает самостоятельность и активность субъекта в романтических отношениях.

Список использованных источников и литературы

1 Полушкина, И. В. Созависимость как образ идеальных отношений для современной молодежи / И. В. Полушкина, Ю. А. Алаторцева // Психология и педагогика: методика и проблемы – 2016. – № 50-1. – С. 99–103.

2 Литвинова, А. В. Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов / Литвинова А. В. // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Том 12. – № 1. – С. 59–71.

3 Дитюк, А. А. Влияние психологической сепарации на социальную адаптацию личности : диссертация кандидата психологических наук: 19.00.05 / А. А. Дитюк; СПбГУ; Санкт-Петербург, 2018. – 353 с.

4 Hoffman, J. A. Psychological separation o late adolescents from their parents / J. A. Hoffman // Journal of Counseling Psychology. – 1984. – Vol. 31. – P. 170–178.

5 Уайнхольд, Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхольд, Д. Уайнхольд; пер. с англ. А. Г. Чеславской. – М. : Независимая фирма «Класс», 2002. – 224 с.

6 Казанцева, Т. В. Адаптация модифицированной методики «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р. К. Фрейли / Казанцева Т. В. // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, 2008. – № 74. – С. 139–143.

7 Бердичевский, А. А. Апробация модифицированной версии методики «Шкала созависимости Спенн–Фишер»/ А. А. Бердичевский, М. А. Падун,

М. А. Гагарина // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Том 8. – № 1. – С. 215–234.

8 Дзукаева, В. П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте : автореферат диссертации кандидата психологических наук: 19.00.13 / В. П. Дзукаева; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; – Москва, 2016. – 278 с.

УДК 159.942.2-053.67:636.6/9

И. А. Огурцова

*О. А. Короткевич, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЖИЗНЕННОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ИМЕЮЩИХ ДОМАШНИХ ПИТОМЦЕВ

В современном обществе остро стоит проблема удовлетворенности жизни, поскольку результаты исследований удовлетворенности и качества жизни молодых людей демонстрируют крайне неблагоприятную ситуацию. Терапия домашними питомцами совсем недавно стала использоваться для гармонизации эмоционального состояния, снижения влияния стрессовых факторов. Автором описаны основные результаты эмпирического исследования психологических аспектов жизненной удовлетворенности юношей и девушек, имеющих домашних питомцев.

Удовлетворенность жизнью является основным когнитивным компонентом личного благополучия и понимается как осознанная оценка своей жизни в целом. Есть объективные и субъективные факторы, являющиеся источниками данного феномена. К объективным факторам относят социально-экономическое, семейное положение (М. Айзенк и Г. Айзенк), здоровье (Л. В. Куликов, Н.В. Панина), возраст, социальные связи (М. Аргайл, Т. Шибутани) и др. Группу субъективных факторов составляют совпадение достижений и притязаний (К.А. Абульханова-Славская), последовательность в достижении жизненных целей и интерес к жизни (Н.В. Панина), внутренний локус контроля (А. Кэмбэлл), субъектная жизненная позиция (Л.И. Габдулина), стратегия дистанцирования и проблемно-решающая стратегия в сложных жизненных ситуациях (И.А. Джидарьян), социальные сравнения (Тернер), такие личностные особенности, как экстравертированность (Брадберн) и оптимизм (П. Коста и Р. Маккри) [1]. Удовлетворенность жизнью тесно связана с удовлетворенностью в субъективно важных сферах жизни, к которым

М. Аргайл относит дружбу, семью, условия труда, экономический статус, социальный статус, а также самооценку [2, с. 43].

В. С. Меренкова, О.Е. Солодкова указывают, что с удовлетворенностью жизнью связано понятие «качество жизни». Качество жизни выражается в двух измерениях – субъективном и объективном благополучии. Субъективное чувство личного благополучия включает 4 компонента: психическое благополучие, самооценка, самоэффективность, личный контроль [3, с. 5].

Л. В. Карапетян пишет, что психическое личностное благополучие состоит из различных эмоциональных и когнитивных аспектов, в том числе, например, положительного и отрицательного аффективного счастья, удовлетворенности жизнью, согласия между ожидаемыми и достигнутыми жизненными целями, психосоматических симптомов, настроения и т. д. [4, с. 179]. И.А. Джидарьян рассматривает счастье как «чувство и состояние полного высшего удовлетворения» [5, с. 43].

Особо следует отметить определение Р.М. Шамионова: «Удовлетворенность жизнью – сложное, динамичное социально-психологическое образование, основанное на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов, характеризующееся субъективным эмоционально-оценочным отношением и обладающее побудительной силой, способствующей действию, поиску, управлению внутренними и внешними объектами» [6, с. 81].

Анималотерапия (от латинского «animal» – животное) представляет вид терапии, использующий животных (безопасных для общения) и их образы, рисунки, игрушки для оказания психотерапевтической помощи [7, с. 24].

Уникальность анималотерапии заключается в том, животное имеет внутренний источник активности, поэтому становится относительно непредсказуемым; животное не является носителем смысловой и оценочной функции и позволяет человеку освободиться от проявления психологических защит; животное имеет собственную позицию, мотивацию и в ситуации взаимодействия активно ее проявляет [8, с. 45]. Существует несколько разновидностей анималотерапии в зависимости от вида животного, с которым осуществляется взаимодействие.

Пет-терапия – это психотерапия домашними животными. Термин происходит от английского «pet» – обобщенное название домашних животных, дословно «любимец», «баловень», «любимое животное». В качестве пет-терапевта может выступать кошка, собака, аквариумные рыбки, попугай, канарейка, кролик, шиншилла, хомяк, домашняя крыса, ящерица или что-нибудь еще. Главное, чтобы животное представляло интерес для самого владельца, а также соответствовало темпераменту и образу жизни владельца конкретного животного [9, с. 14].

Выборочную совокупность составили 80 юношей и девушек в возрасте от 15 до 17 лет, из них 40 человек, у которых есть домашние питомцы, и 40 человек, у которых нет питомцев. Цель исследования и анализ психолого-педагогической литературы определили состав психодиагностического

инструментария: анкета; тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) (адаптация Н.В. Паниной). Результаты анкетирования юношей и девушек, у которых есть домашние питомцы, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты анкетирования юношей и девушек, у которых есть домашние питомцы

Вопросы	Ответы
Сколько лет вашему питомцу?	а) до 1 года – 8 человек (20%) б) 1-5 лет – 19 человек (47,5%) в) 5-15 лет- 8 человек (20%) г) старше 15 лет- 5 человек (12,5%)
Сколько времени Вы уделяете своему домашнему питомцу?	а) 10 минут в день – 6 человек (15%) б) до 30 минут – 24 человек (60%) в) примерно 1 час – 7 человека (17,5%) г) больше 1 часа – 3 человека (7,5%)
Какие формы взаимодействия используете?	а) игра – 12 человек (30%) б) ласка – 13 человек (32,5%) в) разговоры – 10 человек (25%) г) дрессировка – 5 человека (12,5%)
Насколько трудно содержать питомца?	а) легко, приносит удовольствие – 25 человек (62,5%) б) бывают проблемы – 13 человек (32,5%) в) очень трудно – 2 человека (5%)
Способны ли животные лечить людей?	а) да, конечно – 35 человек (87,5%) б) нет, не думаю – 5 человек (12,5%)
Как вы считаете, стоит ли заводить домашнего питомца?	а) да, конечно – 35 человек (87,5%) б) нет, от них только проблем – 5 человека (12,5%)

Результаты анкетирования, представленные в таблице 1, показали, что у большинства юношей и девушек питомцы находятся в среднем от одного до пяти лет – у 47,5% опрошенных; большинство анкетированных уделяет питомцу 30 минут своего времени в день (60% опрошенных); взаимодействие с питомцем проходит в виде игры, ласки, общения, юноши и девушки в меньшей степени используют дрессировку при взаимодействии с домашними питомцами. Содержание питомца приносит удовольствие 62,5% опрошенных.

Результаты анкетирования юношей и девушек, у которых нет домашних питомцев, показали, что большинство девушек и юношей, у которых нет питомцев (57,5%) хотели бы завести домашних питомцев. Основными причинами, по которым юноши и девушки не могут завести питомцев, это нехватка свободного времени (50%), против другие члены семьи (37,5%), материальные причины (12,5%). 50% опрошенных считают, что содержание домашнего питомца сопряжено с определенными трудностями, 45% не

считают, что содержание домашних животных приносит трудности, а наоборот, приносит удовольствие. Большинство молодых людей, у которых нет питомцев (60%), считает, что животные способны лечить людей. 60% анкетированных, у которых нет питомцев, считают, что заводить домашних питомцев стоит.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня удовлетворенности у юношей и девушек, имеющих домашних питомцев, и юношей и девушек, у которых нет питомцев, полученные с помощью теста «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ)

Шкала	Уровень	Количество		Достоверность различий по χ^2 -угловому преобразованию Фишера (уровень значимости)
		юноши и девушки, имеющие домашних питомцев (n = 40)	юноши и девушки, у которых нет домашних питомцев (n = 40)	
Интерес к жизни	низкий	6	10	–
	средний	20	25	–
	высокий	14	5	$\chi^2_{эмп} = 2,428$ при $p \leq 0,01$
Последовательность в достижении жизненных целей	низкий	5	8	–
	средний	28	27	–
	высокий	7	5	–
Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	низкий	6	7	–
	средний	30	27	–
	высокий	4	6	–
Положительная оценка себя и своих поступков	низкий	7	10	–
	средний	20	24	–
	высокий	13	6	$\chi^2_{эмп} = 1,869$ при $p \leq 0,05$
Общий фон настроения	низкий	5	14	$\chi^2_{эмп} = 2,428$ при $p \leq 0,01$
	средний	19	22	–
	высокий	16	4	$\chi^2_{эмп} = 3,242$ при $p \leq 0,01$
Удовлетворенность жизнью	низкий	6	11	–
	средний	20	25	–
	высокий	14	4	$\chi^2_{эмп} = 2,782$ при $p \leq 0,01$

Результаты исследования уровня удовлетворенности у юношей и девушек, имеющих домашних питомцев, и юношей и девушек, у которых нет питомцев,

полученные с помощью теста «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) (адаптация Н.В. Паниной), представлены в таблице 2.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками, имеющими домашних животных, и юношами и девушками, у которых нет домашних питомцев, в следующих уровнях интереса к жизни: 1) доля юношей и девушек, имеющих домашних питомцев, с высоким уровнем интереса к жизни, статистически значимо больше, чем доля юношей и девушек, у которых нет домашних питомцев (при $p \leq 0,01$).

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками, имеющими домашних животных, и юношами и девушками, у которых нет домашних питомцев, в следующих уровнях оценки себя и своих поступков: 1) высокий уровень, т.е. доля юношей и девушек, имеющих домашних питомцев, с высоким уровнем оценки себя и своих поступков, статистически значимо больше, чем доля юношей и девушек, у которых нет домашних питомцев (при $p \leq 0,05$).

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками, имеющими домашних животных, и юношами и девушками, у которых нет домашних питомцев, в следующих уровнях общего фона настроения: 1) низкий уровень – т.е. доля юношей и девушек, у которых нет домашних питомцев, с низким уровнем общего фона настроения, статистически значимо больше, чем доля юношей и девушек, имеющих домашних питомцев (при $p \leq 0,01$); 2) высокий уровень – т.е. доля юношей и девушек, имеющих домашних питомцев, с высоким уровнем общего фона настроения, статистически значимо больше, чем доля юношей и девушек, у которых нет домашних питомцев (при $p \leq 0,01$).

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками, имеющими домашних животных, и юношами и девушками, у которых нет домашних питомцев, в следующих уровнях удовлетворенности жизнью: 1) высокий уровень – т.е. доля юношей и девушек, имеющих домашних питомцев, с высоким уровнем удовлетворенности жизнью, статистически значимо больше, чем доля юношей и девушек, у которых нет домашних питомцев (при $p \leq 0,01$).

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования психологических особенностей жизненной удовлетворенности молодых людей, имеющих домашних питомцев, могут быть использованы в работе педагога-психолога в рамках профилактической и коррекционной деятельности для повышения удовлетворенности жизнью подростков.

Список использованных источников и литературы

- 1 Габдулина, Л. И. Удовлетворенность жизнью и ее объективные детерминанты в период взрослости [Текст] / Л.И. Габдулина // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – № 4. – С. 42–48.
- 2 Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.
- 3 Меренкова, В. С. Исследование феномена «удовлетворенность жизнью» / В. С. Меренкова, О. Е. Солодкова // Комплексные исследования детства. – 2020. – № 1. – С. 4–13.
- 4 Карапетян, Л. В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия / Л. В. Карапетян // Известия Уральского федерального университета. – 2014. – № 1. – С. 171–182.
- 5 Джидарьян, И. А. Счастье в представлениях обыденного сознания / И. А. Джидарьян // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 40–48.
- 6 Шамионов, Р. М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия / Р. М. Шамионов // Известия Саратов. ун-та. – 2014. – Т. 14. – Вып. 1. – С. 80–86.
- 7 Загайнова, О. С. Прикладные аспекты зоопсихологии: анималотерапия / О. С. Загайнова, О. В. Ломтатидзе, А. С. Алексеева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 112 с.
- 8 Огненко, Н. Работа с образами животных. Я, ты и тигр / Н. Огненко. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.
- 9 Агафонычев, В. Анималотерапия. Усы, лапы, хвост – наше лекарство / В. Агафонычев. – СПб. : Наука и Техника, 2006. – 34 с.

УДК 316.622:316.367:159.923.2-053.67

А. В. Суц

*И. Н. Андреева, доктор психологических наук, доцент
Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»*

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕКСУАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И САМООТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи сексуального поведения и самоотношения. В результате проведенного эмпирического исследования установлено, что существует взаимосвязь между сексуальным поведением и самоотношением в юношеском возрасте.

Данная статья отражает изучение актуальной проблемы принятия себя, своей сексуальности и сексуального поведения в юношеском возрасте. С конца XX века в среде молодежи появилась тенденция вступления в раннюю половую связь юношей и девушек, что привело к изменениям сексуального поведения. Данные изменения могут быть выражены в виде

гиперсексуальности, нарушения сексуальных отношений, например, фетишизма, трансвестизма и гипосексуальности.

Социальный психолог Р. Соренсон опубликовал результаты важного исследования юношеской сексуальности своей книге "Сексуальность молодых людей в современной Америке". К достоинствам работы Р. Соренсона следует отнести и исключительно хорошо составленную анкету, позволившую проникнуть в проблемы сексуальности гораздо глубже, чем любое из предшествующих исследований [1].

В дальнейшем это направление было продолжено М. Зельником и Дж. Кантнером из университета Дж. Гопкинса. Их сообщения о сексуальном поведении и отношении к противозачаточным средствам 15-19-летних незамужних женщин имели много достоинств. Трижды – в 1971, 1976 и 1979 гг. – им удалось получить выборку, репрезентативную для всей страны. В обследовании 1971 г. участвовали 4932 женщины, а в обследовании 1976 г. – 1886 женщин. Выборка 1979 г. была расширена за счет включения 1717 женщин в возрасте от 15 до 19 лет и 917 мужчин в возрасте от 17 до 21 года, но она была ограничена только жителями больших городов.

Среди отечественных ученых проблемами социально-психологических особенностей сексуального развития молодежи занимались Г. С. Абрамова «Возрастная психология», И.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкий «Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека» и С. С. Балабанов «Сексуальное поведение учащихся». И.С. Кона интересовали прежде всего социальные проблемы, связанные с сексуальным поведением, которые отражены в его работах «Введение в сексологию», «Подростковая сексуальность на пороге XXI века», «Психология ранней юности» [1].

Актуальность темы обусловлена недостаточной изученностью того, как взаимосвязано сексуальное поведение и самоотношение личности в юношеском возрасте.

Теоретическая значимость. Обобщены научные представления об особенностях самоотношения, а также об особенностях сексуального поведения в юношеском возрасте.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы психологами в консультировании молодых людей по проблеме сексуального поведения, принятия себя и своей сексуальности.

Объект исследования – сексуальное поведение и самоотношение.

Предмет исследования – взаимосвязь сексуального поведения и самоотношения.

Цель исследования – определить характер взаимосвязи сексуального поведения и самоотношения у студентов с учетом половых различий.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-психологическую литературу по проблеме сексуального поведения и самоотношения в юношеском возрасте.

2. Дать характеристику понятию «сексуальное поведение», «самоотношение», рассмотреть классификацию и функции сексуального поведения.

3. Провести эмпирическое исследование характера взаимосвязи сексуального поведения и самоотношения у студентов с учетом половых различий.

Гипотеза: существуют взаимосвязь между характеристиками сексуального поведения и самоотношения в юношеском возрасте.

Методы исследования: организационный (сравнительный метод), эмпирический (опрос), метод обработки эмпирических данных (факторный анализ); интерпретационный (структурный метод).

Исследование проводилось в УО «Полоцкий государственный университет».

Выборка составила 60 испытуемых в возрасте от 18 до 23 лет ($M = 19,83$, $SD = 1,06$), в её составе 30 юношей и 30 девушек.

На первом этапе исследования факторному анализу были подвергнуты результаты, полученные на выборке в целом без учета гендерных различий. Переменные: «экспрессивность», «смелость, решительность», «корысть», «избирательность», «гиперсексуальность», «щепетильность», «нежность», «жертвенность», «ответственность», «любовь как высшая ценность», «ревность», «разнообразие», «фемининность», «непринятие служебных романов», «внутренняя честность», «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопринятие», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность», «самообвинение» – составили 6 факторов взаимосвязи сексуального поведения и самоотношения, которые были извлечены при помощи факторного анализа – метод главных компонент, вращение по модели варимакс. Результаты исследования приведены в таблице 1.

Исходя из данных, представленных в таблице 1, фактор 1 является фактором взаимосвязи особенностей сексуального поведения и самоуверенности. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «экспрессивность», «щепетильность», «нежность», «жертвенность», «ответственность», «любовь как высшая ценность», «ревность», «разнообразие», «фемининность», «непринятие служебных романов», «самоуверенность», «внутренняя конфликтность».

Исходя из результатов исследования, лица юношеского возраста с бурным проявлением своих чувств, безразлично относящиеся к неяркости и проявляющие нежность и чуткость к сексуальному партнеру, склонные поступать своими интересами в пользу партнёра, имеют чувство долга, верят в любовь как в высшее чувство, не умеют справляться с подозрительностью, нуждаются в потребности в разнообразии сексуальных контактов, не принимают служебные романы, чаще проявляют самоуважение.

Таблица 1 – Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс (выборка в целом)

Фактор	% объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
Фактор 1	0,14	0,33	Экспрессивность
		0,30	Щепетильность
		0,30	Нежность
		0,39	Жертвенность
		0,30	Ответственность
		0,56	Любовь как высшая ценность
		0,71	Ревность
		0,70	Разнообразие
		0,68	Феминность
		0,71	Непринятие служебных романов
		0,32	Самоуверенность
		0,43	Внутренняя конфликтность
Фактор 2	0,14	0,54	Экспрессивность
		0,65	Смелость, решительность
		0,81	Корысть
		0,78	Избирательность
		0,70	Гиперсексуальность
		0,37	Жертвенность
		0,50	Самообвинение
Фактор 3	0,08	-0,43	Жертвенность
		-0,32	Отраженное самоотношение
		0,64	Самопривязанность
		0,68	Внутренняя конфликтность
		0,62	Самообвинение
Фактор 4	0,10	0,30	Экспрессивность
		0,61	Щепетильность
		0,76	Нежность
		0,30	Разнообразие
		0,63	Самоценность
		0,63	Самопринятие
		0,31	Самопривязанность
Фактор 5	0,10	0,43	Смелость, решительность
		0,36	Гиперсексуальность
		0,69	Ответственность
		0,42	Самоуверенность
		0,70	Саморуководство
		0,55	Отраженное самоотношение
		0,37	Самоценность
Фактор 6	0,07	0,35	Феминность
		0,34	Непринятие служебных романов
		0,77	Внутренняя честность
		0,57	Самоуверенность
		0,37	Самопринятие

Они относятся к себе как к уверенному, самостоятельному человеку и положительно относятся к себе, ощущая баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, имеют внутренние конфликты, сомнения, несогласия с собой.

Фактор 2 может рассматриваться как фактор взаимосвязи сексуального поведения и самообвинения. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «экспрессивность», «смелость, решительность», «корысть», «избирательность», «гиперсексуальность», «жертвенность», «самообвинение». Из этого следует, что респонденты, характеризующиеся эмоциональной выразительностью, уверенные в своих сексуальных возможностях, ориентированы на материальную выгоду и имеют строгие критерии в оценке сексуального партнера, сексуально активны и проявляют большую самоотдачу в любви, чаще обвиняют себя за те или иные поступки и действия, что сочетается с выражением гнева и досады в адрес окружающих.

Фактор 3 является фактором взаимосвязи самоотдачи в любви с самообвинением. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «самопривязанность», «внутренняя конфликтность», «самообвинение». Отрицательные оценки нагрузок характерны для переменной «жертвенность», «отраженное самоотношение». Из этого следует, что данная взаимосвязь характеризует стремление личности, с низкой самооценкой создавать разрушающие партнера изнутри отношения, использовать свои силы и возможности для решения проблем сексуального партнера, большая самоотдача в любви.

Фактор 4 является фактором взаимосвязи трепетного отношения к партнеру и положительного самоотношения. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «экспрессивность», «щепетильность», «нежность», «разнообразие», «самоценность», «самопринятие», «самопривязанность». Исходя из результатов исследования, лица юношеского возраста, которые бурно проявляют свои чувства любви, нежности, чуткости, ласки по отношению к сексуальному партнеру, нуждаются в разнообразии сексуальных контактов, чаще других выражают чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принимают себя таким, какой ты есть, несмотря на недостатки и слабости.

Фактор 5 может рассматриваться как фактор взаимосвязи уверенности в сексуальном поведении и уверенности в своих силах. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «смелость, решительность», «гиперсексуальность», «ответственность», «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самоценность». Исходя из результатов исследования, респонденты юношеского возраста с высоким уровнем смелости, активной сексуальности с выраженным чувством долга чувство долга чаще раскрывают особенности отношения к своему "Я", характеризуют представление субъекта о способности

вызвать у других людей уважение, симпатию и передают ощущение ценности собственной личности, чем их сверстники.

Фактор 6 может рассматриваться как фактор взаимосвязи женственности и самостоятельности. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «фемининность», «непринятие служебных романов», «внутренняя честность», «самоуверенность», «самопринятие». Из этого следует, что молодые люди, которые проявляют женственность и не принимают служебные романы чаще, чем их сверстники, проявляют честность перед самим собой и своими поступками, характеризуются выраженной самоуверенностью, находятся в согласии со своими внутренними побуждениями.

Таким образом, на выборке в целом обнаружены взаимосвязи между характеристиками сексуального поведения и самоотношения, что указывает на подтверждение гипотезы.

Список использованных источников и литературы

1 Власов, М. Психология человека / М. Власов. – Ростов н/Д : Феникс, 2012. – 345 с.

УДК 316.613.42:334.722.1-027.233.2

Л. И. Ткач

*О. Н. Мельникова, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ УСПЕШНОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается феномен жизнестойкости, структура и содержание этого понятия, его трактовка у разных авторов. Представлен анализ жизнестойкости у современных предпринимателей, показаны отличия в уровне жизнестойкости у успешных и менее успешных предпринимателей. Анализируются факторы успешности и эффективности предпринимательской деятельности; определяются личностные характеристики успешных предпринимателей.

Феномен жизнестойкости и его значение для человека впервые упомянул американский психолог С. Мадди. Категория сопротивляемости относится к тем личностным показателям, которые позволяют адаптировать личность, расширить потенциал феноменологической области сопротивляющегося

поведения. Жизнестойкость, по словам С. Мадди включает в себя психологические и связанные с активностью компоненты [1, с. 28].

Д. Бэнк и Л. Кэннон в своих исследованиях рассматривали влияние «hardiness» на взаимосвязь между стрессорами и психосоматической патологией. Они выяснили, что лица, обладающие хорошо выраженными качествами «hardy», испытывают стрессы намного реже и не воспринимают мелкие неприятности как стрессогенные. В свою очередь С. Ханг установил, что люди с высокой выраженностью жизнестойкости имеют высокую вероятность оставаться здоровыми и воспринимать изменения, происходящие в их жизни как положительные. Исследования И. Солковой и П. Томанека выявили, что жизнестойкость положительно воздействует на ресурсы совладания, повышая при этом общую самооффективность [2, с. 436].

Предпринимательство – вид экономической деятельности со специфическими характеристиками. Первая характеристика предпринимательства – это самостоятельность, то есть предприниматель действует добровольно, принимает самостоятельные решения о своей деятельности и берет на себя риски и обязанности. Основная причина рисков заключается в том, что отсутствует максимально полное представление о возможностях и намерениях конкурентов, предпочтениях потребителей и партнеров [3, с. 13].

Вторая особенность предпринимательства – предпринимательская свобода – является неотъемлемым элементом эффективного функционирования. Это свобода быть владельцем собственного бизнеса. Именно благодаря рациональной свободе выбора своего бизнеса предприниматели берут на себя и продвигают инициативы для своего бизнеса.

Третья характеристика предпринимательства – это инициативность, которая означает, что человек действует по собственной инициативе, а не потому, что это диктуется зависимостью. Предприниматели берут на себя инициативу по созданию собственного бизнеса, управляют им и выбирают, что делать, чтобы быть более эффективными, чем их конкуренты.

Четвертой характеристикой предпринимательства является рациональность, которая является основой мотивации предпринимателей. Рациональность основана на предположении о том, что результаты предпринятых действий и ресурсы, необходимые для их достижения, определяются поставленными целями и что окружающая среда должна обязательно дать им положительную оценку [3, с. 465].

В современной психологии рассматриваются различные критерии успешности предпринимательской деятельности – способности, таланты, потребности и мотивация, личностные качества. К. Макконнел и С. Брю главным качеством в личности успешного предпринимателя считают предпринимательский талант как особый человеческий ресурс. Они связывают предпринимательскую деятельность с выполнением индивидом четырех взаимосвязанных функций: готовность взять на себя инициативу соединить необходимые ресурсы в производственный процесс; обладать смелостью и

способностью принимать решения, которые определяют направление и характер его будущей деятельности, и нести за них правовую и имущественную ответственность; быть новатором, готовым и способным внедрять новые продукты на потребительский рынок, новые технологии в производство, новые формы и методы организации и управления расширенным циклом производства и распределения; быть готовым на взвешенный риск, поскольку в условиях рыночной состязательности (конкуренции) предпринимательский успех и, как следствие, прибыль абсолютно не гарантированы.

По мнению В.Д. Шадрикова, успех профессионала, наряду с другими элементами психологической структуры деятельности, определяется мотивами, которые взаимодействуют системно. Н.Г. Дупленко, Л.В. Пурыжкова указывают на то, что мотивация предпринимателей при организации нового дела обусловлена желанием быть хозяином своей судьбы, стремлением выделиться, изменить свой образ жизни, получить независимость и самостоятельность, удовлетворить личные потребности в лидерстве, иметь достойное вознаграждение за свой труд, иметь любимую престижную работу, что указывает на преобладание роли внутренней мотивации. Е.В. Бильчак и Л.В. Пурыжова выделили следующие основные мотивы предпринимательской деятельности: удовлетворение потребностей, потребность в достижениях, стремление к получению радости творчества, которое становится определяющим аспектом в поведении предпринимателя [4, с. 93].

Феномен жизнестойкости в психологической литературе рассматривается как личностный ресурс, помогающий сохранить эмоциональное благополучие и снизить риски стресса; как интегральное психологическое свойство личности, развивающееся на основе установок активного взаимодействия с жизненными ситуациями; как интегральная способность к социально-психологической адаптации на основании динамики смысловой саморегуляции

Масштабы предпринимательства (малого, среднего или крупного) определяются и поддерживаются не только социальными и другими факторами, но и психологическими характеристиками личности. Для владельцев малого бизнеса характерно более сильное желание реализовать свой потенциал, для владельцев среднего бизнеса – мотив автономии и независимости, для владельцев крупного бизнеса – фокус на бизнесе. Общим мотивом профессиональной деятельности всех представителей предпринимательства является возможность самореализации.

По мнению О.Е. Акимовой, мотивация активных предпринимателей проистекает из эффективности предпринимательской деятельности и связана с возможностью и условиями для самореализации и самоуважения, общественного признания, достаточной активности, права на защиту собственности, достойной жизни, реализации социально значимых инноваций, позитивного имиджа предпринимателя, социальной ответственности перед обществом [5, с. 87].

Предприниматель – это человек с особым умом, со специфическими особенностями личных устремлений, который постоянно стремится к

самореализации, демонстрирует способность принимать неоднозначные решения, брать на себя ответственность за них и рисковать в условиях неопределенности рынка. Успех в предпринимательстве требует правильных талантов, личных качеств, интеллектуальной и деловой одаренности. Важнейшими личностными и профессиональными качествами, обеспечивающими высокий уровень конкурентоспособности предпринимателей, являются: личная сила и активность; способность влиять на окружающих и общаться с ними; способность устанавливать контакты и организовывать взаимодействие; умение работать; настойчивость, целеустремленность, настойчивость; развитый интеллект; развитая интуиция, умение прогнозировать; сильная воля; уверенность в себе; «боевые качества», умение эффективно действовать в острой конфронтации.

По мнению А.В. Посоховой, лидерские качества особенно необходимы предпринимателю, поскольку бизнес – это совместная деятельность, которую трудно объединить, и которая осуществляется в условиях противостояния. Поэтому многие предприниматели являются настоящими лидерами, которые объединяют и направляют тех, кто работает с ними. Таким образом, по мнению экспертов-предпринимателей, конкурентный предприниматель – это предприниматель, который обладает сильной волей, активностью, способностью к общению, развит практический интеллект, деловые навыки и является настоящим лидером [3].

В исследовании Е.В. Беловой исследуются личные особенности успешных предпринимателей на малых и средних предприятиях. Это: высокая эмоциональная устойчивость, выраженный интеллект, доминирование, нормативность, радикализм, самоконтроль, рискованность, интерьерность, выразительность и смелость в общении, а также настойчивость, уверенность в себе и групповая направленность [5, с. 82].

Работа Р.Р. Хуснутдинова показывает, что успешные предприниматели очень устойчивы к разочарованию, о чем свидетельствует низкий уровень эмоционального напряжения при переживании неудач. Они менее склонны к интенсивным эмоциональным переживаниям в опасных и неожиданных ситуациях, чем к неудачам. Это связано с их высоким уровнем добровольного саморегулирования, которое позволяет им контролировать эмоциональные реакции и состояния произвольно за счет высокой степени самоконтроля.

По мнению З.Г. Хановой, успешность и эффективность предпринимательской деятельности зависит от ряда факторов, в частности от: преобладания мотивации достижения успеха; самостоятельности и ответственности; адекватной самооценки; способности анализировать ситуацию и находить полезную для предпринимательской деятельности информацию; способность к взвешенному, обдуманному риску; способность переживать и преодолевать неудачи.

Успешность в предпринимательской деятельности зависит от уровня личностной зрелости. По данным исследования Э.З. Омарова, характеристиками, детерминирующими успешность предпринимательской

деятельности, выступают: интегрированность, сознательное самоопределение, активная жизненная позиция, готовность к совершению поступков, которая находит свое проявление в способности делать осознанный выбор, находить оптимальные решения между обстоятельствами и своими ресурсами, готовности к риску и способности к принятию ответственности за последствия решений [6, с. 521].

Предпринимательская деятельность, как правило, становится объектом изучения экономических и социологических наук. В психологии этот вопрос затрагивался Г.С. Дулина, которая изучала социально-психологические аспекты личного потенциала предпринимателей; особенности личного потенциала предпринимателей с разным уровнем успеха в бизнесе описывали Ю.В. Сметанова и Р.А. Бахтиярова; концептуально-технологический аспект развития личного инновационного потенциала предпринимателя – объект исследования С.В. Мясникова и Г.А. Федотова; компоненты социально-экономического ресурса личности современного белорусского предпринимателя – О.В. Рыжанкова и М.Ф. Рыжанков. Н.А. Пашук и Д.А. Судас проанализировали предпринимательский потенциал молодежи Минска. Данное исследование, проведенное совместно с А.В. Шершеном, посвящено изучению жизнестойкости как составляющей личностного потенциала предпринимателей в раннем зрелом возрасте.

Ряд исследований показало, что предприниматели обладают достаточным уровнем жизнестойкости и способности противостоять стрессовым и экстремальным ситуациям, характерным для их сферы деятельности, хотя в некоторых случаях они проявляют некоторую осторожность и трудность в установлении пределов собственных возможностей, особенно в ситуациях, угрожающих выйти из-под контроля. Столкнувшись с ситуациями, исход которых неизвестен и плохо предсказуем, респонденты, как правило, несколько настороженно избегают их. В целом, они склонны проявлять беспокойство, когда сталкиваются с проблемами, не имеющими готовых решений [2; 17].

Таким образом, можно говорить о том, что предприниматели в Беларуси, как правило, имеют высокие баллы по общему индексу устойчивости. Для них также характерны высокие показатели принятия риска и высокий уровень контроля. Однако нельзя отметить доминирование активной жизненной позиции (показатели степени вовлеченности низки). Предприниматели в большей степени, чем не предприниматели, в стрессовой ситуации продолжают бороться, не сдаются, ищут новые пути решения проблем. Предпринимателей характеризует высокий уровень жизнестойкости и принятия риска, что говорит об их способности вставать над событиями и контролировать события собственной жизни.

Список использованных источников и литературы

- 1 Лебедев, М. А. Психологические особенности ранней адаптации личности в социальной среде в период ранней взрослости / М. А. Лебедев // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 5. – С. 26–29.
- 2 Березкина, О. А. Актуализация и развитие жизнестойких качеств будущих специалистов: автореф. дис. канд. пед. наук / О. А. Березкина. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 19 с.
- 3 Макарова, Е. В. Мотивы профессиональной карьеры успешных профессионалов / Е. В. Макарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 463–466.
- 4 Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Просвещение, 2005. – 325 с.
- 5 Александрова, Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сборник научных трудов. – М., 2004. – С. 82–90.
- 6 Кабелькова, А. С. Сущность предпринимательства: теоретический аспект / А. С. Кабельникова // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 520–523.

УДК 159.942.2:616-036.81:159.923:331.108.4

Т. В. Туркова

*Е. В. Приходько, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

РОЛЬ КРИЗИСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

В данной статье вы можете узнать, какие именно стадии проходит человек в своем профессиональном становлении, что такое вообще кризис и сколько он длится. А также, в этой статье описаны все стадии профессионального становления личности и связанные с этими стадиями кризисы, которые помогают в этом становлении человеку двигаться дальше. Здесь можно прочесть и отметить для себя те факторы, которые приводят человека к тому или иному кризису, а также способы преодоления, которые могут быть эффективными для того, чтобы эти кризисы преодолеть наиболее гладко и незаметно.

Каждый человек в своей жизни проходит множество стадий в своем профессиональном становлении. При этих стадиях могут изменяться различные характеристики личности человека. Кризисы являются важнейшими составляющими в процессе профессионального развития, которые указывают на то, что стадии сменяются с одной на другую.

Под кризисами мы можем понимать, как непродолжительные по времени периоды, которые могут длиться до года, так и до 2 – 5 лет. В этот период происходит абсолютная перестройка личности человека. Кризисы могут сильно проявляться при переходе с одной стадии на другую. Но при этом можно отметить, что они протекают без каких-то сильных изменений в профессиональном поведении [1].

Также эти кризисы могут приводить к переориентировке на какие-то новые цели, коррекции и проверки социально-профессиональной позиции, которые в свою очередь подготавливают смену различных способов выполнения деятельности и ведут к изменениям взаимоотношений с обществом, а в некоторых случаях и к смене профессии.

Можно отметить, что изменения, которые происходят в личности человека, во время подготовки и овладения профессиональной деятельностью, приводят его к становлению, в первую очередь, как специалиста, а позже и как профессионала [2].

Выделяют такие типы кризисов профессионального становления личности: нормативный и ненормативный.

Нормативные кризисы активизируются логикой профессионального становления личности и проявляются при переходе с одной стадии профессионального развития на другую.

Ненормативные кризисы носят по своей сути непрогнозируемый характер, могут протекать на фоне любой из стадий профессионального становления личности. И они классифицируются на две группы:

- непредвиденные кризисы, которые обусловлены случайными событиями;
- кризисы самоактуализации, активизируются сверхнормативной активностью личности.

Итак, рассмотрим основные стадии процесса профессионального становления личности:

- оптации;
- профессионального образования и подготовки;
- профессиональной адаптации;
- первичной профессионализации;
- вторичной профессионализации;
- мастерства;
- утраты профессии.

Сам процесс профессионального становления личности начинается со стадии оптации, по-другому эту стадию можно назвать, как формирование профессиональных намерений. В ней можно выделить кризис, который называется кризисом учебно-профессиональной ориентации. Данный кризис длится в среднем с 14 до 17 лет. В этом возрасте, который называется возрастом ранней юности, оптанты уже начинают самоопределяться профессионально. Уже в 14 лет, как у девушек, так и у юношей уже

сформированы универсальные знания о различных профессиях, а также у них имеется представление о том, какую профессию они хотят и чему вообще хотят себя посвятить.

На данном этапе они уже задаются таким вопросом: «Продолжить учебу в общеобразовательной школе или в профессиональной?». Кто-то уже может решить, куда именно хочет пойти, а кто-то просто вынужден профессионально определяться. Здесь уже происходит пересмотр самой учебной деятельности в целом, а в зависимости каких-то профессиональных решений может изменяться и мотивация. Те, кто решил продолжить учебу дальше, в общеобразовательной школе, в 10-11 классах, перед завершением школьного образования, могут определенно прочувствовать этот кризис.

Главным в этом кризисе является то, что юношам и девушкам надо выбрать способ, с помощью которого они будут получать профессиональное образование. Также здесь важно отметить, что в данной возрастной категории, они выбирают вариант продолжения учебы, не опираясь на какую-то определенную профессию, а на четкое профессиональное поле.

Выделяется несколько способов преодоления данного кризиса. Во-первых, это консультирование, и не просто консультирование, а психологически компетентно-профессиональное, а во-вторых нужна коррекция профессиональных намерений.

Следующая стадия называется профессиональным образованием. На данной стадии наблюдается то, что многие юноши и девушки в возрасте с 16 лет до 21 года переживают разочарование в том какую профессию они выбрали. Здесь уже возникают различные недовольства, как отдельными предметами, так и вообще пропадает интерес к самой учебе, а также появляются различные сомнения в правильности своего выбора профессии или вообще профессионального поля.

Кризис на этой стадии называется кризисом профессионального выбора. Он ярко выражен в первый, а также в последний годы получения профессионального образования. Данный кризис можно преодолеть оживлением учебно-познавательной деятельности, сменой самих мотивов этой деятельности, а также коррекции выбора профессии.

Уже после того, как юноши и девушки закончили свое профессиональное обучение, проявляется стадия профессиональной адаптации. Здесь, еще молодые и неопытные специалисты приступают к своей самостоятельной и трудовой деятельности. На этой стадии выражен кризис профессиональных ожиданий. Он длится с 18 лет до 23 года. Он выражен в том, что только-только выпустившийся студент обнаруживает, что те привычные способы организации учебной деятельности неэффективны, но которые были эффективны в учебном заведении, в котором он получал свое образование, при этом, для того чтобы освоить какие-то новые знания и умения, которые требуются для трудовой деятельности, которой он занимается, нужно больше и самостоятельности, и ответственности.

Также этот кризис выражается в том, что новоиспеченные сотрудники недовольны организацией труда, условиями работы, зарплатой, отношения как внутри коллектива, так и отношениями между подчинёнными и руководителем и т.п.

Этот кризис можно преодолеть как конструктивным способом, так и деструктивным. Либо увеличением профессиональных усилий по быстрой адаптации и приобретению опыта работы, либо увольнением, сменой специальности или некачественным выполнением своей работы.

Следующая стадия профессионального становления личности называется первичной профессионализацией. В ней выделяется такой кризис, который называется профессиональным ростом, и он длится с 30 года жизни до 33 года. Если быть точнее, он возникает после 3-5 лет работы. Специалист уже может без каких-либо проблем решать производственные задачи, также у него появляется определенный и устойчивый статус внутри трудового коллектива. Но при этом у него появляются изменения в отношении к себе и к своему успеху в своей карьере. И этим он создает такую ситуацию профессионального развития, которая и переживается человеком как кризисная.

Удержание всех сторон профессиональной жизни может способствовать профессиональной стагнации личности, это проявляется в смирении и профессиональной апатии. Стагнация может длиться годами, а иногда даже до ухода на пенсию.

Преодолеть этот кризис можно с помощью повышения социально-профессиональной активности и квалификации, а также можно сменить место работы и вид деятельности.

Далее мы переходим на стадию вторичной профессионализации. Здесь специалист становится профессионалом своего дела. У него перестраиваются социально-профессиональные ценности и отношения, а также изменяются способы выполнения деятельности, что может свидетельствовать о переходе на новую стадию профессионального развития, так как эти изменения приводят к существенному преобразованию, которое характеризуется индивидуальностью, а также творчеством.

Здесь выражен такой кризис: кризис профессиональной карьеры. Он длится с 38 до 40 лет. Так как качественное и высокопродуктивное выполнение деятельности приводит к тому, что личность может перерасти свою профессию. Может усиливаться недовольность собой, а также своим профессиональным положением. Человек уже испытывает потребность в самоопределении и самоорганизации.

Преодолеть это кризис можно, если повысить социально-профессиональную активность, выработать индивидуальный способ деятельности, качественно улучшить способы выполняемой деятельности, освоить новые специальности или повысить квалификацию, а также можно перейти на новую работу или на более высокую должность. Возможные сценарии выхода из кризиса: увольнение, освоение новой специальности в рамках той же профессии, переход на более высокую должность.

Но одним из самых продуктивных вариантов снятия кризиса является переход на следующую стадию профессионального становления, которая называется стадией мастерства.

На этой стадии специалист выполняет свою профессиональную деятельность творчески и инновационно. У него появляется потребность самореализации и самоактуализации в профессиональном плане. Но получается так, что это приводит его к неудовлетворению собой и окружающими людьми. Этот кризис уже называется кризис социально-профессиональной самоактуализации. Он длится от 48 до 50 лет. А также можно отметить, что этот кризис инициируется особенностями жизненного пути, но при этом и по форме, и по содержанию является профессиональным, может оказывать большое влияние на сам процесс становления и реализации профессионала [3].

Для того чтобы выйти из этого кризиса можно использовать конструктивный вариант, это перейти на инновационный уровень выполнения своей деятельности. А также можно использовать и деструктивный вариант, это увольнение, создание новой семьи, депрессия, конфликт и т.п.

Следующая стадия называется стадией утраты профессии и здесь выделяется кризис, который созвучен с самой стадией, кризис утраты профессиональной деятельности. Он длится с 55 до 60 лет. Этот период характеризуется тем, что человек, когда достигает определенной границы уходит на пенсию. И этот период можно назвать предпенсионным. Уход на пенсию означает то, что социально-профессиональное поле контактов становится меньше, а также финансовые возможности снижаются. Также острота протекания этого кризиса зависит от его трудовой деятельности, семейного положения и здоровья.

Для того, чтобы преодолеть этот кризис можно для этих людей, проводить курсы по подготовке к уходу на пенсию, тренинги социально-экономической взаимопомощи, а также организовать клубы досуга пенсионеров [1].

Последний кризис можно выделить как дополнительный. Он проходит уже после ухода на пенсию, когда начинается социально-психологическое старение. Этот кризис можно назвать кризисом социально-психологической адекватности. Он проявляется в ослаблении интеллектуальных процессов, повышении или снижении эмоциональных переживаний. Появляется какая-то настороженность ко всем нововведениям, также можно отметить постоянную погруженность в прошлое и ориентацию на прошлый опыт.

Преодолеть этот кризис можно, если для них организовать социально-психологическую подготовку к новому виду жизнедеятельности, вовлечь в общественно-полезную деятельность. А также организовать социально-экономическую взаимопомощь пенсионерам.

Кризисы на самом деле играют важную роль в жизни каждого человека, в его профессиональном становлении. В зависимости от того, какие вопросы человек ставит перед собой и как он в дальнейшем на них ответит, будет зависеть и его дальнейшее профессиональное направление. Если найти правильные способы преодоления всех кризисов и пользоваться ими, то

периоды кризисных «остановок» в профессиональном становлении будут протекать более гладко.

Список использованных источников и литературы

1 Зеер, Э. Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога / Э. Ф. Зеер // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – С. 194–203.

2 Канаева, Н. А. Кризисы, их роль в профессиональном становлении личности / Н. А. Канаева // Психология: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф., Уфа, октябрь 2012 г. – Уфа : Лето, 2012. – С. 67–71.

3 Гудкова, Е. В. Основы профориентации и профессионального консультирования : учебное пособие / под ред. Е. Л. Солдатовой. – Челябинск : ЮУрГУ, 2004. – 125 с.

УДК 37.091.33:79:37.064-053.4

М. В. Юрчик

*М. В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

РЕЖИССЕРСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ОБЩЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Данная статья раскрывает влияние режиссерской игры на развитие способности к общению детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрена режиссерская игра как один из видов творческих игр, ее особенности и уровень развития у детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается роль режиссерской игры в развитии социальных и коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

Игра является одним из самых важных видов деятельности в жизни дошкольника. Именно она является ведущим видом деятельности, что, в свою очередь, играет большую роль для психического, личностного развития ребенка. Так, играя, ребенок учится ориентироваться в отношениях между людьми, так как переносит их на игровые действия. Это способствует развитию коммуникативной функции речи и дальнейшей социализации ребенка.

Существует несколько классификаций и множество видов детских игр. Однако самой малоизученной из них является именно режиссерская игра. Это объясняется недостаточностью исследований по данной теме, ведь очень редко можно наблюдать ребенка, который увлеченно занят долгое время разыгрыванием простых сценариев между игрушками, отвечая за каждую из

них. Однако это и есть та самая режиссерская игра, которая наряду с другими видами игр способствует личностному становлению ребенка, развитию его коммуникативных умений и навыков [1, с. 94].

Цель статьи – рассмотреть влияние режиссерских игр на коммуникативную функцию речи детей старшего дошкольного возраста.

В большинстве случаев режиссерская игра начинает формироваться в домашних условиях, где у ребенка есть возможность сконцентрироваться на действиях, войти в выдуманный сценарий игры. Кроме того, сегодня большинство семей имеют только одного-двух детей, что также лишает дошкольников возможности реализовать себя в каких-либо других видах творческих игр [2, с.76].

По внешним признакам режиссерская игра ребенка дошкольного возраста схожа с работой режиссера спектакля или фильма. Так, ребенок самостоятельно создает сюжет, пусть самый элементарный. Тем не менее, сюжет – результат мыслительной деятельности ребенка, воплощение его замыслов и желаний. Кроме того, ребенок учится распределять роли между предметами и игрушками, что также указывает на схожесть таких действий с режиссерскими играми. В возрасте шести-семи лет в игре ребенка начинают использоваться предметы-заместители, что указывает на достаточный уровень развития воображения. Обычный карандаш может выступать в роли градусника, каштаны, игрушечный кот в игре становится тигром, а листья «превращаются в деньги». Иногда образ игрушки может не иметь абсолютно никаких сходств с образом ее роли. Например, необычная ветка может выступать в роли волка, кубики – в роли солдат и т. д. Еще одним признаком сходства рассматриваемого вида игры с режиссерской работой является планирование ребенком своеобразной сцены, где будут происходить все игровые действия. Ребенок продумывает, в каком положении и где будет находиться каждый герой, как герои будут взаимодействовать, какой результат произойдет на импровизированной сцене. Наряду с вышеперечисленными действиями ребенок озвучивает каждого героя или же выступает в роли диктора, проговаривая действия. Исходя из этого видно, что режиссерская игра, несмотря на кажущуюся простоту, требует от ребенка немалых физических и умственных усилий, что не может не отразиться положительно на его развитии [3, с.38].

Режиссерские игры – это разновидность самостоятельных сюжетных игр. Такие игры требуют от ребенка усидчивости, однако они очень занимательны. Для проговаривания действий и озвучивания героев ребенку необходимо прибегать к использованию как вербальных, так и невербальных средств коммуникации. В данном виде игр ребенок чаще всего использует интонацию и мимику, гораздо реже обращается к пантомиме вследствие игр с неподвижными предметами [4, с.71].

Режиссерская игра играет значимую роль для развития всех познавательных процессов детей дошкольного возраста. Ответственность за несколько ролей одновременно развивает у ребенка умение планировать

свое высказывание, продумывать ситуацию наперед, регулировать поведение, контролировать движения и речь. Проживая каждую игровую ситуацию, ребенок учится чувствовать настроение окружающих, что немаловажно при взаимном общении. Подражание моральным качествам взрослых способствует формированию таковых у ребенка [3, с.38].

Ведущим компонентом режиссерской игры является речь. Чаще всего она представлена описанием действий героев (например, «Мама сказала Даше: «Пойдем мыть руки. Даша пошла в ванную комнату и взяла мыло»). Кроме описательного текста ребенок употребляет и оценочные высказывания («Зайчик трусишка, он испугался злого волка»). Для каждого героя ребенок использует свою интонацию, громкость, темп и эмоциональную окраску (например, волка он будет озвучивать грубым голосом, зайца – тонким и т. д.) [3, с.39].

На каждом возрастном этапе режиссерская игра имеет свои особенности, которые зависят от уровня речевого развития ребенка. Остановимся на особенностях коммуникационной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе режиссерской игры.

На пятом году жизни ребенок практически постоянно пользуется речью в процессе игры, при этом употребляет не только описательные высказывания, но и оценочные, а также ролевые (для каждой роли – свое «озвучивание»). Посредством оценочных высказываний ребенок показывает свое отношение к каждому герою или игровой ситуации.

В шесть-семь лет у детей режиссерская игра продолжает совершенствоваться. Так, можно выделить следующие особенности:

1) игры динамичные, творчески продуманные. Игры напоминают воспроизведение детьми известных им мультфильмов и сказок с внесением изменений в сюжет и добавлением героев.

2) сюжет игры достаточно сложный, включает в себя несколько героев, может меняться по ходу игры. Ребенок использует предметы заместители.

3) появляются совместные режиссерские игры. Чаще всего они объединяют всего 2-3 ребенка. При этом в совместной ролевой игре прослеживается сюжетно-ролевой характер: дети вместе подбирают игрушки, распределяют роли, продумывают сюжет. [3, с. 40].

Для того, чтобы совместная режиссерская игра полноценно реализовывалась, дети должны иметь общие интересы, уметь понимать друг друга и согласовывать свои действия. Чаще всего совместную режиссерскую игру можно наблюдать у детей из одной семьи, если между ними доброжелательные отношения [5, с.132].

Если у ребенка нет возможности реализовать себя в режиссерской игре, то в дальнейшем это оборачивается проблемами коммуникативного характера. Ребенок не будет подчиняться правилам коллективной игры, не сможет понять цели и желания других участников, не будет иметь возможности «вжиться» в роль. Кроме того, бедность воображения не позволит ему дифференцировать игровую и реальную ситуацию, что может привести к конфликтам с

участниками игры Другими словами, ребенок не сможет полноценно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми [6, с.56].

Как и все виды творческих игр, режиссерские игры являются отражением социальных взаимоотношений. Играя, ребенок расширяет свои представления о взаимодействии людей, переносит жизненные ситуации в сюжет игры, осваивает мотивы и смыслы деятельности взрослых. Поведение ребенка опосредуется образом другого человека или ситуации. Кроме того, в режиссерских играх часто отражаются разговоры, услышанные ребенком от взрослых, что формирует умение строить высказывание, закладывает определенные модели общения. Таким образом, ребенок усваивает не только правила поведения, но и их значения для установления и поддержания положительных взаимоотношений с другими людьми [4, с.75].

Таким образом, режиссерская игра является важным условием для развития способности к общению у детей старшего дошкольного возраста. В ходе игры у ребенка развивается умение планировать свое речевое высказывание, вследствие чего развивается монологическая речь, пополняется пассивный и активный словарный запас. Все это является благоприятными предпосылками для развития коммуникативной функции речи. Взаимодействия, отраженные в игре, являются отражением взаимоотношения взрослых, что в дальнейшем усваивается ребенком как модель общения и применяется в коммуникации со сверстниками и взрослыми. Поэтому нельзя недооценивать режиссерскую игру как средство развития способности к общению у детей старшего дошкольного возраста. Напротив, необходимо создавать все условия для реализации игры ребенком, стимулировать его к игровым действиям.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психологии развития ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 92–96.

2 Смирнова, Е. О. Виды игры дошкольника / Е. О. Смирнова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2014. – № 6. – С. 74–78.

3 Гаспарова, Е. М. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста / Е. М. Гаспарова // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 38–42.

4 Бондаренко, А. К. Воспитание детей в игре : пособие для воспитателя детского сада / А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.

5 Абрамян, Л. А. Игра дошкольника / Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова. – М. : Просвещение, 1989. – 286 с.

6 Воронова, В. Я. Творческие игры старших дошкольников / В. Я. Воронова. – М. : Просвещение, 1981. – 80 с.

10. Психологическая помощь в воспитании детей с особенностями развития

УДК 159.9.07:616.89-053.2-056.26

Алине де Соуза Перейра

Элизабет Тунес

Федеративная Республика Бразилия, Университет Бразилиа

ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ С ДЕФЕКТАМИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ

Данная статья посвящена проблеме исследования компенсаторных процессов у детей с синдромом Дауна в ситуации пандемии COVID-19. Представлены методологические основы психологической помощи данной категории детей с позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского.

Научное познание о человеческом развитии на сегодняшний день ещё представляет некоторые пробелы. Уже в начале XX века Льва Семеновича Выготского волновали вопросы о формах человеческого развития и эквивалентность между ними [1]. Культурно-историческая теория представила новую перспективу процесса психологического развития ребенка с дефектами и таких терминов как недоразвитие или неполное развитие. Выготский обсудил в своих работах, что дети с органическими дефектами не есть дети с наименьшим развитием или низким развитием и защитил идею, что они могут развиваться по альтернативным путям, которые специфичны для их особенностей. В этих случаях у детей развивается социальная компенсация дефекта. Проходя альтернативные пути в процессе развития, дети могут преодолевать барьеры, порождающиеся из-за дефекта и компенсировать свои недостатки, которые выражаются в новом качественном типе развития, которые отличают их от так называемых нормальных детей только из-за особенностей органических и психологических структур и особенностей развития характеристик личности [1].

Для Выготского развитие это появление нового в формировании человека, его личности [2]. Это новые формирующиеся качества. Процесс развития состоит из сложной организации, проходящей во времени: имеет начало, временные этапы и конец. Оно не происходит по прямой линии, оно имеет особенный цикл и ритм и может иметь обратный характер. Развитие не сводится только к росту и приращению. Его обязательный атрибут есть появление нового.

Имея в виду понятие Выготского о нормальности [1] – как количественном понятии среднего измерения, которое не представляется в чистом виде – автор хотел исследовать причины такого огромного разнообразия в процессах культурного развития. Его интерес был направлен на изучение качественных особенностей психологического развития. Он определил социальную адаптацию как отношение между органическими, психическими особенностями и социальными условиями человека, то есть, люди, которые обладают некоторыми психофизиологическими особенностями, иногда необычные, поэтому необычным образом относятся к социальным условиям жизни [3, с. 82].

Выготский выдвинул теорию развития человека, которая включает в себя два типа явлений: биологическое развитие и культурное развитие [4]. Органическое развитие происходит в культурной среде и превращается в биологический процесс исторически предопределенный и это порождает социобиологическое формирование человека. Слияние этих двух линий приводит к развитию высших психических функций. Одна часть это биологический процесс эволюции и другая это процесс исторического развития, по которому примитивный человек превращается в культурного. Типы памяти, внимания и мышления, как высшие (культурные), как и низшие (натуральные) говорят о существовании двух групп похожих феноменов, но которые являются путями для развития высших форм поведения. Один путь – это личностное овладение внешними средствами культурного развития и мышления (речи, письма, счета, рисования, т.д.); другой – это развитие специфических высших психических функций (произвольного внимания, логической памяти, формирование понятий, т. д.). Вместе, эти феномены образуют процессы развития высших форм поведения ребенка. Поэтому, Выготский говорит, что педагогика должна опознать какие симптомы первичные и какие вторичные в развитии дефективного ребенка, опознать какие сформировались позже и наименее связаны с первичными причинами, а также различить как среда влияет на развитие ребенка [1].

На основе всего сказанного, мы предполагаем исследовать процессы, возникающие у дефективных детей, а так же пути преодоления препятствий, которые возникают при столкновении с трудностями, порождающимися из-за социального столкновения со своей дефективностью.

При сопровождении ребенка пяти лет с Синдромом Дауна, живущего исключительно с матерью и взрослой сестрой, в контексте социальной изоляции из-за пандемии COVID-19, нам удалось установить ущерб причиненный из-за отсутствия общения ребенка со сверстниками. А также определить препятствия и трудности при необходимости решения проблем, отсутствия стимулов в использовании инструментов и знаков. Этот ребенок не развил речь; его поведение ещё обусловлено импульсивной силой предметов; отсутствует разделение смыслового и оптического полей, что характерно для детей дошкольного возраста [5]. Встает вопрос: общение с другими детьми,

школьное окружение могли бы дать импульс развитию высших функций; какие условия среды необходимы для этого?

Культурно-историческая теория Выготского дает нам возможность преодолеть натуралистическую и детерминистскую концепцию детского развития, но эта возможность связана с богатством среды, опыта и отношений ребенка [1]. Социальная изоляция, конечно, влияет на развитие детей, она возможно даже тормозит или регрессирует некоторые достижения. Задача педагогики огромная, так как необходимо понять это влияние и определить что делать с его последствиями.

Список использованных источников и литературы

1 Vigotski, L. S. *Obras Escogidas. Tomo V. Fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

2 Vigotski, L. S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Paper, 2018.

3 Tunes, Elizabeth. A Defectologia de Vigotski – uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. In: Elena E. Kravtsova; Guenadi Kravtsov; Oleg Kravtsov; Zoia Prestes; Elizabeth Tunes; Serguei Jerebtsov. (Org.). *VERESK – Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. 1ed. Brasília: UNICEUB, 2017, v1, p.75-84.

4 Vigotskiĭ, L.S. *Obras Escogidas. Tomo III. Problemas do desenvolvimento da psiquê*. Madrid: Visor, 1995.

5 Vigotski, L. S. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). São Paulo: Expressão Popular, 2021.

УДК 159.98:37.015.31:159.9(091)

А. А. Лытко

Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»

РЕЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАГНОЗА В ФОРМАТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

На основе рецепции культурно-исторического подхода Л.С. Выготского дается трактовка дефиниции «психолого-педагогический диагноз», позволяющая психологу-практику инструментально выстраивать психодиагностический процесс в образовательном учреждении. В ней отражается «социальная ситуация развития» испытуемого, предлагается характеристика интраиндивидуальных

связей особенностей его личности и альтернатива в прогнозе разрешения проблем, вытекающих из запроса на психологическую работу с клиентом.

Постановку психологического диагноза мы рассматриваем в формате культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Активное проникновение и полуслепое заимствование методов и методик, которые сегодня общепризнанны в качестве классических на западе, после более чем полувековой депривации, которую испытала отечественная психология после известного постановления ЦК ВКП (б) о «педологических извращениях», нашло благодатный профессиональный климат в нашей стране. Однако возникла опасность утери «методологического ключа», которым открывается заветная дверь психологической диагностики. Вот почему *конструктивная рецепция научных идей Л.С. Выготского в этом направлении достаточно актуальна.*

Использованное нами модное ныне слово «формат» является, по сути, результатом вторичного иноязычного заимствования, привносящего новые смыслы в сферу его использования. Оно кажется непривычным для использования в психологических текстах. Однако сейчас все меняется: на наших глазах появились выражения успешный человек и эффективная личность, стерся осуждающий оттенок у слов амбициозный и карьера, все сферы жизни захватило слово проект, входит в моду слово позиционировать. Поэтому стремительное распространение слова формат не случайно. Раньше говорили о формате книг, потом мы узнали о формате файлов. Теперь же формат появился у всего: у телеканалов, общественных мероприятий и пр. Это слово не просто распространилось в каких-то специальных контекстах, но и стало общеупотребительным.

Не вдаваясь в историю этого распространения, обратим внимание, насколько органичным выглядит то значение, в котором употребляем его мы.

В частности, под форматом мы понимаем совокупность свойств, необходимых для того, чтобы предмет исследования «вписывался» в ситуацию. Культурно-историческую психологию Л. С. Выготского часто называют неклассической, то есть не укладывающейся в формат классических научных представлений о развитии психики. Неформатный означает «не канонический», то есть не соответствующий устоявшимся представлениям. Можно даже сформулировать житейскую закономерность: сначала при помощи слова неформат душится все живое и прогрессивное, а потом само живое и прогрессивное превращает это слово в гордое самоназвание. Как известно, что-то похожее произошло с культурно-исторической психологией Л.С. Выготского. Ее неклассический подход для специалистов-психологов становится все более привычным в рассмотрении научных проблем.

Далее, в этимологическом смысле по-латыни формат – это «вид, внешнее оформление». Например, формат как термин с прикрепленными к нему полиграфическими наименованиями, обозначает конкретные размеры изданий, скажем, формат А4. Речь идет не просто о внешнем виде, а о совершенно

определенном размере, эталоне, стандарте. Слово стандарт оказывается в этом термине для профессионального сознания актуализированным. Очевидно, что в решении конкретных психологических проблем, скажем, оказания индивидуальной психологической помощи, культурно-историческая психология действительно задает определенный технологический стандарт.

Наконец, в активном обиходе появился еще один формат, связанный с компьютеризацией, – формат как структура, параметры и возможности (формат DVD, MP3), с которыми могут работать соответствующие компьютерные программы. Большинство из нас не избегают этого компьютерного термина. Но воспринимается не столько его специфический смысл, сколько один из его компонентов – структура, свойства. Очевидно, что благодаря последователям Л. С. Выготского культурно-исторической психологии придается все более определенная структура, в которой психолого-педагогической диагностике отводится вполне однозначное технологическое место.

Из компьютерного лексикона пришло и производное понятие форматировать, то есть «создать структуры доступа» к данным. В этом процессе форматирования проверяется и исправляется целостность носителя, причем часть находящейся на нем информации теряется безвозвратно. Для далекого от кибернетики сознания «юзера-психолога» актуализируется существенная проблема – как не утратить в погоне за все более обогащающейся научно-психологической информацией основные методологические ориентиры культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Применительно к психолого-педагогической диагностике нуждается в уточнении сам термин диагноз, вызывает интерес внутренняя, процессуальная сторона его постановки.

Если с относительной долей условности экстраполировать выявленные смыслы формата на предмет нашего исследования, то получится следующее.

Отталкиваясь от методологического подхода Л. С. Выготского к проблеме исследования высших психических функций, мы в отличие от других исследований однозначно закрепляем за психодиагностикой функцию постановки индивидуального психологического диагноза. Тем самым преодолевается теоретическая размытость инструментальных понятий психодиагностики и тестирования, используемых в теории и на практике тождественно. По-видимому, по причине предметной неопределенности в западных разработках чаще всего вместо термина психодиагностика используется осторожный термин «психологическая оценка».

Профессиональная деятельность психолога в отличие от психиатрии обладает относительно независимыми характеристиками, и психологический диагноз, психологическая оценка являются необходимыми инструментами его работы. У этого специалиста психологический диагноз в отличие от медицинского имеет развернутую текстуальную форму. И данный факт объясняется не только семиотической ограниченностью как теоретического, так и практического аппарата собственно психологии. Развернутое психолого-педагогическое заключение, сделанное специалистом, имплицитно содержит не

только констатацию, скажем, конфликтных сил личности, но и выраженное свойство динамичности оценки ее психических свойств и состояний.

В этой связи формальное определение психолого-педагогического диагноза должно носить инструментальный характер, наподобие того, как дается дефиниция, например, имени прилагательному в филологии. Если не знать, что эта часть речи что-то конкретно обозначает и на какие-то специфические вопросы отвечает, то найти ее в конкретном тексте для школьника представится делом весьма затруднительным. Искомый феномен в формате культурно-исторической психологии, если упорядочить субъективный опыт специалиста-диагноста, может выглядеть следующим образом.

Психолого-педагогический диагноз рассматривается как относительно развернутый в текстовом отношении результат деятельности психолога, отражающий «социальную ситуацию развития» ребенка, представляющую уникальное интегративное сочетание интраиндивидуальных связей особенностей личности с внешними условиями его жизненного устройства – сочетание, определяющее динамику развития индивидуальных психологических проблем, на основе профессиональной оценки которого возможно выстраивание альтернативного прогноза разрешения этих актуальных проблем в соответствии с практическим запросом на психолого-педагогическую помощь.

Главной задачей, которой руководствовался автор, конструируя данную дефиницию, было стремление установить определенные ориентиры для тех, кто применяет психолого-педагогический диагноз в своей повседневной деятельности. Эти ориентиры образуют как «осевую линию» развертывания психодиагностической работы педагога-психолога с ребенком, так и совокупность элементов, составляющих контент его профессиональной деятельности.

Если следовать Л. С. Выготскому, постановка психолого-педагогического диагноза учитывает логику развития размышлений педагога-психолога относительно психологической проблемы ребенка. Это внутреннее самодвижение мышления специалиста в зависимости от степени сложности диагностической задачи достигает одного из трех уровней развития диагноза: симптоматического, этиологического и типологического [1, с. 318-320]. Первый из них ограничивается констатацией определенных особенностей, или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Важнейшим элементом второго уровня становится выяснение в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении и психике обследуемого, каковы их причины и следствия. Высший уровень в развитии диагностики – типологический диагноз – заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности [2, с. 127].

В практической психологии диагностическое мышление психолога, развертываясь от частного к общему, последовательно движется от симптоматического диагноза через этиологический к типологическому. Но в

случае диагностики детей с особенностями психофизического развития, когда первичный дефект ребенка заранее известен из медицинских источников, диагностическое мышление психолога может иметь обратный ход – от эмпирико-типологического диагноза через этиологический к симптоматико-феноменологическому. Так, если известно, что ребенок имеет нарушения функций опорно-двигательного аппарата, то типологическая психологическая характеристика его уже известна из специальной психологии. Психологу остается только уловить причинно-следственные и интраиндивидуальные связи между феноменологическими особенностями обследуемого. Естественно, что эти связи учитываются при построении прогностической картины развития личности: выстраивании и реализации программ коррекционно-психологической помощи обследованному.

Типологический диагноз неразрывно связан с педагогическим прогнозом. В этой взаимосвязи диагноза и прогноза, с нашей точки зрения, важен учет двух методологических положений Л. С. Выготского, основанных на понятиях социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития.

Как известно, под социальной ситуацией развития ученый понимал не просто социальную среду, в которой живет ребенок, а то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является особенным, неповторимым и уникальным для него и которое определяет и динамику психического развития, и важнейшие психологические новообразования [3, с. 133]. Очевидно, что типологический диагноз, будучи высшим уровнем психологической диагностики, должен сочетать в себе, во-первых, анализ развития высших психических функций, во-вторых, оценку социальных условий, в которых воспитывается ребенок, и, в-третьих, наконец, определение того уникального, «особого сочетания» внутренних и внешних факторов развития личности. Характеристика только психических особенностей даже в случае выявления их интраиндивидуальных связей без учета особенностей социальной среды лишается почвы. Результаты такого способа обследования, который основывается на анализе «социальной ситуации развития», указывают путь к разработке конкретных программ вмешательства, эффективно влияющих на ход личностного развития ребенка в желательных направлениях.

Что касается зоны ближайшего развития ребенка, то именно она задает основания для формулирования прогноза. Она создает представление о потенциальных возможностях развития обследуемого и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз о разрешении его психологической проблемы. Определение зоны ближайшего развития составляет то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. Как известно, эта зона теоретически определяется как разница между уровнем возможного и уровнем достигнутого развития [4, с. 42]. У разных детей она индивидуальна и практически может быть выявлена благодаря дозированной помощи психолога в решении разного рода поведенческих и познавательных задач. Значение имеет не только сам факт возможности

достижения цели с помощью взрослого, но и мера такой помощи. Чем меньше эта помощь, тем выше чувствительность к ней, выше способность к разрешению поведенческих коллизий или интеллектуальных задач. Оценка зоны ближайшего развития ребенка создает возможность выдвижения как минимум двух прогностических альтернатив: что будет, если сохранить существующее положение вещей, и что будет, если осуществить психолого-педагогическое вмешательство. В последнем случае диагностический процесс завершается формулированием рекомендаций в адрес лиц, заинтересованных в оптимизации состояния ребенка, или составлением обстоятельной коррекционной программы.

Таким образом, инструментальный процесс постановки психологического диагноза, учитывающий наш подход к психолого-педагогической диагностике, хорошо открывается методологическим «ключом» Л. С. Выготского к пониманию взаимосвязи типологического диагноза и педагогического прогноза. А рецепция культурно-исторического подхода позволяет удержать саму психолого-педагогическую оценку от размытости ее процессуальной стороны.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. Основы дефектологии. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.

2 Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.

3 Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.

4 Кравцова, Е. Е. Культурноисторические основания зоны ближайшего развития / Е. Е. Крацова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 42–50.

УДК 376-056.262:159.922.7

*Фабиана Алваренга Ранжел
Федеративная Республика Бразилия,
Университет Бразилиа Институт Бенжамин Констат*

ОТ ОСТАВШИХСЯ ОРГАНОВ ЧУВСТВ ДО ЦЕЛОСТНОСТИ РЕБЕНКА СО ЗРИТЕЛЬНЫМ ДЕФЕКТОМ: ЧТЕНИЕ И ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ КАК ПРИСВОЕНИЕ КУЛЬТУРЫ

Эта статья посвящена обсуждению проблемы развития письменной речи у слепых и слабовидящих детей. Основываясь на принципе, развития письменной речи как формирования читателей и авторов. Авторы защищают идею, в

соответствии с которой, обучение чтению и письму должно встать на позицию обучающихся чтению и письму и тем самым выявлять социальное значение приобретения этих техник.

Мы опираемся на идеи Льва Семеновича Выготского, отмечая его критику по отношению к традиционным практикам обучения письменной речи, которые ещё преобладают в упражнениях орфографии, каллиграфии и в начальном процессе обучения грамоте: кодификация и расшифровка букв [1]. Для слепого или слабовидящего ребенка традиционные практики ассоциируются с клиническими перспективами, которые доминируют по сравнению со школьным обучением. Обычно можно встретить исследования, которые, хотя и обсуждают культурный процесс усвоения детьми чтения и письма, но все же ставят на первый план развитие остальных присутствующих органов чувств при организации школьных занятий одновременно с сенсомоторными.

Таким образом, практика обучения грамоте детей со зрительными дефектами в большинстве случаев основывается на занятиях, которые имеют целью совершенствование тактильного восприятия и моторной координации рук [2, 3]. В обучении письму и чтению повторяются механистические практики, свойственные обычным школам, сконцентрированные на отношении графемы-фонемы без ассоциации с написанием целого текста. Ассоциация сенсомоторных занятий с теми, которые имеют целью только отношение графема-фонема, усиливает тенденцию, которая подвергается критике в бразильском образовании, как например, последовательное изучение букв алфавита.

Хотя механистические практики применяются параллельно в обучении грамоте слепых и слабовидящих детей и детей без дефектов, можно заметить, что для первых развитие присутствующих органов чувств задерживается, так как необходимо создать условия для развития смыслового поля их применения. Если занятие не имеет смысла для ребенка и не побуждает его интереса, то есть, он не находит в занятии нечто, что может дать возможность побудить к другим действиям, воспроизведение теряет смысл. Выготский утверждает, что это основной недостаток вербального метода обучения, являющийся чисто школьным, всеми осуждаемым и заменяющий овладение живыми знаниями посредством ассимиляции вербальных умерших и пустых схем [1]. Поэтому, деятельности, целью которых является запоминание содержания определенного предмета или фиксация моторного акта мало способствуют детскому развитию.

Этот вопрос получает другое измерение, когда в него включается понятие компенсации. Компенсаторные процессы лежат в основе развития детей с дефектами и могут включаться, если есть цель на будущее, а также в понимании себя как социального существа, так как компенсаторные процессы могут быть спровоцированы через требования социальных отношений [4]. Значит человек, как социальное существо, находит в своих органах чувств возможность переживания социального опыта. Без них, конечно, опыта не может быть: органы чувств дают знать, что существует жизнь в организме. Но

без социального опыта, направленного на какую-нибудь цель, человеческое в жизни теряется, и организм может пережить более сильные негативные симптомы.

Таким образом, оставшиеся органы чувств у слепых и слабовидящих являются остатками только в филогенетическом смысле. В онтогенезе они являются цельными чувствами слепого или слабовидящего человека. Сохранные органы чувств выступают как части целого существа и открывают ему возможность для социального опыта как человека. Зрячие, слепые и слабовидящие находят в своей чувственности путь, посредством которого постигают окружающий мир, структурируют его и структурируются им.

Но, когда процесс присвоения чтения и письма основывается только на технике и речь остается второстепенным аспектом, чтение и письмо теряют свою развивающую силу. Речь лежит в основе человеческого развития, а для детей с дефектами, в основе компенсаторных процессов, порождающих их развитие. Выготский говорит, что источником компенсации при слепоте не является развитие осязательности или большей чувствительности слуха, а именно речи, то есть, использование социального опыта общения со зрячими [5, 6]. Надо ещё заметить, что письменная речь – это специальная функция речи, и она должна достичь параметра развития как психической функции, как что-то сложное, выходящее за границы необходимых техник, материализующих её [1].

Материализация письма – это объективная реализация психической функции, то есть психические функции есть копии социальных функций, которые первично развиваются во внешних отношениях и потом интериоризируются, развиваются в интра-психическом отношении [7]. Для ребенка присвоение речи должно идти по пути необходимости принятия роли авторства, не как профессии, а как человека, принадлежащего к грамотному обществу. Множество занятий и деятельностей могут создать условия для этого: письмо, адресованное учительнице; создание каталога игрушек группы; воспроизведение тележурнала или программы сериалов – эти и многие другие занятия вызывают к жизни письменный текст и оживляют знак, который родился из человеческих отношений, из потребностей людей, которым по самым разным причинам необходимо общаться.

Список использованных источников и литературы

1 Vygotski, Lev. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: Obras escogidas: problemas de psicología general. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Libros, 2014. t. II. p. 181-286.

2 Melo, Douglas Christian Ferrari de. Políticas públicas de educação de pessoas com deficiência visual: um estudo comparado na Grande Vitória/ES. Revista Científica Intelletto, v.4, n. especial, 2019. p.8-21.

3 Tamanaha, Aicyr Lomonte. Aspectos particulares da dinâmica educacional de uma turma de alfabetização em braille. 2018. 118 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

4 Vygotski, Lev. El defecto y la compensación. In.: Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Libros, 2012. t. V. p. 41-58.

5 Vygotski, Lev. El niño ciego. In.: Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Libros, 2012. t. V. p. 99-114.

6 Vygotski, Lev. Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. In.: Obras escogidas: problemas de psicología general. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Libros, 2014. t. II. p. 91-118.

7 Vygotski, Lev. Estructura de las funciones psíquicas superiores. In.: Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Libros, 2012. t. III. p. 121-138.

Студенческие публикации

УДК 159.98:376-057.874-056.264

А. А. Ивахненко

*Е. В. Приходько, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

РАБОТА ПСИХОЛОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

В статье рассматриваются вопросы изучения работы психолога с младшими школьниками с нарушением речи. Определены возможные направления коррекционно-развивающей работы и рассмотрены требования, которые помогут повысить качество психолого-педагогической помощи учащимся и оптимизировать учебно-воспитательный процесс.

Поскольку логопеды диагностируют речевое развитие ребёнка, учителя – когнитивные способности, психологи – диагностируют психологическое развитие: когнитивные, эмоциональные, поведенческие характеристики. Специалистами и педагогами по результатам диагностического обследования ребёнка составляется план работы с ребёнком [1].

При работе с детьми с нарушениями речи необходимо комбинировать упражнения для развития различных когнитивных процессов. Лучше использовать упражнения и игры на развитие: памяти, внимания, мышления, речи, самоконтроля, мелкой моторики. Поскольку когнитивные процессы развиваются в тесной взаимосвязи друг с другом, каждое развивающее

упражнение, направленное на развитие одного когнитивного процесса, одновременно влияет на другие (упражнение для проверки чтения не только развивает качественные характеристики внимания (объём и концентрацию), но и мелкую моторику, память; пальчиковые игры развивают моторную и слуховую память, учат переключать и концентрировать внимание).

Невнимательный ребёнок не в полной мере будет усваивать предложенный материал, поэтому нужно придавать большое значение развитию внимания и его произвольности. Упражнения на развитие внимания также улучшают навыки самоконтроля над своим поведением. При работе с ребёнком задания на слуховое и зрительное внимание чередуются. Такие упражнения сначала выполняются индивидуально с ребёнком, чтобы уменьшить влияние внешних отвлекающих обстоятельств, а уже затем соответственно в группе.

В работе с детьми с нарушениями речи необходимо уделять упражнениям для улучшения зрительно-моторной координации (ЗМК) и мелкой моторики рук. Такие упражнения развивают речь, внимание, пространственное представление, память и мышление (пальчиковые игры с предметами и гимнастика, рисование на крупе, штриховка, дорисовывание картинки, тактильные игры и многое другое).

Такие дети склонны к быстрому переутомлению, с ними нужно применять упражнения на снятие физического и психоэмоционального напряжения. Такие упражнения как физминутка во время занятия, упражнения на релаксацию и дыхательные упражнения. Эти упражнения снимают возбуждение или напряжение, но и улучшают концентрацию внимания ребёнка.

Для развития речи детей используются упражнения на умение устанавливать причинно-следственные связи, обогащение словарного запаса, умение составить рассказ по картинкам. В упражнениях задействованы все когнитивные процессы. В работе психолог использует различные игры и упражнения на развитие мышления, памяти, речи. В группе происходит развитие коммуникативной речи ребёнка. Используются следующие методики: психогимнастические упражнения, упражнение на вербальное и невербальное общение (упражнения, в которых детям необходимо войти в контакт друг с другом, понять друг друга, договориться, используя мимику или речь) [1].

Психолого-логопедическая практика в обучении и воспитании детей с нарушениями речи руководствуется принципами системного взаимодействия и системного подхода различных компонентов речи: звуковой стороны (произношения), лексико-грамматической структуры, фонематического восприятия, а также взаимосвязь нарушения речи с другими аспектами психического развития ребёнка.

Дети с функциональными дефектами речи эмоционально реактивны, у них легко вызываются невротические реакции на обращение другого человека, в школе плохая успеваемость, по предметам низкие оценки,

некорректное поведение. В поведении проявляются агрессия, возбудимость, нерешительность, застенчивость, тревожность.

В социальном и интеллектуальном развитии младших школьников особое место занимает речь (письменная и устная). Наиболее часто встречающейся патологией речи у детей является дислексия. «Дислексия – это частичное нарушение процесса овладения чтением, которое проявляется в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера из-за несформированных психических функций, связанных с овладением чтением с сохранными слухом, зрением, интеллектом» [2].

Основные симптомы дислексии: снижение скорости чтения; форма чтения, не соответствующая требованиям программы; снижение точности чтения; нарушение смысла чтения.

Нарушение скорости чтения можно диагностировать по низкой скорости чтения, которая не соответствует нормативам. Так же, на несформированность навыка чтения может указывать использование такого непродуктивного способа чтения, как чтение по буквам или отрывисто по слогам, протягивая каждый слог, учитывая, что опыт чтения у ребёнка более двух лет. Ещё один критерий нарушения чтения, смысловое непонимание ребёнком прочитанного, здесь будет искажение смысла и неумение выделить основную мысль прочитанного.

В работе с младшими школьниками с нарушением чтения необходимо учитывать, что данная патология сочетается с другим нарушением – дисграфией. И всё это наиболее частая причина снижения мотивации к обучению и последующих поведенческих трудностей; школьной дезадаптации.

Дисграфия – это частичное нарушение письма, которое проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, связанных с невозможностью или затруднениями в соотношении звуков устной речи и обозначений на письме.

Учащиеся младших классов с нарушениями речи характеризуются сниженной успеваемостью, плохой уравновешенностью нервных процессов с выраженной заторможенностью, менее ориентированы на коллектив и менее адаптированы к школе. У большей половины детей преобладают отрицательные эмоции и повышенная склонность к стрессу.

Исследования уровня притязаний младших школьников с дефектами речи показали, что в большинстве случаев после успешного выполнения заданий часть детей переходит не к более сложным, а к более лёгким заданиям. Это говорит о том, что у детей с дефектами речи с возрастом развивается реалистический уровень притязаний [3].

Дети с нарушением речи обладают рядом специфических характеристик социального поведения: поведение ребёнка и практическая деятельность остаются спонтанными, невербальными; снижается уровень понимания того, как достичь цели, предвидев возможные препятствия и продумывание путей решения проблемы; речевые контакты, включённые в деятельность, сведены к минимуму; низкий уровень эмоциональной эмпатии [3].

Нарушения когнитивного и речевого развития у младших школьников с

нарушениями речи не позволяют им в полной мере развивать полноценные коммуникативные отношения с окружающими их людьми, затрудняют контакт со взрослыми и могут привести к изоляции в группе сверстников.

Все эти перечисленные выше особенности младших школьников с нарушениями речи не преодолеваются спонтанно. Они требуют совместной работы от психолога, логопеда и педагогов специально организованной коррекционной работы по развитию и исправлению всех компонентов речи, коммуникативной и познавательной деятельности, чтобы эффективно и оптимально адаптировать детей с нарушениями речи к требованиям и условиям социума.

Собственный опыт и практика показывают, что определённая часть младших школьников с небольшими отклонениями в психофизическом развитии может успешно пройти адаптацию в начальной школе. Совместное обучение в одном классе с детьми, у которых более высокий уровень способствует, с одной стороны, соответствующей социализации данной категории школьников, а с другой стороны, развивает у здоровых детей толерантность к недостаткам своих одноклассников и чувство взаимопомощи. Последнее обстоятельство особенно актуально в наши дни.

Список использованных источников и литературы

- 1 Безруких, М. А. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М. А. Безруких. – М. : Эксмо, 2009. – 464 с.
- 2 Психология детей младшего школьного возраста : учебник и практикум / З. И. Айгумова [и др.] ; под общей редакцией А. С. Обухова. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. – 583 с.
- 3 Шипицына, Л. М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л. М. Шипицына, Л. С. Волкова // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 15–19.

УДК 159.952-053.5:616-008.81

Е. Э. Коржова

*О. А. Короткевич, старший преподаватель
Беларусь, Гомель, УО «ГГУ имени Ф. Скорины»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ГИПЕРАКТИВНОСТИ

В статье проанализированы современные психологические подходы к изучению внимания младших школьников в процессе учебной деятельности.

Рассмотренная в статье проблема синдрома дефицита внимания и гиперактивности представляет достаточно высокую социальную значимость, так как они являются довольно распространенными явлениями, признаки которых отчетливо проявляются в младшем школьном возрасте. Автором описаны результаты эмпирического исследования психологических особенностей внимания младших школьников с синдромом гиперактивности.

В отечественной психологии проблема внимания рассматривалась с разных теоретических позиций. Изучение внимания в рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского и исследование внимания в парадигме психологии установки Д. Н. Узнадзе имеют фундаментальное значение. В русле деятельностного подхода можно выделить два основных направления, два взгляда на природу внимания и соответственно на условия, необходимые для его развития. Первое направление представлено такими выдающимися отечественными психологами как Б. Г. Ананьев, Ф. Н. Гоноболин, Н. Ф. Добрынин, С. Л. Рубинштейн, И. В. Страхов, которые не считают внимание самостоятельным процессом и определяют его как «направленность и сосредоточенность любой деятельности». Создателем второй концепции является незаурядный отечественный психолог П. Я. Гальперин, который понимает внимание как «специальную деятельность контроля».

Младший школьный возраст определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка – его поступлением в школу. Учебная деятельность вносит кардинальные изменения в развитие всех когнитивных процессов обучающихся. Наиболее высокие требования предъявляются к развитию внимания младших школьников, уровень которого в значительной степени обуславливает успешность учебной деятельности. Недостаточное развитие таких свойств внимания как концентрация, устойчивость и распределение выражается в неумении младшего школьника сосредоточиваться на содержании урока, на требованиях учителя и на собственных действиях. Данные проблемы вызывают замечания со стороны педагога, ошибки при выполнении заданий и снижение удовлетворенности своей деятельностью у ученика.

К возрастным особенностям внимания младших школьников относится сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость. Третьеклассники еще не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна для них и монотонна, их внимание легко отвлекается. Возможности волевого регулирования внимания, управления им вначале младшего школьного возраста весьма недостаточны. Внимание третьеклассников ещё слабо организовано и имеет небольшой объем. Они не могут одновременно рассматривать картину и слушать рассказ учителя о жизни и деятельности ее автора. Младшие школьники еще не умеют направлять свое внимание на то, что является существенным в рассказе, картине или предложении. Внимание к деталям рассказа (события) подразумевает результат свойственной для маленьких детей слитности и

ситуативности восприятия сложных для них явлений, неумения анализировать, выделять главное и видеть основные связи в воспринимаемом целом. Повышенная эмоциональная возбудимость, которая сохраняется у детей младших классов, также мешает им разобраться в выполняемой ими работе или в рассказе учителя. Чрезмерно акцентированными компонентами целого, которые привлекают их внимание, становятся иногда отдельные персонажи, не играющие существенной роли в рассказе или картине, отдельные действия персонажей. По этой же причине дети зачастую и лучше запоминают пример, который приводила учительница на уроке, чем правило, для закрепления которого она этот пример использовала.

Гораздо лучше у младших школьников развито непроизвольное внимание. Все новое, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны. Дети могут потерять из виду важные моменты в учебном материале, но обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают их своими необычными деталями. Поэтому значительным условием организации внимания является наглядность обучения, широкое применение всяческих наглядных пособий.

Возрастной особенностью внимания является и его небольшая устойчивость, в результате возрастной слабости тормозного процесса. Третьеклассники, не могут долго сосредоточиться на работе, их внимание легко отвлекается. Хотя у младшего школьника наиболее развито непроизвольное внимание, но первые годы обучения – главный период формирования произвольного волевого внимания. Произвольное внимание, по словам Ф. Н. Гоноблина, «имеет большое значение в учебной работе младшего школьника, хотя умение управлять сосредоточенностью своего сознания у ребёнка этого возраста ещё недостаточно развито» [1]. Структура ученических обязанностей и обстановка школьной жизни должны максимально способствовать развитию произвольного внимания. Особенности произвольного внимания младшего школьника во многом детерминированы спецификой той задачи, которой оно подчинено. Например, с целью получения высокой отметки или положительного отзыва со стороны учителя, ребёнок может настоятельно и глубоко концентрироваться даже на сложной и неинтересной работе. Сосредоточенности учащихся на уроке во многом способствует деятельность педагога, который неустанно стимулирует и контролирует учебную работу, заставляет обучающегося сосредоточиться.

Интересное занятие способно вызвать достаточно глубокую фиксированность или сосредоточенность у младшего школьника на протяжении длительного времени. Например, слушая интригующий, живописный рассказ педагога, дети могут не обратить внимания на прозвеневший звонок с урока. Однако, длительность такого состояния у младших школьников мала. Внимание обучающихся переменчиво, они способны быстро переключается с одного объекта на другой. Поэтому при оформлении классных помещений и перед началом урока из поля внимания школьников надо удалять всё, что не имеет отношения к работе на уроке.

Неинтересное, скучное изложение учебного материала часто вызывает невнимательность младших школьников. Важно, чтобы учебный материал ассоциировался у обучающихся с положительными эмоциональными переживаниями, был связан с их потребностно-мотивационной сферой.

Развитие личности напрямую связано с её мыслительными способностями. Общение, воспитание и обучение играют значимую роль в развитии внимания. Надо учесть, что возрастные особенности создают благоприятные условия для становления внимания, а взаимосвязь развития внимания и мышления способствует качественной их трансформации.

Термин гиперактивность происходит от латинского «*activus*» – деятельный, действенный и от греческого «*hyper*» – над, сверху, что указывает на превышение нормы. Говоря о гиперактивности, большинство исследователей (Н.Н. Заваденко, Л.С. Чутко, В.М. Трошин, А.М. Радаев и другие) подразумевают синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) [2, с. 13].

Согласно представлениям Е.Л. Григоренко, Т.М. Марютиной, синдром дефицита внимания с гиперактивностью представляет собой хроническое расстройство поведения в детском возрасте, среди клинических проявлений которого называются двигательное беспокойство, импульсивность, невозможность сконцентрироваться. Центральным для постановки заключения синдрома дефицита внимания с гиперактивностью считается расстройство внимания [3, с. 123].

Н.Н. Заваденко указывает, что синдром дефицита внимания с гиперактивностью представляет собой наиболее распространенную форму хронических нейрорасстройств в детском возрасте [4, с. 19].

База исследования: ГУО «Средняя школа № 2 г. Чечерска». Выборочную совокупность составили 80 детей младшего школьного возраста (2-3 класс). Психодиагностический инструментарий: анкета «Критерии выявления гиперактивности» (П. Бейкер, М. Алворд) и корректурная проба Бурдона.

Для выявления младших школьников с гиперактивностью нами была использована анкета «Критерии выявления гиперактивности» (П. Бейкер, М. Алворд). Согласно полученным данным, у 48% младших школьников выявлен синдром гиперактивности. У младших школьников с синдромом гиперактивности отмечается недостаток активного внимания (ребенку сложно сконцентрироваться, он постоянно теряет или забывает свои вещи, не прилагает умственных усилий для решения поставленной задачи и др.); двигательная расторможенность (трудно усидеть на одном месте, сон беспокойный, мало спит, очень разговорчивый); импульсивность (перебивает, не дослушивает собеседника, неаккуратно выполняет задания). У 52% младших школьников синдром гиперактивности отсутствует.

Результаты исследования продуктивности внимания младших школьников с гиперактивностью и младших школьников без синдрома гиперактивности, полученные с помощью корректурной пробы Бурдона, представлены на рисунке 1.

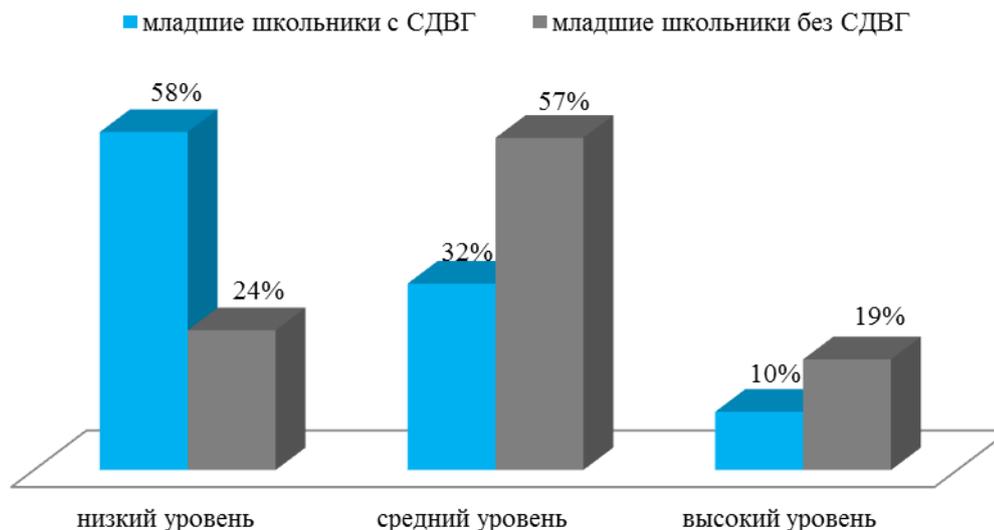


Рисунок 1 – Результаты исследования продуктивности внимания младших школьников с синдромом гиперактивности и младших школьников без синдрома гиперактивности, полученные с помощью корректурной пробы Бурдона (данные представлены в %)

Согласно данным, представленным на рисунке 1, у большинства младших школьников с синдромом гиперактивности выявлен низкий уровень продуктивности внимания. Это свидетельствует о низкой производительности младших школьников с синдромом гиперактивности во время просмотра букв. Обращает на себя внимание тот факт, что продуктивность падает уже в середине выполнения задания (на 5 минуте). Низкий уровень продуктивности внимания выявлен у 58% младших школьников с синдромом гиперактивности и 24% младших школьников без синдрома гиперактивности. У 32% младших школьников с гиперактивностью и 57% младших школьников без синдрома гиперактивности выявлен средний уровень продуктивности внимания. За 10 минут дети успевают просмотреть от 1200 до 1300 букв. У 10% младших школьников с гиперактивностью и 19% младших школьников без синдрома гиперактивности выявлен высокий уровень продуктивности внимания. Дети просматривают за минуту 1600-1700 букв, при этом производительность труда сохраняется и в конце задания.

Далее результаты подверглись статобработке с помощью φ^* -углового преобразования для доказательства статистически значимых различий. Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить и изучить психологические особенности развития внимания младших школьников с синдромом гиперактивности. Младшие школьники с синдромом гиперактивности отличаются низким уровнем развития продуктивности внимания ($\varphi^*_{эмп} = 3,171$ при $\rho \leq 0,01$), точности ($\varphi^*_{эмп} = 4,154$ при $\rho \leq 0,01$) и концентрации внимания ($\varphi^*_{эмп} = 3,167$ при $\rho \leq 0,01$). Производительность (продуктивность) внимания падает в процессе выполнения задания. Учащиеся успевают просмотреть за 10 минут 1000-1050 букв, что свидетельствует о

низкой продуктивности. Если на начальном этапе выполнения задания, младшие школьники стремятся как можно быстрее выполнять задание, то на середине выполнения задания, у них теряется интерес, падает продуктивность. При выполнении заданий, требующих поддержания внимания, младшие школьники с гиперактивностью делают установку на скорость, а не на точность в работе. Стремясь, как можно быстрее выполнить задание, они совершают ошибки, подчеркивают (зачеркивают) не те буквы из-за невнимательности. Низкий уровень концентрации внимания проявляется в том, что младшие школьники не могут сосредоточить свое внимание на определенном объекте или теме, удерживать его «в фокусе» сознания, продолжительный промежуток времени, они отвлекаются на посторонние раздражители, что сказывается на результативности выполняемой ими деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения работы по развитию внимания детей младшего школьного возраста с синдромом гиперактивности.

Регулярное осуществление коррекционно-развивающей деятельности психолога по развитию внимания младших школьников с синдромом гиперактивности позволяет эффективно решать проблему развития внимания младших школьников с синдромом гиперактивности. Коррекционно-развивающая деятельность, как правило, осуществляется на основе программы, решающей задачи разного уровня: коррекционного – исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития; профилактического – предупреждение отклонений и трудностей в развитии; развивающего – оптимизация, стимулирование и обогащение содержания развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы в работе педагога-психолога учреждения образования для проведения коррекционно-развивающих занятий.

Список использованных источников и литературы

- 1 Гоноблин, Ф. Н. Внимание и его воспитание / В. Н. Гоноблин. – М. : Педагогика, 1972. – 160 с.
- 2 Моница, Г. Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь / Г. Б. Моница, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко. – СПб. : Речь, 2007. – 186 с.
- 3 Равич-Щербо, И. В. Психогенетика / И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 447 с.
- 4 Заваденко, Н. Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей / Н. Н. Заваденко. – М. : Экмо-Пресс, 2009. – 104 с.

Э. Н. Ларикова

*С. Н. Сорокоумова, доктор психологических наук, профессор
Россия, Нижний Новгород, НГПУ имени Козьмы Минина*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В рамках комплексного подхода профессиональной подготовки специалистов дефектологического профиля важно уделять особое внимание психологической готовности студентов. Психологическая готовность учителя-дефектолога основывается на его личностной способности и готовности к взаимодействию с детьми, имеющими отклонения в развитии. Личностная готовность специалиста к профессиональной деятельности раскрывается в особых качествах.

В связи с модернизацией российского образования, его гуманистической направленностью и демократизацией общества, важным становится внедрение инклюзивного обучения в общеобразовательные школы. В таких школах появляется все большее количество учащихся, имеющих особые образовательные потребности, для которых создаются «специальные образовательные условия», то есть условия обучения, воспитания и развития данных детей по специальной адаптированной образовательной программе, которая включает в себя проведение коррекционных занятий.

Особую роль в обучении, воспитании и развитии детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, играет педагог-дефектолог [1]. «Личность дефектолога оказывает опосредованное влияние на ребенка в процессе его обучения, воспитания и развития особенно у младших школьников, так как в этот период достаточно заметно происходит формирование их личности. Поэтому вопрос профессиональной подготовки студентов, будущих педагогов-дефектологов, актуален сегодня для решения проблемы начального образования в рамках инклюзии» [2, с. 251].

В основе профессиональной подготовки студентов-будущих дефектологов, на наш взгляд, должен лежать комплексный подход, то есть использование единства теоретической, практической и психологической подготовки, при этом особое внимание хочется уделить психологической подготовке, которая основывается на личностной способности и готовности к взаимодействию с детьми, имеющими отклонения в физическом и психическом развитии [1, 3].

Дети с ограниченными возможностями здоровья обладают своеобразными чертами психики, эмоционально-волевой сферы, особыми познавательными

возможностями. Формирование личности таких детей, их реабилитация и социализация во многом зависят от профессиональной готовности педагога-дефектолога.

Такие ученые как Д.И. Азбукин, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, Ф.А. Рау в своих трудах обращали внимание на специфичность профессиональной деятельности педагога-дефектолога, поэтому к личности дефектолога предъявляются все более высокие требования.

Р. О. Агавелян считает эмпатию ключевым профессиональным качеством личности дефектолога. Специалист, обладающий хорошо развитой эмпатией, способен стать на точку зрения ребенка, понять его, сочувствовать ему, способен посмотреть на мир глазами ребенка [4].

Еще одно важное личностное качество дефектолога – это выдержка и самоконтроль, ведь у детей, имеющих отклонения в развитии, страдает произвольная деятельность, они могут проявлять различные негативные поведенческие реакции. Такое педагогическое взаимодействие с ребенком приобретает стрессогенный характер, и в такой ситуации дефектолог должен обладать хорошей стрессоустойчивостью к сложным жизненным ситуациям.

Способность учителя-дефектолога быть толерантным к неопределенности помогает ему чувствовать себя комфортно и быть эффективным, принимая ответственные решения, даже в ситуации высокой энтропии.

Важным компонентом в личности дефектолога становится его система ценностных ориентаций. «Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных образований, выражают сознательное отношение дефектолога к социуму и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его деятельности» [2, с. 251].

Особенности смысложизненных ориентаций дефектолога демонстрируют его уникальную иерархию смыслов, также его представление о себе как о хозяине собственной жизни и его ответственность за смысловое содержание своей жизни.

«Внутренний мир дефектолога раскрывает его личностную уникальность. На глубинном уровне психологической реальности могут возникнуть такие проблемы, как внутренний конфликт и экзистенциальный вакуум, поэтому в процессе становления личности дефектолога важно диагностировать и проработать эти психологические проблемы, для того, чтобы не возник перенос собственных внутренних проблем на ребенка и его окружение» [2, с. 253].

«Наряду с перечисленными выше личностными качествами педагога, работающего с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, исследователи выделяют коммуникативные и организаторские способности, креативность, рефлексивность (Р.О. Агавелян, Н.М. Назарова, Л.А. Ястребова и др.)» [5, с. 149].

Таким образом, личностная готовность педагога-дефектолога к работе с детьми, имеющими отклонения в психическом и физическом развитии,

интегрирует вместе с теоретической и практической готовностью и определяет профессиональную компетентность специалиста.

Взаимодействуя с ребенком в процессе коррекционно-развивающей педагогической деятельности, дефектолог оказывает влияние на ребенка не только с помощью специализированных методик и упражнений, но и личность самого педагога сильно влияет на эффективность коррекционно-развивающих занятий. Педагог, проявляя высокий уровень эмпатии, свою заботливость, любовь к особенному ребенку, таким образом, устанавливает с ним доверительные отношения, формируя терапевтическую среду.

Проводя диагностику и выстраивая дальнейшую педагогическую деятельность с ребенком, имеющим отклонения в развитии, дефектолог демонстрирует такие личностные качества как толерантность, креативность и ответственность за собственные решения. И, благодаря этим своим личностным качествам демонстрирует ребенку надежность, индивидуальный подход и принятие ребенка как самостоятельную личность, именно в таких условиях, на наш взгляд, возможна спокойная и предсказуемая для ребенка продуктивная деятельность.

Ценностно-смысловой компонент личности дефектолога, несомненно, оказывает влияние на духовно-нравственное развитие ребенка, помогая ему познавать культурные ценности и интериоризировать их в свою систему ценностей и смыслов.

Список использованных источников и литературы

1 Сорокоумова, С. Н. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики / И. В. Ивенских, С. Н. Сорокоумова, О. В. Суворова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 1 (22). – С. 12–18.

2 Сорокоумова, С. Н. Практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке студентов дефектологического образования / С. Н. Сорокоумова, Э. Н. Ларинова // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции : в 2 ч. – Нижний Новгород. – 2020. – С. 250–253.

3 Сорокоумова, С. Н. Профессиональная деятельность психолога в инклюзивном образовании: методологические позиции исследования / С. Н. Сорокоумова, П. А. Егорова // Нижегородское образование. – 2014. – № 3. – С. 149–156.

4 Агавелян, Р. О. Эмпатия как фактор психологической готовности дефектолога к профессиональной деятельности : автореферат дис. канд. психол. наук / Р. О. Агавелян. – М., 1995. – 16 с.

5 Лебедева, М. В. Проблема личностной готовности студентов – будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости / М. В. Лебедева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – С. 145–151.

УДК 159.98:364-32:316.614-053.2-058.6

А. Ю. Николаева

А. Н. Захарова, кандидат психологических наук, доцент;

Н. Л. Максимова, кандидат психологических наук, доцент

Россия, Чебоксары, ФГБОУ ВО «ЧГУ имени И. Н. Ульянова»

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ ВОЛОНТЕРОВ, ПОМОГАЮЩИМ ДЕТЯМ, ОКАЗАВШИМСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме добровольческой деятельности в сфере помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, без попечения родителей. На основе теоретического анализа научных изысканий разных авторов по данной проблематике и эмпирического исследования с опорой на методы тестирования, анкетирования, математико-статистической обработки оценены уровень личностных особенностей волонтеров (эмпатийности), особенности ценностно-мотивационной сферы. Полученные данные послужили опорой создания и проведения психокоррекционной программы для добровольцев, помогающим детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

На современном этапе развития общества все более популярной становится волонтерская деятельность, которая является одним из важнейших факторов социального развития в таких сферах, как здравоохранение, охрана окружающей среды, помощь нуждающимся, детям, в частности. Стоит отметить, что волонтерство – это общественно-полезная деятельность на основе добровольного выбора, отражающего личные взгляды и позиции гражданина; это мощный инструмент социальных перемен, культурного и экономического роста общества. Природа добровольчества предполагает гуманность и милосердие, что служит важным методом воспитания и эффективной социализации молодежи [1]. Актуальность к данной проблеме обусловлена наличием в России учреждений внесемейного воспитания детей, учреждений, вроде детских домов, социально-реабилитационных центров, центров для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей существующих не в каждой стране. Исследования отечественных психологов и педагогов в области

изучения психического развития воспитанников детских домов показали, что многих из них отличают от их сверстников из обычных школ неразвитость произвольных форм поведения, повышенная конфликтность, агрессивность [2]

Практически у каждого ребенка есть проблемы, связанные со сферой личностных образований, эмоционально-волевой сферой: проявления агрессивности, у многих – неуверенность в себе, неумение адекватно общаться, пассивность или импульсивность. Поэтому одной из форм волонтерской деятельности является социально-профилактическая работа с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, в условиях детского дома [3]. Конечно, волонтер не сможет стать полной заменой родителя или близкого родственника, однако на сегодняшний момент ребёнок в учреждении может получить внимание благодаря помощи волонтерских групп. Волонтер может быть бесценным примером в трансляции таких категорий как дружба, искренняя забота, позитивный взгляд на жизнь и прочее.

В связи с нарастающей проблемой наличия учреждений внесемейного воспитания для детей, оставшихся без попечения родителей в России, а также в Чувашской республике в частности, было проведено исследование с целью изучения психологических особенностей волонтерской деятельности; состояния потребностно-мотивационной сферы волонтеров, работающих с детьми; их личностных особенностей (эмпатийности) (на примере волонтерских организаций г. Чебоксары).

Были использованы следующие психодиагностические методики: Методика “Диагностика эмпатии” (И.М. Юсупов, Т.А. Верняева, С.Г. Тарасов), Структурированное интервью «Мотивы волонтерской деятельности». В исследовании приняли участие 44 волонтера, помогающим детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации в возрасте от 17 до 23 лет с опытом добровольческой деятельности от 1 года до 3 лет.

Было выявлено, что у большей части волонтеров наблюдается высокий и средний уровень эмпатийности (способности проявлять сочувствие, сопереживание). Однако почти у четверти опрошиваемых студентов-добровольцев выявлен очень высокий уровень эмпатийности, что свидетельствует о слишком сильной душевной ранимости, неспособности регулировать свое психоэмоциональное состояние в ситуациях взаимодействия с детьми, оказавшимися без попечения родителей. Они начинают не просто общаться с подопечными, а дарить им чрезмерную любовь и ласку. Это приводит к тому, что дети привыкают к нежным отношениям и очень страдают после отъезда добровольцев - не всегда сотрудники государственных учреждений не имеют возможности восполнить для детей эти эмоциональные пробелы. При этом у 11 % добровольцев - низкий уровень эмпатийности, т.е. у них могут возникнуть трудности при создании атмосферы доброжелательности и открытости с ребенком. Также мы обнаружили, что у большинства испытуемых мотивы помощи детям соответствуют принципам волонтерской деятельности, однако выявлены и те, кто занимается добровольчеством “за компанию” и с целью заработать.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий, направленных на обучение в условиях образовательной среды вуза психологическим технологиям и методам, способствующие совершенствованию личностных и профессиональных навыков волонтеров, помогающим детям (уровня эмпатийности, стрессоустойчивости, ценностно-мотивационной сферы, психологических знаний о детях, оказавшихся в сложной жизненной ситуации).

В связи с полученными эмпирическими данными нами была разработана психокоррекционная программа для волонтеров, помогающим детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Данная программа состоит из 5 этапов, каждый продолжительностью не более 90 мин.

Целью данной программы является обучение волонтеров в условиях образовательной среды ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова» психологическим технологиям и методам, способствующие коррекции и совершенствованию личностных и профессиональных навыков волонтеров, помогающим детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации.

В программе были поставлены следующие задачи: формирование навыков, необходимых для помощи детям, формирование знаний об эмпатии, осознание ее ценности в процессе эффективной коммуникации, коррекция эмпатических способностей, обучение приемам отреагирования негативных эмоций и регулирования своего эмоционального состояния; повышение стрессоустойчивости, способствование формированию у добровольцев навыков конструктивного общения с детьми, находящимися в социально-реабилитационных центрах и детских домах, формирование осознанного отношения к волонтерской деятельности (коррекция мотивов), своей роли в государственном учреждении и жизни ребенка, принятия на себя ответственности за свои действия в отношении ребенка и его родственников, предоставление знаний о возрастных психологических особенностях детей с депривацией, типах и моделях формирования привязанности.

Задачей первого этапа является знакомство участников друг с другом, а также с правилами группы, формирование позитивных, при этом реалистичных установок на добровольческую деятельность, ознакомление с положением детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: детей, оставшихся без попечения родителей, детей-сирот в России: типы учреждений, законодательство, пути, которыми ребенок может оказаться в детском доме/социально-реабилитационном центре/доме-интернате, влияние опыта жизни в учреждении на развитие ребенка, психологические особенности детей-сирот с помощью фильмов про волонтерскую деятельность и групповой дискуссии. На втором этапе волонтерам дается возможность ознакомиться с психологическими особенностями детей, находящихся в детских домах/домах-интернатах/ социально-реабилитационных центрах, а также разобрать личные случаи из практики. Немаловажным является и обучение методам взаимодействия с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, что является задачей третьего этапа. Волонтерам даются следующие методы и

технологии работы с детьми: Книга моей жизни; Игра Гюнтера Хорна; Методика Ш. Айберга, также моделируются реальные случаи взаимодействия с детьми. На заключительных этапах происходит стимулирование самопознания волонтеров, формирование способности к самоанализу, к проявлению сочувствия, знакомство с технологией адекватного реагирования на различные конфликтные ситуации, обучение методам регулирования психоэмоционального состояния с ситуации напряжения (дыхательная гимнастика, мышечная релаксация, аутогенная тренировка, медитативные техники, методы тайм-менеджмента). Также осуществляется обратная связь, где все участники делятся своими впечатлениями, новыми знаниями.

Данная психокоррекционная программа уже зарекомендовала себя среди добровольцев Волонтерского центра ЧГУ им. И.Н. Ульянова, в дальнейшем стоит задача ее применение в остальных волонтерских центрах г. Чебоксары, чтобы все желающие поддержать детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, могли сделать это максимально профессионально, без вреда для неокрепшей детской психики, оказавшейся в ситуации депривации, а также для своего психоэмоционального состояния.

Список использованных источников и литературы

1 Азарова, Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности : дисс ... канд. псих.наук: 19.00.01. / Е. С. Азарова. – Кемерово, 2008. – 192 с.

2 Шипицина, Л. М. Психология детей-сирот / Л. М. Шипицына. – СПб. : Питер, 2005. – 627 с.

3 Степанова, Е. От депривации – к социализации: Проблема социализации детей как основная проблема образовательных учреждений интернатного типа / Е. Степанова, Н. Федонина. – М. : ВЛАДОС, 2003 – 177 с.

УДК 376-057.874-056.264

А. Ю. Спатарь

*О. В. Фомина, старший преподаватель
Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»*

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье рассмотрена роль формирования умений речевого этикета у учащихся с тяжелыми нарушениями речи с позиции культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского. Определены понятие и характеристика речевого этикета как средства общения, описаны особенности формирования

умений речевого этикета у учащихся младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Перечислены методы, приемы работы по формированию умений речевого этикета у названной категории учащихся на коррекционных занятиях.

Язык, и в частности речь, как основное средство общения между малыми и большими группами занимает важное место в построении социальных отношений между людьми. Еще Л. С. Выготский указывал, что сущность развития ребенка – это процесс его *постепенного вхождения в культуру*, прежде всего, через овладение «орудиями ума», т.е. словами-понятиями, формирующими человеческое сознание. По утверждению Л. С. Выготского культурное развитие ребенка представляет собой процесс «врастания» ребенка в культуру, который не может быть сведен к биологическому возрасту, или к простому механическому усвоению информации. В связи с этим ученый вводит понятие «культурный возраст», противопоставляя его интеллектуальному и паспортному возрастам [1].

По утверждению Л. С. Выготского, процесс культурного развития ребенка включает в себя: овладение культурно заданными *средствами действий с предметами*, овладение культурно заданными *средствами отношений с другими людьми*, овладение культурно заданными *средствами владения собой*. Только в результате усвоения всех перечисленных средств формируется личность, развивается критическое мышление и мировоззрение в целом [2].

Овладение культурно заданными средствами отношений с другими людьми предполагает и владение речевым этикетом, поскольку речевой этикет характеризует почти любой удачный процесс коммуникации и способствует включению человека как собеседника в социальное пространство. Успех общения зависит от отношения собеседников друг к другу, от уважения к собеседнику, от обоюдного стремления избегать разнородных затруднений в речевом контакте.

Под речевым этикетом понимаем конкретные установленные социумом нормы и условия общения, определяемые культурой разных стран. В некотором роде речевой этикет можно истолковать как систему языковых средств, в которых проявляются этикетные отношения.

Этикетные формы общения ребенка младшего школьного возраста – это способность выполнять нормы и правила общения со сверстниками и взрослыми, основанные на дружелюбии и признании, с использованием подходящих форм обращений и запаса слов, а также пристойного поведения в повседневной жизни и общественных местах [3, с. 89]. Процесс развития навыков культурного общения характеризуется своими особенностями, которые связаны с возрастом детей и имеющимися у них различного рода речевыми нарушениями.

Учащиеся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) испытывают трудности в освоении языковой системой и в использовании её вербальных средств для выражения своих намерений, в

частности, в овладении нормами речевого общения. Это связано с наличием у них бедного словарного запаса и неумением логично и последовательно выражать свои мысли. Также большой трудностью является их социальное окружение, которое в большей степени и влияет на развитие и течение у учащихся младшего школьного возраста системы языковых средств. Лексика данной категории детей характеризуется бедностью и малым запасом слов, наблюдаются и недостатки в грамматическом оформлении фразы и связного высказывания. Также у таких детей отмечается наличие стойких нарушений общения, что осложняет использование этикетных форм коммуникации. Исходя из перечисленных трудностей речевого общения детей данной категории, можно отметить, что развитие у них речевого этикета будет благоприятно влиять на приобщение в коллективе, коммуникацию и формирование речи в целом (М. И. Крюкова [4], Л. Г. Соловьева [5]).

Для детей младшего школьного возраста речь, сформированная в полной мере – залог успешного обучения и развития. Учащиеся с плохо развитой речью нередко оказываются неуспевающими по разным предметам. Богатство речи в большой степени зависит от обогащения ребенка новыми представлениями и понятиями, также хорошее владение языком, речью способствует познанию сложных связей в природе и в жизни общества [6].

Коррекционный потенциал занятий по формированию умений речевого этикета включает в себя не только формирование у учащихся культуры речевого общения, но и непосредственно коррекцию звукопроизношения, преодоление дисграфии, дислексии и развитие познавательных процессов (внимание, восприятие, мышление, память). Одной из областей работы по развитию речи на коррекционных занятиях является формирование у учащихся младшего школьного возраста умений речевого этикета на основе развития связной речи (диалог, монолог), пополнения лексического запаса слов, умений правильно употреблять грамматические конструкции, чтения и письма.

Среди групп методов по формированию умений речевого этикета активно используются: словесные (рассказ, беседа, объяснение, работа с рабочей тетрадью); практические (упражнения, дидактические игры, практические работы, моделирование); наглядные (наблюдение, демонстрация).

Для решения задач по формированию речевого этикета на коррекционных занятиях могут быть использованы приёмы:

- моделирование речевых ситуаций с использованием этикетных формул или использование диалогов этикетного характера, которые предполагают умение извиниться, поблагодарить, выразить просьбу и т. д.;
- использование коротких диалогов, требующих у учащихся развернутый ответ на вопрос;
- применение монологов, которые развивают активную описательную речь и культуру речевого общения (рассказ о себе, своей семье, друге, рассказ по наблюдениям и др.);

- введение коммуникативных ситуаций, отражающих ролевые отношения в семье и нравственные отношения, передающие социально-статусные взаимоотношения бытового и трудового характера;
- составление коротких рассказов и использование пересказов для овладения этикетными формулами общения;
- пополнение словарного запаса учащихся формулами речевого этикета через чтение рассказов, пословиц, поговорок, инструктажа и др.
- подбор синонимичных выражений благодарности и извинения, с объяснением разницы в употреблении;
- написание писем друзьям и выражение благодарности по какому-то поводу;
- выписывание из писем формулы речевого этикета и определение тональности данных формул [6].

Таким образом, в развитии личности ребенка большое значение имеет процесс его «врастания» в культуру, что выражается в том числе, в потребности к овладению умениями речевого этикета. Особенности речевого развития детей с ТНР препятствуют осуществлению полноценного общения, что выражается в снижении потребности в социальных контактах и несформированности различных форм коммуникации. У учащихся с ТНР отмечаются сложности в формировании собственного речевого поведения, негативно сказывающиеся на общении с окружающими, что приводит к трудностям в использовании речевого этикета в собственной речи. Именно благодаря коррекционным занятиям, которые включают использование различных методов и приемов работы, развивается коммуникативная способность, расширяется пассивный и активный словарный запас, формируются умения речевого этикета.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3 Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
- 2 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
- 3 Лихачева, Л. С. Школа этикета: поучения на всякий случай / Л. С. Лихачева. – Екатеринбург : Сред.-Урал. книж. изд-во, 1995. – 448 с.
- 4 Крюкова, М. И. Формирование этикетного общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях [Электронный ресурс] / М. И. Крюкова. – Режим доступа: <https://nauchkor.ru/uploads/documents/5c1a750a7966e104f6f85a71.pdf>. – Дата доступа: 18.10.2021.
- 5 Соловьева, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62–66.
- 6 Овчинникова, Е. А. Обучение речевому этикету у младших школьников на уроках русского языка [Электронный ресурс] / Е. А. Овчинникова – Режим доступа: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/obuchenie_rechevomu_etiketu_u_mladshih_shkolnikov_na_094934.html. – Дата доступа: 18.10.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдеева Людмила Игоревна – кандидат психологических наук АНОО «Гимназия имени Е. М. Примакова», руководитель кафедры здоровья (Россия)

Адриана Миана де Фариа – доктор по музыке, Федеральный Университет Штата Рио-де-Жанейро (UNIRIO) (Бразилия)

Алине де Соуза Перейра – докторант по педагогическим наукам Университета Бразилиа (UnB) (Бразилия)

Аманда Берзакула де Азеведо – магистр по обучению и докторант педагогических наук в Федеральном Университете Флуминенсе. Специалист по социальной защите в Институте Флуминенсе (Бразилия)

Ана Каролина Нунес Коста – педагог, магистр по психологии (Бразилия)

Андреева Ирина Николаевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры технологии и методики преподавания гуманитарного факультета УО «Полоцкий государственный университет» (Беларусь)

Анисимова Дарья Дмитриевна – студентка 3 курса УО «Полоцкий государственный университет» (Беларусь)

Арутюнян Асмик Грачяевна – магистрант Российско-Армянского (Славянского) университета (Армения)

Бежанишвили Анатолий Зурабович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и технологий образования ГУО «Гомельский областной институт развития образования» (Беларусь)

Берберян Ася Суреновна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) университета, председатель Армянского отделения Профессиональной психотерапевтической лиги, руководитель Армянского отделения Международной академии психологических наук

Богурина Алла Викторовна – магистр психологических наук, аспирант 3 года обучения УО «БрГУ имени А. С. Пушкина» (Беларусь)

Бондаренко Олег Евгеньевич – магистрант УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Брегид Александра Николаевна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Брегид Дмитрий Павлович – студент 5 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Букинич Алексей Михайлович – студент 5 курса факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова (Россия)

Бэти Рибейро Коррейя – магистр по педагогическим наукам, психопедагог, педагог, специалист по образовательным вопросам в Федеральном Университете Рио-де-Жанейро (Бразилия)

Валуев Олег Сергеевич – преподаватель-исследователь в области психологических наук, РАНХ и ГС при Президенте Российской Федерации, младший научный сотрудник Школы Антропологии Будущего Института Общественных Наук (Россия)

Вежель Кристина Александровна – магистрант 1 курса кафедры теории и методики специального образования, педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Верталь Ирина Сергеевна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Взорин Глеб Дмитриевич – инженер кафедры общей психологии факультета психологии, студент 5 курса факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова (Россия)

Вивиане Виэйра Алвес де Мело – преподаватель, магистр психологии (UNICEUB) (Бразилия)

Власова Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и права Московского государственного психолого-педагогического университета (Россия)

Волчѣк Екатерина Станиславовна – студентка 4 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Выдровская Виктория Владимировна – студентка 3 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Вырвич Анастасия Чеславовна – студентка УО «Полоцкий государственный университет» (Беларусь)

Гаврилова Кристина Вячеславовна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», г. Чебоксары (Россия)

Голуб Ярослава Вячеславовна – магистр психологических наук, психолог Учреждения «Гомельская областная клиническая психиатрическая больница» (Беларусь)

Голубцова Елена Александровна – студентка 4 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Горленко Валентина Парфѣновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Григоренко Татьяна Александровна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Демьянович Екатерина Анатольевна – студентка факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Денисова Екатерина Викторовна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Джулия де Вито Нунес Родригес – магистрантка по педагогическим наукам в Федеральном Университете Флуминенсе (UFF), преподаватель по социологии (Бразилия)

Диана Паззини – педагог и студентка магистерской программы по Педагогическим наукам в Федеральном Университете Флуминенсе (Бразилия)

Ерлыгина Анюта Николаевна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (Россия)

Ефимович Ирина Васильевна – студентка 4 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Журавенко Ирина Игоревна – студентка 5 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Завалова Елизавета Сергеевна – студентка 2 курса гуманитарного факультета УО «Полоцкий государственный университет» (Беларусь)

Зайцева Ангелина Сергеевна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Запасник Елена Чеславовна – магистрант 1 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Зданович Виктория Станиславовна – студентка 5 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Зенько Надежда Николаевна – старший преподаватель кафедры педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Зиренко Мария Сергеевна – инженер, факультет психологии Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Россия)

Зоя Рибейро Престес – доктор педагогических наук, Федеральный Университет Флуминенсе (UFF) (Бразилия)

Иванова Екатерина Владиславовна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (Россия)

Иванова Кристина Дмитриевна – студентка 3 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Ивановская Вероника Валерьевна – студентка 4 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Ивахненко Анастасия Александровна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Клейтон Батиста де Оливейра – историк, преподаватель истории (Бразилия)

Коваленко Екатерина Владимировна – магистрант факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Козлова Марина Павловна – магистрант 2 курса направления «Детская практическая психология» Новосибирского государственного педагогического университета (Россия)

Койпыш Анастасия Андреевна – студентка 2 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Кондрат Оксана Юрьевна – магистрант УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Коржова Екатерина Эдуардовна – студентка 5 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Корнилова Дарья Дмитриевна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (Россия)

Корнилова Татьяна Васильевна – доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (Россия)

Косачёв Алексей Романович – студент 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Франциска Скорины» (Беларусь)

Костина Ирина Михайловна – студентка 5 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Котова Надежда Алексеевна – кандидат философских наук, доцент, ГУО «Гомельский областной институт развития образования», профессор кафедры управления и технологий образования (Беларусь)

Кравцова Анастасия Валерьевна – студентка 4 курса факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова (Россия)

Красавцева Юлия Владимировна – инженер 2 категории, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Россия)

Крутолевич Анна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Куриленко Дарья Михайловна – студентка УО «Полоцкий государственный университет» (Беларусь)

Курило Анна Игоревна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Кухар Екатерина Николаевна – студентка 3 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Лариса де Соуза Мелло Инсабралде – магистр и докторант по педагогическим наукам в Федеральном Университете Флуминенсе (UFF), преподаватель (Бразилия)

Ларикова Эльвира Николаевна – магистрант факультета психологии и педагогики НГПУ имени Козьмы Минина (Россия)

Леонтьева Анна Алексеевна – магистр психологии, младший научный сотрудник Белгородского Национального Государственного Исследовательского Университета (Россия)

Липская Божена Ивановна – магистрант 1 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Литвиненкова Валерия Вадимовна – студентка 4 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Лукшина Виктория Владимировна – кандидат психологических наук, педагог-психолог АНОО «Гимназия имени Е. М. Примакова» (Россия)

Лупекина Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Лытко Александр Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Макаревич Елена Васильевна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Макеенок Ксения Николаевна – студентка 2 курса гуманитарного факультета УО «Полоцкого государственного университета» (Беларусь)

Мамрукова Наталья Людвиговна – магистрант факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Маркес Присила Насименто – кандидат наук, профессор, Государственный Университет Рио-де-Жанейро (Бразилия)

Марсия Мара Рамос – доктор по педагогическим наукам, ответственный за образовательную работу Социального Движения Крестьянских Рабочих Без Земли (Бразилия)

Маслик Юлия Александровна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Матеус Талер Бэк – психолог, магистрант по педагогическим наукам в Федеральном Университете Флуминенсе (UFF) (Бразилия)

Мельникова Анастасия Владимировна – магистрант 1 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Микшута Виктория Викторовна – студентка 4 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Мирна Альейда Мотта Соарес – педагог, магистр по педагогическим наукам, педагогический руководитель общественно-государственной сети школ в городе Марика (Штат Рио-де-Жанейро) и преподаватель специальной службы для детей с ограниченными возможностями в городе Сан Гонсалу (Штат Рио-де-Жанейро) (Бразилия)

Моника де Алмейда Дуарте – доктор педагогических наук, Федеральный Университет Штата Рио-де-Жанейро (UNIRIO) (Бразилия)

Мороз Ирина Викторовна – студентка 2 курса гуманитарного факультета УО «Полоцкий государственный университет» (Беларусь)

Морозова Валерия Витальевна – студентка 3 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Навицкая-Гаврилко Виктория Михайловна – кандидат психологических наук, Институт инклюзивного образования БГПУ имени М. Танка (Беларусь)

Наконечная Мария Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии Нежинского государственного университета имени Н. В. Гоголя (Украина).

Наталья Капристо Наварро – психолог и магистр по педагогическим наукам Университета Методиста города Пирасикаба (Бразилия)

Николаева Алена Юрьевна – студентка 4 курса факультета управления и социальных технологий ЧГУ имени И. Н. Ульянова (Россия)

Николайчик Евгений Юрьевич – студент 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Ничипоренко Наталья Петровна – студентка 5 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Новак Наталья Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и педагогической психологии УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Нуркова Вероника Валерьевна – доктор психологических наук, доцент, профессор МГУ имени М. В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник ИОН РАНХиГС (Россия)

Огурцова Ирина Александровна – студентка 5 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Орленко Наталья Романовна – студентка 5 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Павлова Юлия Борисовна – аспирант кафедры психологии УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Папуча Николай Васильевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и практической психологии Нежинского государственного университета имени Н. В. Гоголя (Украина).

Певнева Анжела Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Пецевич Карина Анатольевна – студентка УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Плотникова Алина Борисовна – студентка 2 курса гуманитарного факультета УО «Полоцкий государственный университет» (Беларусь)

Портнова Полина Григорьевна – студентка 3 курса гуманитарного факультета УО «Полоцкий государственный университет» (Беларусь)

Правдина Оксана Игоревна – педагог-психолог школы № 1795 «Лосиноостровская» г. Москва (Россия)

Пресняк Ольга Александровна – магистрант УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Пырх Светлана Вячеславовна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Райков Александр Вадимович – социолог ООО «ТА Fakt» (Россия)

Резниченко Надежда Вячеславовна – студентка факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Ридел Жорже Кампос – преподаватель физики, магистр по педагогическим наукам, педагогический руководитель в государственном Колледже Педро (Бразилия)

Родик Анастасия Дмитриевна – магистрант 1 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Романенко Екатерина Ивановна – магистрант 5 курса Киевского университета имени Б. Гринченко (Украина)

Сава Ольга Дмитриевна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Самохвалова Анна Геннадьевна – доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии Костромского государственного университета (Россия)

Свило Янина Владимировна – аспирант кафедры психологии УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Сеглюк Марина Леонидовна – студентка 3 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Соснина Анастасия Андреевна – аспирант кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Тюменский Государственный Университет» (Россия)

Спатарь Александра Юрьевна – студентка педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Степанова Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова (Россия)

Суц Анастасия Владимировна – студентка УО «Полоцкий государственный университет» (Беларусь)

Сыроежко Святослав Игоревич – студент 3 курса УО «Полоцкий государственный университет» (Беларусь)

Терешкова Анастасия Николаевна – студентка 3 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Тетерина Валерия Игоревна – студентка факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Тихомирова Елена Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии КГУ имени Н. А. Некрасова (Россия)

Тихонова Ксения Валерьевна – студентка факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Ткач Людмила Ивановна – факультета 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Тупиченко Татьяна Александровна – аспирант кафедры психологии УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Туркова Татьяна Викторовна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Усольцева Лилия Витальевна – студентка 4 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Фабиана Алваренга Ранжел – доктор по педагогическим наукам, преподаватель Института Бенжамин Констат (для слепых детей и подростков) (ИВС) (Бразилия)

Флавия да Силва Ферейра Асбахр – доктор психологических наук, преподаватель Университета Штата Сан Пауло (UNESP) (Бразилия)

Хазова Светлана Абдурахмановна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и психологии КГУ имени Н. А. Некрасова (Россия)

Халилова Дарья Геннадьевна – студентка 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Чаплик Анастасия Викторовна – студентка 4 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Чиркова Карина Алексеевна – студент факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Шавлюкевич Ольга Александровна – магистр психологических наук, преподаватель, аспирант УО «БГПУ имени М. Танка» (Беларусь)

Шидловский Сергей Олегович – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и туризма УО «Полоцкий государственный университет» (Беларусь)

Шипова Наталья Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета (Россия)

Шихалова Александра Владимировна – студентка факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Шумигой Егор Константинович – студент 4 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» (Беларусь)

Шурмей Анна Эдуардовна – студентка 5 курса педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Элизабет Тунес – доктор психологических наук, преподаватель Университета Бразилиа (UnB) (Бразилия)

Эрондина Сантос де Араужо – педагог и философ, магистр по педагогическим наукам (Бразилия)

Юрчик Мария Витальевна – магистрант педагогического факультета УО «ГрГУ имени Я. Купалы» (Беларусь)

Содержание

1. Роль и место культурно-исторической теории в современном гуманитарном познании

<u>Валуев О. С. Смысловая персонология как трансдисциплинарная методология интеграции философии искусства и психологии творчества</u>	3
<u>Ана Каролина Нунес Коста, Клейтон Батиста де Оливейра, Мирна Альейда Мотта Соарес, Ридел Жорже Кампос</u> Как культурно-историческая теория помогает в практической работе учителей в Бразилии: некоторые сообщения.....	8
<u>Наталья Капристо Наварро, Аманда Берзакула де Азеведо, Бэти Рибейро Коррейя</u> Характеристика службы социальной защиты в Бразилии и культурно-историческая психология.....	11
<u>Адриана Миана де Фариа, Моника де Алмейда Дуарте, Зоя Рибейро Престес</u> Звуковое повествование.....	16
<u>Корнилова Т. В., Красавцева Ю. В.</u> Вклад эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности в отношении человека к неопределенности.....	19
<u>Котова Н. А.</u> Свобода как социально-психологический феномен.....	23
<u>Нуркова В. В.</u> Проблема эмпатии в оптике культурно-исторического подхода.....	27

2. Теоретические проблемы развития личности в контексте культурно-исторической психологии

<u>Бежанишвили А. З.</u> Влияние идей Л. С. Выготского на организацию образовательного процесса в современных условиях.....	32
<u>Матеус Талер Бэк, Флавия да Силва Ферейра Асбахр, Зоя Рибейро Престес</u> Анализ бразильских изданий работы «Мышление и речь» Л. С. Выготского: начальное исследование.....	36
<u>Власова Н. В.</u> Формирование процессов самоорганизации подростков в контексте культурно-исторической теории.....	38
<u>Горленко В. П.</u> Актуальность идей Л. С. Выготского в развитии теории и практики нравственного воспитания.....	43
<u>Зенько Н. Н.</u> Социокультурные аспекты творческой самореализации личности.....	48
<u>Папуча Н. В., Наконечная М. Н.</u> Культурно-историческая теория Л. С. Выготского.....	51

Студенческие публикации

<u>Взорин Г. Д., Букинич А. М., Райков А. В.</u> Культурно-исторический взгляд на «цифровую амнезию»: на пути к новой произвольности?.....	55
--	----

<u>Голубцова Е. А. Влияние игр-драматизаций на повышение культуры поведения детей дошкольного возраста</u>	60
<u>Голубцова Е. А. The Influence Of Dramatization Games On Improving The Culture Of Behavior Of Preschool Children</u>	64
<u>Ефимович И. В. Формирование культуры речи дошкольников с помощью игр-драматизаций</u>	68
<u>Козлова М. П. «Цифровая» личность или личность в цифровой среде?</u>	72
<u>Усольцева Л. В. Теоретико-методологические аспекты формирования нравственного поведения дошкольников</u>	76
<u>Чаплюк А. В. Методические аспекты формирования художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста</u>	80
<u>Шихалова А. В. Социокультурный подход в формировании феномена жизнестойкости</u>	84

3. Жизненный и научный путь Л. С. Выготского

<u>Леонтьева А. А. Революция и путь Л. С. Выготского: от искусства к психологии искусства</u>	89
<u>Маркес П. Н. Не совсем психолог: гомельский период творчества Л. С. Выготского</u>	93

4. Проблемы образования в контексте культурно-исторической психологии

<u>Берберян А. С., Арутюнян А. Г. Идеи развивающего обучения Л. С. Выготского в контексте исследования взаимосвязи мотивации и способности к самоуправлению личности</u>	98
<u>Навицкая-Гаврилко В. М. Готовность педагога к реализации идеи инклюзивного образования в контексте культурно-исторической психологии</u>	103
<u>Певнева А. Н. Психическая ригидность студентов в профессионально-личностном становлении</u>	106
<u>Правдина О. И. Полисубъектное взаимодействие как фактор развития способности старших дошкольников к символическому опосредствованию</u>	111
<u>Степанова М. А. Культурно-историческая психология образования: возможности психотехнического подхода</u>	116
<u>Лариса де Соуза Мелло Инсабралде, Джулия де Вито Нунес Родригес. Размышления о школьном воспитании и обучении детей-беженцев: вклад работ Л. С. Выготского</u>	120

Студенческие публикации

<u>Вежель К. А. Рабочая тетрадь как средство формирования грамматических категорий прилагательного у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)</u>	123
--	-----

<u>Вырвич А. Ч. Выраженность фаз синдрома эмоционального выгорания у учителей в различные периоды педагогической деятельности.....</u>	128
<u>Гаврилова К. В., Иванова Е. В. Дизайн образовательной среды для проведения психологических занятий в высшем учебном заведении</u>	133
<u>Демьянович Е. А. Стереотипность в восприятии школьников учителями.....</u>	136
<u>Зданович В. С. Структура и содержание рабочей тетради по развитию связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения в IV классе.....</u>	141
<u>Ивановская В. В. Методические приёмы развития грамматического строя речи и речепроизводства у дошкольников.....</u>	145
<u>Липская Б. И. Развитие пространственных представлений в процессе обучения математике у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи в I классе посредством интерактивных средств обучения</u>	149
<u>Литвиненкова В. В. Характеристика рабочей тетради в процессе коррекционной работы по формированию грамматической стороны речи у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи.....</u>	153
<u>Ничипоренко Н. П. Проблема развития творческого воображения ребенка дошкольного возраста в условиях УДО.....</u>	157
<u>Пресняк О. А. Теоретические основы развития художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста посредством белорусской национальной культуры.....</u>	160
<u>Родик А. Д. Формирование основ безопасности жизнедеятельности в процессе развития социального интеллекта у дошкольников</u>	166
<u>Романенко Е. И. Развитие способностей и одаренности школьников в контексте культурно-исторической психологии Л. С. Выготского</u>	171

5. Психологическое здоровье и психологическое благополучие личности в информационном обществе

<u>Авдеева Л. И., Лукина В. В. Образ друга и дружбы у современных детей младшего школьного и раннего подросткового возраста, растущих в условиях цифровизации общества.....</u>	176
<u>Богурина А. В. Использование учителем младших классов предметов вариативной формы в образовательном процессе.....</u>	179
<u>Голуб Я. В. Роль авторской сказки в формировании терапевтического альянса у детей</u>	185
<u>Павлова Ю. Б. Трудоголизм и рабочая среда.....</u>	187
<u>Шавлюкевич О. А. Уровень школьной тревожности младших школьников в условиях пандемии COVID-19.....</u>	191

Студенческие публикации

<u>Бондаренко О. Е. Особенности личности наркозависимых.....</u>	194
<u>Выдровская В. В. Психология влияния информационных технологий на развитие памяти.....</u>	197
<u>Зайцева А. С. Стиль атрибуции и психосоматика у студентов.....</u>	202

<u>Косачёв А. Р. Эффективные техники психотерапевтических интервенций при паническом расстройстве</u>	205
<u>Костина И. М. Я-концепция и стратегии самопредъявления подростков, склонных к интернет-аддикции</u>	209
<u>Кухар Е. Н. Психологические особенности проявления кибербуллинга среди подростков</u>	214
<u>Макеенок К. Н. Взаимосвязь цветотипа поведения и сексуальных установок у студентов</u>	219
<u>Мельникова А. В. Копинг-стратегии поведения у студентов вузов гомельского региона</u>	222
<u>Микишута В. В. Педагогические условия формирования полоролевого поведения детей дошкольного возраста</u>	226
<u>Мороз И. В. Взаимосвязь между реальным и предпочитаемым цветом глаз у студентов</u>	231
<u>Морозова В. В. Уровни психологического благополучия студентов и их стиль атрибуции</u>	235
<u>Плотникова А. Б. Эффект ложного консенсуса у студентов</u>	241
<u>Тихонова К. В. Особенности социализации современного подростка</u> ...	245
<u>Халилова Д. Г. Психологические особенности удовлетворенности качеством жизни молодых людей с разной сексуальной ориентацией</u>	249
<u>Шумигай Е. К. Взаимосвязь социальной компетентности и уверенности в себе у студентов</u>	255
<u>Шурмей А. Э. Влияние мультипликации на воображение детей старшего дошкольного возраста</u>	259

6. Психология семьи: изменения образа жизни родителей и конструирование социального мира ребенка

<u>Лупекина Е. А. Социальная поддержка приемных родителей</u>	263
<u>Самохвалова А. Г., Тихомирова Е. В., Хазова С. А. Образ романтического партнера у девушек с разным типом сепарации от фигуры отца</u>	266
<u>Свило Я. В. Эмоциональный интеллект детей разведенных родителей в подростковом возрасте</u>	271
<u>Марсия Мара Рамос Воспитание детей Социального Движения Борьбы за Землю в Бразилии</u>	275

Студенческие публикации

<u>Анисимова Д. Д. Влияние типа темперамента на тип привязанности в юности</u>	279
<u>Брегид Д. П. Психологические особенности переживания счастья подростками из семей с разным стилем воспитания</u>	284
<u>Денисова Е. В. Психологические особенности привязанности к матери дошкольников из полных и неполных семей</u>	289

<u>Куриленко Д. М. Показатели самоотношения и отношения к непосредственным родственникам по отцовской линии в юношеском возрасте</u>	294
<u>Пырх С. В. Взаимосвязь сексуального поведения и самоотношения юношей и девушек</u>	299

7. Роль искусства, литературы, философии, средств массовой информации, других социальных практик в самоопределении и саморазвитии личности

<u>Шыдлоўскі С. А. Сацыяльныя практыкі ў асяроддзі дваран-памешчыкаў Беларусі ў XIX стагоддзі: таварыскія ўзаемаадносіны</u>	305
<u>Эрондина Сантос де Араужо, Наталья Капристо Наварро, Диана Паззини Школьное воспитание как возможность свободы: соображения по поводу идей Спинозы и Выготского</u>	309

Студенческие публикации

<u>Волчѣк Е. С. Использование изобразительных технологий в досуговой деятельности детей дошкольного возраста</u>	313
<u>Григоренко Т. А. Взаимосвязь психологических особенностей использования социальных сетей и социально-психологических установок современной молодежи</u>	316
<u>Ерлыгина А. Н., Корнилова Д. Д. Психологическая помощь студентам в развитии компетенций командообразования</u>	321
<u>Запасник Е. Ч. Формирование основ безопасного поведения посредством сказки у детей дошкольного возраста</u>	324
<u>Кондрат О. Ю. Развитие творчества у детей дошкольного возраста через нетрадиционные техники рисования как фактор формирования креативной личности</u>	328
<u>Макаревич Е. В. Мотивация профессиональной деятельности педагогов</u>	333
<u>Мамрукова Н. Л. Психологическая многозначность понятия «самопрезентация личности»</u>	337
<u>Портнова П. Г. Специально организованная двигательная активность как фактор развития эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности у мужчин и женщин в ранней взрослости</u>	340
<u>Сеглюк М. Л. Художественный и ручной труд в формировании навыков трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста</u>	345
<u>Сыроежко С. И. Взаимосвязь различных видов веры с ценностными и смысложизненными ориентациями в юности</u>	350
<u>Терешкова А. Н. Творческие способности: современный взгляд на проблему</u>	355
<u>Тетерина В. И. Феномен интуиции в современной психологии</u>	360

8. События жизненного пути и кризисные ситуации в развитии личности

<u>Зиренко М. С. Эмоциональное предвосхищение как процесс, отражающий единство интеллекта и аффекта</u>	365
<u>Бивриане Визейра Алвес де Мело, Элизабет Тунес Дошкольное воспитание: фокус на ребенка или деформация изображений?</u>	370
<u>Новак Н. Г. Ценностное отношение как условие значимости жизненных событий</u>	373
<u>Соснина А. А. Особенности моделей поведения обучающихся средне-профессиональных образовательных учреждений: семантический анализ</u>	376

Студенческие публикации

<u>Брегид А. Н. Особенности взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях</u>	382
<u>Журавенко И. И. Особенности жизнестойкости медицинских работников</u>	386
<u>Коваленко Е. В. Понятие и виды кризисных событий жизненного пути личности</u>	389
<u>Койтыш А. А. Проблема насилия над детьми как кризисная ситуация в развитии личности</u>	392
<u>Курило А. И. Смена ученического коллектива и проблемы социально-психологической адаптации</u>	397
<u>Маслик Ю. А. Психологическая характеристика кризиса 7 лет</u>	401
<u>Николайчик Е. Ю. Социально-психологическая адаптация инвалидов по зрению</u>	404
<u>Орленко Н. Р. Взаимосвязь самооценки и проявления девиантного поведения у воспитанников интернатных учреждений</u>	407
<u>Пецевич К. А. Уровень психологической готовности детей к школьному обучению</u>	412
<u>Резниченко Н. В. Самоотношение лиц юношеского возраста, склонных к зависимому поведению</u>	417
<u>Сава О. Д. Индивидуально-личностные особенности молодежи, склонной к суицидальному поведению</u>	420
<u>Чиркова К. А. Профилактика переживания одиночества в подростковом возрасте</u>	425

9. Переживания личности в динамике социальной ситуации развития

<u>Андреева И. Н. Взаимосвязь возраста и стажа руководителей с субъективной оценкой значимости функций эмоционального интеллекта</u>	431
<u>Крутолевич А. Н. Межличностная сензитивность студентов и рабочих</u>	436
<u>Шипова Н. С. Личностные особенности и компоненты внутренней картины дефекта у лиц с атипичным развитием на этапе взрослости</u>	439
<u>Тупиченко Т. А. Теоретические основы проблемы ценностей и ценностных ориентаций личности</u>	442

Студенческие публикации

<u>Верталь И. С. Взаимосвязь уровня эмоционального самораскрытия в межличностном общении и доверия в юношеском возрасте</u>	446
<u>Завалова Е. С. Взаимосвязь субъективного переживания одиночества и самоактуализации у студентов</u>	451
<u>Иванова К. Д. Тревога в контексте обсессивно-компульсивного расстройства</u>	455
<u>Кравцова А. В. Романтические отношения в юности и их связь с особенностями протекания процессов сепарации от родительской семьи</u>	458
<u>Огурцова И. А. Психологический аспект жизненной удовлетворенности юношей и девушек, имеющих домашних питомцев</u>	463
<u>Суц А. В. Взаимосвязь сексуального поведения и самоотношения в юношеском возрасте</u>	468
<u>Ткач Л. И. Жизнестойкость как необходимый компонент успешности предпринимательской деятельности</u>	473
<u>Туркова Т. В. Роль кризисов в профессиональном становлении личности</u>	478
<u>Юрчик М. В. Режиссерские игры как средство развития способности к общению у детей старшего дошкольного возраста</u>	483

10. Психологическая помощь в воспитании детей с особенностями развития

<u>Алине де Соуза Перейра, Элизабет Тунес Исследование компенсаторных процессов детей с дефектами: методологическое предложение</u>	487
<u>Лытко А. А. Рецепция психолого-педагогического диагноза в формате культурно-исторической психологии</u>	489
<u>Фабiana Алваренга Ранжел От оставшихся органов чувств до целостности ребенка со зрительным дефектом: чтение и письменная речь как присвоение культуры</u>	494

Студенческие публикации

<u>Ивахненко А. А. Работа психолога с младшими школьниками с нарушением речи</u>	497
<u>Коржова Е. Э. Психологические особенности развития внимания младших школьников с синдромом гиперактивности</u>	500
<u>Ларинова Э. Н. Психологическая готовность учителя-дефектолога к коррекционно-развивающему обучению детей с ограниченными возможностями здоровья</u>	506
<u>Николаева А. Ю. Психокоррекционная программа для волонтеров, помогающим детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации</u>	509
<u>Спатарь А. Ю. Приемы формирования умений речевого этикета у учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи</u>	512

Сведения об авторах	516
----------------------------	-----

Научное электронное издание

**Л. С. ВЫГОТСКИЙ И СОВРЕМЕННАЯ
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ:
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В ИЗМЕНЧИВОМ МИРЕ**

VII Международная научная конференция,
посвящённая 125-летию Л. С. Выготского

Сборник материалов

Подписано к использованию 10.12.2021

Объем издания 5,58 Мб.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.
<http://www.conference.gsu.by>