



**ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГИИ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТИ**

Гомель
2023

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГИИ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТИ**

Сборник научных статей

Научное электронное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2023

ISBN 978-985-577-922-4

© Учреждение образования «Гомельский
государственный университет
имени Франциска Скорины», 2023

УДК 159.9:37.013.77

Векторы психологии: психолого-педагогическая поддержка личности [Электронный ресурс] : сборник научных статей / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : Т. Г. Шатюк (гл. ред.) [и др.]. – Электронные текстовые данные (2,98 МБ). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2023. – Системные требования: IE от 11 версии и выше или любой актуальный браузер, скорость доступа от 56 кбит. – Режим доступа : <http://conference.gsu.by>. – Заглавие с экрана.
ISBN 978-985-577-922-4

В сборник включены научные статьи, в которых рассматриваются проблемы психолого-педагогического сопровождения личности в фокусе образовательной, социальной и профессиональной среды. Психолого-педагогическая поддержка – это деятельность психолога и педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи в решении психологических и социально-педагогических проблем в среде жизнедеятельности личности на разных этапах ее развития.

Материалы сборника рассматривают три направления: «Актуальные проблемы психологии и педагогики», «Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение личности» и «Междисциплинарные исследования». В целом эти направления охватывают широкий круг проблем, решение которых является своевременным оказанием помощи через систему профилактических и коррекционных мероприятий на основе постоянного отслеживания изменений в развитии и формировании личности. Научные статьи относятся к областям педагогической, медицинской, семейной психологии, психологии безопасности, религии, личности, зависимостей, педагогики сотрудничества, безопасности, дидактики, повышения квалификации специалистов и др.

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам, специалистам социально-психолого-педагогической службы.

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

Редакционная коллегия:

Т. Г. Шатюк (главный редактор);
А. С. Ярошевич (ответственный секретарь);
В. П. Горленко

Рецензенты:

доктор педагогических наук Ф. В. Кадол,
кандидат психологических наук Н. В. Гапанович-Кайдалов

ГГУ имени Ф. Скорины
246028, г. Гомель, ул. Советская, 104
Тел.: 50-49-03, 51-01-03
<http://www.gsu.by>

ISBN 978-985-577-922-4

© Учреждение образования
«Гомельский государственный
университет имени Франциска
Скорины», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Бейзерова И. Л. Использование проблемных технологий в повышении квалификации педагогов.....	5
Гапанович-Кайдалова Е. В. Мотивация профессиональной деятельности и реализация потребности в саморазвитии слушателей-психологов.....	9
Гапанович-Кайдалов Н. В. Проблема психологической готовности студентов университета к дистанционному обучению.....	13
Горленко В. П. Дидактические игры как средство формирования навыков безопасного поведения дошкольников.....	17
Дробышевская Е. В. Психологическое моделирование как метод исследования профессиональной деформации личности.....	22
Емельяненко Б. О., Миненок А. В. Взаимосвязь психологической разумности с самоэффективностью и креативностью у студентов.....	26
Журавкина И. С. Вербальные способности будущих специалистов гуманитарного профиля обучения.....	31
Кадол Ф. В. Векторы становления чести и достоинства личности педагога-практика и педагога-исследователя профессора М. А. Дмитриева.....	36
Кудрицкая Е. Г. Оценка качества образовательных услуг в Республике Беларусь на современном этапе.....	42
Матвеева В. И. Особенности метакогнитивной включенности в учебную деятельность студентов.....	46
Не Синьчунь. Взаимосвязь любовных аттитюдов и сексуальной мотивации.....	52
Редюк А. Н. Домашнее насилие: характерные черты и виды.....	56
Ромашко С. С. Взаимосвязь экстраверсии/интроверсии с типом репрезентативной системы в период ранней зрелости.....	60
Смык А. А. Взаимосвязь профессиональной самореализации и профессионального самоотношения студентов-психологов.....	65
Турчин Л. А. Специфика супружеских конфликтов в парах с разным стажем семейной жизни.....	69
Шудегова Е. Ю. Связь характеристик самоотношения женщин с особенностями эмоциональных коммуникаций в их родительской семье.....	75
Basharkina E. A. Directions of civil and patriotic education of children and youth.....	79
Chen Fei. Specifics of the Relationship Between Father and Son in Chinese Families.....	83
Dyachkova T. S. Moral and legal stability of the person as a scientific and pedagogical problem (methodological aspect).....	89

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Бойцова Ю. О. Психологические аспекты профессиональной деформации работников системы дошкольного образования на разных этапах профессионального становления.....	94
Горленко В. П. Комплексная диагностика выявления младших школьников с эмоциональными нарушениями.....	98
Гусла М. А. Суверенность психологического пространства юношей и подростков....	103
Ерлыгина А. Н. Основные трудности первокурсников при адаптации к системе вуза в условиях дистанционного и смешанного формата обучения.....	107
Ковальчук Ю. Д. Взаимосвязь интернет-зависимости и психологического здоровья подростков.....	113
Маришук Л. В., Касперович В. В. Подходы к проблеме психологического благополучия современных педагогов.....	117

Приходько Е. В., Орленко Н. Р. Изучение самооценки и склонности к девиантному поведению у воспитанников интернатных учреждений.....	121
Созинова М. В. Доверие как фактор эффективного взаимодействия в социальной работе.....	125
Цай Хуэйцин. Стратегии реализации оказания психолого-педагогической поддержки социально-психологически дезадаптированным иностранным студентам из Китая в контексте COVID-19.....	129
Shatiuk T. G. Theoretical and methodical aspects of the preventing problem of socially dangerous behavior and supporting a person in a contemporary social and digital educational environment.....	135

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Антипова К. В. Различия в доверии и самораскрытии в межличностном общении у юношей и девушек.....	140
Дубина Я. В. Взаимосвязь эмоционального выгорания и качества жизни у медицинских работников.....	145
Зенько Н. Н. Самореализация как философская, психолого-педагогическая категория... 149	149
Лицарева А. Ф. Устные рассказы о войне как важный фактор развития личности в семейном социуме.....	153
Лейба К. В. Психологические особенности покупательского поведения юношей и девушек с разной перцептивной модальностью в условиях цифровизации.....	158
Лучина А. П. Выраженность «Большой пятерки» и «Темной триады» у студентов, имеющих домашних животных.....	164
Мачуленко Н. В. Уровень индивидуальной религиозности у верующих и неверующих.... 169	169
Нассонов М. С., Федосина С. С. Концептуальные ментальные репрезентации эмоций как класса у студентов-непсихологов и студентов-психологов.....	174
Парфенцова М. М. Психологические особенности переживания страха смерти у пациентов, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы, в период пандемии COVID-19.....	177
Синькевич В. Н. Прогнозная профильно-дифференциальная диагностика учебной успешности обучающихся (на примере изучения математики).....	181
Слесарева А. С. Особенности эмоционального выгорания у работавших в красной зоне медицинских работников.....	186
Сорокина А. А. Взаимосвязь склонности к профессиональному стрессу и эмоционального выгорания медицинских работников.....	191
Тимеева Е. А. Особенности совладающего поведения военнослужащих с разным уровнем эмоционального выгорания.....	195
Шаблюк О. Ф. Системные связи и функции мотивационной биполярной флуктуации.....	199
Шарова М. П. Психологические особенности эмоционального состояния беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе.....	204

УДК 378.147.091.33:37.018.46-057.86:37

И. Л. Бейзерова

Гомельский областной институт развития образования,
г. Гомель, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается использование проблемных технологий в повышении квалификации педагогов. Автор описывает историю применения методов проблемного обучения в образовательном процессе, преимущества использования проблемных технологий в сравнении с традиционными.

Ключевые слова: проблемные методы, проблемное обучение, повышение квалификации педагогов, кейс-технологии.

В последнее время возрастают требования к практической подготовке и повышению квалификации педагогов, так как коренным образом изменяются ориентиры и методы работы самих педагогов. В настоящее время наиболее востребованными оказываются студентоцентрированные методы обучения. Проблемное обучение (PBL) является системой, которая ориентирована на обучающихся, посредством которой слушатели в процессе решения проблемных задач и ситуаций получают новые знания и опыт. Процесс проблемного обучения не фокусируется на рассмотрении проблем с определенным и готовым решением, что позволяет развивать другие программируемые компетенции. Проблемное обучение подразумевает получение новых знаний в основном посредством расширенного группового сотрудничества и общения в малой группе.

Проблемное обучение впервые было разработано и использовано в медицинском образовании, и с тех пор сфера его использования была расширена в отношении других специальностей. Процесс проблемного обучения позволяет обучающимся формировать и «шлифовать» навыки, критичные для их будущей профессиональной деятельности. Проблемное обучение позволяет студентам развивать навыки критического мышления, обучает слушателей (студентов) искать необходимые источники и способствует использованию ресурсов команды (группы) в обучении.

Проблемно-ориентированное обучение используется в рамках конструктивистского подхода, который делает упор на обучение путем решения проблем на основе опыта. Большинство исследователей описывают его как «метод обучения, который развивает навыки решения проблем в реальном мире. Проблемное обучение – это как проблемно-ориентированный, так и личностно-ориентированный в динамическом плане процесс, при котором обучающиеся активно участвуют в решении проблем, связанных с содержанием и контекстом изучаемой темы. Слушатели перестают быть пассивными и становятся активными участниками образовательного процесса. Большинство исследований показывают, что активное обучение является наиболее эффективным методом изучения, применения, интеграции и сохранения информации. Проблемное обучение является одной из форм самостоятельного обучения, которое позволяет в процессе командной работы проводить учебные исследования. Метод характеризуется вовлеченностью обучающихся студентов в проблемную ситуацию. Это стимулирует сотрудничество среди слушателей и помогает им развивать дух обмена идеями. Роль преподавателя заключается в том, чтобы поддерживать обучающихся в процессе решения проблемных задач. Ч. И. Энгель подчеркивал, что роль тьютора или преподавателя в проблемно-ориентированном обучении заключается в том, чтобы «направлять и помогать обучающимся на каждом из последовательных этапов» [5].

Преподаватель в данном случае больше не является единственным обладателем знаний, но играет роль фасилитатора. Таким образом слушатели оказываются активно вовлеченными в процесс обучения. Исследователи отмечают, что обучающиеся, которые учатся с использованием методов проблемного обучения не только хотят получить формальный документ об образовании, но хотят знать и учиться. Они хотят иметь возможность применять знания, умения и навыки, которое они получили и применять их в своей профессиональной деятельности на практике [5].

Подготовка и повышение квалификации педагогов является важным аспектом экономического, социального и политического благополучия страны. Использование определенных педагогических приемов в обучении педагогов может значительно влиять на то, как педагоги будут работать на своих местах после завершения обучения.

Результаты опросов слушателей повышения квалификации показывают, что в основном в процессе повышения квалификации крайне редко используются методы проблемного обучения. Использование проблемных технологий в образовании осуществляется на трех уровнях: непосредственно в практике преподавания, конструировании учебных программ и исследованиях в конкретном геополитическом контексте.

Проблемное обучение распознает, реагирует и строится на отношениях между решением проблем и развитием навыков критического мышления. Этот тип обучения крайне важен для развития информированных граждан в демократическом пространстве (в учреждениях образования и в обществе в целом). Проблемное обучение развивает критическое мышление обучающихся, которые могут анализировать ситуации и решать значимые проблемы. В оперативном отношении студенты учатся различным методам поиска информации, вырабатывают навыки систематизации новых знаний и организации коллектива для создания жизнеспособных решений проблем. Остаточный эффект участия в процессе проблемного обучения заключается в том, что обучающиеся развивают эффективные коммуникативные навыки [3].

Таким образом, для того, чтобы программы подготовки и переподготовки педагогов обеспечивали эффективность их будущей деятельности, они должны основываться на применении методов проблемного обучения, а не только признавать их полезность.

Одной из основных целей использования проблемного обучения является развитие «навыков обучения на протяжении всей жизни», которые обучающиеся могут использовать в течении всей своей профессиональной деятельности.

Использование кейс-технологий и методов проблемного обучения в образовательном процессе практически всегда включает работу в небольших группах. Обучающиеся получают в группе роль, которая может носить формальный и неформальный характер. Используемый метод обучения ориентирован на способность студентов рассуждать и размышлять с целью определения личной и индивидуальной траектории обучения. Проблемные технологии в образовании подразумевают использование согласованных и уточненных терминов, постановку проблемы (вопроса), мозговой штурм, структурирование и гипотезу, цели обучения, независимое изучение и синтез. В упрощенном виде – это определение того, что слушатели уже знают, что им необходимо знать, каким образом и в каком месте получить доступ к новым знаниям, получение которых приведет к решению проблемы.

Роль наставника состоит в том, чтобы способствовать обучению, поддерживая, направляя и контролируя процесс обучения. Преподаватель стремится укрепить уверенность обучающихся при решении проблем, а также расширить их понимание. Этот процесс основан на конструктивизме. Проблемное обучение представляет собой сдвиг парадигмы от исторически сложившейся традиции преподавания и обучения, которая в основном представляет собой сочетание лекционных, семинарских, лабораторных занятий.

Конструкции в случае проблемного обучения отличаются от традиционного обучения в классе или на лекциях и часто требуют больше времени на подготовку и ресурсов для обучения в небольших группах. Т. Дж. Вуд понимает проблемное обучение как процесс, в котором используются выявленные проблемы в сценарии для расширения знаний и понимания [1].

К принципам проблемного обучения относятся:

- управляемые обучающимся цели и результаты,
- обучающиеся самостоятельно изучают проблему (предложенный материал) затем возвращаются к обсуждению проблемы в большой группе.

Обычно образовательный процесс осуществляется в небольших группах, численностью 8–10 человек в каждой, процесс сопровождается преподавателем, который стимулирует обсуждение проблемных моментов.

Проблемные технологии предполагают использование триггерных материалов, к примеру, сценариев, данных лабораторных исследований, фотоматериалов, материалов СМИ, видеофрагментов. У всех участников группы определена основная индивидуальная роль. Использование метода проблемного обучения способствует активизации командной работы и общения, решению задач и тем самым поощряет принятие независимой ответственности, что немаловажно для будущей профессиональной деятельности.

Метод проблемного обучения был изначально использован в учебной программе медицинского факультета университета Макмастера в Гамильтоне в 1960-х годах. Исторически сложившееся медицинское образование не в полном объеме способствовало усвоению знаний студентами. Обучаемые поглощали огромный массив материала, предоставленного в первые три года обучения в университете. Данный материал лишь отчасти можно было отнести к реальной медицинской практике и клинической медицине. Метод проблемного обучения уже изначально разработан для фасилитации образовательного процесса, что помогает обучающимся увидеть актуальность знаний и впоследствии применить их в будущей профессии. Понимание того, что они учат, позволяет создать высокую мотивацию к самому образовательному процессу и демонстрирует всю серьезность ответственного, профессионального отношения к командной работе.

Использование проблемного обучения расширилось от его первоначального введения в программы медицинских факультетов и университетов до включения в области других наук о здоровье, юриспруденцию, математику, педагогику, экономику, инженерию [2].

Преимущества использования проблемного обучения при работе со слушателями на курсах повышения квалификации состоят в том, что оно ориентировано на практические потребности слушателей, имеющих уже определенный багаж знаний и опыт работы по специальности. Его можно использовать для расширения знаний о содержании предмета, одновременно способствуя развитию общения, решения проблем, критического мышления, сотрудничества и навыков самостоятельного обучения. Проблемное обучение может помочь педагогам оптимально функционировать, опираясь на реальный опыт. Используя коллективный групповой интеллект, разные точки зрения слушатели могут предлагать разные взгляды и решения проблемы [3].

Метод проблемного обучения подчеркивает тезис об обучении на протяжении всей жизни, стимулируя у слушателей способность устанавливать свои собственные цели, вести поиск необходимых ресурсов для обучения и брать на себя ответственность [4]. Проблемное обучение направлено на вовлечение слушателей в поиск решений реальных жизненных ситуаций и соответствующих контекстуальных проблем. В этом методе дискуссионные форумы, совместные исследования заменяют чтение лекций.

Слушатели самостоятельно осуществляют решение поставленных перед ними проблемных задач, демонстрируют гораздо больший интерес и ответственность за свое обучение. Обучающиеся самостоятельно осуществляют поиск ресурсов (научных статей, журналов, интернет материалов, учебных пособий т. д.) для достижения своих целей. Таким образом они тренируют навыки в поиске ресурсов гораздо быстрее и эффективнее по сравнению с образовательным процессом, который построен на использовании традиционных методов обучения.

Проблемное обучение также считается методом (технологией), позволяющим формировать и развивать критическое мышление у слушателей. При этом обучающиеся (слушатели) получают опыт анализа задач (проблемных ситуаций), учатся выявлять факты и генерировать гипотезы, выделять необходимые факты (информацию) для решения поставленной проблемной задачи, а также генерировать обоснованные суждения, способствуя решению поставленной задачи.

Одним из важнейших этапов применения метода проблемного обучения является осмысление самого процесса обучения. Во-первых, выводы и размышления могут быть использованы слушателями непосредственно в процессе обучения, во-вторых, формируется умение давать обратную связь, которое является одной из важнейших компетенций педагога. Введение проблемного обучения в систему подготовки и повышения квалификации педагогов в полном смысле оправдывает возложенные на него надежды.

Поскольку в случае с внедрением проблемного обучения в систему повышения квалификации педагогов наблюдались многие недостатки, хорошо описанные в литературе по медицинскому образованию, преподавателю, проводящему занятия с использованием проблемных методов обучения, необходимо быть готовым к решению подобных проблем, а также заблаговременно принять соответствующие меры по коррекции заданий.

Вместе с постоянным (частым) использованием методов проблемного обучения, как у педагогов их применяющих, так и у обучающихся и групп, вместе с каждым последующим применением метода уменьшается количество недостатков и ошибок, что может быть связано с осознанием необходимости соблюдения определенных правил. Таким образом, необходимо постепенно увеличивать долю занятий с использованием методов проблемного обучения в учебных программах повышения квалификации, что позволит полнее использовать их образовательный потенциал.

Используя онлайн технологии дистанционного обучения, также возможно и необходимо использовать проблемные технологии. По возможности рекомендуется использовать стратегии смешанного обучения. Благодаря возможности отдельных онлайн-классов, работа в дистанционном формате особенно полезна, когда курс посещает большое количество слушателей, разделенных на более мелкие подгруппы, где каждый обучающийся должен представить результат обучения, который он(а) он(а) получил работая индивидуально. Тем не менее, совместные занятия в группе определенно помогают узнать и заинтересовать обучающихся.

Представители предприятий-заказчиков кадров положительно оценивают использование проблемных методов обучения в осуществлении повышения квалификации педагогов, так как именно проблемные технологии позволяют сформировать у работников положительные качества общения, навыки командной работы, уважения и сотрудничества. Многие ученые, теоретики и практики писали о взаимосвязи между проблемным обучением и развитием навыков критического мышления.

Из обзора основных аспектов проблемного обучения следует, что в литературе содержатся убедительные эмпирические данные и примеры эффективного использования проблемного обучения в преподавании различных дисциплин. Однако имеются пробелы, связанные с использованием методов проблемного обучения в программах подготовки педагогов. Кроме того, до сих пор недооцененный аспект использования педагогики проблемного обучения – это культурные и геополитические аспекты реализации методов в регионах мира с ограниченными ресурсами.

Список использованных источников

1 Hung, W. Theory to reality: a few issues in implementing problem-based learning / W. Hung // *Educational Technology Research and Development*. – 2011. – № 59 (4). – P. 529–552.

2 Hmelo-Silver, C. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? / C. Hmelo-Silver // *Educational Psychology Review*. – 2004. – № 16 (3). – P. 235–266.

3 Yew, E. What students learn in problem-based learning: a process analysis / E. Yew // *Instructional Science*. – 2011. – № 40 (2). – P. 371–395.

4 Edens, K. Preparing Problem Solvers for the 21st Century through Problem-Based Learning / K. Edens // *College Teaching*. – 2004 – № 48 (2). – P. 55–60.

5 Engel, C. Not just a method but a way of learning / C. Engel // *The challenge of problem-based learning*. New York: St. Martin's Press. – 1991. – P. 23–33.

Е. В. Гапанович-Кайдалова, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ В САМОРАЗВИТИИ СЛУШАТЕЛЕЙ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы мотивации профессиональной деятельности слушателей переподготовки, взаимосвязи мотивации с самореализацией личности, представлены результаты эмпирического исследования мотивации профессиональной деятельности и реализации потребности в саморазвитии слушателей-психологов.

Ключевые слова: мотивация профессиональной деятельности слушателей переподготовки, саморазвитие, реализация потребности в саморазвитии слушателей-психологов.

Первостепенной задачей системы переподготовки кадров является развитие у слушателей способности к профессиональному и личностному саморазвитию, формирование у них гуманистических мотивов профессиональной деятельности, психологической готовности к эффективной деятельности в изменяющемся образовательном пространстве, развитие профессионального самосознания (А. П. Гурко, Е. А. Панько и др.).

Проблема мотивации профессиональной деятельности рассматривалась в целом ряде исследований (Дж. Адамс, В. Г. Асеев, А. В. Горбушина, Н. Е. Жданова, Е. А. Климов, П. А. Малыхин, Г. Ю. Мартиньянова, Е. И. Медведская, И. Л. Прокопчик-Гайко, А. А. Реан, Г. К. Уайт, Х. Хекхаузен и др.). На наш взгляд, особую актуальность она приобретает на современном этапе, поскольку в условиях стремительного развития науки и техники возникает необходимость в специалистах, способных быстро и гибко перестраиваться, готовых и стремящихся к непрерывному саморазвитию, повышению профессионального мастерства, овладению новыми видами деятельности.

Одним из компонентов психологической готовности к деятельности является мотивационный (М. И. Дьяченко, Т. В. Дуреева, Л. А. Кандыбович и др.). Мотивация профессиональной деятельности выступает как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [2, с. 8].

Как известно, поведение человека, его стремление к самореализации и самосовершенствованию во многом зависит от мотивации. Согласно представлениям ряда отечественных ученых, мотив выступает как отражение объективных, движущих сил человеческого поведения, преломленных в его сознании, как стремление достичь цели, как осознанная потребность (В. Г. Асеев, П. И. Ковалёв, В. С. Магун, С. Л. Рубинштейн и др.). Именно благодаря осознанию желаемой цели, будущего результата деятельности проявляется активность человека, а также определяется ее направленность (Л. И. Божович, Ю. М. Забродин, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Б. А. Сосновский, С. Л. Рубинштейн и др.). Мотивы придают личностный смысл и значимость деятельности, во многом определяют особенности ее протекания и эффективность (В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков, С. Л. Рубинштейн и др.).

Исследователи подчеркивают, что формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности профессии психолога предполагает наличие высокого уровня мотивации, творчества, нравственности и самосовершенствования, стремления к саморазвитию и самореализации в избранной сфере деятельности (Г. В. Сорокоумова, В. М. Капацкая и др.).

А. А. Бодалевым, А. А. Деркачом, Л. Г. Лаптевым были обозначены уровни профессионального развития личности психолога: высокий (творческо-мастерский), средний (репродуктивно-исполнительский) и низкий (формально-исполнительский) [5, с. 51]. Высокий

уровень, по мнению авторов, предполагает постоянное рефлексирование и самоанализ личностных особенностей, проявлений характера, мотивов поведения, результативности выполняемой деятельности. Такой специалист занимается самообразованием, читает профессиональную литературу, применяет полученные знания и различные диагностические средства для самопознания, саморазвитие рассматривает в качестве условия самореализации своей личности в профессиональной деятельности. Средний уровень характеризуется преобладанием у психолога стихийного саморазвития. При этом у специалиста присутствует устойчивый интерес к самопознанию, периодически возникает желание заняться самосовершенствованием, самообразованием. Он анализирует мнения окружающих о себе и свои поступки. Наконец, при низком уровне профессионального развития личности психолог, по сути, не стремится к саморазвитию. У него практически отсутствует интерес к познанию себя, какая-либо активность в плане самопознания и самоанализа.

Наличие устойчивой мотивации к овладению и совершенствованию своей профессиональной деятельности является необходимым условием развития профессионального самознания специалиста. Она изменяется на протяжении жизни человека, трансформируется в зависимости от этапов профессионального становления и развития, внешних и внутренних факторов.

Так, исходя из содержания и динамики, И. В. Дубровина определяют три этапа профессионального развития педагога:

- начальный этап (1–5 лет) – педагог овладевает необходимыми знаниями, умениями и навыками, проявляет свойства личности и особенности профессиональной деятельности в наиболее типичных ситуациях в соответствии с мотивацией;

- основной этап (10 лет) – педагог может выполнять разнообразную деятельность, проявляются почерк деятельности и доминантные свойства личности, педагог свободно владеет материалом, обнаруживается педагогическое мышление как направленность сознания использовать информацию для решения педагогических задач, может сопоставлять и сравнивать свою деятельность с работой своих коллег, перенимает лучший опыт, делится с другими своими наработками, регулярно повышает квалификацию;

- завершающий этап (после 15 лет стажа) – педагог достигает вершин профессионализма, виртуозно владеет методикой обучения, показывая лучшие результаты своей деятельности [4].

И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников [1] выделяют следующие этапы профессионального развития психологов:

- восторженно-романтический, этап вхождения в профессию, создание необходимой базы для последующего развития. Основными мотивами выбора профессии психолога выступают стремления разобраться в себе, помочь людям, научиться владеть собой, улучшить коммуникативные навыки и приобщиться к интересной науке;

- этап самоутверждения, когда психолог стремится узнать что-то новое и интересное в профессии, например, овладеть новой методикой; выступает в качестве основы будущей профессиональной гордости и чувства собственного профессионального достоинства;

- первые разочарования, предполагающие обретение способности самостоятельно выходить из кризиса благодаря поиску новых личностных смыслов как в обучении, так и в последующей работе;

- начало самостоятельного решения психологических проблем с использованием уже известных технологий и методов;

- первые серьезные попытки работать по-новому, начало профессионального творчества и формирование своего индивидуального стиля деятельности;

- обращение к теоретическим и методологическим основам психологии;

- импровизация и профессиональное творчество на основе обновленной теоретической и методологической базы.

В ходе профессионального развития психологов происходит изменение взглядов специалистов относительно основного предмета их профессиональной деятельности. Если в начале психологи стремятся обрести способность решать теоретические и практические

проблемы, концентрируют свое внимание на объектах исследования и обращающихся за помощью клиентах, то в последующем акцент смещается на поиск наиболее эффективных методов работы. Далее начинает модифицировать и самостоятельно проектировать методы, доверяется профессиональной интуиции, опирается, прежде всего, на собственную мировоззренческую (нравственную) позицию, задумывается о смысле своей профессиональной деятельности, лежащем в основе личностного и профессионального развития. В итоге приходит к рассмотрению профессиональной деятельности как способа реализации своей «миссии», призвания. На этом этапе психолог стремится путем решения конкретных проблем внести вклад в развитие общества и культуры.

П. А. Малыхин связывает динамику мотивационной структуры педагогов-психологов с процессом их профессиональной самореализации, который рассматривает в качестве ведущего фактора профессионального развития. Основными мотивами профессиональной деятельности педагогов-психологов, согласно результатам его исследования, являются помощь людям, творчество и интерес к процессу [3]. От устойчивости мотивации во многом зависит эффективность профессиональной деятельности, реализация потребности специалиста в саморазвитии.

Саморазвитие представляет собой процесс самостоятельной, целостной, ценностно-ориентированной деятельности личности по непрерывному самоизменению как обогащению индивидуального опыта и духовно-нравственных сил соответственно внутреннему образу «Я» и актуальным социальным ожиданиям. Основы профессионального саморазвития личности (мотивационно-ценностные, когнитивные и рефлексивно-деятельностные) закладываются в ходе обучения и переподготовки специалистов (А. И. Жук, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, Н. П. Фетискин и др.).

Предполагая единство личностного развития и обретение профессионализма, профессиональное саморазвитие обладает рядом содержательных характеристик. К ним относятся профессиональное самосознание, принятие себя как профессионала; постоянное самоопределение; саморазвитие профессиональных способностей; самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста, своей профессиональной деятельности и ее реализации и др. (Е. А. Власова, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сласс-тенин и др.).

В связи с этим целесообразно рассматривать взаимосвязь мотивации профессиональной деятельности обучающихся с наличием у будущих педагогов-психологов потребности в саморазвитии и ее осуществлением в ходе переподготовки.

Цель исследования – выявить особенности мотивации профессиональной деятельности, самооценку реализации потребности в саморазвитии слушателей переподготовки.

Выборку составили слушатели Института дополнительного образования УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» специальности «Практическая психология» (очной (вечерней) и заочной форм получения образования). Общий объем – 50 человек.

Методы исследования: тестирование, анкетирование, беседа.

Изучение особенностей мотивации профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов осуществлялось с помощью методики «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. А. Реана). Ее теоретической основой является концепция о внутренней и внешней мотивации. По мнению разработчиков, внутренний тип мотивации свидетельствует о значимости для личности самой профессиональной деятельности, тогда как при внешней мотивации специалист ориентирован, прежде всего, на удовлетворение внешних по отношению к содержанию деятельности потребностей (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.). Кроме того, данная методика позволяет исследовать положительные и отрицательные внешние мотивы.

Самооценка реализации потребности в самореализации осуществлялась с помощью анкеты «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии», разработанной Н. П. Фетискиным, В. В. Козловым, Г. М. Мануйловым.

Данные, полученные в ходе тестирования и анкетирования, уточнялись и дополнялись в ходе беседы со слушателями.

На основании результатов тестирования можно сделать вывод, что у будущих педагогов-психологов преобладает внутренняя мотивация профессиональной деятельности (средний балл по выборке составил 4,46). Следовательно, испытуемые получают удовлетворение от самого процесса и результата работы, стремятся в полной мере самореализоваться именно в данной деятельности. Несколько менее выражена у респондентов внешняя положительная мотивация, предполагающая наличие потребности в достижении социального престижа и уважения со стороны других, карьерного роста и денежного заработка (средний балл – 3,72). На третьем месте у слушателей-психологов находится внешняя отрицательная мотивация профессиональной деятельности, проявляющаяся в стремлении избежать критики со стороны руководителя или коллег, возможных наказаний или неприятностей (средний балл – 2,92).

По итогам данных диагностики определялся мотивационный комплекс личности испытуемых, т. е. тип соотношения между собой трех видов мотивации. В исследованиях А. А. Реана было доказано наличие значимых корреляционных связей между удовлетворенностью профессией и оптимальностью мотивационного комплекса (положительная значимая связь, $r = + 0,409$). Кроме того, установлена отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (связь значимая, $r = - 0,585$). Исходя из этого, удовлетворенность избранной профессией тем выше, чем оптимальнее мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активнее мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность [6, с. 41].

У 58 % слушателей отмечен оптимальный мотивационный комплекс, только у 4 % – неоптимальный комплекс с преобладанием внешней отрицательной мотивации. У 10 % респондентов наблюдается преобладание внутренней мотивации при одинаковой выраженности внешней отрицательной и положительной мотивации. У 4 % более ярко выражена внешняя положительная мотивация. 10 % испытуемых имеют одинаковые показатели по всем видам мотивации. У 4 % слушателей в равной мере развита внешняя положительная и внешняя отрицательная мотивация профессиональной деятельности, при этом они в меньшей степени руководствуются внутренними мотивами. У остальных респондентов в меньшей степени выражена внешняя положительная мотивация, при этом у 6 % из них показатели внутренней и внешней отрицательной мотивации совпадают, а у 4 % преобладает внутренняя мотивация.

С помощью биноминального критерия удалось установить, что статистически значимое большинство респондентов высоко оценивают внутреннюю мотивацию ($m = 40$, $p < 0,01$). Следовательно, можно сделать вывод, что для большинства будущих педагогов-психологов большую значимость представляют внутренние мотивы профессиональной деятельности.

Анализ результатов исследования показал, что 70 % слушателей активно реализуют свои потребности в саморазвитии; у 28 % отсутствует сложившаяся система саморазвития; 2 % находятся в стадии остановившегося саморазвития. С помощью биноминального критерия было получено подтверждение, что статистически значимое большинство испытуемых активно занимаются саморазвитием ($m = 35$, $p < 0,01$). Следует подчеркнуть, что отсутствие стремления к саморазвитию сочетается с доминированием отрицательной внешней мотивации профессиональной деятельности. В то же время будущие психологи с высокой внутренней мотивацией стремятся реализовывать свои потребности в саморазвитии в той или иной степени ($m = 41$, $p < 0,01$).

В ходе беседы респонденты отметили, что одной из причин их поступления в Институт дополнительного образования является стремление к личностному росту, желание лучше понять себя, научиться строить отношения с окружающими и решать возникающие проблемы, раскрыть свой потенциал. По мнению респондентов, для успешной профессиональной деятельности необходимы личностная зрелость и гармония с собой. Следовательно, слушателей специальности «Практическая психология» отличает осмысленная мотивация, стремление к саморазвитию как в личностном, так и в профессиональном плане.

Таким образом, проанализировав и обобщив результаты исследования, мы пришли к следующим выводам:

– у 62 % слушателей-психологов преобладает внутренняя мотивация профессиональной деятельности, осознанное стремление к самореализации именно в данной области, ориентация как на процесс, так и на результат труда;

– большая часть респондентов уже на этапе получения образования по новой для себя специальности активно реализуют потребность в саморазвитии, стремятся к личностной и профессиональной самореализации;

– слушатели с высокой внутренней мотивацией стремятся реализовывать свои потребности в саморазвитии.

Список использованных источников

1 Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог»: учебное пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников ; под ред. И.Б. Гриншпуна. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ун-та; Воронеж: МОДЭК, 2015. – 520 с.

2 Куприянов, Е. А. Взаимозависимость личностных конструктов и профессиональной мотивации у специалистов в области информационных технологий: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Е. А. Куприянов; МГУ. – М., 2007. – 26 с.

3 Малыхин, П. А. Мотивационная структура деятельности педагогов-психологов в процессе профессионального становления: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / П. А. Малыхин; Моск. гос. психол.-пед. ун-т. – М., 2004. – 24 с.

4 Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2009 – 592 с.

5 Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 640 с.

6 Реан, А. А. Психология изучения личности: учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.

УДК 159.9:37.015.324.2:37.018.43-057.875:378.4

Н. В. Гапанович-Кайдалов, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный медицинский университет,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

В статье рассматривается сущность и параметры психологической готовности студентов медицинского университета к дистанционному обучению. Отмечена важность самоорганизации студентов в процессе обучения и развития у них навыков самостоятельной работы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, психологическая готовность, взаимодействие, информационные технологии.

Ключевым направлением развития современного образования является дистанционное обучение, что было реализовано уже в 1996–2001 гг. в соответствии со среднесрочной стратегией ЮНЕСКО в рамках образовательных программ «Образование для всех», «Образование через всю жизнь», «Образование без границ».

В сложившейся в годы пандемии COVID-19 эпидемиологической ситуации вопросы дистанционного обучения студентов приобрели особую актуальность и в Республике Беларусь.

Многие учреждения высшего образования начали использовать данную форму обучения или очное обучение с элементами дистанционного. Согласно статье 17 Кодекса Республики Беларусь об образовании, «дистанционная форма получения образования – вид заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий» [3, с. 22].

Безусловно, основой дистанционного обучения является активная и целенаправленная самостоятельная деятельность студента, предполагающая индивидуальный график работы без конкретной локализации по месту. Каждый студент при этом использует соответствующие электронные и технические средства, работая в контакте с преподавателем по телефону, электронной почте, с помощью социальных сетей или специальных платформ для организации аудио и видеоконференций.

Дистанционное обучение трудно назвать инновационной системой обучения, фактически это развитие заочного обучения. Встречаются также варианты «очно-заочного», «заочно-дистанционного», «открытого» образования, направленные на оптимизацию учебного процесса, повышение доступности образования.

Тем не менее, в психолого-педагогической литературе в настоящее время отсутствует системное представление о сущности дистанционного обучения, а также о готовности к его реализации участников образовательного процесса. Поэтому практическая реализация дистанционного обучения требует конкретизации данного определения.

Е. С. Полат рассматривает дистанционное обучение как форму обучения, обеспечивающую взаимодействие преподавателя и обучающихся на расстоянии с использованием специфических средств интернет-технологий [6, с. 9]. По мнению А. А. Андреева, оно представляет собой синтетическую, интегральную гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, применяющихся для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся. При этом процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению [1].

Тенденции развития информационного общества стали объективным основанием исторического процесса трансформации системы образования в направлении информатизации, компьютеризации процесса обучения, разработки технологий дистанционного обучения, что нашло отражение в следующем:

- изменении принципов развития, приобретения и распространения знаний;
- появлении новых возможностей, способствующих модернизации содержания и методов обучения;
- расширении доступа населения к образованию вообще и к высшему образованию, в частности;
- изменении роли преподавателя в учебном процессе [4, с. 8].

Главная цель создания и развития системы дистанционного образования состоит, как нам представляется, в расширении образовательных возможностей для студентов не только в нашей стране, но и за рубежом, улучшении качества получаемого образования благодаря использованию потенциала (научного и образовательного) ведущих университетов, академий, институтов развития образования, крупнейших отраслевых центров подготовки и переподготовки кадров, а также других образовательных учреждений.

Несмотря на наличие многих преимуществ, внедрение дистанционного обучения в практику работы различных учреждений образования зачастую связано с определенными трудностями, в частности, с готовностью участников образовательного процесса к его реализации.

Современные научно-педагогические исследования показывают, что как студенты, так и преподаватели не в одинаковой степени готовы к работе в режиме дистанционного обучения. При этом под общей готовностью к реализации дистанционного обучения понимается устойчивое интегральное динамическое качество личности, которое определяет содержание, направленность и характер ее деятельности в процессе профессионального самоопределения и самореализации [5].

Определение уровня готовности к реализации дистанционного обучения с необходимостью предполагает, на наш взгляд, решение вопроса о выборе критериев и уровней ее сформированности.

Как правило, основными требованиями к таким критериям являются: объективность; отражение существенных свойств и характеристик исследуемого явления; охват наиболее важных сторон изучаемого явления; ясная, краткая и точная формулировка; валидность, или способность измерять именно то, что необходимо исследователю.

Согласно Д. Н. Узнадзе, структуру готовности студента к дистанционному обучению можно представить аналогично структуре отношения личности [7]. Следовательно, степень развития готовности студента к реализации дистанционного обучения можно оценивать по следующим критериям:

- мотивационно-когнитивная готовность,
- технологическая готовность,
- рефлексивно-результативная оценка деятельности в режиме дистанционного обучения.

Мотивационно-когнитивная готовность к реализации дистанционного обучения включает мотивацию; осведомленность о содержании и методах дистанционного обучения; установку или отношение к дистанционному обучению; представления о возможностях и вариантах его реализации.

Технологическая готовность к реализации дистанционного обучения предполагает владение методами и способами практической его реализации; владение способами творческой деятельности при реализации дистанционного обучения; информационную компетентность пользователя; осведомленность о возможностях основных образовательных ресурсов Интернета; умение оценивать качество и содержание образовательного ресурса Интернета, его полезность для решения конкретной педагогической задачи.

Рефлексивно-результативная оценка осуществляется в ходе включения участников образовательного процесса в деятельность по реализации дистанционного обучения; способствует развитию навыков самооценки и рефлексии учебного процесса с использованием дистанционного обучения.

Д. Б. Милохин [5] выделяет низкий, достаточный и высокий уровни мотивационно-когнитивной готовности студента к дистанционному обучению.

Низкий уровень характеризуется несформированностью у студентов потребностей и интересов, наличием минимального объема необходимых для реализации дистанционного обучения знаний, умений и навыков. Интерес обучающихся к новым знаниям вызван только стремлением пройти текущую аттестацию по той или иной учебной дисциплине.

При достаточном уровне наблюдается повышение творческой активности студентов. Заинтересованность в получении новых знаний выступает в качестве основы развития системы потребностей и интересов. Студенты обладают значительным объемом знаний, умений и навыков для работы в режиме дистанционного обучения, их знания носят продуктивный характер.

Высокий уровень предполагает наличие у студентов наивысшей творческой активности, развитой широкой системы устойчивых и направленных потребностей и интересов, умение оценивать происходящие в сфере дистанционного обучения процессы и явления на основе индивидуально-осмысленных и личностно принятых ценностей. Студенты с таким уровнем готовности к использованию данной формы обучения владеют всеми необходимыми для этого знаниями, умениями и навыками, регулярно знакомятся современными публикациями по своей специальности.

На наш взгляд, именно такой элемент этой модели, как мотивационно-когнитивная готовность, может рассматриваться как психологическая готовность. Целесообразно проанализировать основные подходы к анализу психологической готовности.

Личностный подход предполагает рассмотрение психологической готовности как устойчивых особенностей человека (взглядов, убеждений, черт характера), ситуативных психологических состояний, развивающихся и совершенствующихся в ходе обучения и осу-

ществления профессиональной деятельности; сформированности профессионально важных качеств, влияющих на успешность деятельности. (А. П. Авдеева, Н. В. Бордовская, Я. Л. Коломинский, О. В. Михайлов, А. А. Реан, С. И. Розум, Е. В. Шипилова и др.).

Функциональный подход подразумевает, что психологическая готовность к деятельности является психическим состоянием, мобилизующим все психофизиологические системы организма, которые позволяют человеку эффективно осуществлять деятельность (В. А. Алаторцев, М. И. Дьяченко, Е. П. Ильин, Л. А. Кандыбович, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, В. А. Пономаренко, В. Н. Пушкин и др.).

В рамках личностно-деятельностного подхода психологическая готовность к деятельности определяется как проявление индивидуальных, личностных и субъективных особенностей, свойств и качеств человека в их целостности, которое обеспечивает ему возможность эффективного выполнения своих функций (Л. С. Выготский, А. А. Деркач, К. М. Дурай-Новикова, А. Н. Леонтьев, И. Н. Назимов, С. Л. Рубинштейн и др.).

С нашей точки зрения, психологическую готовность к дистанционному обучению следует рассматривать как определенный уровень самоорганизации, самостоятельности, владения общими навыками самостоятельной работы и специфическими навыками, необходимыми для осуществления данного вида деятельности.

Таким образом, психологическую готовность студентов к дистанционному обучению, на наш взгляд, можно определить, во-первых, как готовность к использованию в учебном процессе информационных технологий; во-вторых, как владение навыками самостоятельной работы с учебным материалом: поиск необходимой информации в сети Интернет, книгах и журналах; обобщение и систематизация знаний и др.

Целью исследования было оценить психологическую готовность к дистанционному обучению. В исследовании приняли участие студенты ряда учреждений высшего образования Республики Беларусь (УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», УО «Гомельский государственный медицинский университет», УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет», УО «Белорусский государственный университет», УО «Белорусский государственный медицинский университет», УО «Гродненский государственный медицинский университет», УО «Гродненский государственный университет» и др.). Объем выборки составил 192 человека: 95 студентов первого курса и 97 – старших курсов. 110 участников исследования обучаются по медицинским специальностям, 82 – по педагогическим. 119 респондентов имели опыт дистанционного обучения, 73 – не имели. Средний возраст опрошенных составил 19,9 лет.

Для проведения эмпирического исследования была разработана специальная анкета на основе апробированной и доказавшей свою надежность [7, с. 37]. Участникам исследования необходимо было оценить по 10-балльной системе уровень своей технической (оборудование, Интернет) и личностной (необходимые навыки) готовности к дистанционному обучению.

Большинство респондентов (62,6 %) отметили, что имеют опыт дистанционного обучения. Его эффективность участники опроса оценили достаточно высоко (среднее значение балла – 7,13). К наиболее значимым преимуществам дистанционного обучения они отнесли следующие:

- возможность планирования своего времени (67,2 %);
- доступность информации вне зависимости от времени и расстояния (65,6 %);
- развитие самостоятельности у студентов (50,3 %).

Однако только 22 % считают такую форму обучения наиболее приемлемой для себя. Возможно, причиной этого являются возрастные особенности испытуемых. В юношеском возрасте стремление к свободе и самостоятельности нередко сочетается с внутренней неготовностью к ним, к принятию ответственности за свой выбор. Отсюда желание найти компромиссный вариант, который позволит попробовать что-то новое, но в то же время не уйти от хорошо освоенного и привычного. Именно поэтому, на наш взгляд, 59 % испытуемых отдают предпочтение очному обучению с элементами дистанционного.

Кроме того, на выбор влияет и наличие определенных недостатков дистанционного обучения. Наиболее существенными из них для респондентов являются: сложность освоения

практических навыков (56,5 %); низкое качество программного обеспечения (45,6 %); трудность понимания сложных вопросов (44,6 %). Тем не менее, респонденты достаточно высоко оценивают свою готовность к дистанционному обучению. Так, средний балл по всей выборке по уровню технической готовности составляет 8,6. Различия в оценках студентов медицинских и педагогических специальностей оказались минимальными.

Следовательно, участники опроса имеют необходимое для дистанционного обучения оборудование, умеют пользоваться Интернетом. Уровень личностной готовности к дистанционному обучению оказался несколько ниже (8,18). Респонденты не в полной мере владеют необходимыми навыками работы, поскольку в рамках традиционного обучения редко имеют возможность приобрести опыт участия в научных интернет-конференциях, онлайн-консультациях, вебинарах и т. п. Как правило, они ограничиваются самостоятельным использованием электронных учебников и библиотек, образовательных Интернет-ресурсов, а также «проходят» компьютерное тестирование при освоении различных учебных дисциплин как формы текущего контроля знаний.

Таким образом, проблема психологической готовности студентов университетов к дистанционному обучению представляется актуальной. С одной стороны, большинство студентов сегодня имеют технические возможности для обучения онлайн; с другой стороны, несмотря на очевидные преимущества, студенты испытывают определенные трудности при его реализации, наиболее существенными из которых выступают слабая самоорганизация в процессе обучения и недостаточное развитие навыков самостоятельной работы. Кроме того, ключевой проблемой является методическое обеспечение дистанционного обучения, которое должно способствовать не только усвоению теоретических знаний, но и формированию практических умений и навыков.

Список использованных источников

1 Андреев, А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Электронный ресурс] / А. А. Андреев. – Режим доступа : http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html. – Дата доступа: 28.07.2020.

2 Карнышев, А. Д. Психология и психологическая подготовка в экономическом вузе / А. Д. Карнышев. – Иркутск: ИГЭА, 1999. – 103 с.

3 Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 02.12.2010 г.: одобрен Советом Респ. Беларусь 22 декабря 2010 г. – Минск: НЦПИ, 2011. – 400 с.

4 Маматов, А. В. Методика применения дистанционных образовательных технологий преподавателями вуза / А. В. Маматов [и др.]. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 206 с.

5 Милохин, Д. Б. Оценка готовности студентов вузов к реализации дистанционного обучения / Д. Б. Милохин // Вестник ОГУ. – 2010. – № 9 (115). – С. 172–177.

6 Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат. – М. : Юрайт, 2020. – 434 с.

7 Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – 416 с.

УДК 37.026-053.4:614.8:303.687.4

В. П. Горленко, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Раскрывается роль и значение игры как средства формирования безопасного поведения дошкольников. Показывается возможность активизации формирования навыков без-

опасного поведения дошкольников на улицах города, дома, на природе, среди людей. Приводятся примеры дидактических игр в целях их использования для развития опыта безопасного поведения дошкольников.

Ключевые слова: дошкольник, игра, игровая деятельность, игровое пространство, деловая игра, безопасное поведение.

Система дошкольного образования рассматривается как один из значимых факторов, влияющих на показатели здоровья детей: условия обучения, стиль взаимодействия воспитателя и ребенка, общение со сверстниками, адекватность программ и методик обучения и воспитания. В связи с этим Т. Недвецкая подчеркивает: «Учитывая существование факторов риска и необходимость ответственного отношения к состоянию здоровья воспитанников, учреждения дошкольного образования должны создать безопасные педагогические условия, максимально эффективно обеспечивающие сохранение и укрепление здоровья детей» [5, с. 18]. Основные задачи любого учреждения дошкольного образования состоят в создании безопасных условий жизнедеятельности воспитанников, формировании навыков осознанного безопасного поведения, что регламентировано в ряде законодательно-правовых актов.

В *Кодексе Республики Беларусь об образовании* имеется целый ряд статей, касающихся безопасности обучающихся и воспитанников учреждений образования. Так, в пункте 4.5 статьи 19 «Права и обязанности учреждений образования» определено, что «создание безопасных условий при организации образовательного и воспитательного процессов является обязанностью учреждения образования». В соответствии с пунктом 1.8 статьи 30 Кодекса «Основные права обучающихся» указывается, что обучающиеся любого возраста, в том числе и воспитанники дошкольных учреждений образования, имеют право на «охрану жизни и здоровья во время образовательного процесса». В статье 83 Кодекса среди основных требований к организации образовательного процесса названы: «охрана жизни и здоровья обучающихся»; «соблюдение санитарных норм, правил и гигиенических нормативов»; «создание безопасных условий при организации образовательного процесса в соответствии с требованиями к мерам безопасности, установленным Министерством образования Республики Беларусь» [3, с. 35, 50, 151].

В *учебной программе дошкольного образования* вопросы безопасности рассматриваются, начиная со второго года жизни ребенка, в образовательной области «Ребенок и общество». Особое внимание в программе обращается на формирование представлений о правилах безопасного поведения дома, на улице, в природе; безопасности при пользовании колющими и режущими орудиями ручного труда, лекарственными и бытовыми препаратами; пользовании спичками, электрическими и газовыми бытовыми приборами; общении с незнакомыми людьми и бездомными животными. Содержание образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» для старших дошкольников включает восемь базовых тем по проблемам обучения пользованию телефоном в экстренных случаях («Мой помощник – телефон»), общения с незнакомыми людьми дома и на улице («Я и другие люди»), дорожной безопасности («Пешеход на улице»), радиационной безопасности («Радиация»), пользованию бытовой техникой («Домашние помощники»), травмоопасными предметами и препаратами («Орудия труда»), общению с животными, в том числе бездомными («Животные дома и на улице») [7, с. 12].

Для формирования опыта безопасного поведения у детей дошкольного возраста в учреждении образования необходимо создать *развивающую предметно-пространственную среду*, которая должна быть безопасной, полифункциональной, насыщенной, вариативной и доступной. «Под развивающей предметно-пространственной средой учреждения дошкольного образования, – пишет Е. Смолер, – мы понимаем естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную в пространстве и времени, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами и обеспечивающую включение в активную познавательную творческую деятельность всех детей группы» [6, с. 18].

Под безопасным поведением ребенка подразумевается совокупность трех основных компонентов:

а) *информационный* компонент: включает в себя знания детей о безопасности жизнедеятельности человека;

б) *поведенческий* компонент: определяет умение ребенка действовать в проблемных ситуациях;

в) *эмоционально-волевой* компонент: состоит в умении ребенка правильно реагировать на различные проблемные ситуации и осознанное отношение к здоровью и жизни человека [2, с. 80].

Компоненты содержания культуры безопасности у детей дошкольного возраста определяют выбор целей, задач и принципов взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, а также логику отбора содержания, методов, форм и средств воспитательной работы. Исходя из этого, деятельность, которая направлена на освоение дошкольниками опыта безопасного поведения, должна реализовываться ступенчато. *Первый* этап – уточнение и систематизация знаний детей о правилах безопасного поведения в быту в основном через игровую деятельность. *Второй* этап – усвоение детьми умений безопасного поведения посредством имитирования действий с бытовыми объектами и моделирования потенциальных угрожающих ситуаций обращения с ними. *Третий* этап – практикование детьми действий с доступными для них потенциально опасными предметами.

Безопасность поведения дошкольников является не просто суммой усвоенных знаний, а умением правильно себя вести в самых различных ситуациях. Дети могут оказаться в непредсказуемой ситуации, как на улице, так и дома, поэтому основная задача взрослых состоит в воспитании мотивации к безопасности у детей и стимулировании развития у них самостоятельности и ответственности. В связи с этим традиционные формы обучения, которые приняты в практике дошкольных учреждений, могут применяться лишь частично, а наибольшее внимание следует уделять организации тех видов деятельности, которые направлены на приобретение детьми опыта безопасного поведения. Речь, в частности, идет об *игровой деятельности* дошкольников. Как участник игры ребенок будет не просто получать готовую информацию, а сможет объяснять, рассуждать и делать соответствующие выводы, то есть проектировать, основываясь на детской мыслительной деятельности, и самостоятельно делать маленькие «открытия». Игра для дошкольника – это средство активизации его познавательных способностей.

Современные педагоги и психологи считают, что игра является не только и не столько способом получения новых знаний, сколько механизмом перевода знаний с уровня поверхностного ознакомления на уровень обобщения опыта ребенка. «В этом контексте, – пишет В. П. Арсентьева, – игра становится «генератором» процесса психолого-педагогической коррекции трудностей в познавательной деятельности детей» [1, с. 34]. При условии правильной методической инструментровки она является тем средством воздействия, которое пробуждает у детей усилие мысли, легко и свободно стимулирует их к познанию. Игра – это деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает систему человеческих отношений, окружающую действительность. С другой стороны, следует помнить, что игра – это своеобразная самостоятельная деятельность дошкольника, в которой у него есть возможность развивать свою поведенческую активность и инициативу, формировать навыки самоорганизации в игре. Наиболее значимыми, на наш взгляд, для решения проблемы формирования у дошкольников опыта безопасного поведения являются *дидактические игры*.

Основная особенность дидактических игр определена их названием: это игры обучающие. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения детей. Для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила. Для дидактических игр характерно наличие *обучающей задачи*. Ею руководствуются взрослые, создавая ту или иную дидактическую игру, но делают ее занимательной для детей. Дидактическая игра способствует совершенствованию педагогического общения. В игре педагог выполняет различные роли: инициатор, руководитель, судья. С детьми дошкольного возраста часть своих полномочий он передает воспитанникам, а сам становится игроком. Сближаются позиции воспитателя и детей, между ними растет взаимопонимание.

Дидактические игры по формированию опыта безопасного поведения дают возможность: познакомить детей с источниками опасности, уточнить и систематизировать данные представления; научить различать потенциально опасные предметы быта; сформировать представления о мерах предосторожности и возможных последствиях их нарушения, о способах безопасного поведения; познакомить с необходимыми действиями в случае опасности. Выбирая конкретную дидактическую игру, необходимо, прежде всего, обращать внимание на то, какие воспитательно-образовательные задачи выступают в роли доминирующих, для формирования каких представлений о правилах безопасного поведения она предназначена.

Игры типа «Что мы знаем о вещах», «Кто оставил», «Раз, два, три, что может быть опасно – найди», «Подбери игрушку Танюшке», «Соедини по точкам» направлены на закрепление знаний об источниках опасности. Детям нужно из предложенных картинок отобрать предметы (картинки), которые могут быть опасны и объяснить свой выбор. Углубить знания об угрожающих ситуациях и правилах безопасности детям помогут игры «Так и не так», «Сто бед», «Высоко – близко», «Убери на место». В этих играх дети оценивают поступки сверстников, обосновывают свой выбор. Действиям в опасных ситуациях учат игры «Мы – спасатели», «Если возник пожар», «Открытое окошко». В дидактической игре «Если бы...» можно развивать умение выходить из опасной ситуации, которая уже произошла.

Ориентируясь на авторские методические материалы, а также опыт воспитателей, приведем примеры дидактических игр, непосредственно предназначенных для формирования безопасного поведения дошкольников.

Безопасность в доме: «Убери на место» (закрепление понимания детьми необходимости поддерживать порядок дома и в группе); «Домовенок Кузя» (формирование представлений об острых, колющих и режущих предметах как источниках опасности); «Опасные – неопасные предметы» (закрепление представлений об опасных предметах).

Пожарная безопасность: «Тили – бом!» (формирование представлений об опасности пожара и осторожного обращения с огнем); «Кошкин дом» (изучение правил поведения на пожаре); «Огонь бывает разный: полезный и опасный» (закрепление представлений детей о профессии спасателя-пожарного).

Безопасность на дорогах: «Светофор» (закрепление представлений о сигналах светофора), «Регулировщик» (формирование представлений о профессии регулировщика дорожного движения); «На островке» (знакомство детей с наиболее типичными дорожно-транспортными ситуациями и правилами поведения пешеходов), «Зимние забавы» (закрепление правил безопасного поведения в зимний период).

Безопасность в общении: «Свой – чужой» (формирование представлений о безопасном поведении в общении), «Котауси и Мауси» (закрепление умений узнавать опасные ситуации общения), «Я потерялся» (предупреждение ситуаций, при которых ребенок может потеряться), «Осторожно! Незнакомец» (закрепление представлений детей о правилах безопасного поведения при общении с незнакомыми людьми на улице), «Один дома» (закрепление умений ребенка разговаривать с незнакомцем по телефону, входить в подъезд или в лифт с незнакомым человеком).

Безопасность в природе: «Жаркий день» (закрепление правил поведения при купании), «Сосулька» (формирование представлений об опасных предметах в зимнее время), «Чужая собака» (предупреждение об опасностях со стороны незнакомых животных), «Грибы – ягоды» (формирование у детей представлений о полезных и ядовитых ягодах и грибах), «Компас безопасности» (закрепление представлений об опасных ситуациях в природе).

Игровая деятельность по формированию безопасного поведения дошкольников тесно переплетается с другими видами деятельности (познавательная, практическая, художественная, трудовая, коммуникативная), обладающими широким спектром форм и методов воспитательной работы. Сочетание этого многообразия позволяет эффективно влиять на все сферы безопасной жизнедеятельности воспитанника и добиваться положительных результатов в формировании опыта безопасного поведения. Покажем это на примере нерегламентированной деятельности старших дошкольников в освоении ими такого направления, как «Пожарная безопасность» [4].

Познавательная-практическая деятельность. Формы работы: наблюдение-рассуждение «Когда игра небезопасна»; видеоисследование «Горит – не горит»; просмотр мультфильмов («Фиксики. Огнетушитель», «Фиксики. Короткое замыкание», «Фиксики. Комнатные электроприборы», «Уроки осторожности тетушки Совы. Бытовые приборы»); решение проблемных ситуаций «Пожару – нет», изготовление макета «Алгоритм действий при пожаре», экскурсия по детскому саду «Как спастись и куда».

Художественная деятельность. Формы работы: чтение текстов (Л. Н. Толстой «Пожарные собаки», С. Я. Маршак «Пожар», Е. Хоринская «Спичка-невеличка», Б. Житков «Дым»); заучивание пословиц и поговорок по темам: «Электроприборы», «Пожарная безопасность»; аппликация («Лесной пожар», «Непослушные сестрички», «Пожарная машина», «Пожарная команда»); лепка «Пожарный вертолет»; рисование «Пожар в квартире»; выставка детских работ «Опасный ток»; пальчиковый театр по сказке С. Я. Маршака «Кошкин дом».

Трудовая деятельность. Формы работы: изготовление атрибутов к сюжетно-ролевой игре «Служба спасения»; изготовление материалов для дидактических и развивающих игр; изготовление макета «Пожарный щит»; хозяйственно-бытовой труд по поддержанию порядка в спальнях и игровых комнатах; изготовление коллажа «Не шути с огнем».

Коммуникативная деятельность. Формы работы: сценарии активизирующего общения «Когда небрежны мы с огнем», «Их величества – приборы электрические»; беседы («Правила пожарной безопасности», «Польза и вред огня», «Чем опасен лесной пожар»); коммуникативная игра «Узнай произведение»; рассказывание «Однажды в соседней квартире загорелся...»; беседа с приглашенным спасателем-пожарным «Важно знать и соблюдать»; блиц-опрос «Средства пожаротушения».

В заключение отметим, что при педагогически целесообразном руководстве игра способствует обогащению кругозора дошкольника, развитию образных форм познания, стабилизации его интересов. Велико значение игры в усвоении норм поведения и правил взаимоотношений. Сделать дидактическую игру средством воспитания, значит повлиять на ее содержание, научить детей способам самопознания, полноценного общения, развития и саморазвития.

Список использованных источников

1 Арсентьева, В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учеб. пособие / В. П. Арсентьева. – М. : ФОРУМ, 2012. – 144 с.

2 Борягина, А. Г. Проблема воспитания культуры безопасного поведения дошкольников / А. Г. Борягина, М. В. Горюнова, Т. Г. Ханова // Детский сад от А до Я. – 2019. – № 2. – С. 79–85.

3 Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 400 с.

4 Мельник, Е. Мы пожаров не допустим! / Е. Мельник // Пралеска. – 2019. – № 5. – С. 55–58.

5 Недвецкая, Т. Создание здоровьесберегающей и безопасной образовательной среды в современном учреждении дошкольного образования / Т. Недвецкая // Пралеска. – 2018. – № 10. – С. 17–20.

6 Смолер, Е. Концептуальные основы проектирования развивающей предметно-пространственной среды в учреждениях дошкольного образования / Е. Смолер, Т. Титовец // Пралеска. – 2018. – № 9. – С. 16–20.

7 Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения) / М-во образования Республики Беларусь. – Минск : НИО; Белорусский Дом печати, 2019. – 479 с.

Е. В. Дробышевская

Научный руководитель: В. А. Поликарпов, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлен анализ основных методов исследования профессиональной деформации. Обоснована необходимость четкого научного определения профессиональной деформации с целью организации своевременной профилактики. Описаны особенности использования метода психологического моделирования в исследовании профессиональной деформации личности. Статья ориентирована на специалистов в области профессионального развития и профессионального здоровья, психологов.

Ключевые слова: профессиональная деформация, профессиональная деятельность, психологическое здоровье, профессионализация, личность, психологическая профилактика.

Профессиональная деформация личности – явление, широко обсуждаемое в научной сфере, однако, в силу многовекторности проводимых исследований, не получившее до настоящего времени исчерпывающего определения и научного описания.

Многовекторность и эклектичность исследований характерна не только для отдельных феноменов профессиональных деформаций (недоверия, эмоционального выгорания, эмоционального истощения, деперсонализации, редукции собственных достижений) но и в целом для этой отрасли психологии. Зачастую разнородные по своей природе явления объединяются и рассматриваются как однородные, несмотря на то, что их сходство определяется лишь тем, что они каким-либо образом оказываются ассоциированными с профессиональной деятельностью человека.

С точки зрения психологии развития профессиональная деятельность является ведущим видом деятельности в период взрослости. В дополнительном исследовании нуждается природа разделения профессиональных деформаций от патологического состояния личности, так как последние будут проявляться во всех сферах жизнедеятельности человека, не исключая и деятельность трудовую, до границы профессионального развития и связанных с этим необходимых изменений в процессе профессионализации. Одними из важнейших профессионально важных качеств для специалистов выступают высокий уровень психической, физической и эмоциональной устойчивости. Сложная деятельность трудна для освоения. Так, у большинства профессий в процессе чрезмерного выполнения своих обязанностей накапливаются негативные функциональные состояния, что впоследствии приводит к развитию профессионального стресса, и, как следствие, – к проявлению профессиональных деформаций. В связи с этим существует практическая необходимость работы с профессиональными деформациями.

Сохранение и поддержание профессионального здоровья человека – одна из основных целей психологии труда. Профессионализм – это свойство человека, работающего умело и результативно. Сегодня от уровня профессионализма населения во многом зависит благосостояние любой страны [1, с. 13].

Проанализировав основные методы исследования профессиональной деформации в современной литературе, выделяют теоретические и психодиагностические. Теоретические: анализ отечественной и зарубежной философской и психолого-педагогической литературы по проблемам профессиональной рефлексии, профессиональной деформации и ценностно-смысловой сферы личности. Психодиагностические: «Методика определения уровня рефлексивности» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева), «Методика диагностики профессиональной

деформации личности учителя» (В. Е. Орел, С. П. Андреев), «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Д. А. Леонтьев), «Методика определения уровня самоактуализации (САМОАЛ)» (Н. Ф. Калина), анкетирование «Профессиональные ценности» (О. С. Ноженкина).

Проанализировав имеющийся диагностический инструментарий, можно говорить о том, что в современной психодиагностике существуют средства, которые могут дать возможность частичного исследования лишь некоторых проявлений изучаемого феномена. Отсутствие единого подхода к научному определению феномена «профессиональная деформация» не дает возможности проводить своевременную профилактическую работу, прогнозировать вероятность развития тех или иных изменений личности того или иного сотрудника.

Можно говорить о том, что в данный момент исследования в области психологии скорее ориентированы на изучение предпосылок развития профессионального психического выгорания, профессионального стресса, которые лишь косвенно могут быть диагностированы с помощью существующих методик. Однако это, в свою очередь, оставляет открытым вопрос о создании диагностирующего инструментария, направленного на выявление непосредственно профессиональных деформаций, происходящих под воздействием выполнения той или иной профессиональной роли.

Основная локализация профессиональных деформаций (деструкций) – это личность. Или, используя терминологию клинической психологии, в личности локализуются ядерные деформации. Между процессами развития личности в профессии, профессиональным становлением субъекта и карьерным развитием – многозначные и разнонаправленные связи. Следовательно, с одной стороны, неблагополучие в процессах профессионального становления субъекта и карьерного развития может стать источником возникновения профессиональных деформаций; с другой стороны, локализованные в личности ядерные деформации (деструкции) трансформируют эти процессы системно.

Существует обоснованная необходимость в применении метода, позволяющего собирать разноплановую, существенно или частично новую информацию о заявленной проблеме, структурировать ее, проследить связи между различными объектами бессознательного, устанавливать способы и формы их воздействие на человека.

Психологическое моделирование – создание формальной модели психического или социально-психологического процесса, то есть формализованной абстракции данного процесса, воспроизводящей его некоторые основные, ключевые, по мнению исследователя, моменты с целью его экспериментального изучения либо с целью экстраполяции сведений о нем на то, что исследователь считает частными случаями данного процесса.

Поскольку профессиональная деформация рассматривается как изменение сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающийся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также деструктивные изменения личности (изменение психической структуры, качеств личности под воздействием выполнения профессиональных обязанностей), возникающие при многолетнем выполнении одной и той же профессиональной деятельности, можно предположить, что процесс профессиональной деформации может отталкиваться от двух ключевых моментов: искажения психологической модели профессиональной деятельности либо ее деструктивного построения.

Существует теоретическая и практическая необходимость расширения психологических представлений о детерминантах деструктивных изменений. В последние годы наблюдается интегративная тенденция к исследованию психологических процессов, к которым также относится профессиональная деформация. Исследователи делают акцент на том, чтобы раскрыть профессиональную деформацию как системное образование, установить его системные качества, установить его взаимосвязь и взаимозависимость его элементов и компонентов в рамках общей структуры.

В процессе создания психологической модели профессиональной деформации личности можно выделить следующие основные этапы.

Формулирование проблемы исследования, определение целей, постановка задач моделирования. Проблема: создание психологической модели профессиональной деформации

личности. Цель: организация социально-психологической работы по изучению представлений личности о профессиональной деформации. Задачи: проведение пилотажного исследования по изучению комплекса факторов профессиональной деформации; прояснения и наполнения смысловым содержанием всех выделенных компонентов.

Теоретическая проблема: наличие противоположных представлений о проблеме факторов профессиональной деформации личности, а также самого определения понятия профессиональная деформация, природе ее происхождения и воздействии на личность работника. Отсутствие единой модели организации профессиональной деформации личности.

Практическая проблема: противоречивость внутриличностных представлений о природе и переживании профессиональной деформации, приводящая к внутриличностным конфликтам.

Обоснование необходимости метода моделирования: наличие детализированной психологической модели профессиональной деформации личности для осуществления интегративной диагностики риска профессиональной деформации личности работников, а также последующей коррекцией личностных проблем, связанных с особенностями профессиональной деформации работника.

Теоретическая подготовка процесса моделирования: создание психологической модели профессиональной деформации личности производилась на основании комплексного анализа проблемы профессиональной деформации личности в отечественных и зарубежных социально-психологических теориях; в результате были сформулированы следующие выводы:

- профессиональная деформация, с одной стороны, рассматривается как патологический (либо «нежелательный» по Е. А. Климову) процесс, приводящий к отклонениям профессионального развития, изменениям сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающийся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса (Е. А. Климов, С. П. Безносов, Н. В. Кузьмина, О. Б. Полякова, Э. Ф. Зеер, К. Маслач, Дж. Джексон и др.), с другой – как адекватный, эффективный и потому прогрессивный процесс в рамках профессиональной деятельности, выполняемой субъектом, но одновременно регрессивный, если иметь в виду жизнедеятельность человека в широком смысле, в социуме (О. Г. Носкова, Е. И. Рогов);

– под содержанием профессиональной деформации в диссертационной работе понимается процесс изменения психологических свойств личности, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, под воздействием комплекса факторов и условий в процессе профессионализации, крайней степенью которого является профессиональная деструкция, отражающаяся на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях;

– выделение психологических компонентов профессиональной деформации личности проводилось на основании следующих критериев: наличие в структуре психологической деформации ряда процессов: профессионализация, профессиональная деструкция (В. М. Бодрова, Е. М. Борисова, Э. Ф. Зеер, Л. М. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренкова, З. И. Рябикина, Е. Л. Солдатова, Э. Э. Сыманюк и др.) и как описывающие их аспекты – социальные отношения в организации, устойчивость к стрессу, переживания в профессиональной деятельности, психологическая культура личности, так и уровней выражения (когнитивный, эмоциональный, поведенческий); внесение двух противоположных образов профессионализации и профессиональной деструкции на разных этапах профессионального пути личности, которые оказываются важными с позиции определения степени риска дезадаптивности личности, личностных нарушений.

Построение концептуальной модели. В результате пилотажного исследования, цель которого заключалась в выявлении основных признаков профессиональной деформации, а также ведущих факторов, вызывающих профессиональную деформацию личности, была построена концептуальная психологическая модель профессиональной деформации личности. Для реализации поставленной цели было проведено два этапа пилотажного исследования: комплексное исследование признаков и факторов профессиональной деформации, а также для прояснения и наполнения смысловым содержанием всех выделенных компонентов проведено исследование с использованием качественно метода фокус-групп.

В первой части пилотажного исследования приняли участие 120 человек в возрасте от 20 до 60 лет (84 – лица женского пола, 36 – мужского пола). Респонденты письменно отвеча-

ли на вопросы подготовленного «пакета» методик, позволяющего выявить специфику проявлений на четырех уровнях (индивидуально-психологическом, профессионально-деятельностном, социальном, психофизиологическом). Для обработки полученных результатов был использован однофакторный дисперсионный анализ. В рамках фокус-групп респонденты отвечали на ряд вопросов, реализующих цель исследования, а именно 18 вопросов и 2 задания (визуализация; психологический рисунок). Для обработки полученных результатов использовался контент-анализ.

В результате анализа и интерпретации данных были выделены наиболее распространенные в выборке испытуемых признаки и факторы профессиональной деформации: индивидуально-психологический (возраст; пол; эмоциональные барьеры в межличностных отношениях; формирование специфического типа личности); профессионально-деятельностный (содержание и условия профессиональной деятельности; стаж работы); социальный (семейное положение; поведение в конфликтной ситуации); психофизиологический (нервно-психическая устойчивость; профессиональное выгорание). Взаимосвязь психологических детерминант профессиональной деформации личности можно представить в виде рисунка (рисунок 1).



Рисунок 1 – Взаимосвязь психологических детерминант профессиональной деформации личности

Профессиональная адаптация (профессионализация) – это одна грань континуума, другая грань – профессиональная деструкция (изменение и разрушение сложившихся психологических структур личности, негативно сказывающихся на результатах труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии личности).

Профессиональная деформация – это процесс, все компоненты которого хотя и обладают относительно самостоятельной логикой развития, тесно взаимосвязаны. Она описывается с позиции содержания представлений о своей профессиональной роли, степени авто-

номности и ценности этой роли, ощущения субъективного комфорта. В диссертационной работе профессиональная деформация определена как процесс изменения психологических свойств личности, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, под воздействием комплекса факторов и условий в процессе профессионализации, крайней степенью которого является профессиональная деструкция, отражающаяся на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Список использованных источников

1 Дружилов, С. А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма / С. А. Дружилов. – Воронеж: «Научная книга», 2010. – 260 с.

УДК 159.955:159.923.2:159.954.4-057.875

Б. О. Емельяненко, А. В. Миненок

Научный руководитель: М. В. Яценко, канд. биол. наук, доцент

Алтайский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,

г. Барнаул, Российская Федерация

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗУМНОСТИ С САМОЭФФЕКТИВНОСТЬЮ И КРЕАТИВНОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ

В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке из 110 студентов, связи психологической разумности с самоэффективностью и креативностью. Было выявлено, что общий балл психологической разумности, а также некоторые ее аспекты, положительно связаны с обоими характеристиками. Таким образом, намечены новые способы повышения творческой активности и эффективности поведения благодаря повышению доступности переживаний, осознанию своего внутреннего мира.

Ключевые слова: психологическая разумность, самоэффективность, креативность, открытость новому опыту, доступность переживаний, реализация потенциала, достижение целей.

В наше время, которое характеризуется стремительными преобразованиями в политической, духовной, экономической и социальной сферах общества, перед людьми остро стоит задача быстро решать различного рода проблемы (на работе, в семье, в индивидуально-психологической сфере и др.), выполнять поставленные задачи, а также выявлять и максимально реализовывать потенциал. Психологическая разумность (psychological mindedness), характеризующая «степень доступности человеку его внутреннего опыта, содержание переживаний, насколько они ему интересны, в какой степени он эмоционально включен в построение образа Я» [2, с. 95], является важнейшим ресурсом в преодолении проблем и достижении поставленных целей.

Неопределенность современного мира может иметь как негативное, так и позитивное влияние на людей. С одной стороны, из-за быстрых преобразований в жизни человек может быть тревожен, чувствовать неуверенность, обеспокоенность о своем настоящем и будущем, с другой – перед ним открываются новые траектории развития, ранее невообразимые возможности, создается новое пространство для самореализации. В значительной степени от самого человека зависит как он преодолит эти обстоятельства. Самоэффективность и креативность во многом способствуют позитивному исходу в преодолении этого вызова, ведь, обладая этими характеристиками на высоком уровне, человек проявляет изобретательность, нестандартность в решениях, максимальную отдачу делу, настойчивость в выполнении задач. То есть эти кон-

структы помогают нахождению правильного решения и его реализации. Н. М. Лебедева с соавторами, описывая связь самооффективности и креативности, отмечает, что «люди будут хотеть участвовать в процессе развития и внедрения инноваций, только если они предполагают, что у них есть шанс реализовать свои планы и идеи» [1, с. 68].

С одной стороны, можно предполагать, что доступность человеку его чувств и переживаний, заинтересованность в них, готовность обсуждать свои проблемы, открытость изменениям помогают реализовывать потенциал, правильно использовать свои ресурсы, способствуют нахождению неординарных решений, что необходимо для совладания с ситуациями неопределенности, а также процессу самореализации. Но с другой – не так много эмпирических исследований, освящающих связь психологической разумности с самооффективностью [2] и с креативностью [7]. Цель работы – выяснить на примере студентов возможность повышения творческой деятельности и продуктивности поведения через изменение характеристик психологической разумности и наоборот, то есть выявить взаимосвязь психологической разумности с самооффективностью и креативностью.

Остановимся более подробно на каждом из конструкторов. Согласно Х. Р. Конте с соавторами, психологическая разумность – «это черта личности, которая предполагает определенную доступность своих чувств, готовность понять себя и других, веру в пользу от обсуждения своих проблем, интерес к значению и мотивации собственных и чужих мыслей, чувств и поведения, а также способность к изменениям» [6, с. 254].

Также Х. Р. Конте с коллегами разработал «Шкалу психологической разумности» (psychological mindedness scale), которая была адаптирована для русскоязычной выборки М. А. Новиковой и Т. В. Корниловой [2]. Отечественными учеными была определена факторная структура:

- заинтересованность в сфере субъективных переживаний;
- субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа;
- польза обсуждения собственных переживаний с другими людьми;
- желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими;
- открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском.

Самооффективность характеризуется как «убежденность человека в том, что он может управлять своим поведением так, чтобы оно являлось результативным, понимание того, что он может достичь своих целей» [6, с. 730]. Иными словами, это убежденность в своей компетентности выполнить ту или иную задачу, вера в свои возможности, грамотное использование своего потенциала, правильное выстраивание своего поведения с учетом условий. Отметим, что самооффективность – это частная, а не общая характеристика личности [3, с. 20]. Человек может быть эффективен в работе, но не быть таковым в межличностных коммуникациях.

В широком смысле креативность – «это способность создавать новые идеи, действия или продукты, соответствующие социокультурному контексту, в котором они находятся. Под новизной подразумевается оригинальность (то, чего еще не было) и неожиданность, под соответствием – полезность, ценность, возможность становиться частью культуры, изменять или преобразовать области культурных знаний» [4, с. 39–40].

В нашем исследовании приняло участие 110 студентов, возрастом 19–22 года. Использовались следующие методики:

– «Шкала психологической разумности» (ШПР), разработанная Х. Р. Конте с соавторами в модификации М. А. Новиковой и Т. В. Корниловой для русскоязычной выборки. Опросник включает в себя 45 пунктов, имея пять факторов, которые образуют общий балл;

– методика «Шкала Самооффективности (SES)» Дж. Маддукса и М. Шеера, состоящая из 23 утверждений, с каждым из которых респондент оценивает степень своего согласия по 11-балльной шкале, и определяющая уровень самооффективности в сфере предметной деятельности (СЭ в сфере предметной деятельности) и в сфере межличностного общения (СЭ в сфере межличностного общения);

– методика диагностики личностной креативности, разработанная Е. Е. Туник. Опросник включает в себя 50 вопросов, оценивающих насколько творческой является личность.

Согласно Е. Е. Туник креативность характеризуется любознательностью, воображением, сложностью и склонностью к риску. Факторы образуют общий балл креативности. Охарактеризуем каждую шкалу.

Чем более любознательны люди, тем чаще они спрашивают всех и обо всем, чаще ищут новые способы выполнения одной и той же задачи, чаще стараются мыслить по-новому. Любознательность проявляется склонностью к познанию как можно большего, стремлением понять самые разнообразные стороны действительности.

Сложность характеризуется направленностью на познание сложных явлений, вещей или идей. Люди, демонстрирующие высокие показатели по данной шкале, любят ставить перед собой трудные задачи, приходиться к ответу самостоятельно, проявляя при этом настойчивость. Иногда субъекты с высокой сложностью усложняют, казалось бы, простые ситуации. Им достаточно трудно жить в однообразной обстановке.

Субъект с развитым воображением может легко абстрагироваться от происходящего, представлять ранее не виденные места и объекты, разрабатывать неожиданные пути решения задач. Ему приносит удовольствие думать о том, чего с ними никогда не случилось. Такие люди могут правдоподобно рассказывать вымышленные истории, упоминая самые разные мелочи, охарактеризовать картины с неожиданных ракурсов. Помимо этого, человек часто удивляется происходящим с ним событиям.

Склонность к риску характеризуется отстаиванием своего мнения, даже если оно расходится с общепринятым, а также большой готовностью к риску при небольших шансах на успех. Ошибки, неудачи и критика воспринимаются как нормальные явления у людей с высокими баллами по этому фактору. Часто они просто не обращают внимание на это (без разницы кто им воспрепятствует: коллеги, друзья, учителя и т.д.). Помимо этого, такой человек ставит для себя высокие планки в разных областях деятельности и пытается достигать их, получая при достижении удовлетворение.

Результаты исследования прошли статистическую обработку при помощи программы SPSS Statistics 27. Использовались критерий Колмогорова-Смирнова для проверки на нормальность распределения и коэффициент ранговой корреляции Спирмена для выявления взаимосвязей между характеристиками.

Согласно результатам критерия Колмогорова-Смирнова, распределение некоторых шкал методики ШПР не соответствуют нормальному, поэтому для нахождения взаимосвязей между конструктами использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате применения коэффициента ранговой корреляции Спирмена были обнаружены взаимосвязи психологической разумности с самооффективностью (таблица 1).

Таблица 1 – Взаимосвязь психологической разумности и самооффективности

«Шкала психологической разумности» (ШПР), разработанная Х. Р. Конте	СЭ в сфере предметной деятельности	СЭ в сфере межличностного общения
Общий балл психологической разумности	0,241*	0,255**
Заинтересованность в сфере субъективных переживаний	-0,076	-0,040
Субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа	0,193*	0,069
Польза обсуждения собственных переживаний с другими людьми	0,147	0,189
Желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими	0,170	0,204*
Открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском	0,385**	0,223*

Примечание: здесь и далее в таблице коэффициенты корреляции Спирмена при $p < 0,05$ отмечены *, при $p < 0,01$ – **.

Суммарный балл психологической разумности положительно связан как СЭ в сфере предметной деятельности, так и с СЭ в сфере межличностного общения. Таким образом, чем более человеку доступны его переживания, внутренний мир и опыт, чем более он стремится понимать себя и окружающих, чем чаще обсуждает свои переживания и верит в пользу от этих действий, а также готов к изменениям, тем более он уверен в собственных силах, убежден в эффективности собственных действий, ему проще правильно оценить собственные возможности, реализовать свой потенциал, строить реализуемые стратегии деятельности, легче раскрыть свои способности, а также продуктивно использовать социальные контакты (взаимодействовать с нужными людьми и не обременять себя нежелательными контактами).

Во многом именно открытость к изменениям, даже если они так или иначе предполагают риск, помогает студентам быть эффективными (положительная взаимосвязь с обоими видами самоэффективности), так как изменения предполагают приложение усилий, а значит, веру в то, что эти усилия способствуют достижению положительного результата. Также изменения предполагают смену социальной среды: новые знакомые, новые коллеги и начальники. А это требует готовность общаться с самыми разными людьми. Также обсуждение своих проблем и переживаний с другими не только помогает человеку найти какие-либо новые способы решения насущных вопросов, но и формирует веру в свои силы, убежденность в способности преодолеть трудные обстоятельства, помогает находить в себе ресурсы для достижения целей.

Следующим шагом в исследовании стало выявление корреляции между психологической разумностью и креативностью. В результате было выявлено, что между факторами психологической разумности и аспектами креативности, представленными в методике Е. Е. Туник, также существуют достоверные взаимосвязи (таблица 2).

Таблица 2 – Взаимосвязь психологической разумности и креативности

«Шкала психологической разумности» (ШПР), разработанная Х. Р. Конте	Общий балл креативности	Склонность к риску	Любопытность	Сложность	Воображение
Общий балл психологической разумности	0,368**	0,261**	0,373**	0,284**	0,255**
Заинтересованность в сфере субъективных переживаний	0,220*	0,087	0,188	0,158	0,221*
Субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа	0,132	0,240*	0,092	0,089	0,041
Польза обсуждения собственных переживаний с другими людьми	0,131	0,154	0,150	0,040	0,044
Желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими	0,134	0,045	0,159	0,121	0,040
Открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском	0,216*	0,108	0,348**	0,300**	0,018

Общий балл психологической разумности положительно связан с суммарным баллом креативности, а также со всеми ее аспектами. То есть проявление интереса к своим переживаниям, склонность к анализу своего поведения и своих чувств, готовность обсуждать свои проблемы с другими, вера в пользу от этого, а также открытость к изменениям в себе и мире, позволяет человеку порождать неожиданные идеи, нестандартные решения, искать новые способы мышления, легче преобразовывать проблемную задачу в творческую.

Студенты с большей доступностью опыта и переживаний, с выраженной готовностью принимать любые изменения, более склонны интересоваться различными объектами и явлениями, чаще спрашивать всех обо всем (аспект любознательность); им проще размышлять о явлении

ях, не представленных в их опыте (фантазировать), видеть вещи и события под разными углами (аспект воображение); они ставят перед собой трудные задачи и проявляют настойчивость в их достижении (аспект сложность); они готовы отстаивать свою точку зрения, не смотря на ее расхождение с общепринятой, а также рисковать (аспект склонность к риску).

Отметим важность открытости к изменениям в создании креативного продукта (связь с общим баллом креативности и со шкалами любознательность и сложность). Те студенты, которые готовы изменяться и менять мир, с большей вероятностью придумают инновационную мысль, потому что они нацелены на постижение действительности во всем ее многообразии за счет любознательности, а также они с удовольствием будут придумывать и реализовывать неожиданные решения, так как это предполагает преодоление сложностей.

В исследовании были выявлены положительные связи психологической разумности с самоофективностью и креативностью у студентов как по общим баллам методик, так и по шкалам. Между психологической разумностью и самоофективностью были выявлены следующие связи: общий балл психологической разумности и шкала «Открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском» положительно коррелируют как с «СЭ в сфере предметной деятельности», так и с «СЭ в сфере межличностного общения», шкала «Желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими» взаимосвязана с «СЭ в сфере межличностного общения», а шкала «Субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа» с «СЭ в сфере предметной деятельности», хотя корреляция слабая.

Общий балл психологической разумности положительно взаимосвязан со всеми шкалами креативности, шкала «Открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском» связана с общим баллом креативности, любознательностью и сложностью, шкала «Заинтересованность в сфере субъективных переживаний» коррелирует с общей креативностью и воображением, а «Субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа» связана со склонность к риску.

Таким образом, доступность переживаний и опыта, заинтересованность в рефлексии, открытость к обсуждению своих проблем с другими людьми способствуют тому, чтобы человек даже в самых трудных ситуациях, когда нет очевидных решений, мог находить и реализовывать необычные, порой даже рискованные идеи. Выделим ценность открытости к изменениям, даже если они сопряжены с риском (аспект психологической разумности) в преобразовании проблемы в творческую задачу и в дальнейшем к ее успешному решению.

Данные корреляционного анализа свидетельствуют о том, что повышение творческой активности, частоты генерации оригинальных идей, уверенности в своих силах, эффективности собственных действий, убежденности в способности справляться с ситуациями неопределенности возможно через осознание своих переживаний и опыта.

Результаты могут быть использованы на семинарах, тренингах и консультационных сессиях при решении проблем в области адаптации, самореализации.

Список использованных источников

1 Лебедева, Н. М. Индивидуально-личностные и контекстуальные предикторы организационной креативности в России / Н. М. Лебедева, Е. В. Бушина, П. Шмидт // Организационная психология. – 2020. – Т. 10, № 4. – С. 63–87.

2 Новикова, М. А. Психологическая разумность в структуре интеллектуально-личностного потенциала (адаптация опросника) / М. А. Новикова, Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 1. – С. 95–110.

3 Хачатурова, М. Р. Личностные ресурсы совладания с организационным конфликтом / М. Р. Хачатурова // Организационная психология. – 2012. – № 3. – С. 16–31.

4 Щербланова, Е. И. Исследовательские методологии и методы изучения креативности в отечественной психологии / Е. И. Щербланова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2018. – № 4. – С. 39–53.

5 Bandura, A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy / A. Bandura // *Developmental Psychology*. – 1989. – Vol. 25. – P. 729–735.

6 Conte, H. R., The psychological mindedness scale: factor structure and relationship to outcome of psychotherapy / H. R. Conte, R. Ratto, T. B. Karasu // *Journal of Psychotherapy Practice and Research*. – 1996. – Vol. 5. – P. 250–259.

7 Leboutillier, N. Psychological Mindedness, Personality and Creative Cognition / N. Leboutillier, R. Barry // *Creativity research journal*. – 2018. – Vol. 30 (1). – P. 78–84.

УДК 159.955-028.16-057.875:7/8

И. С. Журавкина

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка,
г. Минск, Республика Беларусь

ВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

В статье проводится анализ профессиональных качеств специалистов гуманитарного профиля обучения (учителя, педагоги-психологи и педагоги социальные). Рассматриваются особенности их вербального интеллекта и письменной речи. Отмечается, что при подготовке студентов гуманитарного профиля обучения делается акцент на формировании вербальных способностей. Однако в зависимости от специфики (филологи или педагоги-психологи, педагоги социальные) вербальные способности имеют свои особенности.

Ключевые слова: специалисты гуманитарного профиля обучения, вербальные способности, письменная речь.

Изменения, происходящие в XXI веке, оказывают влияние на компетентции, которые необходимы современному профессионалу. Для эффективной жизнедеятельности специалисту необходимы четырехслойные модели навыков: 1) контекстные/узкоспециальные (профессиональные, физические, социальные); 2) кроссконтекстные (чтение, письмо, тайм-менеджмент, работа в команде); 3) метанавыки (управления объектами в нашем разуме или в физическом мире, «множественный интеллект»); 4) «экзистенциальные навыки» (ставить и достигать цели, саморефлексия, способность учиться / разучиваться / переучиваться (саморазвитие) [9, с. 77].

Вопрос об эффективной подготовке будущего профессионала является одним из ключевых для учреждений высшего образования. В. Д. Шадриков (1996) определяет следующие составляющие профессиональной готовности специалиста: профессиональные знания, профессиональные умения и профессиональные качества личности. Ученый отмечает, что профессиональные качества определяют продуктивность, производительность и результативность будущей деятельности. Несмотря на их многофункциональность, для каждой профессии соответствует свой арсенал качеств. К профессиональным качествам специалиста гуманитарного профиля относят вербальные способности.

Дж. Баретт [1] предлагает классификацию профессиональных типов личности, основываясь на биполярной шкале: «индивидуализм – общительность», «уверенность – пассивность», «ориентация на воображение – ориентация на факты», «спонтанность – осведомленность». Основываясь на модели профессиональных типов личности Дж. Баретта, педагог относится к типу «дизайнер», сочетающий в себе следующие черты: индивидуалист, ориентированный на воображение, уверенный и осмотрительный. Однако, тип «дизайнер» отличается от педагога преобладанием индивидуального над общительным.

Е. Романова, проводя психологический анализ специалистов разных профессий, разрабатывает профиограммы для разных специальностей. Исследователем было установлено, что таким специалистам, как педагог-психолог, педагог социальный, учитель, важны вер-

бальные способности (умение ясно, четко излагать свои мысли) [12]. Дж. Холланд, опираясь на теорию профессионального выбора, выделяет так называемый социальный тип, включающий таких специалистов как учитель, психолог, социальный педагог, для которых важными являются также вербальные способности [12, с. 464].

В типологии профессионально важных качеств Е. А. Климова специалисты, работа которых связана с людьми, относятся к социономическим профессиям (тип «человек – человек»). Они направлены на воспитание, обучение, информирование, обслуживание взаимодействие с людьми [5, с. 183]. Важными качествами данного типа, по мнению автора, являются коммуникативные навыки (легкость контактирования с разными людьми, понимание переживаний другого человека, умение откликаться на его чувства, способность к эмпатии); организаторские умения (самостоятельность принятия решений, инициативность, планирование деятельности); вербальные способности [5].

Как отмечает А. П. Лобанов, усвоение профессиональных знаний и когнитивных навыков происходит на основе персонификации компетенций. Интеллектуальная компетентность личности включает индивидуальный ментальный опыт, который возникает у человека на основе интеллектуальных способностей и преломляется в его профессиональной деятельности и коммуникации. Таким образом, человек в процессе профессиональной деятельности, использует систему качеств личности, которые он аккумулирует и преломляет в компетенции, характеризующие его как «человека в профессии» [7].

Основываясь на модели персональной компетентности, С. Гринспен и Д. Дрискол [8] представляют персональную компетентность как иерархическое образование, основанное на представлении о личности как источнике желаний, а интеллекте – как источнике возможностей. Модель включает физиологическую, эмоциональную, повседневную и академическую компетентности. Согласно данной модели, физиологическая компетентность включает функционирование органов и способность двигаться; эмоциональная состоит из эмоциональности в соответствии с темпераментом, коммуникабельностью и социальной ориентированности особенностей характера; повседневная включает практический (осмысление и понимание повседневных проблем) и социальный (осознание и понимание социальных проблем) интеллект; академическая компетентность включает умозрительный интеллект (способность обдумывать и воспринимать задачи академического, абстрактного характера) и язык (способность понимать и общаться).

Для специалистов социономических профессий большое значение имеет уровень развития языковой компетентности. По мнению К. И. Кубачевой, языковая компетенция, состоит из способности использовать языковые знания, которые обеспечивают языковую и речевую правильность фонетической, лексической и грамматической сторон устной и письменной речи, умения использовать эти знания для решения коммуникативных задач речевого общения [6, с. 10]. Языковая компетентность, по определению Н. О. Епихиной, включает знания, умения и навыки, реализуемые личностью в процессе деятельности (общения), и способность перерабатывать информацию в соответствии с личностными коммуникативными задачами [3].

Для человека нового времени, по мнению Г. Гарднера [2], важным является развитие лингвистического интеллекта, то есть речь рассматривается как способность, побуждающая к действию; как мнемонический потенциал; как способность при объяснении; как «металингвистический» анализ. В современном мире, как подчеркивает Г. Гарднер, большое значение приобретает письменное слово, проявляющееся как в хранении информации, так и в умении выражать свои мысли в письменном виде.

Теория Дж. Холланда согласуется с теорией о множественном интеллекте Г. Гарднера [2]. Люди, у которых преобладает лингвистический или вербальный интеллект, способны эффективно использовать слова для передачи своих мыслей. К сильным сторонам данного типа относят эффективную работу с информацией, быстрое изучение языков и письма. К характеристикам такого типа людей относят: хорошее запоминание письменной и устной информации; подготовка хороших текстов; убедительная речь; использование юмора и афоризмов. К потенциальным профессиям данного типа интеллекта относят писателей, журналистов, юристов и учителей.

Вербальные способности в психологическом словаре Р. С. Немова [5, с. 222] определяются как степень выраженности у индивида словесно-логического (вербального) мышления, способность использовать язык, речь как средство оформления мыслей. Вербальные способности основываются на использовании индивидом системы языка. Вербальные способности могут проявляться как в письменной, так и устной речи.

Письменная речь относится к более поздним видам речи, более осознанным, контролируемым и обдуманым. Письменная речь более развернутая и структурированная, так как она связана с отсутствием собеседника [11]. О профессиональной компетентности, вербальных способностях, эмоциональном состоянии, общей и речевой культуре можно судить, проводя анализ письменных текстов человека (на основе психолингвистических показателей). К психолингвистическим характеристикам письменной продукции относят: объем речевой продукции (в словах и предложениях); средний размер предложений; коэффициент словарного разнообразия; коэффициент глагольности; коэффициент логической связности.

Сравнительный анализ психолингвистических характеристик студентов второго курса гуманитарного профиля обучения позволил выявить следующие различия. У студентов - будущих педагогов социальных, педагогов-психологов и социальных работников отмечено преобладание психолингвистических характеристик письменной продукции по таким показателям, как общее количество слов, количество уникальных и служебных слов, предложений в абзаце. У них выше коэффициент логической связности, что является показателем вербального интеллекта, по сравнению со студентами Белорусского государственного университета культуры и искусств. Однако у студентов факультета традиционной белорусской культуры и современного искусства по психолингвистическим характеристикам письменной продукции отмечен высокий коэффициент глагольности, свидетельствующий об использовании в тексте большого количества глаголов, что проявляется в личностной активности. Возможно, полученные результаты связаны с профессиональной особенностью будущих специалистов [4].

Таким образом, важно выявить особенности профессионального развития специалистов гуманитарного профиля обучения. Цель исследования – анализ вербального интеллекта и психолингвистических характеристик письменной продукции студентов гуманитарного профиля (будущие учителя, педагоги-психологи и педагоги социальные). Гипотеза исследования: студенты, будущие филологи, являются специалистами в области языка и обладают более высокими показателями вербального интеллекта, имеют преобладание по показателям письменной продукции, чем студенты, будущие педагоги-психологи и педагоги социальные.

В исследовании приняли участие студенты третьего курса БГПУ (N = 70), студенты факультета социально-педагогических технологий (ФСПТ) и филологического факультета (ФФ). Выборку студентов факультета социально-педагогических технологий (n = 35) составили обучающиеся по следующим специальностям: «Педагог социальный», «Педагог социальный. Педагог-психолог», «Социальный работник». Выборка студентов филологического факультета (n = 35) включала обучающихся по следующим специальностям: «Белорусский язык и литература», «Белорусский язык и литература. Иностранный язык», «Русский язык и литература».

Для проведения исследования использовался следующий инструментарий:

- методика на изучение вербального интеллекта «Тест структуры интеллекта» Р. Амтхауэра (вербальная часть);
- методика «Письмо другу»,
- семантический анализ текста.

Методика «Тест структуры интеллекта» Р. Амтхауэра (вербальная часть), направлена на изучение вербального интеллекта, предполагающая анализ общей способности оперировать словами как сигналами и символами, включала следующие шкалы: дополнение предложений, исключение слова, аналогии, обобщение.

Методика «Письмо другу» диагностирует следующие психолингвистические характеристики письменной продукции: объем речевой продукции в словах и предложениях, средний размер предложений, коэффициенты словарного разнообразия, глагольности и логической связности.

Семантический анализ текста позволяет определить семантическое ядро текста как соотношение общего количества слов в тексте к количеству значимых слов. Данный анализ текста выявляет следующие показатели:

- объем текста: количество символов с пробелами и без пробелов;
- количество слов: уникальных, то есть слов без повторений, которые встречаются только один раз, значимых, то есть существительных, всего;
- стоп-слов, которые лишены своего смысла.

Для сравнения студентов двух факультетов использовался непараметрический метод U-критерий Манна-Уитни и t-критерий Стьюдента.

Сравнительный анализ личностных и психолингвистических характеристик студентов третьего курса разных факультетов БГПУ (ФСПТ и ФФ) позволил выявить следующие различия (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнение студентов третьего курса факультета социально-педагогических технологий и филологического факультета

Переменные	Сумма рангов ФСПТ	Сумма рангов ФФ	U	p
«Тест структуры интеллекта»				
Дополнение предложений	1041,0	1444,0	411	0,018
Исключение слова	956,0	1529,0	326	0,001
Аналогии	934,0	1551,0	304	0,000
Вербальный интеллект	1002,5	1482,5	372,5	0,005
Семантический анализ текста				
Количество абзацев	697,0	1788,0	67	0,000
Количество предложений в абзаце	1764,0	721,0	91	0,000
Количество значимых слов	1043,0	1442,0	413	0,019

Студенты третьего курса ФФ показали статистически значимое преобладание по таким шкалам вербального интеллекта, как: дополнение предложение (1444), исключение слова (1529), аналогии (1551) и общему уровню вербального интеллекта (1482,5) по сравнению со студентами ФСПТ. В продуцируемых студентами текстах есть преобладание по использованию значимых слов (1442) и количеству абзацев (1788). Студенты ФСПТ используют в своих текстах большее количество предложений в абзаце (1764) по сравнению со студентами ФФ.

Полученные данные позволяют констатировать, что студенты ФФ имеют преимущество в вербальном интеллекте, а также по разнообразию их письменной речи, что, возможно, связано с их будущей профессиональной деятельностью.

Также были рассмотрены различия между студентами по t-критерию Стьюдента, что позволило выявить несколько большие различия между обучающимися (таблица 2).

Таблица 2 – Сравнительный анализ студентов третьего курса факультета социально-педагогических технологий и филологического факультета

Переменные	Среднее ФСПТ	Среднее ФФ	t	p
1	2	3	4	5
«Тест структуры интеллекта»				
Дополнение предложений	12,543	14,057	-2,17548	0,033
Исключение слова	11,057	13,486	-3,34672	0,001
Аналогии	9,571	12,886	-3,67452	0,000
Вербальный интеллект	50,829	59,114	-2,58580	0,011

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5
Семантический анализ текста				
Количество слов	176,086	216,914	-2,21479	0,030
Количество абзацев	1,343	6,343	-8,06156	0,000
Количество предложений в абзаце	15,251	4,723	7,62178	0,000
Количество уникальных слов	109,429	131,343	-2,36091	0,021
Количество значимых слов	28,714	38,543	-2,75134	0,008
Методика «Письмо другу»				
Коэффициент словарного разнообразия	7,992	9,205	-2,20812	0,031
Коэффициент логической связности	0,951	0,783	2,12439	0,037

Полученные результаты также подтвердили преобладание у будущих филологов таких показателей как вербальный интеллект и психолингвистические характеристики. Студенты третьего курса филологического факультета показали статистически значимое преобладание по шкалам вербального интеллекта: дополнение предложение (14,06), исключение слова (13,49), аналогии (12,89) и по общему уровню вербального интеллекта (59,11). Что подтверждает высокие результаты по коэффициенту словарного разнообразия, который является показателем вербального интеллекта (9,205). В продуцируемых студентами текстах отмечается преобладание по написанию большего количества слов (216,91), а также использованию значимых (38,54) и уникальных слов (131,34), количество абзацев (6,34). Студенты ФСПТ продемонстрировали преобладание по использованию в текстах большего количества предложений в абзаце (15,25) и преобладание по коэффициенту логической связности (0,95), что демонстрирует проявление вербального интеллекта.

Полученные данные позволяют констатировать, что студенты ФФ имеют преимущество в вербальном интеллекте, так как письменная речь в большей степени связана с их будущей профессиональной деятельностью. Таким образом, можно констатировать, что как у студентов гуманитарного профиля обучения, будущих филологов, так и у будущих педагогов социальных и педагогов-психологов происходит формирование профессионально важных качеств, связанных с вербальными способностям.

Однако у будущих филологов в связи с особенностями специальности уже к третьему курсу обучения происходит больший акцент на вербальном интеллекте и письменной речи. У педагогов-психологов и педагогов социальных формирование вербальных способностей происходит с меньшей активностью. Подготовка специалистов гуманитарного профиля образования производится с акцентом на формирование вербальных способностей, которые являются важными для данного профиля обучения.

Список использованных источников

1 Баретт, Дж. Потестируй себя: способности, личность, мотивация, карьера / Дж. Баретт. – СПб., 2003. – 253 с.

2 Гарднер, Г. Великолепная пятерка : Мыслительные стратегии, ведущие к успеху / Г. Гарднер. – М. : Изд-во «Альпина Паблишер», 2016. – 155 с.

3 Епихина, Н. О. Обогащение языковой компетенции студента в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. О. Епихина ; Сибирский гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2001. – 142 с.

4 Журавкина, И. С. Сравнительный анализ психолингвистических и личностных характеристик студентов разного профиля обучения / И. С. Журавкина // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. тр., вып. 21, отв. Н. С. Клишевич, ред. И. М. Подоматько. – В 4 частях. – Минск : РИВШ, 2021. – Ч. 4. – С. 130–139.

5 Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МПСИ Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 454 с.

6 Кубачева, К. И. Методика формирования языковой компетенции научных работников (аспирантов и соискателей) в области медицины в системе последипломного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / К. И. Кубачева ; Рос.гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена – СПб., 2009. – 24 с.

7 Лобанов, А. П. Интеллектуальная компетентность в системе свойств личности студентов: опыт эмпирического исследования / А. П. Лобанов // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». – 2010. – № 4. – С. 35–40.

8 Лобанов, А. П. Интеллектуальная компетентность в структуре профессиональной подготовки психологов / А. П. Лобанов // Журнал ГрМУ, 2009. – № 2. – С. 227–232.

9 Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире – Е. Лошкарева [и др.]. – М., 2017. – 93 с.

10 Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

11 Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие / В. Д. Балин [и др.] ; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Моничева. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.

12 Романова, Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.

УДК 37(1)(476.2)»19»:929*М.А.Дмитриев

Ф. В. Кадол, д-р пед. наук, профессор,
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ВЕКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕСТИ И ДОСТОИНСТВА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРАКТИКА И ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ ПРОФЕССОРА М. А. ДМИТРИЕВА

Кто постигает новое, имея старое, тот может быть учителем.
Конфуций

В материалах статьи рассмотрены проблемы векторной направленности жизненного и профессионального развития чести и достоинства личности педагога-практика и ученого-исследователя проф. М. А. Дмитриева. В основу анализируемого процесса положены важнейшие аспекты и пути реализации творческого потенциала педагога-новатора в области образовательной практики. Выявлены факторы и движущие силы векторов становления профессионального мастерства и достоинства личности учителя и воспитателя, руководителя учреждений образования.

Ключевые слова: личность, становление, развитие, педагогика, образование, обучение, воспитание, педагогическое мастерство, честь и достоинство личности, учитель, воспитатель, обучающийся, ученый, семья.

Истекший год был ознаменован замечательными событиями в истории педагогической науки и образовательной практики Гомельщины. В сентябре 2021 года исполнилось 100 лет со дня рождения заслуженного учителя Белорусской ССР, знакового педагога-практика, известного ученого Республики Беларусь, доктора педагогических наук, профессора, Героя Социалистического Труда, прекрасного человека, воина и патриота М. А. Дмитриева. К сожалению, время неумолимо и уже более 20 лет нет среди преподавателей Гомель-

ского государственного университета имени Франциска Скорины уважаемого всеми профессора. Но память о нем живет. Она увековечена барельефом, установленным на здании корпуса № 1 ГГУ им. Ф. Скорины, где он работал с апреля 1983 года по август 1999 года на завершающем и весьма плодотворном этапе своего жизненного пути.

Внешние и внутренние векторы становления профессионального достоинства личности будущего сеятеля «разумного, доброго, вечного» были заложены уже в детские годы. Михаил Афанасьевич родился в семье сельского учителя и поэтому по праву является потомственным педагогом. Будущий профессор общее первоначальное образование получил в Задубской семилетней школе Кормянского района и сразу около года работал учителем начальной вечерней школы ликбеза взрослых. Уже на этом этапе своей профессиональной деятельности М. А. Дмитриев глубоко осознал важность и общественную значимость педагогической деятельности.

Следующий вектор профессионально-личностного развития М. А. Дмитриева был направлен на педагогику как науку и искусство. Профессиональное педагогическое образование получил в Рогачевском педучилище и учительском институте в конце 40-х годов прошлого столетия. Учителем-профессионалом начал работать в Литвиновичской восьмилетней общеобразовательной трудовой школе, которая в настоящее время носит имя П. К. Лепшинского. Как видим, уже в первые трудовые годы вектор личностного развития и профессиональной деятельности М. А. Дмитриева формировался под влиянием жизненных обстоятельств и семейной традиции (отец – учитель). Они и определили судьбоносное направление трудовой биографии М. А. Дмитриева, его профессиональной чести и достоинства личности, которые укреплялись на протяжении всей последующей жизни.

Становление гражданской ответственности, патриотизма, чувства долга, чести и достоинства личности с особой силой проявились у молодого учителя и активного общественника в годы Великой Отечественной войны. По состоянию здоровья М. А. Дмитриев в ряды действующей армии мобилизован не был. Но с осени 1941 года Михаил Дмитриев возглавил подпольную комсомольскую организацию в д. Серебрянка Журавичского района. «Молодая гвардия» вела активную борьбу с фашистами, установила контакт с партизанами, участвовала в боевых операциях. С марта 1943 года и до освобождения от фашистов Журавичского района М. А. Дмитриев участвовал в открытых боях в составе Журавичской партизанской бригады, был начальником особого 261 отряда им. В. И. Чапаева. За боевые заслуги и проявленное в годы военного лихолетья мужество был награжден орденами «Славы» 3-й степени и «Отечественной войны» 2-й степени, медалями «Партизану Великой Отечественной войны» 2-й степени, «За отвагу», «За победу над Германией». В последующие годы многократно награждался юбилейными медалями и почетными грамотами. Все это свидетельствовало о том, что вектор развития чести и достоинства личности воина-партизана имел ярко выраженную патриотическую направленность и получил признание на высоком государственном уровне.

С декабря 1943 года Михаил Афанасьевич в качестве инспектора школ восстанавливал разрушенную войной систему народного образования в Кормянском и Журавичском районах. В 1944-1946 годах работал директором Журавичской средней школы, а после окончания Республиканской партийной школы возглавил Кормянский районо. Следует отметить, что в Журавичах в те времена заведующим отдела культуры работал известный в Беларуси драматург Андрей Макаенок. Вместе с М. А. Дмитриевым и классиками белорусской литературы И. П. Мележем и И. П. Шамякиным они в одно время учились в Республиканской партийной школе в г. Минске. Всем им было присуща любовь к Родине, высокие чувства гражданской чести и человеческого достоинства.

В 1952 году Михаил Афанасьевич был назначен директором 2-ой Кормянской средней школы. Учебно-воспитательный процесс в этой школе отличался высокой эффективностью, в чем была большая заслуга ее директора. Не случайно в августе 1960 года М. А. Дмитриев был награжден орденом Ленина, высшей правительственной наградой СССР. Тем самым и на этом участке педагогической деятельности М. А. Дмитриев выполнял свои профессиональные обязанности на стабильно выраженном векторе развития чести и достоинства личности.

Наиболее полно педагогический талант М. А. Дмитриева раскрылся на посту директора Кормянской школы-интерната, опыт работы которой с течением времени получил широкую известность. Все это дало основание для присвоения Михаилу Афанасьевичу Дмитриеву в августе 1964 года почетного звания «Заслуженный учитель Белорусской ССР». О системе обучения и воспитания учащихся в Кормянской школе-интернате был снят фильм «Куда бегут дни», а писатели В. Витка и Н. Гроднев написали книги «Дети и мы» и «Зоркаўкі». В этих книгах М. А. Дмитриев был назван белорусским Сухомлинским, что весьма символично для признания профессионально-личностного достоинства педагога-практика и ученого.

Большой практический опыт и широкий интеллектуальный потенциал позволили М. А. Дмитриеву написать и успешно защитить в Москве кандидатскую диссертацию по педагогике на тему: «Общественно-полезный труд учащихся общеобразовательной школы Советской Беларуси (1919-1967 гг.)». 20 июля 1971 года М. А. Дмитриеву было присвоено звание Героя Социалистического Труда с вручением ордена Ленина и золотой медали «Серп и молот». На таком высоком социальном и педагогическом уровне завершался важнейший этап жизни М. А. Дмитриева, связанный с работой в учреждениях общего среднего образования, которую он выполнял с присущей ему ответственностью и на которой базировался вектор его чести и личного достоинства как руководителя, учителя и воспитателя.

В 1974 году М. А. Дмитриев был назначен ректором Мозырского педагогического института имени Н.К. Крупской. На этой должности он работал до выхода на пенсию. Как ректор, М. А. Дмитриев вел большую организаторскую работу по развитию материальной базы института, повышению научного потенциала преподавательского состава, налаживанию быта студентов и преподавателей. Не забывал ректор и о своем научном росте. Им было опубликовано ряд крупных научных работ по педагогике, а также книга воспоминаний «У тихой Серебрянки».

В пенсионный период М. А. Дмитриев начал работать доцентом кафедры педагогики нашего университета и в октябре 1992 года успешно защитил докторскую диссертацию по истории и теории развития трудового воспитания и политехнического образования в БССР. В 1994 году ВАКом Республики Беларусь ему было присвоено звание профессора. Такого научного оптимизма и творческого долголетия можно пожелать каждому. Всему этому сопутствовали понятие чести и чувство личного достоинства.

Михаила Афанасьевича отличало жизнелюбие, умение понимать других людей, житейская мудрость. Об этом свидетельствует общение с коллегами по работе, его многолетняя дружба с выдающимся педагогом В. А. Сухомлинским. Долгие годы они состояли в переписке. Их школы обменивались делегациями, в состав которых входили учителя и школьники.

Весьма символичным является в этой связи издание Л.И. Новиковым в 2021 году, юбилейном для М. А. Дмитриева, книги «В. А. Сухомлинский, М. А. Дмитриев: отданные детям сердца. Педагоги – новаторы. В ней показан близость взглядов и педагогических принципов выдающихся советских учителей, ученых-педагогов и организаторов образования. Они всегда были на переднем краю военной и мирной жизни, были людьми с большой буквы, людьми педагогической совести и нравственного долга, чести и достоинства личности. Говоря словами известного поэта и барда Булата Окуджавы, именно совесть, гражданское мужество, педагогическая ответственность, честь и достоинство – вот то человеческое воинство, которое на протяжении всей жизни сопровождало М. А. Дмитриева и его близкого друга и соратника В. А. Сухомлинского. Об этом со всей убедительностью написал автор названной книги Леонид Новиков [3].

Как человека Михаила Афанасьевича отличало жизнелюбие, умение понимать других людей, житейская мудрость. Об этом свидетельствовало общение с коллегами по работе, многолетняя дружба М. А. Дмитриева с выдающимся украинским педагогом, классиком мировой педагогики В. А. Сухомлинским. Во многом их жизненные пути созвучны и даже повторяются. Оба начали педагогическую деятельность в довоенное время. Вначале работали учителями, затем возглавили педагогические коллективы школ, работали заведующими районо, опять возвратились в средние школы в качестве их руководителей. Работая в школе, за-

щитили кандидатские диссертации, были делегатами съездов учителей бывшего СССР, удостоены самых высоких правительственных наград. Видимо, на этом родстве биографий, а в большей мере душевных переживаний, строилась их дружба, обмен делегациями учителей и учащихся возглавляемых ими учебных заведений и, в особенности, искренняя личная переписка, в которой отражены важнейшие проблемы педагогики и школы тех лет.

На кафедре педагогики УО «ГГУ им. Ф. Скорины» хранятся копии 50-ти писем В. А. Сухомлинского М. А. Дмитриеву. Их оригиналы переданы Михаилом Афанасьевичем музею В. А. Сухомлинского. Письма очень разные, но каждое из них дает возможность лучше понять В. А. Сухомлинского как ученого, надежного друга и просто человека с его многочисленными проблемами, радостями и печалью. Педагогическая библиотека М. А. Дмитриева также передана в дар кафедре педагогики. С его книгами работают студенты и преподаватели Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины.

М. А. Дмитриев – человек с легендарной биографией в полном смысле этого слова. Уже хотя бы потому, что о нем написаны книги, сам он издал ряд оригинальных учебных пособий, монографий, книги мемуарного жанра. Он был знаком и общался с известными в Беларуси и за ее пределами людьми: государственными деятелями, крупными хозяйственниками, писателями, учеными, партийными руководителями. При всем этом Михаил Афанасьевич оставался скромным и деликатным человеком. Когда он работал на кафедре педагогики, а это был срок немалый, мы даже не знали о его многолетней переписке с В. А. Сухомлинским. Ничего этого он не подчеркивал и саморекламой своих профессиональных компетенций и личностных качеств не занимался. Воистину – «большое видится на расстоянии».

В своей педагогической деятельности М. А. Дмитриев исходил из государственной значимости обучения и воспитания подрастающих поколений и подтверждал это словами французского писателя В. Гюго: «Величие народа не измеряется его численностью, как величие человека не измеряется его ростом, единственной мерой служит его умственное развитие и его нравственный уровень, которые достигаются образованием и воспитанием». Вполне понятно, что такое социально и личностно значимое явление, как образование, не могло быть оставлено без внимания в системе общечеловеческой мудрости, а также в научных трудах выдающихся мыслителей прошлого и современных ученых, разумеется и в педагогическом наследии проф. М. А. Дмитриева.

В лекциях по истории педагогики М. А. Дмитриев отмечал, что педагогические идеи и мысли зарождались в системе житейской мудрости на основе обобщения опыта семейного и общественного воспитания. Оно осуществлялось копированием детьми практической деятельности старших, чаще всего родителей и близких родственников. Такой способ воспитания наблюдается и в современной семье. Не случайно существует пословица: «Дети учатся тому, что видят у себя в доме, родители - пример всему». По мнению М. А. Дмитриева, родители чаще всего воспитывали своих детей по своему подобию, но придерживались определенных правил. Эти правила формировались в виде пословиц и поговорок, а также внедрялись в практику воспитания путем соблюдения семейных и общественных традиций, ритуалов и обрядов. Это направление в развитии педагогической мысли представляет собой житейскую мудрость о правилах обучения и воспитания в семье и обществе. Оно зафиксированную в трудовой и бытовой культуре, этнокультурных традициях, устном народном творчестве (пословицах, поговорках, сказках, песнях, былинах и эпосах), практических формах общения детей и взрослых, в системе традиционных обычаев межличностного общения детей и подростков. Все эти знания в настоящее время обозначаются понятием народная педагогика, которое составляло основу зарождения научно-педагогической теории и оказало большое влияние на становление М. А. Дмитриева как учителя, организатора системы образования, педагога-исследователя и общественного деятеля [1].

В своих педагогических трудах проф. М. А. Дмитриев подчеркивал, что народная педагогика Беларуси рекомендует развивать у детей социально-значимые качества, такие, например, как смелость: «Смелому и Бог помогает», «На хілае дрэва і козы залазяць». Отно-

нительно методов воспитания рекомендовалось проявлять к детям строгость: «Хто на дзяцей вяроўку шкадуе, той на сябе вяроўку гатуе». Вместе с тем, на эту проблему, как и на другие, в народе существовала противоречивая точка зрения: «Вучыце не дубцамі а слаўцамі», «Кто не мог взять лаской, не возьмет и строгостью», «Детей наказывают стыдом, а не грозой и бичом», «Верная указка – не кулак, а ласка». М. А. Дмитриевым подчеркивалось значение приучения и положительного примера в системе воспитания: «К чему ребенка приучишь, то от него и получишь», «Возле людей потирайся, да ума набирайся», «С кем хлеб-соль водишь, на того и походишь». Поэтому детям рекомендовалось общаться с благоразумными людьми: «Не ўсіх старых карысна слухаць, толькі прыкметных розумам і разважаньнямі шануй», «От умного научишься, от глупого разучишься», «Лучше с умным горевать, чем с дураком веселиться», «Волос сивеет, а ум дуреет». Известно много других пословиц, имеющих педагогическое значение: «Знание приобретешь – не пропадешь», «Мудрым никто не родился, а научился», «Учение образует ум, воспитание – нравы», «Корень учения горек, да плод сладок», «Наука – не пиво, в рот не вольешь», «Учение – краса человека», «Продай кафтан – да купи буквицу», «Почитай учителя как отца родного», «Не біце вяроўкамі, навучайце гаворкамі», «Не біце дубцамі, навучайце слаўцамі», «Розум не кулеш, у галаву не ўвальеш», «Шануй настаўніка, лепей як крамніка (больш чым мельніка)». Эти и многие другие пословицы использовались проф. М. А. Дмитриевым в процессе лекционных и практических занятий, что придавало им живость и практическую значимость.

С учетом важнейшего принципа выдающегося физиолога И. П. Павлова о том, что «факты – это воздух науки», М. А. Дмитриев считал, что основными источниками педагогических знаний являются массовая педагогическая практика и передовой опыт организации учебного и воспитательного процессов в разнообразных типах учреждений образования. Однако эмпирический опыт, практика работы лучших учителей и воспитателей, взятые сами по себе, не дают научно-обоснованного объяснения закономерностей организации обучения и воспитания. Они не могут стать достоянием педагогической науки и не могут быть переданы в обобщенной форме другим людям, занимающимся обучением и воспитанием. В этом смысле педагогика, по мнению М. А. Дмитриева, развивается на основе фактического материала, полученного путем длительных наблюдений и обобщения фактического опыта, организации опытно-экспериментальной работы в системе школьного обучения и воспитания. Тем самым источником педагогического знания является педагогический опыт, который, чтобы стать достоянием педагогики, должен обобщаться в виде теорий, закономерностей, принципов, методов и приемов, формулирования педагогических понятий и новых терминов. Как отмечал М. А. Дмитриев, особенно это важно для начинающего педагога, так как знание важнейших принципов компенсирует незнание многих фактов практического опыта, которого еще нет у молодого учителя или воспитателя.

Особая роль М. А. Дмитриевым отводилась взглядам на педагогику ее классиков. Разумеется, что начинающие и даже весьма опытные учителя прибегают к повторению образцов творческой педагогической деятельности своих коллег, заимствуя их технологии и методики обучения и воспитания обучающихся. Как писал А. Дистервег, «богатая практика уже сама по себе представляет собой хорошую базу для развития навыков преподавания». Но достаточно ли учителю такой чисто прагматической подготовки? Думается, что нет, считал М. А. Дмитриев. С его точки зрения, молодым учителям не следует забывать слова замечательного российского педагога П. П. Блонского о том, что «...лишь идея, а не техника и талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей, т. е. в виде теоретической науки, может существовать педагогика». Поэтому основной функцией педагогики как науки является исследование законов, закономерностей и тенденций развития растущего человека, формирования развивающейся личности, организации целостного образовательного процесса, объяснение педагогических явлений и фактов [2]. В этой связи важнейшим источником развития педагогики как науки являются научно-педагогические исследования по изучению и обобщению педагогического опыта, который был накоплен в многогранной образовательной и общественной деятельности М. А. Дмитриева.

Как выходец из глубинных течений народной жизни М. А. Дмитриев считал, что народные традиции, обычаи, обряды, фольклор, народные праздники, игры и игрушки, песни, танцы, шутки, прибаутки, считалки, дразнилки, народные приметы, поверья по разному случаю, предания и сказы на разные темы, трудовые и другие отношения в семье и обществе представляют собой кладезь народной педагогической мудрости. Разумеется, что процесс приобщения подрастающего поколения к жизни частично проходит самопроизвольно. Но в масштабах отдельных государств воспитание и обучение не могут осуществляться без соответствующего научно-методического обеспечения, участия семьи, школы, общественных организаций и церкви. Только безумные и безответственные или, как считал М. А. Дмитриев, ленивые родители способны не проявлять заботу о трудовой подготовке своих детей, их физическом и духовно-нравственном воспитании. Эту заботу родители обязаны проявлять в силу своих социальных функций, а каждое государство, общество и церковь в силу необходимости социального и духовно-нравственного прогресса. Именно воспитание подрастающих поколений гарантирует каждому государству и отдельным людям успешное функционирование, развитие и профессиональное становление, реализацию своих потенциальных возможностей. Подтверждением всему этому является трудовая жизнь и педагогическая деятельность нашего земляка, друга и патриота проф. М. А. Дмитриева.

Делая обобщающий вывод, следует отметить, что векторы развития профессиональной чести и достоинства личности М. А. Дмитриева формировались под влиянием идей гуманистического образования и наиболее перспективных психолого-педагогических теорий развития личности (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, И. Ф. Харламова и др.) [4]. На их основе была построена общая социокультурная концепция образования, получившая отражение в современной педагогике и смежных с ней научных дисциплинах. На этой научной основе строится современная практическая организация обучения и воспитания детей и учащейся молодежи. Все это получило отражение и глубочайшее преломление в ориентации векторов развития профессиональной чести и достоинства личности проф. М. А. Дмитриева. Именно культура является социальной средой, растящей и развивающей личность. Именно культура социальной среды определяет векторы развития и формирования чести и достоинства личности. Важнейшее значение также имеют характер и направленность деятельности учебных заведений, где формируется человек как педагог. Приведенные педагогические идеи рельефно отражены в многолетней созидательной и творческой деятельности проф. М. А. Дмитриева в процессе реализации им базисных векторов развития своей профессиональной чести и достоинства личности.

Список использованных источников

1 Дмитриев, М. А. Тексты лекций по дидактике / М. А. Дмитриев ; М-во просвещения БССР, Минский пединститут им. А. М. Горького. – Минск, 1981. – Ч. 4. – 45 с.

2 Кадол, Ф. В. Обучение как целостная педагогическая система : практическое пособие / Ф. В. Кадол ; М-во образования РБ, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – 46 с.

3 Новиков, Л. И. В. А. Сухомлинский, М. А. Дмитриев: Отданные детям сердца. Педагоги-новаторы: для ст. шк. Возраста / Л. И. Новиков. – Минск : Белорусская Энциклопедия имени Петруся Бровки, 2021. – 104 с.

4 Харламов, И. Ф. Теория нравственного воспитания (Ист. и современ. Проблематика и основные пед. идеи) / И. Ф. Харламов. – Мн. : Изд-во БГУ, 1972. – 364 с.

Е. Г. Кудрицкая

Брестский государственный технический университет,
г. Брест, Республика Беларусь

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье проанализированы подходы, принципы и критерии, используемые при анализе качества образовательных услуг в учреждениях образования на современном этапе. Автор акцентирует внимание на сформированной в Республике Беларусь комплексной системе оценки качества образования, действующей в рамках международной модели по стандарту ISO 9001.

Ключевые слова: качество образования, образовательные услуги, результирующий подход, экспертное оценивание, процессный подход, система менеджмента качества.

Происходящие в настоящее время во всех сферах жизнедеятельности людей динамичные изменения предъявляют принципиально новые требования к качеству образования и как следствие – к необходимости соответствующих теоретических подходов и современных методик оценки образовательного процесса в учреждениях образования Республики Беларусь. Традиционно используемые оценки и технологии учебного процесса, основанные лишь на анализе результатов текущих и итоговых аттестаций, являются недостаточными. Данный подход не может дать объективной картины о состоянии учебного процесса, проанализировать складывающиеся взаимоотношения и различные аспекты взаимодействия в учреждениях образования, так как не отражает все стороны организационной, методической, социально-психологической и воспитательной деятельности, с которыми связана повседневная жизнь учебного заведения.

Традиционное образование трактовалось с позиции институционального подхода, в контексте которого оно понималось как образование, направленное исключительно на удовлетворение потребностей общества и его жизнеобеспечения. Совершенствование личностного потенциала студента рассматривалось с точки зрения приобретения им необходимых знаний, умений и навыков, которые можно применять на практике в ходе деятельности по собственной самореализации. По мере того, как трансформировалось понятие образования в современных социокультурных условиях, понимаемое как особая сфера услуг, структура и содержание данного термина существенно усложняется. Он включает в себя совокупность целого ряда количественных и качественных характеристик, а также разнообразных подходов к их оценке.

В современных условиях развития глобализации в рамках распространения инновационных технологий возрастает роль высококвалифицированных специалистов различных областей. В этой связи все большую актуальность приобретают вопросы, связанные с предоставлением качественных образовательных услуг, с целью соответствия уровня подготовки специалистов современным запросам общества. В последнее время совершенствованию системы образования уделяют значительное внимание, так как в рамках эффективного управления необходим систематический контроль и оценка состояния качества образования.

Следует отметить, что на сегодняшний день отсутствует единая интерпретация понятия «качество образования», хотя данная дефиниция уже прочно вошла в контекст теоретической дискуссии, ведущейся в образовании, и остается одной из важнейших в образовательной сфере. Так, статья Кодекса Республики Беларусь об образовании определяет качество образования как «соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы» [3].

В традиционном понимании анализ проблемы качества образовательных услуг трактуется исключительно как экономическая категория. Для нее «потребности носят объективный характер и отождествляются с видом продукции, товаров, услуг, вещей, в которых нуж-

даются люди, которые они желают, стремятся иметь и потреблять, использовать» [7, с. 397]. Основное внимание в исследованиях уделяется изучению экономической эффективности деятельности образовательных учреждений и выяснению отношения обучающихся к отдельным сторонам процесса обучения. При этом сами обучающиеся воспринимаются только как объективные потребители услуг, за которых ведется непримиримая конкурентная борьба между учебными заведениями.

Анализ литературных источников показал, что современный рынок образовательных услуг характеризуется исключительными свойствами. В отличие от традиционного рынка услуг, в зависимости от складывающейся конъюнктуры, в нем присутствуют многие заинтересованные стороны, а не только покупатель и продавец. Здесь представлены, в определенной специфической форме заказчик, посредник и потребитель, бенефициар и производитель. Соответственно структура и формы функционирования такого рынка, также имеют существенные отличия, связанные с субъективностью самого процесса. В данном случае качество образовательных услуг следует рассматривать как:

- социально-ориентированный процесс, определенную форму социальной активности, посредством которой раскрывается психологическая сущность личности;
- учебно-педагогическую деятельность, затрагивающую мотивационно-потребностную сферу;
- систему знаний, умений и навыков, используемых личностью в процессе взаимодействия в обществе.

Поскольку сфера образовательных услуг относится к сфере социального характера, при анализе проблемы важно учитывать целый ряд социально-психологических факторов, которые непосредственно связаны с формированием личности в образовательной среде. В данном случае качество образовательных услуг следует рассматривать как комплексный процесс, целенаправленную деятельность участников образовательного процесса, направленную на передачу знаний, информации, умений и навыков конкретному потребителю с целью удовлетворения образовательных потребностей и оказания воздействий, формирующих личность человека.

В Республике Беларусь при оценке качества образовательных услуг традиционно используют так называемый результирующий подход, основанный на количественном измерении итоговых показателей по освоению образовательной программы. Однако для инновационного развития наиболее объективным и приемлемым, на наш взгляд, является подход, который основан на экспертном механизме опроса. Главное его достоинство состоит в том, что он позволяет выявить внутренние социальные и психологические характеристики и особенности образовательного процесса, что, несомненно, снимает недостатки традиционного подхода и при этом учитывает целый комплекс дополнительных факторов. Следует заметить, что для учреждения образования качество рассматривается как его соответствие государственным стандартам образования и деятельность, связанная с дальнейшим развитием инновационных технологий обучения, а для потребителя качество образования определяется, прежде всего, престижем образовательного учреждения.

Так как качество образования является многоплановой категорией, критерии ее оценки могут быть самыми разными. Наиболее важными с практической точки зрения критериями, определяющими качество обучения в современном белорусском обществе, являются: квалификация преподавательского состава; учебное и программно-методическое обеспечение; организация инновационной деятельности; библиотечное обеспечение учебного процесса, а также морально-психологическая атмосфера образовательного учреждения. Некоторые исследователи считают, что для качественной оценки образовательных услуг рациональным является использование критериев, «основанных на контроле над когнитивными результатами учебного процесса обучения, полагая, что основной целью антропоцентрической школы является исключительно интеллектуальное воспитание» [5].

Анализ материалов свидетельствует, что наиболее универсальным и апробированным является экспертное оценивание. Если сравнить принципы определения качества образова-

тельных услуг со странами, где преобладают экспертные подходы, то следует отметить, что ряд показателей совпадает с базовыми критериями и принципами, используемыми для определения качества образовательных услуг в учреждениях образования Республики Беларусь. Для сравнения можно привести основные принципы определения качества образовательных услуг в США, Великобритании и Германии. Например, в США отсутствует государственная аккредитация образовательных учреждений. Основная роль отводится самим университетам, причем во многих из них есть собственные оценочные центры, которые одновременно являются независимыми оценочными организациями [1].

Для определения качественных показателей образования используется методика Американской ассоциации университетских школ бизнеса, основанная на следующих принципах:

- определение миссии и целей образовательного учреждения, которые диктуются потребностями рынка в необходимости образовательных услуг;
- показатели профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения, его численность и структура;
- планирование, отбор, рекрутирование и обновление квалификационного уровня педагогического персонала.

Одним из базовых показателей является содержание и внешняя оценка учебных программ, состояние учебно-методического обеспечения образовательного процесса и ответственность за него образовательного учреждения. Критерии качества результата образовательных услуг позволяют планировать отбор, прием учащихся, а также последующее трудоустройство выпускников. Существенным аргументом является интеллектуальный продукт образовательного учреждения, в который входят результаты научных исследований, учебники и учебно-методическая литература.

Отличительной особенностью качества образовательной услуги в Великобритании выступает акцент на рейтинге образовательного учреждения. В него входят следующие компоненты:

- «взаимоотношение в коллективе»;
- объем проводимых профессорско-преподавательским составом научных исследований;
- количество докторов наук в составе педагогического персонала образовательного учреждения;
- затраты на библиотеку;
- обеспечение общежитием;
- количество принимаемых учащихся;
- количество учащихся закончивших образовательное учреждение;
- количество зарубежных учащихся в структуре учреждения образования» [8, с. 76–78].

Рейтинг образовательных учреждений в Германии определяется такими показателями, как «теоретический уровень образовательных программ; приближенность теоретической подготовки к практике; уровень обучения и коммуникации; сотрудничество в исследованиях с потребителями и другими образовательными учреждениями; исследовательские достижения и научно-исследовательская деятельность учащихся, а также уровень административного управления образовательным учреждением» [8, с. 78–81].

Таким образом, на сегодняшний день институциональная парадигма предполагает рассматривать образовательный процесс как государственно организуемое и нормируемое явление. Основные направления и приоритеты государственной политики в области оценки качества образования закреплены в Концептуальных подходах к развитию системы образования Беларуси до 2020 года и на перспективу до 2030 года. Совершенствование и обновление всей системы образования Беларуси исходит, прежде всего, из национальных интересов и потребностей экономики страны с учетом основных тенденций развития мирового образовательного пространства. Стратегическая цель Республики Беларусь – «сформировать качественную систему образования, в полной мере отвечающую потребностям инновационной экономики и принципам устойчивого развития» [4].

Учитывая мировой опыт и высокую контактность образовательных услуг, в Республике Беларусь сформирована комплексная система оценки качества образования. На сегодняшний

день образовательные учреждения, которые стремятся усовершенствовать свою систему, разрабатывают и внедряют в организациях систему менеджмента качества ISO 9001, подтверждая тем самым соответствие СМК стандартам серии ИСО 9000 и ее сертификацию в национальном органе. Эта модель отличается от многих других моделей, использующих методологию TQM (системы менеджмента качества). Данный стандарт, обеспечивающий системный подход к качеству образования, разработан Международной Организацией по стандартизации.

Внедрение системы менеджмента качества по стандарту ISO 9001 происходит поэтапно. С 01.03.2016 в Республике Беларусь введена и действует новая версия государственного стандарта СТБ ISO 9001-2015 (идентичен международному стандарту ISO 9001:2015) взамен государственного стандарта Республики Беларусь СТБ ISO 9001-2009 (постановление Госстандарта от 14.12.2015 № 58). Внедрение новой системы менеджмента и переход на новую версию стандарта был осуществлен до 14 сентября 2018 года» [6]. Разработанный на основе многолетнего опыта, он четко регламентирует все мероприятия, которые проводятся в ходе разработки и внедрения системы менеджмента качества, помогает решить многие проблемы, связанные с управлением, а самое главное – позволяет улучшить качество услуги и / или продукта.

Применение установленных на международном уровне правил оценки соответствия СМК требованиям этих стандартов обеспечивает признание и является гарантом качества в учреждениях, имеющих сертификат соответствия СМК. Они получили широкое распространение в мировой практике менеджмента качества, в том числе, в сфере образования. В мире на «соответствие стандарту ISO 9001:2008 сертифицировано более 20 тысяч СМК учреждений образования» [9, с. 7].

Требования к системе менеджмента качества, установленные в новой версии Международного Стандарта, являются дополнительными к требованиям предыдущих версий. В основе его деятельности используется так называемый процессный подход, который реализуется посредством кругового цикла Plan-Do-Check-Act (Планируй-Делай-Проверяй-Действуй), основанного на оценке рисков. Цикл «PDCA гарантирует, что ее процессы обеспечены ресурсами и управляются надлежащим образом, а наличие внутренних механизмов анализа и оценки функционирования системы направлены на совершенствование и возможность управлять качеством научных исследований и других видов деятельности» [2]. Неоспоримым преимуществом процессного подхода является то, что он дает возможность рассматривать участников образовательного процесса в рамках деятельности, формирующей личность, что позволит учебному заведению четко распределить обязанности и ответственность за выполнение работы, унифицировать процессы обучения, их согласованность действий. Диагностика, своевременное выявление и устранение недостатков будут способствовать улучшению социально-психологического климата и повышению качества подготовки специалистов.

Таким образом, следует отметить, что сегодня в системе образования используется широкий спектр различных вариантов и возможностей при выборе подходов к оценке качества образовательных услуг в зависимости от поставленных целей и задач. Существует целый комплекс критериев, основанных на существующих моделях, позволяющих рассматривать качество образовательных услуг в учреждениях образования в комплексе всей системы, в совокупности взаимосвязанных между собой процессов.

Все это подтверждает обоснованность утверждения того, что действующая в Республике Беларусь модель СМК является наиболее приемлемой для учреждений образования. Дальнейшая перспектива развития вузов находится в прямой зависимости от совершенствования системы, гарантирующей качество образовательных услуг и способной обеспечить конкурентоспособность белорусских учебных заведений в мировом образовательном пространстве с учетом всех требований и запросов.

Список использованных источников

1 Акматов, А. А. Оценка качества образования: обзор международного опыта / А. А. Акматов // Электронный доклад [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edc.in.kg/conference1/13.doc>. – Дата доступа : 11.04.22.

2 Горбунов, А. Международный стандарт системы менеджмента качества требования / А. Горбунов // Практический менеджмент качества онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.pqm-online.com. – Дата доступа : 07.05.2022.

3 Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 года № 243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 года // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь от 01.02.2011. – 2011. – № 13. – 2/1795.

4 Концептуальные подходы к развитию системы образования республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года : приказ Министра образования Республики Беларусь, 29.нояб. 2017., № 742 // Нормативно-правовые акты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mr.minsk.edu.by/main.aspx?guid=36603>. – Дата доступа : 07.05.2022.

5 Подковко, Е. Н. Студенческий мониторинг качества высшего образования как условие обеспечения качества образовательных услуг / Е. Н. Подковко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11, № 1(43). – С. 45–50.

6 Политика по переходу на СТБ ISO 9001-2015 // Национально-правовой интернет портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.pravo.by/novosti/obshchestvenno-politicheskie-i-v-oblasti-prava>. – Дата доступа : 08.05.2022.

7 Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – М. : Инфа, 2001. – 478 с.

8 Чистохвалов, В. Н. Развитие Европейской сети аккредитационных агентств в рамках функционирования систем обеспечения качества высшего образования: учеб. пособие / В. Н. Чистохвалов, В. М. Филиппов. – М. : РУДН, 2008. – 235 с.

9 Шевченко, В. И. Система менеджмента качества учреждения высшего образования: формирование структуры процессов и оценка функционирования : автореф. дисс. на соискание ученой степени кандидата экономических наук : 08.00.05 / В. И. Шевченко ; Бел. гос. экон. ун-т. – Минск, 2017. – 25 с.

УДК 159.923.35:378.016-057.875

В. И. Матвеева

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ МЕТАКОГНИТИВНОЙ ВКЛЮЧЕННОСТИ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Представлены данные теоретического анализа по проблеме метапознания. Проанализированы представления о метапознании, которые описаны в работах основоположника метакогнитивной психологии Дж. Флейвелла, а также в работах современных отечественных психологов. Сформулировано определение метапознания, выделена структура метакогнитивных процессов. В статье также представлены данные эмпирического исследования метакогнитивной включенности студентов в процесс учебной деятельности.

Ключевые слова: метакогнитивный подход, метакогниции, метакогнитивная включенность, метакогнитивные стратегии, принятие решений, метакогнитивные знания, целеполагание, моделирование условий, программирование действий, учебная деятельность.

В современных исследованиях показано, что на успешную учебную деятельность могут влиять развитие саморегуляции и метакогнитивных способностей учащихся [6]. Студенты, у которых метакогнитивная включенность выражена сильнее, проявляют больше успехов в учебной деятельности и в принятии решений, так как осознают стратегии собственного эф-

фективного обучения. Наряду с этим другие студенты могут испытывать трудности в понимании и усвоении учебной программы и информации в целом. Причины подобных академических трудностей могут быть когнитивные, эмоциональные, регулятивные и мотивационные. Часть из них можно успешно решить за счет включенности метапознания в учебную деятельность.

Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что наряду с употреблением понятия «метакогниция», также используются такие понятия, как «метапознание», «метамышление», «метакогнитивные способности», «метаспособности», «метаконитивная осведомленность», «метапознавательная деятельность», «метакогнитивные процессы», «метакогнитивный опыт». Это связано с тем, что слово «*cognition*» имеет несколько значений: познание, познавательная способность, когнитивная способность, знание.

По Дж. Флейвеллу классическим пониманием метакогниций является определение их, как индивидуального знания, касающегося собственных когнитивных процессов и результатов познавательной деятельности, выполняющего функцию активного контроля, регуляции и организации когнитивных процессов при достижении конкретных целей [2].

Для углубленного понимания природы метакогниций необходима их дифференцировка от когнитивных процессов. Дж. Флейвелл считал, что метакогнитивные и когнитивные процессы различны по содержанию и функциям, но подобны в формах и качествах, т. е. приобретаются, подвергаются забыванию, могут быть правильными и неправильными. Метакогнитивное мышление характеризуется преднамеренностью, планируемостью, обусловленностью целью и ориентированностью на будущее умственное поведение, в частности, на выполнение познавательных задач. В структуре метакогниций выделяют знания, способности, информацию о когнициях, а в структуре когниций – предметы окружающего мира и их образы. Схожей точки зрения придерживается С. М. Халин, который источником мышления называет окружающий мир, а под источником метапознания подразумевает собственный мир человека, его представления, которые возникают в процессе решения задач или анализа процесса решения задач. Познание отвечает за контроль практической деятельности в то время, как метапознание контролирует деятельность самого познания и придает ему новое качество, осуществляя понимание особенностей собственной деятельности [7].

Дж. Флэйвелл под метапознанием подразумевал психическую деятельность человека, в процессе которой осуществляются изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами [8]. Описав в своих работах его структуру, в которой он выделил метакогнитивные знания, метакогнитивный опыт, цели и стратегии, Дж. Флэйвелл запустил механизм оформления метапознания в отдельную от когнитивной психологии и психологии развития дисциплину. Знание о собственных индивидуальных особенностях восприятия, памяти, решения задач, относя данную область «мирового» знания к познавательной деятельности (ее целям, задачам, действиям...), автор называет метакогнитивными знаниями. В качестве примера можно привести представления человека о собственной успешности в решении математических задач в сравнении с физикой [5]. Метакогнитивными чувствами или опытом (*metacognitive experiences*) автор называет чувства, переживания и суждения, которые возникают во время познавательной деятельности и отражают характер ее протекания. Например, в процессе решения загадки или ребуса, можно испытать чувство близости к решению или чувство теплоты (*feeling of warmth*) [8]. Процессы, направленные на контроль и регуляцию познания по Дж. Флэйвеллу называют метакогнитивными целями и стратегиями. Например, для улучшения понимания текста замедленное чтение или отказ от него по причине усталости. Процесс учения, будучи когнитивным по своему содержанию, требует осмысления тех действий, которые входят в процесс активной интеллектуальной деятельности. Вследствие этого способность осуществлять не только когнитивные действия, но и метакогнитивные, предполагающие осознанное отношение к процессу познания, определяют как неотъемлемую характеристику личности, способствующую определенной автономности в учебном процессе [10]. В этом и заключается отличие метакогниций от когнитивных процессов, которые, по мнению Дж. Флейвелла, направлены на осуществление познавательного

процесса [5]. Таким образом, очевидно, что в учебной деятельности необходимо сочетать когнитивные и метакогнитивные стратегии, синтез которых дополняет друг друга, делая учебный процесс более целенаправленным и эффективным.

Если содержание метапознания не вызывает у ученых сомнения, то структура метакогнитивных процессов остается под вопросом. В отечественной психологии принято описывать структурные компоненты, которые выделяют в области саморегуляции деятельности, соответствующие метакогнитивным процессам по своим характеристикам. Наиболее обширные исследования в этой области ведет школа О. А. Конопкина в рамках структурно-функционального подхода. Если когнитивные процессы обеспечивают возможность познавать окружающий мир [cognition – знание, познание], то смыслом метакогнитивных процессов является познание самого процесса познания и управление им [meta – над]. Процессы, такие как целеполагание, моделирование условий, программирование и контроль деятельности, по мнению представителей школы О. А. Конопкина, авторы определяют не как объекты познания, а как собственную познавательную деятельность субъекта. В таком случае предмет когнитивной психологии – познавательные процессы, функция которых заключается в отражении окружающего мира. Тогда как предметом метакогнитивной психологии принято считать метакогнитивные процессы, функция которых – отражение собственного познания и его регуляция. Метапознанием исследователи называют систему знаний субъекта о познавательной деятельности в целом и особенностях собственного познания, а также психических процессов, которые обеспечивают саморегуляцию познавательной деятельности, в частности. Следовательно, в отечественной психологии в структуре метакогниций авторы выделяют целеполагание, моделирование условий, программирование и контроль действий, направленные на достижение поставленных познавательных целей.

И. В. Моросанова вводит понятие «метаресурса» как универсального регуляторного ресурса, являющимся не рядоположным с остальными видами ресурсов (личностными, когнитивными, средовыми, мотивационными, ценностными и т.д.), выступающим как механизм мобилизации всех остальных видов ресурсов на достижение результата. Она подразумевает осознанную саморегуляцию, от наличия и развития которой зависят результаты достижения любой цели человека в различных сферах его жизнедеятельности как учебной, так и профессиональной. Своего рода саморегулирующий психологический инструмент, с помощью которого, сознательно используя свои индивидуальные ресурсы, можно работать над особенностями своего характера и личностным развитием [9]. Студенты, которые используют метаресурсы, характеризуются высокой самоорганизованностью и высокой мотивированностью как в обучении, так и в решении проблем.

Одним из важных компонентов в метакогнитивных процессах считают метакогнитивную включенность (или осведомленность) в деятельность, представляющую значимый интерес со стороны современных исследователей теоретических и прикладных аспектов метапознания [4]. Метакогнитивной осведомленностью называют знания о своих когнитивных процессах, таких как внимание, мышление, память. Интегральным показателем метакогнитивной осведомленности и метакогнитивной регуляции обозначают метакогнитивную включенность, которая характеризует умение использовать знания о своих когнитивных процессах и регулировать параметры когнитивных процессов [3]. Согласно Г. Шроу и Р. Деннисон, метакогнитивная включенность способствует планированию, отслеживанию и контролированию процесса собственной деятельности человеком, а также считается одним из ключевых структурных элементов, требуемых для развития автономии и самостоятельности учащихся.

Г. Шроу и Р. Деннисон (1994) описали два компонента метакогнитивной включенности: метакогнитивные знания и метакогнитивное регулирование. Декларативные знания (знание своих умений, интеллектуальных ресурсов и способностей), процедурные знания (применение знаний для реализации процесса в различных ситуациях) и условные знания (знание условий использования декларативных и процедурных знаний) выделяют в подструктуре метакогнитивных знаний. С метакогнитивным регулированием соотносят процес-

сы, связанные с планированием, мониторингом и оценкой. Планирование подразумевает выбор оптимальной стратегии познавательной деятельности в конкретной ситуации, ориентирует на решение задачи или проблемы. Мониторинг запускает процессы осведомленности в реальном времени об эффективности собственных стратегий и когнитивных процессов, а также включает исправление ошибок и контроль компонентов. Процедура оценки отображает анализ эффективности стратегий после решения задачи [8].

В эмпирическом исследовании приняли участие 83 респондента в возрасте от 18 до 25 лет. Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета им. Франциска Скорины среди студентов 2 курса факультета физики и информационных технологий, а также факультета психологии и педагогики (бакалавриат, дневная и заочная формы обучения). Все респонденты в период исследования были активно включены в учебную деятельность. Для диагностики метакогнитивной включенности использована краткая версия опросника Г. Шроу и Р. Деннисон в первоначальной адаптации А. В. Карпова «Метакогнитивная включенность в деятельность» (MAI – Metacognitive Awareness Inventory) [2, с. 4]. Опросник включает восемь основных шкал: «Декларируемые знания»; «Процедурные знания», «Условные знания», «Планирование»; «Стратегии управления информацией», «Контроль компонентов», «Структура исправления ошибок», «Оценка», а также две субшкалы: «Метакогнитивные знания» и «Метакогнитивное регулирование». Опросник состоит из 32 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Ликерта.

В результате проведения диагностики средний показатель метакогнитивной включенности составил 241,95 балла из 318, т. е. 76 % (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты диагностики метакогнитивной включенности студентов

Респонденты	Количество студентов	Средний показатель MAI		Среднекв. отклонение	min	max
		Баллы	Проценты			
Все опрошенные студенты	83	241,95	0,76	35,87	98,00	318,00
Физики	43	247,26	0,78	43,67	98,00	318,00
Психологи	40	236,25	0,88	24,24	168,00	268,00
Мужчины	41	240,29	0,76	44,95	98,00	318,00
Женщины	42	243,57	0,78	24,43	180,00	312,00

Минимальное значение показателя – 98 баллов, максимальное – 318 балла. Более половины студентов имеют показатель выше среднего значения. Разделение выборки по факультетам показывает разброс по средним значениям на 10 баллов. Минимальное значение баллов на факультете физики – 98, максимальное – 318, в то время как на психологическом факультете минимальный показатель составил 168, максимальный – 268. Несмотря на то, что у студентов физиков максимальный показатель выше, у психологов выше его минимальное значение, что является более значимым показателем и может говорить о меньшем количестве студентов, имеющих очень низкий уровень метакогнитивной включенности. Так как основное количество людей на факультете физики составляет мужская выборка, а на факультете психологии преобладает женская, данные разделения по полу можно не принимать к рассмотрению. Их можно использовать как подтверждение различия студентов на разных факультетах.

Разделение студентов на четыре группы с различным уровнем метакогнитивной включенности – «очень низкий», «низкий», «средний» «высокий» (таблица 2) показало, что очень низкий (26,5 %) и средний (25,3 %) уровни метакогнитивной включенности преобладают. Низкий и высокий уровни находятся в равном соотношении.

Таблица 2 – Группы студентов с различным уровнем метакогнитивной включенности (N = 83)

Уровень	Диапазон		Студенты		Средний показатель МАИ
	Баллы	Проценты	Количество	Проценты	Баллы
Очень низкий	0–226	0–25	22	0,265	199,91
Низкий	227–241	26-50	20	0,241	234,75
Средний	242–262	51–75	21	0,253	251,91
Высокий	263–318	76-100	20	0,241	284,75

По результатам проведенного опроса средний уровень метакогнитивной включенности составил 76 %. Полученные результаты можно сопоставить с данными студентов университета Houston-Victoria (США) – 80 %; университета Malmö (Швеция) – 62–68 %; университета Malaysia Sarawak (Малайзия) – 72 % [1]. Какой же уровень метакогнитивной включенности считают достаточным для успешной учебной деятельности? Психологи не дают однозначный ответ на данный вопрос. Чаще всего исследователи заявляют о повышении уровня метакогнитивной включенности, но всегда ли выше, значит лучше?

Высокий уровень развития общих метакогнитивных навыков с низким предметно-специфическим знанием вызывает переоценку у студентов собственной компетентности, а недостаточное развитие общих метакогнитивных навыков на фоне достаточно высокого уровня овладения предметно-специфическим знанием – к недооценке собственной компетентности. Это описывается в работах психологов Е. Ю. Савина и А. Е. Фомина [4]. Следовательно, обучать метапознанию необходимо только с учетом сформированности предметных знаний.

Сравнительный анализ метакогнитивных компонентов среди студентов факультета физики и информационных технологий и факультета психологии и педагогики выявил разный уровень метакогнитивного знания и метакогнитивного регулирования (рисунок 1). Сформированность метакогнитивных знаний выше у студентов психологического факультета (22 % у психологов, 19 % у физиков), в то время как регулирование этих знаний выше среди физиков (32 % у физиков, 27 % у психологов). Таким образом, студенты-физики более способны регулировать собственное познание, повышая продуктивность своей учебной деятельности, а также способны глубже осознавать причины, сталкиваясь со сложностями в понимании учебного материала.

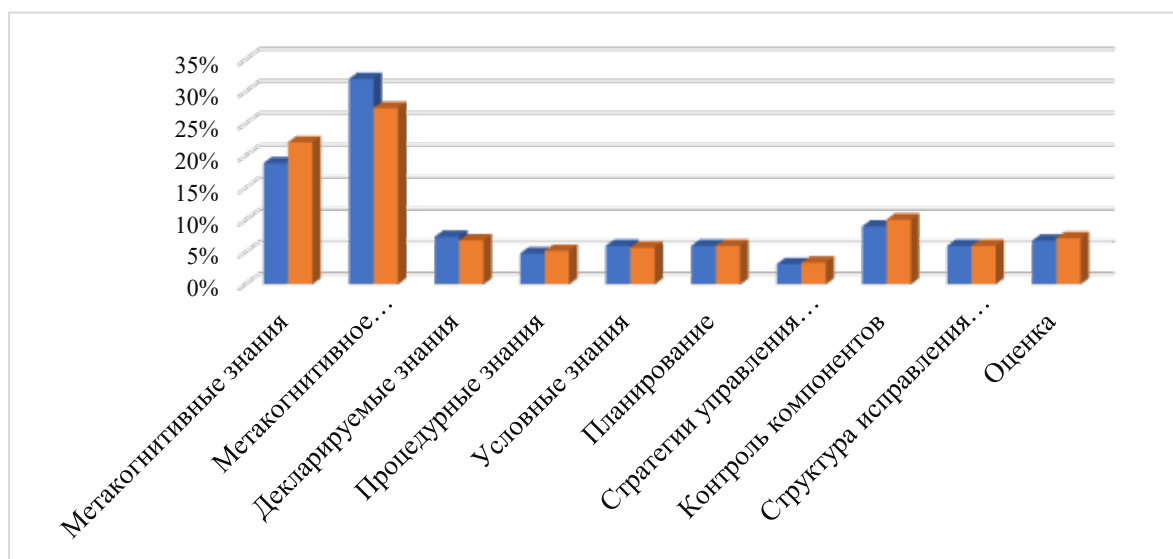


Рисунок 1 – Сравнительный анализ метакогнитивных компонентов среди физического (N = 43) и психологического (N = 40) факультетов

Исследование метакогнитивной включенности студентов 2 курса показало достаточно равномерное распределение уровня сформированности метакогнитивных компонентов, однако превалирует очень низкий (26,5 %) и средний (25,3 %) уровни метакогнитивной включенности. Необходимо развивать метапознание студентов, которое будет способствовать повышению успешности в обучении. При формировании метакогнитивных знаний и умений для организации учебной деятельности преподавателям стоит поощрять понимание студентами аспекта важности развития метапознания. Также необходимо акцентировать внимание студентов на совершенствование знаний о познании и регуляции познания. Преподавателям необходимо создавать условия для студентов, стимулирующие метакогнитивную деятельность к развитию. Не менее важным считается учет актуального уровня метакогнитивной включенности студентов при формировании метакогнитивных знаний и умений, которые целесообразно включить в процесс обучения предмету. Планируется продолжение исследования метакогнитивной включенности студентов различных специальностей.

Таким образом, диагностика метакогнитивной включенности и интерпретация полученных данных должны послужить инструментом, с помощью которого можно будет учитывать индивидуальные особенности студентов, а также обобщенные групповые характеристики и соответствующим образом выстроить деятельность по формированию метакогнитивных знаний и умений студентов. Первоначально это необходимо на занятиях в больших учебных группах, заочном или дистанционном обучении, когда непосредственный контакт преподавателя и студента ограничен, а также при уменьшении академических часов по нагрузке в пользу самостоятельной работы студентов.

Список использованных источников

1 Бабилова, Н. Н. Исследование метакогнитивной осознанности студентов университета / Н. Н. Бабилова, О. А. Мальцева, Е. Н. Старцева, М. С. Туркина // Вестник Марийского государственного университета, 2018. – № 3 (31). – С. 9–16.

2 Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 352 с.

3 Ловягина, А. Е. Теория и методы психической саморегуляции / А. Е. Ловягина. – СПб. : Скифияпринт, 2020. – 144 с.

4 Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения / В. И. Моросанова // Теоретическая и экспериментальная психология, 2014. – Т. 7, № 4. – С. 62 – 78.

5 Перикова, Е. И. Психология метапознания: учебно-методическое пособие / Е. И. Перикова, А. Е. Ловягина, В. М. Бызова. – СПб. : Скифия-принт, 2020. – 150 с.

6 Перикова, Е. И. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности / Е. И. Перикова, А. Е. Ловягина, В. М. Бызова // Вестник НГПУ, 2019. – № 4. – С. 19–35.

7 Савин, Е. Ю. Обобщенные и предметно-специфичные метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Психологические исследования, 2014. – Т. 7, № 37. – С. 8–22.

8 Терешенок, Т. В. Метакогнитивные компоненты в структуре учебной деятельности / Т. В. Терешенок, С. С. Башкеева // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ, 2015. – № 1. – С. 175–180.

9 Халин, С. М. Познание и метапознание / С. М. Халин. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 248 с.

10 Чернокова, Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования / Т. Е. Чернокова // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2011. – № 3. – С. 153–158.

Не Синьчунь

Научный руководитель: И. А. Фурманов, д-р психол. наук, профессор
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛЮБОВНЫХ АТТИТЮДОВ И СЕКСУАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

В статье рассматривается взаимосвязь любовных аттитюдов и сексуальной мотивации. Результаты проведенного корреляционного анализа выявили независимо от пола положительные взаимосвязи между любовными аттитюдами Эроса, Прагмы и Мании с сексуальными мотивами подчинения, значимости партнера, произведение потомства и удовольствие, а также отрицательные взаимосвязи с сексуальными мотивами комфорта, власти, собственной значимости и заботы.

Ключевые слова: любовные аттитюды, сексуальная мотивация

Любовь является фундаментальной человеческой эмоцией и имеет жизненно важное значение для психологического здоровья человека. Это многогранное чувство, которое разнообразно проявляется и выражается в различных жизненных ситуациях. Оно стимулирует людей к прочным отношениям, таким как брак или совместное проживание, что имеет релевантные последствия для жизни и эволюции мужчин и женщин, которые, таким образом, обеспечивают необходимое воспитание детей и развивают их социальный интеллект и навыки сотрудничества.

Влюбленные партнеры могут испытать и проявлять любовь существенно различными способами, которые можно определить, как любовные стили. *Любовные стили* обуславливаются тем, как индивиды определяют или относятся к любви, каковы их любовные аттитюды, вызывающие определенные переживания и побуждающие к тем или иным действиям в отношении партнера, которого они любят [2]. Разные типы и стили любви оказывают неодинаковое влияние на различные уровни качества и продолжительности отношений между двумя людьми. Так, любовь как чувство, которое особенно выражается людьми, вовлеченными в романтические отношения, считается, наряду с другими факторами (такими как близость, преданность и привязанность), одним из наиболее значимых условий, обеспечивающих удовлетворенность и продолжительность отношений. В более широком контексте качества отношений все это связано с субъективным благополучием, особенно с точки зрения переживания счастья, ощущения удовлетворенности жизнью и более позитивного восприятия прошлого опыта в противоположность негативным чувствам. С другой стороны, любовные отношения также могут быть источником стресса, дискомфорта, агрессии, самоубийств, убийств, конфликтов, болезненных негативных чувств, особенно когда они связаны с зависимостью и навязчивым поведением, что может негативно повлиять на качество и продолжительность отношений [3, 5].

Рассмотрев различные установки людей, касающихся романтической любви, Дж. А. Ли [11] определил и обозначил шесть любовных стилей: три первичных и три вторичных. Это одна из наиболее используемых в настоящее время классификаций любовных аттитюдов, которая, кроме того, является наиболее структурированной, полной и полностью сосредоточивается на романтических отношениях. Первичные стили включают:

- Эрос (страстная, романтическая любовь),
- Людус (игровая любовь),
- Сторге (дружеская любовь).

Стили, считающиеся вторичными, представляют собой комбинации двух первичных стилей:

- Мания – обсессивная или одержимая любовь (комбинация Эроса и Людуса);
- Прагма – практическая, рациональная любовь (включает Сторге и Людус);
- Агапе – альтруистическая, бескорыстная любовь (комбинация Эроса и Сторге).

С опорой на данную классификацию К. Хендрик и С. Хендрик [8] был разработан опросник, который позволил оценить шесть любовных типов аттитюдов, которые характеризуют указанные выше стили.

Сексуальная мотивация была описана как сознательные и субъективные причины, заявленные мужчинами и женщинами для участия в сексуальной активности. На сексуальную активность влияют многие биопсихосоциальные факторы, а также контекстуальные факторы отношений, такие как тип и / или продолжительность отношений, а также стиль привязанности партнера [7, 10]. Х. Армстронг и Э. Рейссинг [4] исследовали влияние типа отношений на сексуальную мотивацию. Их результаты показали, что у тех, кто предпочитал случайный секс, была более выражена физическая мотивация, в то время как у тех, кто состоял в постоянных отношениях, эмоциональная мотивация была сильнее. Занятие случайным сексом не требует эмоциональной привязанности, так как партнеры не мотивированы на обязательства друг перед другом и получают пользу от обязательств в долгосрочных отношениях.

Напротив, несколько недавних исследований показали, что связь между любовью и сексуальным поведением в значительной степени зависит от качества партнерства, что объясняется в рамках биологической эволюции. М. Марзе и А. Лукасик [11] приводят результаты, свидетельствующие о том, что стиль любви Людус связан с быстрой стратегией жизненной истории, тогда как Эрос связан с медленной стратегией. К. Фрей и М. Ходжат [6] исследовали связь между любовными установками и предпочтениями различных сексуальных сценариев. Они обнаружили, что все любовные установки были положительно связаны с предпочтением обязательств, за исключением Людус, который был отрицательно связан с обязательствами.

Результаты исследований также показывают, что удовлетворенность мужчин отношениями с женщинами была положительно связана со Эрос, Сторге и Агапе и отрицательно связана с Людус [12]. Что касается количества отношений и продолжительности отношений, Л. Шэнь и И. Ли [13,14] показали, что чем больше у мужчин и женщин было отношений, тем больше они склонялись к Эросу и Людусу. Вместе с тем, Ч. Лу [15] обнаружил, что, чем больше у них было отношений, тем больше они склонялись к Прагме, чем дольше были отношения, тем выше была склонность посвящать себя любви. Было установлено, что отношение к любви различается в зависимости от пола как в Китае, так и за рубежом, и что на отношение к любви влияют пол, возраст, семья, опыт расставания и количество отношений. Однако в результате анализа литературы по данной проблеме исследования не было найдено соответствующих исследований об отношении китайцев к любви и сексуальной мотивации, поэтому сексуальная мотивация является основным мотивом для данного исследования.

В рамках исследования были использованы следующие методики:

– адаптированный китайскоязычный опросник «Шкала любовных аттитюдов» (Love Attitudes Scale) Я. Янь [16]. Методика состоит из 22 утверждений, сгруппированных в 6 шкал (Эрос, Людус, Сторге, Прагма, Мания и Агапе) и оценивающих 6 основных стилей любви на основе многомерной теории любви Дж. А. Ли [9]. Для дифференциации ответов использовалась пятибалльная шкала Ликерта;

– адаптированный китайскоязычный «Опросник аффективных мотивационных ориентаций в сексуальной жизни» – «AMORE» [3]. Данная методика состоит из 62 вопросов, направленных на выявление диспозиционных сексуальных мотивов:

1. Подчинение – ощущение властвования партнера. (M1).
2. Значимость партнера – подтверждение ценности партнера (M2).
3. Комфорт – получение эмоциональной разрядки от стресса или негативных психологических состояний (M3).
4. Производство потомства – воспроизведение рода (M4).
5. Власть – усиление чувств от проявления собственной власти над партнером (M5).
6. Собственная значимость – подтверждение собственной ценности для партнера (M6).
7. Забота – проявление заботы с целью улучшения психологического состояния партнера (M7).
8. Удовольствие – переживание удовольствия (M8).

Данные были получены на китайской выборке, состоящей из 197 человек в возрасте от 17 до 34 лет (97 женщин и 100 мужчин). Для статистической обработки результатов исследования использовался пакет SPSS.13.

В результате проведенного корреляционного анализа (таблица 1, таблица 2) были выявлены схожие корреляционные связи у мужчин и женщин. Так, было установлено, что вне зависимости от пола любовные аттитуды Эрос, Прагма и Мания положительно связаны с сексуальными мотивами подчинения (М1), значимости партнера (М2), произведением потомства (М4), удовольствием (М8) и имели, отрицательные связи с сексуальными мотивами комфорт (М3), власти (М5), собственной значимости (М6) и заботы (М7); Также были выявлен ряд различий во взаимосвязях любовных установок и сексуальных диспозиционных мотивов у мужчин и женщин.

Таблица 1 – Взаимосвязь любовных установок (автор – Я. Янь) и сексуальных диспозиционных мотивов (автор – Фурманов И. А.) у мужчин (n = 100)

Вид любви	М1	М2	М3	М4	М5	М6	М7	М8
Эрос	0,402**	0,339**	-0,369**	0,334**	-0,361**	-0,336**	-0,394**	0,325**
Людус	0,289**	0,212*	-0,441**	0,127	-0,317**	-0,344**	-0,251**	0,329**
Сторге	0,264**	0,121	-0,305**	0,362**	-0,216*	-0,270**	-0,192*	0,272**
Прагма	0,413**	0,398**	-0,417**	0,418**	-0,498**	-0,514**	-0,465**	0,441**
Мания	0,276**	0,225*	-0,268**	0,272**	-0,299**	-0,192*	-0,266**	0,229*
Агапе	0,162	0,179	-0,162	0,274**	-0,180	-0,130	-0,215*	0,153

*Примечание: здесь и далее * $p < .05$, ** $p < .01$*

Таблица 2 – Взаимосвязь любовных установок (автор – Я. Янь) и сексуальных диспозиционных мотивов (автор – Фурманов И. А.) у женщин (n = 97)

Вид любви	М1	М2	М3	М4	М5	М6	М7	М8
Эрос	0,263*	0,302**	-0,271**	0,284**	-0,231*	-0,336**	-0,281**	0,307**
Людус	0,319**	0,108	-0,298**	0,284**	-0,378**	-0,156	-0,133	0,102
Сторге	0,274**	0,197	-0,275**	0,356**	-0,251*	-0,254*	-0,154	0,229*
Прагма	0,342**	0,366**	-0,343**	0,504**	-0,383**	-0,368**	-0,258*	0,382**
Мания	0,275**	0,295**	-0,257*	0,310**	-0,258*	-0,282**	-0,303**	0,341**
Агапе	0,214*	0,149	-0,196	0,456**	-0,208*	-0,199	-0,104	0,141

Показатели Людуса китайских мужчин и женщин достоверно положительно коррелировали с подчинением и отрицательно с мотивами комфорта и власти. Однако разница состояла в том, что мужской Людус отрицательно коррелировал с мотивами собственной значимости и заботы, а у женщин корреляций не выявлено. Вместе с тем, следует отметить, что у мужчин между Людусом и мотивом произведением потомства корреляций не обнаружено, в то время, когда у женщин такая достоверная положительная связь существует. Этот тип мужчины не имеет желания производить потомство, а только наслаждаться удовольствиями от любовной игры между двумя сторонами, в отличие от женщины, которая, чтобы произвести превосходное потомство, может выбрать лучшего среди нескольких партнеров, того, кто наиболее подходит для воспроизводства.

Показатели Сторге китайских мужчин и женщин достоверно положительно коррелировали с подчинением, произведением потомства и удовольствием и отрицательно – с комфортом, властью и собственной значимостью. Различия состоят в том, что мужской Сторге

отрицательно коррелировал с заботой, чего нет у женщин. Результаты показывают, что при Сторге тип сексуальных отношений не является областью учета мнения и состояния партнера, не отличается стремлением к разрядке стресса и негативных психологических состояний. Для сексуальной мотивации Сторге главным является подчинение и деторождение.

Показатели Агапе китайских мужчин и женщин достоверно положительно коррелировали с произведением потомства. Однако разница состояла в том, Агапе женщин положительно коррелировали с подчинением и отрицательно с заботой, при том, что корреляций между Агапе с мотивами значимости партнера, комфортом, собственной значимостью, удовольствием выявлено не было. Агапе – это «жертвенная», альтруистическая любовь, соответствующая полной самоотдаче. Такие влюбленные больше концентрируются на желаниях и потребностях возлюбленных, нежели на своих собственных. В данном типе любви проявляется больше духовности, чем материальных желаний, поэтому такой стиль партнера ассоциируется с сексуальной мотивацией, главным образом, с точки зрения производства потомства.

Результаты показывают, что существует значительная корреляция между отношением к любви и сексуальной мотивацией.

Список использованных источников

1 Фурманов, И. А. Диспозиционные мотивы сексуальной жизни в период ранней взрослости. Психология XXI столетия / И. А. Фурманов // Сб. поматерия ламажегодного Конгресса «Психология XXI столетия». – Ярославль, ЯрГУ, МАПН. – 2016. – С. 281–284.

2 Фурманов, И. А. Любовные аттитюды в период перехода к ранней взрослости: межпоколенное сравнение / И. А. Фурманов // Право. Экономика. Психология. Научно-практический журнал. – 2019. – № 16. – С. 97–105.

3 Фурманов, И. А. Любовные аттитюды в романтических и супружеских отношениях / И. А. Фурманов // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2019. – № 3. – С. 74–81.

4 Armstrong, H. L. Women's motivations to have sex in casual and committed relationships with male and female partners / H. L. Armstrong, E. D. Reissing // Archives of Sexual Behavior. – 2015. – Vol. 44, № 4. – P. 921–934.

5 Ellis, B. Love and anger in romantic relationships: A discrete systems model / B. Ellis, N. M. Malamuth // Journal of Personality. – 2000. – № 68. – P. 525–556.

6 Frey, K. Are love styles related to sexual styles? / K. Frey, M. Hojjat // Journal of Sex Research. – 1998. – Vol. 3, № 35. – P. 265–271.

7 Hatfield, E. C. A brief history of attempts to measure sexual motives / E. C. Hatfield, C. Luckhurst, R. L. Rapson // Interpersona: An International Journal on Personal Relationships. – 2012. – № 62. – P. 138–154.

8 Hedrick, C. A theory and method of love / C. Hedrick, S. Hendrick // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – № 50. – P. 392–402.

9 Lee, J. A. The colors of love: An exploration of the ways of loving / J. A. Lee // Don Mills, Ontario: New Press. – 1973. – Vol. 7, № 14. – 294 p.

10 Meston, C. M. Recent findings on women's motives for engaging in sexual activity / C. M. Meston, A. M. Stanton // Current Sexual Health Reports. – 2017. – Vol. 9, № 3. – P. 128–135.

11 Marzec, M. Love Styles in the Context of Life History Theory / M. Marzec, A. Łukasik // Polish Psychological Bulletin. – 2007. – Vol. 2, № 48. – P. 237–249.

12 Risavy, C. F. Effects of gender, age, social class and relationship satisfaction on love styles. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. – 1996. Vol. 57, № 2-A. – 591 p.

13 台北市高中学生爱情态度及相关因素之研究. [Любовные аттитюды старшеклассников в городе Тайбэй] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hdl.handle.net/11296/rqqrqv> – Дата доступа: 16.05.2022.

14 台北縣市國中學生愛情態度研究. [Любовные аттитюды учеников младших классов средней школы в городе Тайбэй и округе Тайбэй]. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hdl.handle.net/11296/wd9n7b> – Дата доступа: 16.05.2022.

15 大學生愛情態度與愛情衝突的生氣情緒表達之相關研究. [Исследование любовного отношения и выражения гнева в конфликте любовных отношений среди студентов колледжа] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hdl.handle.net/11296/p47pa7> – Дата доступа: 16.05.2022.

16 爱情态度量表(LAS)中文版在中国内地大学生中适用结果分析. / 杨洋, 白艳晶, 徐清刚. // 齐齐哈尔医学院学报. [Анализ применения китайской версии Шкалы Любовных аттитюдов (LAS) среди студентов колледжей материкового Китая. / Я. Янь, Я. Бай, Ц. Сюй // Журнал медицинского колледжа Цицикар] – 2008. – Т. 23, №. 29. – С. 2824–2826.

УДК 316.6:316.362.1:364.632

А. Н. Редюк

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ: ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ И ВИДЫ

В статье раскрывается понятие домашнего насилия и механизм его действия через теорию привязанности. Рассмотрены основные черты домашнего насилия: неравенство, системность, латентность и эскалация. Приведены основные формы проявления домашнего насилия: физическое, сексуальное, психологическое, экономическое. Аргументируется важность профилактики домашнего насилия как способа взаимодействия между членами семьи, который оказывает глубокое психотравмирующее воздействие как на непосредственных объектов влияния – жертв насилия, так и на всю семейную систему, включая свидетелей и самих агрессоров.

Ключевые слова: насилие, домашнее насилие, привязанность, неравенство, системность, латентность, эскалация насилия, виды насилия.

«Домашнее насилие – это недобровольный механизм перераспределения ресурсов внутри семьи (или другой системы). Личность отказывается от своих потребностей и желаний и действует в интересах агрессора или системы в целом, чтобы сохранить принадлежность к системе и отношения привязанности» [5, с. 62]. Чем младше ребенок, тем больше его жизнь и благополучие зависит от взрослого. Привязанность – это древнейший биологически встроенный механизм заботы о потомстве. Основная задача такого механизма – любыми способами сохранить привязанность с сильной фигурой, в руках которой сосредоточены необходимые ресурсы для выживания и развития. Отвержение (или, другими словами, потеря привязанности) воспринимается ребенком как самая сильная угроза его существованию. Поэтому ребенок готов терпеть что угодно, только чтобы сохранить эту связь [6].

Человек – существо социальное, и свои потребности может реализовать только во взаимодействии с другими людьми. Ребенок вырастает, а механизм привязанности сохраняет свою функцию и проявление. Взрослый также стремится быть принятым важными для себя людьми, от которых зависим эмоционально, физически, сексуально или экономически.

Основными чертами домашнего насилия являются: неравенство, системность, латентность и эскалация. Любое насилие в своей основе имеет неравенство. Основание для неравенства возникает там, где один человек реально сильнее другого, или имеет убеждение о своем превосходстве и о нормальности применения насилия.

Агрессор перестраивает внутрисемейную систему распределения ресурсов так, что основная их часть оказывается в его подчинении. Достигается это путем постепенного изменения системы потребностей жертвы, где внутри ее потребностей встраиваются потребности

агрессора. Вся эта система напоминает существующий в живой природе паразитизм – тип долгосрочных отношений, где один организм живет за счет другого, постепенно угнетая его, что нередко приводит впоследствии к гибели подавляемого организма. Насилие – это неравный и односторонний процесс, где потребности одного члена системы удовлетворяются, а другого хронически игнорируются.

Насилие – это систематическое использование власти и контроля для управления мыслями, чувствами, ощущениями и действиями других людей против их воли. Если физическое насилие очевидно, то психологическое не сразу осознается, его часто путают с конфликтом. О. Л. Данилова так определяет это расхождение в понятиях: «Важно отметить разницу между семейным конфликтом и случаем насилия: если конфликт имеет локальный изолированный характер, то насилие имеет системную основу и состоит из следующих друг за другом инцидентов» [2, с 185].

Конфликт имеет в основе конкретную и разрешаемую проблему, насилие же зиждется на желании обрести полную власть и контроль над чувствами и поведением потерпевшей стороны с целью присвоения ее ресурсов для удовлетворения собственных потребностей в ущерб ее интересам. Таким образом, закрепившийся паттерн поведения является индикатором, отличающим бытовой конфликт от насильственного акта. Широкая распространенность насилия связана как с неспособностью жертв в достаточной степени дифференцировать открытые проявления насилия от семейного конфликта, так и с их зависимым от насильника положением.

Таким образом, домашнее насилие – это не случайность, как, например, уличное нападение хулигана, с которым у жертвы нет личных отношений привязанности, а система поведения, где близкий человек систематически нарушает границы более слабого и зависимого члена своей семьи.

Системность домашнего насилия также проявляется и в его цикличности, и в постепенном нарастании его интенсивности (эскалация насилия). В цикле насилия можно выделить следующие ключевые фазы:

1. «Медовый месяц» – начало отношений, характеризующееся доверием, интересом и удовольствием от отношений. Партнеры видят друг в друге именно того, кто им нужен. Они не проверяют, действительно ли партнер им подходит, а приписывают ему все необходимые качества.

2. Нарастание напряжения. Со временем партнеры убеждаются, что идеальный образ любимого не совпадает с реальностью. Агрессор на основании прошлого опыта уязвимости, реагируя на определенный триггер подозревает другого партнера в желании его отвергнуть или причинить боль. Наблюдаются отдельные приступы раздражительности и вербальной агрессии. Агрессор обвиняет жертву в провокациях. Жертва ищет оправдания агрессору и пытается его задобрить.

3. Акт насилия. Агрессор, испытывая гнев, одиночество и боль регрессирует в свои травматические переживания, и защищаясь, обращает накопленный гнев на жертву. Агрессия приобретает более интенсивные и открытые формы в виде жестокого психологического и физического насилия. Реагируя на агрессию, жертва погружается в страх, боль, одиночество и беспомощность. Она не защищается и замирает, потому что ее гнев блокируется страхом. Когда насильственный акт исчерпывает себя партнеры на время расходятся.

4. Примирение и начало нового цикла. Благодаря диссоциативному процессу боль от насилия притупляется, инцидент забывается. Агрессор либо объясняет причину жестокости, приносит извинения, обещает никогда больше такого не повторять, либо отрицает свою вину, обвиняет в произошедшем жертву, убеждает ее в преувеличении событий. Партнеры опасаются потерять привязанность, идут на примирение, и насилие заходит на второй круг. Отношения насильника и жертвы возвращаются к первоначальным. Поведение агрессора становится заботливым и нежным, жертва, в свою очередь, забывает о насилии и надеется, что цикл не повторится.

Повторение всех четырех этапов становится закономерностью взаимоотношений жертвы и насильника. С течением времени применяемые агрессивные действия становятся все более интенсивными и повторяются через все более короткие промежутки времени. Период медового месяца постепенно исчезает из цикла [5].

Тема домашнего насилия является табуированной в обществе. Семья, являясь закрытой системой, веками сохраняет традиции и наработанный опыт взаимодействия между чле-

нами семьи. И даже если в обществе происходят существенные изменения, она остается устойчивой к принятию нового. Насильственные паттерны поведения, воспринимаемые внутри закрытой семейной системы как норма и необходимость, передаются из поколения в поколение и тщательно скрываются от вынесения в публичное пространство. Все это приводит к тому, что границы нормы в обществе сдвигаются очень постепенно и неравномерно.

Параллельно в одно и то же время в одном и том же географическом месте могут существовать разные способы «нормальной» внутрисемейной коммуникации. В одних семьях договариваются путем обсуждения и принятия альтернатив, в других применяется давление и контроль над более слабыми и незащищенными членами семьи. Рядом с тем, кто обладает властью и устанавливает норму посредством насилия, вынесение информации вовне и, следовательно, альтернативный взгляд становится невозможным. У зависимых членов семьи возникает чувство стыда за свою ущербность, чувство вины за происходящее, а также ощущения беспомощности, безысходности и установка что «насилие – это нормально», и что «все так живут».

Несмотря на то, что ранний семейный опыт становится привычным шаблоном поведения, границы семьи не являются абсолютно герметичными. Новая информация постоянно поступает извне через медиа и непосредственное общение в школе и на работе. Более экономически независимые, информационно продвинутые и имеющие доступ к психотерапевтической и юридической помощи слои населения точнее распознают насилие в своем и чужом поведении. Они легче отказываются от насилия и содействуют более полному удовлетворению интересов всех участников социального взаимодействия [5].

Исследователи, изучающие проблему насилия, выделяют четыре вида насилия, которые могут также встречаться в различных комбинациях, переходить от одного вида к другому и чередоваться во времени [2].

Физическое насилие – наиболее явная форма насилия, которая выражается в виде прямого и косвенного физического воздействия на жертву: крики, замахи руками, толчки, пинки, пощечины, побои, удержание силой, принуждение к определенным действиям. Сюда также можно отнести и порчу, прятание и кражу имущества.

Женщины, которые становятся жертвами этого вида насилия, обладают чрезмерным терпением и способностью многократно прощать обидчика, что обычно связано со страхом потерять уважение в обществе, оставить детей без отца, жалостью к супругу, экономическими осложнениями. Первый вызов милиции для агрессора, как правило, остается безнаказанным из-за безразличия правоохранительных органов и давления со стороны близких с советами и требованиями забрать заявление. Зависимость супруга от психоактивных веществ является частым спутником существования физического насилия в семье.

Сексуальное насилие – вид домогательств в виде сексуальных унижений и оскорбления, навязчивых прикосновений, принуждений к сексу, угроз, запугиваний, совершение полового акта после избиения. Сюда также можно отнести игнорирование право женщины на сексуальное удовольствие.

Многие авторы видят причину существования сексуального насилия над женщинами в гендерных стереотипах, проявляющихся в наделении мужчин безусловным правом на обладание телом женщины, и применения силы в случае ее нежелания вступить в интимную связь [3].

Сексуальное насилие реже встречается в семьях, где существует равноправие между супругами. Наиболее часто о сексуальных посягательствах заявляют женщины, которые долго находились в браке и относительно экономически независимы, признают свое право на собственное тело, имеющие одного-двоих детей [4].

Экономическое насилие – это умышленное лишение человека жилья, имущества, пищи, одежды, возможности самостоятельно зарабатывать, распоряжаться полученными средствами по своему усмотрению. Сюда можно также отнести отказ от приобретения необходимых вещей или лекарств для зависимой стороны, отказ от финансового участия в воспитании детей, утаивание и трату семейных денег. На начальных этапах проявляется в виде заботы. Впоследствии заканчивается обвинениями в несостоятельности и неспособности жертвы и ее полной финансовой зависимостью. Все это повышает вероятность для проявления остальных видов насилия.

Психологическое насилие – наиболее сложный вид насилия, наносящий вред психическому здоровью человека, который проявляется в контроле, оскорблениях, запугиваниях, шантаже, отвержении, изоляции, эксплуатации, игнорировании и обесценивании важных потребностей и интересов человека (эмоциональной и телесной близости, в препятствии развития способностей и пр.). Все эти действия приводят к снижению самооценки, утрате веры в себя, неадекватному поведению, формированию патологических черт характера у жертвы, что препятствует установлению нормальных социальных взаимоотношений.

Последствия от психологического насилия являются крайне разрушительными, отдаленными и более продолжительными по сравнению с физическим, сексуальным и экономическим видами насилия. Насильственные акты, направленные против конкретного члена семьи, не могут быть изолированы, они оказывают пагубное влияние и на всех членов семьи, которые, будучи непосредственными свидетелями происходящего, испытывают беспомощность и гнев, и переживают такие же психологические и психические последствия, что и жертва. Дети, которые были свидетелями домашнего насилия, почти неизбежно попадают в зону отчуждения в социуме. У них появляются проблемы с памятью, обостряются реакции на агрессию, появляются тревоги, страхи, соматические заболевания и нарушения пищевого поведения.

Насилие и его последствия создают серьезную угрозу здоровью и безопасности человека и препятствуют нормальному развитию личности и общества в целом. Работа по профилактике и ликвидации последствий насилия должна включать в себя работу в трех направлениях (уровнях):

- законодательном (государство) – совершенствование нормативно-правовой базы в сфере защиты жертв и принятия ответственности за авторство насилия агрессорами;
- просветительском (общество) – просвещение и диалог, направленный на изменение общественных представлений о насилии. Работа со стереотипами, предрассудками и дискриминацией.
- психотерапевтическом (семья) – работа с пострадавшими от домашнего насилия.

Насилие и его последствия создают серьезную угрозу здоровью и безопасности человека и препятствуют нормальному развитию личности и общества в целом. Важность профилактики насилия как внутри семьи, так и за ее пределами является важным направлением развития психологической теории и практики. Работа по профилактике насилия должна обязательно включать в себя административные и социально-реабилитационные программы для агрессоров, которые будут способствовать предотвращению стереотипов поведения, связанных с применением насилия, и демонстрировать, что сила заключается не в подавлении и ущемлении слабых, и что наказание за недостойное и опасное поведение будет.

Список использованных источников

1 Данилова, О. Л. Психология восприятия насилия: культурный и гендерный аспекты. Практикум по гендерной психологии / О. Л. Данилова ; под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – С. 388–403.

2 Ениколопов, С. Н. Психологические проблемы семейного насилия [Электронный ресурс] // Тезисы Второй Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25–27 октября 2005 г.) : в 3 ч. – М., 2005. – Ч. 2. – Режим доступа: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10293.php>. – Дата доступа: 09.06.2022.

3 Ениколопов, С. Н. Теории сексуального насилия [Электронный ресурс] / С. Н. Ениколопов, О. А. Кравцова // Прикладная психология. – 1999. – № 4. – Режим доступа: http://afyub.narod.ru/sex_nasilie.html. – Дата доступа: 09.06.2022.

4 Здравомыслова, Е. А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // Российская летняя школа по женским и гендерным исследованиям «ВАЛДАЙ-96» : материалы ; ред. О. А. Воронина, З. А. Хоткина, Л. Г. Луныкова. – М: Московский центр гендерных исследований, 1997. – С. 84–89.

5 Орлова, Т. За закрытыми дверями. Почему происходит домашнее насилие и как его остановить / Т. Орлова. – М. : БФ «Нужна помощь», 2022. – 242 с.

6 Рюгаард, Н. П. Дети с нарушением привязанности / Н. П. Рюгаард. – Эстония : НГО «Семья каждому ребенку», 2016. – 312 с.

С. С. Ромашко

Научный руководитель: И. Н. Андреева, д-р психол. наук, профессор
Полоцкий государственный университет,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКСТРАВЕРСИИ/ИНТРОВЕРСИИ С ТИПОМ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЙ СИСТЕМЫ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи психологического типа интроверсия/экстраверсия и типом репрезентативной системы в период ранней зрелости (по Э. Эриксону). Цель исследования – определить характер взаимосвязи экстраверсии / интроверсии с типом репрезентативной системы в период ранней зрелости. Установлено, что у индивидов в период ранней зрелости интроверсия взаимосвязана со слуховым типом репрезентативной системы, а экстраверсия – со зрительным.

Ключевые слова: экстраверсия, интроверсия, репрезентативная система, системно-векторный психоанализ В. Толкачева, цифровое образование.

Современная система образования на сегодняшний день включает в себя мультимедийные технологии, благодаря которым совершенствуется и перестраивается образовательный процесс. Появляется новый подход к обучению с высокопрофессиональной подготовкой будущей профессии при помощи цифровых технологий. Образование и цифровые технологии сочетают в себе совершенно новые возможности для преподавания и обучения [4].

Термин «цифровое образование» понимается как «...процесс организации взаимодействия между обучающими и обучающимися при движении от цели к результату в цифровой образовательной среде, основными средствами которой являются цифровые технологии, цифровые инструменты и цифровые следы как результаты учебной и профессиональной деятельности в цифровом формате» [5, с. 6].

С появлением цифровых технологий требует трансформации и образовательный процесс, который движется к персонализации и персонификации. Процесс обучения и воспитания должен осуществляться в соответствии с природными талантами и способностями учащегося, развивать уникальные индивидуальные качества и особенности конкретного ученика. Необходимо создание нового учебного материала и индивидуальных педагогических моделей организации и проведения обучения, которые помогут творчески развиваться и взаимодействовать с другими людьми [5].

Учитывая индивидуальный подход к современному образованию, психолого-педагогическое сопровождение личности в системе образования также должно строиться исходя из концепции персонализации и персонификации образовательного процесса. Индивидуальный подход психолога-педагога к обучающемуся основывается на диагностике личности, развитию индивидуальных творческих способностей, воспитанию исходя из особенностей психологического типа конкретного ученика. Чтобы реализовать такой подход необходимо понимание индивидуального устройства психики учащегося, какие предметы и методики обучения использовать для наиболее эффективного процесса образования данного ученика [5].

Мультимедийные технологии совмещают в себе различные средства отображения информации. Это и наглядное изображение, текст, звук, анимация и видео, 3-D формат, то есть комплексное воздействие при восприятии информации, которая в свою очередь вызывает у учащегося эмоции, чувства, ассоциации, логические конструкции, развивает воображение, создает дополнительную мотивацию для обучения и укрепления знаний по определенной теме [4].

Чтобы современный обучающийся мог качественно приобретать знания в современной социально-цифровой образовательной среде, необходимо использовать индивидуальный подход к обучению с помощью мультимедийных технологий, исходя из его психологическо-

го типа и ведущей репрезентативной системы. В соответствии с этим мы провели эмпирическое исследование взаимосвязи психологических типов экстраверсии / интроверсии с типом репрезентативной системы, чтобы проверить теорию В. Ганзена – В. К. Толкачева о доминировании у экстравертов зрительной репрезентативной системы, а у интровертов – слуховой.

К. Г. Юнг выделил две установки – экстраверсия / интроверсия – и четыре функции – ощущения, интуиция, мышление и чувство. Эти представления позволили К. Г. Юнгу выстроить систему из восьми психологических типов, четыре из которых, являются экстравертными, а остальные четыре – интровертными. Такая классификация, как ее понимал К. Г. Юнг, может помочь в понимании и принятии индивидуальных путей развития личности и способов мировидения.

Британский психолог Г. Ю. Айзенк, с помощью факторного анализа обнаружил, что экстраверты высоко социабельны и импульсивны, в то время как интроверты имеют низкие показатели по этим факторам. Г. Ю. Айзенк, используя терминологию И. П. Павлова, предположил, что физиологическое различие между интровертами и экстравертами связано с явлением в коре головного мозга, именуемым возбуждение. Внешние стимулы вызывают у интровертов чрезмерное возбуждение коры головного мозга, так как изначально у интровертов высокий порог чувствительности. А у экстравертов низкий, поэтому они стремятся увеличить воздействие внешних стимулов. Г. Ю. Айзенк описал также шкалы нейротизма и стабильности, соединив интроверсию / экстраверсию и нейротизм / стабильность, получил восемь типов разной психической направленности.

В. К. Толкачев под руководством В. А. Ганзена попробовал объединить типологии в общую систему при помощи пентабазиса, где субъект определяется временными, пространственными, энергетическими и информационными характеристиками. Иными словами, каждый тип проявляет себя еще и в этих направлениях. В. К. Толкачев, соединив понятия эrogenных зон, выделенные З. Фрейдом и его последователями, с понятиями интроверсии / экстраверсии в теориях К. Г. Юнга и Г. Айзенка и типами репрезентативных систем, выделил: анальный, уретральный, кожный, мышечный, обонятельный, оральный, зрительный и звуковой векторы. Зрительный вектор соответственно является экстравертированным, звуковой – интровертированным [7].

Зрительный и звуковой вектора находятся в категории информации пентабазиса В. А. Ганзена и соответствуют рациональной эмоциональной функции по К. Г. Юнгу [8]. Такое расположение наглядно уточняет понятие о свойствах репрезентативных систем, а именно слуха и зрения, обрабатывать информацию, поступающую из внешнего мира [2]. Главная функция восприятия мира у зрительного (экстравертного) и звукового (интровертного) типа – эмоция либо чувство. Поэтому вся информация, воспринимаемая экстравертом через зрительный анализатор, имеет чувственную окраску. Суждения, возникающие при восприятии с помощью зрения, чувственно воздействуют на индивида, возникает положительное либо отрицательное восприятие наблюдаемого объекта. Далее запечатлевшаяся в памяти информация способствует возникновению определенных установок при встрече с объектом, кажущимся субъекту похожим на знакомый, и уже заранее несущим определенное чувственное отношение к нему. Если зрительный тип воспринимает внешние объекты как красивые, приятные на вид, то получает положительные эмоции и удовольствие от увиденного.

Интроверт, воспринимая информацию через слуховой анализатор, будет чувствителен к звукам, к интонации, громкости голоса, тембру, а также смыслам, которые по этим признакам определяет. При восприятии звуков и смыслов испытывает особые эмоциональные переживания, которые отличаются большой глубиной и силой, хотя внешне могут не проявляться. Считается, что интроверт слушает не слова, а мелодию голоса, благодаря особо чувствительному слуховому анализатору [7]. Таким образом может с помощью слуха определять разницу между тем, что говорит человек, и тем, что он на самом деле подразумевает. В отличие от экстравертов, которые тратят всю энергию на налаживание коммуникации с максимальным количеством людей, интроверты сосредоточены на наблюдениях и анализе. В этом интровертам помогает и склонность к саморефлексии: благодаря знанию собственной психологии они часто угадывают и чужие мотивы. Интроверты очень чувствительны к воздействию внешней среды (к шуму и звукам), их сознание направлено на субъект, на собственные переживания и чувства, тем самым они в большей степени способны к самоанализу.

Таким образом, если сопоставить теории типов К. Г. Юнга и В. К. Толкачева с положением в пентабазисе В. Ганзена, мы получим наиболее полное объяснение различий восприятия этих типов, сможем прогнозировать их поведение во временных, пространственных, энергетических и информационных категориях [1]. Такое описание даст лучшее понимание проявления типов индивида, способ находить оптимальный подход к развитию, обучению, коррекции и воспитанию личности человека, особенно в условиях современной социально-цифровой образовательной среды. Это и определяет актуальность нашего исследования.

Исходя из вышеизложенного, цель исследования – определить характер взаимосвязи экстраверсии / интроверсии с типом репрезентативной системы в период ранней зрелости.

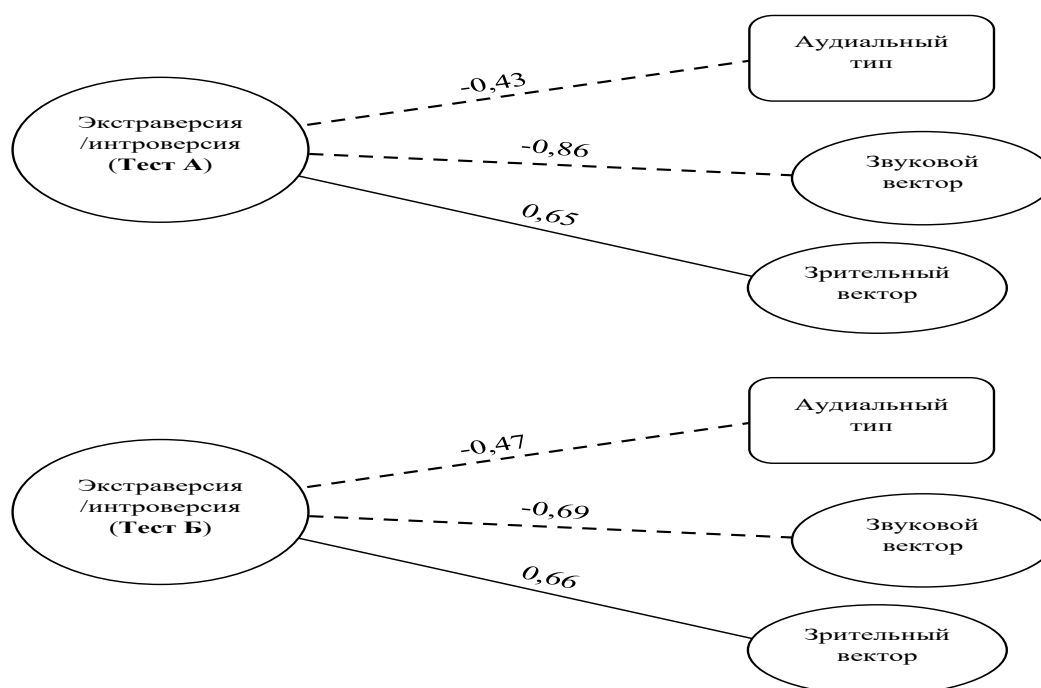
Мы выдвинули гипотезу о том, что у индивидов в период ранней зрелости интроверсия взаимосвязана со слуховым типом репрезентативной системы, а экстраверсия – со зрительным.

В процессе исследования использовались следующие методы:

- теоретические: анализ психологической литературы;
- эмпирические методы: опрос (личностный опросник ЕРІ (методика Г. Айзенка) 1963 г. адаптирован А. Г. Шмелевым (варианты А и Б) [3], БИАС-тест Б. Льюиса (Lewis В.А.), Ф. Пучелика (Pucelik F.) 1982 г. [6], авторская анкета (составленная на основе идей системно-векторного психоанализа В. К. Толкачева);
- метод обработки эмпирических данных: коэффициент ранговой корреляции rs-Спирмена (с помощью программы STATISTICA 12).

В исследовании приняли участие мужчины и женщины в возрасте от 20 до 45 лет (период ранней зрелости по Э. Эриксону) в количестве 110 человек, среди которых 46 женщин и 64 мужчины. Из них отобрано 23 респондента, у которых по результатам теста А и Б были оба показателя интроверсия либо экстраверсия, из них 14 интровертов и 9 экстравертов по результатам теста А и Б, 8 мужчин и 15 женщин. Средний тип не учитывался.

Результаты исследования представлены на рисунках 1 и 2.



Примечание: здесь и далее

- – положительные («прямые») корреляции
- – отрицательные («обратные») корреляции

Рисунок 1 – Корреляционная плеяда: взаимосвязь экстраверсии / интроверсии (тест А и Б) с типами репрезентативных систем и показателями авторской анкеты

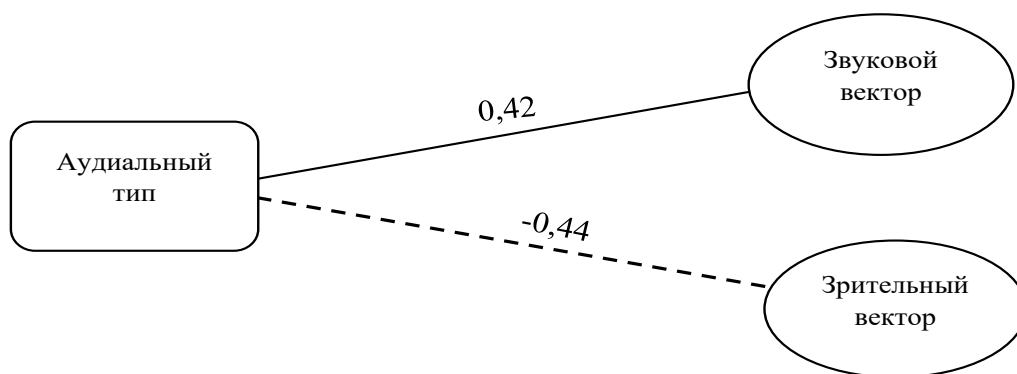


Рисунок 2 – Корреляционная плеяда: взаимосвязь показателей авторской анкеты и типами репрезентативных систем

В результате исследования были обнаружены следующие значимые взаимосвязи:

- при использовании теста А выявлена умеренная обратная взаимосвязь экстраверсии с аудиальным типом означает, что для интровертов характерен выраженный аудиальный тип репрезентативной системы. Эта связь может объяснять чувствительность интровертов к шуму, а также предпочтение восприятия информации на слух;

- при использовании теста Б выявлена умеренная обратная взаимосвязь экстраверсии с аудиальным типом, что подтверждает аналогичную взаимосвязь, выявленную по результатам теста А;

- сильная обратная взаимосвязь экстраверсии (тест А) и звукового вектора означает, что чем больше выражена экстраверсия, тем менее представлен звуковой вектор. Исходя из этого, можно предположить, что понятие интроверсия и звуковой вектор имеют положительную корреляцию, что объясняет преобладание слуха в качестве ведущей сенсорной системы у интровертированного типа и подтверждает теорию В. Ганзена и В. К. Толкачева о связи интроверсии и слухового анализатора;

- средняя обратная взаимосвязь экстраверсии (тест Б) и звукового вектора соответствует аналогичной взаимосвязи, выявленной по результатам теста А;

- средняя прямая взаимосвязь экстраверсии (тест А и Б) и зрительного вектора объясняется преобладанием у экстравертов зрения в качестве ведущей сенсорной системы и подтверждает теорию В. Ганзена и В. К. Толкачева о связи экстраверсии и зрительного анализатора;

- умеренная обратная взаимосвязь аудиального типа репрезентативной системы и зрительного вектора означает, что чем больше выражен аудиальный тип репрезентативной системы, тем менее представлен зрительный вектор;

- умеренная прямая взаимосвязь аудиального типа репрезентативной системы и звукового вектора означает, что чем более выражена аудиальная репрезентативная система, тем более представлен звуковой вектор, что объясняет преобладание слуха в качестве ведущей репрезентативной системы у интровертированного типа и подтверждает теорию В. Ганзена – В. К. Толкачева о связи интроверсии и слухового анализатора.

Таким образом, гипотеза подтвердилась. Было обнаружено преобладание у интровертов аудиальной репрезентативной системы, у экстравертов визуальной репрезентативной системы и подтвердили теорию В. Ганзена – В. К. Толкачева о взаимосвязи экстраверсии / интроверсии и типом сенсорной системы.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем, что экстраверты и интроверты по-разному будут воспринимать информацию по причине различной ведущей репрезентативной системы. Интроверту необходимо делать упор на аудио информацию, экстравертам на наглядное изображение. Нужно с осторожностью подходить к процессу обучения этих типов, так как экстраверты будут

сильнее реагировать на неприятные изображения, а интроверты на неприятные звуки и смыслы слов. Чтобы не травмировать учеников, педагоги должны пройти обучающие курсы для выбора индивидуальных подходов к преподаванию, исходя из психотипа обучающегося.

Экстраверты с эмоциональной функцией восприятия и преобладанием зрительного анализатора имеют особое чувство красоты, склонность к гармонии, им необходимо постоянное внимание окружающих, характерна демонстративность в поведении, они чувствительны и способны к состраданию. Обладают наблюдательностью, образной и зрительной памятью, запоминают информацию в виде фильма, который могут прокручивать себе в любое время (видят многое из того, что для большинства остается незамеченным). В негативных состояниях испытывают тягу к отвратительному, ужасному, склонность к подглядыванию, стремление создать безобразное из себя, получают удовольствие от этих процессов. Возможно снижение зрения, сверхмечтательность (я либо отказываюсь смотреть на окружающий меня мир, либо ухожу в мир собственных грез), болезненная ранимость, слезливость.

Интровертам с эмоциональной функцией восприятия и преобладанием слухового анализатора свойственна замедленность действий и мыслей, созерцательность, они наслаждаются одиночеством и гармонией с самим собой, меланхолики и эгоцентрики. Имеют склонность к духовному, музыкальной или поэтической гармонии, «наблюдательны» ушами, запоминают информацию в виде файла, который могут прослушать в любое время (слышат то, что для большинства является несуществующим). Для них важен смысл происходящего и своих действий, поиск идеи, способной замотивировать и вдохновить. В негативных состояниях характерна рассеянность, раздражительность, эмоциональная нестабильность, угнетает окружающая суета и шум, склонность к суевериям. Становятся мнительны, тревожны, пессимистичны, склонны к депрессии (угнетает окружение, замыкаются в себе и своих мыслях, не видят никакой надежды вырваться из этого замкнутого круга) [7].

Список использованных источников

1 Ганзен, В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Ленинград: Издательство ЛГУ, 1984. – 132 с.

2 Денишова, Д. А. Репрезентативная система, каналы восприятия и синестезия в рамках вопроса о восприятии человека / Д. А. Денишова // Гуманитарный научный вестник [Электронный ресурс] – Психологические науки УДК. – 2017. – № 5 – с. 8–16. – Режим доступа: <http://naukavestnik.ru/doc/gv-2017-%E2%84%965-Denishova.pdf>. – Дата доступа: 10.06.2022.

3 Личностный опросник Г. Айзенка // Энциклопедия психодиагностики [Электронный ресурс] – Режим доступа: Айзенка личностный опросник – Psylab.info – Дата доступа: 05.06.2022.

4 Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс] / Монография. – Эл. изд. – Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf> – Дата доступа: 01.06.2022.

5 Современные тенденции цифрового реформирования образования [Электронный ресурс] / Цифровая трансформация. – 2020. – Режим доступа: <https://dt.bsuir.by/jour/article/view/555>. – Дата доступа: 01.06.2022.

6 Психотерапия: Психологическая безопасность: учебное пособие / В. Соломин [и др.] // Высш. педагогич. образование [Электронный ресурс] – СПб. : Изд. Дрофа. – 2008. – 64 с. – Режим доступа: https://bookap.info/psywar/solomin_psihologicheskaya_bezopasnost/gl15.shtml. – Дата доступа: 14.06.2022.

7 Толкачев, В. К. Роскошь системного самопознания: основы системно-векторного психоанализа. Научно-популярное издание / В. К. Толкачев. – СПб. : Академия системного мышления В.К. Толкачева. – 2008. – 392 с.

8 Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Юнг; Пер. с нем. С. Лорие, перераб. и доп. В. Зеленским; Под общ. ред. [и с послесл., с. 661–693] В. Зеленского; [Предисл. Э. Метнера]. – СПб. : Ювента; М. : Прогресс. – 1998. – 715 с.

А. А. Смык

Научный руководитель: Н. В. Смирнова, канд. психол. наук, доцент
Академия последиplomного образования,
г. Минск, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматриваются теоретические аспекты профессионального становления личности психолога в современном обществе. Автором приводятся данные эмпирического исследования по изучению взаимосвязи профессиональной самореализации и профессионального самоотношения студентов-психологов. Автор акцентирует внимание на том, что в процессе профессионального становления студентов-психологов важным показателем являются особенности сформированности их профессионального самоотношения.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, профессиональное самоотношение, профессиональная деятельность, студенты-психологи, профессиональный рост, профессиональное самосознание.

В современных условиях дегуманизации культуры наиболее востребованными становятся вопросы о модернизации общества, динамике взглядов на человека и его роли в системе общество-государство. В процессе расширения социального опыта специалиста, его стремление удерживать конкурентоспособность позволяет быть ему в центре профессиональных изменений, поднимающих важность развития профессионализма. Особую актуальность приобретает личность психолога и его роль в современном обществе.

Актуальные условия системы образования ставят перед педагогами-психологами множество задач, требующих не только высокого уровня профессионализма и мотивации, но и существенного потенциала здоровья. Постоянная повышенная эмоциональная нагрузка, высокая ответственность за свои действия и за действия других вызывает обостренное чувство ответственности за учащихся, сопереживания, что ведет к развитию синдрома профессионального выгорания.

Профессиональное становление личности психолога обуславливается развитием профессионально значимых качеств, уровнем акмеологической культуры субъекта, которые выступают акмеологическими детерминантами эффективности данного процесса. Согласно классификации профессионального становления, предложенной Е. А. Климовым, одним из важных этапов профессионального становления является, на наш взгляд, этап развития в период профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала, а именно – стадия профессионального обучения (18–23 года) [10]. Именно на этом этапе происходит качественное формирование представления о выбранной профессии и первое знакомство с ней.

Профессия психолога предъявляет жесткие требования к личности человека, которая становится инструментом решения профессиональных задач и достижения результатов деятельности [8]. На личность психолога оказывает влияние его профессиональная деятельность. Это подтверждается взглядами современных исследователей. Согласно А. А. Лебедевой, в процессе получения психологического образования проявляется выраженность таких личностных качеств как креативность, наблюдательность, эмпатичность, ответственность [9]. О. А. Дорошева утверждает, что деятельность психолога с опытом работы приводит к выработке сложных способов оценки в ситуации выбора [5]. О. А. Ашихмина в своей работе рассматривает эмоциональное выгорание как проявление негативного влияния профессиональной деятельности психолога на личность, профессиональной деформации [11]. Е. В. Дмитриенко отмечает, что по мере накопления профессионального опыта происходят изменения в мотивационной сфере психолога, выражающиеся в согласованности личностных и профессиональных мотивов [4].

В науках, избравших профессиональную деятельность в качестве предмета своего изучения, отмечается, что отношение к собственной профессии со стороны субъекта во многом обуславливает ее успешность (Карпинский К. В.) [6]. Функционально значимым регуляторным образованием, обеспечивающим процесс построения и управления педагогом собственной карьерой, выступает субъективная картина карьеры – психический образ личностно значимых и профессионально важных событий карьерного развития в их детерминационных (причинных и целевых) взаимосвязях [3].

При рассмотрении самореализации в контексте профессионального развития личности необходимо обозначить концепцию Э. Ф. Зеера, в рамках которой самореализация рассматривается в качестве сознательно осуществляемой личностью деятельности, которая реализуется практически и служит решению возникающих жизненных проблем. В результате этой практической деятельности происходит самоизменение индивида через развитие его способностей, формирование компетентности в различных сферах жизни [11].

Среди современных психологических исследований одной из наиболее разработанных являются концепция самореализации личности Л. Коростылевой. Автор утверждает, что «самореализация личности – это осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом» [7].

В понимании профессиональной самореализации мы в своей работе опираемся на структурную модель профессиональной самореализации Е. А. Гавриловой. Данная структурная модель профессиональной самореализации служит опорой для изучения данного феномена путем преодоления разрыва между содержательными, динамическими и результативными характеристиками, которые по своей сути являются комплексными. Также она создает предпосылки для коррекции профессиональной самореализации [2].

Актуальность темы обусловлена слабой теоретической разработанностью изучения проблемы профессиональной самореализации и профессионального самоотношения студентов-психологов в психологической науке. Методологической основой исследования является интегративное применение субъектного и деятельностного подходов в психологии.

Объект исследования – студенты-психологи. Предмет исследования – взаимосвязь профессиональной самореализации и профессионального самоотношения студентов-психологов.

Цель исследования – изучить взаимосвязь профессиональной самореализации и профессионального самоотношения студентов-психологов.

Выборку исследования составили 58 студентов-психологов выпускных курсов, обучающихся в УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». Они уже имеют опыт профессиональной деятельности в связи с прохождением производственной практики в учреждениях общего среднего образования г. Гомеля.

В рамках эмпирического исследования были использованы следующие методы: эмпирические (тест «Тип и уровень профессиональной самореализации» Е. А. Гавриловой, тест «Опросник профессионального самоотношения личности» К. В. Карпинский, А. М. Кольшко), методы статистической обработки (коэффициент корреляции r-Пирсона).

В результате обработки полученных диагностических данных с применением корреляционного анализа по методу r-Пирсона были получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа взаимосвязи профессиональной самореализации и профессионального самоотношения студентов-психологов

Диагностические критерии	Целевой компонент	Ресурсный компонент	Феноменологический компонент
1	2	3	4
Самоуверенность в профессии		$r = 0,270^*$ $p = 0,044$	$r = 0,412^{**}$ $p = 0,002$

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Самопривязанность в профессии	$r = 0,291^*$ $p = 0,030$		
Профессиональное самоуважение		$r = 0,434^{***}$ $p = 0,001$	$r = 0,542^{***}$ $p = 0,000$
Внутренняя конфликтность проф. самоотношения	$r = -0,659^{***}$ $p = 0,000$	$r = -0,504^{***}$ $p = 0,000$	$r = -0,660^{***}$ $p = 0,000$
Самообвинение в профессии			$r = -0,286^*$ $p = 0,033$
Самоуничужение в профессии		$r = -0,363^{**}$ $p = 0,006$	$r = -0,546^{***}$ $p = 0,000$
Саморуководство в профессии		$r = 0,416^{***}$ $p = 0,001$	$r = 0,433^{***}$ $p = 0,001$
Самооценка личностного роста в профессии		$r = 0,412^{**}$ $p = 0,002$	$r = 0,270^*$ $p = 0,044$
Самоэффективность в профессии		$r = 0,408^{**}$ $p = 0,002$	$r = 0,363^{**}$ $p = 0,006$
Позитивность профессионального самоотношения	$r = 0,499^{***}$ $p = 0,000$	$r = 0,612^{***}$ $p = 0,000$	$r = 0,720^{***}$ $p = 0,000$

Анализируя полученные данные, отметим, что между группами переменных, представленных шкалами вышеуказанных диагностических методик, существует 20 статистически значимых связей. Следует обратить внимание, что 6 корреляций являются отрицательными:

- целевой компонент самореализации и критерий «внутренняя конфликтность профессионального самоотношения» ($r = -0,659$, $p \leq 0,001$),
- ресурсный компонент и критерий «внутренняя конфликтность профессионального самоотношения» ($r = -0,504$, $p \leq 0,001$),
- ресурсный компонент и критерий «самоуничужение в профессии» ($r = -0,363$, $p \leq 0,01$),
- феноменологический компонент и критерий «внутренняя конфликтность профессионального самоотношения» ($r = 0,660$, $p \leq 0,001$),
- феноменологический компонент и критерий «самообвинение в профессии» ($r = -0,268$, $p \leq 0,001$),
- феноменологический компонент и критерий «самоуничужение в профессии» ($r = -0,546$, $p \leq 0,001$).

Все другие корреляции – положительные:

- между ресурсным компонентом самореализации и критерием «самопривязанность в профессии» ($r = 0,291$, $p \leq 0,05$);
- между целевым компонентом самореализации и критерием «позитивность профессионального самоотношения» ($r = 0,499$, $p \leq 0,001$);
- между целевым компонентом самореализации и критериями «самоуверенность в профессии» ($r = 0,270$, $p \leq 0,05$),
- «профессиональное самоуважение» ($r = 0,434$, $p \leq 0,001$),
- «саморуководство в профессии» ($r = 0,416$, $p \leq 0,001$),
- «самооценка личностного роста в профессии» ($r = 0,412$, $p \leq 0,01$),
- «самоэффективность в профессии» ($r = 0,408$, $p \leq 0,01$),
- «позитивность профессионального самоотношения» ($r = 0,612$, $p \leq 0,001$);
- между феноменологическим компонентом самореализации и критериями «самоуверенность в профессии» ($r = 0,412$, $p \leq 0,01$),
- «профессиональное самоуважение» ($r = 0,542$, $p \leq 0,001$),

- «саморуководство в профессии» ($r = 0,433, p \leq 0,001$),
- «самооценка личностного роста в профессии» ($r = 0,270, p \leq 0,05$),
- «самоэффективность в профессии» ($r = 0,363, p \leq 0,01$),
- «позитивность профессионального самоотношения» ($r = 0,720, p \leq 0,001$).

Выявленный комплекс корреляционных связей можно содержательно охарактеризовать следующим образом:

- чем выше целевой компонент, тем выше показатели критериев «самопривязанность в профессии» и «позитивность профессионального самоотношения»;
- чем выше целевой компонент, тем ниже показатель критерия «внутренняя конфликтность профессионального самоотношения»;
- чем выше ресурсный компонент, тем выше показатели по критериям «самоуверенность в профессии», «профессиональное самоуважение», «саморуководство в профессии», «самооценка личностного роста в профессии», «самоэффективность в профессии», «позитивность профессионального самоотношения»;
- чем выше ресурсный компонент, тем ниже показатели по критериям «внутренняя конфликтность профессионального самоотношения», «самоуничижение в профессии»;
- чем выше феноменологический компонент, тем выше показатели по критериям «самоуверенность в профессии», «профессиональное самоуважение», «саморуководство в профессии», «самооценка личностного роста в профессии», «самоэффективность в профессии», «позитивность профессионального самоотношения»;
- чем выше феноменологический компонент, тем ниже показатели по критериям «внутренняя конфликтность профессионального самоотношения», «самообвинение в профессии», «самоуничижение в профессии».

Содержательный анализ полученных данных позволяет создать обобщенное описание характера взаимосвязи профессиональной самореализации и профессионального самоотношения студентов-психологов. Рассмотрим данное описание. Чем лучше сформированы профессиональные цели, ценности, мотивы у студентов-психологов, тем в большей степени выражены сила привязанности к себе как субъекту профессиональной деятельности и автономность при осуществлении профессиональных обязанностей и принятии профессиональных решений. Также у них выражены переживания чувства ненужности, бесполезности, никчемности в трудовом коллективе; чувство недоверия к себе как к специалисту.

Адекватная оценка имеющихся у студентов-психологов профессиональных компетенций и профессиональная продуктивность служит основой для развития самоуверенности их в профессии, умения сравнивать себя с ближайшим профессиональным окружением, глубокого уважения к себе, субъективной удовлетворенности результатами становления и реализации в профессии. Собственные личностные свойства оцениваются ими в качестве внутренних ресурсов профессиональной деятельности. Они считают, что профессиональная деятельность фасилитирует их личностный рост, т. е. улучшает и усиливает их как личность. Чем выше их первые профессиональные успехи, тем ниже уровень обесмысливания своих индивидуальных качеств в трудовой деятельности и склонность осмысливать себя в качестве преграды, помехи для продуктивной трудовой деятельности.

Таким образом, эмпирическое исследование показало достаточно выраженную взаимосвязь отдельных компонентов профессиональной самореализации и профессионального самоотношения студентов-психологов. Материалы данного эмпирического исследования могут быть полезны для преподавания практикоориентированных дисциплин для студентов-психологов в высших учебных заведениях, а также для руководителей методических объединений, курирующих профессиональную деятельность психологов в учреждениях образования.

Список использованных источников

1 Ашихмина, О. А. Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации: дис. ... канд. психол. наук / О. А. Ашихмина. – М., 2010. – 219 с.

2 Гаврилова, Е. А. Психодиагностическая методика «тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия / Е. А. Гаврилова. – Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 3. – С. 19–34.

3 Гижук, Т. В. Субъективная картина карьеры как фактор профессиональной успешности педагога: автореф. дис.... канд. психол. наук / Т. В. Гижук. – Минск, 2016. – 27 с.

4 Дмитриенко, Е. В. Социально-профессиональная идентичность психолога-консультанта на разных этапах профессионализации: дис. ...канд. психол. наук / Е. В. Дмитриенко. – Ярославль, 2010. – 224 с.

5 Дорошева, О. А. Психолого-акмеологические особенности становления судебного психолога-эксперта в процессе профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / О. А. Дорошева. – Ростов-на-Дону, 2010. – 181 с.

6 Карпинский, К. В. Функциональная оптимальность личностного смысла профессии / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук, Н. В. Киселькова // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13, № 1. – С. 171–183.

7 Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере: монография / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.

8 Крутько, И. С. Феномен риска в профессиональной деятельности психолога / И. С. Крутько, О. С. Чаликова // Психолого-педагогические проблемы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 168–173.

9 Лебедева, А. А. Развитие профессионально важных качеств психолога-консультанта: дис. ...канд. психол. наук / А. А. Лебедева. – СПб., 2012. – 173 с.

10 Психология труда / автор и сост. С. Ю. Манухина. – М. : ЕАОИ, 2009. – 320 с.

11 Зеер, Э. Ф. Взаимосвязь актуализации, параметров психологического времени и характеристик личности на этапе профессиональной подготовки / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова // Научный диалог. – 2017. – № 12. – С. 419–435.

УДК 316.485:316.362.1

Л. А. Турчин

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

СПЕЦИФИКА СУПРУЖЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ПАРАХ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования специфики супружеских конфликтов в парах с разным стажем семейной жизни. Результаты исследования вводят в научный оборот массив новых эмпирических данных в сфере супружеских отношений, могут быть использованы в практической работе психологов, а также включены в курсы лекций, практических занятий в качестве наглядного примера развития молодой семьи по таким дисциплинам как психология семьи, практическая психология, технологии работы семейного психолога и семейное консультирование.

Ключевые слова: специфика супружеских конфликтов, брак, типовое семейное состояние, конфликтные сферы, супруги.

Семья постоянно находится в процессе развития, в результате этого возникают различные ситуации и супругам приходится реагировать на все изменения. На их поведение в различных ситуациях оказывают влияние темперамент, характер и личность. В связи с этим, в каждой семье между ее членами с неизбежностью возникают различного рода столкновения.

На сегодняшний день довольно-таки остро стоят вопросы изучения специфики супружеских отношений, что подтверждается актуальным в настоящее время кризисом современной семьи. Отечественные и зарубежные психологи, которые занимаются проблемами семьи и брака, чаще стали делать упор на анализ внутренних взаимоотношений у супругов, а так же их психологическом аспекте, поэтому проблема коррекции супружеских конфликтов достаточно актуальна для изучения.

Супружеские отношения, которые продолжаются достаточно долгий период, не могут не измениться, так как супружеские отношения постоянно развиваются и меняются.

Конфликты в семье стоит рассматривать как неизбежную и необходимую часть отношений, в результате разрешения которых семья переступает на более высокую ступень развития: повышается удовлетворенность отношениями, укрепляются межличностные связи. Такой конфликт является позитивным для супругов. Бывают и негативные конфликты, в результате которых супружеские отношения входят в тупик, проблемы не решаются и со времени обостряются. Будет ли конфликт позитивным или негативным зависит далеко не от причины, а, скорее, от способа разрешения данного супружеского конфликта.

С одной стороны, исследования семейных отношений представляют большой интерес для современной науки, с другой стороны имеющиеся исследования недостаточно полно раскрывают суть проблемы семейных, в том числе супружеских конфликтов. Труднодоступность изучения данной проблемы связана с проблемой разработки и внедрения методического инструментария, не наносящего ущерба респондентам и их семейным отношениям, с влиянием самого факта участия испытуемых в исследовании на их взаимоотношения и психическое состояние, с характером воздействия экспериментатора на образ жизни в семье, близость и интимные отношения.

В исследовании приняли участие 50 супружеских пар (50 мужчин и 50 женщин) в возрасте 20-45 лет. Участники исследования относятся к категории социально-благополучных семей, у большинства (65 %) есть дети. Данную выборку составляют 25 супружеских пар со стажем жизни в браке до 5 лет и 25 супружеских пар, находящиеся в браке более 5 лет. Участники исследования были заинтересованы в участии в исследовании, проявили искренний интерес к результатам тестирования.

В качестве исследовательского инструментария для выявления специфики супружеских конфликтов в парах с разным стажем семейной жизни были использованы различные методики:

– методика Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса «Типовое семейное состояние», которая позволяет выявить наиболее типичное состояние индивида в собственной семье, то есть психологическую атмосферу семьи и семейных отношений. Методика включает в себя 12 вопросов;

– опросник Ю. Е. Алешинной и Л. Я. Гозман «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях». Результаты, полученные с помощью данной методики, дают возможность охарактеризовать обследуемую семью по ряду параметров: наиболее конфликтные сферы семейных отношений, степень согласия (или несогласия) в ситуациях конфликта, уровень конфликтности в паре. Эти характеристики семьи в конфликтной ситуации могут быть полезны как в исследованиях разных сторон супружеских взаимоотношений, так и при диагностике семьи с целью консультирования и дальнейшей коррекции.

Для выявления наиболее типичного состояния индивида в собственной семье, а также психологической атмосферы и семейных отношений, была взята методика Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса «Типовое семейное состояние» (рисунки 1).

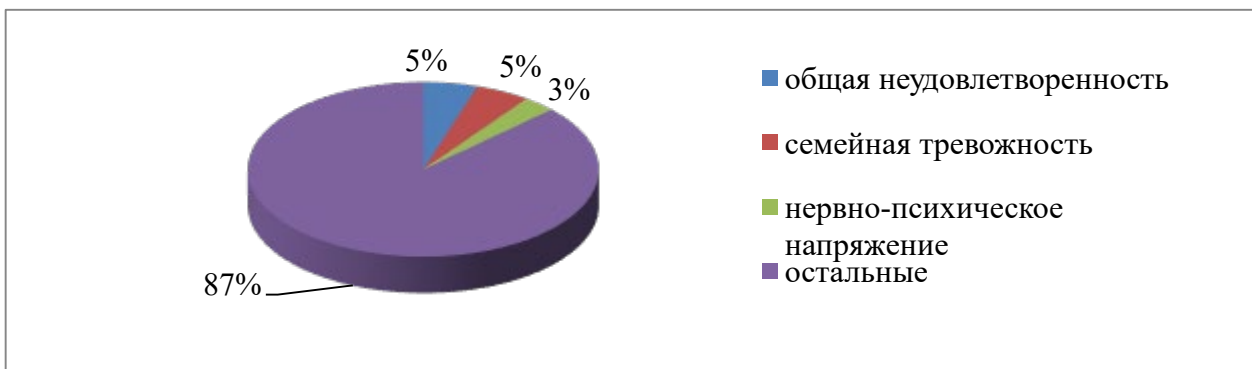


Рисунок 1 – Типовое семейное состояние по методике Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса в парах со стажем семейной жизни до 5 лет

Согласно данным, представленным на рисунке 1, у 5 % супругов выявлена общая неудовлетворенность семейной атмосферой, которая возникает вследствие расхождений между осознаваемыми и неосознаваемыми ожиданиями и представлениями человека о собственной семье. У 5 % определена семейная тревожность, то есть склонность к преобладанию плохо локализуемой тревоги, которая проявляется сомнениями, страхами, опасениями, касающимися, прежде всего, семьи. У 3 % – нервно-психическое напряжение, которое может быть вызвано наличием тревоги. У остальных 87 % респондентов никаких состояний не обнаружено. Самые высокие показатели по всем состояниям обнаружены у женщин.

Также были изучены типовые состояния в супружеских парах со стажем семейной жизни более 5 лет (рисунок 2).

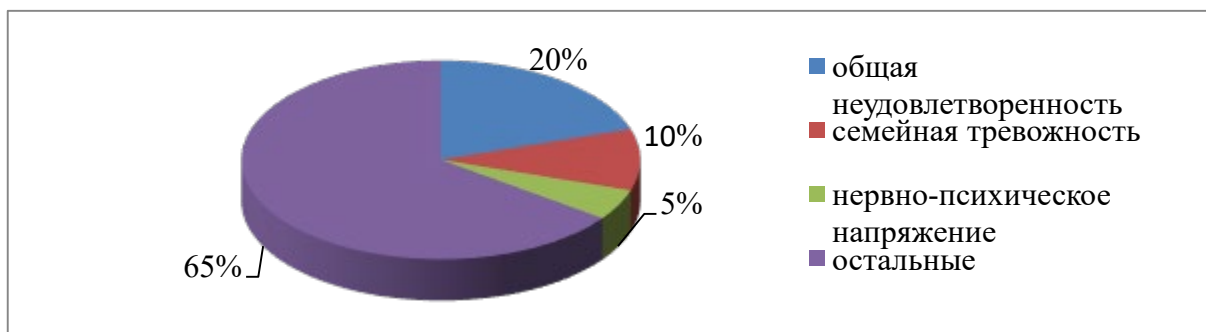


Рисунок 2 – Типовое семейное состояние по методике Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса в парах со стажем семейной жизни более 5 лет

Данные, которые отражены на рисунке 2, свидетельствуют о том, что у 20 % супругов в супружеских парах со стажем семейной жизни более 5 лет выявлена общая неудовлетворенность своей семейной атмосферой, которая возникает вследствие расхождений между осознаваемыми и неосознаваемыми ожиданиями и представлениями человека о собственной семье. У 10 % определена семейная тревожность, то есть склонность к преобладанию плохо локализуемой тревоги, которая проявляется сомнениями, страхами, опасениями, касающимися прежде всего семьи, а у 5 % – нервно-психическое напряжение, которое может быть вызвано наличием тревоги. У остальных 65 % респондентов никаких состояний не обнаружено.

При анализе результатов, полученных с помощью методики «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» выявлялись наиболее конфликтогенные сферы семейных отношений в парах со стажем семейной жизни более 5 лет, принимавших участие в исследовании (рисунок 3).

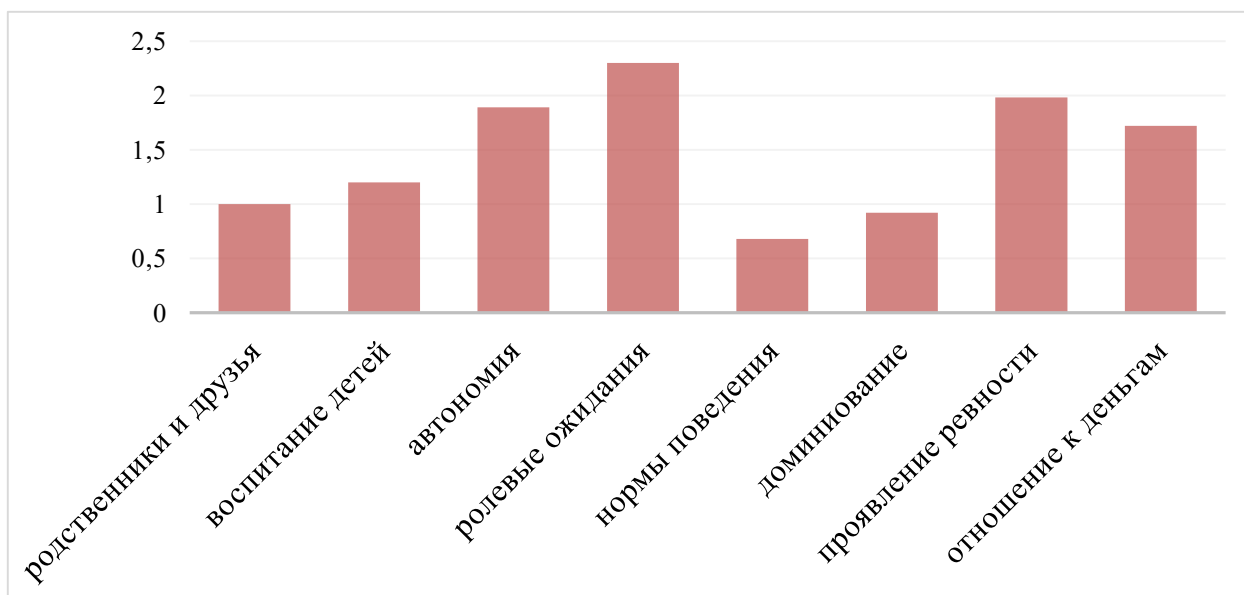


Рисунок 3 – Степень конфликтности различных сфер семейных отношений у супругов со стажем более 5 лет

Согласно полученным данным, наиболее конфликтными в исследуемой выборке являются ситуации нарушения ролевых ожиданий. Также конфликты возникают в связи с проявлением ревности в семейной жизни, из-за стремления одного из супругов к автономии. В ходе анализа был выявлен высокий показатель по шкале расхождений в отношении к деньгам. При этом наибольшую степень терпимости участники исследования демонстрируют в ситуациях проявления норм поведения, а также доминирования одного из супругов. Полученные данные позволяют заключить, что наиболее конфликтными для супругов, принимавших участие в исследовании, являются ситуации нарушения ролевых ожиданий, проявления ревности и стремления к автономии.

Был проведен анализ результатов в парах со стажем семейной жизни до 5 лет. Данные представлены на рисунке 4.

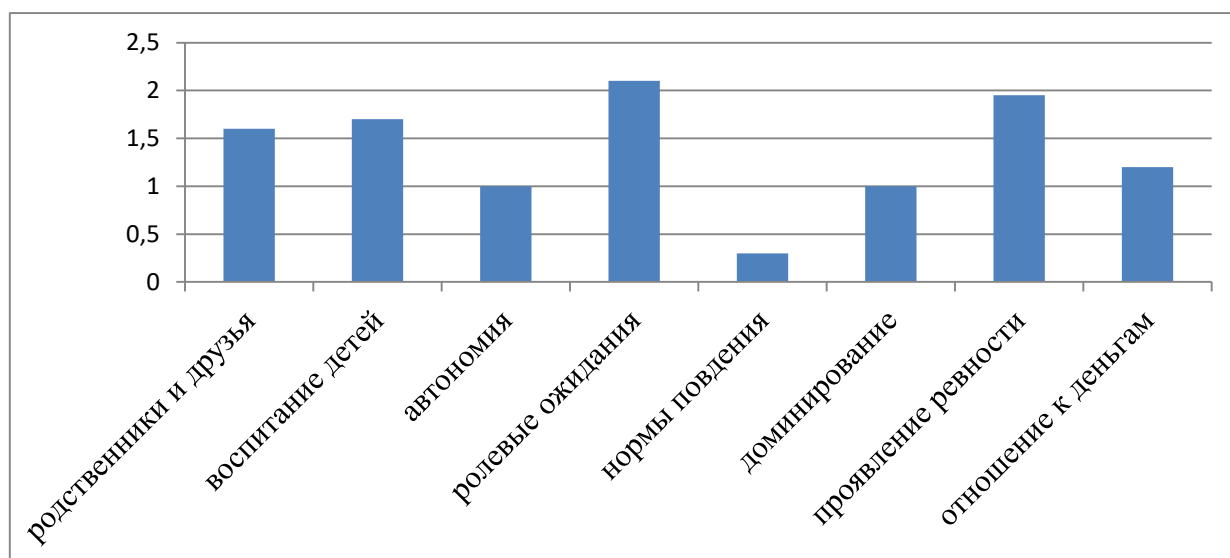


Рисунок 4 – Степень конфликтности различных сфер семейных отношений у супругов со стажем до 5 лет

Согласно полученным данным, наиболее конфликтными в исследуемой выборке являются ситуации нарушения ролевых ожиданий. Наибольшую степень терпимости участники исследования демонстрируют в ситуациях проявления норм поведения, а также доминирования одного из супругов. В данной выборке наблюдаются конфликты, связанные с влиянием родственников и друзей. Полученные данные позволяют заключить, что наиболее конфликтными для супругов, принимавших участие в исследовании, являются ситуации нарушения ролевых ожиданий, проявления ревности и расхождения в воспитании детей.

Общий балл по методике «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Ю. Е. Алешинной и Л. Я. Гозман позволяет оценить уровень конфликтности супругов. На рисунке 5 представлены результаты анализа распределения участников исследования с разными реакциями в конфликте.

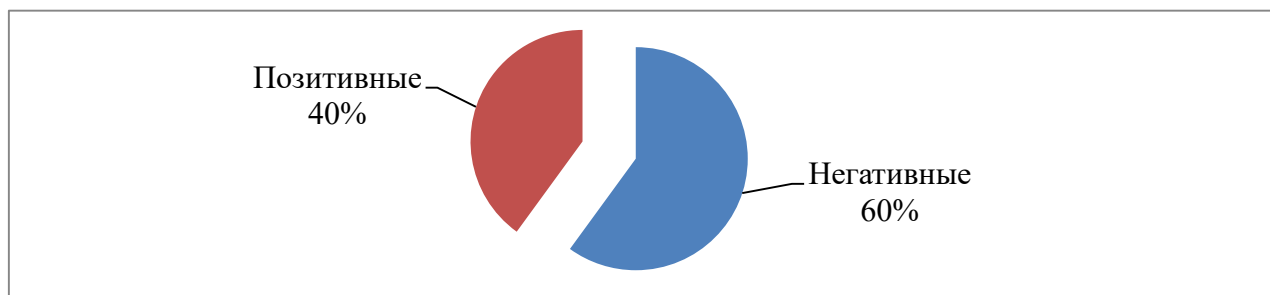


Рисунок 5 – Распределение участников исследования по характеру реакций в конфликтных ситуациях

Как следует из рисунка 5 меньшинство (40 %) участников исследования используют «позитивные» реакции в конфликтных ситуациях. 60 % супругов, принимавших участие в исследовании склонны негативно реагировать в ситуациях конфликта.

Следующим шагом для исследования вопроса взаимосвязи типовых семейных состояний и наиболее конфликтогенных сфер в парах с разным стажем семейной жизни стало использование коэффициента корреляции Пирсона (r-Пирсона). Результаты данного анализа представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Корреляционный анализ типовых семейных состояний и конфликтных сфер у супружеских пар со стажем семейной жизни более 5 лет (n = 50)

Факторы	Коэффициент корреляции r (*p<0.05; **p<0.01)		
	Общая неудовлетворенность	Нервно-психическое напряжение	Семейная тревожность
Нарушение ролевых ожиданий	0,578**	0,453**	0,212
Проявление ревности	0,619**	0,506**	0,453**
Влияние родственников и друзей	0,453**	0,231	0,456**
Потребность в автономии	0,415*	0,309	0,407*

В ходе корреляционного анализа в парах со стажем семейно жизни более 5 лет была выявлена положительная и статистически достоверная корреляция, что означает прямую взаимосвязь между типовыми семейными состояниями и конфликтными сферами семейной жизни. Между параметрами «нарушение ролевых ожиданий», «общая неудовлетворенность» и «нервно-психическое напряжение» также была выявлена положительная и статистически достовер-

ная корреляция, что означает прямую взаимосвязь между ними. Была выявлена положительная и статистически достоверная корреляция между параметром «ревность» и 3 типовыми семейными состояниями, что говорит о прямой связи между ними. Выявлена прямая взаимосвязь между параметрами «влияние родственников и друзей», «общая неудовлетворенность» и «нервно-психическое напряжение», что в свою очередь является причиной конфликтных ситуаций. Последний параметр «потребность в автономии» находится в прямой связи с общей неудовлетворенностью и семейной тревожностью, что подтверждено статистически.

Таблица 2 – Корреляционный анализ типовых семейных состояний и конфликтных сфер у супружеских пар со стажем семейной жизни до 5 лет (n = 50)

Факторы	Коэффициент корреляции r (*p<0.05; **p<0.01)		
	Общая неудовлетворенность	Нервно-психическое напряжение	Семейная тревожность
Нарушение ролевых ожиданий	0,453**	0,211	0,239
Проявление ревности	0,213	0,531**	0,456**
Отношение к деньгам	0,415*	0,212	0,312
Воспитание детей	0,220	0,311	0,312

В ходе корреляционного анализа в парах со стажем семейной жизни менее 5 лет была выявлена положительная и статистически достоверная связь между параметрами «ревность» и «семейная тревожность», что говорит о прямой связи между ними. Параметр «потребность в автономии» находится в прямой связи нервно-психическим напряжением, что также подтверждено статистически.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что большинство респондентов не обладают какими-либо типовыми состояниями. В выборке, которую составляют супружеские пары со стажем семейной жизни до 5 лет, обнаружилось общая неудовлетворенность (5 %) и семейная тревожность (5 %), а также нервно-психическое состояние, которое было определено лишь у 3 % испытуемых. Самые высокие показатели по двум состояниям обнаружены у женщин.

Было определено, что наиболее конфликтными в исследуемой выборке, которую составили супружеские пары с разным стажем семейной жизни, являются ситуации нарушения ролевых ожиданий и ревности, что, в свою очередь, провоцирует выбор неконструктивных способов взаимодействия и ведет к усилению межличностных конфликтов в семье. При этом наибольшую степень терпимости участники исследования демонстрируют в ситуациях проявления норм поведения и доминирования одного из супругов. Было выявлено, что в выборке, которую составили молодые супруги, наблюдаются конфликты, связанные с воспитанием детей и влиянием родственников и друзей, чего не было выявлено в парах со стажем более 5 лет. В свою очередь в парах со стажем семейной жизни более 5 лет в ходе анализа выявлены конфликты, связанные с отношением у супругов к деньгам, а также со стремлением к автономии. Супругам в данной выборке свойственна самостоятельность, способность отделиться и принимать решения независимо от партнера.

В ходе анализа данных было выявлено, что преимущественное количество респондентов считают виновными в конфликте своего партнера.

Следующим шагом для исследования вопроса взаимосвязи типовых семейных состояний и наиболее конфликтных сфер в парах с разным стажем семейной жизни стало использование коэффициента корреляции Пирсона (r-Пирсона). При помощи коэффициента корреляции Пирсона была выявлена взаимосвязь типовых семейных состояний и наиболее конфликтных сфер в парах с разным стажем семейной жизни. Следовательно, такие факторы, как нарушение ролевых ожиданий, проявление ревности, влияние родственников и друзей, потребность в автономии и отношение к деньгам являются основными причинами возникновения типовых

семейных состояний (общая неудовлетворенность, нервно-психическое напряжение и семейная тревожность) у респондентов, что пагубно может отразиться на супружеских отношениях. В ходе статистического анализа не было выявлено прямой взаимосвязи между параметром «воспитание детей» и каким-либо типовым семейным состоянием.

Список использованных источников

- 1 Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие / А. Г. Лидерс. – М. : Издат. центр «Академия», 2006. – 423 с.
- 2 Райгородский, Д. Я. Диагностика семьи. Методики и тесты. / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом Бахрах-М, 2007. – 736 с.
- 3 Сысенко, В. А. Устойчивость брака. Проблемы, факторы, условия / В. А. Сысенко. – М. : Финансы и статистика, 2005. – 198 с.

УДК 159.923.2-055.2:316.362.1-055.52

Е. Ю. Шудегова

Научный руководитель: Т. В. Шрейбер, канд. психол. наук, доцент
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Российская Федерация

СВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН С ОСОБЕННОСТЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ИХ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ

Статья посвящена описанию результатов эмпирического исследования связи, влияния характера эмоциональных отношений в родительской семье на особенности самооотношения женщин зрелого возраста. Полученные данные свидетельствуют, что у женщин позитивные аспекты самооотношения отрицательно, а негативные аспекты самооотношения положительно связаны с такими характеристиками эмоциональных отношений в родительской семье как родительская критика, сверхвключенность, фиксация родителей на негативных эмоциях.

Ключевые слова: самооотношение личности, самоуважение, самопринятие, самообвинение, дисфункциональные семейные коммуникации

В современном высокодинамичном, наполненном стрессами и частыми конфликтами мире большую роль приобретает наличие у человека личностных качеств, психологических ресурсов, обеспечивающих целостность и поддержание психологического здоровья и благополучия личности. Одним из таких ресурсов (А. Н. Сирота, В. М. Ялтонский, С. А. Хазова) является позитивное самооотношение личности, высокая самооценка, уверенность в себе, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию. Исследуя самооотношение, ученые И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров обосновывают его как эмоциональную составляющую, которая представляет собой общее самопрятие (или самоотвержение) в зависимости от характера отношения к себе субъекта. Самоотношение является общей жизненной установкой человека и формируется в процессе развития [2]. Самооценка, как оценочная составляющая позволяет человеку ответить на вопросы: чего это мне стоит, что это значит для меня. Общая самооценка образуется на основе частных самооценок отдельных представлений о себе. По итогам самооценочной деятельности самосознания у человека формируется позитивное или негативное самооотношение, причем позитивное отношение к себе выступает одним из признаков оздоравливающего саногенного мышления [1].

Самоотношение также может быть представлено в виде суммы таких чувств, как самоуважение и аутосимпатия (В. В. Столин, С. Р. Панталеев, В. С. Агапов). Такая аддитивность (слияние)

глобального самоотношения относительно основных эмоциональных составляющих предполагает, что некоторый аспект отношения может оставаться неизменным, хотя при росте других компонентов самоотношение также будет увеличиваться. Исходя из этого, как пишет С. Р. Пантилеев, компоненты самоотношения исполняют роль компенсаторных механизмов, поддерживающих устойчивое эмоциональное состояние личности, что в конечном итоге может являться одним из признаков саногенного мышления [4].

Среди факторов, влияющих на формирование, развитие самоотношения личности называют этническую идентичность (А. В. Миронов, 2012), внешние оценки (С. Р. Пантилеев, 1991; В. В. Столин, 1983), внутренние критерии самоотношения, близость к себе, восприятие и оценка собственных достижений (И. В. Афанасенко, 2012). Влияние семейного воспитания на становление личности ребенка изучали с древних времен, и активно ведут исследования в этой области и в наше время (Н. В. Пирожков, 2015; А. М. Серкова, 2015; И. С. Горбунова, 2015; Д. А. Бурамбаева, 2015; О. В. Полетаева, 2016). Семья как малая социальная группа, в которой живет ребенок, играет главнейшую роль. Это система со своими правилами и нормами, своей иерархией. Эмоциональный фон семьи – основной фактор становления личности ребенка. Это та среда, которая формирует личность и детерминирует психическое развитие ребенка (В. А. Паргачева, 2016; Н. И. Агибалова, 2016; А. В. Молчалов, 2017).

Влияние семьи на формирование личности ребенка признается многими психологами, педагогами, психотерапевтами, психоневрологами [4]. Отклонения от нормы в семейной системе негативно влияют на формирование личности ребенка, его самооценку, характер и другие психические качества. В случае нарушения системы внутрисемейных коммуникаций, ухудшения эмоционального климата в семье повышается риск возникновения тревожности, снижения уровня успеваемости детей в школе, формирования коммуникативных барьеров и трудностей. Можно предположить, что благоприятными факторами семейной среды являются уважение к личности ребенка, открытость и доброжелательность, а также ценностное отношение к другой личности (Т. С. Павлова, 2019; Л. Н. Парцхаладзе, 2015; В. К. Шаяхметова, 2015). Но таких исследований явно недостаточно за исключением отдельных работ (Л. Н. Парцхаладзе, 2015; Ю. Д. Веретенникова, 2021).

А. Б. Холмогорова, С. В. Воликова, изучая факторы формирования тревожных и депрессивных расстройств у пациентов, выделили характеристики семейных эмоциональных коммуникаций, которые они обозначили как дисфункциональные. К ним были отнесены родительская критика, в том числе критика за проявление негативных эмоций, игнорирование и запрет на проявление эмоций, индуцирование тревоги в семье и фиксация родителей на негативных эмоциях. Родительская сверхвключенность и установление жестких внешних границ связаны подозрительностью к окружающим и враждебностью к внешнему миру [6].

Кроме того, в условиях необходимости повышения качества оказываемых психологических услуг, важно опираться при построении стратегии и тактики психоконсультативной, психокоррекционной, психотерапевтической работы на эмпирически выделенные связи самоотношения и факторов внутрисемейных отношений в родительских семьях уже взрослых клиентов. Все это определяет высокую актуальность исследования связи самоотношения личности и особенностей эмоциональных коммуникаций в родительской семье.

В рамках проведенного эмпирического исследования применялись эмпирические (психодиагностические) методы – тест-опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантилеева; опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» А. Б. Холмогоровой, С. В. Воликовой; методика Дж. Сакса-Леви «Незаконченные предложения» (шкалы отношения к себе, отношения к семье, отношения к матери, отношения к отцу) [7]. В основе многомерного опросника исследования самоотношения (МИС), созданного С. Р. Пантилеевым в 1989 году, лежит концепция самосознания В. В. Столина, который выделил три измерения самоотношения: симпатию, уважение, близость [3]. Опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» (СЭК), авторы А. Б. Холмогорова, С. В. Воликова, был разработан для выявления причин тревожных и депрессивных расстройств. Он помогает выявить дисфункции в родительских семьях взрослых испытуемых и позволяет определить мишени психотерапевтической работы с ними.

В исследовании на разных его этапах на добровольной основе приняли участие 120 испытуемых, мужчин и женщин. В статье представлены результаты, полученные на подвыборке, состоящей из 61 женщины возрастной категории 20–35 лет. Исследование проводилось в режиме онлайн, анкеты предоставлялись испытуемым в электронном виде.

При проведении обработки результатов исследования относительно женской выборки использовалась статистическая программа SPSS 11.5 for Windows. Проверка результатов на нормальность распределения показала, что распределение результатов по большинству изучаемых показателей отклоняется от нормального и поэтому, при дальнейшей статистической обработке использовались непараметрические методы статистики.

Важным фактором формирования самооотношения мог стать характер семьи, в которой воспитывались женщины. Было проведено сравнение особенностей отношения к себе и родительской семьи в группах женщин, воспитывавшихся в полных (45 человек) и неполных (16 человек) семьях. С помощью непараметрического критерия Манна-Уитни выявлено значимое различие только по показателю «Родительская критика» ($U_{кр} = 205,500$; $p = 0,011$). То есть женщины, воспитывавшиеся в полных семьях, намного чаще слышали критику от родителей в свой адрес при проявлении негативных эмоций, совершении ошибок в какой-либо деятельности, при сравнении с другими более успешными детьми по сравнению с женщинами, воспитывавшимися в неполных семьях. При этом уровневые характеристики их самооотношения значимо не различаются.

Далее в качестве возможного фактора, влияющего на самооотношение женщин зрелого возраста, рассматривался их актуальный семейный статус. С помощью критерия Крускала-Уоллеса, сравнивались 3 группы женщин:

- женщины, состоящие в отношениях в настоящее время (13 человек),
- женщины, официально состоящие в браке (36 человек),
- одинокие в настоящее время женщины (12 человек).

Обнаружены значимые различия по показателям «Отношение к себе» ($\chi^2 = 6,436$; $p = 0,040$), «Отношение к матери» ($\chi^2 = 6,761$; $p = 0,034$) и на уровне тенденций – по показателям «Самоинтерес» ($\chi^2 = 5,203$; $p = 0,074$), «Индукция тревоги в семье» ($\chi^2 = 5,145$; $p = 0,076$), «Отношение к семье» ($\chi^2 = 5,121$; $p = 0,077$).

У женщин, официально состоящих в браке, самоинтерес значительно выше, чем у женщин одиноких и состоящих в отношениях. Для возрастного периода, в котором находятся респонденты, вообще характерна потребность в самоактуализации: активно осваиваются новые социальные роли, есть большая заинтересованность в выстраивании и поддержке конструктивных взаимоотношений с окружающими. Возможно, официальный статус «в браке» увеличивает уровень самоинтереса за счет потребности принять себя в качестве жены, успешно совместить эту социальную роль с другими, реализоваться в семейной жизни не в ущерб остальным видам своей деятельности.

«Индукция тревоги в семье» значимо выше у одиноких женщин, по сравнению с женщинами, состоящими в отношениях и в официальном браке. Есть вероятность, что частая критика со стороны родителей в детстве способствовала формированию у этих женщин ощущения неуверенности в себе, неудачи при построении романтических отношений.

Самый высокий показатель «Отношения к себе» по методике незаконченных предложений – у одиноких женщин, самый низкий – у женщин, состоящих в отношениях. Возможно, это объясняется тем, что женщины зрелого возраста не уверены в себе из-за неопределенного семейного статуса: они не чувствуют себя защищенными или не понимают тот ли с ними партнер, с которым они хотели бы создать семью. Высокий показатель отношения к себе, вероятно, отражает современную тенденцию не воспринимать одиночество как показатель неполноценности, невозможности найти себе пару из-за особенностей внешности или характера.

Для реализации основной цели исследования: выявления связи между характеристиками самооотношения и особенностями семейных эмоциональных коммуникаций, к результатам проведенного исследования был применен метод ранговой корреляции по Ч. Спирмену.

Выявлена отрицательная связь между интегральным самооотношением женщин и показателем «Родительская критика» ($r = -0,267$; $p = 0,036$). Это означает, что чем больше роди-

тели критиковали, ругали ребенка, ставили в пример других, более успешных, детей, тем ниже уровень самоотношения женщин. Высокий уровень критичности в родительской семье, возможно, становится основой для недовольства собой и непринятия многих своих личностных качеств и эмоциональных переживаний. Вероятно, внешняя критика в родительской семье интериоризировалась в высокую личностную критичность.

Также обнаружена положительная связь между интегральным самоотношением женщин и показателями «Отношение к отцу» ($r = 0,319$; $p = 0,012$) и «Отношение к семье» ($r = 0,330$; $p = 0,009$) по методике незаконченных предложений. Это подтверждает, что хорошие отношения в родительской семье и, особенно, крепкая эмоциональная связь с отцом являются залогом формирования высокого уровня самопринятия и позитивного отношения к себе у женщин. Важно, что связь между этими показателями актуальна для всех респондентов возраста 20–35 лет, независимо от степени сепарации от родительской семьи и их семейного положения в настоящий момент. Данное утверждение оказывается важным и для понимания связи самоуважения и показателей «Отношение к отцу» ($r = 0,360$; $p = 0,004$) и «Отношение к семье» ($r = 0,361$; $p = 0,004$). Позитивные отношения в родительской семье, в частности с отцом, придают женщинам ощущение силы собственного «Я», уверенность в контроле над собственными мыслями и чувствами. Такие женщины верят, что их характер и деятельность вызывают у окружающих уважение, одобрение и симпатию. Тогда как слабая эмоциональная связь с отцом, негативные отношения между дочерью и отцом формируют в женщине неуверенность в собственных силах, ощущение неспособности вызвать уважение, чувство зависимости собственного «Я» от внешних обстоятельств.

Уровень самоуважения, как характеристика самоотношения, отрицательно связан с показателями «Родительская критика» ($r = -0,300$; $p = 0,018$) и «Сверхвключенность» ($r = -0,297$; $p = 0,019$). Это позволяет сформулировать предположение о том, что чрезмерное включение родителей в жизнь ребенка, частая критика с их стороны не позволяют личности научиться самостоятельности, самоконтролю и самопоследовательности, не дает развиваться вере в собственные силы и возможности и ограничивает развитие способности объективно оценивать свои возможности.

Также обратим внимание на положительную связь между самообвинением и показателями «Фиксация на негативных переживаниях» ($r = 0,319$; $p = 0,012$) и «Сверхвключенность» ($r = 0,309$; $p = 0,015$). То есть частая фиксация на негативных эмоциях, подключение к плохому настроению членов семьи, а также стремление родителей как можно больше участвовать в жизни ребенка влияют на формирование высокого уровня самообвинения личности. Такие женщины воспринимают негативные события в своей жизни (промахи, неудачи в какой-либо деятельности) как свое личное поражение и берут на себя ответственность за них.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают наличие тесной связи между характером эмоциональных отношений в родительской семье и особенностями самоотношения женщин зрелого возраста. Полученные данные свидетельствуют о том, что у женщин позитивные аспекты самоотношения (самоуважение, глобальное самоотношение) отрицательно, а негативные аспекты самоотношения (самообвинение) положительно связаны с такими характеристиками эмоциональных отношений в родительской семье как родительская критика, сверхвключенность, фиксация родителей на негативных эмоциях. Обратим внимание на высокую значимость эмоциональных отношений с отцом для позитивного самоотношения женщин. Результаты исследования можно использовать при построении консультативного процесса с женщинами, имеющими проблемы самопринятия, самопонимания, самоуважения. Мишеням для психотерапевтической работы с женщинами зрелого возраста должны стать указанные выше особенности дисфункциональных семейных эмоциональных коммуникаций и отношение к отцу.

Список использованных источников

1 Васильев, И. А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности / И. А. Васильев // Психологический журнал. – 1998. – № 4. – С. 49.

2 Васильев, И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 192 с.

3 Глуханюк, Н. С. Практикум по психодиагностике : учеб. пособие / Н.С. Глуханюк. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.

4 Пантеев, С. Р. Самоотношение / С.Р. Пантеев // Психология самосознания ; под ред. Д. Я. Райгородского – М. : Бахрах-М, 2020. – С. 208– 229.

5 Фролова, П. И. Психолого-педагогическое развитие личности человека в современных условиях: учебное пособие / П. И. Фролова, А. В. Горина, М.Г. Дубынина. – Омск : СиБАДИ, 2014. – 403 с.

6 Холмогорова, А. Б. Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» / А. Б. Холмогорова, С. В. Воликова, М.Г. Сорокова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24, №4. – С. 97 – 125. [Электронный ресурс]. Режим доступа : https://psyjournals.ru/files/84303/kpip_2016_n4_Kholmogorova_et_al.pdf. – Дата доступа: 14.06.2022.

7 Sachs, J. M. The sentence completion test / J. M. Sachs, S. Levy // Bellak L. (ed.) Projective psychology. – N. Y. : Knopf, 1950. – P. 357–397.

УДК 37.017.4-053.2-053.81

E. A. Basharkina, Ph.D. in Educational Sciences, Associate Professor
Mogilev State A. A. Kuleshov University
Mogilev, Republic of Belarus

DIRECTIONS OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH

The article discusses the main directions of civil-patriotic education of children and youth, corresponding to the priorities of the development of modern educational practice and the regulatory and legal foundations of the organization of continuous education.

Keywords: citizenship, patriotism, civil-patriotic education, directions of education of children and youth.

Е. А. Башаркина, канд. пед. наук, доцент
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова
г. Могилев, Республика Беларусь

НАПРАВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются основные направления гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи, соответствующие приоритетам развития современной воспитательной практики и нормативно-правовым основам организации непрерывного воспитания.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, направления воспитания детей и молодежи.

The most important role in the personal development of each person is occupied by the position of a citizen-patriot. It allows a person to be an active participant in the system of public relations, to carry out socially significant participation in various spheres of life for the benefit of other people and himself. A patriot citizen is a multifaceted image that includes the expression of universal and national values and ideals, the fulfillment of norms and rules of socially significant interaction, the disclosure of personal potential in the totality of needs, interests, abilities. The realization of civil-patriotic positions gives a person opportunities for self-realization and self-affirmation in the system of family, group, society.

The categories of «citizenship» and «patriotism» are the starting points for understanding the essence of the civil-patriotic position of the individual.

Citizenship is a quality of a person that characterizes his relationship with society, state, expressed in the awareness and realization by a person of his rights and obligations towards himself as a person, his family, surrounding people, Fatherland.

Citizenship is a moral position expressed in a sense of duty and responsibility of a person to the civil collective to which he belongs: state, family, professional or other community, in readiness to defend and protect their rights and interests from any encroachments.

Patriotism is one of the integral components of citizenship. A true citizen of his country is faithful to its ideals and values. Patriotism unites all groups of citizens into one unity and is the most accurate expression of their desire for the common good.

Patriotism is love for the motherland, a sense of responsibility for its fate, readiness and ability to serve its interests and contribute to its success in the sphere of domestic life and on the international arena.

In the conditions of educational systems, the most important directions of civil and patriotic education are effectively implemented [1].

Formation of students' respectful attitude to state symbols. State symbols determine belonging to their country. The state symbols are represented by distinctive signs – symbols by which the country is recognized and known. State symbols are established by the Constitution, special laws, are fixed by historically established traditions, embody the national sovereignty and identity of the country. The state symbols of the Republic of Belarus are the State Flag, the State Emblem, the National Anthem.

The coat of arms, flag and anthem of the state are the main symbols of independence, conveying the historical and cultural heritage of our people, emphasizing the national spirit and dignity of Belarusian citizens. They reflect certain aspects of the nation and the state, giving an idea of the historical path of the country and its national values. The national emblem, the National flag reflect the history of the origin of the state, its structure, national and other traditions, features of the economy, nature. The national anthem in its music and text expresses the ideological foundations of the state, its history and structure, goals and principles.

The study of state symbols by students is an interesting, cognitive, emotional and valuable process. Explanation of the symbolism of color, compositional structure, language style in the design of state symbols allows you to gain knowledge for the general cultural development of the individual.

Knowledge of state symbols is the primary component of national identity – each of us, and all of us together are Belarusians. The state symbols represent the unity and uniqueness of the people. Knowledge of state symbols is the basis of respect for each person for his country, his people, and himself.

The design of corners of state symbols in educational institutions, the performance of the national anthem, the use of state symbols during solemn meetings and events dedicated to significant dates and public holidays play a system-forming role in the civil and patriotic education of children and youth.

Awareness of students about public holidays of the Republic of Belarus, their participation in events dedicated to public holidays, anniversaries and memorable dates of the country. State holidays are established to commemorate events that have a special historical or socio-political significance for the country and have had a significant impact on the development of the state and society.

Anniversaries are always associated with a specific person or event that occupies a historically significant, special, unique place in national and global development. Anniversaries are celebrated in honor of great politicians, scientists, cultural figures, writers, famous people in various public spheres; events related to their activities, or marking cardinal, outstanding achievements on a national and global scale. Anniversaries are celebrated after the next decades of accomplished events, discoveries, the lives of outstanding people or in memory of the cultural and historical heritage left by them.

Memorable dates are those that have had a special impact on the course of historical events or in a certain way affected the political, cultural or other sphere.

Fostering respect for heritage, which is marked by anniversaries and memorable dates, is an effective condition for strengthening modern national traditions of development in all state spheres, friendly interstate cooperation.

Active participation of students in civil-patriotic, local history, military-patriotic activities.

Civil-patriotic activity is a complex expression of personal socially significant activity aimed at affirming national values, developing a sense of loyalty to one's Fatherland, responsibility for political and moral choices, readiness to fulfill civil duty and constitutional obligations to protect the interests of the Motherland. Participation in civil and patriotic activities ensures the realization of the positions of a citizen and a patriot, acting as an independent subject of social relations, able to bear responsibility for his actions, to be a noble and highly moral person for his family, team, country.

Local history activity is purposefully organized participation in the study, preservation and enhancement of historical and cultural heritage (small homeland, region, country), reflecting historical events and patriotic exploits of the Belarusian people, achievements of modern cultural transformations, socially significant positions of Belarusians for the benefit of the development of their native land. Local history activity allows students to take an active part in the research work of historical, natural science, ethno-cultural orientation, the development of tourism and museum business in their region, to popularize the identity of their native land.

The activity of the military-patriotic orientation integrates the civil-patriotic (a system of cases for the manifestation of support, participation, care for war and labor veterans, elderly people in need of help categories of children and adults; preservation and multiplication of historical and cultural achievements, etc.), tourist and local history (excursions, trips to places of military glory) and search activities (collecting material about the fate of their ancestors, relatives - participants of the Great Patriotic War, collecting data on veterans living in the area to which the educational institution belongs, working with archival documents, patronage of soldiers' graves and monuments to soldiers, etc.). The organization of military-patriotic education makes it possible to combine the educational capabilities of teachers and military personnel, representatives of the national security system in the conditions of cooperation of educational institutions with military units, subdivisions of the internal affairs system, etc. Military-patriotic education contributes to the formation of students' patriotic consciousness, a sense of loyalty to their homeland, readiness to perform tasks to ensure the protection of the Fatherland and mastering the necessary knowledge, skills and abilities.

The participation of children and youth in these activities contributes to students' awareness of responsibility for the fate of the country, pride in belonging to the heritage of their ancestors, the formation of a value attitude to the Motherland, understanding the importance of preserving historical memory (especially about the events of the Great Patriotic War, the victims and heroism of compatriots).

Familiarization of students with national traditions, cultural and historical heritage of the Belarusian people. National traditions are stable social phenomena that have developed on the basis of long-term experience of the life of the nation and are firmly rooted in the life of people belonging to the same nationality.

Thanks to national traditions, ideas, knowledge, language, norms of communication and behavior, methods, techniques, forms, motives of people's activities, various tastes, styles, creative directions are transmitted from generation to generation. The most stable are national traditions that have become familiar to a wide range of the population, for its various social groups.

Cultural and historical heritage is a set of distinctive results, achievements of the historical and spiritual development of the people, embodied in historical and cultural values. Cultural and historical values are the most distinctive material objects (monuments of history, urban planning and architecture, archeology, art, protected areas, documentary monuments) and intangible manifestations of human creativity (customs, traditions, rituals, folklore, language, its dialects, the content of heraldic, toponymic objects and works of folk art), which have outstanding spiritual, aesthetic and documentary merits and are taken under the protection of the state in accordance with the procedure established by law.

Spiritual examples of cultural and historical heritage include the best qualities of Belarusians: compassion and benevolence, spiritual nobility and willingness to provide any necessary assistance, justice and diligence, tolerance and peacefulness.

Familiarization of students with national traditions, cultural and historical heritage ensures the continuity of generations, promotes mutual understanding between representatives of the older and younger generations, their fruitful inclusion in joint activities in various public spheres, supports the unity of the nation.

Familiarization of students with national traditions, cultural and historical heritage is an effective basis for their preservation and multiplication, an effective means of socialization of the younger generation, a way of identifying children and youth with their people.

Involvement of students in active search, research, creative activity. In modern conditions, a research approach is actively developing, aimed at developing students' scientific research skills, at forming and developing their creative abilities (creativity). When implementing this approach, students independently solve new cognitive tasks related to current processes and phenomena occurring in the social and natural spheres. The main means of implementing this approach is search, research, and creative activity.

Scientific search and research can cover both topics directly related to academic work, as well as additional questions and problems that meet the cognitive interests of students and are aimed at obtaining a new solution in the conditions of the modern socio-cultural situation. The topics for conducting search and research work can cover historical events and patriotic exploits of the Belarusian people, local history of the region, modern cultural transformations of Belarusian cities and villages (their small Homeland), achievements in the fields of culture, science, sports, etc., significant achievements of individual representatives and groups in various types of public activity, examples of socially significant the activity of children and adults for the benefit of other people, society, and the state. The forms of presentation of the results of search and research activities of students can be projects, conceptual messages, information and analytical references, problem-research and thematic portfolios, reports, presentations, video materials, computer programs, etc.

The realization of the search and research potential is closely related to the creative activity of students. The originality of the formulation of research tasks, the choice of non-standard solutions, orientation to innovative means of presenting new results stimulate the creative development of students. At the same time, the inclusion of students in direct creative activity allows them to reveal not only creative abilities (imagination, ingenuity, creative thinking), but also qualitatively expand organizational, communicative, emotional and volitional experience, which is always facilitated by the atmosphere of creativity. Students can participate in performances, reconstructions, exhibitions, festivals, holidays, competitions (poetry, song, dance, etc.), various creative workshops. Any kind of creativity of children and youth, the result of which brings joy and benefits to other people, contributes to their personal and social growth, the manifestation of an active life position.

The involvement of students in active search, research, creative activities contributes to the formation of the qualities of purposefulness, diligence, concentration, sets professional orientations, provides intellectual development, development of research, academic and socio-personal competencies, which favorably affects the increase in the level of general cultural education of the individual.

Involvement in the activities of children's and youth public associations, participation in self-government bodies. Children's and youth public associations are created on a voluntary basis on the initiative of their participants, united on the basis of common interests, for the implementation of common socially significant goals specified in the charter and not contradicting state regulatory legal acts.

Self-government is a form of independent organization by students of the life of a children's or youth collective; participation of children and youth in the management of an educational institution, joint participation with the teaching staff and the management of an educational institution in decision-making related to the organization of educational and educational processes; the right of students to express their opinion about the management of the institution in which they study.

Participation in the work of self-government bodies develops personal and social qualities, organizational and communicative skills, forms the experience of behavior in conditions of interaction (execution of powers, execution of assignments), cooperation (discussion and adoption of joint decisions, organization and implementation of joint activities), promotes the manifestation of leadership positions. Children's and youth associations create all the necessary conditions for the spiritual, moral and physical development of the individual, free and effective participation (taking into account age opportunities) of children and youth in the political, social, economic and cultural development of society.

In the context of the implementation of the disclosed directions, the following results of civil and patriotic education of children and youth are achieved [2, p. 75-76]:

- high civil position, patriotic awareness of oneself as Belarusians who determine the future of Belarus;
- the ability to self-actualize for the benefit of the Belarusian state, the formation of an active civil position;
- knowledge and compliance with the norms of the rule of law, rules of interaction, building a constructive dialogue;
- increasing social activity and the level of socialization and self-realization;
- development of a culture of communication and relationships among peers and adults;
- development of communicative competence;
- willingness to unite and unite to solve personally and socially significant problems, to cooperate and agree;
- formation of a sense of responsibility, the need to be an active co-organizer and participant in social, educational, labor, leisure activities, etc.

List of used sources

1. Basharkina, E. A. Civil and patriotic education of schoolchildren: main categories, targets, results / E. A. Basharkina // Narodnaya asveta. – 2022. – No. 1. – P. 23-28.
2. Basharkina, E. A. Ideological support of the educational process: educational and methodological materials / E. A. Basharkina. – Mogilev : Mogilev State A. Kuleshov University, 2017. – 192 p.

УДК 37.018.11(510):316.362.1-055.52-055.62

Chen Fei

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in educ. sciences, ass. professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

SPECIFICS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FATHER AND SON IN CHINESE FAMILIES

The article presents the results of a study of the relationship between teenagers and adolescents with their father in Chinese families. A theoretical analysis of the features of relations with the father was carried out and a logical conclusion was made to conduct an empirical study, which was implemented on the basis of the «Questionnaire of Parental Behavior of Children» by E.S. Schaefer. Empirical results were processed using the method of mathematical statistics: φ^ -angular Fisher transform.*

Keywords: parent-child relationship, teenagers, adolescents, father, Chinese family.

Чен Фэй

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ОТЦА И СЫНА В КИТАЙСКИХ СЕМЬЯХ

В статье представлены результаты исследования взаимоотношений подростков и юношей с отцом в китайских семьях. Проведен теоретический анализ особенностей отно-

шений с отцом и сделан логический вывод о проведении эмпирического исследования, которое реализовано на основе «Опросника родительского поведения детей» Э.С. Шефера. Эмпирические результаты обработаны с помощью методов математической статистики – F^ -угловое преобразование Фишера.*

Ключевые слова: детско-родительские отношения, подростки, юноши, отец, китайская семья.

As the contradiction between teenagers-adolescents and fathers increases, it is one of the urgent disharmony problems in modern society.

The relationship between the father and teenagers and adolescents is prone to conflict. The conflict between father and son is usually accompanied by negative emotions, which will affect family harmony and bring the disharmonious relationship to the next generation. At this stage, we should seriously analyze the meaning of life. At this time, we need to establish a correct family relationship through psychological intervention, solve the contradiction between teenagers and adolescents and their fathers, and lay a foundation for guiding teenagers to establish a harmonious father-son relationship [1].

In China, family is the basic unit of society and the best school for children's development. Therefore, family is an important place for children's physical and mental development. The family education environment directly determines and influences the healthy growth of teenagers and adolescents. Parents are responsible for children's problems, which is also the consensus of experts in education and psychology. Among all the family factors that affect the development of adolescents, the father's parenting style has the greatest and most direct influence on the development of teenagers and adolescents. Teenage and adolescent are the transition periods from childhood to adult development, and these periods most likely to have abnormal psychological and behavioral problems. Father influences the development of teenagers and adolescents through the activities of raising children and the family education environment created by father. It can be said that father is the enlightenment teacher and lifelong teacher of every child. Family upbringing is a double-edged sword that affects the development of teenagers and adolescents.

The family upbringing style refers to a combination of the upbringing concept, upbringing behavior and emotional expression of family elders, especially fathers, formed and developed in the process of communicating with their children. A teenager's and adolescent's personality is shaped not by a single behavior of his father, but by the entire pattern of his father's behavior [3].

Teenagers and adolescents need role models for their growth, and they often look to their fathers as role models unconsciously. This requires psychological intervention and scientific methods to make fathers want to be good role models for teenagers, because the role models teenagers and adolescents need are constantly changing at every stage of their development.

In the family, especially the father should communicate with the child more, and play the role of the father as an example. This requires the father to set up a correct view of education, master the scientific method of education. In addition, fathers also need to have the right way of communication, to encourage, understand, respect the way of talking to their children, even if the punishment should be emotional, accompanied by reasonable explanation. Psychological guidance only works in a warm setting. A close, encouraging and supportive atmosphere among family members can greatly help children develop an optimistic and confident personality [2].

The biggest difference between today's children and the children of the previous generation is that they have their own understanding of life and can express their views different from those of their fathers, who are in the rapid social changes, and it is inevitable that the existing knowledge and life style will be outdated and eliminated. Thus, the stark complementarity between father and child requires both generations to learn from each other.

In the traditional relationship of father and son in China father is a mountain, with his deep dignity, but his father is also a river, with his tenderness and delicacy. Perhaps every child in the process of growing up, will also have a different definition and understanding of fatherhood, as time goes by, the true image of the father will become clearer and clearer. You will find that all past misunderstandings and judgments about your father are so unwise.

Think of Zhu Ziqing's prose «Back», father's clumsy back, is a deep father's love. Moved generations of Chinese.

It is true that the father is a school, the child's psychological education mainly comes from the father. Chinese father-son relationship, seems to be so conservative, silent and deep. The concept of strict father and mother passed down from the previous generation is still deeply rooted in some families today. Fathers seem to have to stick to traditional ideas to maintain the dignity of the elderly, and this deep love is also passed on to their children. As children grow up, father and son can achieve harmony and mutual love.

The relationship between father and son belongs to the category of culture, that is to say, it is a part of culture. Chinese and Western cultures are different, so the relationship between father and son is different.

Independent type: under the background of western culture, the independent type of father-son relationship has been formed.

Under the influence of Chinese traditional culture, a kind of father-son relationship has been formed.

In Chinese traditional culture, the relationship between father and son was like emperor and subject, when the father did not have to bear legal responsibility even if he killed the child. Father's clumsy, so that the mother really can not rest assured, unconsciously she began to reject the father's participation, helpless, father had to turn to work, one-minded to earn money to support the family. Gradually this division of labor fixed, the father began not to participate in parenting, less than two or three years, more than simply no longer interfere.

The gentleman hugs Sun does not hold the son, visible Chinese traditional culture to the emotion exposed middle-aged male is not tolerant. Chinese father is often described as dull.

Thus, theoretical analysis of features of relations with the father of teenagers and adolescents actualized the conduct of empirical research of the temporary state of the relationship between father and son in China.

The empirical research was based on the survey as respondents of 100 teenagers in the age of 11–14, 120 adolescents in the age of 15–16. Respondents were interested in participating in empirical research.

Relations with the father of teenagers and adolescents was carried out on the basis of educational institutions: the Hongxing elementary school, the Art Primary School in Yangquan City, Shanxi Province, China.

The psychodiagnostic tool is the questionnaire «*Children's Report of Parental Behavior Inventory*» by E.S. Schaefer. Method of mathematical statistics: ϕ^* -Fisher's angular transformation. The results obtained using this questionnaire are presented in the tables 1–7.

Table 1 – Results of research the relations with the father and mother of teenagers

Scale	Teenagers					
	Father			Mother		
	High level	Medium level	Low level	High level	Medium level	Low level
Positive interest scale	10%	58%	32%	43%	36%	21%
Directive scale	46%	40%	14%	13%	48%	39%
Hostility scale	41%	43%	16%	8%	12%	80%
Autonomy scale	15%	41%	44%	40%	47%	13%
Inconsistency scale	38%	42%	20%	24%	36%	40%

Table 2 – Statistical processing of data on relationships between teenagers and parents using the ϕ^* -angular Fisher transform

Scale	Teenagers					
	Father			Mother		
	High level	Medium level	Low level	High level	Medium level	Low level
Positive interest scale	4,727 $P \leq 0,01$	4,226 $P \leq 0,01$	2,506 $\rho \leq 0,01$	4,727 $\rho \leq 0,01$	4,226 $\rho \leq 0,01$	2,506 $\rho \leq 0,01$
Directive scale	6,056 $\rho \leq 0,01$		3,296 $\rho \leq 0,01$	6,056 $\rho \leq 0,01$		3,296 $\rho \leq 0,01$
Hostility scale	6,407 $\rho \leq 0,01$	5,811 $\rho \leq 0,01$	8,032 $\rho \leq 0,01$	6,407 $\rho \leq 0,01$	5,811 $\rho \leq 0,01$	8,032 $\rho \leq 0,01$
Autonomy scale	3,217 $\rho \leq 0,01$		5,759 $\rho \leq 0,01$	3,217 $\rho \leq 0,01$		5,759 $\rho \leq 0,01$
Inconsistency scale	2,963 $\rho \leq 0,01$		2,24 $\rho \leq 0,01$	2,963 $\rho \leq 0,01$		2,24 $\rho \leq 0,01$
$\Phi^*_{tab} = 2,31$ at $\rho \leq 0,01$; $\phi^*_{tab} = 1,64$ at $\rho \leq 0,05$						

In accordance with the data presented in tables 1–2 and their statistical processing, it can be argued that the fathers of teenagers are more likely to demonstrate a directive style of attitude, as well as inconsistent. Mothers are more likely to show a positive interest in and respect for the autonomy of their children. Fathers, on the other hand, demonstrate statistically significant differences with the position of the mother on the scale of hostility.

Table 3 – Results of research the relations with the father and mother of adolescents

Scale	Adolescents					
	Father			Mother		
	High level	Medium level	Low level	High level	Medium level	Low level
Positive interest scale	20%	34,17%	45,83%	47,5%	40,83%	11,67%
Directive scale	42%	48%	30%	15%	45%	40%
Hostility scale	23,33%	53,34%	23,33%	6,66%	11,67%	81,67%
Autonomy scale	27,5%	55,83%	16,67%	63%	46%	11%
Inconsistency scale	25%	33,33%	41,67%	15%	33,33%	51,67%

Table 4 – Statistical processing of data on relationships between adolescents and parents

Scale	Adolescents					
	Father			Mother		
	High level	Medium level	Low level	High level	Medium level	Low level
1	2	3	4	5	6	7
Positive interest scale	3,669 $\rho \leq 0,01$		7,192 $\rho \leq 0,01$	3,669 $\rho \leq 0,01$		7,192 $\rho \leq 0,01$
Directive scale	4,54 $\rho \leq 0,01$			4,54 $\rho \leq 0,01$		

End of table 4

1	2	3	4	5	6	7
Hostility scale	4,379 $\rho \leq 0,01$	8,548 $\rho \leq 0,01$	8,43 $\rho \leq 0,01$	4,379 $\rho \leq 0,01$	8,548 $\rho \leq 0,01$	8,43 $\rho \leq 0,01$
Autonomy scale	2,932 $\rho \leq 0,01$	4,301 $\rho \leq 0,01$	2,305 $\rho \leq 0,05$	2,932 $\rho \leq 0,01$	4,301 $\rho \leq 0,01$	2,305 $\rho \leq 0,05$
Inconsistency scale	2,687 $\rho \leq 0,01$			2,687 $\rho \leq 0,01$		
$\Phi^*_{\text{tab}} = 2,31$ at $\rho \leq 0,01$; $\varphi^*_{\text{tab}} = 1,64$ at $\rho \leq 0,05$						

In accordance with the data presented in tables 3–4 and their statistical processing, it can be argued that the fathers of adolescents are more likely to demonstrate a directive style of attitude, as well as inconsistent. Mothers are more likely to show a positive interest in and respect for the autonomy of their adolescents than it can be said that this position is dominant. Fathers demonstrate statistically significant differences with the position of the mother on the scale of hostility.

Table 5 – Results of research the relations with the father of teenagers and adolescents

Scale	Father					
	Teenagers			Adolescents		
	High level	Medium level	Low level	High level	Medium level	Low level
Positive interest scale	10%	58%	32%	20 %	34,17%	45,83%
Directive scale	46%	40%	14%	42 %	48 %	30 %
Hostility scale	41%	43%	16%	23,33%	53,34%	23,33%
Autonomy scale	15%	41%	44%	27,5 %	55,83%	16,67%
Inconsistency scale	38%	42%	20%	25 %	33,33 %	41,67%

Table 6 – Statistical processing of data on relationships between teenagers, adolescents and father using the φ^* -angular Fisher transform

Scale	Father					
	Teenagers			Adolescents		
	High level	Medium level	Low level	High level	Medium level	Low level
Positive interest scale	2,096 $P \leq 0,05$	3,566 $\rho \leq 0,01$	2,104 $\rho \leq 0,01$	2,096 $P \leq 0,05$	3,566 $\rho \leq 0,01$	2,104 $\rho \leq 0,01$
Directive scale			2,069 $P \leq 0,05$			2,069 $P \leq 0,05$
Hostility scale	2,818 $\rho \leq 0,01$			2,818 $\rho \leq 0,01$		
Autonomy scale	2,27 $\rho \leq 0,05$	2,2 $\rho \leq 0,05$	4,501 $\rho \leq 0,01$	2,27 $\rho \leq 0,05$	2,2 $\rho \leq 0,05$	4,501 $\rho \leq 0,01$
Inconsistency scale			3,516 $\rho \leq 0,01$			3,516 $\rho \leq 0,01$
$\Phi^*_{\text{tab}} = 2,31$ at $\rho \leq 0,01$; $\varphi^*_{\text{tab}} = 1,64$ at $\rho \leq 0,05$						

In accordance with the data presented in tables 5–6 and their statistical processing, fathers over time, as their sons grow older, begin to represent a positive interest for them, hostility and directiveness, inconsistency decrease, respect for the growing autonomy of sons increases, which may indicate the harmonization of father-son relations.

Table 7 – Results of research the relations with the father and mother of teenagers and adolescents

Scale	Teenagers						Adolescents					
	Father			Mother			Father			Mother		
	High level	Medium level	Low level	High level	Medium level	Low level	High level	Medium level	Low level	High level	Medium level	Low level
Positive interest scale	10%	58%	32%	43%	36%	21%	20%	34,17%	45,83%	47,5%	40,83%	11,67%
Directive scale	46%	40%	14%	13%	48%	39%	42%	48%	30%	15%	45%	40%
Hostility scale	41%	43%	16%	8%	12%	80%	23,33%	53,34%	23,33%	6,66%	11,67%	81,67%
Autonomy scale	15%	41%	44%	40%	47%	13%	27,5%	55,83%	16,67%	63%	46%	11%
Inconsistency scale	38%	42%	20%	24%	36%	40%	25%	33,33%	41,67%	15%	33,33%	51,67%

According to the data presented in table 7, as a result of the application of φ^* -Fisher's angular transformation ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 < \varphi^*_{\text{emp}} = 5.396$ at $\rho \leq 0,01$), it can be statistically significant that teenagers and fathers are more characteristic of directive relations ($\varphi^*_{\text{emp}} = 1.872$ at $\rho \leq 0.05$). Compared to mothers, fathers are many times more likely to resort to this style of relationship, however, there is a tendency for fathers to decrease directiveness in the process of growing up.

Relationships of positive interest are more typical in the dyad teenagers «adolescent-mother», «adolescent-mother» and do not depend on age. Despite the fact that children are more attached to their mother, she respects their growing autonomy, it makes it easier for them to show independence, while fathers are more focused on subordinating their sons to them, on building vertical traditional relationships. Fathers are also more characterized by hostility, competitiveness in relation to their sons. And despite the fact that hostility decreases with age, it is still characteristic to one degree or another of more than half of the fathers. It can also be noted that fathers more often than mothers demonstrate inconsistency in relationships and upbringing, they often cannot understand what they themselves want from children, and act differently in the same situations.

Despite the existing negative trends in the «father-son» relationship system, there are a sufficient number of reasonable fathers who strive to develop harmonious relationships with their growing children, understand the specifics of their age development and provide all kinds of support.

List of sources used

1 Baker, J. R. Friendship quality predicts treatment outcome in children with anxiety disorders / J. R. Baker, J. L. Hudson // Behavior Research and Therapy. – 2013. – P. 31–36.

2 Grych, J. H. Interparental Conflict and Child Adjustment : Testing the Mediatonal Role of Appraisals in the Cognitive-Contextual Framework / J. H. Grych, F. D. Fincham, E.N. Jouriles, R. McDonald // Child Development – 2000 – Nov.-Dec. № 71(6) – Pp.1648–61.

3 Shelton, K. H. Marital Conflict and Children's Adjustment : The Mediating and Moderating Role of Children's Coping Strategies / K. H. Shelton, G. T. Harold. // Social Development – Volume 16, Issue 3 – August, 2007 – Pp. 497–512.

УДК 37:015.3:37.017:177:34:316.61

T. S. Dyachkova, Ph.D. in Educational Sciences, Associate Professor
Mogilev State A. A. Kuleshov University
Mogilev, Republic of Belarus

MORAL AND LEGAL STABILITY OF THE PERSON AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM (METHODOLOGICAL ASPECT)

The article discusses the concept of "moral and legal stability." An analysis of philosophical, psychological, pedagogical research on this problem was carried out. The methodology of moral and legal stability of the individual is presented. An attempt was made to determine the essence and structure of the moral and legal stability of the person at the modern stage.

Keywords: moral stability, moral and legal stability, personality, research methodology, morality, law.

Т. С. Дьячкова, канд. пед. наук, доцент
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова
г. Могилев, Республика Беларусь

НРАВСТВЕННО-ПРАВОВАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассматривается понятие «нравственно-правовая устойчивость». Проведен анализ философских, психологических, педагогических исследований по данной проблеме. Представлена методология нравственно-правовой устойчивости личности. Предпринята попытка определения сущности и структуры нравственно-правовой устойчивости личности на современном этапе.

Ключевые слова: нравственная устойчивость, нравственно-правовая устойчивость, личность, методология исследования, мораль, право.

The study of the problem of moral and legal stability of the individual requires a deep understanding of the essence of this phenomenon.

Due to the versatility and complexity of the problem, moral and legal stability has practically not been investigated today. However, in science there are a number of studies, where the subject of study are concepts similar in meaning.

The dialectical approach to the analysis of the relationship between morality and law, which determines the integration of moral and legal stability in the holistic process of personal formation, was chosen as the basis *philosophical provisions* of this study (S. F. Anisimov, P. K. Anokhin, L. M. Arkhangelsky, S. I. Vorobyova, I. S. Kon, S. L. Rubinstein, I. N. Rimskaya, L. I. Sandrovskaya, A. I. Titarenko, Ya. Z. Haikin etc.); ideas of humanistic philosophy on the recognition of the person as a subject of life and social relations, autonomy of the person, self-awareness, the possibility of exercising free choice and self-determination (A. G. Asmolov, I. G. Herder, D. Lock etc.)

The strategy of the *general scientific methodology* was determined by theoretical provisions in which a systematic approach is considered, reflecting the universal relationship of phenomena and processes, the unity of pedagogical theory, experiment and practice (B. C. Bezrukova, A. V. Mudrik, N. E. Shchurkova etc.); a hermeneutic approach that interprets reality in the concepts of interconnectedness and mutual influence of dialogue, cooperation, tolerance, care and responsibility (M. M. Bakhtin, V. Frankl, M. Heidegger, V. P. Zinchenko etc.); a competent approach determines the development and formation of competencies that will help make responsible decisions from the standpoint of moral and legal stability (A. S. Anikina, V. E. Chudnovsky, V. G. Gladkikh, V. Yu. Manolyak, etc.); natural legal concept, where the main element of legal matter is recognized not only the norms of law, but also the moral principle, or in other words, legal ideas, legal consciousness (N. A. Gorbatok, V. A. Kuchinsky, A. F. Vishnevsky etc.), the theory of ethics of law, the subject of which is not a law as such, but a person in law and an analysis of his value attitude to law (V. I. Bukreev, I. N. Rimskaya, S. L. Rubinstein etc.).

The specific scientific level of the methodology is formed by an activity approach that considers a person's ability to choose behavior in accordance with positive universal and professional values, to perform actions that have an ethical content of generally binding significance determined by moral law (T. V. Kononenko, S. L. Rubinstein, etc.); axiological approach defining moral and legal stability as a system of internal human qualities, moral values, worldview ideals and social relations (A. N. Kopyl, V. F. Malenchuk, O. V. Mikhailova, A. V. Sazhin, etc.); the theory of moral and legal education, reflecting the relationship between moral and legal education, tasks, place and role of moral and legal stability in the process of personal formation (A. F. Nikitin, A. N. Pastushenya, I. A. Tsarik, T. A. Shingirey, M. V. Tsarkova etc.).

Turning to the studies of morality in the field of philosophy, it should be noted that in this science there is a tendency to consider morality as an unconditional principle, and moral stability is a set of human qualities that are realized in the activity and behavior of the individual, as well as in the preservation and implementation of personal positions in various conditions, possessing a certain immunity to influences contrary to his personal attitudes, views and beliefs, personal willingness to act in accordance with the law of morality not for fear of censure, and because in the first place is the value aspect and personal conviction in moral behavior.

So, for example, in the ethical philosophical teaching of I. Kant on morality, the highest principle of morality takes center stage. According to I. Kant, thanks to the presence of will, a person can perform actions based on principles. If a person establishes a principle for himself that depends on an object of desire, then such a principle cannot become a moral law, since the achievement of such an object always depends on empirical conditions. The concept of happiness, personal or general, always depends on the conditions of experience. Only an unconditional principle, that is, independent of any object of desire, can have the force of a genuine moral law [3, p. 211-310].

I. Kant suggested that the theory of morality could not be a simple explanation for the causes of human behavior, its aspirations and desires. I. Kant morality is not an innate quality. It cannot encourage a person to engage in a particular type of behavior. Morality does not always fit his aspirations and desires. It limits the behavior of a person, imposes on him the duty to fulfill the duty. Thus, morality is a duty addressed to a person. The moral stage at which a person stands corresponds to self-restraint and self-subjugation of duty. Morality elevates him over the everyday life and nature, makes him a cultural creature. The moral law has an objective character, determines the psyche of a person from the outside and only in the consciousness itself can act as something internal, rooted in the soul of a person. Hence - an important conclusion. If we perceive moral principles as the properties of our mind, then we must voluntarily fulfill them [4, p. 19-20].

The ideas of S. L. Rubinstein, who introduces the concept - "moral legislation" are of particular interest to our research. The completeness of human life in relation to the completeness of being is determined through ethics. The main ontological task of the subject fully corresponds to the main ethical task. The basic position that the scientist defends: ethical is the law, since it has the form of a generally binding position due to the objectivity of its content. According to S. L. Rubinstein,

an action that has by its content the ethical content of a generally binding significance, i.e. determined by a moral law, is called an act: "The law makes an act an act, not a person and not a self" [10, p. 169].

Psychological aspects of the moral stability of the personality are presented in the studies of L. I. Bozhovich, A. V. Sazhin, V. E. Chudnovsky and others.

In 1966 at the XVIII Psychological Congress. L. I. Bozhovich in her speech called the problem of personality stability of children and adolescents the most urgent problem of modern pedagogy. In her report, she says that the integral structure of the individual is determined primarily by its focus (on itself, on the interests of other people, on business, etc.) L. I. Bozhovich notes that the development of higher human needs is the basis for the stability of the person. It has been established that the stability of personality behavior is the result of human self-regulation and is dynamic in nature. Emotional experiences are given leading importance in motivating behavior [1, p. 82].

At the end of the 20th century, the concept of moral stability of an individual was investigated by V. E. Chudnovsky, considering this phenomenon in the context of the stability and instability of an individual, and determined the moral stability of an individual as the ability of a person to maintain and realize personal positions in various conditions, to have a certain immunity to influences that contradict his personal attitudes, views and beliefs [2, p. 4]. This author revealed that moral stability depends on the level of personality self-organization, which is quite consistent with the philosophical and ontological theory of human moral existence S. L. Rubinstein.

In the work of A. V. Sazhin, an interpretation of the concept of moral stability is given, which is defined as a psychological education that has developed when a person independently determines the personal meaning of traditional moral values and relies on these values when making decisions on ways to obtain and measure the consumption of material goods, which is based on the international locus of moral responsibility, reflective cognitive style, altruistic style of moral self-regulation of behavior [11, p. 10].

It should be noted that the above authors consider the moral stability of the person based on the presence of moral qualities of the person. However, it should be noted that not all individuals have the set of moral qualities that is necessary to form the moral stability of the person. In this regard, a more detailed consideration of those qualities of the person that can contribute to the formation of moral stability of the person seems appropriate.

In pedagogical science, this phenomenon is considered in works that are devoted to the education and formation of moral stability (T. V. Kononenko, A. N. Kopyl, V. F. Malenchuk, O. V. Mikhailova etc.).

Thus, the work of T. V. Kononenko proposed education of moral stability among students of pedagogical universities, which is defined as the ability of a person to choose behavior in accordance with positive universal and professional values [5, p. 11].

Researcher V. F. Malenchuk proposes to consider moral stability as a formed system of human inner qualities, moral values, worldview ideals and social relations [7, p. 9].

A. N. Kopyl adheres to a close position in the understanding of moral stability, who claims that the moral stability of a person expresses its main life values, the formation of positions in leading relations to the world and himself [6, p. 5].

According to O. V. Mikhailova, the moral stability of the personality as its leading integral quality implies a certain level of formation of the spiritual and moral culture of a person, it is connected with morality, socio-ethical norms of behavior, finds a holistic expression in character, in conviction, in a stable life position [8, p. 8].

At the end of the 20th and beginning of the 21st centuries, such concepts as "professional and moral stability" (E. V. Semenova), "moral and psychological stability" (E. N. Pyanova) and others appeared in psychological and pedagogical literature.

Today, in the context of changing values, the issue of not only moral stability, but also the legal stability of the individual, including.

For example, legal psychology considers such a concept as "anti-criminal personality stability, "which was first considered in the psychological analysis of personality criminogenicity. Such

stability expresses personal rejection of the commission of illegal actions and the ability to resist the criminogenic influences of other persons or circumstances of the situation, as well as the updating of residual phenomena previously inherent in the criminogenic tendencies of the person. Anti-criminal stability can be considered as a qualitative certainty of the mental disposition of the personality and as an integrative psychological property of the personality that has a certain structure [9, p. 62].

Modern researchers in the field of jurisprudence also clearly trace the functioning of morality and law as integral organic systems.

Thus, the following ideas are of value for our research, characteristic of each of the researchers' positions we have highlighted: 1) the moral stability of a person should be considered as the ability of a person to maintain and implement personal positions in various conditions, to have a certain immunity to influences that contradict his personal attitudes, views and beliefs; 2) moral stability is a psychological education that has developed when a person independently determines the personal meaning of traditional moral values and relies on these values when making decisions on ways to obtain and measure the consumption of material goods; 3) the internal locus of moral responsibility, which is based on a reflective cognitive style, the altruistic style of moral self-regulation of behavior determines the presence of moral stability in a person; 4) this phenomenon implies a certain level of formation of the spiritual and moral culture of a person, associated with morality, socio-ethical norms of behavior, finds a holistic expression in character, in conviction, in a stable life position; 5) the ability of a person to carry out a choice of behavior in accordance with positive universal and professional values determines the presence of the formed moral stability of the person.

In this regard, analyzing the multifaceted concept, the moral stability of the person, and revealing the most essential features of it, we can conclude that in the conditions of modern society it seems expedient to introduce the concept of "moral and legal stability of the person" into pedagogical science in a single concept. In integrating the moral and legal stability of the person, the basis is the statement that the level of morality of the person is practically determining the level of its responsibility to the law. This means that moral stability is based on the moral motives of the individual. The requirements of moral and legal norms are accepted by the person not because of fear of punishment, not under duress, but according to his own and voluntarily made moral choice.

Thus, within the framework of our research, the pedagogical aspect is the initial and determining one, since it allows, first of all, tracing the peculiarities of the upbringing of moral and legal stability in the process of becoming a person.

In pedagogical analysis, it is necessary to determine who is the carrier of this education, when it arises, how it manifests, develops, changes, adjusts, what functions it performs, how and under what conditions it is formed, etc. Taking into account that the nurtured person is the bearer of moral and legal stability as a quality, it should be noted that the unity of the application of pedagogical and psychological aspects will reveal the essential characteristic of moral and legal stability, as well as its connection with the leading components of the structure of the person.

Analysis of research has led to an understanding of moral and legal sustainability as an integrative quality, taking into account the integration of moral stability and legal stability, but its structure requires clarification. This involves highlighting the main components of the structure of moral and legal stability, considering the interaction of these components. In the structure of moral and legal stability, analyzing the work of researchers, we propose to distinguish the following components: cognitive, motivation-value, behavioral. The above components should be closely related to each other.

Thus, the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature allows us to conclude that today the concept of moral and legal stability is practically not studied. At the same time, modern researchers emphasize the functioning of morality and law as integral organic systems. Moral norms are included in the legislation. There are a number of studies that offer similar concepts, such as: moral stability of the individual (L. I. Bozhovich, V. E. Chudnovsky, T. V. Kononenko, O. V. Mikhailova, A. V. Sazhin, and others); professional and moral stability" (E. V. Semenova); "moral and psychological stability" (E. N. Pyanova), "anti-criminal stability of the person" (A. N. Pastushenya) etc.

In this regard, it can be concluded that the concept of moral and legal stability requires in-depth analysis and consideration of both the phenomenon itself and its structure, which will allow enriching pedagogical science through the development of conceptual foundations for the formation of moral and legal stability of the person; study and generalization of scientific data on the process of forming the moral and legal stability of the person in the domestic pedagogical experience; specifying the essence and structure of personality stability; development, testing and introduction into the practice of institutions of higher education of the methodology for the formation of moral and legal stability and methodological support of this process.

List of sources used

- 1 Bozhovich, L .I. About moral development and upbringing of children / L .I. Bozhovich, I. E. Konnikova // Questions of psychology. – 1975. – № 1. – P. 80–89.
- 2 Chudnovsky, V .E. Moral stability of personality : Psychological research. – M : Pedagogy, 1981. – 208 p.
- 3 Kant, Immanuel. Fundamentals of the metaphysics of morality // Writings in six volumes. [Under the general editor of V. F. Asmus. A. V. Gulygi, T. I. Oizerman] – M. : "Thought" 1965. – V. 4. – P. 1. – 544 p.
- 4 Khristina, L .F. Culturology : textbook / L. F. Khristina – Minsk : BIP-S Plus, 2009. – 76 p.
- 5 Kononenko, T. V. Education of moral stability among students of pedagogical universities : Autoref. dis.... cand. ped. sciences. Maykop, 2004. – 17 p.
- 6 Kopyl, A. N. Pedagogical conditions and practice of forming the moral stability of a teenager in a comprehensive school : Autoref. dis.... cand. ped. sciences. Stavropol, 1999. – 38 p.
- 7 Malenchuk, V. F. Formation of moral stability of convicts in the process of educational activity : Autoref. dis.... cand. ped. sciences. Tver, 2010. – 26 p.
- 8 Mikhailova, O. V. Formation of moral stability in adolescents in the system of activity of the class teacher of a rural school : Autoref. dis.... cand. ped. sciences. Cheboksary, 2004. – 22 p.
- 9 Pastushenya, A. N. Anti-criminal personality stability : structural and meaningful characteristic / A. N. Pastushenya // Psychological Journal. – 2011. – № 4. – P. 62.
- 10 Rubinstein, S. L. Man and the World. / S. L. Rubinstein – St. Petersburg : P., 2012. – 224 p.
- 11 Sazhin, A. V. Psychological factors of moral stability of the person : Autoref. dis.... cand. psychol. sciences. Moscow, 2013. – 24 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.015.323:616.89-008.48:159.9

Ю. О. Бойцова

Научный руководитель: О. А. Короткевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Профессиональное развитие личности способствует формированию как стенических, так и астенических новообразований. Одной из наиболее деформирующих личность человека профессий является профессия педагога, к которой в последние годы предъявляются особенно высокие требования. В статье рассмотрены психологические аспекты профессиональной деформации работников системы дошкольного образования на разных этапах профессионального становления и приводятся результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: профессиональная деформация, дошкольное образование, педагог, профессиональное становление, авторитарность, ригидность, некритичность, профессиональное выгорание.

Длительное выполнение профессиональной деятельности, связанной с высокой степенью ответственности и насыщенной взаимодействием с другими людьми нередко может приводить к развитию профессиональной деформации личности, представляющей собой изменение качеств личности (аттитюдов познания, ценностных ориентаций, характера, технологий общения и поведения). Развитие этого процесса может пагубно воздействовать как на психологическую структуру личности и индивидуальные качества, так и на саму профессиональную деятельность.

Актуальность проблемы изучения профессиональных деформаций возрастает, когда речь идет о работниках системы дошкольного образования, поскольку труд данной категории работников, по данным Е. А. Кобялковской, относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане. Современное общество предъявляет высокие требования к психологической, педагогической и профессиональной подготовке кадров дошкольной системы образования и самому процессу образования.

Было проведено эмпирическое исследование на базе ГУО «Ясли-сад № 9 г. Гомеля», ГУО «Ясли-сад № 58 г. Гомеля». Выборочную совокупность составили 100 педагогических работников системы дошкольного образования, из них 49 педагогических работников в возрасте 25–44 года, которые находятся на этапе утверждения (стаж работы от года до 8 лет), а также 51 педагогический работник в возрасте 45–60 лет, находящихся на этапе поддержания (педагогические работники со стажем работе более 15 лет). Состав психодиагностического инструментария: методика диагностики профессиональной деформации личности учителя (С. П. Андреев, В. Е. Орел); опросник «Профессиональное выгорание» К. Маслач, С. Джексон (адаптация Н. Е. Водопьяновой).

Результаты исследования профессиональной деформации работников системы дошкольного образования, полученные с помощью методики диагностики профессиональной деформации личности учителя (С. П. Андреев, В. Е. Орел), представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования профессиональной деформации работников системы дошкольного образования на разных этапах профессионального становления, полученные с помощью методики диагностики профессиональной деформации личности учителя (С. П. Андреев, В. Е. Орел)

Шкала	Уровень	Количество человек		Достоверность различий с помощью χ^2 -критерия Фишера
		РСДО на этапе утверждения (n = 49)	РСДО на этапе поддержания (n = 51)	
Шкала авторитарности	низкий	21	12	$\chi^2_{эмп} = 2,08$ при $p \leq 0,05$
	средний	16	15	–
	высокий	12	24	$\chi^2_{эмп} = 2,385$ при $p \leq 0,01$
Шкала ригидности	низкий	20	17	–
	средний	15	9	–
	высокий	14	25	$\chi^2_{эмп} = 2,11$ при $p \leq 0,05$
Шкала некри- тичности	низкий	21	17	–
	средний	19	20	–
	высокий	9	14	–

Согласно полученным данным, у 43 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 24 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания выявлен низкий уровень авторитарности. У 33 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 29 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания выявлен средний уровень авторитарности. У 24 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 47 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания выявлен высокий уровень авторитарности, выражающийся в нетерпимости к возражениям, желании работников в максимально возможной степени оказать влияние на партнера по взаимодействию, стремлении командовать, демонстрировать превосходство над партнерами по общению.

С помощью χ^2 -критерия углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе утверждения и педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе поддержания в следующих уровнях авторитарности:

– низкий уровень ($\chi^2_{эмп} = 2,08 > \chi^2_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$), т. е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения с низким уровнем авторитарности статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания;

– высокий уровень ($\chi^2_{эмп} = 2,385 > \chi^2_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания с высоким уровнем авторитарности статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у 41 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 33 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания выявлен низкий уровень ригидности. У 31 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 18 % педагогических работников системы дошкольного образования на эта-

пе поддержания выявлен средний уровень ригидности. У 28 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 49 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания выявлен высокий уровень ригидности, что свидетельствует о сложностях, возникающих в результате изменения алгоритма деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки. Наличие ригидности у педагога приводит к адаптационным трудностям, так как способствует фиксации инертного стереотипа реагирования на сложные профессиональные ситуации.

С помощью ϕ^* -критерия углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия: число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания с высоким уровнем ригидности статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения ($\phi^*_{эмп} = 2,11 > \phi^*_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$).

Можно утверждать, что у 43 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 33 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания выявлен низкий уровень нескритичности. У 39 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 39 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания выявлен средний уровень нескритичности. У 18 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 28 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания выявлен высокий уровень нескритичности. Данная часть педагогических работников испытывает трудности в проявлении настойчивости и целеустремленности, у них не развиты способности к соответствующей действительности оценке своих действий. Для них характерно нежелание исправлять ошибки и принимать новые формы знаний, отмечается несформированность навыков конструктивного взаимодействия, отсутствие проявлений креативности в профессиональной деятельности. Нескритичность педагога существенно осложняет его саморазвитие как личности, а также его становление в качестве профессионала, приводит к появлению конфликтных ситуаций.

Результаты исследования профессионального выгорания работников системы дошкольного образования, полученные с помощью опросника «Профессиональное выгорание» К. Маслач, С. Джексон (адаптация Н.Е. Водопьяновой) позволяют утверждать, что у 59 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 18 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания выявлен низкий уровень эмоционального истощения. У 27 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 35 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания выявлен средний уровень эмоционального истощения. У 14 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 47 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания выявлен высокий уровень эмоционального истощения. Эмоциональное истощение проявляется в переживаниях сниженного эмоционального тонуса, повышенной психической истощаемости и аффективной лабильности, утраты интереса и позитивных чувств к окружающим, равнодушии или же ощущении «пресыщенности» работой, неудовлетворенностью жизнью в целом.

С помощью ϕ^* -критерия углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях эмоционального истощения:

– низкий уровень ($\phi^*_{эмп} = 4,449 > \phi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения с низким уровнем эмоционального истощения статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания;

– высокий уровень ($\phi^*_{эмп} = 3,684 > \phi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддержания с высоким уровнем эмоционального истощения статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения.

Можно утверждать, что у 63 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 37 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддерживания выявлен низкий уровень деперсонализации. У 23 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 35 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддерживания выявлен средний уровень деперсонализации. У 14 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 28 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддерживания выявлен высокий уровень деперсонализации, что проявляется в эмоциональном отстранении и безразличии педагогических работников, в формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания, а в отдельных случаях – в негативизме и циничном отношении. На поведенческом уровне «деперсонализация» проявляется в высокомерном поведении, использовании профессионального сленга, юмора, ярлыков.

С помощью ϕ^* -критерия углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях деперсонализации:

– низкий уровень ($\phi^*_{эмп} = 2,629 > \phi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения с низким уровнем деперсонализации статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддерживания;

– высокий уровень ($\phi^*_{эмп} = 1,64 = \phi^*_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$), т. е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддерживания с высоким уровнем деперсонализации статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения.

У 12 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 21 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддерживания выявлен низкий уровень удовлетворенности собой как личностью и как профессионалом, что свидетельствует о негативной оценке своей компетентности и продуктивности. Все это ведет к снижению профессиональной мотивации, формированию негативизма в отношении служебных обязанностей, снятия с себя ответственности, к изоляции от окружающих, отстраненность и неучастие, избегание работы сначала психологически, а затем физически. У 18 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 25 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддерживания выявлен средний уровень удовлетворенности собой как личностью и как профессионалом. Они оценивают свою компетентность в положительном ключе, понимают и принимают наличие некоторых затруднений в профессиональной деятельности. У 70 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе утверждения и у 54 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе поддерживания выявлен высокий уровень удовлетворенности собой как личностью и как профессионалом. Статистически значимых различий между педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе утверждения и педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе поддерживания в уровнях редукции личных достижений не выявлено.

Анализ результатов исследования профессиональных деформаций работников системы дошкольного образования на разных этапах профессионального становления и их статистическая обработка показали, что работники системы дошкольного образования, находящиеся на этапе утверждения, отличаются высоким уровнем управления эмоциями, самомотивации, они не авторитарны, отличаются низким уровнем эмоционального истощения и деперсонализации. Они спокойно реагируют на давление со стороны окружающих, эмоционально отходчивы, гибки, умеют управлять своими эмоциями, не застревают на негативных эмоциях, способны быстро успокоиться после огорчения, а также могут отключаться от переживаний и неприятностей. Педагогические работники на данном этапе профессионального становления способны управлять своим поведением, собственными эмоциями. В ситуации необходимости они способны побо-

роть свои негативные эмоции, проявить спокойствие и сосредоточенность для достижения своих целей, гармонии с окружающими. Они способны повлиять на свое эмоциональное состояние, вызвать у себя положительные эмоции, такие, как веселье, радость, внутренний подъем и юмор. Стараются подходить творчески к жизненным неприятностям.

Работники системы дошкольного образования, находящиеся на этапе поддерживания, отличаются низким уровнем управления эмоциями, высоким уровнем распознавания эмоций других людей, высоким уровнем авторитарности, ригидности, эмоционального истощения и деперсонализации. Они весьма чувствительны к давлению со стороны окружающих. Испытывают трудности в борьбе со своими чувствами в неприятной ситуации, застревают на негативных эмоциях. Не способны дистанцироваться от эмоционально неприятной ситуации и быстро успокоиться после столкновения с неприятной ситуацией. К данному этапу профессионального становления у них хорошо развиты способности действовать успокаивающе на других людей, они способны подбодрить, поднять настроение окружающим, готовы дать совет и оказать моральную поддержку в вопросах отношений между людьми.

Деформирующее влияние педагогической деятельности на личность педагога проявляется, прежде всего, в авторитарности, они становятся нетерпимы к возражениям, испытывают непреодолимое стремление командовать, демонстрировать свое превосходство над окружающими людьми. Кроме этого, педагогам становится присуще наличие ригидности, что свидетельствует о том, что у них формируется стереотипизация поведения, возникают сложности, обусловленные изменением алгоритма деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки. Наличие ригидности у педагога приводит к адаптационным трудностям, так как способствует фиксации инертного стереотипа реагирования на сложные профессиональные ситуации.

УДК 37.013.42:159.98-057.874:364.624

В. П. Горленко, канд. пед. наук, доцент

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ВЫЯВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье акцентируется внимание на важности и необходимости использования комплексной диагностики выявления эмоциональных нарушений младших школьников. Предлагается диагностический инструментарий, способствующий эффективному изучению эмоциональных состояний младших школьников. Представлены результаты авторского диагностического исследования выявления эмоциональных нарушений в поведении младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, эмоциональные нарушения, диагностика, комплексная диагностика, диагностический инструментарий, профилактика, коррекция.

Спектр эмоциональных нарушений в младшем школьном возрасте чрезвычайно широк. Известно, что нарушение эмоционально-волевой сферы может быть источником многих поведенческих отклонений. Поэтому важно своевременно проводить квалифицированную работу по профилактике и коррекции нарушений в развитии эмоциональной сферы ребенка. «В младшем школьном возрасте, наряду с позитивными изменениями в эмоциональной сфере ребенка, может быть идентифицирован и ряд негативных эмоциональных проявлений, возникновение и развитие которых может препятствовать развитию других аспектов психической жизни ребенка и в целом оказывать негативное влияние на развитие личности ребенка», – отмечают Т. В. Куликова и З. Н. Нгуен [2, с. 133].

Применение принципа индивидуального подхода к ребенку, переход к личностно-ориентированному воспитанию могут коренным образом изменить воспитательный процесс,

улучшить воспитанность школьников. Но эти подходы закрыты до тех пор, пока нет глубоких знаний о тех, кого воспитывают. Такие знания получают с помощью *диагностики*. «Систематическая диагностика, – пишет И. П. Подласый, – необходима и для построения воспитательной тактики, с помощью которой преодолевается усредненность в подходе к ребенку» [6, с. 42]. И тем более без нее не обойтись, когда дети уже имеют различные отклонения в поведении. Без диагностики учитель бессилён помочь ребенку. Его педагогическое влияние становится малоэффективным.

Диагностика поведения младших школьников должна быть обязательно *комплексной*. В ее основе лежит целостное изучение поведения младшего школьника в связи с его внутренним миром и конкретными внешними условиями. Осуществляется диагностика с помощью доступных учителю методов и методик. Комплексная диагностика поведения основывается на принципах: *целостности, естественности, объективности*. Комплексная диагностика может осуществляться по любой схеме, в удобном для учителя варианте. Все основные направления жизни, учебы, поведения ребенка должны быть охвачены и изучены. Для каждого ученика, нуждающегося в коррекционной поддержке, составляется индивидуальная программа, а если таких детей несколько, то общая программа для всех с индивидуальной коррекцией.

Наиболее типичные подгруппы, в которых дети объединены по признаку однородности свойств и качеств, следующие: «активности» – для пассивных детей; «честности» – для детей, склонных к преувеличениям; «самостоятельности» – для зависимых, подавленных, отверженных; «работоспособности» – для ленивых, малоактивных, не желающих учиться; «принципиальности» – для беспринципных, приспособленцев, не имеющих собственного мнения; «выдержки» – для несдержанных, аффективных, нервных; «сознательности» – для замкнутых, скрытых; «скромности» – для развязных, самонадеянных. В особую микрогруппу выделяются дети с агрессивными наклонностями. По своей программе проходят коррекционную поддержку гиперактивные дети. Словом, учитель поступит правильно, если вначале обстоятельно разберется «кто есть кто», а затем объединит отдельных детей в микрогруппы для оказания индивидуальной коррекционной помощи.

Своевременное выявление младших школьников с эмоциональными нарушениями обеспечивает успешность последующей профилактической и коррекционно-педагогической работы. Особый акцент в реализации данных мероприятий на общегосударственном уровне делается на ресурсы системы образования. Это связано с возможностями как лонгитюдного наблюдения за ребенком, включенным в образовательный процесс, так и формирующего психолого-педагогического воздействия на эмоционально-волевую сферу. Основными условиями своевременного выявления детей с эмоциональными нарушениями в общеобразовательных школах являются: наблюдение за особенностями в эмоциональной и поведенческой сферах; индивидуальные беседы по выявлению эмоциональных ресурсов; психодиагностическое тестирование.

При проведении исследований по выявлению эмоциональных состояний младших школьников возникает вопрос о выборе *диагностического инструментария*, позволяющего эффективно выявлять детей с эмоциональными нарушениями. Основная задача, стоящая перед учителями и специалистами социально-педагогической и психологической службы, занимающимися стабилизацией эмоционально-волевой сферы младших школьников, – это ранняя квалификационная диагностика их эмоциональных нарушений. В практике находят применение методики, выявляющие такие риски эмоциональных нарушений младших школьников, как тревожность, стресс, страх, гнев, агрессия, депрессия, депривация, фрустрация, аффективное поведение, гиперактивность и др. Рассмотрим примеры таких методик [8];

– *диагностика эмоциональной сферы младших школьников* (автор Л. П. Стрелкова) предполагает выявление следующих параметров: а) адекватная реакция на различные явления окружающей действительности; б) дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей; в) широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживания; г) адекватное проявление эмоционального состояния в коммуникативной сфере;

– методика «*Волишебная страна чувств*» (авторы Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов). Задачи методики: выявление отношения детей к близким для них людям, происходящим в их повседневной жизни событиям; исследование психоэмоционального состояния ребенка; знакомство детей с разными эмоциональными состояниями; развитие способности к рефлексии эмоционального поведения; совершенствование навыков самоконтроля;

– *тест тревожности «Выбери нужное лицо»* (авторы Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) используется для исследования тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми. Определение степени тревожности раскрывает внутреннее отношение ребенка к определенной ситуации, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье, школе;

– *цветовой тест* (автор М. Люшер) используется для оценки эмоционального состояния и уровня нервно-психической устойчивости; выявления внутриличностных конфликтов, склонности к депрессивным состояниям и аффективным реакциям;

– методика «*Несуществующее животное*» (автор М. З. Друкаревич) выявляет особенности эмоциональной сферы, уровень тревожности, наличие негативных эмоциональных проявлений, агрессивные тенденции нападающего или оборонительного характера;

– методика «*Кактус*» направлена на изучение состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности. Ребенку предлагают на листе бумаги нарисовать кактус таким, как он его представляет. Затем проводится беседа;

– методика «*Паровозик*» (автор С. В. Велиева) позволяет определить особенности эмоционального состояния ребенка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде. Направлена на определение степени позитивного и негативного психического состояния.

Кроме указанных выше, для выявления позитивных и негативных эмоциональных состояний младших школьников могут использоваться следующие опросники и диагностические методики:

– проективная методика «*Карта эмоциональных состояний*». *Цель*: выявление эмоционального фона развития младших школьников;

– методика «*САН*» (самочувствие, активность, настроение). *Цель*: экспресс-оценка эмоционального самочувствия, активности, смены настроений;

– проективная методика «*Рисунок школы*». *Цель*: определение отношения младшего школьника к школе и уровня школьной тревожности;

– методика «*Нарисуй себя*». *Цель*: выявление особенностей эмоционально-ценностного отношения к себе и другим у детей младшего школьного возраста;

– опросник агрессивности Басса-Дарки. *Цель*: изучение состояния агрессии младших школьников;

– методика «*Эмоциональная идентификация*». *Цель*: выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей у детей младшего школьного возраста [1; 5].

Собственное диагностическое исследование по изучению эмоциональных нарушений младших школьников проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 5 г. Гомеля». В исследовании принимало участие 50 учащихся начальной школы: 25 учащихся 4 «А» класса и 25 учащихся 4 «Б» класса. *Цель* исследования: выявление младших школьников с эмоциональными нарушениями.

Задачи исследования:

– определение степени проявления таких качеств, как радость, гнев, страх;

– выявление тревожности как устойчивого образования;

– выявление признаков импульсивности;

– изучение уровня агрессивности;

– выявление наличия или отсутствия у детей аффективного поведения.

Представим результаты этих исследований.

1. *Изучение эмоционального состояния учащихся по признакам радость, гнев, страх.* Использовалась методика О. С. Исаенко «*Радость. Гнев. Страх*» [4]. Эти эмоциональные

проявления мы фиксировали в повседневном общении с детьми, в их взаимодействии со сверстниками и взрослыми, близкими и посторонними. Наблюдали, как дети выполняют учебные задания, включаются в обучение, следили за их игровой активностью. Выявили тип реагирования каждого ребенка на травмирующую ситуацию и занесли в групповую схему обобщенные оценки положительных и отрицательных эмоций. Для оценки степени проявлений радости, гнева и страха использовали схему трехбалльной оценки: 1 балл – равнодушен, внешние проявления эмоции отсутствуют или выражены незначительно; 2 балла – эмоциональные проявления выражены средне (мимикой, позой, словами); 3 балла – эмоции выражены сильно (мимикой, речью, двигательной активностью). Общий итоговый показатель степени эмоциональных проявлений (радости, гнева и страха) получается суммированием соответствующих пунктов. Чем выше итоговый показатель, тем сильнее выражены эмоции.

У 65 % учащихся из трех эмоций преобладает чувство радости, что говорит об отсутствии аффекта, но чувство страха преобладает у 25 %, гнев – у 10 % учащихся. Преобладание чувства гнева и страха закономерно для детей с аффективным поведением. У 35 % детей любые ситуации вызывают, прежде всего, чувство страха, а потом идет адекватная реакция. Такая реакция на различные раздражители говорит о том, что эти дети находятся в ситуации «риска» возникновения эмоциональных нарушений в поведении и если не проводить соответствующую работу, то негативная реакция на различные раздражители будет носить устойчиво-деструктивный характер.

2. *Изучение тревожности как устойчивого образования.* Исследование проводилось по методике «Шкала явной тревожности СМАС» в русскоязычной адаптации А. М. Прихожан [7]. Данную методику мы взяли за основу для выявления учащихся, которые испытывают страх перед ответом, не умеют адекватно воспринимать критику в свой адрес, воспринимают поход в школу как стрессогенный фактор. Методика позволила выявить проблемы эмоционального характера, проявляющиеся в явно повышенной и очень высокой тревожности у 16 % учащихся. Несколько повышенная тревожность наблюдается у 31 % детей. У большинства учащихся выявлен нормальный уровень тревожности – 53 %. Учащихся, которым состояние тревожности не свойственно – не выявлено.

3. *Изучение признаков импульсивности.* Исследование проводилось по методике «Признаки импульсивности» [3]. Методика состоит из анкеты, которая заполняется учителями и родителями младших школьников в целях изучения гиперактивного поведения учащихся. Данная методика позволила сделать выводы о том, что высокая гиперактивность наблюдается у 6 % учащихся, 86 % детей имеют средние показатели, низкий уровень гиперактивности выявлен у 8 % детей.

4. *Выявление наличия или отсутствия аффективного поведения.* Использовалась методика А. И. Захарова «САТО» [4]. Для того, чтобы лучше понять интересы, влечения детей, особенности их темперамента, переживаний и внутреннего мира мы использовали методику изучения рисунков детей. Для рисования мы предложили детям две темы: «Семья» и «В школе». Систематически заполняли «Карту наблюдения» за поведением ребенка в игре, общении со сверстниками, на занятиях. Наблюдая за поведением детей, мы обращали внимание на следующие параметры их проявления: частые вспышки ярости, гнева; низкий уровень произвольного поведения; умение включаться в коллективную деятельность; умение переключить внимание с одной ситуации на другую. Детям предлагались проблемные ситуации, требующие решения.

Высокий уровень проявления аффективного поведения наблюдался у 15 % учащихся, которые остро реагировали на различные раздражители, проявляли обидчивость и агрессивность. Средний уровень – у 25 % учащихся, они демонстрировали неустойчивость в эмоциональной сфере, расстройства поведения. Низкий уровень проявления аффективного поведения показали 30 %; нулевой уровень или отсутствие аффекта продемонстрировали 30 % учащихся.

5. *Изучение агрессивного поведения.* Методика – «Карта агрессивности ребенка» (авторы Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко) [3]. Данная методика основана на анкете для родителей и воспитателей, чтобы те, выявив агрессивного ребенка, в дальнейшем смогли выработать свою стратегию поведения с ним, помогли ему адаптироваться в детском коллективе. По результатам диагностики было выявлено, что из 50 учащихся у шести обнаружился высокий уровень агрес-

сивности, что свидетельствует о наличии эмоциональных нарушений. Результаты можно представить и в процентном соотношении: 12 % младших школьников имеют высокие показатели агрессивности, 72 % – средний уровень агрессивности, у 16 % выявлена низкая агрессивность.

Таким образом, в ходе проведенного диагностического исследования, направленного на выявление эмоциональных нарушений младших школьников, было установлено, что 28 % учащихся имеют значительные отклонения от нормы по различным критериям: 6 % – высокая гиперактивность, 16 % – повышенный уровень тревожности, у 12 % детей высокий уровень агрессии. Необходимо отметить, что из 14 учащихся с эмоциональными нарушениями трое (21 %) имеют отклонения по нескольким критериям, а значит, требуют особого внимания в процессе проведения социально-педагогической коррекции.

В связи с этим была разработана *программа социально-педагогической коррекции* поведения младших школьников с эмоциональными нарушениями. Она предполагала решение следующих задач: измерение уровня адаптации младших школьников с эмоциональными нарушениями; проведение консультативной и просветительской работы с родителями младших школьников, направленной на ознакомление взрослых с основными задачами и трудностями периода первичной адаптации, тактикой общения и помощи детям; организация развивающей работы с детьми, направленная на формирование позитивных эмоциональных моделей поведения; поддержание и развитие познавательной активности детей; формирование у младших школьников приемов и способов коммуникативной деятельности. Внедрение данной программы позволило в группе младших школьников (14 учащихся), у которых были выявлены эмоциональные нарушения, значительно снизить такие показатели, как тревожность, импульсивность, гиперактивность, агрессивность и аффективность поведения.

Список использованных источников

1 Година, К. А. Диагностический инструментарий исследования процесса формирования чувств и эмоций младших школьников / К. А. Година // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 48. – С. 81–90.

2 Куликова, Т. И. Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте: результаты исследования / Т. И. Куликова, З. Н. Нгуен // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 7. – С. 29–33.

3 Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – М. : Генезис, 2006. – 192 с.

4 Молова, Ф. А. Эмоциональные нарушения у младших школьников и их коррекция / Ф. А. Молова, Ж. Д. Башиева // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – № 19. – С. 17–22.

5 Павлова, Е. В. Диагностика и развитие интеллектуальных эмоций у младших школьников / Е. В. Павлова // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2021. – № 10. – С. 155–158.

6 Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учебник для студентов / И. П. Подласый. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 350 с.

7 Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с.

8 Соловьева, Л. А. Диагностика эмоционально-волевой сферы [Электронный ресурс] / Л. А. Соловьева. – Режим доступа : <https://lutiks.jimdo-free.com/диагностика-эмоционально-волевой-сферы/>. – Дата доступа : 11.05.2022.

М. А. Гула

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

СУВЕРЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЮНОШЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена изучению суверенности психологического пространства у подростков и юношей. Рассмотрены возможные уровни выраженности суверенности пространства личности. Для эмпирического исследования, в ходе которого было выявлено доминирование умеренной суверенности у респондентов подросткового возраста, доминирование трех основных типов выраженности суверенности у юношеского возраста, была использована методика «Суверенность психологического пространства» 2010, С. К. Нартовой-Бочавер.

Ключевые слова: суверенность психологического пространства, депривированность, травмированность, сверхсуверенность.

Проблема психологического пространства личности и суверенности как его характеристики представлена как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Необходимость пристального внимания к субъекту в разных аспектах его взаимодействия с миром подчеркивалась многими русскими психологами (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн).

Большой вклад в изучение выраженности суверенности психологического пространства внесла С. К. Нартова-Бочавер, она определяет суверенность как «субъективно значимый феномен бытия, то есть существенный, выделяемый из всего богатства проявлений мира и определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека. Психологическое пространство включает комплекс физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек отождествляет себя (территория, предметы, привязанности, установки). Они становятся значимыми для субъекта, когда приобретают личностный смысл, и поэтому границы психологического пространства охраняются физическими и психологическими средствами» [1, с. 60].

Суверенность связана с переживанием уникальности собственного бытия, когда человек склонен думать о том, что он поступает согласно его системе желаний и убеждений, присутствует чувство своей уместности в пространственно-временных ценностных обстоятельствах своей жизни, которые он создает либо принимает.

С. К. Нартова-Бочавер в своих исследованиях выделила 4 уровня выраженности суверенности личности: «Травмированность», «Депривированность», «Умеренная или нормальная суверенность», «Сверхсуверенность», «Квазисуверенность». Уровни в свою очередь делятся на шкалы: суверенность физического тела (СФТ), суверенность территории (СТ), суверенность мира вещей (СВ), суверенность привычек (СП), суверенность социальных связей (СС), суверенность ценностей (СЦ).

Теоретические аспекты проблемы обусловили проведение эмпирического исследования, в котором приняли участие 120 человек. Данная выборка была разделена в зависимости от возраста. Таким образом, первую половину составили респонденты подросткового возраста, вторую – юношеского возраста. В исследовании была использована методика С. К. Нартова-Бочавер «Суверенность психологического пространства-2010».

Таблица 1 – Результаты исследования по опроснику «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер

Уровень выраженности суверенности	Юношеский возраст		Подростковый возраст	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Травмированность	19	31,6 %	11	18,3 %
Депривированность	19	31,6 %	11	18,3 %
Умеренная (нормальная) суверенность	21	35 %	32	53,4 %
Сверхсуверенность	1	1,8 %	6	10 %

Согласно данным, представленным в таблице 1, можно сделать вывод, что у подросткового возраста доминирует умеренная суверенность, а респондентам юношеского возраста свойственны все три основных типа выраженности суверенности («травмированность», «депривированность», «умеренная суверенность»). Следовательно, можно утверждать, что большинство испытуемых подросткового возраста способны самостоятельно контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанное на обобщенном опыте успешного автономного поведения. Они уверены в том, что они поступают согласно собственным желаниям и убеждениям, ощущают свою уместность в пространственно-временных ценностных обстоятельствах своей жизни, которые они создают либо принимают.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня психологического пространства по шкалам с помощью опросника «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер (выборка юношей)

Уровень по шкале	СФТ	СВ	СТ	СП	СС	СЦ
Травмированность	40 %	40 %	45 %	28,3 %	50 %	41,6 %
Депривированность	20 %	28,3 %	13,3 %	30 %	13,3 %	11,7 %
Умеренная суверенность	30 %	28,3 %	36,7 %	33,4 %	31,7 %	35 %
Сверхсуверенность	10 %	3,4 %	5 %	8,3 %	5 %	11,7 %

Согласно данным, представленным в таблице 2, можно сделать следующие выводы:

– по шкале *суверенность физического тела* доминирует травмированная суверенность. Люди с травмированным уровнем суверенности по данной шкале переживают дискомфорт, вызванный прикосновениями, запахами, принуждением в отпращивании его физиологических потребностей. Они имеют проблемы с принятием собственного тела. Причиной может выступать буллинг в подростническом возрасте, который способствует закладыванию большого числа комплексов;

– по шкале *суверенность вещей* также доминирует травмированная суверенность. Эти респонденты испытывают трудности с признанием права человека на личные вещи. Часто встречается у тех людей, которые в детстве или подростничестве не имели личных вещей (например, такое часто встречается в многодетных или малообеспеченных семьях);

– по шкале *суверенность территории* более половины респондентов имеют проблемы с территориальными границами (отсутствие своей комнаты или кровати в детстве);

– по шкале *суверенность привычек* большому количеству респондентов характерны депривированный и травмированный уровни суверенности. Люди с депривированным уровнем предпринимают насильственные попытки изменить комфортный распорядок субъекта;

– по шкале *суверенность социальных связей* более половины испытуемых имеют проблемы с желанием иметь друзей, доверием и ощущением доверия от других по отношению к себе. Такие люди находились в токсичном окружении или не могли общаться с тем, с кем хотели из-за запретов родителей или других родственников;

– по шкале *суверенность ценностей* доминирует травмированная суверенность, что говорит об отсутствии свободы вкусов и мировоззрения. Депривированность говорит о насильственном принятии чужих ценностей.

Таблица 3 – Результаты исследования уровня психологического пространства по шкалам с помощью опросника «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер (выборка подростков)

Уровень по шкале	СФТ	СВ	СТ	СП	СС	СЦ
Травмированность	11,7 %	16,7 %	16,7 %	13,3 %	18,4 %	0 %
Депривированность	13,3 %	41,6 %	16,7 %	16,7 %	28,3 %	6,7 %
Умеренная суверенность	41,7 %	25 %	33,3 %	53,3 %	33,3 %	60 %
Сверхсуверенность	33,3 %	16,7 %	33,3 %	16,7 %	20 %	33,3 %

Согласно данным, представленным в таблице 3, можно сделать следующие выводы:

– по шкале *суверенность физического тела* доминирует умеренная суверенность. Люди с нормальным уровнем суверенности по данной шкале принимают свое тело, отмечается отсутствие попыток нарушить его соматическое благополучие. Небольшое количество респондентов имеют проблемы с принятием собственного тела;

– по шкале *суверенность вещей* доминирует депривированная суверенность. Эти испытуемые испытывают трудности с признанием права человека на личные вещи. Часто встречается у тех людей, которые в детстве или подростковом возрасте не имели личных вещей (например, такое часто встречается в многодетных или малообеспеченных семьях);

– по шкале *суверенность территории* большее количество респондентов распределились на нормальный уровень суверенности и сверхсуверенность. Человек с таким уровнем суверенности территории переживает безопасность физического пространства, в котором он находится (личная часть или собственная комната в квартире или доме);

– по шкале *суверенность привычек* так же большему количеству респондентов характерны умеренный и сверхсуверенный уровни суверенности. Люди с умеренным уровнем принимают временную форму организации жизни человека. Люди с депривированным уровнем по данной шкале предпринимают насильственные попытки изменить комфортный распорядок субъекта;

– по шкале *суверенность социальных связей* испытуемые имеют проблемы с желанием иметь друзей, доверием и ощущением доверия от других по отношению к себе. Такие люди находятся в токсичном окружении или не могут общаться с тем, с кем хотели из-за запретов родителей или других родственников. Ощущают постоянный контроль над их социальной жизнью. Испытуемые с нормальным уровнем по данной шкале отстаивают свое право иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими;

– по шкале *суверенность ценностей* доминирует умеренная и сверхсуверенная суверенность, что говорит о наличии свободы вкусов и мировоззрения. Человек с таким уровнем суверенности имеет свою систему ценностей и идеалов, собственное мировоззрение, свободно выражает свое мнение и демонстрирует независимость, что свидетельствует о некой зрелости.

Таблица 4 – Статистическая обработка результатов методики «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер

Уровень по шкале	СФТ	СВ	СТ	СП	СС	СЦ
1	2	3	4	5	6	7
Травмированность	$\varphi^*_{кр.} = 2,31$ < $\varphi^*_{эм} = 3,675$ при $p \leq 0,01$	$\varphi^*_{кр.} = 2,31$ < $\varphi^*_{эм} = 2,886$ при $p \leq 0,01$	$\varphi^*_{кр.} = 2,31$ < $\varphi^*_{эм} = 3,445$ при $p \leq 0,01$	$\varphi^*_{кр.} = 1,64$ < $\varphi^*_{эм} = 2,054$ при $p \leq 0,05$	$\varphi^*_{кр.} = 2,31$ < $\varphi^*_{эм} = 3,763$ при $p \leq 0,01$	–

Окончание таблицы 4

1	2	3	4	5	6	7
Депривированность	$\varphi_{кр.}^* = 1,64$ > $\varphi_{эм.}^* = 0,986$ при $p \geq 0,05$	$\varphi_{кр.}^* = 1,64$ > $\varphi_{эм.}^* = 1,545$ при $p \geq 0,05$	$\varphi_{кр.}^* = 1,64$ > $\varphi_{эм.}^* = 0,52$ при $p \geq 0,05$	$\varphi_{кр.}^* = 2,31$ < $\varphi_{эм.}^* = 1,736$ при $p \leq 0,05$	$\varphi_{кр.}^* = 1,64$ < $\varphi_{эм.}^* = 2,054$ при $p \leq 0,05$	$\varphi_{кр.}^* = 1,64$ > $\varphi_{эм.}^* = 0,953$ при $p \geq 0,05$
Умеренная суверенность	$\varphi_{кр.}^* = 1,64$ > $\varphi_{эм.}^* = 1,342$ при $p \geq 0,05$	$\varphi_{кр.}^* = 1,64$ > $\varphi_{эм.}^* = 0,411$ при $p \geq 0,05$	$\varphi_{кр.}^* = 1,64$ > $\varphi_{эм.}^* = 0,394$ при $p \geq 0,05$	$\varphi_{кр.}^* = 1,64$ < $\varphi_{эм.}^* = 2,229$ при $p \leq 0,05$	$\varphi_{кр.}^* = 1,64$ > $\varphi_{эм.}^* = 0,186$ при $p \geq 0,05$	$\varphi_{кр.}^* = 2,31$ < $\varphi_{эм.}^* = 2,771$ при $p \leq 0,01$
Сверхсуверенность	$\varphi_{кр.}^* = 2,31$ < $\varphi_{эм.}^* = 3,21$ при $p \leq 0,01$	$\varphi_{кр.}^* = 2,31$ < $\varphi_{эм.}^* = 2,613$ при $p \leq 0,01$	$\varphi_{кр.}^* = 2,31$ < $\varphi_{эм.}^* = 4,267$ при $p \leq 0,01$	$\varphi_{кр.}^* = 1,64$ > $\varphi_{эм.}^* = 1,413$ при $p \geq 0,05$	$\varphi_{кр.}^* = 2,31$ < $\varphi_{эм.}^* = 2,607$ при $p \leq 0,01$	$\varphi_{кр.}^* = 2,31$ < $\varphi_{эм.}^* = 2,914$ при $p \leq 0,01$

Согласно данным, представленным в таблице 4, можно утверждать, что существуют статистически значимые различия у юношей и подростков по шкалам:

- СФТ, СВ, СТ, СС на уровне травмированности и сверхсуверенности;
- СЦ проявляется на умеренном и сверхсуверенном уровнях.

Поскольку эмпирические значения критерия попали в зону значимости, то гипотеза H_0 отклоняется и принимается альтернативная ей гипотеза H_1 , согласно которой можно утверждать, что:

- по шкале *СФТ* юноши имеют статистически значимую тенденцию к травмированности по сравнению с подростками, а подросткам характерен уровень сверхсуверенности по сравнению с юношами. Травмированная суверенность по данной шкале проявляется в некоторых затруднениях при посещении пляжа, бассейна, тренажерного зала, при выборе одежды и т. д. Люди с нормальным уровнем суверенности по данной шкале принимают свое тело, отмечается отсутствие попыток нарушить его соматическое благополучие;

- по шкале *СВ* подростки имеют статистически значимую тенденцию к сверхсуверенности по отношению к юношам, а юноши имеют статистически значимые различия на уровне травмированности суверенности по отношению к подросткам. Для сверхсуверенности по данной шкале характерно уважение личной собственности человека, распоряжаться которой может только он сам. Для травмированного уровня характерно ощущение трудности с признанием права человека на личные вещи;

- по шкале *СТ* юноши имеют статистически значимые различия на уровне травмированности суверенности по отношению к подросткам, а подростки имеют статистически значимую тенденцию к сверхсуверенности по отношению к юношам. Человек с нормальным уровнем суверенности территории переживает безопасность физического пространства, в котором он находится (личная часть или собственная комната в квартире или доме). Травмированная суверенность по данной шкале характеризуется проблемами с территориальными границами (отсутствие свои комнаты или кровати в детстве);

- по шкале *СС* подростки имеют статистически значимую тенденцию к сверхсуверенности по сравнению с юношами, а юноши имеют статистически значимые различия на уровне травмированности по отношению к подросткам. Подростки, с нормальным уровнем по данной шкале отстаивают свое право иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими. Травмированная суверенность по данной шкале характеризуется тем, что юноши имеют проблемы с желанием иметь друзей, доверием и ощущением доверия от других по отношению к себе. Такие люди находились в токсичном окружении или не могли общаться с тем, с кем хотели из-за запретов родителей или других родственников;

- по шкале *СЦ* подростки имеют статистически значимую тенденцию к умеренной суверенности и сверхсуверенности по отношению к юношам. Человек с таким уровнем суверен-

ности имеет свою систему ценностей и идеалов, собственное мировоззрение, свободно выражает свое мнение и демонстрирует независимость, что свидетельствует о некоей взрослости.

Исследование опровергло выдвинутую гипотезу. Было предположено, что травмированный и депривированный уровни по выраженности суверенности будут выявлены у респондентов подросткового возраста, однако, эти уровни преобладают у респондентов юношеского возраста.

Таким образом было выявлено, что у подросткового возраста доминирует умеренная суверенность. Следовательно, можем утверждать, что подростки способны самостоятельно контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанное на обобщенном опыте успешного автономного поведения. У испытуемых юношеского возраста преобладают три основных типа суверенности, такие как: травмированность, депривированность, умеренная суверенность. Им свойственны признаки умеренной суверенности, а также признаки травмированной и депривированной суверенности, такие как: чувство трудности с признанием права человека на личные вещи, трудности с территориальными границами, имеют проблемы с желанием иметь друзей, доверием и ощущением доверия от других по отношению к себе, отсутствие свободы вкусов и мировоззрения.

Список использованных источников

1 Валединская, О. Р. Личное пространство человека и возможности его «измерения» / О. Р. Валединская, С. К. Нартова-Бочавер // Психология зрелости и старения. – М.: Лето 2012. – С. 60–77.

УДК 159.923.2-057.875:364-785.14

А. Н. Ерлыгина

Научный руководитель: А. Н. Захарова, канд. психол. наук, доцент,
Г. С. Дулина, канд. психол. наук, доцент
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Российская Федерация

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ПРИ АДАПТАЦИИ К СИСТЕМЕ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО И СМЕШАННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ

Переход от очного формата обучения к дистанционному, смена дистанционных занятий смешанной формой образования в условия пандемии COVID-19, в совокупности со сменой роли школьника на роль студента, определяет особое внимание к адаптации студентов первого курса. В статье рассмотрены результаты изучения основных трудностей студентов первого курса при прохождении процесса адаптации к вузовской системе в период смены очных, дистанционных и смешанных форматов обучения. Описаны отношения обучающихся к различным сторонам образовательного процесса и структура удовлетворенности условиями обучения.

Ключевые слова: адаптация, первокурсники, студенты, вуз, формат обучения, дистанционное образование, трудности адаптации, условия вуза.

Условия пандемии COVID-19 обусловили стремительно происходящие изменения в образовательной среде всех вузов, в том числе и российских. Переход от очного формата обучения к дистанционному, смена дистанционных занятий смешанной формой образования – все это в совокупности со сменой роли школьника на роль студента со всеми вытека-

ющими обстоятельствами определяет особое внимание к адаптации студентов первого курса. Этим и обусловлен наш интерес к проблеме трудностей, возникающих на пути студентов при адаптации к непривычным условиям при переходе на новую ступень обучения в образовательной среде вуза.

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Чувашский государственный университет И. Н. Ульянова» (РФ, г.Чебоксары) разработана и принята Программа адаптации первокурсников, целью которой является преодоление трудностей адаптации первокурсниками в условиях университетского образовательного пространства, оказание психологической помощи в организации деятельности студенческой группы в течение первого года обучения. Работа по эффективной адаптации студентов основывается на регулярно проводящихся исследованиях различных аспектов процесса адаптации в условиях образовательного пространства университета [1, 3, 4, 5, 6], стала одной из неотъемлемых черт корпоративной культуры вуза [2] и психологической поддержки формирования личностной конкурентоспособности студентов [7].

Данное исследование проводилось на базе ЧГУ им. И. Н. Ульянова. Выборка представлена студентами, поступившими на 1 курс обучения в период происходящих в связи с пандемией изменений в сфере образования в виде частых смен форм обучения, в количестве 29 (во втором срезе 36) человек в возрасте от 17 до 24 лет. Из них – 23 (24) девушки, 6 (12) юношей.

Процесс исследования был нацелен на выявление динамики показателей адаптации студентов на протяжении учебного года (в начале первого семестра – в сентябре и в конце второго семестра – в конце мая), сопровождающегося сменой форматов обучения в условиях пандемии COVID 19, и определение качественных различий в прохождении первокурсниками адаптационного периода.

Субъективное представление студентов-первокурсников о наличии проблем с адаптацией выяснялось с помощью вопроса «Есть ли у Вас трудности адаптации к системе обучения в вузе?» (таблица 1). При первом исследовании большинство вчерашних школьников – 82,8 % ощутили себя адаптированными к новым условиям учебной деятельности, ответы «да» и «не знаю», указывающие на дезадаптацию студентов к вузовской сфере, были получены только от 17,2 % испытуемых. При опросе в конце учебного года только 75 % первокурсников оценили себя адаптированными. 11,1 % заявили о своем дезадаптивном состоянии на момент проведения исследования, и у 13,9 % оказались трудности с данным определением.

Таблица 1 – Динамика субъективного восприятия адаптированности студентами

Наименование вопроса анкеты	Варианты ответов	% в сентябре	% в мае
Есть ли у Вас трудности адаптации к системе обучения в вузе?	да	13,8	11,1
	нет	82,8	75
	не знаю	3,4	13,9

Таким образом, доля тех, кто ощущает дезадаптацию к системе вуза, к концу учебного года уменьшилась на 2,7 %. Но и число тех, кто считает, что у них отсутствуют сложности адаптации, снизилось на 7,8 %. Возможно, именно выход на очный формат определило такую динамику: студенты напрямую столкнулись с необходимостью приспособиться не только к отличным от прежних условиям учебной деятельности, но и к средовым и бытовым условиям учебного заведения. Стоит отметить, что процент людей, которым трудно оценить степень своей адаптированности значительно вырос.

Интересны ответы на вопрос «С какими трудностями Вы столкнулись при поступлении в вуз?». Первокурсники оценивали представленные трудности по 5-бальной шкале (таблица 2).

Таблица 2 – Динамика трудностей адаптации студентов

Вопрос	Варианты ответов (оценивались по 5-бальной шкале)	М±σ в сентябре	М±σ в мае
С какими трудностями столкнулись студенты-первокурсники при поступлении в вуз?	недостаток свободного времени	2,21 ± 1,66	2,69 ± 1,60
	перегруженность учебными занятиями	1,79 ± 1,40	2,39 ± 1,48
	отсутствие привычного круга общения	2,03 ± 1,88	2,03 ± 1,76
	сложности в привыкании к новой обстановке, новым людям	1,62 ± 1,63	1,69 ± 1,65
	недостаточный уровень довузовской подготовки	1,07 ± 1,22	2,11 ± 1,67
	неумение организовать себя	1,14 ± 1,55	1,78 ± 1,55
	нехватка материальных средств	1,62 ± 1,61	2,11 ± 1,70

Из ответов опрошенных видно, что к числу основных и наиболее часто встречающихся проблем можно отнести: недостаточный уровень довузовской подготовки: 3,4 % – в сентябре, 25 % – в мае (показатель повысился на 21,6 %); нехватка материальных средств: 10,3 % – в сентябре, 27,8 % – в мае (показатель повысился на 17,5 %); перегруженность учебными занятиями: 6,9 % – в сентябре, 22,2 % – в мае (показатель повысился на 15,3 %); недостаток свободного времени: 24,1 % опрошенных в сентябре, 38,9 % – в мае (показатель повысился на 14,8 %); неумение организовать себя: 10,3 % – в сентябре, 16,7 % – в мае (показатель повысился на 6,4 %); сложности в привыкании к новой обстановке, новым людям: 17,2 % – в сентябре, 22,2 % – в мае (показатель повысился на 5 %); проблемы, связанные с отсутствием привычного круга общения: 24,1 % – в сентябре, 25 % – в мае (показатель повысился на 0,9 %).

Итак, все показатели выросли, то есть если сравнивать начало учебного года и конец, то можно отметить, что влияние данных проблем на жизнь студента было наименее заметным при поступлении на 1 курс и наиболее заметным к окончанию первого года обучения. Наиболее остро студенты заметили проблемы, связанные с недостаточным уровнем довузовской подготовки, нехваткой материальных средств, перегруженностью учебными занятиями и недостатком свободного времени. Практически не выявлена разница в показателях, выражающих проблемы, связанные с отсутствием привычного круга общения.

Далее был задан вопрос: «Какие трудности возникают у Вас в учебной деятельности?» Опять же предлагалось оценить предложенные утверждения по 5-бальной шкале (таблица 3).

Таблица 3 – Динамика трудностей в учебной деятельности студентов

Вопрос	Варианты ответов (оценивались по 5-бальной шкале)	М±σ в сентябре	М±σ в мае
Какие трудности возникают у Вас в учебной деятельности?	организация самостоятельной работы	1,14 ± 1,36	1,97 ± 1,48
	овладение конкретными приемами учебной деятельности	1,66 ± 1,52	2,22 ± 1,49
	аналитическая обработка информации	1,21 ± 1,26	1,89 ± 1,47
	публичные выступления и в целом построение грамотной и аргументированной речи	2,14 ± 1,57	1,94 ± 1,57
	ориентация в информационной среде вуза	1,79 ± 1,57	1,92 ± 1,50

Наиболее часто указывались трудности, связанные с: аналитической обработкой информации: 3,4 % – в сентябре, 13,9 % в –мае (показатель повысился на 10,5 %); овладением конкретными приемами учебной деятельности: 10,3 % – в сентябре, 19,4 % – в мае (показатель повысился на 9,1 %); организацией самостоятельной работы: 6,9 % опрошенных в сентябре, 13,9 % – в мае (показатель повысился на 7 %); публичными выступлениями и в целом

построением грамотной и аргументированной речи: 13,8 % – в сентябре, 19,4 % – в мае (показатель повысился на 5,6 %); ориентацией в информационной среде ВУЗа: 17,2 % – в сентябре, 19,4 % – в мае (показатель повысился на 2,2 %).

Как видно, все показатели увеличились по прошествии времени. Особенно сильно студентами были прочувствованы трудности, связанные с аналитической обработкой информации и овладением конкретными приемами учебной деятельности.

Удовлетворенность различными сторонами и условиями вуза студентов первого курса следующая (таблица 4): организацией учебного процесса: 65,5 % – в сентябре, 61,1 % – в мае (показатель понизился на 4,4 %); качеством преподавания: 69 % – в сентябре, 63,9 % – в мае (показатель понизился на 5,1 %); отношением с преподавателями: 72,4 % – в сентябре, 61,1 % – в мае (показатель понизился на 11,3 %); отношениями в группе: 75,9 % – в сентябре, 69,4 % – в мае (показатель понизился на 6,5 %); бытовыми условиями в университете: 48,2 % – в сентябре, 63,9 % – в мае (показатель повысился на 15,7 %); условиями питания в университете: 51,7 % – в сентябре, 50 % – в мае (показатель понизился на 1,7 %); условиями для полноценного досуга: 69 % – в сентябре, 55,5 % – в мае (показатель понизился на 13,5 %); организацией массовых мероприятий: 72,4 % – в сентябре, 66,7 % – в мае (показатель понизился на 5,7 %).

Таблица 4 – Динамика удовлетворенности студентов

Вопрос	Варианты ответов (оценивались по 5-бальной шкале)	М±σ в сентябре	М±σ в мае
Удовлетворены ли Вы..?	организация учебного процесса	3,72 ± 1,07	3,67 ± 0,93
	качество преподавания	3,79 ± 1,08	3,78 ± 0,93
	отношения с преподавателями	3,83 ± 1,28	3,75 ± 0,94
	отношения в группе	4,03 ± 1,05	3,92 ± 0,97
	бытовые условия в университете	3,45 ± 1,06	3,75 ± 0,91
	условия питания в университете	3,21 ± 1,45	3,33 ± 1,12
	условия для полноценного досуга	3,76 ± 1,15	3,44 ± 1,13
	организация массовых мероприятий	3,97 ± 1,02	3,81 ± 1,17

Ближе к концу учебного года удовлетворенность студентов повысилась только по показателю бытовых условий в университете. Остальными сторонами жизни в вузе первокурсники стали менее удовлетворенными. Это прежде всего касается условий для полноценного досуга и отношений с преподавателями.

С целью определения субъективного мнения студентов относительно значения проведения мероприятий вуза использовался вопрос «Влияет ли участие в вузовских мероприятиях на адаптацию студентов?». Как видно из таблицы 5, увеличилось число студентов, считающих, что все зависит от самого студента и можно успешно влиться в коллектив и без участия в каких-либо мероприятиях.

Таблица 5 – Динамика влияния участия в вузовских мероприятиях на адаптацию студентов

Вопрос	Варианты ответов	% в сентяб- ре	% в мае
Влияет ли участие вузовских мероприятий на адаптацию студентов?	участие в вузовских мероприятиях влияет на адаптацию студентов, дает возможность познакомиться и завести новых друзей	62,0	58,3
	все зависит от самого студента и можно успешно влиться в коллектив и без участия в каких-либо мероприятиях	37,9	41,7
	это ни на что не влияет	0	0

Изучение заинтересованности студентов внеучебной деятельностью показало следующее (таблицы 6,7).

Таблица 6 – Динамика желания принимать участие во внеучебных мероприятиях

Вопрос	Варианты ответов (оценивались по 5-бальной шкале)	М±σ	М±σ
		в сентябре	в мае
Я хотел(а) бы принимать участие в следующих мероприятиях...	спортивные	2,10 ± 1,95	1,72 ± 1,83
	культурно-массовые	3,00 ± 1,69	2,56 ± 1,78
	научные	2,66 ± 1,54	2,17 ± 1,50
	общественные	2,90 ± 1,61	2,25 ± 1,73

Таблица 7 – Динамика желания принимать участие во внеучебных мероприятиях

Вопрос	Варианты ответов	% в сентябре	% в мае
		Я хотел(а) бы принимать участие в следующих мероприятиях...	спортивные
	культурно-массовые	58,6	58,3
	научные	55,1	41,6
	общественные	58,6	47,2

Наблюдается некоторое уменьшение интереса студентов к внеучебной деятельности. Значительно заметно снижение потребности участвовать в спортивных и научных мероприятиях (разница между показателями в сентябре и в мае в 16,4 % и 13,5 % соответственно).

Для рассмотрения эмоциональной стороны изучаемого вопроса был использован вопрос: «С какими чувствами Вы идете в университет (присутствуете на занятиях)?» (таблица 8). По данным анализа результатов ответов на данный вопрос получилось, что два семестра обучения в вузе повлияло на желание студентов ходить на учебу: значительно увеличилось число тех, кто теперь с радостью ходит в университет (на 13,9 %). Число желающих остаться дома увеличилось незначительно – на 1,4 %.

Таблица 8 – Динамика эмоциональных аспектов адаптации студентов

Вопрос	Варианты ответов	% в сентябре	% в мае
С какими чувствами Вы идете в университет? (присутствуете на парах)	бывает по-разному	93,1	77,8
	желаю остаться дома	6,9	8,3
	иду с радостью	0	13,9

Подводя итог, можно отметить, что полученные в ходе исследования результаты подтверждают наличие положительной динамики уровня адаптированности студентов, несмотря на сложности связанные с неожиданной перестройкой учебного процесс и введением дистанционных и смешанных форм обучения в связи с пандемией COVID 19. Об этом свидетельствует уровень субъективного восприятия студентами отсутствия проблем приспособления к образовательной среде вуза, изменение эмоционального отношения у студентов по отношению к вузовской системе.

К наиболее волнующим проблемам студентов относятся трудности, связанные с недостаточным уровнем довузовской подготовки, нехваткой материальных средств, перегруженностью учебными занятиями и недостатком свободного времени. Уровень взволнованности этими вопросами у студентов после выхода на очное обучение значительно повысился. Это можно связать с тем, что очная форма учебы требует от студента более высокой степени включенности в процесс обучения, а дистанционная учеба в домашних условиях позволяет

экономить достаточное количество времени, затрачиваемое на дорогу. Проблемы, связанные с аналитической обработкой информации и овладением конкретными приемами обучения больше остальных повлияли на учебную деятельность. В качестве причины можно допустить то, что очный формат располагает более разнообразным организационно-методическим инструментарием, что так же предъявляет определенные требования к студентам, в том числе и необходимость более серьезной самостоятельной подготовки к занятиям.

Надо отметить, что уровень удовлетворенности студентов повысился только по показателю бытовых условий в университете. Значит при знакомстве со средой учебного заведения у студентов не возникло отклонения в системе соотношения ожидания и реальности в сторону разочарования. В свою очередь, другие стороны жизни в образовательном учреждении стали менее удовлетворять студентов. Здесь, главным образом, надо отметить условия для полноценного досуга и отношения с преподавателями. Можно предположить, что последнее связано с тем, что при онлайн обучении преподавателям в большинстве случаев удастся установить только формальную коммуникацию со студентами. А выход на очное обучение предполагает необходимость включения элементов более непринужденного формата выстраивания взаимоотношений, то есть необходимость изменения привычного паттерна поведения как для преподавателя, так и для студентов.

Некоторое уменьшение желания первокурсников принимать участие в университетских мероприятиях различной направленности, увеличение доли лиц, считающих, что возможно влиться в коллектив и без участия в каких-либо мероприятиях, можно связать с меньшей вовлеченностью студентов во внеучебную деятельность при дистанционном формате обучения, а значит недостаточным знакомством с этой стороной студенческой жизни в вузе, и, как следствие, недооценкой ее значимости.

Список использованных источников

1 Ерлыгина, А. Н. Психологическая адаптация студентов первого курса к образовательной среде университета / А. Н. Ерлыгина, А. Н. Захарова, Г. С. Дулина // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов. Т. 2. Чебоксары: изд-во Чуваш. ун-та. – 2021. – С. 175–181.

2 Захарова, А. Н. Корпоративная культура / А. Н. Захарова. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та. 2007. – 44 с.

3 Захарова, А. Н. Психологические проблемы адаптации студентов первого курса к условиям вуза / А. Н. Захарова, Г. С. Дулина, С. А. Петунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 328–332.

4 Особенности психологической адаптации студентов первого курса к условиям образовательной среды вуза / А. Н. Захарова [и др.] // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т. 9, № 2–2. – С. 90–99.

5 Студент вуза на рубеже 2020-х: перспективы развития личности и здоровья ; под ред. проф. Е. Л. Николаева. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та. – 2021. – 360 с.

6 Methodological guidance of educational monitoring effectiveness / R. A. Kutuev [et al.] // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2017. – Т. 7, № 3. – Pp. 405–410.

7 Psychology of personal competitiveness of students in the system of higher education / N. S. Morova [et al.] // Proceedings of the 30th International Business Information Management Association Conference. – 2017. – Pp. 4460–4468.

Ю. Д. Ковальчук

Научный руководитель: Н. М. Ткач

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,

г. Гомель, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена изучению проблемы взаимосвязи интернет-зависимости и психологического здоровья подростков. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи интернет-зависимости и психологического здоровья подростков. В ходе корреляционного анализа выявлены обратные взаимосвязи между интернет-зависимостью и развитием стратегического вектора психологического здоровья, Я-вектора и творческого вектора психологического здоровья.

Ключевые слова: аддикция, интернет-зависимость, психологическое здоровье, подросток, взаимосвязь.

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 [2, 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. Ново-сельцевым, влиянию новых технологий в большей степени подвержено молодое поколение (10–30 лет) [1, 3, 5]. Основной группой риска для развития компьютерной зависимости являются подростки в возрасте 10–17 лет [4, с. 272]. Все это и обусловило наш интерес к данной проблеме исследования.

Целью исследования являлось выявление и характеристика взаимосвязи интернет-зависимости и психологического здоровья подростков. Исследование проводилось на базе ГУО «Гимназия г. п. Корма» со 100 учащимися 8–10 классов.

В соответствии с целью исследования были выбраны следующие методики исследования: тест интернет-зависимости (Internet Addiction Test, IAT) К. Янг (в адаптации В. А. Лоскутовой (Буровой)); методика диагностики психологического здоровья (А. В. Козлов). В качестве методов математической статистики использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ результатов исследования интернет-зависимости у подростков, полученных с помощью теста интернет-зависимости (Internet Addiction Test, IAT) К. Янг (в адаптации В. А. Лоскутовой (Буровой)), показал, что у 19 % подростков интернет-зависимость отсутствует. Они используют интернет в основном в учебных целях, однако они предпочитают поддерживать в сети уже имеющиеся отношения. Интернет для них предоставляет уникальную возможность для поиска необходимой информации, использования различных программ. В интернете имеют собеседников, удовлетворяющих практически любым потребностям, однако при малейшем разочаровании или недовольствии в интернет-собеседнике могут прервать общение или найти другого собеседника.

39 % подростков чрезмерно увлечены интернетом. Они находятся в интернете дольше нужного, обнаруживает у себя мысли, предвещающие очередной выход в Сеть, замечают, что проводят в онлайн больше времени, чем намеревались. Они указывают, что часто предпочитают

пребывание в сети интимному общению с партнером, а также заводят знакомства с пользователями интернета, находясь в онлайн. Иногда им кажется, что жизнь без интернета скучна, пуста и безрадостна. Также они указывают на то, что они часто вместо того, чтобы отправиться куда-либо с друзьями, выбирают общение в интернете. Так, при неблагоприятных обстоятельствах чрезмерное увлечение интернетом может перерасти в зависимость, что приводит к значительному снижению качества жизни человека и вызывает ряд проблем в социально-психологической адаптации.

У 42 % подростков выявлена интернет-зависимость. Порой они испытывают депрессию, подавленность или нервозность, будучи вне сети и отмечают, что это состояние проходит, как только оказываются в онлайн, чувствуют эйфорию, оживление, возбуждение, находясь за компьютером. Они отмечают, что им требуется проводить все больше времени за компьютером, чтобы получить те же ощущения. Находясь не за компьютером, периодически чувствуют пустоту, депрессию, раздражение, часто пренебрегают важными делами, в то время как были заняты за компьютером, но не работой. В сети проводят больше 3-х часов в день. Используя компьютер для учебы, выполнения профессиональной деятельности, они общаются в рабочее время в чатах или заходят на сайты, не связанные с учебой, работой, более 2-х раз в день. Считают, что с человеком легче общаться «онлайн», нежели лично. Виртуальные социальные контакты устанавливаются гораздо легче, чем реальные, чему способствуют анонимность, открытость и легкость общения в интернете. У них присутствует постоянное желание следующего выхода в интернет. Резкий отказ от интернета, или запрет на него – вызывает тревогу и эмоциональное возбуждение.

Анализ результатов исследования индивидуальной модели психологического здоровья подростков, полученных с помощью методики диагностики психологического здоровья (А. В. Козлова), показал, что у большинства подростков стратегический вектор находится на низком уровне развития (низкий уровень выявлен у 46 % подростков). Им тяжело настроиться на рабочее состояние, отсутствуют навыки целеполагания. Считают, что в жизни многое зависит от удачи, перекалывают ответственность на других, на дело случая, т. е. имеют экстернальный локус контроля. Им свойственна нервность, их легко вывести из себя. В нестандартных ситуациях испытывают затруднения при необходимости принятия решения. У 33 % подростков стратегический вектор имеет средний уровень развития, у 21 % – высокий уровень развития. Подростки с развитым стратегическим вектором ставят конкретные, долгосрочные цели и делают все необходимое, чтобы ее достигнуть. Они считают, что цель нужно достигать полностью. Не проявляют нервности в ситуации ожидания. Они не считают, что в жизни многое зависит от того насколько тебе повезет, а берут ответственность за происходящие события на себя, т. е. у них развит интернальный локус контроля. Принимают рациональные решения даже в нестандартной ситуации. Они рассудительны, спокойны, их тяжело вывести из себя.

У большинства подростков (55 %) просоциальный вектор психологического здоровья находится на среднем уровне. У 21 % подростков выявлен высокий уровень развития данного вектора. Они отличаются просоциальным поведением. Друзья просят у них совета перед предстоящей важной беседой. Они соблюдают принятые в обществе правила, даже если они им не нравятся. Если им и приходится нарушить какое-то правило, то ради необходимости, а не ради удовольствия. Отличаются умениями переводить явно конфликтные ситуации в конструктивное русло. Окружающие характеризуют их как воспитанных, умеющих прощать. 24 % подростков имеют низкий уровень развития просоциального вектора. Они не всегда соблюдают принятые правила в обществе. Не получают удовольствия от публичных выступлений. В споре оперируют чаще криком, чем аргументами. В конфликтных ситуациях используют неконструктивные стратегии поведения. Для них проблематично завести знакомство на улице.

У 52 % подростков выявлен низкий уровень развития Я-вектора. Данная часть подростков испытывает трудности в высказывании собственного мнения, не умеют аргументировать свою точку зрения. В случае неудачи опускают руки, не стремятся «отыграться». У 26 % подростков выявлен средний уровень развития Я-вектора. У 22 % подростков уровень развития Я-вектора высокий. Они имеют свою точку зрения, которую могут аргументи-

ровать, отстоять. В случае проигрыша непременно ищут возможность отыграться, делают все возможное, чтобы добиться своих целей. Находятся в центре внимания окружающих. Считают, что одинаково важно для человека уметь выигрывать, а также уметь проигрывать.

У 46 % подростков творческий вектор психологического здоровья имеет низкий уровень развития. У них нет хобби, которым они занимались бы, отсутствуют творческие интересы. 34 % подростков имеют средний и 20 % высокий уровень развития творческого вектора. У них есть увлечения, требующие творческого подхода. Их одинаково привлекает и чтение литературы, и общение с людьми.

У 57 % подростков духовный вектор психологического здоровья имеет низкий уровень развития. Они не верят в судьбу. Считают, что лучше брак по расчету, чем бедное существование, а также придерживаются мнения, что разведенные, но богатые родители способны дать больше своему ребенку чем благополучные, но бедные. Они не станут разговаривать с человеком о проблеме, если он не может помочь с ее решением. 24 % подростков имеют средний и 19 % высокий уровень развития духовного вектора. Данная часть подростков верит в судьбу. Считают, что браки должны создаваться по любви, а не из корыстных побуждений. С уважением относятся к растениям, животным, охота, по их мнению, является варварством. Считают, что дать человеку духовную поддержку значит дать ему нечто большее, чем помощь.

58 % подростков имеют средний уровень сформированности интеллектуального вектора. 10 % – высокий уровень сформированности интеллектуального вектора. Предпочитают игры на эрудицию. Считают, что нет такой деятельности, которую бы они не смогли освоить при адекватном обучении. Они с легкостью заинтересовываются новым материалом, изучение нового материала дается с легкостью. Их привлекают исследовательские проекты. У 32 % подростков выявлен низкий уровень развития интеллектуального вектора. Они не любят игры на эрудицию. Взявшись за новый материал, с трудом понимают сколько времени потребуется на его освоение. Идут по жизни с девизом «Все в жизни знать невозможно». Их интересуют только те знания, которые они смогут применить на практике.

45 % подростков имеют низкий уровень сформированности семейного вектора. Они считают, что главное, чтобы они понимали смысл своих действий, а не семья. Не готовы жертвовать семейными мероприятиями, ради личных. Не принимают участие во всех семейных делах. Выбирая между своим личным увлечением и общесемейным, они отдадут предпочтение личным. 14 % подростков имеют средний уровень развития семейного вектора, 41 % подростков имеют высокий уровень развития. Они готовы жертвовать семейными мероприятиями ради встреч с друзьями. Принимают участие во всех семейных делах. Выбирая между своим личным увлечением и общесемейным, они выбирают последнее.

У 57 % подростков выявлен средний уровень сформированности гуманистического вектора. 14 % – высокий уровень сформированности гуманистического вектора. Данная часть подростков считает, что эмоциональная поддержка важнее материальной. Придерживаются мнения, что каждый человек достоин того, чтоб его поняли и приняли, способны прощать. 29 % подростков имеют низкий уровень развития гуманистического вектора. Они считают, что если человек способен на подлость, то он не достоин прощения. Жертвовать своими интересами, ради интересов другого, по их мнению, является проявлением слабости. Считают, материальная поддержка важнее эмоциональной.

Следующий этап исследования был направлен на выявление взаимосвязи между интернет-зависимостью и психологическим здоровьем подростков. Для этого была проведена статистическая обработка данных с помощью метода ранговой корреляции rs-Спирмена. Данный коэффициент предназначен для расчета силы и направления линейной зависимости между переменными исследования.

В процессе корреляционного анализа были выявлены следующие виды взаимосвязи: обратная сильная значимая взаимосвязь между интернет-зависимостью и развитием стратегического вектора психологического здоровья ($rs = -0,724$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше степень интернет-зависимости, тем ниже уровень развития стратегического вектора, и наоборот, чем ниже степень интернет-зависимости, тем выше

уровень развития стратегического вектора; обратная сильная значимая взаимосвязь между степенью интернет-зависимости и уровнем развития Я-вектора психологического здоровья ($r_s = -0,602$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше степень интернет-зависимости, тем ниже уровень развития Я-вектора, и наоборот, чем ниже степень интернет-зависимости, тем выше уровень развития Я-вектора; обратная сильная значимая взаимосвязь между степенью интернет-зависимости и уровнем развития творческого вектора психологического здоровья ($r_s = -0,705$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше степень интернет-зависимости, тем ниже уровень развития творческого вектора, и наоборот, чем ниже степень интернет-зависимости, тем выше уровень развития творческого вектора.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить и изучить взаимосвязь между интернет-зависимостью и психологическим здоровьем подростков. Чем выше степень интернет-зависимости, тем ниже уровень развития стратегического, творческого, Я-вектора психологического здоровья и наоборот, чем ниже степень интернет-зависимости, тем выше уровень развития стратегического, творческого, Я-вектора психологического здоровья. Это свидетельствует о том, что интернет-зависимые подростки испытывают трудности при настраивании на рабочее состояние, у них отсутствуют навыки целеполагания, считают, что в жизни многое зависит от удачи, перекладывают ответственность на других, на дело случая, т. е. являются экстерналами. Они не считают себя способными контролировать жизненные события, считают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. В нестандартных ситуациях испытывают затруднения при необходимости принятия решения. Им трудно высказать собственное мнение, испытывают трудности при аргументировании собственной точки зрения. У них отсутствует хобби, которым они занимались бы, также творческие интересы.

Подростки же, которые стараются использовать компьютер в основном в учебных целях, в целях поиска необходимой информации, использования различных программ, т. е. интернет-зависимость у которых отсутствует, обладают развитым стратегическим, творческим и Я-вектором. Они ставят конкретные, долгосрочные цели и делают все необходимое, чтобы ее достигнуть. Убеждены, что цель нужно достигать полностью. Не проявляют нервности в ситуации ожидания. Считают, что события, происходящие в жизни, являются результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Они уверены в себе, спокойны и благожелательны, более популярны в сравнении с экстерналами. Их отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни. Принимают рациональные решения даже в нестандартной ситуации. Рассудительны, спокойны, их тяжело вывести из себя. Имеют свою точку зрения, которую могут аргументировать, отстаивать. В случае проигрыша непременно ищут возможность отыграться, делают все возможное, чтобы добиться своих целей. Находятся в центре внимания окружающих. Считают, что одинаково важно для человека уметь выигрывать, а также уметь проигрывать. У них есть увлечения, требующие творческого подхода. Их одинаково привлекает и чтение литературы, и общение с людьми.

Список использованных источников

- 1 Корнеева, Е. Компьютерная зависимость: «бермудский треугольник» за углом / Е. Корнеева // Мир семьи. – 2009. – № 7. – С. 19–23.
- 2 Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск: «Олсиб», 2001. – 251 с.
- 3 Леонтьева, А. Н. Россия молодая / А. Н. Леонтьева // Воспитание школьников. – 2015. – № 3. – С. 18–24.
- 4 Макс, В. А. Компьютерная зависимость у подростков / В. А. Макс // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 272–274.
- 5 Новосельцев, В. И. Компьютерные игры: детская забава или педагогическая проблема? / В. И. Новосельцев // Директор школы. – 2013. – № 9 – С. 13–18.

Л. В. Маришук, д-р психол. наук, профессор

В. В. Касперович

Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь
г. Минск, Республика Беларусь

ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ

В статье представлен анализ исследований, посвященных проблеме психологического благополучия педагога. Определено, что в основе психологического благополучия педагога лежит высокая степень осмысленности социальной значимости педагогической профессии и высокая оценка собственных профессиональных достижений. Делается вывод о необходимости углубленного исследования качеств личности педагога, препятствующих/способствующих обретению психологического благополучия, превенции профессионального выгорания.

Ключевые слова: психологическое благополучие, педагог, педагогическая профессия, психологическое здоровье педагога, самоактуализация.

Психологическое благополучие педагогов сравнительно недавно стало предметом специальных исследований в отечественной науке. Интерес к проблеме обусловлен ухудшением психологического здоровья педагогов. Выявляются разрушительные эмоциональные состояния педагогов, агрессивные и упаднические чувства, переживания вины и зависимости, бессонница, негативное отношение к работе [4].

В современных условиях социально-экономической нестабильности, культурной и ценностной трансформации общества, цифровизации образования, предъявляются высокие требования к обучающей и воспитательной функции педагогического труда. Педагогу необходимо решать задачи формирования нравственной культуры подрастающего поколения, что требует выдержки, развитых умений саморегуляции, интеллектуальных и эмоциональных вложений.

Психологическое неблагополучие педагогов усиливается с нарастанием внутриличностного конфликта между потребностью профессионально грамотно реализовывать свои обязанности и невозможностью самореализации в условиях высокой формализации деятельности, постоянно меняющихся образовательных стандартов, ситуации неопределенности [4]. На этом фоне у педагогов развиваются переживания чувства безысходности, неопределенности; эмоциональное выгорание, кризисы, стагнация профессионального развития, что препятствует его психологическому благополучию как личности и профессионала. С одной стороны, педагог должен соответствовать требованиям социального идеала, с другой – он не может быть автономным в реализации своего призвания.

В то же время, обществом востребован психологически благополучный педагог, направленный на саморазвитие, конкурентоспособность, психологическую готовность к профессиональному взаимодействию и инновационную деятельность. Как отмечает М. А. Ларионова [8], педагог должен демонстрировать креативность и динамичность в поиске новых профессиональных решений в трудных педагогических ситуациях.

Основное направление исследований психологического благополучия педагога отталкивается от идеи о позитивном функционировании личности как основной характеристики психологического благополучия, развиваемой в рамках эвдемонистического направления [16, 17]. В эвдемонистическом направлении исследований благополучие – это жизненный процесс, реализация человеческих возможностей, его предназначения. Достижение жизненных целей может потребовать особых усилий. Эвдемонистическая ориентация предполагает отношение к страданиям как неизбежной плате за движение к цели. Чем сложнее препятствия, тем большую радость приносит успех [18]. Авторы рассматривают эвдемонию как определенный способ осуществления жизни, при котором она максимально реализует потенциал человека.

Наиболее полно этот подход представлен в работах И. В. Заусенко [4], понимающей под психологическим благополучием педагога результат его направленности на позитивное функционирование в условиях профессиональной педагогической деятельности. Основным критерием психологического благополучия признается активность педагога, направленность на позитивный способ функционирования в профессии: способность устанавливать психологический контакт со всеми субъектами образовательного процесса, реалистично оценивать свои личностные качества, психическое состояние и своевременно заботиться о восстановлении душевного равновесия.

Необходимость развития нового подхода к изучению психологического благополучия как основы ценностно-смысловой характеристики на жизненном пути педагога отмечает Н. В. Панова [10]. Максимальное развитие потенциальных возможностей педагога, может быть обеспечено при учете его субъективной удовлетворенности, смыслового самоопределения личности.

Е. С. Зорина, И. С. Дышлюк [5] выделили конкретные характеристики ценностно-смысловой сферы, в наибольшей степени влияющие на достижение профессионального успеха педагогов: целенаправленность, осмысленность жизни, ориентация на успех, позитивное видение мира, стремление к гармоничному взаимодействию с окружающими.

Психологическое благополучие педагога рассматривается как ценностно-смысловая основа профессиональной деятельности, условие профессиональной самореализации (Е. А. Воюшина, М. И. Постникова [1]).

Личностно-профессиональный подход к психологическому благополучию педагога представлен в работах А. А. Реана и А. А. Ставцева, Р. Г. Кузьмина [11]. Личное благополучие в профессиональной деятельности трактуется «как совокупность личностных факторов, включающих высокую самооэффективность и отсутствие профессионального выгорания, а также общее психологическое благополучие личности, выраженное удовлетворенностью жизнью и самооценкой». В этом подходе психологическое благополучие педагога является составляющей личного благополучия и определяется совокупностью личностных качеств. Личностное благополучие в профессиональной деятельности педагогов наиболее связано с креативностью, любопытством, широтой видения, критическим мышлением, храбростью, настойчивостью, честностью, энергичностью, любовью, добротой, социальным интеллектом, беспристрастностью, лидерством, благодарностью и оптимизмом [11].

Учитывая, что большинство педагогов – женщины, можно применить к ним выявленную Ю. Б. Дубовик [2] закономерность. Для работающих женщин ведущими компонентами психологического благополучия являются самопринятие и жизненные цели, более высокая значимость внутренних ценностей над внешними, высокая удовлетворенность работой, семьей и жизнью в целом, важность профессиональной и семейной самореализации.

Н. Е. Жданова, О. В. Мухлынина [3] выявили, что более высоким уровнем психологического благополучия отличаются педагоги с высшим образованием, что, по мнению исследователей, связано со степенью их самореализации, независимостью и самостоятельностью суждений, способностью эффективно строить взаимоотношения со всеми субъектами образовательного процесса.

В исследовании Л. В. Карапетян, Г. А. Глотова [6] установлено, что детерминантами эмоционально-личностного благополучия педагогов являются социально-демографические факторы (пол, возраст, образование) и психологические характеристики (адаптационные возможности, наличие проявлений профессионального выгорания и стиль атрибуции). Более высокий уровень эмоционально-личностного благополучия демонстрируют женщины-педагоги, по сравнению с мужчинами и педагоги с высшим образованием. Отмечается тенденция снижения эмоционально-личностного благополучия с возрастом. Наиболее благополучными являются молодые педагоги (возраст до 30 лет).

Психологическое благополучие педагога обеспечивает комфортность образовательной среды, создает условия для позитивных профессиональных отношений, включая психологический климат в педагогическом коллективе, благоприятные взаимоотношения с учащимися. Согласно результатам исследования А. А. Скорынина [13] любовь к детям, доверительное общение с учащимися, основанное на взаимопонимании и партнерстве, являются наиболее важными условиями обеспечения психологического благополучия педагога.

Наибольший интерес для нас представляют исследования психологического благополучия личности в профессиональной среде, так как они позволяют уяснить роль профессиональной успешности и связанных с ней характеристик в психологическом благополучии педагога. Специфика профессионально-педагогической деятельности, по мнению Э. Эммонса [15], проявляется в созидании, реализуемом в непосредственной заботе о будущих поколениях, заботе о благополучии других.

Неотъемлемой характеристикой педагогической профессии является призвание, которое выражается, по мнению М. Селигмана [12], в использовании своих достоинств в труде во благо людям. Профессия, профессиональная идентичность, самореализация, мотивация связаны с субъективным благополучием в педагогической сфере и отражают стремление педагога к росту и развитию, его компетентность, отношение к результатам труда.

Педагоги, реализуя смысл жизни в профессиональной деятельности, отличаются наиболее высоким уровнем удовлетворенности трудом, субъективным благополучием или профессиональным счастьем.

Общая группа факторов, определяющих субъективное благополучие педагогических работников, включает семью, здоровье, интересную работу, интеллектуальное развитие, свободу, относительную определенность, друзей, наличие дохода. Факторы профессионального благополучия отражают следующие аспекты профессиональной деятельности: возможность карьерного продвижения; общественное признание, гибкий график работы, трудовая мобильность, справедливое вознаграждение, доход; социально-психологический климат коллектива, гармоничный баланс научной и педагогической деятельности; поддержка руководства, удовольствие от педагогической деятельности; определенность трудовых обязанностей.

Основные факторы, снижающие субъективное благополучие и удовлетворенность профессиональной деятельностью: недостаточность и неопределенность перспектив профессионального развития и профессиональное выгорание. Степень «аффективности» как положительного компонента субъективного благополучия у педагогических работников связана с переживанием положительных эмоций, межличностными коммуникациями и социальной компетентностью. Психологическое благополучие педагога невозможно рассматривать вне контекста профессиональной среды, всего многообразия профессиональных отношений педагога, направленности педагога на профессиональную самореализацию.

Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является понимание психологического благополучия как результата его направленности на позитивное функционирование в условиях профессиональной педагогической деятельности. В основе психологического благополучия педагога лежит высокая степень осмысленности социальной значимости своей профессии, являющейся призванием и обеспечивающей не только профессиональную самореализацию, но и высший жизненный смысл. Стабилизирующими факторами психологического благополучия педагога является система его «сильных качеств» (личностный ресурс) [11], направленность на профессиональное саморазвитие, реализацию социального призвания [4].

Возможность профессиональной самореализации как условие психологического благополучия педагога, на наш взгляд, имеет тесную связь с профессиональной успешностью. В этой связи перспективным является подход, согласно которому психологическое благополучие педагога можно рассматривать как предиктор субъективной успешности. Общественное признание и высокая оценка собственных профессиональных достижений является значимым фактором психологического благополучия педагога.

На основании анализа приведенных исследований можно констатировать большое разнообразие подходов к определению понятия, структуры, факторов, детерминант психологического благополучия педагога. Одно из наиболее важных направлений психологического сопровождения педагогов с целью оптимизации психологического благополучия – помощь в достижении большей психологической независимости через переосмысление собственных достижений, рост самоуважения и самооценки, осознание и принятие собственной ответственности за выбор профессиональной деятельности и за свое психологическое благополучие, психологическая поддержка в поиске личностных ресурсов в профессиональном развитии. Требуется углубленное исследование

качеств личности педагога препятствующих / способствующих обретению психологического благополучия, самоактуализации в профессии, превенции профессионального выгорания.

Список использованных источников

1 Воюшина, Е. А. Психологическое благополучие педагогов с разным стажем педагогической деятельности (поколенческий аспект) / Е. А. Воюшина, М. И. Постникова // «Герценовские чтения»: психологические исследования в образовании. – 2019. – Вып. 2. – С. 842–850.

2 Дубовик, Ю. Б. Психологическое благополучие в пожилом и старческом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ю. Б. Дубовки. – Москва, 2012. – 25 с.

3 Жданова, Н. Е. Исследование психологического благополучия педагогов / Н. Е. Жданова, О. В. Мухлынина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 2. – С. 14–17

4 Заусенко, И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. В. Заусенко. – Екатеринбург, 2012. – 18 с.

5 Зорина, Е. С. Развитие ценностно-смысловой сферы учителя как фактор его профессиональной успешности / Е. С. Зорина, И. С. Дышлюк // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2014. – № 382. – С. 169–172.

6 Карапетян, Л. В. Особенности эмоционально-личностного благополучия педагогов / Л. В. Карапетян, Г. А. Глотова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 44–51

7 Коршунова, О. В. Психологическое благополучие педагогов общеобразовательных организаций / О. В. Коршунова, Г. В. Солдатова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – № 8 (186). – С. 382–386.

8 Ларионова, М. А. Психологическое здоровье педагога Российской образовательной системы / М. А. Ларионова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 4 (30). – С. 99–103.

9 Минюрова, С. А. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога / С. А. Минюрова, И. В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 94–101.

10 Панова, Н. В. Роль психологического благополучия педагога на жизненном пути / Н. В. Панова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2011. – № 3. – С. 99–105.

11 Реан, А. А. Позитивно-психологический подход как фактор стимулирования психологического благополучия и редуцирования рисков профессионального выгорания педагога / А. А. Реан, А. А. Ставцев, Р. Г. Кузьмин // Психология человека в образовании. – 2021. – № 4. – С. 461–473.

12 Селигман, М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / М. Селигман. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 440 с.

13 Скорынин, А. А. Психологическое благополучие педагогов как аспект психологической безопасности образовательной организации / А. А. Скорынин // Вестник Прикамского социального института. – 2021. – № 2 (89). – С. 125–130.

14 Diener, E. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction / E. Diener, R. Lucas, S. Oishi // The handbook of positive psychology. – New York : Oxford University Press, 2002. – P. 63–73.

15 Emmons, R. A. Gratitude, subjective well-being, and the brain. The Science of Subjective Well-Being / R. A. Emmons. – New York: The Guilford Press, 2007. – 173 p.

16 Griffi, J. Well-Being : Its Meaning, Measurement, and Moral Importance / J. Griffin. – Oxford : Clarendon Press, 1986. – 424 p.

17 Ryan, R. M. Living Well : A Self-Determination Theory Perspective On Eudaimonia / R. M. Ryan, V. Huta, E. L. Deci // Journal of Happiness Studies. – 2008. – № 9. – P. 139–170.

18 Waterman, A. S. The Implications Of Two Conceptions Of Happiness (Hedonic Enjoyment And Eudaimonia) For The Understanding Of Intrinsic Motivation / A. S. Waterman, S. J. Schwartz, R. Conti // Journal of Happiness Studies. – 2008. – № 9. – P. 41–79.

Е. В. Приходько, Н. Р. Орленко

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ И СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье рассматривается одна из важнейших проблем современности – девиантное поведение подростков, а точнее, воспитанников интернатных учреждений. Автором рассматриваются основные теории самооценки и девиантного поведения, а также приводятся данные эмпирического исследования по взаимосвязи самооценки и девиантного поведения у воспитанников интернатных учреждений.

Ключевые слова: самооценка, отклоняющееся поведение, девиантное поведение, подростковый возраст, воспитанники интернатных учреждений.

Каждое образовательное учреждение сталкивается с проблемой девиантного поведения подростков. Большое значение имеет раннее выявление проблемы и её коррекция.

Подростковый возраст является сложным периодом полового созревания и психологического становления ребенка. Существуют разные точки зрения на границы подросткового возраста (от 9–11 до 18–20 лет), что остается весьма актуальной научной и практической проблемой. Данный возраст отличается выраженной эмоциональной неустойчивостью, резкими перепадами настроения, быстрыми переходами от восторженности к депрессивным состояниям. Иногда, с точки зрения взросления, бурные аффективные реакции, которые чаще всего возникают в ответ на замечания о «недостатках» внешности подростка или при попытке ограничить его самостоятельность, кажутся неадекватными.

Учитывая отягощённость ситуации у воспитанников интернатных учреждений: наследственность, депривация, проблемы воспитания в интернатах, и т.д., можно предположить, что всё это способствует формированию девиантного поведения у подростков, воспитывающихся в интернатных учреждениях.

Так же данные факторы влияют и на формирование самосознания, самоотношения подростка, нарушается и система отношений с другими. Подростковый возраст характеризуется формированием собственной системы эталонов самооценки, подросток осознаёт свою уникальность, неповторимость, происходит принятие этих особенностей, переориентация внешних установок во внутренние. Всё это способствует формированию Я-концепции подростка, которая оказывает влияние на поведение ребёнка, его цели, ориентиры, способы взаимодействия и т.д. Самым важным является то, что, собственно, в этот период ребёнок начинает воспринимать себя как личность, которая обладает определёнными психическими качествами, включёнными в определённую систему социальных отношений. Знания подростка о себе подытоживают сущность его характера. Сравнивая себя с окружающими, он приобретает опыт усвоения норм и стандартов взаимоотношений. В область сознания включаются все без исключения разновидности его деятельности и отношения с находящимися вокруг людьми. Самосознание становится своеобразным «стержнем» личности, оно собирает в себе, как в фокусе, главные изменения в формировании личности.

Будучи компонентом самосознания, самооценка не является стабильной. Под влиянием различных факторов в течение жизни она меняется по уровню и содержанию на разных возрастных этапах. Самооценка имеет три вида: адекватная, завышенная и заниженная. В подростковом возрасте самооценка наиболее изменчива. Каждый вид самооценки по-разному влияет на поведение подростка, его взаимоотношения со сверстниками, взрослыми и т.д.

В результате проведения методики исследования самооценки Т. Дембо –С. Рубинштейн были получены данные, характеризующие уровень самооценки у воспитанников интернатных учреждений. Результаты по всей выборке испытуемых (90 человек) представлены на рисунке 1.

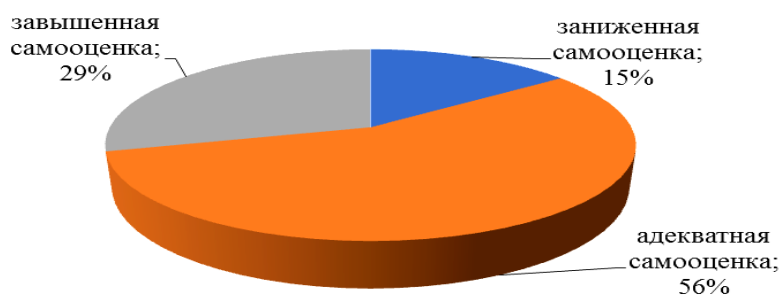


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня самооценки у воспитанников интернатных учреждений

Проведя исследование самооценки у воспитанников интернатных учреждений с помощью методики исследования самооценки Т.Дембо – С.Рубинштейн было выявлено, что у большинства испытуемых выявлен адекватный уровень самооценки (у 56%). Такие испытуемые умеренно критично относятся к собственной личности, позитивно относятся к себе, к своему будущему, способны критически относиться к отдельным своим характеристикам, проявлениям. Таким людям характерна активность, инициативность, коммуникабельность, открытость, жизнелюбие, бодрость, чувство юмора. Они знают и принимают свои положительные стороны и критически оценивают свои негативные характеристики, но так же принимают их, с пониманием относятся к своим недостаткам, адекватно реагируют на критику. Адекватная самооценка говорит о положительном отношении к себе, своей личности. Такие люди высоко оценивают свои способности, учитывают свои слабые стороны и недостатки. Человек с адекватной самооценкой верит в свои силы, уверен в положительном отношении окружающих, в одобрительной оценке окружающих. Данный вид самооценки наиболее подходит для формирования и поддержания психологического благополучия личности.

Для трети воспитанников интернатных учреждений характерна завышенная самооценка (29%). Для людей с завышенной самооценкой характерна бестактность, снобизм, неуважение мнения других, желание быть первым, лучшим, в центре внимания любыми путями и средствами. Часто преувеличивают свои способности и возможности, переоценивают свою значимость. Болезненно реагируют на критику, часто используют агрессивные способы реакции на замечания и поправки, при этом часто критикуют и принижают других. Не прислушиваются к критике, замечаниям, советам со стороны, не критичны к своим недостаткам. Такие люди являются незрелыми личностями, не умеют адекватно оценить свои желания и поступки, результаты своей деятельности, не умеют сравнивать себя с другими, нечувствительны к своим ошибкам, не умеют их признавать, нести ответственность за своё поведение, не умеют опираться на замечания, критику, советы окружающих. Чаще всего завышенная самооценка выступает как механизм компенсации при психологическом неблагополучии.

Заниженный уровень самооценки выявлен у 15% воспитанников интернатных учреждений, принявших участие в нашем исследовании. Данным подросткам характерно критическое, негативное отношение к себе, неуверенность в собственных силах, ожидание негативных оценок со стороны и повышенная чувствительность к негативному мнению окружающих о своей личности. Больше внимания уделяют своим недостаткам, считают, что их больше, чем достоинств. Для таких людей характерно самообвинение, чувство вины и т.д. Заниженная самооценка свидетельствует о негативном отношении к собственной личности, реакциях самообвинения, неуверенности в собственных силах, повышенной чувствительности в отношении оценок других людей. Заниженная самооценка формирует пессимистическое отношение к себе, своему будущему, окружающему миру. Такие люди очень чувствительны к критике и оценке от окружающих, пассивны, замкнуты, стеснительны, не проявляют инициативы, мнительны, подозрительны, ранимы. Состояние может стать ещё более угнетённым при критике или замечании в их адрес. Такие подростки склонны преувеличивать свои недостатки, они не уверены в своих способностях, считают себя

недостойным, неспособными на что-либо, никчемными. При этом данное проявление может носить защитный характер. Когда человек принижает свои качества, способности, умения для того, чтобы не проявлять их и тем самым не подвергать себя оцениванию, ожидая негативную оценку от окружающих, так как он никчемный и ни на что не годный.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что большинство воспитанников интернатных учреждений мужского и женского пола положительно оценивают собственную личность, адекватно оценивают собственные способности и качества личности.

Имеется множество теоретических и практических исследований по проблеме девиантного поведения, но при этом проблема является сложной, неоднозначной и, поэтому, актуальной. С каждым годом растёт количество подростков с отклоняющимся поведением и склонностью к отклоняющемуся поведению. В понимании границы нормы и девиантного поведения необходимо учитывать социальные нормы, т.е. те нормы, на которые опирается общество в целом. Отклонения от социальных норм бывают:

- положительные, направленные на подавление старых образцов и связанные с социальным творчеством, способствующим качественным изменениям в социальной системе;
- негативные – дезорганизуют социальную систему и ведут к ее распаду, что приводит к девиантному поведению.

Различают следующие виды девиантного поведения:

– дезадаптивное поведение: аффективное, депривированное, аутичное, суицидальное, аддиктивное. В основе такого поведения лежат нарушения психического и личностного развития, психическая депривация и психологический дискомфорт;

– антисоциальное (антиобщественное). Антиобщественное поведение направлено против интересов общества в целом, отдельных его ячеек, конкретных людей. К антиобщественному поведению, наряду с правонарушениями, относят поступки, связанные с невыполнением или непризнанием нравственных форм поведения в обществе. У подростков они чаще всего проявляются в неповиновении старшим, родителям, воспитателям, в лживости, драчливости, вызывающей манере поведения, сквернословии, ношении «неприличной» формы одежды, отказе от учебы и трудовой деятельности, бродяжничестве, преждевременном вступлении в половую жизнь, пьянстве и т.п.;

– асоциальное поведение: агрессивное, делинквентное и криминогенное. В основе которого лежит нарушение социализации, социально-педагогическая запущенность, деформация регуляции поведения, социальная дезадаптация.

Для исследования девиантного поведения у воспитанников интернатных учреждений применялась методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП, А. Н. Орел). Методика предназначена для оценки готовности подростков к проявлению различных форм отклоняющегося поведения. По результатам диагностики в выборке по всем семи шкалам были подсчитаны средние значения по Т-баллам (рисунок 2).

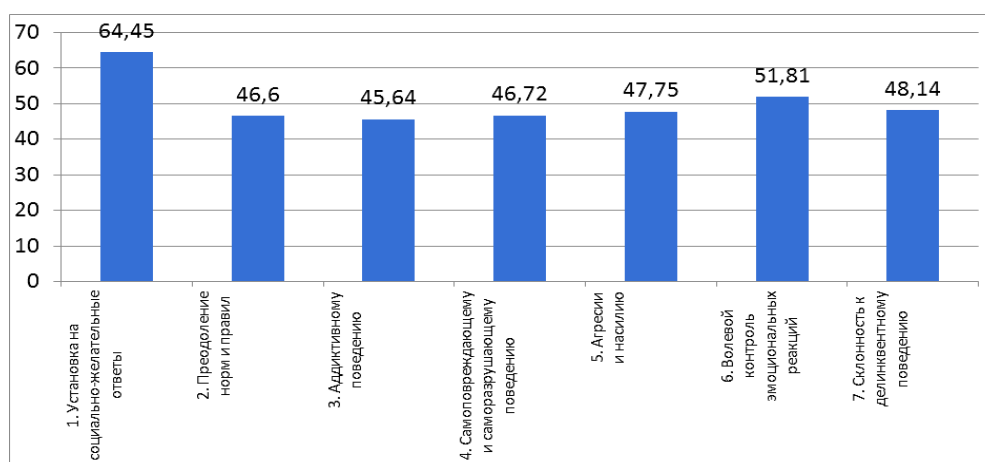


Рисунок 2 – Результаты исследования девиантного поведения у воспитанников интернатных учреждений

На основании полученных данных можно утверждать, что наиболее выраженными у воспитанников интернатных учреждений в исследуемой выборке являются следующие типы девиантного поведения: делинквентное поведение, преодоление норм и правил, агрессивное поведение.

Взаимосвязь со шкалами девиантного поведения устанавливалась отдельно в трех группах испытуемых: с заниженной, адекватной и завышенной самооценкой. На основании проведенного корреляционного анализа были выявлены следующие взаимосвязи:

- установлена обратная умеренная корреляционная связь между заниженной самооценкой и склонностью к преодолению норм и правил у воспитанников интернатных учреждений ($r = -0,54$ при $p < 0,05$). Следовательно, чем ниже уровень самооценки у воспитанников интернатных учреждений, тем выше у них склонность к нарушению норм и правил;

- установлена обратная умеренная корреляционная связь между заниженной самооценкой и нарушением волевого контроля у воспитанников интернатных учреждений ($r = -0,54$ при $p < 0,05$). Следовательно, чем ниже уровень самооценки у воспитанников интернатных учреждений, тем более выражены у них проблемы с волевым контролем негативных эмоций и поведения;

- установлена обратная умеренная корреляционная связь между заниженной самооценкой и склонностью к делинквентному поведению у воспитанников интернатных учреждений ($r = -0,568$ при $p < 0,05$). Следовательно, чем ниже уровень самооценки у воспитанников интернатных учреждений, тем более выражена у них склонность к делинквентному поведению.

На основании проведенного корреляционного анализа была выявлена следующая взаимосвязь: установлена прямая умеренная корреляционная связь между адекватной самооценкой и склонностью к агрессии и насилию у воспитанников интернатных учреждений ($r = 0,295$ при $p < 0,05$). Следовательно, повышение уровня самооценки у воспитанников интернатных учреждений связано с более высокой вероятностью такой формы девиантного поведения, как склонность к агрессии и насилию. То есть более высокий уровень самооценки сопровождается повышением уверенности в собственных силах, что может выражаться в том, что воспитанники интернатных учреждений начинают рассматривать проявление агрессии как приемлемую для них форму поведения.

На основании проведенного корреляционного анализа была выявлена следующая взаимосвязь: установлена прямая умеренная корреляционная связь между завышенной самооценкой и склонностью к агрессии и насилию у воспитанников интернатных учреждений ($r = 0,457$ при $p < 0,05$). Следовательно, завышенный уровень самооценки у воспитанников интернатных учреждений связан с более высокой вероятностью такой формы девиантного поведения, как склонность к агрессии и насилию. То есть завышенный уровень самооценки проявляется в переоценке собственных сил и качеств, снисходительным отношением к окружающим, что может выражаться в том, что воспитанники интернатных учреждений начинают рассматривать проявление агрессии как приемлемую для них форму поведения.

На основании результатов проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

- в исследуемой выборке воспитанников интернатных учреждений у большинства испытуемых выявлен адекватный уровень самооценки (у 56%);

- наиболее выраженными у воспитанников интернатных учреждений в исследуемой выборке являются следующие типы девиантного поведения: делинквентное поведение, преодоление норм и правил, агрессивное поведение;

- на основании проведенного корреляционного анализа были выявлены обратные умеренные корреляционные связи между заниженной самооценкой и склонностью к преодолению норм и правил у воспитанников интернатных учреждений; заниженной самооценкой и нарушением волевого контроля; между заниженной самооценкой и склонностью к делинквентному поведению. Установлены прямые умеренные корреляционные связи между адекватной и завышенной самооценкой и склонностью к агрессии и насилию у воспитанников интернатных учреждений.

Девиантное поведение подростков является серьезной проблемой в современном обществе, и это подчеркивает актуальность исследования. Данная работа была посвящена ис-

следованию взаимосвязи самооценки и склонности к девиантному поведению детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, а также поиску конкретных условий и механизмов, определяющих данное своеобразие. Однако проведенное исследование не ограничилось рамками изучения собственно самооценки и девиантного поведения: фактически оно выявило сложную и интересную картину своеобразия развития самосознания и девиантного поведения в целом у этого сложного контингента детей.

Очевидно, что интересы подростков с девиантным поведением имеют более высокий приоритет, чем духовно-нравственные ценности. Потеря семейного воспитания приводит к вступлению в жизнь аморальных молодых людей. Это, несомненно, оказывает серьезное и важное влияние на стабильность общества.

Список использованных источников

- 1 Гилинский, Я. Н. Девиантность подростков: теория, методология, эмпирическая реальность / Я. Н. Гилинский. – СПб. : Медицинская пресса, 2001. – 200 с.
- 2 Гилинский, Я. И. Девиантное поведение подростков: состояние, проблемы, перспективы // Бюллетень защиты прав ребенка / Я. И. Гилинский. – СПб. : Питер, 1994. – С. 7–12.
- 3 Диянова, З. В. Самосознание личности / З. В. Диянова, Т. М. Щеголева. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1993. – 54 с.
- 4 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.

УДК 364-78:177.3

М. В. Созинова, канд. пед. наук, доцент
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ДОВЕРИЕ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье рассматриваются теоретические аспекты феномена доверия, раскрывается специфика социально-психологического подхода в определении данного понятия. Автором приводятся данные исследования влияния доверия на эффективность взаимодействия в социальной работе, выявленные в ходе анкетирования получателей социальных услуг СПб ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Московского района». Представлен семинар-практикум, направленный на формирование доверительных отношений в профессиональном взаимодействии.

Ключевые слова: доверие, взаимодействие, профессиональное взаимодействие, эффективное взаимодействие, взаимодействие в социальной работе, специалист по социальной работе, получатель социальных услуг

Для современного социума проблема доверия становится все более актуальной в условиях сложной социально-экономической, социально-культурной, политической обстановки. Данные тенденции развития современного общества делают доверие важным фактором безопасного и комфортного социального взаимодействия в ситуации высокой неопределенности. В полной мере сказанное справедливо для взаимодействия в социальной сфере, в частности в области социальной работы между специалистом и получателем социальных услуг. Доверие в системе субъект-субъектных отношений является тем основанием, на котором получатель социальных услуг без тревоги и опасений вступает во взаимодействие со специалистом по социальной работе.

Теоретическую базу исследования составили труды по социальной психологии (И. Р. Алтунина, И. Р. Сариева, Н. А. Корягина, Е. В. Михайлова и др.), психологии общения (Н. А. Кормнова, Н. В. Антонова, С. В. Овсянникова и др.), по теории и методике социальной работы (А. Б. Белинская, М. В. Воронцова, Л. Г. Гусякова, Т. Б. Кононова и др.), социального взаимодействия (Т. С. Вавакина, Ю. Ю. Чилипенко, К. А. Ремизова и др.) и феномена доверия (Э. Гидденс, Ф. Фукуяма, И. В. Глушко, С. Д. Гуриева, М. М. Борисова и др.).

Феномен доверия представляет собой междисциплинарную категорию, имеет длительную историю становления. Ф. Фукуяма еще в 60-х годах прошлого века сформулировал подход, определяющий доверие как базовое свойство и в некотором смысле условие развития социума [3]. Он подчеркивал, что доверие – это представления и ожидания членов социума в отношении поведения других его членов, их следование принятым в данном обществе социальным нормам [3, с. 173].

Проведенный анализ философского, социологического и психологического подходов к пониманию доверия позволяет определить социально-психологический подход как наиболее оптимальный для раскрытия феномена доверия. Особый интерес в данном контексте представляет диссертационная работа Т. П. Скрипкиной, в которой доверие рассматривается как субъективное личное отношение человека, «установку-отношения человека к миру и к самому себе». Автор отмечает, что доверие возможно не только к другим людям, но и по отношению к идеалам и ценностям, объектам культуры, концепциям и авторитетным мнениям [1, с. 29]. Доверие выступает также в качестве важного условия функционирования межличностных отношений в позитивном ключе, так как без доверия отношения довольно быстро могут приобрести конфликтный характер.

Доверие – это социально-психологический феномен, подразумевающий индивидуальное отношение одного человека к другому человеку или социальной группе, либо к определенным ситуациям и явлениям, которые имеют особую важность для человека и оцениваются им как надежные. В структуре доверия (как социально-психологического образования) можно выделить три компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Вопросы доверия имеют особое значение в сфере помогающих профессий, в том числе в социальной работе. Отсутствие доверия между специалистами и их клиентами, безусловно, негативно влияет на результат взаимодействия.

Взаимодействие рассматривается как систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера, это воздействие и на самого партнера, причем вызванная реакция вызывает в свою очередь реакцию воздействующего. В сфере социальной работы можно выделить несколько уровней взаимодействия: между специалистом и руководителем, между специалистами, между специалистом и получателем социальных услуг. При этом взаимодействие в системе «специалист по социальной работе – получатель социальных услуг» имеет специфические характеристики: многоаспектность; четкая направленность на совместную деятельность и результат; большой диапазон типов получателей социальных услуг учреждений социального обслуживания; гуманистический и субъект-субъектный характер профессионального взаимодействия.

Эффективность взаимодействия специалиста по социальной работе и получателя социальных услуг оценивается по следующим показателям: соотношение полученного результата и цели; субъективный показатель удовлетворенности участников взаимодействия; оптимальность объема затрат (энерго-временных, материальных и т. д.).

Е. В. Ткачева выделяет факторы эффективности взаимодействия между специалистом и получателем социальных услуг: структурные (организационная структура учреждения, тип информационно системы и т. д.); независимые (характер отношений с другими субъектами и институтами социального обслуживания) и промежуточные (стиль общения специалиста с клиентом, характер устанавливающихся между ними отношений и пр.) [2]. При этом доверие оказывает влияние на промежуточные факторы.

Таким образом, доверительные отношения являются важным фактором эффективности взаимодействия в социальной работе. Наиболее эффективная ситуация взаимодействия складывается тогда, когда сформировано обоюдное доверие при условии, что и получатель социальных услуг, и специалист по социальной работе доверяют сами себе.

С целью выявления влияния доверия на эффективность взаимодействия в социальной работе было проведено анкетирование получателей социальных услуг СПб. ГБУ «Центр социальной помощи семье и детям Московского района». Всего в анкетировании приняло участие 40 получателей социальных услуг в возрасте от 37 до 64 лет (27 женщин, 13 мужчин).

Полученные в ходе анкетирования результаты показали, что больше половины опрошенных (55 %) считают комфортным общение со специалистом по социальной работе, остальные охарактеризовали отношения со специалистом как некомфортные (45 %). Использование в анкете открытых вопросов позволило получить от самих клиентов характеристики комфортного и некомфортного общения со специалистом по социальной работе. Ответы участников исследования были сгруппированы по смыслу.

Комфортному общению опрошенные дали следующие характеристики: доброжелательное, вежливое, приветливое; уважительное («без фамильярностей», «на Вы» и т. д.); сдержанное, деловое, официальное, «по делу»; теплое, дружеское, неформальное; спокойное, безопасное, «без конфликтов», «без агрессии»; надежное, честное (специалист «не опаздывает», «выполняет обязательства в срок», «держит слово», честно сообщает о трудностях и т. д.).

Некомфортное общение получило следующие характеристики: недоброжелательное, неуважительное отношение; слишком дружелюбное («сюсюканье», «как будто я маленький ребенок»); конфликтное; ненадежное («специалист опаздывает», специалист «теряет бумаги», «забывает сделать то, что обещал»). Отметим, что мнения опрошенных по поводу некоторых признаков прямо противоположные: часть опрошенных называет формальное и сдержанное общение комфортным, в то же время другая часть отмечает, что комфортнее себя чувствует при установлении неформальных, теплых, отношений со специалистом. Отсюда вытекает вывод о необходимости использования специалистом по социальной работе в своей профессионально деятельности индивидуального подхода к каждому клиенту.

Наличие доверия к специалисту по социальной работе подтвердили 60 % опрошенных, оставшиеся 40 % указали, что доверие к специалисту по социальной работе сформировано не было, по тем или иным причинам. В ходе анкетирования удалось проследить четкую взаимосвязь между наличием доверия между получателем социальных услуг и специалистом и оценкой получателем социальных услуг взаимодействия с специалистом по социальной работе как эффективного. Во всех случаях, когда взаимодействие в социальной работе носило явно неэффективный характер (не выполнено два или три показателя эффективности из трех), доверие между получателем социальных услуг и специалистом отсутствовало.

Например, в одном из случаев проблема была решена, но не в ожидаемые получателем социальных услуг сроки. Кроме того, получатель социальных услуг отметил, что его не устроило само взаимодействие с специалистом по социальной работе, его отношение. В этом и схожих с ним случаях наблюдалось отсутствие доверия между специалистом по социальной работе и получателем социальных услуг. Наиболее явная связь наблюдается между наличием доверия у получателя социальных услуг по отношению к специалисту по социальной работе и степенью его удовлетворенности от самого взаимодействия, общения, работы со специалистом.

Интерес представляет случай, когда проблема получателя социальных услуг вовсе не была решена специалистом по социальной работе. Однако при этом получатель социальных услуг отметил, что общение со специалистом было для него комфортным и приятным. В этом случае отмечалась сформированность доверия к специалисту по социальной работе. Наблюдается взаимосвязь между сформированностью доверия у получателя социальных услуг по отношению к специалисту и эффективностью взаимодействия между ними.

Последующие вопросы анкеты помогли выявить те факторы, которые оказывают влияние на формирование у получателя социальных услуг доверия к специалисту по социальной работе. Так, большинство опрошенных (80 %) подтвердило совпадение внешнего облика, поведения и стиля общения специалиста с ожиданиями опрошенного. Остальные опрошенные выделили следующие качества/поступки специалистов, которые не соответствовали их ожиданиям: «специалист опоздал на свой прием, считаю это неприемлемым»; «хотелось бы больше доброжелательности»; «специалист как будто хотела поскорее отделаться от меня»; «специалист задавала много вопросов; мне кажется, они не были связаны с моей проблемой».

В оценке поведения специалиста по социальной работе важное значение имеют как непосредственно действия специалиста, так и субъективное восприятие этого поведения получателем социальных услуг. Характеризуя факторы формирования доверия/недоверия к специалисту по социальной работе, опрашиваемые предоставляли схожие ответы. Так, формированию доверия, по мнению опрашиваемых, способствуют: компетентность специалиста («сразу знает, как решить проблемы», «разбирается в законах», «сразу предложил решение проблемы» и т. д.); конфиденциальность («специалисту можно доверить личную информацию»); надежность («выполняет обещанное в срок», «находится на рабочем месте тогда, когда должен»); уважительный и вежливый тон в общении и т. д.

Формированию недоверия, по мнению опрашиваемых, способствуют: некомпетентность; ненадежность; неуважительный стиль общения («свысока», «как с маленьким ребенком»). Большинство опрошенных (70 %) отметило, что пол специалиста по социальной работе не имеет значения. Однако один опрошенный (2,5 %) отметил, что отдал бы предпочтение специалисту мужчине, а 12,5 % опрошенных отдали предпочтение специалисту женщине.

Необходимо отметить, что, большинство опрошенных (60 %) отдает предпочтение специалисту с большим опытом работы в сфере социального обслуживания. Часть опрошенных (25 %) посчитали данный критерий не имеющим значения, тогда как 15 % опрошенных отметили, что предпочли бы обратиться к молодому специалисту. Полученные данные подтверждаются результатами по предпочтениям в отношении к возрасту специалиста.

Большинство опрошенных (65 %) отдало предпочтение среднему возрасту специалиста 30–45 лет. Данное распределение может быть вызвано стереотипом в отношении молодых специалистов как неопытных и некомпетентных и о пожилых специалистах как об «уставших» и потерявших профессиональную «хватку». Следовательно, специалисту необходимо продемонстрировать клиенту собственную профессиональную компетентность и показать, что данные качества не зависят от возраста специалиста.

Характеризуя внешний вид специалиста большинство опрошенных (70 %) отдали предпочтение сдержанному, строгому, деловому внешнему виду специалиста. Если при ответе на вопрос о внешнем виде специалисты опрошенные отвечали согласованно, то при вопросе о предпочтении стиля общения специалиста мнения разделились. Половина опрошенных отдает предпочтение сдержанному, формальному, деловому общению специалиста с получателем социальных услуг. Остальные предпочитают, чтобы специалист общался неформально, непринужденно, доброжелательно.

Как и ответы на вопрос о характеристике комфортного и некомфортного общения со специалистом), ответы на вопрос по предпочтению по отношению к стилю общения специалиста по социальной работе, наталкивают на понимание необходимости подстраивания стиля общения с клиентом под его особенности, нужды, ожидания.

По результатам проведенного исследования сформулированы рекомендации для специалистов по формированию доверительных отношений с получателем социальных услуг и повышению эффективности взаимодействия в социальной работе. С целью повышения эффективности взаимодействия между специалистом и получателем социальных услуг был разработан семинар-практикум, направленный на формирование доверительных отношений в ходе профессионального взаимодействия.

Семинар-практикум направлен на решение следующих задач:

- актуализация знаний специалистов по социальной работе в сфере формирования доверительных отношений с клиентом (с целью повышения качества их взаимодействия);
- систематизация представлений о требованиях к внешнему виду, образу, поведению, этике специалиста по социальной работе с целью повышения доверия к нему со стороны получателей социальных услуг;
- развитие коммуникативных навыков специалистов, необходимых для построения доверительных отношений с клиентами;
- содействие становлению навыков формирования эффективного профессионального образа специалиста.

Семинар-практикум включает шесть занятий длительностью до 60 минут. Основными формами работы в ходе семинара-практикума являются мини-лекции, деловые игры, психологические и коммуникативные упражнения, элементы тренинговых занятий и др.

Таким образом, разработанные рекомендации и семинар-практикум для специалистов позволят сотрудникам социального учреждения строить доверительные отношения со своими клиентами, что повысит эффективность взаимодействия в системе «специалист по социальной работе – получатель социальных услуг».

Список использованных источников

1 Скрипкина, Т. П. Доверие как социально-психологическое явление: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Т.П. Скрипкина. Ростов н/Д, 1998. – 392 с.

2 Ткачева, Е. В. Эффективное взаимодействие в системе «специалист по социальной работе – получатель социальных услуг» в центре социального обслуживания: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Е.В. Ткачева. – СПб., 2010. – 212 с.

3 Фукуяма, Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма. М. : АСТ, 2016. – 730 с.

УДК 364-787.3:616-036.21:37.091.212(510)

Цай Хуэйцин

Научный руководитель: Г. А. Фофанова, канд. психол. наук, доцент
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь

СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ ИЗ КИТАЯ В КОНТЕКСТЕ COVID-19

В то время, когда COVID-19 все еще распространен по всему миру, китайские студенты подвержены социально-психологической дезадаптации, что может негативно сказаться на их академических достижениях и повседневной жизни. В статье сравниваются проявления и причины социально-психологической дезадаптации китайских студентов в условиях эпидемии, а также указываются факторы, влияющие на социально-психологическую адаптацию китайских студентов. В статье рассматриваются программы вмешательства для улучшения психологического благополучия китайских иностранных студентов в трех областях: социальные отношения, когнитивное поведение и социальные сети в Интернете. Краткое изложение результатов прошлых исследований поможет педагогам, преподавателям психологии, консультантам и другим специалистам получить более полное и глубокое понимание трудностей кросс-культурной адаптации и кризисов психического здоровья, с которыми сталкиваются китайские студенты, определить и проверить эффективные психологические вмешательства, а также обеспечить научную основу и практические выводы для более эффективных психологических вмешательств в будущем.

Ключевые слова: иностранные студенты, социально-психологическая адаптация, кросс-культурная адаптация, дезадаптация, психическое здоровье, психолого-педагогическая поддержка

Интернационализация образования становится все более и более всеобъемлющей. Согласно статистике, число китайских студентов, обучающихся за рубежом, в 2019 году составило 703 500 человек, что на 6,25 % больше, чем в предыдущем году. С 1978 по 2019 год

общее число студентов, обучающихся за рубежом, достигло 6 560 600 человек [9]. А образовательная и возрастная структура китайских студентов, обучающихся за рубежом, четко показывает тенденцию к снижению возраста [20]. В результате COVID-19 китайские студенты и их семьи испытывают огромное психологическое давление. Иностранцы студенты не только сталкиваются с теми же трудностями в учебе, стажировке и трудоустройстве, что и их местные коллеги, но и с дополнительными проблемами, такими как межкультурная адаптация, языковые барьеры, тоска по дому и дискриминация [25].

Исследование китайских студентов в Йельском университете показало, что 45 % опрошенных студентов сообщили о симптомах депрессии, а 29 % – о симптомах тревоги [5]. Данные онлайн-опроса китайских иностранных студентов показали, что 54 % испытуемых страдали депрессией, и только 9 % решили обратиться за консультацией. Это говорит о том, что китайские студенты чаще сталкиваются с проблемами дезадаптации и реже обращаются за консультационной помощью [16]. Исследование показало ухудшение психического здоровья студентов в результате пандемии COVID-19 и вызванных ею изменений в академической жизни [27]. В другом исследовании анкета была заполнена 358 иностранными студентами, около 2/3 из которых сообщили, что испытывали внезапные перепады настроения во время изоляции и неполной изоляции. 33,3 % респондентов считали, что их психическое здоровье ухудшилось в условиях этих ограничений [27]. Поэтому рекомендуется проводить раннее психосоциальное вмешательство для студентов.

Социально-психологическая адаптация является одним из важных признаков психического здоровья иностранных студентов, а также центральным воплощением комплексного качества иностранных студентов. Это способность иностранных студентов к саморегуляции, самоуправлению и достижению гармонии и баланса с окружающим миром в пяти аспектах: академическая адаптация, межличностные отношения, социальная адаптация, коллективная адаптация и самоинтеграция [15]. Социально-психологическая адаптация включает в себя психическое здоровье (например, депрессия и одиночество) и социокультурную адаптацию (например, чувство принадлежности к сообществу студенческого городка). Исследование, проведенное среди студентов австралийских университетов, показало, что общий уровень психического здоровья студентов университетов значительно ниже, чем общий уровень психического здоровья австралийцев [16], и что основные факторы, влияющие на психическое здоровье студентов, включают академический стресс, финансовый стресс, жизненный стресс и межличностные проблемы [18]. В дополнение к этим влияниям иностранные студенты также сталкиваются с проблемами межкультурной адаптации.

На *академический стресс* иностранных студентов легко влияют такие факторы, как культурный фон и языковой барьер, которые могут усугубить негативные психологические последствия академического стресса. Исследование Р. Мисры и коллег показало, что стрессоры в повседневной жизни иностранных студентов включают трудности в использовании английского языка и трудности культурной адаптации. Низкий уровень социальной поддержки может привести к большему учебному стрессу, а больший учебный стресс может привести к большим негативным физическим и эмоциональным реакциям, таким как низкий уровень энергии, беспокойство, гнев, и злоупотребление психоактивными веществами [10]. Влияние пандемии и политики сегрегации, в результате которой многие школы открыли дистанционное обучение онлайн, увеличило академический стресс иностранных студентов. Пилотное исследование в Иордании показало, что 209 из 387 опрошенных студентов не мотивированы на участие в дистанционном обучении, а 54,9 % студентов считают, что трудности дистанционного обучения являются их самой серьезной психологической проблемой в настоящее время [1].

Знание языка. С. Пойразли и М. Д. Лопес обнаружили, что азиатские студенты чаще, чем европейские, испытывают дезадаптацию в академическом обучении и использовании английского языка из-за культурной дистанции. Результаты исследования также показали, что более низкая успеваемость и более низкий уровень владения английским языком были значительно связаны с дезадаптацией [19]. Другое исследование показало, что чем более

свободно они владели языком принимающей страны, тем меньший аккультурационный стресс они испытывали и тем меньше вероятность того, что они будут испытывать такие эмоциональные реакции, как тоска по дому и депрессия [24].

Межличностное взаимодействие. В ответ на пандемию COVID-19 многие колледжи и университеты начали дистанционное обучение онлайн и внедрили политику социального отчуждения. Из-за потери физической дистанции межличностные академические и социальные сети студентов подверглись беспрецедентному нарушению [16]. Исследование 200 иностранных студентов в Австралии показало, что две трети иностранных студентов чувствовали себя одинокими уже через несколько месяцев пребывания в Австралии [14], а 71 % китайских студентов в Новой Зеландии хотели бы установить больше дружеских отношений с местными жителями [26]. Иностранные студенты, которые участвуют в большем количестве межкультурных взаимодействий, ощущают более высокий уровень социальной поддержки и более низкий уровень тревоги и депрессии [3].

Дискриминация, связанная с культурой, известна как «культурный расизм» – дифференциация расовых отношений на основе культурных различий и восприятия одной культуры как высшей и превосходящей другую. Она быстро распространилась по всему миру. Некоторые СМИ использовали термин «китайский вирус» для описания COVID-19, в результате которого китайцы или азиаты подвергаются повышенной дискриминации, несправедливому обращению и расизму, и даже физическим нападениям [11]. Дискриминация оказывает значительное негативное влияние на состояние психического здоровья иностранных студентов и тесно связана с депрессией и несчастьем [6].

Социокультурные факторы. Своеобразный китайский культурный фон, которым обладают китайские студенты, сильно отличается от западного культурного фона. Китайские культурные традиции (конфуцианство) не поощряют эмоциональное выражение, чтобы избежать раскрытия своих недостатков или сохранить семейную и социальную гармонию. В результате китайские студенты склонны игнорировать или избегать консультационных услуг и чаще отказываются от услуг в процессе получения психиатрической помощи [18].

Глобальная пандемия COVID-19. Риски для здоровья, связанные с COVID-19, носят не только физический, но и психологический и социальный характер: широко распространенные вспышки инфекционных заболеваний тесно связаны с психологическими проблемами, такими как депрессия и тревога [2]. Помимо страха и тревоги, вызванных самой эпидемией, политика закрытия городов, принятая для борьбы с эпидемией, также оказала негативное влияние на психическое здоровье людей. Для иностранных студентов такая политика, как закрытие школ и дистанционное обучение, усилила тревогу и беспокойство по поводу экзаменов, окончания школы и трудоустройства [21].

Хорошая социальная поддержка помогает иностранным студентам адаптироваться в межкультурной среде и способствует снижению их тревожности, депрессии и субъективного благополучия [19]. Иностранные студенты воспринимали социальную поддержку в основном от друзей и школьных учреждений, и даже в изолированных и заблокированных условиях, на которые повлиял COVID-19, китайские студенты, которые воспринимали больше социальной поддержки, имели более высокое психическое здоровье, чем те, кто воспринимал меньше социальной поддержки [17]. Исследование 120 китайских студентов показало, что те, кто более опытен и часто пользуется социальными онлайн-инструментами, имеют более широкие и более отдаленные социальные связи, что может способствовать повышению их межкультурной компетентности в учебе и жизни [8]. Исследование, проведенное среди иностранных студентов в Австралии, показало, что 88 % тех, кто чувствует себя одиноким, избавляются от одиночества с помощью общения, особенно с друзьями [22].

Основываясь на этой теоретической базе Т. Sakurai разработали экспериментальный подход к повышению аккультурации. В эксперименте экспериментальная группа состояла из 47 иностранных студентов из австралийского университета, которые вместе ехали на автобусе к популярной туристической достопримечательности, в то время как 51 участник контрольной

группы не занимался этой деятельностью. В результате иностранные студенты в экспериментальной группе установили больше социальных отношений с местными жителями и углубили свою интеграцию в местную культуру, но программа вмешательства была направлена больше на социокультурную адаптацию и не оказывала прямого воздействия на психологическую адаптацию [26].

В исследовании чувства принадлежности иностранных студентов в немецком университете ученые использовали программу вмешательства в социальную принадлежность для повышения уровня принадлежности иностранных студентов и снижения уровня депрессии во время адаптации [18]. Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что написание записок для анализа положительного опыта адаптации может повысить чувство принадлежности иностранных студентов, однако необходимы дальнейшие исследования для увеличения продолжительности, сохранения эффекта вмешательства и повышения психологической устойчивости.

Когнитивно-поведенческие вмешательства с учетом культурных особенностей

Э. Мак и коллеги разработали программу межкультурных социальных навыков для иностранных студентов под названием *Experiential Excellence in Learning and Leadership (EXCELL)*, цель которой – помочь иностранным студентам сохранить уверенность и эффективность в академическом и социальном взаимодействии, а также сохранить свою культурную идентичность в процессе обучения [12]. Вонг Й. С. в своем исследовании обнаружил, что после прохождения программы EXCELL у иностранных студентов канадского университета значительно повысилась самооценка в общении с местными студентами, а местные студенты также отметили значительное улучшение навыков общения иностранных студентов. Однако проект не измерял изменения в уровнях стресса и субъективного благополучия иностранных студентов [23].

При проведении психологического вмешательства с применением когнитивно-поведенческой терапии для иностранных студентов в Турции исследователи использовали квазиэкспериментальную схему 2*3, в которой испытуемых разделили на экспериментальную и контрольную группы и попросили сообщить о психологической адаптации, самоэффективности и уровне стресса до начала вмешательства, сразу после его окончания и через 6 месяцев после его окончания. В конце вмешательства данные анкеты, заполненной сразу после вмешательства, показали значительное повышение самоэффективности иностранных студентов, но не выявили существенной разницы в психологической устойчивости и уровне стресса. Однако в ходе последующего тестирования через 6 месяцев экспериментальная группа показала значительное повышение психологической устойчивости и самоэффективности, а также снижение уровня стресса [7]. Поэтому данное вмешательство когнитивно-поведенческой терапии должно более широко использоваться и пропагандироваться.

Для удовлетворения сложных потребностей студентов в области психического здоровья некоторые университетские консультационные центры (УКЦ) в США внедрили процесс консультирования прямого доступа, заменив им старый процесс консультирования по предварительной записи. В рамках процесса и системы прямого доступа значительно увеличилась доля студентов, посещающих консультации, и число консультантов, получающих консультации [4].

Интервенции социальных инструментов в Интернете

С популярностью онлайн-социальных сетей иностранные студенты используют такие социальные сети, как Facebook, Twitter и Youtube, для дальнейшей интеграции в местное общество и культуру, а также для снижения давления социальной, академической и культурной адаптации, с которым они сталкиваются [26]. Использование социальных сетей в Интернете предоставило иностранным студентам ценную возможность практиковать свои навыки английского языка, заводить местных друзей, узнавать местную информацию и укреплять свои связи с семьей и друзьями на родине [8].

Однако некоторые исследования также показали, что использование социальных сетей иностранными студентами может иметь и негативное влияние. Например, активное использование Facebook может привести к отсутствию социальных навыков у иностранных студентов и нарушению их социальных связей с родными странами [13]. Частое использование социальных сетей для получения информации об эпидемии тесно связано с более высоким уровнем тревоги

и депрессии в период распространения эпидемии [7]. Поэтому Всемирная организация здравоохранения рекомендует, чтобы защитить свое психическое здоровье во время эпидемии, люди должны уделять меньше внимания информации о новой коронавирусной эпидемии, придерживаться регулярного графика изучения информации, например, один или два раза в день, и получать ее из надежных источников, отвергая слухи и дезинформацию. Нет однозначного вывода о влиянии инструментов социальных медиа на культурную адаптацию и психологическое здоровье иностранных студентов. Будущие исследования должны быть более детальными, такими как проведение многоуровневых исследований с точки зрения времени использования, цели использования и групп взаимодействия, чтобы выявить более четкую взаимосвязь между социальными медиа и психологическим здоровьем, а также повысить точность и эффективность психологических вмешательств на основе интернет-платформ.

Исследования дали основные описания, объяснения и анализ влияния и вмешательства на социально-психологическую адаптацию иностранных студентов, внося значительный вклад в наши знания и понимание того, какие симптомы социально-психологической адаптации существуют, какие причинные факторы и какие стратегии вмешательства наиболее эффективны. Тем не менее, существующие исследования все еще имеют некоторые ограничения и недостатки. Во-первых, взаимосвязь между использованием социальных сетей, культурной адаптацией и уровнем психического здоровья относительно неопределенна, и нельзя сделать четких и строгих выводов. В будущем необходимы более подробные причинно-следственные исследования и последующие исследования, особенно о типах, целях и особенностях использования социальных сетей, о влиянии времени и других факторов на социально-психологическую адаптацию китайских иностранных студентов и механизме этого. Во-вторых, учитывая недостаток эффективных программ вмешательства для психического здоровья и аккультурации иностранных студентов, особенно в плане разработки и тестирования эффективности онлайн-консультирования и онлайн-терапии для иностранных студентов, исследователи должны уделять больше времени и усилий этим программам. Наконец, большинство исследований сосредоточено на самой популярности иностранных студентов, игнорируя микроконтекст и социальные сети иностранных студентов, такие как страна происхождения, учебное заведение в регионе и социальный круг вокруг иностранного студента, которые оказывают значительное влияние на психологическое благополучие и аккультурацию отдельных иностранных студентов.

В целом, поскольку психологи уделяют больше внимания психологии и поведению китайских иностранных студентов, психологические исследования с различных точек зрения постепенно накапливаются и развиваются, и в будущем необходимо проделать большую работу по проведению масштабных опросников, подробных поведенческих экспериментов, углубленных исследований конкретных случаев и эффективных вмешательств, чтобы улучшить академическую успеваемость, социальную интеграцию, психологическое здоровье, культурную адаптацию и поведение китайских иностранных студентов. Цель – улучшить академическую успеваемость, социальную интеграцию, психологическое благополучие, культурную адаптацию и субъективное благополучие иностранных студентов. Эта амбициозная цель не может быть достигнута без согласованных усилий психологов, консультантов, педагогов, политиков, родителей, учителей и государственных учреждений. Данная работа послужит ценным научным пособием для академических исследований и практического применения в этой области.

Список использованных источников

1 Al-Tammemi, A. B. Is it just about physical health? An internet-based cross-sectional study exploring the psychological impacts of COVID-19 pandemic on University students in Jordan using Kessler Psychological Distress Scale / A. B. Al-Tammem, A. Akour, L. Alfalah // *Europe PMC*. – 2020. – № 2.

2 Bao, Y. 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society / Y. Bao, Y. Sun, S. Meng, J. Shi, L. Lu // *The Lancet*. – 2020. – № 395 (10224). – P. 37–38.

- 3 Berry, J. W. Acculturation: Living successfully in two cultures / J. W. Berry // *International journal of intercultural relations*. – 2005. – № 29 (6). – P. 697–712.
- 4 Forbush, E. Social media use and adaptation among Chinese students beginning to study in the United States / E. Forbush, B. Foucault-Welles // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2016. – № 50. – P. 1–12.
- 5 Han, X. Report of a mental health survey among Chinese international students at Yale University / X. Han, Q. Luo, S. Jacobs, M. Jean-Baptiste // *Journal of American College Health*. – 2013. – № 61 (1). – P. 1–8.
- 6 Jung, E. The role of identity in international students' psychological well-being in the United States: A model of depression level, identity gaps, discrimination, and acculturation / E. Jung, M. L. Hecht, B. C. Wadsworth // *International journal of intercultural relations*. – 2007. – № 31 (5). – P. 605–624.
- 7 Ma, H. Trapped in a double bind: Chinese overseas student anxiety during the COVID-19 pandemic / H. Ma, C. Miller // *Health communication*. – 2021. – № 36 (13). – P. 1598–1605.
- 8 Marksteiner, T. Effects of a brief psychological intervention on students' sense of belonging and educational outcomes: The role of students' migration and educational background / T. Marksteiner, S. Janke, O. Dickhäuser // *Journal of school psychology*. – 2019. – № 75. – P. 41–57.
- 9 Ministry of Education. Study abroad students in China in 2019 [EB/OL] // – 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202012/t20201214_505447.html – Дата доступа: 04.12.2020.
- 10 Misra, R. Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States / R. Misra, M. Crist, C. J. Burant // *International Journal of Stress Management*. – 2003. – № 10 (2). – P. 137.
- 11 Mitchell, S. L. Utilization of counseling services: Comparing international and US college students / S. L. Mitchell, A. K. Greenwood, M. C. Guglielmi // *Journal of College Counseling*. – 2007. – № 10 (2). – P. 117–129.
- 12 Pang, H. How does time spent on WeChat bolster subjective well-being through social integration and social capital / H. Pang // *Telematics and Informatics*. – 2018. – № 35 (8). – P. 2147–2156.
- 13 Poyrazli, S. An exploratory study of perceived discrimination and homesickness: A comparison of international students and American students / S. Poyrazli, M. D. Lopez // *The Journal of psychology*. – 2007. – № 141 (3). – P. 263–280.
- 14 Sawir, E. Loneliness and international students: An Australian study / E. Sawir, S. Marginson, A. Deumert, C. Nyland, G. Ramia // *Journal of studies in international education*. – 2008. – № 12 (2). – P. 148–180.
- 15 Shi, L. *Health Psychology* / L. Shi // Beijing Normal University Press, – 2001. – P. 280
- 16 Smith, R. A. Patterns of undergraduate student interpersonal interaction network change during the COVID-19 pandemic / R. Smith, M. G. Brown, K. A. Grady, S. Sowl, J. M. Schulz // *AERA Open*. – 2022. – № 8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/23328584211073160> Дата доступа: 04.12.2020.
- 17 Stallman, H. M. Prevalence of mental health problems in Australian university health services / H. M. Stallman, I. A. N. Shochet // *Australian Psychologist*. – 2009. – № 44 (2). – P. 122–127.
- 18 Vaez, M. Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students / M. Vaez, L. Laflamme // *Social Behavior and Personality: an international journal*. – 2008. – № 36 (2). – P. 183–196.
- 19 Zhang, J. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review / J. Zhang, P. Goodson // *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. – № 35. P. 139–162.
- 20 Wang, Z. Perspectives on the under-age phenomenon of studying abroad in China / Z. Wang // *China's national conditions and power*, – 2020. – № 11. – С. 27–29.
- 21 Wei, W. E. Presymptomatic transmission of SARS-CoV-2 – Singapore, January 23 – March 16, 2020 / W. E. Wei, Z. Li, C. J. Chiew, S. E. Yong, M. P. Toh, V. J. Lee // *Morbidity and Mortality Weekly Report*. – 2020. – № 69 (14). – P. 411.

22 Wieczorek, T. Class of 2020 in Poland: Students' mental health during the COVID-19 outbreak in an academic setting / T. Wieczorek, A. Kołodziejczyk, M. Ciułkiewicz, J. Misiak, J. Rymaszewska, D. Szcześniak // International journal of environmental research and public health – 2021. – № 18 (6). – P. 2884–2898.

23 Wong, Y. S. (2001). Evaluation of sociocultural competency training in enhancing self-efficacy among immigrant and Canadian-born health sciences trainees (Doctoral dissertation, University of British Columbia) / Y. S. Wong. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0054503> Дата доступа: 04.12.2020.

24 Yeh, C. J. International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress / C. J. Yeh, M. Inose // Counselling Psychology Quarterly. – 2003. – № 16 (1). – P. 15–28.

25 Zhang, J. Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review / J. Zhang, P. Goodson // International Journal of Intercultural Relations. – 2011. – № 35. – P. 139–162.

26 Zhang, Z. Differences in living and learning: Chinese international students in New Zealand / Z. Zhang, M. Brunton // Journal of Studies in International Education. – 2007. – № 11 (2). – P. 124–140.

27 Пилипів, Д. Б. Психічне здоров'я студентів медичного факультету № 2 Ужгородського національного університету під час пандемії COVID-19 за даними анонімного опитування. / Д. Б. Пилипів, Б. М. Шарга, В. П. Фекета // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Медицина. – 2020. – № 62 (2) – С. 88–95.

УДК 316.624-047.647:316.77:004.9

T. G. Shatiuk, Ph.D. in Educational Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PREVENTING PROBLEM OF SOCIALLY DANGEROUS BEHAVIOR AND SUPPORTING A PERSON IN A CONTEMPORARY SOCIAL AND DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article presents theoretical and methodical results of the research of the problem of prevention of socially dangerous behavior of the individuals and their support in the contemporary social and digital educational environment. Changing the quality of educational environment introduces risks into the behavior of children and young people who are increasingly in need of psychological assistance and support, which in turn can be implemented through the social digital environment and ICT.

Keywords: socially dangerous behavior, prevention, support, personality, contemporary social and digital educational environment

Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНО ОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье представлены теоретические результаты исследования проблемы профилактики социально опасного поведения личности и ее сопровождения в современной социально-цифровой образовательной среде. Изменение качества образовательной среды вносит риски в поведение детей и молодежи, которые все больше нуждаются в оказании психологической помощи и поддержки, которая в свою очередь может быть реализована через социально-цифровую среду и ИКТ.

Ключевые слова: социально опасное поведение, профилактика, сопровождение, личность, современная социально-цифровая образовательная среда

Defining the contemporary educational environment as «a predominantly social-digital environment, since the process of socialization of children and youth is mediated by social networks, and part of the educational process is brought to the Internet space and various information and communication technologies are used», it is necessary to focus on its influence on the formation of psychological personality spaces. The main condition for the development of a personality in any context, including its psychological well-being and health, is a safe educational environment. At the moment, a number of questions arise related to the formation of socially dangerous forms of personality behavior in the conditions of the educational environment, the features of the perception of the subjective feeling of well-being by a modern personality, its psychological space and personal boundaries have not been sufficiently studied. To solve these problems, it is necessary to conduct a comprehensive research of the features of the formation of socially dangerous forms of personality behavior and its components. An important aspect of the research is the development and testing of an innovative prevention program that allows the most complete coverage of the problem of psychological well-being.

The research relevance stems from the contradictions arising from the collision of outdated models of social construction and the latest, modernized systems for constructing a personality space. The contemporary world of globalization and computerization dictates its own rules for the organization of space, the psychological boundaries of the individual. Educational environment and its participants can be exposed to both external and internal threats. At the individual level, the main internal threats include: internal imbalance and the individual psychological stress, psychological distress, instability and disruption of mental development and health, external ones - dissatisfaction with the psychological characteristics of the environment and instability to influences from people and groups. At the level of the educational environment, the main internal threats include: a negative attitude to the educational environment of its participants, a violation of peace and order in an educational institution, difficulties in communication between participants in the environment, external ones – emergencies in the social, technical and environmental spheres, criminalization of public relations.

The psychological safety of the social-digital environment and the individual are inseparable from each other, they are a model of the normal functioning and sustainable development of a person in interaction with the environment. At the present stage of intensive development of society, along with an increase in the level of activity and responsibility of each individual for life, there is a parallel increase in negative trends. The most relevant are the increase in persons prone to addictive forms of behavior, the growth of juvenile delinquency, teenage bullying, eating disorders, the aggravation and emergence of new forms of deviant behavior. A contemporary approach to solving these issues involves a modernized approach to training specialists to solve these problems.

Thus, modern challenges stimulate the setting of a goal related to the development of an effective system for the prevention of socially dangerous behavior of a person and its support in the contemporary social-digital-educational environment, using modern technologies for diagnosing and analyzing various contexts of a person's life. Achieving such a goal is possible through solving the problems of conducting a theoretical analysis and systematization of sociocultural, psychological and pedagogical features of socially dangerous behavior in a socially digital educational environment, its forecasting and prevention; development of an expanded term of a contemporary social and digital educational environment in the context of the concept of «socially dangerous behavior of an individual»; development of a prognostic algorithm that allows analyzing the risk of formation of socially dangerous forms of personality behavior, as well as a program for the prevention of socially dangerous behavior of a person that meets contemporary requirements; development of methods for accompanying a person in the conditions of a contemporary social and digital educational environment.

The idea of a comprehensive research of the process of preventing socially dangerous behavior of an individual in an educational environment is not new. However, studying it in the context of the

contemporary social and digital educational environment is an unexplored direction [1]. I. A. Baeva, A. V. Brushlinsky, E. V. Velichko, I. A. Volkova, G. V. Grachev, A. A. Derkach, I. V. Dubrovina, O. A. Eliseeva, A. I. Kolesnikov, M. A. Kotik, Yu. L. Kutakhov, E. B. Laktionova, V. F. Perevalov, I. N. Panarin, A. I. Petrenko, A. I. Pozdnyakov, N. A. Potapova, S. Yu. Reshetina, S. K. Roshchin, G. G. Silaste, G. L. Smolyan, V. A. Sosnin, L. N. Timeryanova, P. I. Fisenko, L. I. Shershnev, N. N. Shcherba, R. A. Yavchunovskaya, R. G. Yanovsky, V. A. Yasvin and others. At the same time, there remains a sharp imbalance in these areas both in science and in social practice, which is confirmed, in particular, by the structure and content of publications on safety issues. Psychological safety of the individual is considered as a state of safety of the individual, ensuring its integrity as an active social subject and the possibility of development in terms of information interaction with the environment [2].

Development of an effective system for the prevention of person's socially dangerous behavior in the conditions of a contemporary social and digital educational environment, using modern technologies for diagnosing and analyzing various contexts of a person's life, can help improve both the psychological well-being of subjects of both the educational process and the entire sociocultural environment. Solving the issue of ensuring the state of safety of the individual, recreating its integrity as an active social subject and the possibility of development in conditions of information interaction with the environment, we contribute to improving the quality of labor and professional development, creative adaptation to the environment and building a harmonious personality. Based on the creation of a system for diagnosing and analyzing the features of the psychological safety of a person in the conditions of a contemporary social and digital educational environment, it is possible to develop an effective system for the formation and maintenance of a person's psychological safety in various sociocultural contexts. Modernity sets us the task of rethinking the approaches and methods of working with a person prone to various deviations, psychological alienation and disruption of contacts with a multi modal environment, including in the context of COVID-19, creating a modernized system for training specialists to work with states of personal in safety, to prevent the negative consequences of globalization processes in the world.

The structure of the research of the designated problem may consist of the following stages:

– *stage 1* of the research: *analytical* – analysis of research in the field of theory of systems for diagnosing the state of the system for preventing person's socially dangerous behavior in the conditions of a contemporary social and digital educational environment, and programs for supporting a person in a state of in safety;

– *stage 2* of the research: *diagnostic* – the development of an effective system for diagnosing various elements of the system for preventing socially dangerous behavior of an individual in the conditions of a contemporary social and digital educational environment will create an effective model for solving a diverse range of tasks to prevent and correct the consequences of a violation of personal safety;

– *stage 3* of the research: *theoretical and modeling* – the creation of methods for the prevention of socially dangerous behavior of the individual in the conditions of the contemporary social and digital educational environment;

– *stage 4* of the research: *approbation* – diagnostics of the effectiveness of methods for preventing socially dangerous behavior of a person in the conditions of a contemporary social and digital educational environment in dynamics;

– *stage 5: analytical and final* – analysis of the results obtained, preparation of generalizing materials and teaching aids for specialists, parents and other subjects of the contemporary social and digital educational environment.

A pilot research on the basis of Gomel secondary schools was carried out using questionnaires and projective methods «Type of attitude to danger» by V. G. Maralov, «Hostility Inventory» (BDHI) by A. Bass and A. Darki adapted by A. A. Khvan, Yu. A. Zaitsev, Yu. A. Kuznetsova; «Self-Assessment of Conflict» by V. F. Ryakhovsky, «Conflict Behavior Strategies» by K. Thomas adapted by N. V. Grishina; “Family Drawing” by G. T. Homentauskas, “Film-Test” by R. Gilles,

“Family Sociogram” by E. G. Eidemiller, V. Justickis, 200 students of 1-9 grades took part in it, 100 of whom live in families recognized as being in a socially dangerous position (SDP).

According to the results obtained and their processing using the φ^* -angular Fisher transformation, adolescents recognized in the SDP are characterized by an ignoring type of attitude to danger ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 3.569$ at $\rho \leq 0.01$), in while adolescents without SDP are characterized by adequate ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 3.119$ at $\rho \leq 0.01$) and anxious types ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 2.567$ at $\rho \leq 0.01$). Adolescents recognized in the SDP have more pronounced conflictness ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 3.612$ at $\rho \leq 0.01$), and they also statistically significantly more often use rivalry strategy ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 3.215$ at $\rho \leq 0.01$) and avoidance strategy ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 3.326$ at $\rho \leq 0.01$).

Adolescents recognized in the SDP were diagnosed with emotional family distress ($\varphi^*_{\text{tab}} = 1.64 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 2.263$ at $\rho \leq 0.05$). Among the forms of aggressive behavior in adolescents recognized in the SDP, physical aggression dominates ($\varphi^*_{\text{tab}} = 1.64 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 2.035$ at $\rho \leq 0.05$), indirect aggression ($\varphi^*_{\text{tab}} = 1.64 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 2.272$ at $\rho \leq 0.05$), irritability ($\varphi^*_{\text{tab}} = 1.64 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 2.066$ at $\rho \leq 0.05$), suspiciousness ($\varphi^*_{\text{tab}} = 1.64 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 2.263$ at $\rho \leq 0.05$).

Thus, adolescents recognized in the SDP downplay the significance of danger, do not understand and do not appreciate the risks of their actions or the actions of other people. Their aggressiveness and conflictness impede cooperation, they more often use physical force, anger, black humor, they are more likely to have disorderly outbursts of rage, irritation, discontent, rudeness, harshness in communication, they do not trust and are overly cautious to others, they always expect negativity and harm to them. They either attack or run. Their families are characterized by emotional distress, adolescents are dissatisfied with the current family situation, and they experience feelings of rejection, family disunity.

Junior schoolchildren recognized in the SDP are more characterized by closeness, isolation, less sociability ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 4.729$ at $\rho \leq 0.01$), while children not in the SDP are sociability ($\varphi^*_{\text{cr}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 4.729$ at $\rho \leq 0.01$) and curiosity ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 1.743$ at $\rho \leq 0.05$).

Junior schoolchildren recognized in the SDP are more attached to their mother than to their father, they tend to build symbiotic relationships with them ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 3.264$ at $\rho \leq 0.01$). At the same time, compared with children who are not recognized as being in the SDP, they have attachment to both their mother ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 2.518$ at $\rho \leq 0.01$) and father ($\varphi^*_{\text{tab}} = 2.31 \leq \varphi^*_{\text{emp}} = 2.422$ at $\rho \leq 0.01$) is weaker. Junior schoolchildren who are not in the SDP show a more positive attitude to their mother and father.

Almost half of the junior schoolchildren recognized in the SDP are attached to their mother, but do not see support and protection in her, they believe that the mother herself needs their support and care. More than 4/5 of junior schoolchildren who are not in the SDP see their mothers as kind, smart, pretty, caring, successful, ready to help at any moment. 1/6 of the children in SDP are attached to their father, the rest see him as rude, cruel, scary, unbalanced. Most schoolchildren who are not in the SDP see their fathers as strong, successful and willed; almost half of the junior schoolchildren are very attached to their fathers.

In the perception of intra-family relations of children in the SDP, there is a significant emotional distance between all family members and their equidistant character; there is no direct contact between parents, and marital interaction is mediated by the figure of the child; the most subjectively significant figure for students in this group is the mother. The father, in most cases, is either absent or removed from the circle and from the child. In many cases, there is a desire for a closer, symbiotic relationship with the mother. In the perception of intra-family relations of children who are not in the SDP, other features are noted: a small distance between parents, between parents and a child.

Summing up the results of the pilot empirical research, it can be noted that the existing negative features were identified both in relations with parents and in the personality of the respondents, therefore, the solution of a set of goals and objectives for the problem of preventing socially dangerous behavior of the individuals and their support in the contemporary social and digital educational environment can be in demand both for the development of psychological and pedagogical theory, and for the creation of innovative tools for predicting and preventing socially

dangerous behavior of an individual in a socially digital educational environment, as well as for training specialists who accompany the educational process

The idea of forming an effective system for the prevention of socially dangerous behavior of a person in the conditions of the contemporary social and digital educational environment is new in relation to the tasks to be solved in the context of the lack of a system for diagnosing and analyzing the quality of developing personal safety systems both in the Republic of Belarus and abroad. Understanding the term of a social-digital educational environment as a new space that has no analogue in recent times seems important from the point of view of various areas of psychological science. Particularly important is the analysis of the sociocultural interaction of the individual with a constantly changing environment, theories of cognitive development and systems theory.

As a result of the proposed work, the term of a contemporary social-digital educational environment will be expanded and a system for the prevention of socially dangerous behavior of a person in this environment will be created; a model of effective assistance to vulnerable segments of the population was developed within the framework of the program for the formation of the person's psychological safety; creation of a number of methodological manuals both for narrow specialists and for teachers, group curators of educational institutions and a number of effective recommendations for parents.

List of sources used

1 Belyaev, G. Yu. Social and digital environment as a source of new opportunities and new risks for contemporary education / G. Yu. Belyaev // Domestic and foreign pedagogy. – 2020. – Vol. 1. – No. 4 (69). – P. 109-123.

2 Galkina A. A. Psychological safety of the individual / A. A. Galkina // Life safety: contemporary challenges, science, education, practice: materials of the IX Interregional scientific and practical conference with international participation, December 3-4, 2018, South-Sakhalinsk – South-Sakhalinsk: SakhGU, 2019. – P. 84-87.

УДК 316.77-055.1-055.2:177.3

К. В. Антипова

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

РАЗЛИЧИЕ В ДОВЕРИИ И САМОРАСКРЫТИИ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Статья посвящена изучению феноменов доверия и самораскрытия в межличностном общении и их различий у юношей и девушек. Приведены результаты эмпирического исследования взаимосвязи доверия и самораскрытия у юношей и девушек и половых различий в доверии и самораскрытии. В работе были использованы методика «Шкала межличностного (социального) доверия» Дж. Б. Роттера, методика «Эмоциональное самораскрытие личности» С. Джурарда, диагностика межличностных отношений Т. Лири и метод количественной и качественной обработки данных с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s -Спирмена и параметрического метода сравнения двух независимых выборок t -критерия Стьюдента.

Ключевые слова: доверие, самораскрытие, межличностное общение, юношеский возраст, юноши, девушки, различия, взаимосвязь.

Межличностные отношения и общение охватывают практически всю деятельность человека на протяжении жизни. Межличностные отношения – это система установок, ориентаций, ожиданий и стереотипов, через которые люди воспринимают себя и оценивают друг друга.

Особое внимание следует уделить изучению межличностных отношений в юношеском возрасте – именно в юношеском возрасте особенно остро ощущается потребность в общении и построении межличностных отношений.

В современном мире, с развитием технологий и гаджетов, с помощью которых можно с легкостью установить связь с человеком, чаще всего поверхностную, остро встает вопрос о проявлении доверия и самораскрытия в межличностном общении в реальной жизни. Юношам и девушкам труднее становится доверять друг другу, не говоря уже о том, чтобы поделиться с кем-то своими истинными мыслями и чувствами.

Доверие является многоуровневым образованием. Оно складывается из:

– *первичных установок* (возникают на ранних стадиях онтогенеза из потребности в безопасности);

– *вторичных установок* («вторичное доверие» направленное на мир и на себя самого).

Переходя извне внутрь, данные установки становятся личностными.

Т. П. Скрипкина дает следующие определение понятию «доверие»: «специфическое отношение субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающееся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека» [2, с. 97].

Доверие – есть свойство человека наделять явления и объекты окружающего мира, других людей, их будущие действия и свои собственные предполагаемые действия свойствами ситуативной значимости и безопасности.

С определением понятия «доверие» тесно связано понятие «самораскрытие».

Успешность всякого взаимодействия между людьми зависит от их способности правильно выражать свои эмоции и умения считывать эмоции партнеров по общению. Человек в конкретной ситуации общения может быть заинтересован в реальном выражении своих чувств, в их приумножении или сокрытии, а также в их преувеличении. Кроме того, выражение эмоций чаще всего подчинено более широким целям взаимодействия.

Та же Т. П. Скрипкина определяет самораскрытие как факт добровольного раскрытия конфиденциальной информации о собственном внутреннем мире перед другим человеком [1].

Самораскрытие для личности является необходимым условием существования в обществе, в построении социально-официальных и социально-неформальных связях. Нежелание самораскрываться может привести к изоляции от общества и обострению психологических проблем.

Данные особенности актуализировали проведение эмпирического исследования доверия и самораскрытия в межличностном общении. Исследование проводилось на базе учреждения: УО «ГГУ им. Ф. Скорины». Выборочную совокупность составляли 70 человек, из них 35 девушек и 35 юношей в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся на гуманитарных специальностях.

В результате опроса среди студентов по методикам «Шкала межличностного (социального) доверия» Дж. Б. Роттера и «Эмоциональное самораскрытие личности» С. Джуларда были полученные следующие данные, представленные на рисунках 1 и 2.

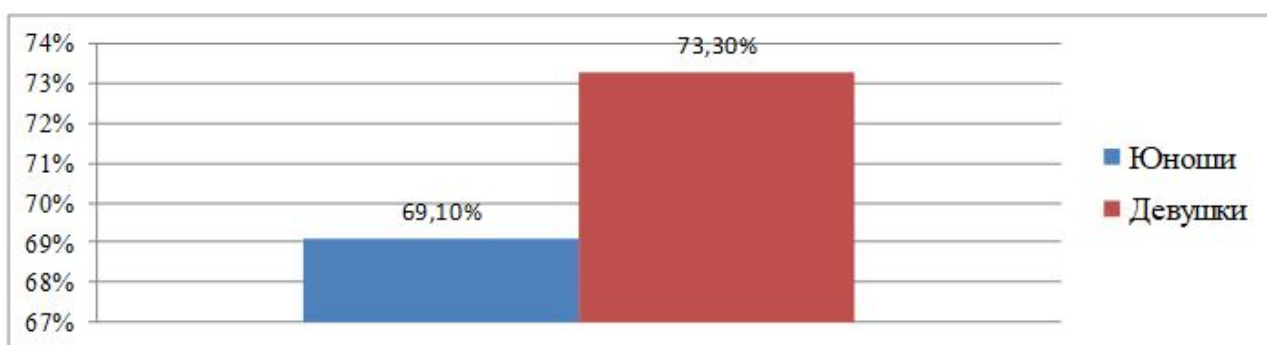


Рисунок 1 – Результаты юношей и девушек по методике «Шкала межличностного (социального) доверия» Дж. Б. Роттера

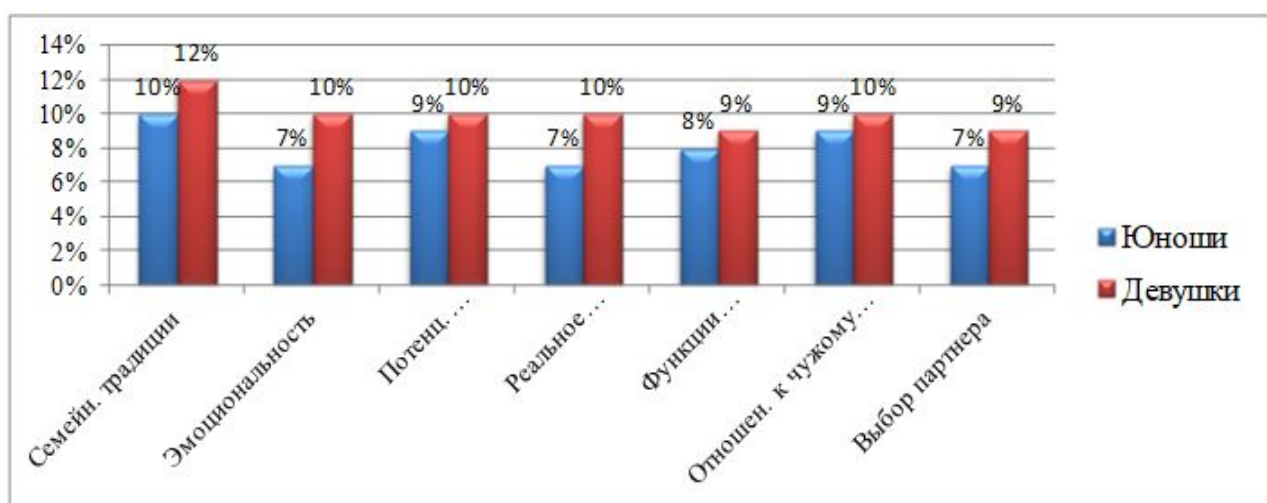


Рисунок 2 – Результаты юношей и девушек по методике «Эмоциональное самораскрытие личности» С. Джуларда

Согласно полученным данным, представленным на рисунках 1 и 2, можно сделать следующие выводы:

- уровень социального доверия девушек (73 %) позволяет им больше самораскрываться в общении, чем юношам (69 %);
- наиболее заметный интервал в результатах между юношами и девушками по шкалам: семейные традиции (10 % и 12 %), эмоциональность (7 % и 10 %), реальное самораскрытие (7 % и 10 %) и выбор партнёра (7 % и 9 %), – что свидетельствует о том, что девушкам важно иметь возможность для самораскрытия в кругу близких людей;

– небольшие интервалы в результатах между юношами и девушками заметны по шкалам: потенциальное самораскрытие (9 % и 10 %), функции самораскрытия (8 % и 9 %), отношение к чужому самораскрытию (9 % и 10 %), – что говорит о том, что юноши, как и девушки, признают важность эмоционального самораскрытия.

Для выявления взаимосвязи между доверием и самораскрытием в межличностном общении у юношей и девушек по показателям шкал методик «Шкала межличностного (социального) доверия» Дж. Б. Роттера и «Эмоциональное самораскрытие личности» С. Джуларда был использован коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена.

В процессе корреляционного анализа, у девушек была выявлена умеренная положительная связь значимой степени между уровнем межличностного доверия и эмоционального самораскрытия в окружении близких и родных – r_s -Спирмена = 0,35 при $p \leq 0,05$.

В процессе корреляционного анализа, у юношей была выявлена умеренная положительная связь не высокой степени значимости между уровнем межличностного доверия и эмоционального самораскрытия в окружении близких и родных – r_s -Спирмена = 0,31 при $p \leq 0,10$.

Прямая связь у девушек говорит о том, что доверие способствует большему самораскрытию среди близких людей. В то время как прямая связь невысокой степени значимости у юношей, не гарантирует, что уровень доверия среди близких людей способствует самораскрытию.

В процессе корреляционного анализа, у девушек и у юношей не было выявлено связи между уровнем межличностного доверия и эмоциональностью в самораскрытии.

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что доверие не связано с эмоциональностью в самораскрытии личности.

В процессе корреляционного анализа, у девушек была выявлена умеренная положительная связь очень высокой степени значимости между уровнем межличностного доверия и потенциального самораскрытия – r_s -Спирмена = 0,68 при $p \leq 0,001$.

В процессе корреляционного анализа, у юношей была выявлена сильная положительная связь очень высокой степени значимости между уровнем межличностного доверия и потенциального самораскрытия – r_s -Спирмена = 0,75 при $p \leq 0,001$.

Стоит отметить, что при должном доверии стремление юношей к раскрытию своих эмоциональных переживаний другим выше, чем у девушек.

В процессе корреляционного анализа у девушек была выявлена умеренная положительная связь очень высокой степени значимости между уровнем межличностного доверия и реального самораскрытия – r_s -Спирмена = 0,61 при $p \leq 0,001$.

В процессе корреляционного анализа у юношей была выявлена умеренная положительная связь значимой степени между уровнем межличностного доверия и реального самораскрытия – r_s -Спирмена = 0,47 при $p \leq 0,05$.

Стоит отметить, что при должном доверии стремление к эмоциональному самораскрытию в жизни у девушек выше, чем у юношей.

В процессе корреляционного анализа у девушек была выявлена умеренная положительная связь очень высокой степени значимости между уровнем межличностного доверия и функциями самораскрытия – r_s -Спирмена = 0,65 при $p \leq 0,001$.

В процессе корреляционного анализа у юношей была выявлена умеренная положительная связь высокой степени значимости между уровнем межличностного доверия и функциями самораскрытия – r_s -Спирмена = 0,51 при $p \leq 0,01$.

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что и девушки, и юноши понимают всю важность самораскрытия для саморегуляции и поддержания близких отношений через доверие, но для девушек это более значимо.

В процессе корреляционного анализа, у девушек и у юношей не было выявлено связи между уровнем межличностного доверия и отношения к чужому ЭСР.

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что наличие доверия не оказывает влияние на отношение к чужому эмоциональному самораскрытию в свой адрес.

В процессе корреляционного анализа, у девушек была выявлена умеренная положительная связь невысокой степени значимости между уровнем межличностного доверия и эмоционального самораскрытия в окружении выбранных лиц – r_s -Спирмена = 0,31 при $p \leq 0,10$.

В процессе корреляционного анализа, у юношей была выявлена умеренная положительная связь очень высокой степени значимости между уровнем межличностного доверия и эмоционального самораскрытия в окружении выбранных лиц – r_s -Спирмена = **0,55** при $p \leq 0,001$.

Доверие способствует самораскрытию у юношей в кругу выбранных лиц, в то время как, прямая связь не высокой степени значимости у девушек, не гарантирует, что уровень доверия способствует готовности говорить о своих переживаниях в окружении выбранных лиц.

Таким образом, подводя итог по всем вышеперечисленным данным, можно сделать следующие выводы:

- при наличии достаточного уровня доверия девушки склонны к самораскрытию в семейном кругу, для юношей же даже при наличии доверия не всегда просто эмоционально раскрыться в семье;
- доверие к другому человеку не связано с проявлением или не проявлением эмоциональности при самораскрытии личности;
- при наличии должного уровня доверия юноши стремятся к самораскрытию больше, чем девушки, однако, в реальности девушки раскрываются чаще, чем юноши;
- сильного различия у юношей и девушек в понимании важности самораскрытия в отношениях не было обнаружено, но для девушек это более значимо;
- доверие не связано с принятием или непринятием эмоционального самораскрытия другого человека;
- при должном уровне доверия юноши склонны самораскрываться в кругу выбранных лиц, в то время как девушки даже при наличии должного уровня доверия не всегда способны открыть свои переживания.

Для выявления различий между девушками и юношами в доверии и самораскрытии в межличностном общении по показателям шкал методик «Шкала межличностного (социального) доверия» Дж. Б. Роттера и «Эмоциональное самораскрытие личности» С. Джуларда был использован t -критерий Стьюдента.

В процессе использования параметрического метода сравнения двух независимых выборок различий между девушками и юношами по шкале доверия была выявлена положительная связь высокой степени значимости – $t_{эмп}$ -Стьюдента = 3 при $t_{кр} = 2,744$ ($p \leq 0,01$).

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что различия в доверии у девушек и юношей присутствует, девушки склонны доверять окружающим больше, чем юноши.

В процессе использования параметрического метода сравнения двух независимых выборок различий между девушками и юношами по шкале эмоционального самораскрытия в окружении близких и родных была выявлена положительная связь высокой степени значимости – $t_{эмп}$ -Стьюдента = 2,8 при $t_{кр} = 2,744$ ($p \leq 0,01$).

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что различия при эмоциональном самораскрытии в окружении близких и родных у девушек и юношей присутствует, для девушек более свойственно раскрываться в семье, чем юношам.

В процессе использования параметрического метода сравнения двух независимых выборок различий между девушками и юношами по шкале эмоциональности в самораскрытии была выявлена положительная связь очень высокой степени значимости – $t_{эмп}$ -Стьюдента = 4,9 при $t_{кр} = 3,591$ ($p \leq 0,001$).

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что различия в эмоциональности при самораскрытии у девушек и юношей присутствует, юноши не склонны проявлять такую эмоциональность при самораскрытии как девушки.

В процессе использования параметрического метода сравнения двух независимых выборок различий между девушками и юношами по шкале потенциального самораскрытия была выявлена положительная связь значимой степени – $t_{эмп}$ -Стьюдента = 2,6 при $t_{кр} = 2,035$ ($p \leq 0,05$).

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что различия потенциального самораскрытия у девушек и юношей присутствует, однако стоит заметить, что для юношей также как и для девушек важна возможность самораскрытия.

В процессе использования параметрического метода сравнения двух независимых выборок различий между девушками и юношами по шкале реального самораскрытия была выявлена положительная связь очень высокой степени значимости – $t_{эмп}$ -Стьюдента = 3,9 при $t_{кр} = 3,591$ ($p \leq 0,001$).

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что различия реального самораскрытия у девушек и юношей присутствует, юношам труднее, чем девушкам самораскрываться в общении.

В процессе использования параметрического метода сравнения двух независимых выборок различий между девушками и юношами по шкале функций самораскрытия была выявлена положительная связь значимой степени – $t_{эмп}$ -Стьюдента = 2,7 при $t_{кр} = 2,035$ ($p \leq 0,05$).

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что различия понимания функций самораскрытия у девушек и юношей присутствует, однако стоит отметить, что юноши также как и девушки понимают важность самораскрытия в общении.

В процессе использования параметрического метода сравнения двух независимых выборок различий между девушками и юношами по шкале отношения к чужому самораскрытию была выявлена положительная связь значимой степени – $t_{эмп}$ -Стьюдента = 2,7 при $t_{кр} = 2,035$ ($p \leq 0,05$).

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что различия в принятии самораскрытия другого человека у девушек и юношей присутствует, однако стоит заметить, что это не означает, что юноши принимают чужое самораскрытие меньше, чем девушки.

В процессе использования параметрического метода сравнения двух независимых выборок различий между девушками и юношами по шкале выбор партнера была выявлена положительная связь высокой степени значимости – $t_{эмп}$ -Стьюдента = 2,9 при $t_{кр} = 2,744$ ($p \leq 0,01$).

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что различия в самораскрытии при выбранном партнере у девушек и юношей присутствует, девушкам важно иметь возможность для самораскрытия в кругу близких людей.

Таким образом, подводя итог по всем вышеперечисленным данным, можно сделать следующие выводы:

- девушки более склонны доверять другим людям, чем юноши;
- девушки больше раскрываются в семье, чем юноши;
- юноши не склонны проявлять эмоциональность при самораскрытии как девушки;
- юноши стремятся к самораскрытию так же, как и девушки, однако, в реальности им труднее самораскрываться, чем девушкам;
- юноши также как и девушки понимают важность самораскрытия в общении;
- различия в принятии самораскрытия другого человека у девушек и юношей присутствует, однако стоит заметить, что это не означает, что юноши принимают чужое самораскрытие меньше, чем девушки;
- девушкам важно иметь возможность для самораскрытия в кругу близких людей.

В результате опроса среди студентов по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири получены следующие данные, представленные на рисунке 3.

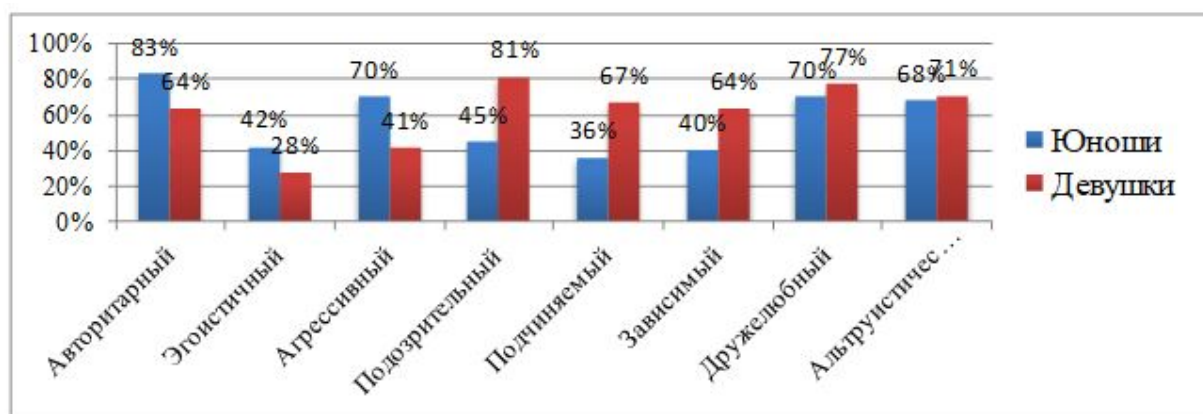


Рисунок 3 – Результаты девушек и юношей по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири

Согласно представленным на рисунке 3 данным было выявлено, что в межличностных отношениях у юношей в большей степени, чем у девушек проявляются такие качества, как:

авторитарность (83% и 64%), эгоистичность (42% и 28%) и агрессивность (70% и 40%). У девушек, в отличие от юношей, замечены такие качества, как: подозрительность (80% и 45%), покладистость (67% и 36%) и зависимость (64% и 40%).

Подводя итог всему вышеперечисленному, можно сделать следующие выводы:

- при достаточном уровне доверия индивид будет проявлять тенденцию к самораскрытию независимо от пола, но изначально уровень доверия у девушек выше;
- наличие доверия не всегда способствует самораскрытию, необходимо учитывать, в каких именно отношениях находится индивид и его индивидуальные особенности, например, такие как эмоциональность;
- юноши не склонны проявлять эмоциональность при самораскрытии как девушки;
- различия в принятии самораскрытия другого человека у девушек и юношей присутствует, однако стоит заметить, что это не означает, что юноши принимают чужое самораскрытие меньше, чем девушки;
- в межличностных отношениях юноши, как правило, проявляют себя более авторитарно, эгоистично и агрессивно, чем девушки, девушки, в свою очередь, более зависимы и покладисты, из-за чего подозрительно относятся ко всему.

Список использованных источников

1 Скрипкина, Т. П. Доверие людей в процессе общения / Т. П. Скрипкина // Эмоциональные и познавательные характеристики общения / Под ред. В. А. Лабунской. – Ростов-на-Дону, 1990. – С.33-53.

2 Скрипкина, Т. П. Психология доверия: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Скрипкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

УДК 159.923:316.613.42:616.89-008.48:614.253.1

Я. В. Дубина

Научный руководитель: А. Е. Журавлева

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Статья посвящена изучению взаимосвязи эмоционального выгорания и качества жизни у медицинских работников. Представлены результаты эмпирического исследования эмоционального выгорания медицинских работников, их качества жизни, а также статистически выявлены взаимосвязи между изучаемыми параметрами.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, качество жизни, медицинские работники, профессиональная деятельность, стресс.

Профессиональная деятельность медицинских работников предполагает эмоциональную насыщенность, высокую степень факторов, которые вызывают стрессовое состояние и психофизическое истощение. В свою очередь, возникновение стрессовых ситуаций на работе не редкое явление, а довольно обычное и часто возникающее.

Работа в сфере здравоохранения характеризуется высоким уровнем нагрузок психологического плана, требует внимательности, выносливости и высокой трудоспособности. Медицинские работники являются основными человеческими ресурсами, которые проводят значительную часть своего времени в лечебных учреждениях. Они должны регулярно работать в течение ночи, в чрезвычайных ситуациях, с обширной рабочей нагрузкой и стрессом, который может негативно сказаться на их производительности и качестве трудовой жизни [1, с. 62].

Качество жизни является междисциплинарным научным направлением, которое изучает природно-социально-психологические условия существования человека [2, с. 507]. Качество жизни – сложная социально-экономическая категория, которая отражает фактический уровень потребления материальных, социальных и духовных благ и услуг, а также степень удовлетворения рациональных потребностей в этих благах и услугах и условия в обществе для удовлетворения и развития этих потребностей [3].

Труд медицинских работников характеризуется высокой эмоциональной «включенностью» в переживания больного, повышенным уровнем тревоги, опасением и настороженностью в отношении возможных последствий, которые потенциально могут приводить к хроническим эмоциональным перегрузкам, а также могут служить предпосылкой развития синдрома эмоционального выгорания. Ситуация осложняется также тем, что одновременно приходится решать и собственные жизненные проблемы, что является одним из факторов, влияющих на здоровье и качество жизни. Медицинские работники, которые постоянно сталкиваются со страданием людей, вынуждены воздвигать своеобразный барьер для психологической защиты от больного, быть менее эмпатичными к пациентам, иначе им грозят эмоциональное перегорание и даже невротические срывы, которые, в свою очередь, ведут к эмоциональному истощению и выгоранию [4].

Для изучения взаимосвязи эмоционального выгорания и качества жизни у медицинских работников, были использованы опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (адаптирован Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой) и методика оценки удовлетворенности качеством жизни (Н. Е. Водопьянова). Также для выявления связи между СЭВ и качеством жизни был использован статистический метод коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Исследование проводилось на базе УЗ «Петриковская ЦРБ». Выборку составили 50 медицинских сестер.

Ниже представлены результаты по опроснику «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой.

По шкале «Эмоциональное истощение»:

- высокий уровень показали 12 % опрошенных, для которых характерны частые переживания сниженного эмоционального тонуса, а также повышенная психическая истощаемость и аффективная лабильность;

- средний уровень был выявлен у 40 % респондентов: данные респонденты периодически демонстрируют утрату интереса и позитивных чувств к окружающим, однако в целом они удовлетворены жизнью и своей работой, могут демонстрировать сниженный эмоциональный тонус, но лишь в ситуациях усталости, нервного и физического напряжения;

- низкий уровень эмоционального истощения продемонстрировали 48 % опрошенных: у данных респондентов не наблюдаются переживания сниженного эмоционального тонуса, повышенной психической истощаемости и аффективной лабильности; они не утрачивают интерес и позитивные чувства к окружающим, также им свойственно ощущение удовлетворения от собственной работы и жизни в целом.

По результатам диагностики среди испытуемых наиболее часто встречаемыми оказались средний и низкий уровни эмоционального истощения, что свидетельствует о том, что медицинским сестрам характерно эпизодическое отсутствие интереса и позитивных чувств к пациенту, но в целом наблюдается удовлетворенность своей работой.

По шкале «Деперсонализация»:

- высокий уровень отмечен у 14 % опрошенных медицинских работников: для них характерна эмоциональная отстраненность и безразличие, формальное выполнение профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания, негативизм и циничное отношение. Наряду с этим опрошенные демонстрируют высокомерное поведение, а также используют профессиональный сленг, навешивают ярлыки на окружающих;

- средний уровень был выявлен у 38 % респондентов, что свидетельствует об умеренной выраженности показателей деперсонализации;

- низкий уровень деперсонализации продемонстрировали 48 % опрошенных, которые эмоционально «включаются» в происходящие вокруг них события, сопереживают пациенту, дружелюбно и доверительно контактируют с ним.

Согласно данным, преобладающим у медсестер является низкий и средний уровни деперсонализации.

По шкале «Редукция профессиональных достижений»:

– 12 % опрошенных имеют высокий уровень: для них выраженными оказались тенденции к негативной оценке своей компетентности и продуктивности, что, в свою очередь, снижает профессиональную мотивацию, приводит к нарастанию негативизма в отношении служебных обязанностей, выражению тенденции к снятию с себя ответственности, к изоляции от окружающих, отстраненности и неучастию, психологическому и физическому избеганию работы;

– средний уровень был выявлен у 46 % респондентов;

– низкий уровень редукции профессиональных достижений продемонстрировали остальные 42 % опрошенных, которые удовлетворены собой как личностью, и как профессионалом.

Данные исследования по шкале «Редукция профессиональных достижений» свидетельствуют о преобладании среднего и низкого уровня у респондентов.

Таким образом, согласно приведенному анализу, по всем критериям оценки профессионального выгорания среди испытуемых чаще встречался низкий или средний уровни эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессионализма.

Вычисление общего уровня профессионального или эмоционального выгорания свидетельствует о том, что почти для половины респондентов несвойственны признаки дезадаптации и выгорания (46 %), но в то же время были выявлены те медицинские сестры, которые демонстрируют профессиональное выгорание в умеренной (42 %) и высокой степени (12 %).

Обратимся также к анализу результатов методики оценки удовлетворенности качеством жизни Н. Е. Водопьяновой. При анализе данных исследования было выявлено следующее:

– по критерию «здоровье» высокий уровень был выявлен у 44 % опрошенных, респонденты высоко оценивают состояние собственного здоровья; средний уровень продемонстрировали 36 % опрошенных, низкий уровень показали 20 % медицинских сестер, что составляет пятую часть от общего числа;

– высокий уровень по критерию «самоконтроль» выявлен у 36 % опрошенных, они высоко оценивают собственную способность к овладению своими эмоциями и к самоконтролю в трудных ситуациях; средний уровень у 38 %, низкий уровень показали 26 % опрошенных;

– по критерию «общение с близкими людьми» высокий уровень выявлен у 36 % опрошенных, что проявляется в их высокой оценке сферы общения с членами семьи и близкими друзьями; средний уровень был выявлен у 42 %, низкий уровень показали 22 % опрошенных;

– высокий уровень по критерию «оптимистичность» выявлен лишь у 32 % опрошенных, которые способны замечать что-то хорошее в трудных ситуациях, с которыми приходится сталкиваться в повседневной жизни; средний уровень у 46 % опрошенных, низкий уровень показали 22 % респондентов;

– по критерию «личные достижения» высокий уровень показали 30 % респондентов, которые способны отслеживать, замечать собственные успехи в жизни, в том числе и на работе; средний уровень у 32 %, низкий уровень показали 38 % опрошенных;

– по критерию «работа» высокий уровень выявлен у 28 % опрошенных, которые видят себя достаточно успешными в своей профессиональной деятельности; средний уровень был выявлен у 42 % опрошенных, низкий уровень показали 30 % респондентов;

– по критерию «поддержка» высокий уровень выявлен лишь у 24 % опрошенных, которые высоко оценивают поддержку, как внутреннюю, так и внешнюю; средний уровень был выявлен у 30 % испытуемых, низкий уровень показали 46 % опрошенных.

Далее было произведено вычисление общего индекса качества жизни у медицинских работников.

Согласно полученным результатам, преимущественное число медицинских работников демонстрируют высокий и средний уровни удовлетворенности качеством жизни: в умеренной степени оценивают свою жизнь с точки зрения уровня оптимизма, поддержки, личных достижений, здоровья, работы, общения, способности к самоконтролю (по 34 % опрошенных соответственно). Низкий уровень удовлетворенности качеством жизни показали 18 % испытуемых, очень низкий уровень – 14 %.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что в целом медицинские работники достаточно удовлетворены качеством своей жизни: в одних сферах они высоко оценивают имеющиеся ресурсы (как внешние, так и внутренние), в других – частичное их наличие. Однако общий результат свидетельствует, скорее, о тенденции к высокому или среднему качеству жизни, по сравнению с низкими показателями изучаемого критерия.

Для того, чтобы изучить взаимосвязь эмоционального выгорания и качества жизни медицинских работников, был использован коэффициент корреляции Спирмена. Были обнаружены положительные взаимосвязи между:

- «эмоциональным истощением» и критерием оценки качества жизни «напряженность» ($r_s = 0,752$), то есть, чем сильнее медицинский работник испытывает чувство напряженности, тем выше у него эмоциональное истощение, преобладание негативных эмоций в силу отсутствия ресурса;

- «эмоциональным истощением» и критерием оценки качества жизни «негативные эмоции» ($r_s = 0,578$), что свидетельствует о том, что с повышением у медицинского работника спектра негативных эмоций повышается степень его эмоционального истощения;

- «деперсонализацией» и критерием оценки качества жизни «негативные эмоции» ($r_s = 0,678$), то есть чем больше у медицинского работника возникает негативных эмоций (чем больше пребывает в плохом настроении), тем выше у него признаки деперсонализации, безразличия и отстраненности;

- «редукцией профессиональных достижений» и критерием оценки качества жизни «напряженность» ($r_s = 0,534$), что свидетельствует о том, что с повышением напряженности у медицинского работника растет его профессиональная деформация.

Также был обнаружен ряд отрицательных взаимосвязей между:

- «эмоциональным истощением» и критерием оценки качества жизни «личные достижения» ($r_s = -0,609$), что означает, чем больше медицинский работник в своей жизни достигает, чем более выражен личностный рост, тем меньше степень его эмоционального истощения;

- «эмоциональным истощением» и критерием оценки качества жизни «поддержка (внешняя и внутренняя)» ($r_s = -0,621$), что свидетельствует о том, что эмоциональное истощение медицинского работника будет снижаться по мере возрастания поддержки как со стороны ближайшего окружения, так и за счет собственных внутренних ресурсов;

- «деперсонализацией» и критерием оценки качества жизни «учеба» ($r_s = -0,734$), то есть, чем больше медицинский работник уделяет время собственному самообразованию, тем меньше у него признаки деперсонализации, безразличия и отстраненности;

- «деперсонализацией» и критерием оценки качества жизни «поддержка» ($r_s = -0,521$), что означает, что безразличие к работе и пациентам у медицинского работника будет снижаться по мере возрастания поддержки как со стороны ближайшего окружения, так и за счет собственных внутренних ресурсов;

- «редукцией профессиональных достижений» и критерием оценки качества жизни «личные достижения» ($r_s = -0,709$), то есть чем больше медицинский работник в своей жизни достигает, чем более выражен личностный рост, тем меньше его профессиональная деградация;

- «редукцией профессиональных достижений» и критерием оценки качества жизни «учеба» ($r_s = -0,634$), таким образом, чем больше медицинский работник уделяет время собственному самообразованию, тем меньше у него степень неудовлетворенности работой и собой как профессионалом;

- «редукцией профессиональных достижений» и критерием оценки качества жизни «общение» ($r_s = -0,535$), то есть чем больше у медицинского работника налажена коммуникативная сфера, тем меньше у него степень неудовлетворенности работой и собой как профессионалом.

Таким образом для медицинских работников характерны некоторые признаки эмоционального выгорания, но при этом можно судить об умеренной или высокой удовлетворенности качеством жизни. Статически подтверждено, что эмоциональное истощение медицинского работника повышается, а также редуцируются профессиональные достижения в случае повышения

напряженности, преобладания у него негативных эмоций. В то же время при возрастании личных достижений, поддержки со стороны окружения, повышении квалификации и наличии доброжелательных отношений в коллективе будут снижаться эмоциональное истощение, деперсонализация.

Исходя из результатов данного исследования возникает необходимость разработки программы профилактики выгорания медицинских работников, которая должна будет способствовать активизации личностных ресурсов среднего медицинского персонала, чтобы эффективно преодолеть негативные последствия профессиональных и организационных стрессов.

Список использованных источников

1 Антохин, Е. Ю. Особенности жизненного стиля и мотивы труда медицинских сестер психиатрической клиники / Е. Ю. Антохин, Л. А. Антохина, О. С. Юматова // Психическое здоровье. – 2012. – № 1. – С. 59–69.

2 Гурьянов, М. С. Образ и условия жизни медицинских работников / М. С. Гурьянов // Вестник РУДН. Сер. Медицина. – 2009. – № 4. – С. 507–510.

3 Плахова, Е. Н. Качество жизни: концепции и практика / Е. Н. Плахова // Научно-теоретический и общественно-политический альманах «Грани». – Днепропетровск, 2003. – № 4. – С. 115–116.

4 Руженкова, В. А. Качество жизни медицинских работников [Электронный ресурс] / В. А. Руженкова, Е. Л. Сергеева, У. С. Москвитина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-zhizni-meditsinskih-rabotnikov>. – Дата обращения: 01.06.2022.

УДК 159.923.2:37.015.311:316.612

Н. Н. Зенько

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК ФИЛОСОФСКАЯ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Потребность личности в реализации заложенного потенциала – одна из ведущих потребностей. В статье на основе анализа исследований в области философии, психологии и педагогики раскрывается сущность такого феномена как «самореализация личности». Автором дается краткий анализ проблемы с позиции философии экзистенциализма и этики самореализации, показан вклад гуманистической психологии, обосновывается значение педагогической науки и практики в создании условий для самореализации обучающихся.

Ключевые слова: самореализация, самоактуализация, потенциал, позитивная самореализация, деструктивная самореализация, ценностные основания самореализации.

Задатки и способности, присущие человеку с рождения, являются индивидуальными для каждой личности. Они помогают определить свое место в жизни и целевые ориентиры, реализоваться в профессиональной деятельности. Умение личности увидеть в себе и правильно использовать свои способности и потенциал определяют самореализацию личности.

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы свидетельствует о том, что проблема самореализации личности является междисциплинарной. В современных условиях ее актуальность обусловлена, прежде всего, качественно новым подходом к рассмотрению проблем развития и использования человеческого потенциала, выдвиганием более высоких требований к самостоятельности, инициативе и ответственности личности, вызванные изменениями, происходящими в обществе. Вместе с тем учеными также подчерки-

вается недостаточный уровень разработанности проблемы, особенно в рамках отечественной психолого-педагогической науки. Это подтверждается отсутствием единой методологии и теоретической базы исследования, неоднозначностью толкования понятия «самореализация», неправомерной подменой термина «самореализация» такими синонимичными понятиями как «самоактуализация», «самоутверждение», «самоосуществление», «самовыражение», а также биполярностью точек зрения на структурную организацию самореализации. Над решением этих и других вопросов работают не только педагоги и психологи, но и специалисты смежных профессий: социологи, философы, культурологи.

В разные времена условия для реализации личностного потенциала человека были различны. Так, в древности и в эпоху средневековья свои личностные возможности могли развивать только немногие представители правящей элиты и духовенства. Все прочие граждане проводили свою жизнь в постоянной борьбе за выживание, и для них этот вопрос просто не стоял. В произведениях русских классиков XIX в. люди жили не так уж долго: в 40 лет мужчина считался стариком, а женщина за свою жизнь едва успевала нарожать и выкормить детей. Так существовала основная масса людей: им было не до самореализации. И только великие писатели, которые были помещиками, могли запечатлеть для нас эту картину, имея также при этом возможность развиваться. Положение начало меняться приблизительно со второй половины XX в., когда благосостояние и продолжительность жизни людей в развитых странах значительно увеличились. Вопрос только о выживании уже не стоял, и у людей появилась возможность уделять внимание таким вещам, как личностный и духовный рост и развитие.

Образ человека самореализующегося находит свое отражение и определенное развитие в каждую историческую эпоху, объединяя тем самым все богатство и разнообразие накопленных мыслей о значении человека, его внутренних силах и возможностях, его социальном предназначении. Так, *философия* в понимании феномена самореализации основывается на антропологическом фундаменте о сущности человека, его предназначении и смысле существования. Ученых-философов, прежде всего, интересуют возможности сознательного и свободного раскрытия потенциала, осуществления личностных и профессиональных целей, достижения жизненных идеалов как эталона. Понимая под самореализацией главную цель и смысл человеческой жизни, философы представляют жизненный путь человека в виде непрерывных этапов, актов самореализации во всех сферах жизнедеятельности.

В настоящее время в философии сложились два основных подхода к проблеме самореализации – *эссенциалистический* и *экзистенциалистический*. Представители первого (Аристотель, Л. М. Коган, В. И. Муляр) считают, что самореализации подлежат только те свойства или способности человека, которые определяют его сущностную природу, т. е. данную самим фактом рождения. В таком понимании, самореализация представляет собой процесс, при котором человек должен раскрыть неизменный набор качеств и свойств, заложенный природой и нередко противостоящий реальному индивиду в качестве идеала, достижимому и реализуемому при соответствующих условиях и обстоятельствах. В данном понимании не учитываются «высшие потребности человека», а сам подход фокусирует внимание личности на самом важном и помогает избавиться от всего того ненужного, что окружает и мешает сосредоточиться на жизненных приоритетах.

Экзистенциалистическое направление возникло из так называемой философии жизни, предпринимавшей попытку рассмотреть человека в «целостности» и во всем многообразии его душевных сил [5, с. 210]. Анализ литературы показал, что термин «самореализация» был введен одним из видных мыслителей данного течения – Ф. Г. Брэдди. В своем основном труде «Этические исследования» (1876) философ поступательно исследует различные стороны данного феномена с позиции «цельности жизни», самодостаточности, свободы воли и необходимости, автономности. Анализируя экзистенциальную сущность, он сформулировал первое научное определение: самореализация есть «выражение моральной цели в себе» [2, с. 95]. Философ утверждал, что, только поступая морально, человек может реализовать свою истинную самость.

Ключевые идеи концепции «философии жизни» и теории морали оказали решающее влияние на становление экзистенциально-антропологической философии и были направлены на изу-

чение взаимосвязи и обусловленности человеческого существования и сущности человека. В центре внимания отечественных и зарубежных представителей экзистенциализма (Н. А. Бердяев, В. Франкл, А. Камю, Ж.-П. Сартр) находилась не человеческая природа и сущностные силы, а сам факт человеческого *существования*, а, значит, и факт неизбежности самореализации. Экзистенциалисты постулировали право личного выбора и субъективное начало, что позволило человеку обнаружить в себе индивидуально-неповторимые черты своей личности, требующие воплощения.

В *психологии* вопросы самореализации (самоактуализации) личности тесно связаны с гуманистической психологией, в которой данный термин является одним из центральных. Значительный вклад в исследование данной проблемы внесли такие зарубежные ученые, как А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Г. Юнг, Э. Эриксон, Г. Олпорт. Они описывают очень близкие явления: внутренне заложенное стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих способностей (К. Роджерс); тенденция актуализировать то, что заложено в качестве потенциалов и стать тем, чем человек может стать, высшая из потребностей человека (А. Маслоу), стремление человека стать единым, стать собой в направлении от бессознательного к нравственным идеалам (К. Г. Юнг); достижение наибольшего из возможного (А. Адлер). Таким образом, представители гуманистической психологии видят источник самоактуализации человека в его потребностях и определяют самореализацию как цель человеческого существования, «врожденное» предназначение, осуществляемое через осознанную деятельность.

Именно в зарубежной психологии термины «самореализация» и «самоактуализация» используются как синонимичные и взаимозаменяемые. Однако в отечественной психологии существует некоторое отличие в трактовке этих понятий. Анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме позволили определить самореализацию как раскрытие и развертывание в деятельности человека его сущностных сил. Так, Е. И. Исаев утверждает, что одним из основных критериев оценки самореализации является реализация жизненных планов, и предлагает рассматривать термин «самореализация» в качестве более общего по отношению к «самоактуализации», «самоутверждению», «саморазвитию» [3, с. 58]. По сути, это *практическое осуществление* задатков, способностей, дарований, качеств личности и черт характера с пользой для самого себя, коллектива и общества в целом. В подобной форме самореализация является продуктом самоактуализации, понимаемой как желание и потребность стать всем, чем возможно – другими словами, когнитивная деятельность.

В *педагогической* науке категория «самореализация» также является предметом пристального анализа и изучения. Прежде всего, это связано с целевыми ориентирами системы образования и установкой на формирование личности, способной к сознательному самопознанию и саморазвитию. Так, в педагогической литературе термин «самореализация» определяется как «одна из целей педагогического процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности» [7, с. 253], а также «осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих способностей и возможностей в деятельности и отношениях» [6, с. 189]. Такое понимание подчеркивает внутренние потенциальные возможности личности к самореализации и саморазвитию и конкретные внешние условия, позволяющие ей продуктивно самореализовываться при их обеспечении. Следует также отметить, что в педагогике ряд ученых рассматривают самореализацию индивида как результат, «конечную цель» воспитания и самовоспитания личности, которая, по мнению В. В. Байлука, «полноценно может осуществляться только посредством сформировавшихся позитивных качеств» [1, с. 103], необходимых для всесторонней и полноценной самореализации.

Гуманизм, выступая философской основой современного образования, создает определенный теоретический фундамент, помогающий глубже понять и объяснить сущность человека в контексте природного, социального и духовного существования. С точки зрения гуманистического подхода человек представляет собой высшую ценность, и имеет право самостоятельно и независимо определять форму своей жизни, развивать и проявлять свою индивидуальность. Данные теоретические позиции позволяют обобщить сложившиеся в современной системе образования целевые ориентиры практической педагогической деятельно-

сти: а) опора в развитии, обучении и воспитании на общечеловеческие ценности; б) представление о личности как о целостности, ее безусловной ценности и уникальности; в) сотрудничество и субъект-субъектное взаимодействие во всех видах деятельности и общения; г) идея интеллектуального, творческого и духовного саморазвития; д) источник самореализации человека – в нем самом, в его потребностях, склонностях и интересах.

Самореализация индивида – это его свободная индивидуализированная деятельность, в основе которой лежит естественное право каждого человека на выбор своей жизненной траектории, право самому определять те потребности, которые он хочет удовлетворить, и способы их удовлетворения. Однако реализуемые потребности и средства их удовлетворения могут быть продуктивными или непродуктивными, гуманными или антигуманными. Поэтому педагогике, как науке о воспитании, важно учитывать продуктивный (положительный) и деструктивный (отрицательный) аспекты самореализации. Продуктивная самореализация – это деятельность личности, направленная на созидание благ обществу и самому себе. Она не противоречит нормам общественной морали. Отрицательная самореализация связана с получением благ для себя за счет других людей. Она ведет к отчуждению человека от общества, духовной деградации, разрушению социального и нравственного здоровья. В связи с этим очень важно сформировать у обучающихся устойчивую систему ценностных ориентаций, непротиворечащих системе социальных ценностей.

Отсутствие противоречия между социальным и индивидуальным открывает для личности больше возможностей и пространства для самореализации. Известный ученый Л. Н. Коган по этому поводу отмечал: «Овладение человеком культурой и самостоятельная творческая деятельность по созиданию ее ценностей становятся источником уникального духовного богатства, позволяющего ему осуществить себя как личность» [4, с. 213]. Очевидно, что для педагогической науки приоритетной задачей становится создание условий для самореализации обучающихся посредством приобщения к миру ценностей и активной, творческой деятельности не только для собственного блага, но и на благо общества. Социальные ценности выступают вектором индивидуального развития, где в процессе творческой самореализации личность определяет свои действия, формирует мировоззрение, осуществляет здоровую, разумную ориентацию в мире ценностей, проявляет свою уникальность.

Таким образом, выделим основные моменты, составляющие философскую и психолого-педагогическую сущность феномена самореализации личности:

- самореализация невозможна без определения смысла жизни, который в свою очередь определяет активность субъекта самореализации;
- самореализация всегда связана с воплощением в жизнь заложенных от природы потенциалов;
- самореализация осуществляется через постижение себя, осознание своих возможностей и себя как синтезирующего центра, через свободный выбор путем принятия решений;
- деятельность, в которой происходит самореализация личности, должна иметь социально значимый характер;
- самореализация – это особый процесс и результат, который может иметь как позитивные, так и негативные последствия для личности.

Список использованных источников

- 1 Байлук, В. В. Человекознание. Основы самопознания и самореализации личности : монография : в 2 кн. / В. В. Байлук. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011. – Кн. 2. – 379 с.
- 2 Брэдли, Ф. Г. Этические исследования / Ф. Г. Брэдли ; пер. с англ. Д. Бабушкиной. – СПб. : Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2010. – 421 с.
- 3 Исаев, Е. И. Самореализация личности как психологическая проблема / Е. И. Исаев // Самореализация личности в современном мире : материалы Всерос. науч.-практ. конференции с международным участием (Москва, 24 января 2018 г.) ; науч. ред. С.С. Кудинов. – М. : РУДН, 2018. – С. 55–60.

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

5 Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии Рос. акад. наук ; науч.-ред. совет. : В. С. Степин [и др.]. – М. : Мысль, 2010. – Т. 4. – 735 с.

6 Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

7 Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

УДК 37.018.11:159.923.2:82-311.6

А. Ф. Лицарева

Московский колледж управления, гостиничного бизнеса и информационных технологий «Царицыно»
г. Москва, Российская Федерация

УСТНЫЕ РАССКАЗЫ О ВОЙНЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СЕМЕЙНОМ СОЦИУМЕ

В статье рассматриваются различные способы трансляции устных рассказов о войне в семейном социуме. Автор приводит примеры значимых интересных проектов, участие в которых или создание на основе которых собственных работ может значительно повлиять не только на патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи, но и стать важным фактором развития личности.

Ключевые слова: устные рассказы, Великая Отечественная война, развитие личности, семейный социум.

Актуальность сохранения памяти о Великой Отечественной войне, прежде всего, благодаря воспитанию в семье, очевидна в наши дни. Как отмечают педагоги, если не разговаривать с подрастающим поколением на важные темы, в том числе не уделять должного внимания истории, допускать разные подходы к изучению одной и той же темы на школьном уровне, пробелы в образовании и воспитании будут заполнены непроверенной информацией из сомнительных источников. Если авторитет родителей невысок, на мировосприятие подростка будут влиять его друзья и герои сериалов, боевиков. В мире сложилась ситуация, когда страны, прежде всего, живущие за счет других государств, требуют «хлеба и зрелищ» и вводят все новые санкции против России и Беларуси, принявших на себя основной удар фашистской Германии и ее союзников в годы II Мировой войны.

В наши дни многие русскоязычные статьи финансируются из других стран или их автор привык верить исключительно оппозиционным новостям, не доверяя даже своей логике, поэтому часто читатели видят полярно противоположные мнения. «Сегодня на Западе и в Восточной Европе негативное отношение к русским целенаправленно подогревается и культивируется, в том числе искажением исторической памяти о Второй мировой войне: вытесняется память о советском солдате как освободителе и спасителе пострадавших от фашизма народов и внедряется фальсифицированный образ жестокого захватчика, «почти на полвека оккупировавшего восточноевропейские страны» [18, с. 121].

Выступление Президента Республики Беларусь 22 июня 2021 г. на памятном мероприятии в мемориальном комплексе «Брестская крепость-герой» как нельзя более точно формулирует вызовы, которые поставлены перед братскими народами России и Беларуси. В речи в день 80-летия со дня начала Великой Отечественной войны А. Г. Лукашенко обратился к так называемой «цивилизованной Европе». 9 мая 2022 года эта видеозапись была одним из сообщений с пометкой «часто пересылаемое» в мессенджерах России. Вот несколько цитат, значение которых нужно доносить до молодежи, к сожалению, зачастую знающей о Великой Отечественной войне не более чем о баталиях в Средневековой Европе: «*Вы должны не просто каяться. Вы должны еще 100 лет вперед стоять на коленях перед белорус-*

ским народом и молиться, что вы смогли родить и родиться после той войны! Вы должны делать все, чтобы зарубцевать в наших сердцах и душах раны от этой войны. Вы не душишь нас должны. Вы на руках должны нас носить! Немцы, поляки, так называемый Европейский Союз, потому что мы спасли вас от «коричневой чумы». И ходили бы вы вместе с нами и всем советским народом рабами, если бы они взяли верх!» [8].

В наши дни, когда в ряде стран Европы и в США семья как институт не имеет такого большого значения, как для нас, важно знать историю семьи. Образцом поведения могут стать поступки членов семьи в годы войны: самопожертвование ради близких и незнакомых людей (прежде всего, детей), бескорыстная помощь, чудесное спасение и прочее. Подобные рассказы влияют на мировосприятие ребенка. Кроме того, они показывают значимость вклада семьи в общую победу над врагом (учитывая, что война затронула всех граждан Советского Союза). Самосознание, самоидентификация неразрывно связаны с подобными нарративами. Не вымышленные персонажи, а реальные люди должны стать образцами для подражания.

Героев семьи нужно знать. Народная акция «Бессмертный полк» показала, насколько память о «священной войне» может стать консолидирующим фактором. Нельзя без слез смотреть репортажи, когда показывают участвующих в акции последних жителей маленького аула или вымирающей деревушки, окруженной заброшенными селами: три жителя преклонного возраста с портретами воевавших родных идут к обелиску. Для них это важно.

Есть семейные традиции, которые появились после окончания Великой Отечественной войны и соблюдаются уже несколькими поколениями. Например, идти с детьми 9 Мая в парк с букетом гвоздик, чтобы малыши и подрастающие ребята вручали их ветеранам и говорили: «Спасибо». При этом нужно объяснять молодежи, что об участниках войны вспоминают не раз в году, а помогают постоянно. В Советском Союзе была распространена опека пожилых соседей пионерами и октябрятами: они брали шефство над одинокими стариками. В наши дни волонтерские организации на базе учебных заведений под руководством социальных педагогов также осуществляют выезды на дом к ветеранам и «детям войны» с целью помочь убрать квартиру, записать рассказы о жизни.

Могут быть менее распространенные традиции, например, посещение раз в год братской могилы, в которой похоронен родственник, даже если она находится далеко от места проживания семьи. Установление мест захоронения воинов в наши дни стало возможно благодаря деятельности поисковых отрядов. Многие поисковики часто общаются с молодежью, рассказывают ребятам о Великой Отечественной войне. Белорусский педагог и общественный деятель, соавтор А. В. Савельева по книге «Диагноз – поисковик» [16] П. Н. Пицко проводит экскурсии для школьников по восстанавливаемой им благодаря помощи единомышленников Брестской крепости [15]. В последнее десятилетие сообщество поисковиков, их традиции интересуют фольклористов [5]. Разработаны вопросники для интервьюирования поисковиков [6].

Недопустимо играть с медалями и орденами. К сожалению, не все это понимают. Пример из жизни: дочь ветерана отдала своим внукам в песочницу награды. Отказалась рассказать о нем для книги. Хотя даже соседи по поселку знали многие заслуживающие увековечивания факты из биографии героя. Другой пример: наследник квартиры ветерана выкинул все его старые документы, в том числе фронтовые фотографии (о чем очень сокрушалась случайно узнавшая о таком своего рода вандализме дальняя родственница с историческим образованием, готовая забрать их себе), уникальную коллекцию книг. Еще в одной истории фотоальбом со снимками ветерана для его правнучки был разрезан на картонки, которые заранее не купили для школы. Эта же правнучка, никогда не видевшая в глаза ветерана, спустя десятилетие обманным путем получила его документы у дочери ветерана, сестры ее деда, после их не вернула. Это связано с семейными ценностями.

Не все песни можно переделывать. Например, к Последнему звонку вовсе не «прикольно» на музыку песни «День Победы» петь «Физкультура». Нужно не просто запретить, а объяснять нашедшим в сборниках и в Интернете такие переделки ребятам, почему это кощунство. Появляются новые формы передачи и трансляции информации, новые жанры. Традиционные жанры оказываются применимы к устным рассказам. Таким образом, речь идет не только о мемуаратах и фабулатах (повествовании от первого и третьего лица), но и о неожиданных ракурсах (летопись, «женская летопись» – подзаголовок в сборнике воспоминаний)

наний). Помимо сборников рассказов в печатном и электронном виде (на сайте организации, сотрудники или обучающиеся которой являются авторами текстов), публикаций в местных периодических изданиях пользуются спросом плейкасты, посты и репосты в соцсетях, заметки в блогах (преимущественно в «ЖЖ» и «Яндекс Дзен»), записи в Телеграм-каналах.

Художественно обработанные нарративы публикуют также на порталах типа Proza.ru. Деревенские библиотеки проводят акции (например, одна из них называется «Интернет-дневник «Семейные истории о войне» [9], принимают воспоминания о жизни воевавших односельчан, публикуют их на странице в соцсети или издают тиражом в несколько экземпляров и печатают на своем компьютере небольшие сборники, брошюры. Иногда просят разбравшихся по разным уголкам страны и зарубежья земляков публиковать посты с хештегами (так, этот хештег предложен районной библиотекой: #СемейныеИсторииОВойне). Многие составители размещают свои сборники в Интернете, например, созданный в рамках социального проекта «Я – гражданин России» [17].

В последние годы стали активно публиковать научные статьи (в том числе индексируемые в РИНЦ), посвященные участникам войны – родственникам автора текста (такowymi являются как студенты, так и доктора наук). Часто они приурочены к очередной знаменательной дате, связанной с событиями Великой Отечественной войны. В качестве примера можно привести некоторые работы, которые представлены как в печатном, так и в электронном виде (например, в базе «КиберЛенинки»). Так, О. К. Шиманская пишет о своих родственниках, живших в военное время и участвовавших в событиях тех лет [21]. Все подобные статьи содержат в подведении итогов слова о необходимости сохранять память о воевавших людях. В числе прочего речь идет и о значимости изучения основ генеалогии.

В наши дни благодаря работе в архивах (или отправке запросов), а также созданным базам и банкам данных типа «Мемориал», «Подвиг народа», «Память народа», «любой гражданин России и Белоруссии может ощутить себя посредником между прошлым и будущим, предками и потомками» [11, с. 228]. Сборники, составителем и редактором которых является автор данной статьи, можно скачать в разделе «Книги» сайта «ИСТИНА» на странице: <http://istina.msu.ru/profile/LitsarevaAF/>. Речь идет о следующих книгах: «Локальные войны: люди, события, судьбы» [3], «Колокола памяти» [13], «Дорогой памяти» [12].

Международный ежегодный интернет-конкурс «Страница семейной славы», который после трагической гибели основателя проекта В. В. Сухомлина продолжил его отец В. А. Сухомлин, позволяет создавать интернет-сообществом электронную Книгу памяти о героях Великой Отечественной войны [20]. Зачастую на подведение итогов приезжают семьями, многие участники ежегодно присылают свои работы о разных своих родных и знакомых участниках войны.

На сайте «ПараАртиады» размещена интернет-галерея «Алтарь Отечества», в которой представлены в электронном виде альманахи с аналогичным названием. Они также изданы в бумажном варианте. Данные книги включают в себя воспоминания, документы, фотографии, очерки, рассказы, стихи, песни, адреса плейкастов. Автор-составитель М. М. Веселовская-Томаш посвятила свою работу защитникам Отечества [2].

При проведении интервью с ветеранами важно следить за их реакцией, не перебивать, в конце беседы уточнить написание имен собственных. «Также можно отметить размышления рассказчика на тему «тогда и теперь» [7, с. 179], то есть важным для трансляции памяти о событиях прошлого оказывается анализ не только исторических явлений, но и событий современности с позиции имеющего большой жизненный опыт человека «из народа». Ценным источником информации становятся фотоальбомы, письма и открытки, семейные реликвии. В Москве во многих учебных заведениях ежегодно проходит единый классный час «Моя семейная реликвия». Аналогично называется конкурс, финалисты которого защищают интересные проекты перед жюри. В наши дни изучают разные аспекты восприятия войны. Например, женский взгляд на военные события [4].

Важность обращения к истории страны в рамках семейной культуры поддерживается и в сообществах по интересам. В мессенджерах в чате педагогов была рассылка, текст которой идентичен размещенному в разных группах соцсети «ВКонтакте», его название – «О важности семейной истории». Основной тезис заключается в том, что «чем больше детям

было известно об истории своей семьи, тем сильнее у них было чувство контроля над своей жизнью, выше самооценка, способность противостоять стрессу» [14]. Далее описывается гипотеза Маршалла Дьюка и его жены Сары, что знающий семейные традиции ребенок ощущает себя частью большой семьи, видя себя в ее контексте, за счет чего обладает так называемым сильным межпоколенческим «я», то есть имеет знание о своей принадлежности «чему-то большему, нежели самим себе» [14]. Далее идет упоминание книги «Секреты счастливых семей: Мужской взгляд» Б. Фейлера, в которой описывается данное исследование.

Ежегодно на сайте «Время и Вера» появляется положение об очередном Межрегиональном фестивале-конкурсе «Алтарь Отечества» с международным участием [1]. Работа над проектами в рамках различных номинаций этого конкурса способствует развитию духовно-нравственного и патриотического воспитания. Школьники и студенты, их педагоги в числе прочего обращаются к своей родословной, к семейным реликвиям и семейным коллекциям, записывают семейные предания и запечатлевают важные для них события на фотоснимках. Очень важно, что есть такие семьи, где вместе несколько поколений сохраняют, передают историю страны, народа. Это важно, в первую очередь, для детей. В этом и заключается предназначение фестиваля. «Семейные летописи как эго-документы приватного свойства способствуют формированию ярких образов, составляющих картину мира казуального характера. Они характеризуют духовные ценности народа, что в конечном итоге является квинтэссенцией эпохи» [10, с. 488].

Особого внимания заслуживает «Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири», издаваемый в Иркутске. Это необычный словарь, фактически словарь иллюстрирующих значение слова или фразеологизма связных текстов, многие из которых посвящены жизни крестьян в военные годы. Благодаря этому он читается как единое художественное произведение. Несмотря на тяжесть жизни, голод, мы видим немало примеров взаимопомощи односельчан. Это большой научный подвиг, Г. В. Афанасьева-Медведева одна его делает, являясь и собирателем текстов, и составителем словаря. Согласно аннотации, «большинство текстов обнаруживают жанровую природу произведений устной народной прозы, отличающихся сюжетно-тематическим разнообразием; главным образом, это устные народные рассказы о традиционном укладе жизни (охоте, рыболовстве, земледелии, общинных обычаях, обрядах), историческом прошлом, рассказы, повествующие о верованиях, нравах, текстах, воспроизводящие особенности психологии русских крестьян Сибири, их мировидение» [19]. Более 20 томов словаря в настоящее время размещены на сайте Регионального центра русского языка, фольклора и этнографии».

Война в едином порыве объединила народы Советского Союза в борьбе с беспощадным врагом. Пока живы люди, на себе ощутившие ужас войны, нужно записывать их воспоминания, слушать, анализировать, рассказывать о том страшном времени, ужасах фашизма и мужестве противостоявших ему людей. Когда об этом повествуется не языком цифр, а через призму личного опыта, в том числе со слов тех, кто был ровесниками нынешних слушателей, многие факты надолго остаются в памяти, затрагивают эмоции.

Список использованных источников

1 Алтарь Отечества // Вера и Время [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.verav.ru/common/theme.php?num=14>. – Дата доступа: 11.06.2022.

2 Алтарь Отечества, интернет-галерея [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.paraartiada.com/altar/>. – Дата доступа: 10.06.2022

3 Балашова, А. Ф. Локальные войны: люди, события, судьбы: сборник воспоминаний студентов, сотрудников и гостей колледжа Царицыно / А. Ф. Балашова. – Издательство колледжа Царицыно Москва, 2016. – 95 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://istina.msu.ru/publications/book/371071349/>. – Дата доступа: 11.06.2022.

4 Балашова, А. Ф. Война глазами женщины: записи устных рассказов о I и II Мировых войнах / А. Ф. Балашова // Международный симпозиум исследователей культуры и истории России «Забытые герои I Мировой войны. Великие трагедии и ослепительный взлет русского

- искусства», посвященный 100-летию Первой мировой войны и Году культуры в России : сб. докладов. – М., 2014. – Ч. I. – С. 196–199.
- 5 Балашова, А. Ф. Вопросник для работы с поисковиками как основа студенческих проектов в рамках элективных курсов / А. Ф. Балашова // Метапредметные образовательные технологии : сборник научных статей ; под общ. ред. Н.А. Самариной; ГБПОУ Колледж «Царицыно». – М. : «Буки Веди», 2016. – С. 18–22.
- 6 Балашова, А. Ф. Наиболее значимые образы в картине мира поисовика / А. Ф. Балашова // Современные проблемы литературоведения, лингвистики и коммуникативистики глазами молодых ученых. Традиции и новаторство: Межвузовский сборник. Вып. V. ; отв. ред. А.В. Курочкина. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. – С. 9–18.
- 7 Балашова, А. Ф. Устные воспоминания о Великой Отечественной войне в России и Белоруссии / А. Ф. Балашова // Славянский мир: письменность и культура: материалы XIX международной научной конференции (24–25 мая 2010 г.) [редакционная коллегия: Г.Н. Ермоленко (отв. ред.) и др.]. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2011. – Т. 12. – С. 165–180.
- 8 Выступление Президента Республики Беларусь 22 июня 2021 г. на памятном мероприятии в мемориальном комплексе «Брестская крепость-герой» (расшифровка) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://proza.ru/2021/06/23/1541>. – Дата доступа: 12.06.2022.
- 9 Интернет-дневник «Семейные истории о войне» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://novo-biblio.stv.muzkult.ru/Internet_diary. – Дата доступа: 11.06.2022.
- 10 Кабытов, П. С. Семейные истории о Великой Отечественной войне: специфика исторических источников / П. С. Кабытов, Н. Н. Кабытова, Е. П. Барина // Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Сер. История. Международные отношения. – 2020. – Т. 20, вып. 4. – С. 482–489.
- 11 Лагойда, Н. Г. Изучение истории семьи и ее значение для современной молодежи / Н. Г. Лагойда // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2008. – № 5. – С. 225–232.
- 12 Лицарева, А. Ф. Дорогой памяти. Сборник творческих работ о Великой Отечественной войне и локальных конфликтах / А. Ф. Лицарева. – М. : Издательство колледжа «Царицыно», 2019. – 193 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://istina.msu.ru/publications/book/371071306/>. – Дата доступа: 12.06.2022.
- 13 Лицарева, А. Ф. Колокола памяти. Сборник творческих работ о Великой Отечественной войне и локальных конфликтах / ред.-сост. А. Ф. Лицарева. – М. : Издательство колледжа «Царицыно», 2018. – 98 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://istina.msu.ru/publications/book/366438787/>. – Дата доступа: 12.06.2022.
- 14 О важности семейной истории // Республика ШКИД. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://m.vk.com/wall-93563936_2425. – Дата доступа: 10.06.2022.
- 15 Пицко, П. Брестская крепость постепенно разрушается [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.sonar2050.org/publications/brestskaya-krepost-postepenno-razrushaetsya/>. – Дата доступа: 12.06.2022.
- 16 Савельев, А. Диагноз – поисковик: сборник рассказов / А. Савельев, П. Пицко. – СПб. : ООО «ИПК БИОНТ», 2015. – 176 с.
- 17 Семейные хроники Победы. Сборник рассказов. Невыдуманные истории о Великой Отечественной войне из семейных архивов педагогов, родителей и учащихся МОУ «Гимназия». – Реутов, 2010.
- 18 Сенявский А. С. Поле боя – историческая память: Военная история России XX века в контексте психологической войны и современной геополитики / А. С. Сенявский, Е. С. Сенявская // Журнал российских и восточноевропейских исторических исследований. – 2010. – № 1(1). – С. 106–125.
- 19 Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://sibfolk.ru/?cat=30>. – Дата доступа: 10.06.2022.
- 20 Страница семейной славы. Международный ежегодный интернет-конкурс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pobeda.vif2.ru/>. – Дата доступа: 12.06.2022.
- 21 Шиманская, О. К. Великая Отечественная война в истории нашей семьи / О. К. Шиманская // Современная Европа. – 2020. – № 4. – С. 214–217.

К. В. Лейба

Научный руководитель: О. А. Короткевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,

г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОКУПАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНОЙ ПЕРЦЕПТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье обсуждается проблема покупательского поведения. Приведены классификации типов каналов восприятия, а также основные типы потребительского поведения. Автором представлены результаты эмпирического исследования особенностей покупательского поведения юношей и девушек с разной перцептивной модальностью в условиях цифровизации, а также данные и выводы согласно этому исследованию.

Ключевые слова: перцепция, потребитель, потребительское поведение, перцептивная модальность, юношеский возраст, цифровизация.

Проблема потребительского поведения и факторов, на него влияющих, в настоящее время является достаточно актуальной. Человек как потребитель становится главным действующим лицом всей экономики, а его поведение имеет все большее влияние в продвижении современного рынка. В эпоху цифровизации активно развиваются коммерческие онлайн-площадки, которые трансформируют потребительское поведение.

Восприятие помогает нам ориентироваться в окружающей среде, является одним способом организации нашей деятельности, регулирует поведение в соответствии с объективными свойствами вещей, в процессе которого человек воспринимает свои результаты, обеспечивающие обратную связь, которые контролируют этот процесс [1]. Выделяют зрительное, вкусовое, обонятельное, осязательное, кинестетическое и слуховое восприятие, а под ведущей репрезентативной системой или перцептивной модальностью понимается система, которую обычно человек использует для того, чтобы ввести информацию в сознание, та система, с помощью которой он показывает мир и свой опыт самому себе [2, с. 472]. У каждого человека преобладает использование одних органов чувств над другими. В зависимости от преобладающей модальности восприятия и способа переработки информации, выделяют четыре типа людей: с аудиальным, визуальным и кинестетическим и дигитальным каналом восприятия [2, с. 470–471].

Под потребителем сегодня понимают человека, группы людей или организации, которые используют или взаимодействуют с производимым товаром, при этом необязательно являясь покупателем. Согласно типологии О. С. Посыпановой, существуют следующие типы потребителей: «инноваторы» – потребители, предпочитающие новые товары или товары, обладающие новыми атрибутами; «модники» – потребители, предпочитающие новые, трендовые товары; «традиционалисты» – потребители, предпочитающие надежное, проверенное, вечное; «консерваторы» – потребители, «застрявшие» на тенденции, которая обеспечила успешное социальное поведение; «индивидуалисты» («оригиналы») – потребители, предпочитающие индивидуальный стиль; «ситуативисты» – индивиды, потребление которых определяется главным образом ситуативными факторами; «равнодушные» – потребители, либо не имеющие предпочтений в данной товарной категории, либо их предпочтения совершенно слабы.

Было проведено эмпирическое исследование на базе УО «ГГУ имени Ф. Скорины». Выборочную совокупность составили 60 респондентов в возрасте 18–21 лет (преобладающий возраст 20 и 21 год), из них 31 девушка и 29 юношей. Для исследования психологических особенностей покупательского поведения юношей и девушек с разной перцептивной модальностью в условиях цифровизации использовались следующие диагностические методики:

– анкета «Влияние цифровизации на потребительское поведение», разработанная специально для цели исследования;

- тест «Диагностика доминирующей перцептивной модальности» С. Ефремцева;
- тест «Психологический профиль потребителя» О. С. Посыпановой.

По результатам анализа данных анкетирования были получены следующие данные, представленные в таблице 1.

По результатам анкетирования 45 % опрошиваемых осуществляют покупки 2–3 раза в неделю, 31,7 % – чаще 2–3 раз в неделю, 16,7 % испытуемых покупают что-либо около 1 раза в неделю, а 6,7 % – реже 1 раза в неделю. 85 % людей совершают чаще обдуманные покупки, остальные 15 % – импульсивные. Несмотря на условия современного мира, 68,3 % испытуемых предпочитают совершать покупки оффлайн, только треть из опрошиваемых делают свой выбор в пользу онлайн покупок.

При ответе на вопрос «Чем вы руководствуетесь при выборе товаров?» 95 % людей выбрали вариант «цена» и 86,7 % – «качество», около 50 % также отметили варианты «производитель» и «отзывы». 50 % испытуемых ответили, что обращают внимание на рекламу товаров. При этом 45 % отметили, что им безразлична реклама, 41,7 % видят ее полезной, и только 13,3 % не считают рекламу полезной.

Из преимуществ интернет-покупок 61,7 % отметили, что каждый товар, представленный в интернете, сопровождается полным описанием, 58 % отметили экономию времени и тот факт, что товар в интернете можно купить дешевле, а 56,7 % – в интернет-магазинах чаще, чем в обычных, существуют скидки и распродажи, треть испытуемых также нашли достоинством обширную географию покупок.

Из недостатков онлайн-покупок 88,3 % отметили риски приобретения неподходящих по размеру вещей и 86,7 % отметили вероятность получения некачественного товара. 51,7 % испытуемых также нашли недостатком тот факт, что во время транспортировки не исключается повреждение товара, а 30 % отметили как недостаток ожидание доставки приобретенной продукции.

При совершении покупок онлайн, для 63,3 % испытуемых дизайн сайта / страницы, оформление каждого товара имеют большое значение.

Таблица 1 – Представление результатов анкетирования

№	Вопросы	Полученные данные
1	2	3
1	Укажите Ваш возраст	18 лет – 1 человек / 1,7 % 19 лет – 16 человек / 26,7 % 20 лет – 24 человека / 40 % 21 год – 19 человек / 31,7 %
2	Укажите Ваш пол	Юношей – 29 человек / 48,3 % Девушек – 31 человек / 51,7 %
3	Как часто Вы совершаете покупки?	1 раз в неделю – 10 человек / 16,7 % 2-3 раза в неделю – 27 человек / 45 % Реже 1 раза в неделю – 4 человека / 6,7 % Чаще 2-3 раз в неделю – 19 человек / 31,7 %
4	Вы чаще совершаете покупки	Импульсивные – 9 человек / 15 % Обдуманные – 51 человек / 85 %
5	Вы предпочитаете покупать что-либо	Онлайн – 19 человек / 31,7 % Оффлайн – 41 человек / 68,3 %
6	Чем Вы руководствуетесь при выборе товаров?	Цена – 52 человека / 86,7 % Качество – 57 человек / 95 % Дизайн упаковки – 16 человек / 26,7 % Производитель – 29 человек / 48,3 % Отзывы – 31 человек / 51,7 % Другое – 6 человек / 10 %

Окончание таблицы 1

1	2	3
7	Обращаете ли Вы внимание на рекламу продукта?	Да – 30 человек / 50 % Нет – 30 человек / 50 %
8	Определите преимущества интернет-покупок	Каждый товар, представленный в интернете, сопровождается полным описанием – 37 человек / 61,7 % В некоторых случаях можно получить бесплатную доставку – 21 человек / 35 % Товар в интернет – магазинах дешевле, чем в обычных торговых точках – 35 человек / 58,3 % Возможный возврат товаров – 6 человек / 10 % В интернет-магазинах чаще, чем в обычных, существуют скидки и распродажи – 34 человек / 56,7 % Онлайн оплата – 15 человек / 25 % Доставка на дом – 16 человек / 26,7 % Экономия времени – 35 человек / 58,3 % Обширная география покупок – 20 человек / 33,3 %
9	Определите недостатки интернет-покупок	Риски приобретения неподходящих по размеру вещей, ведь примерять их можно не всегда – 53 человека / 88,3 % Вероятность получения некачественного товара, т.к. его можно определить только визуально и по описанию – 52 человека / 86,7 % Во время транспортировки не исключается повреждение товара – 31 человек / 51,7 % Комиссия при оплате покупки – 3 человека / 5 % Ожидание доставки приобретенной продукции – 18 человек / 30 % Необходимость регистрации на сайте, на что требуется время – 4 человека / 6,7 %
10	Считаете ли Вы интернет-рекламу полезной?	Да – 25 человек / 41,7 % Нет – 8 человек / 13,3 % Все равно – 27 человек / 45 %
11	Для вас имеет значение дизайн сайта/страницы, оформление каждого товара?	Да – 38 человек / 63,3 % Нет – 22 человека / 36,7 %

Таким образом, можно сделать вывод, что среди испытуемых большая часть все-таки предпочитает выбирать товар вживую. При этом преобладают более обдуманные покупки. Около половины испытуемых считают рекламу полезной и также обращают внимание на дизайн сайта и оформление каждого товара в интернете. Большая часть людей главными достоинствами интернет-покупок видят полное описание товара, экономию времени и возможность купить нужный товар дешевле или по скидкам; главными же недостатками испытуемые видят риск приобрести некачественный товар или товар не по размеру, а также возможность повреждения заказа в ходе транспортировки.

В ходе эмпирического исследования особенностей покупательского поведения юношей и девушек с разной перцептивной модальностью в условиях цифровизации с помощью теста «Диагностика доминирующей перцептивной модальности» С. Ефремцева. были получены результаты, которые представлены в таблицах 2, 3, 4.

Таблица 2 – Выраженность показателей уровня ведущего аудиального канала перцептивной модальности

Уровень	Количество человек		Проценты	
	девушки	юноши	девушки	юноши
Высокий	3	2	9,68	6,9
Средний	15	17	48,39	58,62
Низкий	13	10	41,94	34,48

Таблица 3 – Выраженность показателей уровня ведущего визуального канала перцептивной модальности

Уровень	Количество человек		Проценты	
	девушки	юноши	девушки	юноши
Высокий	0	0	0	0
Средний	22	15	70,97	51,72
Низкий	9	14	29,03	48,28

Таблица 4 – Выраженность показателей уровня ведущего кинестетического канала перцептивной модальности

Уровень	Количество человек		Проценты	
	девушки	юноши	девушки	юноши
Высокий	2	3	6,45	10,34
Средний	22	21	70,97	72,41
Низкий	7	5	22,58	17,24

По итогам проведённого исследования, были получены следующие результаты:

– из общего количества исследуемой выборки у 48,39 % девушек и 58,42 % юношей наблюдается средний уровень выраженности аудиального канала восприятия, только лишь у 9,68 % и 6,9 % соответственно – высокий уровень;

– визуальный канал восприятия на среднем уровне диагностирован у 70,97 % девушек и 51,72 % юношей, на низком – 29,03 % и 48,28 % соответственно;

– средний уровень выраженности кинестетического канала восприятия примерно равен у девушек и юношей, а именно 70,97 % у девушек и 72,41 % у юношей, только у 6,45 % и 10,34 % кинестетический канал восприятия находится на высоком уровне.

С помощью тест-опросника «Психологический профиль потребителя» О. С. Посыпановой были выявлены ведущие модели покупательского поведения среди юношей и девушек. После чего был проведен статистический анализ особенностей покупательского поведения у девушек и юношей с разным типом перцептивной модальности с помощью критерия r_s Спирмена.

Рассмотрим результаты статистической обработки выявленных показателей, представленные в таблицах 5–10.

Таблица 5 – Результаты оценки корреляционной связи между покупательским поведением и визуальным уровнем перцептивной модальности с помощью критерия r_s Спирмена у девушек

Потребительский тип	Значение критерия r_s Спирмена	Критическая точка при $P = 0,05$	Значимость корреляции
Инноватор	0,60		0,44
Модник	0,49	значима	
Ситуативист	0,51	значима	

По результатам статистического анализа можно утверждать, что у девушек корреляционная связь была выявлена между визуальным уровнем перцептивной модальности и следующим покупательским поведением: «инноватор», «модник», «ситуативист». Охарактеризовать девушек с выраженной визуальной модальностью можно следующим образом: заинтересованы в покупке «новых» товаров, либо же обладающих определёнными новыми атрибутами, также для них значимым является популярность и распространённость данного товара.

Таблица 6 – Результаты оценки корреляционной связи между покупательским поведением и визуальным уровнем перцептивной модальности с помощью критерия rs Спирмена у юношей

Потребительский тип	Значение критерия rs Спирмена	Критическая точка при P = 0,05	Значимость корреляции
Традиционалист	0,563	0,54	значима
Консерватор	0,61		значима

По результатам статистического анализа можно утверждать, что у юношей корреляционная связь была выявлена между визуальным уровнем перцептивной модальности и следующим покупательским поведением: «традиционалист» и «консерватор». Охарактеризовать юношей с выраженной визуальной модальностью можно следующим образом: заинтересованы в покупке товаров, которые уже обеспечили успешное социальное поведение и положительно зарекомендовали себя в использовании.

Таблица 7 – Результаты оценки корреляционной связи между покупательским поведением и аудиальным уровнем перцептивной модальности с помощью критерия rs Спирмена у девушек

Потребительский тип	Значение критерия rs Спирмена	Критическая точка при P = 0,05	Значимость корреляции
Инноватор	0,60	0,37	значима
Модник	0,49		значима
Ситуативист	0,42		значима

По результатам статистического анализа можно утверждать, что корреляционная связь была выявлена между аудиальным уровнем перцептивной модальности и следующим покупательским поведением: «инноватор», «модник», «ситуативист». Охарактеризовать девушек с выраженной аудиальной модальностью можно следующим образом: заинтересованы в покупке «новых» товаров, либо же обладающих определёнными новыми атрибутами, также для них значимым является популярность и распространённость данного товара на полках магазинов.

Таблица 8 – Результаты оценки корреляционной связи между покупательским поведением и аудиальным уровнем перцептивной модальности с помощью критерия rs – Спирмена у юношей

Потребительский тип	Значение критерия rs Спирмена	Критическая точка при P = 0,05	Значимость корреляции
Инноватор	0,60	0,51	значима
Модник	0,67		значима
Ситуативист	0,53		значима

По результатам статистического анализа можно утверждать, что среди выборки юношей корреляционная связь была выявлена между аудиальным уровнем перцептивной модальности и следующим покупательским поведением: «инноватор», «модник», «ситуативист». Охарактеризовать юношей с выраженной аудиальной модальностью можно следующим образом: заинтересованы в покупке «новых» товаров, либо же обладающих определёнными новыми атрибутами, также для них значимым является популярность и распространённость данного товара.

Таблица 9 – Результаты оценки корреляционной связи между покупательским поведением и кинестетическим уровнем перцептивной модальности с помощью критерия rs Спирмена у девушек

Потребительский тип	Значение критерия rs Спирмена	Критическая точка при P = 0,05	Значимость корреляции
Индивидуалист	0,51	0,44	значима
Традиционалист	0,52		значима
Консерватор	0,51		значима

В выборке девушек корреляционная связь была выявлена между кинестетическим уровнем перцептивной модальности и следующим покупательским поведением: «индивидуалист», «традиционалист», «консерватор». Охарактеризовать девушек с выраженной кинестетической модальностью можно следующим образом: заинтересованы в покупке товаров, которые уже обеспечили успешное социальное поведение и были одобрены ими ранее, в условиях цифровой покупки это проявляется повышенным вниманием к характеристикам выбранного товара с целью найти уже знакомое.

Таблица 10 – Результаты оценки корреляционной связи между покупательским поведением и кинестетическим уровнем перцептивной модальности с помощью критерия rs Спирмена у юношей

Потребительский тип	Значение критерия rs Спирмена	Критическая точка при P = 0,05	Значимость корреляции
Традиционалист	0,354	0,33	значима
Консерватор	0,487		значима
Равнодушный	0,453		значима

Можно утверждать, что у юношей корреляционная связь была выявлена между кинестетическим типом перцептивной модальности и следующим покупательским поведением: «традиционалист», «консерватор», «равнодушный». Охарактеризовать юношей с выраженной кинестетической модальностью можно следующим образом: зачастую равнодушны к покупке при выборе в интернете. Однако также нельзя отрицать их приверженность к совершению выбора товара с точки зрения практичности и осведомлённости.

Полученные результаты могут способствовать внедрению новых психологических технологий в систему маркетинга в условиях цифровизации.

Список использованных источников

1 Гиппенрейтер, Ю. Б. Психология индивидуальных различий / Ю.Б. Гиппенрейтер // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://knigogid.ru/books/923465-vasiliy-belkin-neokonchennaya-roema/toread>. – Дата доступа: 10.03.2021.

2 Навалихина, А. И. Доминантные модальности восприятия и их динамика / А. И. Навалихина, Т. М. Рогожникова // Вестник Башкирского университета. – 2011. – № 2. – С. 469–473.

А. П. Лучина

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ВЫРАЖЕННОСТЬ «БОЛЬШОЙ ПЯТЕРКИ» И «ТЕМНОЙ ТРИАДЫ» У СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ

В статье рассматриваются выраженность проявления черт «Большой пятерки» и «Темной триады» у студентов, имеющих домашних животных. Автором приводятся данные полученные при эмпирическом исследовании и анализе результатов по методике «Большая пятерка» Р. МакКрае и П. Коста и «Темной триады», у студентов, имеющих домашних животных, со студентами, не имеющих их. Согласно полученным данным, существует различие в выраженности черт «Большой пятерки» и «Темной триады» у студентов имеющих домашних животных.

Ключевые слова: большая пятерка, темная триада, студент, домашние питомцы.

В настоящее время домашние животные – довольно распространенное явление и являются неотъемлемой частью повседневной жизни более половины населения нашей планеты. Наличие их в наших жизнях сказывается на поведении и характере. Взаимодействие с питомцами уменьшает уровень тревоги, беспокойства и стресса, а также благотворно влияет на нервную систему человека [2].

Множество исследований показывает, что домашние животные и владельцы имеют много одинаковых черт личности. Это явление может быть объяснено общим опытом между людьми и их любимыми животными или простым фактом, что людей привлекают домашние животные, которые, по их мнению, похожи на них самих [3].

Вследствие вышеизложенного было проведено эмпирическое исследование «Большой пятерки» у студентов, имеющих и не имеющих домашних животных. Выборка состояла из 81 студента, возраст студентов составил 17–27 лет. Исследование проводилось с использованием методики «Большая пятерка» Р. МакКрае и П. Коста и опросника «Темная триада».

Результаты по методике «Большая пятерка» Р. МакКрае и П. Коста представлены в таблицах 1–6.

Таблица 1 – Результаты исследования «Большой пятерки» у студентов

Шкалы «Большой пятерки»	Студенты, владеющие домашними животными			Студенты, не владеющие домашними животными		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Экстраверсия – интроверсия	25,53 %	44,68 %	29,79 %	32,35 %	35,29 %	32,35 %
Привязанность – обособленность	17,02 %	44,68 %	38,3 %	23,53 %	44,12 %	32,35 %
Самоконтроль – импульсивность	21,28 %	27,66 %	51,06 %	17,65 %	41,18 %	41,18 %
Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость	19,15 %	21,28 %	59,57 %	14,71 %	47,06 %	38,24 %
Экспрессивность – практичность	10,64 %	31,91 %	57,45 %	14,71 %	38,24 %	47,06 %

Согласно данным, представленным в таблице 1, и обработке их с применением углового критерия Фишера φ^* , было выявлено статистически значимое различие: студенты, имеющие домашних животных, имеют высокие баллы по шкале эмоциональной устойчивости – эмоциональной неустойчивости ($\varphi_{кр} = 1,911 > \varphi_{эмп} = 1,48$ при $p \leq 0,05$), в то время как студенты без домашних животных имеют средние баллы по данной шкале ($\varphi_{кр} = 2,11 < \varphi_{эмп} = 2,457$ при $p \leq 0,01$). Это означает, что студентам, имеющим домашних животных, больше свойственна эмоциональная неустойчивость, а студентам без домашних животных умеренную выраженность эмоциональной устойчивости.

В результате эмпирического исследования было выявлено, что студентам, имеющим домашних животных, свойственна экспрессивность, эмоциональная неустойчивость, самоконтроль и умеренная выраженность привязанности и интроверсии. Студентам без домашних животных свойственна экспрессивность, высокий и средний уровень самоконтроля и умеренная выраженность черт интроверсии, привязанности и эмоциональной устойчивости.

Таблица 2 – Результаты исследования шкалы экстраверсия – интроверсия

Экстраверсия – интроверсия	Студенты, владеющие домашними животными			Студенты, не владеющие домашними животными		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Активность – пассивность	19,15 %	36,17 %	44,68 %	20,59 %	52,94 %	26,47 %
Доминирование – подчиненность	27,66 %	29,79 %	42,55 %	20,59 %	44,12 %	35,29 %
Общительность – замкнутость	29,79 %	51,06 %	19,15 %	47,06 %	32,35 %	20,59 %
Поиск впечатлений – избегание впечатлений	25,53 %	36,17 %	38,3 %	20,59 %	38,24 %	41,18 %
Проявление – избегание чувства вины	14,89 %	31,91 %	53,19 %	8,82 %	61,76 %	29,41 %

Согласно данным, представленным в таблице 2, и их обработке с применением углового критерия Фишера φ^* , было выявлено статистически значимое различие: студенты, имеющие домашних животных, имеют высокие баллы по шкале активности – пассивности ($\varphi_{кр} = 1,48 < \varphi_{эмп} = 1,703$ при $p \leq 0,05$), проявления – избегания чувства вины ($\varphi_{кр} = 1,48 < \varphi_{эмп} = 2,169$ при $p \leq 0,05$), и средние баллы по шкале общительность – замкнутость ($\varphi_{кр} = 1,48 < \varphi_{эмп} = 1,697$ при $p \leq 0,05$), а студенты без домашних животных имеют средние баллы по шкале проявление – избегание чувства вины ($\varphi_{кр} = 2,11 < \varphi_{эмп} = 2,699$ при $p \leq 0,01$). Это означает, что у студентов, имеющих домашних животных, умеренно выражены черты общения, активности и проявление чувства вины, а студентам без домашних животных свойственно избегание чувства вины. В результате проведенного эмпирического исследования можно утверждать, что студентам, имеющим домашних животных, свойственна активность, доминирование, поиск впечатлений, проявление чувства вины и умеренная выраженность общительности. Студентам без домашних животных свойственна замкнутость, поиск впечатлений, умеренная выраженность черт активности, избегания чувства вины и доминирования.

Таблица 3 – Результаты исследования шкалы привязанность – обособленность

Привязанность – обособленность	Студенты, владеющие домашними животными			Студенты, не владеющие домашними животными		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Теплота – равнодушие	25,53 %	40,43 %	34,04 %	23,53 %	41,18 %	35,29 %
Сотрудничество – соперничество	25,53 %	31,91 %	42,55 %	20,59 %	38,24 %	41,18 %
Доверчивость – подозрительность	14,89 %	34,04 %	51,06 %	11,76 %	41,18 %	47,06 %
Понимание – непонимание	12,77 %	55,32 %	31,91 %	20,59 %	41,18 %	38,24 %
Уважение других – самоуважение	19,15 %	38,3 %	42,55 %	26,47 %	29,41 %	44,12 %

Согласно данным, представленным в таблице 3, и обработке их с применением углового критерия Фишера ϕ^* , не было выявлено статистически значимых различий между студентами, имеющими домашних животных, и студентами, не имеющими их. В результате эмпирического исследования выявлено, что студентам, имеющим домашних животных, свойственны уважение других, доверчивость, сотрудничество, умеренная выраженность черт понимания и равнодушия. Студентам без домашних животных свойственны уважение других, доверчивость, сотрудничество и умеренная выраженность черт понимания и равнодушия.

Таблица 4 – Результаты исследования шкалы самоконтроль – импульсивность

Самоконтроль – импульсивность	Студенты, владеющие домашними животными			Студенты, не владеющие домашними животными		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Аккуратность-неаккуратность	19,15 %	29,79 %	51,06 %	23,53 %	41,18 %	35,29 %
Настойчивость – отсутствие настойчивости	12,77 %	48,94 %	38,3 %	20,59 %	38,24 %	41,18 %
Ответственность – безответственность	17,02 %	31,91 %	51,06 %	11,76 %	41,18 %	47,06 %
Самоконтроль поведения – импульсивность	25,53 %	38,3 %	36,17 %	20,59 %	41,18 %	38,24 %
Предусмотрительность – беспечность	19,15 %	29,79 %	51,06 %	26,47 %	29,41 %	44,12 %

Согласно данным, представленным в таблице 4, и обработке их с применением углового критерия Фишера ϕ^* , не было выявлено статистически значимых различий между студентами, имеющими домашних животных, и студентами без домашних животных. В результате эмпирического исследования было выявлено, что студентам, имеющим домашних животных, свойственны аккуратность, ответственность, предусмотрительность и умеренная выраженность черт настойчивости и самоконтроля. Студентам без домашних животных свойственны настойчивость, ответственность, предусмотрительность и умеренная выраженность черт импульсивности и аккуратности.

Таблица 5 – Результаты исследования шкалы эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость

Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость	Студенты, владеющие домашними животными			Студенты, не владеющие домашними животными		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Тревожность – беззаботность	19,15 %	29,79 %	51,06 %	11,76 %	44,12 %	44,12 %
Напряженность – расслабленность	12,77 %	48,94 %	38,3 %	26,47 %	44,12 %	29,41 %
Депрессивность – эмоциональная комфортность	17,02 %	31,91 %	51,06 %	14,71 %	44,12 %	41,18 %
Самокритика – самодостаточность	25,53 %	38,3 %	36,17 %	26,47 %	35,29 %	38,24 %
Эмоциональная лабильность – эмоциональная стабильность	19,15 %	29,79 %	51,06 %	20,59 %	29,41 %	50 %

Согласно данным, представленным в таблице 5, и обработке их с применением углового критерия Фишера φ^* , не было выявлено статистически значимых различий между студентами, имеющими домашних животных, и студентами, не имеющими их. В результате проведенного эмпирического исследования, было выявлено, что студентам, имеющим домашних животных, свойственны тревожность, депрессивность, эмоциональная лабильность и умеренная выраженность черт напряженности и самокритики. Студентам без домашних животных свойственны тревожность, самокритика, эмоциональная лабильность и умеренная выраженность черт напряженности и депрессивности.

Таблица 6 – Результаты исследования шкалы экспрессивность – практичность

Экспрессивность – практичность	Студенты, владеющие домашними животными			Студенты, не владеющие домашними животными		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Любопытство – консерватизм	23,4 %	36,17 %	40,43 %	23,53 %	44,12 %	32,35 %
Любознательность – реалистичность	14,89 %	23,4 %	61,7 %	8,82 %	44,12 %	47,06 %
Артистичность – отсутствие артистичности	12,77 %	29,79 %	57,45 %	8,82 %	55,88 %	35,29 %
Сенситивность – нечувствительность	19,15 %	38,3 %	42,55 %	14,71 %	64,71 %	20,59 %
Пластичность – ригидность	19,15 %	53,19 %	42,55 %	14,71 %	35,29 %	50 %

Согласно данным, представленным в таблице 6, и обработке их с применением углового критерия Фишера φ^* , было выявлено статистически значимое различие: студенты, имеющие домашних животных, имеют высокие баллы по шкалам артистичность – отсутствие артистичности ($\varphi_{кр} = 1,48 < \varphi_{эмп} = 1,99$ при $p \leq 0,05$) и сенситивность – нечувствительность ($\varphi_{кр} = 1,48 < \varphi_{эмп} = 2,169$ при $p \leq 0,05$), средние по шкале любознательность – реалистичность ($\varphi_{кр} = 1,48 < \varphi_{эмп} = 1,967$ при $p \leq 0,05$) и низкие по шкале пластичность – ригидность ($\varphi_{кр} = 1,48 < \varphi_{эмп} = 1,65$ при $p \leq 0,05$). Это означает, что студентам,

имеющим домашних животных, больше свойственны артистичность, сенситивность, ригидность и умеренная любознательность. Студенты без домашних животных имеют средние баллы по шкалам артистичность – отсутствие артистичности ($\varphi_{кр} = 2,11 < \varphi_{эмп} = 2,372$ при $p \leq 0,01$) и сенситивность – нечувствительность ($\varphi_{кр} = 2,11 < \varphi_{эмп} = 2,375$ при $p \leq 0,01$). Это означает, что студентам без домашних животных свойственны умеренная выраженность артистичности и сенситивности.

Личностные черты «Большой пятерки» важны для определения взаимоотношений и типов поведения на работе и таким образом для понимания в целом организационного поведения. Люди с сильным отрицательным эмоциональным настроем более склонны переживать стрессы на работе, а с положительным эмоциональным настроем, как правило, чувствуют себя на работе хорошо, испытывают удовлетворение, чаще всего успешно трудятся там, где требуется взаимодействие с другими людьми, например, в области управления и продаж. Не бывает хорошего или плохого типа личности. Каждый человек по-своему уникален, и разные типы личности могут соответствовать различным сферам деятельности [1].

Результаты диагностики по методике «Темная триада» представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты исследования «темной триады»

Шкала «темной триады»	Студенты, владеющие домашними животными			Студенты, не владеющие домашними животными		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Нарциссизм	2,13 %	59,57 %	38,3 %	2,94 %	70,59 %	26,47 %
Психопатия	38,3 %	55,32 %	6,38 %	11,76 %	85,29 %	2,94 %
Макиавеллизм	8,51 %	63,83 %	27,66 %	8,82 %	79,41 %	11,76 %

Согласно результатам, полученным по методике «Темная триада», и обработке их с применением углового критерия Фишера φ^* , было выявлено статистически значимое различие у студентов без домашних животных по низким ($\varphi_{кр} = 2,11 < \varphi_{эмп} = 2,818$ при $p \leq 0,01$) и средним ($\varphi_{кр} = 2,11 < \varphi_{эмп} = 3,07$ при $p \leq 0,01$) показателям психопатии, что характеризуют их как людей с более высокой выраженностью и проявлением психопатии, чем у студентов, владеющих домашними животными. Студенты, имеющие питомцев, более ответственны, законопослушны, следуют социальным и моральным нормам общества.

У 1/3 владельцев домашних животных выявлены высокие показатели макиавеллизма ($\varphi_{кр} = 1,48 < \varphi_{эмп} = 1,809$ при $p \leq 0,05$), что характеризует их как манипуляторов, они эффективно обманывают других, в межличностном общении они чаще используют лесть и в целом успешнее влияют на других людей. Наличие питомца также заставляет хозяина подстраиваться под него.

В результате эмпирического исследования показателей «темной триады» у студентов можно отметить, что студентам, имеющим домашних животных, и студентам без домашних животных свойственны умеренная выраженность нарциссизма, психопатии, макиавеллизма, имеются различия по уровням психопатии и макиавеллизма.

В целом считается, что «темная триада» отражает темные стороны человеческой души, что и символизирует название этого комплекса. С другой стороны, свои достоинства у этих личностных черт тоже есть. В частности, они помогают своим обладателям добиваться успешности, строить карьеру: таким людям проще управлять проектами, сотрудниками. Питомец для них может быть критерием престижа либо осуществлять психотерапевтическую функцию.

В результате проведенного эмпирического исследования было выявлено, что студентам, имеющим домашних животных, свойственны любознательность, любопытство, артистичность, сенситивность и умеренная выраженность ригидности. Студентам без домашних животных свойственны любознательность, пластичность и умеренная выраженность любопытства, артистичности и сенситивности.

Согласно данным, полученным в ходе исследования, можно сделать выводы, что существует различие между студентами, имеющими домашних животных, и не имеющими их

студентами. Люди, вероятно, выбирают питомцев, которые соответствуют их образу жизни, дополняя друг друга, и со временем, личность питомца и владельца сливаются в результате общего образа жизни, отражая друг друга.

Список использованных источников

1 Абдуллаева, Л. Пятифакторная модель личности и опросник Большая пятерка (5PFQ) / Л. Абдуллаева // *Experimental Psychic*. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://experimental-psychic.ru/oprosnik-bolshaya-pyaterka-5pfq/>. – Дата доступа: 17.03.2022.

2 Психолог семейного центра Западного Дегунина: «Животные могут помочь успокоиться» // Районная газета «Западное Дегунино». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zap-degunino.ru/psiholog-zapadnogo-degunina-rasskazala-kak-zhivotnye-mogut-pomoch-uspokoitsya/>. – Дата доступа: 14.02.2022.

3 The personalities of animal owners are reflected in their pets // *Earth: nature science life*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.earth.com/news/personalities-animal-owners-pets/>. – Дата обращения: 17.03.2022.

УДК 342.731:2-184.2

Н. В. Мачуленко

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

УРОВЕНЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РЕЛИГИОЗНОСТИ У ВЕРУЮЩИХ И НЕВЕРУЮЩИХ

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования в сфере психологии религии. Автором предпринята попытка изучения уровня индивидуальной религиозности на белорусской выборке причисляющих и не причисляющих себя к верующим респондентов. В ходе исследования раскрыта структура индивидуальной религиозности, выявлены ее особенности у верующих, доказано, что религиозность выступает в качестве копинг-стратегии личности, структура индивидуальной религиозности характеризуется у верующих и неверующих как количественными, так и качественными отличиями.

Ключевые слова: психология религии, индивидуальная религиозность, структура индивидуальной религиозности, верующие, неверующие, копинг-стратегии личности, адаптивные копинг-стратегии, частично адаптивные копинг-стратегии, неадаптивные копинг-стратегии

Первые упоминания о психологии религии начали появляться в отечественной литературе в начале 1960-х гг. XX в. В эти годы советская идеология вынуждала рассматривать понятие «психологии религии» с точки зрения научного атеизма, то есть искать доказательства для опровержения религиозных представлений о мире, природе, человеке, и противопоставлять им материалистическое и научное объяснение, а также выяснить истоки возникновения религиозного мировоззрения и возможность его пресечения. Основным примером вышеописанного мнения являются работы Д.М. Угриновича, написанные в этот период [5, 7]. Но в скором времени, уже с 70-х гг. XX в. влияние атеистического взгляда на психологию религии начало уменьшаться и все меньше прослеживалось в научных работах [4]. В 1974 г. Б.М. Петров упомянул психологию религии как подраздел социальной психологии. В 1985 г. А.В. Петровский выделил отдельные направления внутри психологии религии. Постепенно психология религии стала связываться со всеми психологическими направлениями и отраслями [6]. Вместе с тем до сих пор психология религии является недостаточно разработанной отраслью психологической науки.

Э. Хейм классифицировал все копинг-стратегии, разделив их на три группы: адаптивные, частично адаптивные и дезадаптивные [8]. Б. Д. Карвасарский как и Э. Хейм, относит религиозность к частично адаптивной копинг-стратегии [2]. Частично или относительно адаптивные копинг-стратегии с одной стороны помогают человеку справляться со сложными жизненными ситуациями, но с другой стороны зависят от того, насколько адекватно человек готов справляться с трудностями, может ли он конструктивно выстроить план собственных действий, какую значимость имеет для него ситуации преодоления.

Религиозность как вовлечённость в религию характеризуется психотерапевтичностью. Религиозность относят к когнитивной копинг-стратегии. Она работает через веру в Бога, через придание особого смысла преодолению трудностей, стойкость в вере при столкновении со сложными проблемами. Такая стратегия позволяет переложить ответственность за разрешение трудностей условно на другое лицо, но, вместе с тем, происходит стабилизация и приведение в порядок чувств и мыслей человека. Стратегия религиозности через функции утешения, компенсации и психотерапии дает силы и поддержку, облегчает страдания, показывает выход из трудных или безвыходных ситуаций.

Исследование уровня индивидуальной религиозности, копинг-стратегий и жизнестойкости у верующих и неверующих было проведено на базе Церкви «Новая Земля», г. Минск; Церкви «Благодать», г. Минск; Церкви «ЕМЦ», г. Гомель; ОАО «МАЗ», ОАО «Белагропромбанк»; Белорусского государственного университета, Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники, Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. Выборку исследования составили 198 человек, из которых 115 в возрасте от 17 до 50 лет причисляют себя к верующим, и 83 в возрасте от 17 до 52 лет не относят себя к верующим.

В исследовании был использован следующий психодиагностический инструментарий: «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева; *копинг-тест* Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой, «Тест для определения структуры индивидуальной религиозности» Ю. В. Щербатых. Однако в рамках данной статьи проанализируем результаты по опроснику Ю. В. Щербатых.

Интегральный уровень индивидуальной религиозности зависит от отдельных разнонаправленных потребностей личности. Опросник состоит из 8 шкал. Шкала с условным обозначением ФИЛ позволяет выявить у испытуемых отношение к религии как философской концепции. Шкала МАГ помогает определить отношение испытуемого к магии. С помощью шкалы ПОД можно определить тенденцию поиска в религии поддержки и утешения. Внешние признаки религиозности можно выявить с помощью шкалы ВНЕ, шкала ПСН определяет отношение к «псевдонауке», шкала ВЫС – веры в высшие силы и / или Творца. Шкала САМ позволяет выявить наличие религиозного самосознания, связанного с внутренней потребностью в религиозном веровании, шкала МОР – отношение испытуемого к религии как образу, набору моральных норм поведения.

На рисунке 1 представлены средние значения показателей религиозности по субшкалам среди полной выборки опрошенных. Максимально возможное значение по каждой из субшкал – 10.

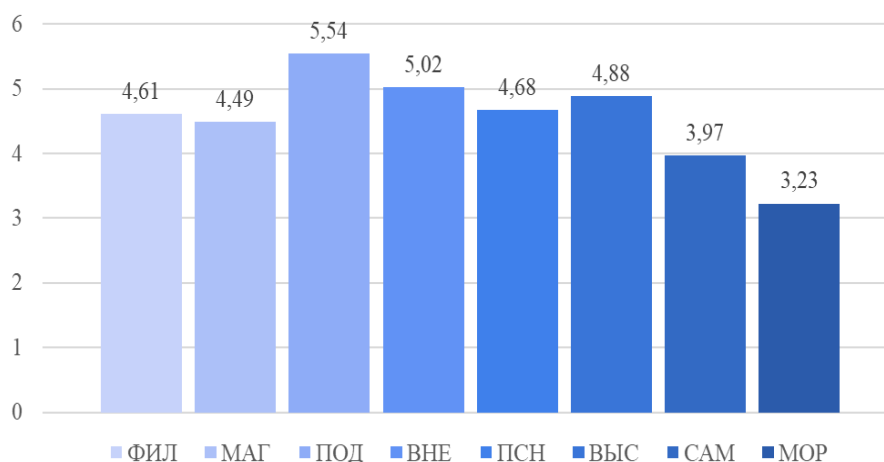


Рисунок 1 – Показатели религиозности по субшкалам среди общей выборки

Согласно полученным данным, представленным на рисунке 1, доминирующими типами религиозности в данной выборке являются «поиск утешения и поддержки в религии» (среднее значение по субшкале ПОД = 5,54) и «внешние признаки религиозности» (среднее значение по субшкале ВНЕ = 5,02).

Выраженность на среднем уровне характерна проявлениям религиозности как веры в высшие силы или Творца (среднее значение по субшкале, отражающей степень проявления, ВЫС = 4,88); как веры в псевдонауку (среднее значение по субшкале, отражающей степень проявления, ПСН = 4,68), как философской концепции (среднее значение по субшкале, отражающей степень проявления религиозности, ФИЛ = 4,61), как проявление и вера в магические силы (среднее значение по субшкале, отражающей степень выражения религиозности, МАГ = 4,49).

Наименее развиты у респондентов «религиозное самосознание и внутренняя потребность в вере» (среднее значение по субшкале, отражающей степень наличия, САМ = 3,97), а также «степень отношения к религии как к набору моральных норм поведения» (среднее значение по субшкале МОР = 3,23).

Общий индекс религиозности среди всех опрошенных ОИР = 36,41, то есть средний уровень индивидуальной религиозности составляет 46%.

На рисунке 2 представлены средние значения индивидуальной религиозности по субшкалам среди верующих и неверующих по отдельности.

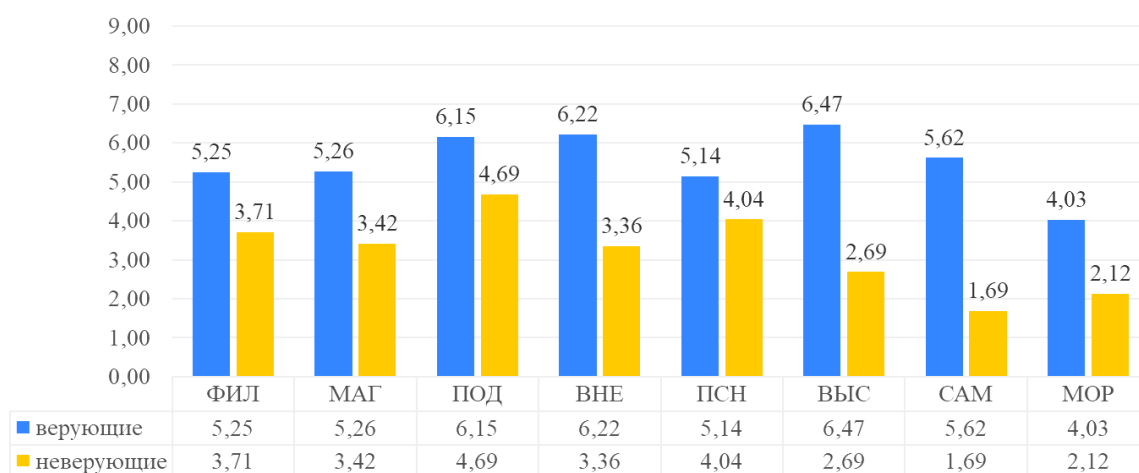


Рисунок 2 – Показатели религиозности по субшкалам среди верующих и неверующих

Согласно полученным данным, представленным на рисунке 2, доминирующими типами религиозности в выборке верующих являются:

- «вера в высшие силы и / или Творца» (среднее значение по субшкале, отражающей степень проявления, ВЫС = 6,47);
- «внешние признаки религиозности» (среднее значение по субшкале ВНЕ = 6,22);
- «поиск утешения и поддержки в религии» (среднее значение по субшкале ПОД = 6,15).

На среднем уровне у верующих проявляются такие виды религиозности, как:

- «религиозное самосознание, внутренняя потребность в религии и вере (среднее значение по субшкале САМ = 5,62);
- вера в магические обряды и суеверия (среднее значение по субшкале МАГ = 5,26);
- отношение к религии как философской концепции (среднее значение по субшкале ФИЛ = 5,25);

– повышенный интерес к загадочным и таинственным явлениям, в восприятии которых вера играет значительно большую роль, чем знание (среднее значение по субшкале ПСН = 5,14).

На пониженном уровне у верующих проявляется «степень отношения к религии как к набору моральных норм поведения» (среднее значение по субшкале МОР = 4,03).

Доминирующими типами религиозности в выборке неверующих, однако проявляющимися на пониженном уровне, являются:

- «поиск утешения и поддержки в религии» (среднее значение по субшкале ПОД = 4,69);
- повышенный интерес к загадочным и таинственным явлениям, в восприятии которых вера играет значительно большую роль, чем знание (среднее значение по субшкале ПСН = 4,04).

Менее выраженными типами религиозности у неверующих являются:

- отношение к религии как философской концепции (среднее значение по субшкале ФИЛ = 3,71);
- вера в магические обряды и суеверия (среднее значение по субшкале МАГ = 3,42);
- «внешние признаки религиозности» (среднее значение по субшкале ВНЕ = 3,36).

Слабо выраженная тенденция проявления типа религиозности у неверующих свойственна:

- «вера в высшие силы и/или Творца» (среднее значение по субшкале, отражающей степень проявления, ВЫС = 2,69);
- «степень отношения к религии как к набору моральных норм поведения» (среднее значение по субшкале МОР = 2,12).

И наименее выраженным типом религиозности является «религиозное самосознание, внутренняя потребность в религии и вере (среднее значение по субшкале САМ = 1,69).

Согласно полученным результатам, общий индекс религиозности среди верующих составил ОИР = 44,13 (55%). Общий индекс религиозности среди неверующих составил ОИР = 25,71 (32%).

Таким образом, структура индивидуальной религиозности отличается в выборках верующих и неверующих как количественными, так и качественными различиями. Верующие верят в Бога, находят в нем поддержку, исполняют религиозные обряды, неверующие в целом обладают религиозностью на низком уровне проявления, им свойственно воспринимать религию как философскую концепцию, они верят в магию и ритуалы. Как верующие, так и неверующие имеют наименее выраженные показатели по субшкале «религия как набор моральных норм поведения», однако у верующих числовое выражение по данной шкале характеризуется тенденцией к пониженному, а у неверующих – наинизшим уровнем. Данный результат противоречит выдвинутой гипотезе в исследовании, что верующие будут иметь высокий уровень восприятия религии как хранителя нравственных норм.

В таблице 1 представлены абсолютные значения по количеству респондентов с выраженным уровнем индивидуальной религиозности по субшкалам.

Таблица 1 – Количество респондентов с выраженным уровнем индивидуальной религиозности по субшкалам

Респонденты	ФИЛ	МАГ	ПОД	ВНЕ	ПСН	ВЫС	САМ	МОР
Верующие	76	82	92	85	75	100	85	51
Неверующие	23	34	48	23	35	14	13	11

Согласно полученным данным, представленным в таблице 1, выраженный уровень индивидуальной религиозности:

- по шкале ФИЛ (религия как философская концепция) имеет 66 % верующих и 28 % неверующих;
- по шкале МАГ (проявление и вера в магические силы), имеет 71 % верующих и 41 % неверующих;
- по шкале ПОД (поиск утешения и поддержки в религии) имеет 80 % верующих и 58 % неверующих;
- по шкале ВНЕ (внешние признаки религиозности) имеет 74 % верующих и 28 % неверующих;
- по шкале ПСН (вера в псевдонауку) имеет 65 % верующих и 42 % неверующих;

- по шкале ВИС (вера в высшие силы и/или Творца) имеет 87 % верующих и 17 % неверующих;
- по шкале САМ (религиозное самосознание и внутренняя потребность в вере) имеет 74 % верующих и 16 % неверующих;
- по шкале МОР (религия как набор моральных норм поведения) имеет 44 % верующих и 13 % неверующих.

Для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости среднего и повышенного уровня индивидуальной религиозности по субшкалам был использован угловой критерий Фишера ϕ^* . Данный критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых наблюдается повышенный уровень индивидуальной религиозности и ее компонентов. Для каждого компонента был определен $\phi_{эмп}$ и $\phi_{кр}$, результаты вычислений показаны в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты применения углового критерия Фишера ϕ^* для двух выборок по субшкалам

Показатели	ФИЛ	МАГ	ПОД	ВНЕ	ПСН	ВИС	САМ	МОР
$\phi_{эмп}$	5,48	4,32	3,38	6,67	3,24	10,81	8,72	4,93
$\phi_{кр}$	2,91	2,91	2,91	2,91	2,91	2,91	2,91	2,91
Условие	при $p \leq 0,001$	при $p \leq 0,001$	при $p \leq 0,001$	при $p \leq 0,001$	при $p \leq 0,001$	при $p \leq 0,001$	при $p \leq 0,001$	при $p \leq 0,001$
H	1	1	1	1	1	1	1	1

Было выявлено, что для каждой из шкал принимается гипотеза H_1 , так как $\phi_{эмп} > \phi_{кр}$ при различных условиях p . То есть, по каждой шкале доля респондентов, у которых выявлен средний и высокий уровни компонентов индивидуальной религиозности, в выборке верующих больше, чем в выборке, состоящей из неверующих. Таким образом подтверждается, что общий индекс религиозности среди верующих действительно выше, чем у неверующих.

У верующих наибольшее влияние на степень индивидуальной религиозности имеют показатели выражения индивидуальной религиозности через веру в Творца (Создателя) и высшие силы, внешние признаки и потребности в поддержке и утешении. Среди неверующих наибольшее влияние на степень индивидуальной религиозности оказывают поиск утешения и поддержки, восприятие религии как псевдонауки и философской концепции.

По данным результатам проведенного исследования наблюдается различие в отношении и восприятии религии у верующих и неверующих, а, следовательно, верующие объективно чаще используют религиозность как копинг для совладания с жизненными затруднениями.

Список использованных источников

- 1 Абраменкова В. В., Аванесов В. С., Агеев В. С. и др. Краткий психологический словарь – Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
- 2 Карвасарский, Б. Д. Копинг-поведение у больных неврозами и его динамика под влиянием психотерапии // Б. Д. Карвасарский, В. А. Абабков, А. В. Васильева, Г. Л. Исурина, Т. А. Караваева, Р. К. Назыров, Е. И. Чехлатый. – СПб. : НПИ им. В. М. Бехтерева, 1999. – 22 с.
- 3 Петров Б. М. Краткий психологический словарь-хрестоматия. – М. : Высшая школа, 1974. – 134 с.
- 4 Угринович, Д. М. Введение в теоретическое религиоведение. – М., 1973. – 240 с.
- 5 Угринович, Д. М. О специфике религии. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1961. – 352 с.
- 6 Угринович, Д. М. Психология религии. – М., 1986. – 352 с.
- 7 Угринович, Д. М. Философские проблемы критики религии: (О специфике религии и её месте в обществ. сознании). – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1965. – 349 с.
- 8 Heim, E. Coping and psychosocial adaptation / E. Heim // Journal of Mental Health Counseling 1988 – № 10 – P. 136–144.

М. С. Насонов, канд. филос. наук

Пермская государственная фармацевтическая академия,

С. С. Федосина

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
г. Пермь, Российская Федерация

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕНТАЛЬНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИЙ КАК КЛАССА У СТУДЕНТОВ-НЕПСИХОЛОГОВ И СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматривается специфика содержания концептуальных ментальных репрезентаций эмоций как класса у студентов-непсихологов (210 человек) и студентов-психологов (190 человек) в сопоставлении с житейским значением слова «эмоция» в русском языке. Приводится описание общего и особенного содержания, делается вывод о возрастании роли особенного содержания в концептуальных ментальных репрезентациях эмоций как класса у студентов-психологов.

Ключевые слова: концептуальные ментальные репрезентации, житейское значение слова «эмоция», студенты-непсихологи, студенты-психологи

Реконструкция внутреннего мира человека является актуальной проблемой современной психологии. Изучение обыденного психологического знания связывается с развитием субъектного подхода, в рамках которого человек начинает рассматриваться как субъект и объект познания психической реальности, как активный создатель своего внутреннего мира на основе приобретенного в процессе познания индивидуального жизненного опыта (Келли, 2000; Петренко, 2005) [6, 10].

Обыденное психологическое знание выступает важнейшей основой научного знания, позволяет человеку организовывать собственный опыт, понимать других людей, строить взаимоотношения с другими людьми и самим собой в повседневной жизни (Выготский, 1999; Гиппенрейтер, 2002) [4, 5]. Обыденное психологическое знание присуще каждому человеку, независимо от того, является ли он психологом или нет, что поднимает вопрос об особенностях и взаимодействии обыденного и научного психологического знания в психике его носителя (Юревич, 2005; Левченко, 2009) [15, 8].

Предполагается, что обыденное и научное психологическое познание обеспечивается одним и тем же набором когнитивных способностей, позволяющих познавать окружающий мир (Келли, 2000). Познавая собственный внутренний мир, человек строит ментальные репрезентации как структуры знаний, которые являются результатом мыслительной деятельности, хранятся в долговременной памяти и репрезентируют сложившуюся у человека картину мира, социума и самого себя (Брушлинский, Сергиенко, 1998).

В психологии различают формы репрезентаций: концептуальные, образные, функциональные, социальные (Прохоров, 2016). Концептуальные и образные репрезентации являются мысленными конструкциями, созданными для того, чтобы репрезентировать реальность в обобщенном виде. Концептуальные репрезентации включают понятийное знание о свойствах и связях классов объектов, а образные репрезентации представляют собой обобщенные образы типичных объектов и их классов (Холодная, 2012).

Интерес к изучению концептуальных репрезентаций эмоций обусловлен их фундаментальной ролью в развитии более сложных ментальных репрезентаций (Сергиенко, Лебедева, Прусакова, 2009). Эмоции есть неотъемлемая часть психической жизни, управляющая поведением и деятельностью человека, поэтому их понимание необходимо для успешного взаимодействия в обществе (Симонова, 2016). В то же время остается открытым вопрос о сходстве и различии обыденного и научного знания об эмоциях в психологии. Отмечается, что в научной психологии эмоций слова часто используются в том же смысле, что и в обыденной жизни, что обуславливает склонность специалистов-психологов даже после получения образования опираться на собственные обыденные знания при обсуждении научной теории эмоций (Аллахвердов, 2000).

Сказанное поднимает вопрос о том, как именно концептуальные репрезентации эмоций различаются у студентов-непсихологов и студентов-психологов, а также насколько они соответствуют языковым средствам описания эмоций в естественном языке.

Целью исследования являлось изучение содержания концептуальных ментальных репрезентаций студентов-непсихологов и студентов-психологов в его сопоставлении с содержанием определения слова «эмоция» в русском языке.

Выборку исследования составили:

– 210 студентов (100 юношей и 110 девушек) Пермского государственного национального исследовательского университета в возрасте от 17 до 24 лет, не имеющих специального психологического образования и не слушавших ранее курс лекций по психологии в рамках учебного плана;

– 190 студентов (31 юноша и 150 девушек) направления «Психология», специальности «Психология», «Клиническая психология» Пермского государственного национального исследовательского университета и Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета в возрасте от 18 до 35 лет, изучавших тематический раздел «Эмоции и воля» дисциплины «Общая психология».

Для исследования содержания концептуальных ментальных репрезентаций применялся метод определения понятий. Полученные определения обрабатывались методом контент-анализа. Единицей анализа выступали слово, осмысленное словосочетание; учитывались только повторяющиеся ответы с частотой встречаемости три и более (Кильченко, 2007). Для выявления содержания житейского значения слова «эмоция» использовался анализ определений понятия «эмоция» в тезаурусах русского языка (Баранов, 1995; Лукашевич, Добров, 2001; Панченко, 2017).

В выборке студентов-непсихологов было получено 210 определений понятия «эмоция», включающих от 0 (отсутствие определения, прочерк) до 16 слов. В среднем участники исследования приводили определения, состоящие из 4,10 слов. Контент-анализ определений позволил выявить 518 единиц анализа, из них 338 единиц (65,25 %) составили повторяющиеся ответы и 180 единиц – (34,75 %) единичные ответы. В число повторяющихся ответов вошли: *чувство* (23,96 %), *человек* (14,79 %), *реакция* (12,72 %), *состояние* (6,80 %), *кратковременное* (4,73 %), *внутреннее* (4,44 %), *что-либо* (3,85 %), *переживание* (3,25 %), *раздражитель* (2,66 %), *событие* (2,66 %), *выражение* (2,37 %), *мгновенное* (2,37 %), *всплеск* (2,07 %), *проявление* (2,07 %), *физиология* (1,78 %), *непроизвольное* (1,48 %), *ощущение* (1,48 %), *ситуация* (1,48 %), *мир* (1,18 %), *яркое* (1,18 %), *воздействие* (0,89 %), *обстоятельства* (0,89 %), *радость* (0,89 %).

В выборке студентов-психологов было получено 190 определений, включающих от 0 (отсутствие определения, прочерк) до 19 слов. В среднем участники исследования приводили определения, состоящие из 6,49 слов. Контент-анализ определений выявил 776 единиц анализа, из них 565 единицы (72,81 %) составили повторяющиеся ответы и 211 единиц – (27,19 %) единичные ответы. К повторяющимся ответам были отнесены следующие: *человек* (12,74 %), *реакция* (8,14 %), *чувство* (7,79 %), *состояние* (5,49 %), *проявление* (5,13 %), *выражение* (4,78 %), *переживание* (4,78 %), *кратковременное* (3,54 %), *ситуация* (3,36 %), *отношение* (3,01 %), *на данный момент* (2,48 %), *что-либо* (2,83 %), *событие* (2,12 %), *внешнее* (1,77 %), *положительное* (1,77 %), *раздражитель* (1,77 %), *внутреннее* (1,59 %), *воздействие* (1,59 %), *отрицательное* (1,59 %), *психическое* (1,59 %), *возникающее* (1,42 %), *значимость* (1,24 %), *организм* (1,24 %), *оценка* (1,24 %), *свое* (1,24 %), *субъективное* (1,24 %), *процесс* (1,06 %), *стимул* (1,06 %), *явление* (1,06 %), *яркое* (1,06 %), *душевное* (0,88 %), *отражение* (0,88 %), *происходящее* (0,88 %), *среда* (0,88 %), *фактор* (0,88 %), *быстрое* (0,71 %), *индивид* (0,71 %), *радость* (0,71 %), *действительность* (0,53 %), *изменения* (0,53 %), *мгновенное* (0,53 %), *мир* (0,53 %), *объект* (0,53 %), *ощущение* (0,53 %), *сильное* (0,53 %).

Сопоставление ответов студентов-непсихологов и студентов-психологов позволило выявить долю общего (встречающегося в ответах обеих выборок) и особенного (встречающегося в ответах только одной выборки) содержания. Для студентов-непсихологов оно составило 93,79 % и 6,21 % соответственно; для студентов-психологов – 69,03 % и 30,97 % соответственно. Сравнение процентных долей встречаемости ответов критерием Фишера показало значимые различия как для общего ($\phi = 21,26$; $p < 0,01$), так и для особенного ($\phi = 21,20$; $p < 0,01$) содержания.

Анализ текстов определений понятия «эмоция» в тезаурусах русского языка позволил выявить 180 лексических единиц, входящих в содержание значения слова «эмоция» в русском языке.

Существительные: *алеситимик*, *аффект*, *аффектор*, *биверт*, *буря*, *восприятие*, *выражение*, *гиперэмоциональность*, *голова*, *движение*, *действительность*, *деятельность*, *душа*, *жизнь*, *значимость*, *изменение*, *индивид*, *инстинкт*, *искусство*, *контроль*, *лиризм*, *лирика*, *макровыражение*, *ментальный объект*, *метапознание*, *микрoэмоция*, *мозг*, *момент*, *мыслеобраз*, *мысль*,

настрой, настроение, нейромаркетолог, неэмоциональность, нота, обработка образов, обстановка, объект, организм, отношение, оценка, ощущение, переживание, побуждение, подсознание, поступок, потребность, появление, правое полушарие, приступ, притупление, протекание, проявление, псевдочувство, психика, психическая система, психовибрация, раздвоение, расположение духа, реакция, самоконтроль, сердце, ситуация, событие, сознание, сопереживание, состояние, сочувствование, стресс, сфера, тональность, целостность, человек, что-либо, чувство, экспрессор, эмоциональность, эмпант, эмпатия, эмпагоген, явление, ясночувствование.

Прилагательные: *аверсивная, активизирующая, аффектная, вербализуемая, внутренняя, высокоэмоциональная, гиперсоциальная, гиперчувствительная, гиперэмоциональная, горькая, горячая, довольная, душевная, импульсивная, инстинктивные, испытываемая, лирическая, лиричная, малоосознанная, малоэмоциональная, ментальная, неадаптивная, невыплеснутая, невыраженная, негативная, неизмеряемая, неконтролируемая, необычная, неосознанная, неотреагированная, не очень длительная, непосредственная, нетройственная, обуревающая, отреагированная, отрицательная, парафилическая, переживаемая, переполняющая, пессимальная, подсознательная, позитивная, положительная, противосозидательная, психическая, пылкая, ретивая, самоограничивающая, сверхкрасивая, сверхразрушительная, сверхсозидательная, сверхтребовательная, сердечная, сиюсекундная, сменяющая другую, совместимая, стеническая, страстная, тормозящая, трудноконтролируемая, цензурируемая, эмоциональная, эмпатическая.*

Глаголы: *будить, взыграть, возбудить, выветриться, выразить, гореть, грызть, деконструировать, демонстрировать, диссоциировать, закончить, захлебнуться, испытать, исторгаться, капсулировать, контролировать, минимизовать, недодавать, отнестись, пережить, переполнять, переступить, подогреть, понимать, превозмочь, прогнать, развеяться, самовозбуждать, сдерживать, соматизировать, сопереживать, терзать, управлять, усилить, чувствовать.*

Сопоставление ответов студентов-непсихологов и студентов-психологов с содержанием житейского значения слова «эмоция» в русском языке позволило выявить долю совпадающего и несовпадающего содержания. Для студентов-непсихологов оно составило 80,77 % и 19,23 % соответственно; для студентов-психологов – 66,55 % и 33,45 % соответственно. Сравнение процентных долей встречаемости ответов критерием Фишера выявило значимые различия как для совпадающего ($\phi = 4,71$; $p < 0,01$), так и для несовпадающего ($\phi = 4,73$; $p < 0,01$) содержания.

Таким образом, содержание концептуальных ментальных репрезентаций эмоций как класса у студентов-непсихологов и студентов-психологов имеет много общего как друг с другом, так и с содержанием житейского значения слова «эмоция» в русском языке. В то же время, у студентов-психологов доля особенного содержания значимо возрастает, а доля используемых элементов житейского значения слова «эмоция» снижается.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что, несмотря на получение специального образования, содержание концептуальных ментальных репрезентаций эмоций как класса у студентов-психологов продолжает включать элементы как обыденного, так и научного знания. С одной стороны, это создает предпосылки взаимопонимания с возможными клиентами в практической работе, но с другой стороны, может затруднять успешное освоение учебного материала, а также осмысление и разработку научных теорий эмоций.

Полученные результаты позволяют дополнить существующие описания концептуального знания об эмоциях и могут быть использованы преподавателем для преодоления указанного противоречия в учебном процессе, практическим психологом в индивидуальном консультировании, проведении тренингов развития эмоционального интеллекта; в когнитивной лингвистике для анализа эмоционального лексикона носителя русского языка, кросс-культурного исследования обыденного знания об эмоциях.

Список использованных источников

1 Аллахвердов, В. М. Сознание как парадокс (Экспериментальная психологика, т.1) / В. М. Аллахвердов. – СПб., «Издательство ДНК», 2000. – 528 с.

2 Баранов, О. С. Идеографический словарь русского языка / О. С. Баранов. – М. : ЭСТ, 1995. – 820 с.

- 3 Ментальная репрезентация: динамика и структура ; под ред. А. В. Брушлинского, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 320 с.
- 4 Выготский, Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. / Л. С. Выготский. – М: Лабиринт, 1999. – 352 с.
- 5 Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. – 336 с.
- 6 Келли, Дж. Психология личности. Теория личностных конструктов / Дж. Келли – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
- 7 Кильченко, О. И. Метод контент-анализа в психологических исследованиях : уч.-метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Ю. Бергфельд, О. И. Кильченко, Е. В. Шевкова, Н. А. Шиленкова, Л. В. Ширинкина; под ред. О. И. Кильченко. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2007. – 104 с.
- 8 Левченко, Е. В. Психологическое познание как предмет исследования / Е. В. Левченко // Вестник Пермского университета, серия «Психология». – 2009. – вып. 2(28). – С. 4–28.
- 9 Лукашевич, Н. В. Описание понятийной системы русского языка в виде тезаурусно-организованной семантической сети / Н. В. Лукашевич, Б. В. Добров // Труды международной конференции «Знания-Диалог-Решение», Т.2 – СПб., 2001. – С. 438–444.
- 10 Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
- 11 Прохоров, А. О. Ментальные репрезентации психических состояний: феноменологические и экспериментальные характеристики / А. О. Прохоров // Экспериментальная психология. – 2016. – Том 9, № 2. – С. 23–37.
- 12 Сергиенко, Е. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 415 с.
- 13 Симонова, О. А. «Эмоциональный поворот» в социологии: развитие теории и отдельных исследовательских областей (аналитический обзор) / О. А. Симонова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11, Социология: Реферативный журнал. – 2016. – № 3. – С.105–130.
- 14 Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
- 15 Юревич, А. В. Три источника и три составные части психологического знания / А.В. Юревич // Психология. – 2005. – № 3. – С. 3–18.
- 16 Panchenko, A. Human and Machine Judgements about Russian Semantic Relatedness / A. Panchenko et. al. // In Proceedings of the 5th Conference on Analysis of Images, Social Networks, and Texts (AIST'2016). Communications in Computer and Information Science (CCIS). Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg – 2016. – PP. 221–235.

УДК 159.942.4:616-052:616-036.21

М. М. Парфенцова

Научный руководитель: О. А. Короткевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРАХА СМЕРТИ
У ПАЦИЕНТОВ, СТРАДАЮЩИХ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ
СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ, В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19**

В статье обосновывается актуальность исследования проблемы психологических переживаний у пациентов кардиологического профиля в период пандемии COVID-19. Автор приводит описание результатов эмпирического исследования психологических особенностей

переживания страха смерти у пациентов, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы, в период пандемии COVID-19.

Ключевые слова: страх смерти, заболевания кардиологического профиля, пандемия COVID-19, травматизация страхом, кризисная ситуация.

В настоящее время сердечно-сосудистые заболевания выступают в качестве одной из основных причин смертности и инвалидности населения как во всем мире, так и в Беларуси. Болезни сердечно-сосудистой системы занимают лидирующее место среди причин смертности взрослого населения экономически развитых стран мира [1, с. 397]. Ситуация усугубилась с начала пандемии COVID-19, характеризующейся высоким уровнем передачи инфекции и смертности, которая создала беспрецедентное чрезвычайное положение во всем мире. Риск заражения и угрозы жизни, переживание социальной изоляции и потери контроля над ситуацией, масштабы устрашающего информационного воздействия стали причиной возникновения страха смерти у пациентов, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы [2, с. 29].

Болезнь выступает в качестве «кризисной ситуации развития», которая способствует тому, что человеку необходимо претерпеть некоторые личностные изменения. Это, в свою очередь, приводит к перестройке иерархии его мотивов, переподчинению новому главному смыслообразующему мотиву сохранения жизни и восстановление здоровья, названному А. Ш. Тхостовым «сдвиг цели на мотив» [2, с. 34]. То, какой отпечаток оставит болезнь на жизни человека, в меньшей мере зависит от диагноза, поставленного врачом, а в большей степени – от того, какую картину своей болезни он «нарисует» в процессе познания себя как пациента. Результатом познания станет внутренняя картина болезни, представляющая собой феномен, возникающий при любых заболеваниях человека, в результате которого у пациента формируется образ собственной болезни, который оказывает влияние на психическую жизнь человека, а также на динамику заболевания [3, 4].

Нами проведено эмпирическое исследование на базе учреждения здравоохранения «Гомельский областной клинический кардиологический центр». Выборочную совокупность составили 100 человек, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы («артериальная гипертензия», «ишемическая болезнь (острый инфаркт)») в возрасте от 35 до 72 лет.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: анкета пациента кардиологического профиля; «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю. Щербатых, Е. Ивлева);

Анализ результатов анкетирования пациентов кардиологического профиля показал, что 52 % пациентов кардиологического профиля составляют мужчины, 48 % – женщины. Возраст пациентов колеблется от 35 до 72 лет, из них 19 % пациентов принадлежит к возрастной категории 30–39 лет, 32 % пациентов – в возрасте 40–49 лет, 25 % пациентов в возрасте 50–59 лет, 21 % – в возрасте 60–69 лет, 4 % – в возрасте 70 лет и выше. В наличии вредных привычек признались 58 % пациентов.

56 % пациентов, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы, переболели коронавирусной инфекцией COVID-19, 44 % пациентов, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы, не болели коронавирусной инфекцией COVID-19.

Источником получения информации о коронавирусной инфекции COVID-19 у 59 % пациентов, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы, является СМИ, у 64 % пациентов – интернет, 24 % пациентов узнают информацию о коронавирусной инфекции COVID-19 на работе, 72 % – со слов родственников, 43 % – со слов специалистов.

У абсолютного большинства пациентов кардиологического профиля среди родственников есть те, которые переболели коронавирусной инфекцией COVID-19. У 18 % пациентов были неблагоприятные исходы заболевания коронавирусной инфекцией COVID-19 в семье.

32 % пациентов, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы, прививались от коронавирусной инфекцией COVID-19, 47 % отказались от вакцинации, 21 % пациентов получили медицинский отвод от вакцинирования.

Большинство пациентов отказались от вакцинации (48 %) из-за страха осложнений, 44 % пациентов остерегаются ненадлежащего качества вакцины, 39 % пациентов убеждены в том, что вакцинация недостаточно защищает от инфекции, 14 % пациентов считают, что у них нет риска заражения инфекционными заболеваниями, 4 % дали отказ по религиозным убеждениям.

Далее на основании данных, полученных в ходе анкетирования, пациенты, страдающие сердечно-сосудистыми заболеваниями, были условно разделены на две группы:

– пациенты, страдающие сердечно-сосудистыми заболеваниями, переболевшие коронавирусной инфекцией COVID-19, в общем количестве 56 человек;

– пациенты, страдающие сердечно-сосудистыми заболеваниями, не переболевшие коронавирусной инфекцией COVID-19, в общем количестве 44 человека.

Результаты исследования актуальных страхов у пациентов, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями, полученные с помощью «Опросника иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю. Щербатых, Е. Ивлева), представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования актуальных страхов у пациентов, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями, полученные с помощью «Опросника иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю. Щербатых, Е. Ивлева)

Страх	Уровень	Количество человек (n = 100)		Достоверность различий (критерий углового преобразования Фишера ϕ^*)
		Пациенты с ССЗ, переболевшие COVID-19 (n = 56)	Пациенты с ССЗ, не переболевшие COVID-19 (n = 44)	
страх за сердце	низкий	7	6	–
	средний	28	21	–
	высокий	21	17	–
страх смерти	низкий	13	9	–
	средний	14	21	$\phi^*_{эмп} = 2,373$ при $\rho \leq 0,01$
	высокий	29	14	$\phi^*_{эмп} = 2,03$ при $\rho \leq 0,05$

На основании данных, представленных в таблице 1, представим на рисунке 1 результаты исследования актуальных страхов у пациентов, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями, полученные с помощью «Опросника иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю. Щербатых, Е. Ивлева).



Рисунок 1 – Результаты исследования актуальных страхов у пациентов, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями, полученные с помощью «Опросника иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю. Щербатых, Е. Ивлева) (в %)

Согласно данным, представленным на рисунке 1, у пациентов, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями, переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19, больше выражен страх смерти, чем у пациентов, не переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19. Страх смерти имеет высокий уровень выраженности у 52 % пациентов, переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19, и у 32 % пациентов, не переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19. В то время как у пациентов, не переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19 (48 %) доминирует средний уровень выраженности страха смерти, также средний уровень выявлен у 25 % пациентов, переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19. Низкий уровень выраженности страха смерти выявлен у 20 % пациентов, переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19, и 23 % пациентов, не переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19.

Что касается страха за сердце, то данный страх выражен одинаково у пациентов, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями, независимо от того, перенесли ли они коронавирусную инфекцию COVID-19 или нет. У 38 % пациентов, переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19, и у 38 % пациентов, не переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19, выявлен высокий уровень выраженности страха за сердце. У 48 % пациентов, переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19, и у 50 % пациентов, не переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19, выявлен средний уровень выраженности страха за сердце. Низкий уровень выраженности страха за сердце выявлен у 14 % пациентов, переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19, и 12 % пациентов, не переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях выраженности страха смерти между пациентами, страдающими сердечно-сосудистыми заболеваниями, переболевшими коронавирусной инфекцией COVID-19, и пациентами, не переболевшими коронавирусной инфекцией COVID-19:

– средний уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,373 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Число пациентов, не переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19, со средним уровнем выраженности страха смерти, статистически значимо больше числа пациентов, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями, переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19 (при $p \leq 0,01$);

– высокий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,03 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$). Число пациентов, переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19, с высоким уровнем выраженности страха смерти, статистически значимо больше числа пациентов, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями, не переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19 (при $p \leq 0,05$).

Проведенное эмпирическое исследование позволило изучить психологические особенности переживания страха смерти и внутренней картины болезни пациентов, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы, в период пандемии COVID-19.

Пациенты, страдающие сердечно-сосудистыми заболеваниями, переболевшие коронавирусной инфекцией COVID-19, отличаются высоким уровнем выраженности страха смерти, а также смешанным (ипохондрически-сенситивным) типом отношения к болезни. Они отличаются чрезмерным сосредоточением на субъективных болезненных и иных неприятных ощущениях. Постоянно рассказывают о них врачам, медперсоналу и окружающим. Преувеличивают реально существующие и выискивают несуществующие неприятные ощущения в связи с побочными действиями лекарств и диагностических процедур. Желание лечиться сочетается с отсутствием веры в успех. Требуют тщательного обследования у более авторитетных специалистов, при этом испытывают страх вреда и болезненности процедур. Они чрезмерно ранимы, уязвимы, озабочены возможными неблагоприятными впечатлениями, которые могут произвести на окружающих сведения о болезни. Для них характерны опасения, что окружающие станут жалеть их, считать неполноценным, пренебрежительно или с опаской относиться, распускать неблагоприятные слухи о причине болезни. Они испытывают страх стать обузой для близких из-за болезни и неблагоприятного отношения с их стороны в связи с этим. Настроение колеблется, что связано, главным образом, с межличностными контактами.

Пациенты, страдающие сердечно-сосудистыми заболеваниями, не переболевшие коронавирусной инфекцией COVID-19, отличаются средним уровнем выраженности страха смерти, а также гармоничным и анозогностическим (эйфорическим) типом отношения к болезни. Пациенты с гармоничным типом отношения к болезни оценивают свое состояние адекватно, не преувеличивая и не недооценивая его тяжесть, стремятся во всем активно содействовать успеху лече-

ния, а также стараются облегчить близким тяготы ухода за собой. В случае понимания неблагоприятного прогноза заболевания пациенты с гармоничным типом отношения к болезни переключают собственные интересы на те сферы жизни, которые останутся для них доступными даже при наличии заболевания, сосредотачивают внимание на своих делах, заботе о близких. Пациенты, страдающие сердечно-сосудистыми заболеваниями, с анозогнозическим (эйфорическим) типом отношения к болезни отличаются активным уходом мыслей от болезни и возможных ее последствиях, вплоть до отрицания очевидного. При ощущении с отчетливыми признаками, симптомами болезни они их воспринимают как «несерьезные» проявления заболевания или считают это случайным изменением самочувствия. В силу несерьезного отношения к заболеванию они нередко отказываются от медицинского обследования и лечения, хотят разобраться самостоятельно, не обращаясь за помощью к врачам, надеясь на то, что «все обойдется». Другими словами, у пациентов отмечается пренебрежительное, легкомысленное отношение к болезни и лечению. Они продолжают или стремятся продолжать жить той жизнью, что и до постановки диагноза, получать от жизни все, что и ранее, несмотря на болезнь. Однако нарушение режима и врачебных рекомендаций может пагубно сказаться на течении болезни.

Полученные результаты эмпирического исследования дают возможность объективизировать мишени психокоррекционной работы с целью предотвращения возникновения и развития осложнений сердечно-сосудистых заболеваний, а также определить психологические ресурсы, способствующие поддержанию психологического благополучия в ситуации болезни.

Список использованных источников

1 Дюбкова-Жерносек, Т. П. Динамика поведенческих факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний в белорусской популяции / Т. П. Дюбкова-Жерносек // Женщины-ученые Беларуси и Казахстана: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1–2 марта 2018 г. / редкол.: И.В. Казакова и др. – Минск: РИВШ, 2018. – С. 397–400.

2 Екимова, В. И. Травматизация страхом: психологические последствия пандемии COVID-19 / В. И. Екимова // Современная зарубежная психология. – 2021. – № 1. – С. 27–38.

3 Киселева, М. Г. Психологические факторы и течение сердечнососудистых заболеваний / М. Г. Киселева // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 1. – С. 124–130.

4 Солодухин, А. В. Клинико-психологическая характеристика пациентов с ИБС перед подготовкой к коронарному шунтированию в зависимости от их психоэмоционального статуса / А. В. Солодухин, О. А. Трубникова, М. С. Яницкий, А. В. Серый, О.Л. Барбараш // Лечащий врач. – 2017. – № 11. – С. 76–79.

5 Тхостов, А. Ш. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни / А. Ш. Тхостов, Г. А. Арина // Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психических и соматических заболеваниях: сб. науч. трудов ; под ред. М.М. Кабанова. – Л. : Изд-во ЛНИПИ им. Бехтерева. – 1990. – С. 30–38.

УДК 316.628:005.336.2:37.01-057.875:51

В. Н. Синькевич

Научный руководитель: Т. Н. Канашевич, канд. пед. наук, доцент
Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь

ПРОГНОЗНАЯ ПРОФИЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ)

В статье обосновывается актуальность использования математического содержания в контексте профилизации обучения. Раскрывается предположение о том, что определенные компоненты математических способностей могут иметь первостепенное

значение для успешного выбора того или иного профиля обучения. Приводятся результаты исследования по оценке способностей у обучающихся VIII-X классов учреждений общего среднего образования Республики Беларусь.

Ключевые слова: прогнозная профильно-дифференциальная диагностика, способности, учебная успешность, профиль обучения, математика.

Математика как фундаментальная научная область, наука, предоставляющая универсальный метод для познания окружающего мира и его закономерностей, обладает большими возможностями в контексте профилизации обучения. В настоящее время математика востребована во многих областях профессиональной деятельности, что определяет широкий выбор ее обучающимися в качестве профильного предмета. Математика является первым профильным предметом вступительных испытаний для 39,9 % и вторым для 26,4 % специальностей учреждений высшего образования в Республике Беларусь. Она необходима не менее чем в 86,4 % профессиональных областей (согласно ОК РБ) [3].

В основу выделения элементов математического содержания для диагностики успешности выбора профиля обучения положены компоненты обобщенной структуры математических способностей.

В результате анализа более чем полутора десятков самостоятельных концепций Н. В. Метельским была установлена обобщенная схема компонентов математических способностей: сильное абстрагирование, оперирование абстракциями; пространственный фактор, геометрическая интуиция; четкие логические рассуждения; гибкость, изобретательность мышления; математическая интуиция; вычислительный, цифровой фактор; анализирование, синтез; стремление к рациональности решения; обобщение, нахождение общего в разном [1].

Предполагается, что определенные компоненты математических способностей могут иметь первостепенное значение для успешного освоения той или иной профессиональной области (профиля обучения).

Механизм формирования типологических групп для реализации дифференцированного обучения заключается в следующем. Поскольку формирование типологических групп, учитывающих все различия в структуре способностей, противоречит принципу практической реализуемости, то компоненты способностей объединены в блоки.

В результате анализа взаимосвязей между компонентами установлено, что стержневыми компонентами способностей к изучению математики являются: логические (LS), вычислительные (VS), пространственные (PS), изобретательские (IS), обобщительные (OS) способности, математическая интуиция (MI) – именно они составили «ядро» структуры способностей.

Основанием для создания типологии послужил выбор «стержневого» качества в структуре способностей для образования блока и последующего анализа взаимосвязей между блоками. Блоки математической интуиции, изобретательских и вычислительных способностей имеют надсистемный характер и являются вторичными по отношению к другим, поскольку необходимым условием их существования является достаточное развитие остальных (OS, LS, PS) компонентов способностей.

Каждый из блоков OS, LS, PS, IS, VS, MI включает содержательно связанные компоненты способностей:

- OS – обобщительные, умственные способности: анализирование, синтез, сильное абстрагирование, оперирование абстракциями, обобщение, нахождение общего в разном);
- LS – логические способности;
- PS – пространственные способности: пространственный фактор, геометрическая интуиция;
- IS – изобретательские способности: гибкость, изобретательность, мышления, стремление к рациональности решения;
- VS – вычислительные способности (вычислительный, цифровой фактор);
- MI – математическая интуиция.

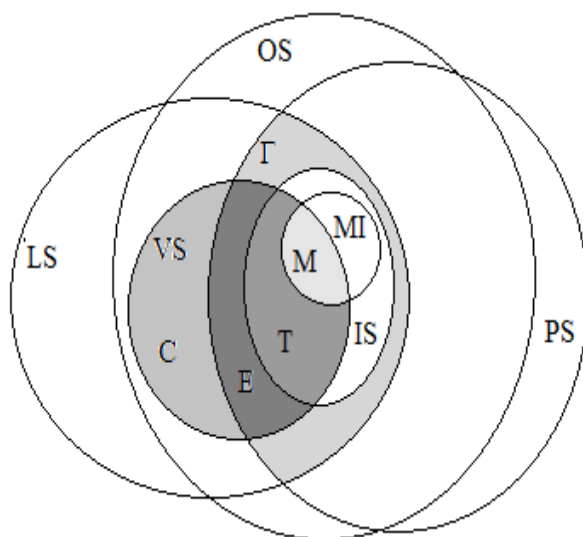
Полная структура способностей, соответствующая информационно-математическому профилю, представлена наличием всех блоков компонентов, ее удобно отобразить в виде кодировки OS–LS–PS–IS–VS–MI.

Можно выделить следующие типы структур способностей, наиболее оптимальные с точки зрения полноты и сообразности содержащихся в них компонентов: OS–LS–PS–IS–VS, OS–LS–PS–VS, OS–LS–VS, OS–LS–PS (таблица 1), соответствующие профилям обучения.

Таблица 1 – Соответствие компонентов способностей профилям обучения

Профили обучения	Блоки компонентов способностей					
	OS	LS	PS	IS	VS	MI
Математический (OS-LS-PS-IS-VS-MI)	+	+	+	+	+	+
Естественнонаучный (OS-LS-PS-IS-VS)	+	+	+	-	+	-
Технический (OS-LS-PS-IS-VS)	+	+	+	+	+	-
Социальный (OS-LS-VS)	+	+	-	-	+	-
Гуманитарный (OS-LS-PS)	+	+	+	-	-	-

Особенностью группировки компонентов рассматриваемой структуры способностей является иерархичность блоков, что иллюстрирует диаграмма Эйлера-Венна (рисунок 1).



Условные обозначения: OS – общемыслительные способности; LS – логические способности; PS – пространственные способности; IS – изобретательские способности; VS – вычислительные способности; MI – математическая интуиция; M – математический профиль; E – естественнонаучный профиль; T – технический профиль; C – социальный профиль; Г – гуманитарный профиль.

Рисунок 1 – Взаимосвязи между выделенными блоками способностей

Таким образом, каждый из данных типов структур способностей соответствует одному из профилей обучения: математическому, техническому, естественнонаучному, социальному или гуманитарному.

Информационно-математический профиль – это профильное направление, связанное с изучением отдельных предметов на повышенном уровне на факультативах или с посещением кружков, клубов и других объединений по интересам для молодежи по естественно-математическому профилю. Данное направление подготовки предназначено для расширения и / или углубления знаний учащихся по математике, физике, информатике, приобщению учащихся к занятию программированием, 3D-моделированием, робототехникой, информационными технологиями и связанными с ними исследовательской работой в области математики и информатики. Информационно-математический профиль ориентирует учащихся на выбор IT-

профессии, математика-исследователя. Соответствует типу профессий «Человек – знак» (по Е. А. Климову). Области профессионального образования, относящиеся к данному профилю: математические науки, информатика и вычислительная техника, интеллектуальные системы.

Технический профиль – это профильное направление, связанное с изучением отдельных предметов на повышенном уровне на факультативах, кружках и секциях по техническому, спортивно-техническому, военно-патриотическому профилю. Данное направление подготовки предназначено для расширения и / или углубления знаний учащихся по математике, физике, черчению, химии, приобщению учащихся к занятию техническим творчеством (техническим конструированием и моделированием) и связанной с ним исследовательской работой, а в будущем – инженерным делом. Технический профиль ориентирует учащихся на выбор профессии инженера, конструктора, технолога, работника органов охраны правопорядка, агроинженера. Соответствует типу профессий «Человек – техника» (по Е. А. Климову). Области профессионального образования, относящиеся к данному профилю: техника и технологии, строительство, сельское хозяйство.

Естественнонаучный профиль – это профильное направление, связанное с изучением отдельных предметов на повышенном уровне на факультативах, или с посещением кружков, клубов и других объединений по интересам для молодежи по естественно-математическому, эколого-биологическому или туристско-краеведческому профилю. Данное направление подготовки предназначено для расширения и / или углубления знаний учащихся по математике, физике, химии, биологии, географии и астрономии, приобщения учащихся к занятию исследовательской работой в области естествознания, экологии и медицины. Естественнонаучный профиль ориентирует учащихся на выбор профессии исследователя, естествоиспытателя, медицинского работника, эколога. Соответствует типу профессий «Человек – природа» (по Е. А. Климову). Области профессионального образования, относящиеся к данному профилю: биологические, географические, физические, химические, экологические науки, здравоохранение, лесное хозяйство, садово-парковое строительство, туризм.

Социальный профиль – это профильное направление, связанное с изучением отдельных предметов на повышенном уровне на факультативах или с посещением кружков, клубов и других объединений по интересам для молодежи по социально-педагогическому или социально-экономическому профилю. Данное направление подготовки предназначено для расширения и / или углубления знаний учащихся по обществоведению, истории, родному и иностранному языкам, математике, приобщения учащихся к занятию общественной деятельностью, а в будущем – работой с людьми. Социальный профиль ориентирует на выбор профессии экономиста, педагога, социального работника, юриста, социолога, журналиста, библиотекаря. Соответствует типу профессий «Человек – человек» (по Е. А. Климову). Области профессионального образования: социальная защита, педагогика, профессиональное образование, коммуникации, право, экономика, управление, организация производства и управление, общественное питание, бытовое обслуживание.

Гуманитарный профиль – это профильное направление, связанное с изучением отдельных предметов на повышенном уровне на факультативах или с посещением кружков и студий по общественно-гуманитарному, художественному или культурно-досуговому профилю. Данное направление подготовки предназначено для расширения и / или углубления знаний учащихся по истории, искусству, иностранному и родному языкам, литературе, математике, обществоведению, приобщения учащихся к занятию искусством, художественной и общественно-культурной деятельностью, исследовательской работой в области гуманитарных наук. Гуманитарный профиль ориентирует учащихся на выбор профессии архитектора, дизайнера, искусствоведа, историка, экскурсовода, филолога, лингвиста, режиссера, актера, музыканта, художника. Соответствует типу профессий «Человек – образ» (по Е. А. Климову). Области профессионального образования: гуманитарные науки, искусство и дизайн, архитектура.

Внутренняя согласованность выделенных типов структур способностей оценивалась по результатам проведенного в апреле-мае 2022 года исследования, в котором приняли уча-

стие 59 обучающихся VIII–X классов учреждений общего среднего образования Республики Беларусь. Для оценки согласованности использовался коэффициент альфа Кронбаха (α).

Полученные значения коэффициента альфа Кронбаха свидетельствуют о допустимой согласованности характеристик, описывающих тот или иной тип структур способностей (профиль обучения): для математического профиля – $\alpha = 0.687$; естественнонаучного – $\alpha = 0.595$; технического – $\alpha = 0.645$; социального – $\alpha = 0.601$; гуманитарного – $\alpha = 0.600$.

Тест для проведения прогнозной профильно-дифференциальной диагностики включал по два задания на каждый компонент способностей на основе методики оценки общих и технических способностей, или Mechanical Aptitude Tests (P. Newton, [4]).

На основании проведенной диагностики установлены следующие показатели сформированности у обучающихся способностей: OS – 42 %; LS – 46 %; PS – 56 %; IS – 32 %; VS – 81 %; MI – 58 % (таблица 2).

Таблица 2 – Сформированность у обучающихся компонентов способностей (%)

Компоненты способностей	Сформированность компонентов способностей у обучающихся по классам		
	8 класс	9 класс	10 класс
Способности к абстрагированию	22	46	38
Способности к обобщению	24	43	92
Логические способности	37	43	65
Аналитико-синтетические способности	22	61	54
Пространственные способности	35	80	50
Вычислительные способности	65	91	92
Изобретательские способности	15	35	58
Математическая интуиция	52	59	65

Наиболее сформированными у обучающихся VIII–X классов оказались вычислительные способности. У обучающихся IX класса отмечено наличие развитых пространственных способностей. У обучающихся X класса хорошо развиты способности к обобщению, что объясняется характером изложения учебного материала на III ступени общего среднего образования, направленным на повторение и систематизирование ранее изученного содержания.

Для определения прогнозной вероятности учебной успешности обучающегося по отдельным профильным направлениям использовался алгоритм Bayesian Knowledge Tracing или Байесовской трассировки знаний (A. T. Corbett и J. R. Anderson, 1995). Подробнее с особенностями его применения можно ознакомиться в ранее опубликованной статье авторов [2].

Уравнение для расчета прогнозной вероятности учебной успешности с учетом принятых допущений можно записать в виде:

$$p(C) = p(L) \cdot 0,7 + 0,2,$$

где $p(L)$ – вероятность того, что у обучающегося сформирован соответствующий компонент способностей (%).

В соответствии со средними значениями прогнозной вероятности по каждому компоненту способностей можно выделить три уровня учебной успешности обучающегося при выборе профиля обучения: высокий – $p(C) = 67–90$ %; средний – $p(C) = 43–66$ %; низкий – $p(C) = 20–42$ %.

Уровнево-дифференцирующая способность теста составила $0,32 > 0,3$, что считается удовлетворительным. Тест имеет также достаточно высокую (до 90 %) профильно-дифференцирующую способность.

По результатам оценки прогнозной вероятности учебной успешности математический профиль рекомендовался 8 % обучающихся, гуманитарный – 8 %, технический – 15 %, есте-

ственнонаучный – 31 %, социальный – 37 %. Для каждого участника диагностики составлены практические рекомендации по выбору профиля обучения. Данные рекомендации позволят обучающемуся выбрать наиболее успешный для обучения профиль, обеспечат готовность к профессиональному самоопределению в будущем.

Таким образом, проведение профильно-дифференциальной диагностики является перспективным для осуществления эффективной, фактологически обоснованной профориентационной работы.

Список использованных источников

1 Метельский, Г. И. Психологические особенности гностической деятельности учителя: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Г. И. Метельский; ЛГУ им. А. А. Жданова. – Л., 1979. – 18 с.

2 Синькевич, В. Н. Способ прогнозирования и моделирования учебной успешности обучающихся при выборе профиля обучения на основе алгоритма Bayesian Knowledge Tracing / В. Н. Синькевич // Молодые исследователи и наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник научных статей по материалам Всероссийской (с международным участием) студенческой научно-практической конференции, 27–28 декабря 2021 года: под ред. И. А. Загайнова, О. Г. Купцовой. – Йошкар-Ола: СТРИНГ, 2021. – С. 164–169.

3 Синькевич, В. Н. Типы задач для диагностики математических способностей обучающихся при выборе профиля обучения / В. Н. Синькевич // Современные технологии и образование : Международная научно-практическая конференция, 26–27 ноября 2020 г. : в 2 ч. [Электронный ресурс] / Белорусский национальный технический университет ; редкол. : А. М. Маляревич (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БНТУ, 2021. – Ч. 1. – С. 126–129.

4 Newton, P. Mechanical Aptitude Tests [Электронный ресурс] / P. Newton. – Режим доступа: <https://docplayer.net/20725856-Mechanical-aptitude-tests-introduction-author-paul-newton-version-2-4-copyright-www-mechanical-aptitude-tests-com-2007-1.html>. – Дата доступа: 20.06.2022.

УДК 159.923:616.89-008.48:616-036.21:614.253

А. С. Слесарева

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАБОТАВШИХ В КРАСНОЙ ЗОНЕ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с анализом последствий коронавирусной инфекции, которая оказала крайне негативное влияние на личность медицинского работника. Особое внимание уделяется рассмотрению психоэмоциональных состояний, в которых оказываются медицинские работники. Исследование позволяет выделить существенные психологические особенности дистресса и профессионального выгорания медицинских работников во время пандемии COVID-19.

Ключевые слова: пандемия COVID-19, медицинские работники, профессиональное выгорание, дистресс.

Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 создала беспрецедентную ситуацию во всем мире, которую Всемирная организация здравоохранения определила как чрезвычайную для общественного здравоохранения международного значения. Быстрое распространение заболевания, большое количество заразившихся, наличие опасности для населения из-за

высокой смертности и значительного ущерба здоровью обусловили значительную нагрузку на системы здравоохранения всех государств мира. Вовлекаясь в борьбу с пандемией COVID-19, медицинским работникам приходится работать под огромным физическим и эмоциональным давлением, подвергать себя риску, справляться с тревогой, стрессом, страхом, эмоциональным истощением. В связи с названными обстоятельствами, у медицинского персонала повышается риск возникновения профессионального выгорания и эмоциональной дезадаптации в форме симптомов депрессии, тревоги и эмоционального дистресса [1, с. 91].

Вспышки инфекционных заболеваний нередко связаны с неблагоприятными психологическими последствиями. Меры сдерживания, включая принудительный или самокарантин и социальную дистанцированность, особенно если они затяжные по времени, могут увеличить риск психических расстройств, таких как депрессия, тревога, расстройства мышления и посттравматический стресс (ПТС). По сравнению с населением в целом, медицинские работники более склонны испытывать широкий спектр негативных психологических воздействий после чрезвычайной ситуации или стихийного бедствия. COVID-19 явился тяжелым бременем для экономики всех стран, причинил огромные убытки. Медицинские работники мира, несут на себе основную тяжесть физического выгорания, психического стресса, профессионального риска заражения с повышенным риском заболеваемости и смертности, будучи передовыми работниками. В это тяжелое время большое количество медицинских сотрудников героически сдерживают распространение инфекции [3, с. 12].

Проблемой эмоциональной сферы медицинских работников до ситуации с пандемией коронавируса инфекции занимались такие ученые, как Е. П. Ильин, М. А. Юровская, А. П. Василькова, И. Харди, И. В. Грошев, Е. А. Пиотровская и др. По данным их многочисленных исследований медицина является той сферой деятельности человека, где преобладают негативные эмоциональные состояния. В настоящее время проведены исследования влияния пандемии COVID-19 на медицинский персонал (О. Ю. Микита, А. Б. Холмо-горова, С. С. Петриков, А. Ю. Суроегина, А. А. Рахманинова, А. П. Рой, Е. В. Синбухова, К. В. Кузьмин и др.), согласно которым медицинские работники имеют высокий риск развития профессионального выгорания и неблагоприятных исходов для эмоционального состояния [2, с. 18].

Американские ученые (Т. Shanafel, J. Ripp, M. Trockel) подчеркивают, что во время борьбы с пандемией медицинские работники очень нуждаются в благодарности за их вклад в эту борьбу. Участие и сочувствие к специалистам в области здравоохранения помогает преодолевать дистресс и страх, с которыми они сталкиваются ежедневно, оказывая помощь в сложных клинических ситуациях. Отмечается, что организации системы здравоохранения не должны полностью перекладывать благодарность на общественность. Этот процесс следует начинать с руководства медицинских учреждений. Также очевидно, что благодарность от руководителей бесполезна, если она не сочетается с усилиями администрации по учету потребностей сотрудников, защите их здоровья, обеспечению всем необходимым, переподготовкой, поддержкой и заботой в это непростое время [4, с. 2133].

Основными источниками стресса медицинского персонала в условиях пандемии являются ненормированный многочасовой рабочий день, повышенная ответственность, новые и сложные обязанности, отсутствие четких указаний и заданий, недостаточная организация рабочего процесса и отсутствие полной информации. Работая в таких сложных условиях, медицинские работники ежедневно видят сотни тяжелобольных пациентов, выслушивают их боль и страдания, являются свидетелями многочисленных смертей и сами живут в страхе заразиться. Все эти факторы негативно сказываются на эмоциональном здоровье медицинского персонала. В ряде случаев врачи чувствуют себя беспомощными и полностью дезориентированными перед лицом пандемии COVID-19, поскольку их коллеги заражаются и умирают, несмотря на защиту и все предостережения. Они также чувствуют себя истощенными и неспособными делать хорошие клинические прогнозы: некоторые пациенты с коронавирусом кажутся серьезно больными и выздоравливают, в то время как другие кажутся здоровыми, а затем умирают [1, с. 94].

Тревожность – психоэмоциональное состояние, возникающее под действием внешних факторов и условий, влияющее на активность и поведение человека. Работа медперсонала в

стационарах характеризуется высоким уровнем тревоги и напряженности, и важно учитывать воздействие данных факторов, которые могут способствовать сокращению профессионального долголетия работников. Медицинские сотрудники являются главной силой, на которой строится система здравоохранения, и поэтому крайне важно заботиться об их физическом, психологическом и моральном благополучии.

Эмпирическое исследование особенностей профессионального выгорания медицинских работников во время пандемии COVID-19 в первую и четвертую волну было проведено на базе учреждения здравоохранения «Жлобинская центральная районная больница» в терапевтическом и оториноларингологическом отделениях. В нем приняли участие 25 медицинских работников, оказывавших помощь пациентам с COVID-19 (работающих в «красной зоне») и 25 медицинских работников, которые не принимали участие в лечении пациентов с данным заболеванием. Возраст испытуемых составил 25–51 год, среди них 30 женщин, 20 мужчин.

В качестве диагностического инструментария была использована диагностика профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

Результаты исследования профессионального выгорания медицинских работников во время пандемии COVID-19 в первую и четвертую волну представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования профессионального выгорания в первую и четвертую волну по методике К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой

Параметры профессионального выгорания	Медицинские работники, оказывающие помощь в первую волну	Медицинские работники, оказывающие помощь в четвертую волну	Медицинские работники, не оказывающие помощь в первую волну	Медицинские работники, не оказывающие помощь в четвертую волну
<i>Низкий уровень выгорания</i>				
Эмоциональное истощение	12 %	24 %	16 %	20 %
Деперсонафикация	8 %	28 %	12 %	20 %
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	56 %	16 %	64 %	20 %
<i>Средний уровень выгорания</i>				
Эмоциональное истощение	24 %	40 %	60	40 %
Деперсонафикация	16 %	32 %	64 %	44 %
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	20 %	28 %	20 %	28 %
<i>Высокий уровень выгорания</i>				
Эмоциональное истощение	64 %	36 %	24 %	40 %
Деперсонафикация	76 %	56 %	8 %	36 %
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	24 %	8 %	64 %	52 %

Согласно данным, представленным в таблице 1, и обработке их с помощью φ^* -углового преобразования Фишера, у медицинского персонала, оказывающего помощь пациентам с COVID-19 в первую волну, были *диагностированы высокие уровни эмоционального истощения* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 2.937$ при $p \leq 0,01$) и *деперсонализации* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 5.459$ при $p \leq 0,01$), проявляющиеся в снижении эмоционального тонуса, ощущении «пресыщенности» работой и несправедливого к себе отношения со стороны пациентов, неспособности испытывать сильные эмоции (как положительные, так и отрицательные), а также в формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания. Но при этом у них *отмечается низкий уровень редукции персональных достижений* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 3.069$ при $p \leq 0,01$), характеризующийся позитивной тенденцией в оценивании себя и собственных профессиональных достижений. Медицинскому персоналу, не оказывающему помощь пациентам с COVID-19 в первую волну, *свойственны средние уровни эмоционального истощения* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 2.645$ при $p \leq 0,01$), *деперсонализации* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 3.647$ при $p \leq 0,01$) и *высокий уровень редукции персональных достижений* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 2.937$ при $p \leq 0,01$). Эти данные свидетельствуют о том, что в результате сложившихся условий медицинские работники не способны в полном объеме оказать пациентам эмоциональную поддержку, а во взаимоотношениях с коллегами присутствуют недоверие и зависть. Наблюдается тенденция к негативной оценке своей компетентности и продуктивности и, как следствие, снижение профессиональной мотивации.

Медицинский персонал, оказывающий помощь пациентам с COVID-19 в четвертую волну, *имеет низкий уровень редукции персональных достижений* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 3.278$ при $p \leq 0,01$). Для медицинских работников сохраняется вера в свои силы, в собственную профессиональную компетентность, в способность решать возникающие проблемы. У медицинского персонала, не оказывающего помощь пациентам с COVID-19 в четвертую волну, *остаётся высоким уровень редукции персональных достижений* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 3.666$ при $p \leq 0,01$). Медицинские работники продолжают отрицательно оценивать себя, занижать собственные профессиональные достижения и успехи, преуменьшать достоинства, ограничивать собственные возможности и обязанности по отношению к другим людям.

Анализируя результаты исследования в первую и четвертую волну, следует отметить, что у медицинского персонала, оказывающего помощь пациентам с COVID-19, *наблюдается снижение уровня эмоционального истощения* ($\varphi^*_{кр} = 1,71 < \varphi^*_{эмп} = 2.007$ при $p \leq 0,05$), выражающееся в повышении эмоционального тонуса, отсутствии ощущения опустошенности, возрастании удовлетворенности собой. По сравнению с первой волной, в четвертую волну у медицинского персонала, не оказывающего помощь пациентам с COVID-19, *отмечается повышение уровня деперсонализации* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 2.523$ при $p \leq 0,01$), характеризующееся снижением эффективности в решении трудовых задач, уровня эмпатии и оптимизма. Наглядно полученные результаты приведены на рисунке 1.

С возникновением пандемий особое значение приобретают исследования особенностей эмоциональной сферы медицинских работников, непосредственно участвующих в ликвидации чрезвычайной ситуации. Медицинский персонал в процессе профессиональной деятельности по борьбе с пандемиями подвергается воздействию неблагоприятных условий труда, которые отрицательно сказывается на выполнении профессиональных обязанностей, личной жизни, повышают риск возникновения профессиональных заболеваний, эмоционального выгорания, депрессивных и тревожных расстройств, а также способствуют ухудшению здоровья. В условиях пандемий значительно возрастает физическая и психологическая нагрузка на медицинских работников, происходят изменения в организации рабочего процесса медицинских организаций.

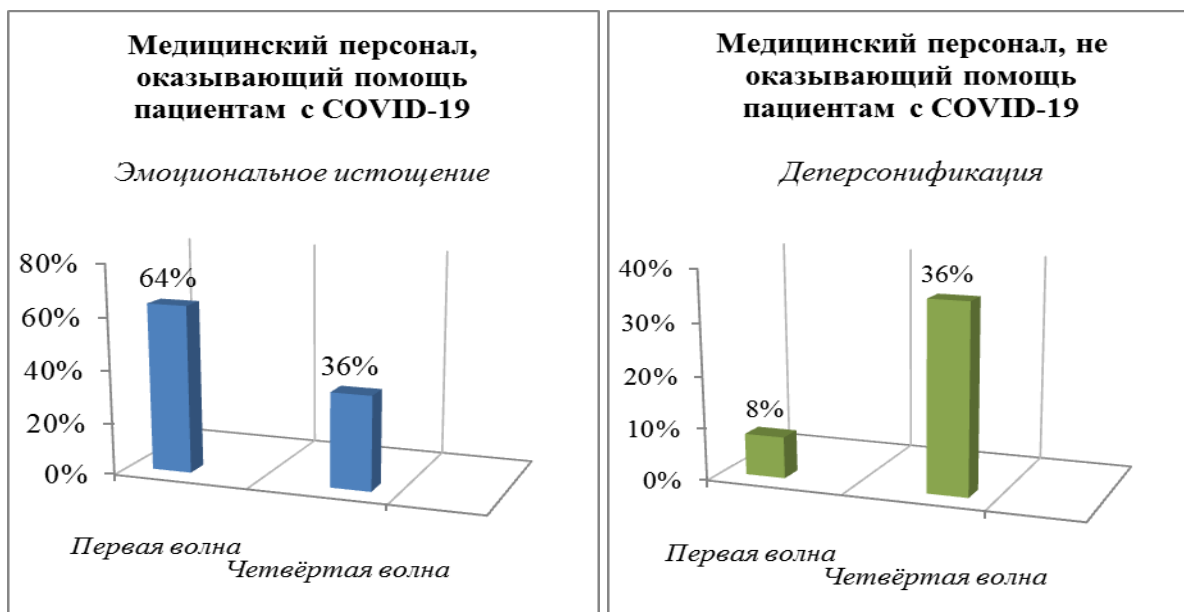


Рисунок 1 – Сравнительный анализ результатов исследования профессионального выгорания в первую и четвертую волну по методике К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н.Е. Водошняковой

Исследование показало, что во время пандемии чрезмерная рабочая нагрузка (увеличение общего числа пациентов, за которыми осуществляется уход, количества рабочих часов в неделю, отработанных как в дневную, так и в ночную смену), меньшая материально-техническая поддержка, меньшая поддержка со стороны коллег и меньшее чувство профессиональной компетентности при решении смежных задач, оказывают большее эмоциональное воздействие на медицинских работников, работающих с пациентами COVID-19.

Таким образом, в условиях распространения пандемии COVID-19, нехватки медицинского персонала, перегруженности больниц, дефицита оборудования и средств для диагностики и лечения, вынужденной приостановки предоставления плановых услуг, медицинские работники в «красной зоне» вынуждены выполнять «двойную работу»: помимо выполнения своих обязанностей, они оказывают психологическую поддержку пациентам, несмотря на отсутствие специальной подготовки. Пандемия стала проверкой таких качеств медиков, как человечность, терпеливость, сострадание, понимание, сочувствие, профессионализм и умение принимать очень важные решения за считанные секунды.

Список использованных источников

1 Верна, В. В. Профилактика профессионального выгорания медицинских работников в период распространения пандемии коронавирусной инфекции COVID -19 / В. В. Верна // АНИ: Экономика и управление. – 2020. – № 4. – С. 91–94.

2 Подпругина, В. В. Особенности эмоциональной сферы как критерий профессиональной направленности / В. В. Подпругина // Интерактивная наука. – 2019. – № 8 (42). – С. 17–19.

3 Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19 / С. С. Петриков [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – № 2. – С. 8–45.

4 Shanafelt, T. Understanding and addressing sources of anxiety among health care professionals during the COVID-19 pandemic / T. Shanafelt, J. Ripp, M. Trockel // Journal of American Medical Association. – 2020. – Vol. 323, № 21. – P. 2133–2134.

А. А. Сорокина

Научный руководитель: А. С. Ярошевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,

г. Гомель, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТРЕССУ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Статья посвящена изучению проблемы взаимосвязи склонности к профессиональному стрессу и эмоционального выгорания у медицинских работников. Представлены результаты эмпирического исследования вышеуказанной проблемы. В ходе корреляционного анализа была выявлена прямая взаимосвязь между склонностью к профессиональному стрессу, стрессочувствительностью и эмоциональным выгоранием у медицинских работников.

Ключевые слова: стресс, профессиональный стресс, склонность, эмоциональное выгорание, медицинские работники, взаимосвязь.

Проблема профессионального стресса приобретает все возрастающую научную и практическую актуальность в связи с непрерывным ростом социальной, экономической, экологической, техногенной, личностной экстремальности нашей жизни и существенным изменением содержания и условий труда у представителей многих профессий. Увеличение интереса к проблеме стрессов связано с изменением в современном обществе отношения людей к работе, потерей работающими уверенности в стабильности своего социального и материального положения, в гарантированности рабочего места, материального благополучия, обострении конкуренции за престижную и высокооплачиваемую работу [1, с. 30].

Актуальность возрастает, когда речь идет о медицинских работниках, поскольку в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции системы здравоохранения всех стран, в том числе и Республики Беларусь, испытывают значительные сложности. Рост заболеваемости спровоцировал необходимость глобальной реструктуризации медицинских учреждений с целью обеспечения помощи больным COVID-19. При этом медицинские работники вынуждены работать в условиях экстремальной нагрузки и повышенной угрозы заражения, что повышает риск эмоциональной дезадаптации, развития депрессии, тревоги, эмоционального дистресса и, как следствие, эмоционально выгорания [3, 4, 5].

Особенность профессиональной деятельности медицинских работников заключается том, что они находятся в регулярном контакте с больными, страдающими людьми. Постоянное близкое общение с чужой болью, смертью требуют значительной выдержки, доброжелательности, терпения [6, с. 141]. Большой собранности требуют нередко возникающие в процессе работы экстренные ситуации, необходимость принятия быстрого самостоятельного решения и его осуществления. Даже выполнение будничной работы требует постоянной концентрации внимания в связи с высокой ответственностью за возможные ошибки и просчеты. Все это утяжеляет психоэмоциональную нагрузку медицинских работников, работающих в условиях социального стресса, дефицита времени и рабочих рук, других критических ситуаций.

Длительное воздействие профессионального стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижение общей психической устойчивости организма, появление чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, тенденция к отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований, неудач и поражений. Продолжительное нахождение в ситуации профессионального стресса приводит к развитию эмоционального выгорания. На Европейской конференции ВОЗ отмечено, что стресс, связанный с работой, является важной проблемой примерно для одной трети трудящихся стран Европейского Союза, и стоимость решения проблем с психическим здоровьем в связи с этим составляет в среднем 3–4 % валового национального дохода [2, с. 13].

Эмоциональному выгоранию наиболее подвержены представители тех профессий, чья деятельность связана с общением. Они подвержены стрессам, симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения. Эмоциональное выгорание осуществляет травмирующее воздействие не только на эмоциональную сферу личности. Оно приводит к снижению когнитивных способностей, самооценки, ухудшению взаимоотношений с близкими, коллегами, руководством и пациентами. Недооценка вреда, приносимого эмоциональным выгоранием чревата снижением профессионализма и в долгосрочной перспективе может привести к уходу из профессии.

Цель исследования: изучить взаимосвязь склонности к профессиональному стрессу и эмоционального выгорания медицинских работников. Исследование было проведено на базе Государственного учреждения здравоохранения «Гомельская городская клиническая больница № 1». В исследовании приняли участие 50 медицинских работников неврологического отделения. В качестве психодиагностического инструментария использовались:

- тест на профессиональный стресс (Т. Д. Азарных, И. М. Тыртышников);
- тест на стрессоустойчивость (Ю. В. Щербатых);
- методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко).

Статистический анализ осуществлялся с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Анализ результатов исследования уровня склонности к профессиональному стрессу у медицинских работников, полученных с помощью теста на профессиональный стресс (Т. Д. Азарных, И. М. Тыртышников), показал, что у медицинских работников преобладает высокий уровень склонности к профессиональному стрессу (выявлен у 48 % работников). У 18 % медицинских работников выявлен очень высокий уровень склонности к профессиональному стрессу. Это свидетельствует о том, что стресс представляет безусловную проблему для данной части медицинских работников. У них отмечается некоторая пессимистичность, усталость и недостаточное количество энергии, чувство, что они делают что-то неправильно, раздражение, трудности в принятии решения, невозможность перестать обдумывать или переживать события прошедшего дня, повышенная ответственность, с которой они не могут справиться. Они не способны дать отказ в ситуациях, когда их просят о помощи, а затем испытывают чувство неудовлетворенности. Они испытывают затруднения в получении поддержки со стороны окружающих, им тяжело найти собеседника для обсуждения собственных проблем. Выполняют профессиональную деятельность без особого энтузиазма, не видят перспектив в своей профессиональной деятельности, для них не свойственно чувство, что на работе оценят по достоинству их способности, слишком серьезно относятся к замечаниям в свой адрес со стороны руководства. Чем дольше медицинские работники будут работать при таком уровне стресса, тем тяжелее они будут подаваться коррекции и профилактике.

У 12 % медицинских работников выявлен низкий уровень склонности к профессиональному стрессу, у 22 % медицинских работников выявлен умеренный уровень склонности к стрессу. У медицинских работников с низким и умеренным уровнем склонности к профессиональному стрессу отмечается оптимистичный настрой. По их мнению, они находятся на пути, который в большей степени обеспечивает достижение их главных жизненных ценностей. Медицинские работники в целом удовлетворены своей профессиональной деятельностью, видят ее перспективы. Они удовлетворены тем, как оценивают их способности коллеги и пациенты, считают, что их оценивают по достоинству. Осознают собственную ответственность за жизнь и события, в ней происходящие.

Анализ результатов исследования стрессочувствительности медицинских работников, полученных с помощью теста на стрессоустойчивость (Ю. В. Щербатых), показал, что у 66 % медицинских работников выявлена повышенная чувствительность к стрессам, что свидетельствует о их уязвимости к стрессу, чувствительности к нагрузкам. Они излишне переживают за события, происходящие вокруг, пессимистичны. Отмечается излишне серьезное отношение к жизни, профессиональной деятельности. Для них характерен страх перед будущим. Очень часто их посещают мысли о возможных неприятностях и проблемах. У них наблюдается беспокойный сон, тенденция акцентировать внимание в жизни в основном на негативных сторонах. Также они указывают, что

уровень стресса в их жизни в последнее время значительно увеличился. Зачастую прибегают к деструктивным способам преодоления стрессов. К деструктивным способам преодоления стрессов относятся: употребление алкоголя, курение, «заедание стрессов», агрессивное поведение в адрес окружающих с целью выплеснуть накопившийся негатив, неудовлетворение.

У 14 % медицинских работников устойчивость к стрессам находится в пределах нормы, что соответствует в меру напряженной жизни активного человека. Ситуации оказывают немалое влияние на жизнь испытуемых, а медицинские работники им не сильно сопротивляются. Стрессоустойчивость снижается с увеличением стрессовых ситуаций.

У 20 % медицинских работников выявлена устойчивость к стрессам. Они четко определяют цели и пути достижения, умеют и стремятся рационально распределять время, могут долгое время работать с большим напряжением сил. Неожиданности, как правило, не выбивают из колеи. Они уверены в себе, сильные потрясения воспринимают как урок в жизни и включают механизмы самооценки и значимости, умеют проявлять свои сильные стороны и быстро восстанавливать свое психическое состояние. Они спокойно относятся к событиям, происходящим вокруг. Для них характерно спокойное отношение к жизни, профессиональной деятельности, отсутствие страха перед будущим, стараются отгонять от себя мысли о возможных неприятностях и проблемах. Чаще всего используют конструктивные способы преодоления стрессов, такие как сон, отдых, смена деятельности, общение друзьями, физическая активность (занятия спортом, бег, плавание и т. д.), анализ своих действий, поиск различных решений ситуации, изменение своего поведения.

Анализ результатов исследования уровня эмоционального выгорания у медицинских работников, полученных с помощью методики диагностики эмоционального выгорания (В. В. Бойко), показал, что у 56 % медицинских работников выявлено сформировавшееся эмоциональное выгорание. Для данной части медицинских работников характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, отупение, ощущение постоянного отсутствия сил.

У 24 % медицинских работников выявлено начинающееся эмоциональное выгорание, которое сопровождается снижением интереса к работе, потребности в общении (в том числе и дома, с друзьями): «не хочется видеть» тех, с кем специалист общается по роду деятельности (коллеги, начальство); нарастание апатии к концу недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели, головные боли по вечерам; «мертвый сон, без сновидений», увеличение числа простудных заболеваний); повышенная раздражительность.

У 20 % медицинских работников эмоциональное выгорание отсутствует. Они отличаются эффективным выполнением профессиональной деятельности, им присущ интерес к выполняемой профессиональной деятельности и желание работать, а также характерна эмоциональная устойчивость.

На заключительном этапе исследования для выявления взаимосвязи между склонностью к профессиональному стрессу и эмоциональным выгоранием была проведена статистическая обработка данных с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Результаты статистической обработки данных представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа взаимосвязи склонности к профессиональному стрессу и эмоциональным выгоранием у медицинских работников

Связываемые шкалы	n	Коэффициент корреляции rs (*p < 0,05; **p < 0,01)	Вид взаимосвязи
Склонность к профессиональному стрессу – уровень эмоционального выгорания	50	0,621**	прямая
Стрессочувствительность – уровень эмоционального выгорания	50	0,635**	прямая

В ходе корреляционного анализа данных, представленных в таблице 1, были выявлены следующие виды взаимосвязей между склонностью к профессиональному стрессу и эмоциональным выгоранием у медицинских работников:

– коэффициент корреляции склонности к профессиональному стрессу и уровня эмоционального выгорания составил $r = 0,621$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь двух параметров. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что чем выше уровень склонности к профессиональному стрессу, тем выше уровень эмоционального выгорания у медицинских работников, и наоборот, чем ниже склонность к профессиональному стрессу, тем ниже уровень эмоционального выгорания у медицинских работников;

– коэффициент корреляции стрессочувствительности и уровня эмоционального выгорания составил $r = 0,635$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь двух параметров. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что чем выше уровень стрессочувствительности, тем выше уровень эмоционального выгорания у медицинских работников, и наоборот, чем ниже уровень стрессочувствительности, тем ниже уровень эмоционального выгорания у медицинских работников.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить взаимосвязь склонности к профессиональному стрессу и эмоционального выгорания медицинских работников. В ходе корреляционного анализа была выявлена прямая взаимосвязь между склонностью к профессиональному стрессу, стрессочувствительностью и эмоциональным выгоранием у медицинских работников.

Склонность к профессиональному стрессу, проявляющаяся в некоторой пессимистичности, усталости, недостаточном количестве энергии, раздражении, трудностях в принятии решения, невозможности перестать обдумывать или переживать события прошедшего дня; в выполнении профессиональной деятельности без особого энтузиазма, а также повышенная стрессочувствительность, свидетельствующая о уязвимости к стрессу, чувствительности к нагрузкам, излишнем переживании за события, происходящие вокруг, способствует формированию эмоционального выгорания у медицинских работников, полной потери интереса к работе и жизни вообще, эмоциональному безразличию, ощущению отсутствия сил. В то время как низкий и нормальный уровень склонности к профессиональному стрессу, проявляющийся в оптимистичном настрое, удовлетворенности своей профессиональной деятельностью, осознании собственной ответственности за жизнь и события в ней происходящие, уверенности в себе, использовании конструктивных способов преодоления стрессов, сдерживают развитие эмоционального выгорания медицинских работников, способствуют эффективному выполнению профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1 Бабанов, С. А. Профессиональные факторы и стресс: синдром эмоционального выгорания / С. А. Бабанов // Новые Санкт-Петербургские Врачебные Ведомости. – 2010. – № 1. – С. 30–35.

2 Бабанов, С.А. Профессия и стресс: синдром эмоционального выгорания / С. А. Бабанов // Справочник поликлинического врача. – 2010. – № 1. – С. 12–16.

3 Возникновение, предотвращение и управление психологическими эффектами новых вирусных вспышек среди медицинских работников: быстрое рассмотрение и метаанализ / С. Кисели [и др.] // ВМЖ. – 2020. – № 369. – С. 16–42.

4 Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19 / С. С. Петриков [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – № 28. – С. 8–45.

5 Профессиональное выгорание и его факторы у медицинских работников, участвующих в оказании помощи больным COVID-19 на разных этапах пандемии / А. Б. Холмогорова [и др.] / Russian Sklifosovsky Journal of Emergency Medical Care. – 2020. – № 3. – С. 321–337.

6 Хильмончик, Н. Е. Морально-этические качества современной медицинской сестры / Н. Е. Хильмончик, Т. М. Крыж, М. А. Семченко // Проблемы сестринского дела и здравоохранения: сборник статей, посвященный 20-летию высшего сестринского образования ; под ред. Е. М. Тищенко. – Гродно: ГрГМУ, 2011. – С. 141–145.

Е. А. Тимеева

Научный руководитель: С. А. Вьюжанина, канд. психол. наук, доцент
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей совладающего поведения военнослужащих с разным уровнем эмоционального выгорания. Выявлены связи между копинг-стратегиями и эмоциональным выгоранием военнослужащих. Проведено сравнение предпочитаемых копинг-стратегий и выявлены копинги, как характерные для военнослужащих с разным уровнем выгорания, так и специфические, свойственные только для определенной группы.

Ключевые слова: военнослужащие, профессиональное развитие, синдром эмоционального выгорания, фазы развития СЭВ, совладающее поведение.

Современный мир характеризуется возрастанием уровня стресса, которому подвергается человек. Следует отметить связь стресса с феноменом эмоционального выгорания [5, с. 41]. Рассматривая проблему эмоционального выгорания, ряд зарубежных и российских ученых отмечали, что данному синдрому подвержены специалисты, работающие в сферах, предполагающих контакт с людьми, то есть профессии типа «человек – человек». Современные исследования делают возможным расширить ряд профессий, представители которых подвержены синдрому эмоционального выгорания, в частности к ним относятся представители экстремального профиля – военнослужащие [2, с. 98].

В условиях поддержания высокой боевой готовности военнослужащие находятся в постоянных стрессовых ситуациях, обусловленных спецификой профессиональной деятельности. Такой труд требует исключительно высокого напряжения физических и психических сил личности, нередко их перенапряжения. Сохранить психологическую устойчивость в указанных стрессовых условиях военнослужащим помогает, наряду с другими факторами, совладающее поведение.

Совладающее поведение выступает механизмом, позволяющим личности справиться со стрессовой ситуацией определенными способами через осознанные стратегии действий, адаптирующие к условиям ситуации либо помогающие изменить ее. Следовательно, совладающее поведение является одним из важных процессов социальной, а также профессиональной адаптации.

Лишь с недавнего времени уделяется внимание совладающему поведению как фактору выгорания. Так, А. А. Шевченко указывает на существование связи между данными понятиями [6, с. 36]. На сегодняшний день остается малоизученным влияние особенностей совладающего поведения на формирование синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) представителей экстремальных профессий в целом и военнослужащих в частности.

Исходя из вышеизложенного, становится актуальным вопрос – каковы особенности совладающего поведения военнослужащих с разным уровнем эмоционального выгорания? В связи с чем, целью нашей работы является изучение и анализ эмпирических результатов исследования связей особенностей совладающего поведения военнослужащих с разным уровнем эмоционального выгорания.

Для изучения особенностей совладающего поведения военнослужащих с разным уровнем выгорания использовались следующие методики:

- опросник совладания со стрессом COPE Inventory [4],
- опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса [3],
- методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко [1].

В исследовании приняли участие военнослужащие контрактной службы в возрасте от 20 до 46 лет ($M = 29,78$, $SD = 5,98$) со стажем службы от 1 года до 27 лет ($M = 7,53$, $SD = 5,62$) общей численностью 100 человек.

В соответствии с уровнем общего показателя эмоционального выгорания были выделены 3 группы военнослужащих. В первую группу вошли 54 военнослужащих (54 %), имеющие несформированный общий показатель эмоционального выгорания. Вторая группа военнослужащих – 34 человека (34 %), у которых эмоциональное выгорание находится на стадии формирования. Третья группа состоит из 12 военнослужащих (12 %), эмоциональное выгорание которых сформировано.

С помощью U-критерия Манна-Уитни были установлены значимые различия. Среди всех групп военнослужащих были выявлены высокий уровень напряженности показателей, свидетельствующий о наличии значимых различий признакам между группами: дистанцирование, мысленный уход от проблемы, поведенческий уход от проблемы, подавление конкурирующей деятельности – увеличение частоты использования от первой ко второй и третьей группе, копинг-механизм Планирование – снижение частоты использования.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена было проведено изучение особенностей связи совладающего поведения военнослужащих с уровнем их эмоционального выгорания:

Рассмотрим подробнее связь особенностей совладающего поведения военнослужащих, отличающихся отсутствием синдрома эмоционального выгорания, и фазами СЭВ:

– показатель «напряжение» образовал три обратно пропорциональные взаимосвязи с показателями «принятие ответственности» ($r_s = -0,510$, $p = 0,000$), «юмор» ($r_s = -0,313$, $p = 0,021$) и «планирование» ($r_s = -0,278$, $p = 0,042$). Чем больше военнослужащие принимают ответственность за решение проблемы, планируют действия по ее разрешению, используют шутки и смех по отношению к ситуации, тем ниже степень психического напряжения;

– показатель «резистенция» образовал восемь прямо пропорциональных взаимосвязей с показателями: «конфронтационный копинг» ($r_s = 0,399$, $p = 0,003$), «бегство-избегание» ($r_s = 0,438$, $p = 0,001$), «концентрация на эмоциях и их активное выражение» ($r_s = 0,390$, $p = 0,004$), «дистанцирование» ($r_s = 0,340$, $p = 0,012$), «использование инструментальной социальной поддержки» ($r_s = 0,332$, $p = 0,014$), «отрицание» ($r_s = 0,275$, $p = 0,044$), «обращение к религии» ($r_s = 0,345$, $p = 0,011$), «использование эмоциональной социальной поддержки» ($r_s = 0,271$, $p = 0,047$). Чем меньше выражена импульсивность и агрессивность действий военнослужащих, фокусировка на отрицательных эмоциях и их выражение, стремление к отрицанию, уклонение и отстранение от решения проблемы, фантазирование, обращение к помощи Бога, желание получить совет или помощь, понимание и сочувствие, тем меньше выраженность фазы резистенции, проявляющейся в неадекватном избирательном эмоциональном реагировании, эмоционально-нравственной дезориентации, расширении сферы экономики эмоций и редукции профессиональных обязанностей;

– общий показатель синдрома эмоционального выгорания образовал четыре прямо пропорциональных взаимосвязи с показателями «конфронтационный копинг» ($r_s = 0,430$, $p = 0,001$), «бегство-избегание» ($r_s = 0,319$, $p = 0,019$), «концентрация на эмоциях и их активное выражение» ($r_s = 0,284$, $p = 0,038$), «использование инструментальной социальной поддержки» ($r_s = 0,273$, $p = 0,045$). Чем меньше военнослужащие проявляют импульсивность и агрессивность действий, фокусируются на отрицательных эмоциях и их активно выражают, отрицают, уклоняются от решения проблемы, стремятся получить совет или помощь, тем меньше выражен общий показатель эмоционального выгорания.

Таким образом, военнослужащие первой группы с целью поддержания эмоционального выгорания на низком уровне стремятся минимизировать импульсивность, агрессивность, враждебность в поведении, ослабить фокусировку на отрицательных эмоциях и их активное выражение, используя юмор, шутки и смех. Военнослужащие с несформированным СЭВ предпочитают не отрицать и не уклоняться от возникающих проблем, не уходить в фантазии,

не обращаться к религии, помощи Бога, а разрешать стрессовые ситуации, принимая ответственность за происходящее. Также следует отметить, что данная группа военнослужащих, характеризуясь отсутствием эмоционального выгорания, при возникновении стрессовых ситуаций редко прибегают к социальной поддержке и не стремятся получить совет, помощь или информацию, а также найти моральную поддержку, сочувствие и понимание.

Связь особенностей совладающего поведения военнослужащих, у которых синдром эмоционального выгорания находится на стадии формирования, и фазами СЭВ:

– показатель «напряжение» образовал пять обратно пропорциональных связей с показателями «дистанцирование» ($r_s = -0,496$, $p = 0,003$), «планирование решения проблемы» ($r_s = -0,656$, $p = 0,000$), «положительная переоценка» ($r_s = -0,630$, $p = 0,000$), «принятие ответственности» ($r_s = -0,376$, $p = 0,028$), «планирование» ($r_s = -0,371$, $p = 0,031$) и одну прямо пропорциональную связь с показателем «отрицание» ($r_s = 0,422$, $p = 0,013$). Чем меньше военнослужащие отстраняются от проблемной ситуации, снижают ее значимость, в том числе и за счет положительного переосмысления, принимают ответственность за решение проблемы, планируют действия по разрешению, а также чем больше отказываются верить в случившееся, тем больше степень напряжения, переживание психотравмирующих обстоятельств, тревога и депрессия;

– показатель «резистенция» образовал две прямо пропорциональные связи с показателями «положительная переоценка» ($r_s = 0,460$, $p = 0,006$) и «обращение к религии» ($r_s = 0,579$, $p = 0,000$). Чем больше военнослужащие предпринимают попыток переосмыслить ситуацию в позитивном ключе, а также обращаются за помощью к Богу, тем сильнее выражена фаза резистенции в синдроме эмоционального выгорания;

– показатель «истощение» образовал две прямо пропорциональные связи с показателями «дистанцирование» ($r_s = 0,413$, $p = 0,015$) и «планирование решения проблемы» ($r_s = 0,427$, $p = 0,012$). Чем больше военнослужащие прибегают к отстранению от ситуации, снижению степени ее значимости, стремятся сформулировать план действий, тем более наблюдается истощение психики;

– общий показатель синдрома эмоционального выгорания образовал одну обратно пропорциональную связь с показателем «планирование» ($r_s = -0,374$, $p = 0,029$). Чем меньше планируются действия, обдумывают стратегии по преодолению ситуации, тем больше формируется общий показатель синдрома эмоционального выгорания.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что военнослужащие, у которых выявлено формирующееся эмоциональное выгорание, не желают принимать на себя ответственность за решение проблемной ситуации, обращаются к религии, Богу, отказываются верить в произошедшее. Они не стремятся снизить субъективную значимость произошедшего, дистанцироваться, провоцируя тем самым напряжение, в то же время, осуществляя попытки обесценивания собственных переживаний, повышается уровень истощения психики. Аналогичная ситуация наблюдается с показателем «положительная переоценка»: данная группа военнослужащих не ориентирована на позитивное переосмысление стрессовой ситуации, однако рассматривая ее как стимул для личностного роста, наблюдается неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация. Также они отличаются тем, что не стремятся проанализировать ситуацию, обдумать стратегию и сформулировать план действий по преодолению стрессовой ситуации. Следует отметить, что чрезмерное стремление данной группы военнослужащих обдумать план действий по разрешению проблемы способствует снижению уровня напряжения и эмоционального выгорания в целом, но может привести к истощению психики.

Рассмотрим особенности выявленных связей между копинг-стратегиями эмоционально выгоревших военнослужащих и показателями эмоционального выгорания:

– показатель «напряжение» образовал одну обратно пропорциональную связь с показателем «мысленный уход от проблемы» ($r_s = -0,619$, $p = 0,032$). Чем меньше военнослужащие стремятся отвлечься от негативных мыслей через воспоминание приятных моментов, фантазирование, сон, тем выше напряжение психики, переживание психотравмирующих обстоятельств, тревога и депрессия;

– показатель «резистенция» образовал одну обратно пропорциональную связь с показателем «использование эмоциональной социальной поддержки» ($r_s = -0,747$, $p = 0,005$). Чем реже военнослужащие стремятся найти эмоциональную, моральную поддержку, сочувствие и понимание, тем выше уровень эмоционально-нравственной дезориентации, неадекватного избирательного эмоционального реагирования, расширение сферы экономии эмоций;

– показатель «истощение» образовал шесть обратно пропорциональных связей с показателями «активное совладание» ($r_s = -0,719$, $p = 0,008$), «принятие ответственности» ($r_s = -0,649$, $p = 0,022$), «планирование решения проблемы» ($r_s = -0,700$, $p = 0,011$), «мысленный уход от проблемы» ($r_s = -0,705$, $p = 0,011$), «отрицание» ($r_s = -0,583$, $p = 0,046$), «планирование» ($r_s = -0,647$, $p = 0,023$) и одну прямо пропорциональную связь с показателем «подавление конкурирующей деятельности» ($r_s = 0,708$, $p = 0,010$). Чем меньше военнослужащие принимают ответственность за произошедшую ситуацию, планируют ее решение и предпринимают активные действия, стремятся отвлечься от негативных мыслей, отказываются верить в случившееся и чем больше избегают отвлекаться на другую деятельность, тем выше уровень истощения психики;

– общий показатель синдрома эмоционального выгорания образовал одну прямо пропорциональную связь с показателем «подавление конкурирующей деятельности» ($r_s = 0,747$, $p = 0,005$). Чем больше военнослужащие стремятся избежать отвлечения другими видами активности, концентрируются только на разрешении стрессовой ситуации, тем выше уровень эмоционального выгорания.

Эмоционально выгоревшие военнослужащие принимают ситуацию как есть и не стремятся уйти от негативных мыслей через воспоминание приятных моментов, фантазирование, сон, тем самым провоцируя возрастание напряжения. Им не важна социальная и эмоциональная поддержка, они не ищут сочувствия и понимания. Данная группа военнослужащих отказывается принимать ответственность за произошедшую ситуацию, следовательно, не планирует решение проблемы и не предпринимает никаких действий для преодоления стресса. Вместе с тем, они избегают отвлечения другими видами деятельности и игнорируют происходящее, не связанное со стрессовой ситуацией, что влечет за собой истощение психики, так как одной из специфичных черт деятельности военнослужащих является разнородность и сложность поставленных задач.

В ходе анализа полученных результатов было проведено сравнение предпочитаемых копинг-стратегий и выявлены копинги, характерные для нескольких групп. Так, военнослужащие без эмоционального выгорания схожи с военнослужащими, у которых выгорание на стадии формирования, тем, что они не стремятся дистанцироваться от проблемной ситуации, снизить ее значимость, переключить внимание. Несмотря на то, что в данных группах выявлена связь копинга «обращение к религии» с эмоциональным выгоранием, следует отметить, что военнослужащие без выгорания не обращаются за помощью к религии и Богу, в то время как респонденты с признаками формирующегося СЭВ надеются на помощь свыше.

Военнослужащие с формирующимся эмоциональным выгоранием и высоким уровнем СЭВ не принимают на себя ответственность и не планируют варианты разрешения стрессовой ситуации в отличие от группы невыгоревших военнослужащих, для которых характерно принятие ответственности за произошедшую ситуацию и планирование ее разрешения.

Военнослужащие с низким и высоким уровнями СЭВ, в отличие от военнослужащих с формирующимся выгоранием, реалистично воспринимают проблему, для них не важна социальная и эмоциональная поддержка, они не ищут сочувствия и понимания.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можем выделить специфические особенности совладающего поведения, характерные только для определенной группы. Военнослужащие без признаков эмоционального выгорания отличаются тем, что стремятся минимизировать импульсивность, агрессивность, враждебность в поведении, ослабить фокусировку на отрицательных эмоциях и их активное выражение, используя юмор, шутки и смех. Они не уклоняются от возникающих проблем, не уходят в фантазии, редко прибегают к социальной поддержке и не стремятся получить совет, помощь или информацию, надеясь на свои силы.

Группа военнослужащих, имеющих признаки формирующегося СЭВ, не ориентирована на позитивное переосмысление стрессовой ситуации, однако рассматривает ее как сти-

мул для личностного роста Наблюдается неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация.

Эмоционально выгоревшие военнослужащие не стремятся уйти от негативных мыслей через воспоминание приятных моментов, фантазирование, сон, и не предпринимают никаких активных действий по преодолению стресса. Вместе с тем, они избегают отвлечения другими видами деятельности и игнорируют происходящее, не связанное со стрессовой ситуацией, что влечет за собой истощение психики.

Список использованных источников

1 Бойко, В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб., 2009. – 278 с.

2 Котовская, С. В. Особенности формирования фазы напряжения синдрома эмоционального выгорания у специалистов экстремального профиля в зависимости от стажа профессиональной деятельности / С. В. Котовская // Международный журнал медицины и психологии. – 2021. – Т. 4, № 6. – С. 98–103.

3 Крюкова, Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т. Л. Крюкова. – Авантитул, 2010. – 64 с.

4 Рассказова, Е. И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Психология. Журнал ВШЭ. – 2013. – Т. 10, № 1. – С. 82–118.

5 Чутко, Л. С. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты / Л. С. Чутко, Н. В. Козина, Изд. 3-е., М. : МЕД-пресс информ, 2015. – 255 с.

6 Шевченко, А. А. Специфика совладающего поведения лиц с психическим выгоранием [Электронный ресурс] / А. А. Шевченко // Мир науки: электрон. журн. – 2016. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/41PSMN316.pdf>. – Дата доступа: 07.03.2022.

УДК 159.923:159.97:316.624

О. Ф. Шаблюк

Минский государственный профессиональный лицей № 14 деревообрабатывающего производства и транспортного обслуживания,
г. Минск, Республика Беларусь

СИСТЕМНЫЕ СВЯЗИ И ФУНКЦИИ МОТИВАЦИОННОЙ БИПОЛЯРНОЙ ФЛУКТУАЦИИ

В работе представлены данные по апробации системно-структурной модели мотивационной биполярной флуктуации. Две ее тенденции – стремление к успеху и избегание неудачи – рассматриваются в диалектике взаимодействия с личностными структурами. С позиций системного подхода осуществлен анализ системообразующих, структурно-системных и предметно-системных связей. Рассмотрены функции, поддерживающие постоянство параметров в контексте прогрессивного функционирования системы личности.

Ключевые слова: биполярная флуктуация, стремление к успеху, избегание неудачи, система, связи, функции.

Приводимое исследование рассматривает биполярную флуктуацию, которую можно определить как структуру, имеющую двунаправленный характер и обуславливающую динамические векторные изменения мотивации. Системообразующим элементом данной системы выступают биполярные тенденции успешности, которые включают стремление к успеху и избегание неудачи.

В литературе исследование данных тенденций проводилось в контексте изучения мотивации достижения. Анализ проблематики их взаимодействия в работах зарубежных и отечественных авторов позволил выделить четыре направления исследований:

– *мотивация достижения как одномерное образование* (А. Вигфилд и Ж. Эклс, 2000; А. В. Музыченко, Ю. В. Болошко, 2011; И. Г. Дубов, 2012; А. А. Семяшкин, 2013; Н. Д. Джига, О. В. Мисюченко, 2016);

– *стремление к успеху и избегание неудачи как две возможности мотивации достижения* (Б. Вайнер, 1985; Э. Деси, Р. Райан, 2000; К. Двек, 2005; Э. Скиннер, 2008);

– *связь мотивации достижения с взаимодействием тенденций к развитию и самосохранению* (К. Обуховский, 1971; В. Э. Мильман, 1982; В. С. Магун, 1983; П. В. Симонов, 1987; А. Маслоу, 1999; О. С. Виндекер, 2010);

– *мотивация достижения как биполярное образование* (Н. А. Батурич, 1984, 1988, 1999; В. И. Степанский, 1981, 2006). В контексте последнего подхода представляется возможным наиболее полно и целостно исследовать «феномен» мотивационной биполярной флуктуации.

Новизна проводимого исследования заключается в том, что две тенденции – стремление к успеху и избегание неудачи – рассматриваются: а) в диалектике взаимодействия; б) как образующие системную мотивационную структуру – биполярную флуктуацию; в) функционирующие в контексте установления определенных связей со структурами личности; г) выполняющие определенные функции в системе мотивации личности. Подобным образом вопрос ставится впервые как в отношении специфики рассмотрения согласованного функционирования стремления к успеху и избегания неудачи, так и в отношении образования ими системы элементов, предполагающих определенные связи и функции.

В ходе изучения мотивационной биполярной флуктуации на основе теоретического анализа литературы зарубежных и отечественных авторов и пилотажно-поискового исследования была разработана *системно-структурная модель мотивационной биполярной флуктуации*. В основу положено предположение, согласно которому биполярная флуктуация, выходящая системным образованием (А. Г. Асмолов, В. А. Барабанщиков, А. Э. Воскобойников, И. В. Блауберг, Л. С. Выготский, В. А. Ганзен, А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, И. Пригожин, И. Н. Трофимова, В. Д. Шадриков, Э. Г. Юдин), включает определенные элементы, среди которых могут быть выделены такие, как: «биполярные тенденции успешности» (взаимодействие тенденций «стремление к успеху» и «избегание неудачи»), «интенциональность» (динамическая направленность на достижение цели), «область значимости» (объектная направленность), «обратная связь» (ориентация на приобретение нового опыта и изменения сообразно ему), «инструментальность» (регулирование параметров системы в соответствии с поддержанием стабильности функционирования и прогрессивного развития), «эмоциональная устойчивость» (поддержание единства параметров, обеспечивающих устойчивое, эффективное функционирование системы).

Исследование биполярной флуктуации проводилось на основании системного подхода. Системологи подчеркивают, что «системность объекта реально раскрывается, прежде всего, через его связи и их типологию» [1, с. 186]. В литературе системного подхода многие исследователи обращались к попыткам классификации связей (П. К. Анохин, И. В. Блауберг, А. А. Богданов, К. К. Платонов, В. Н. Садовский, А. А. Ухтомский, С. А. Черногор, Э. Г. Юдин). В одной из работ И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Э. В. Юдина (1973) приведена достаточно развернутая классификация внутрисистемных связей с определением специфики их содержания [1, с. 188–191]: связи взаимодействия; связи порождения, или генетические связи; связи строения или структурные связи; связи функционирования; связи развития; связи управления. Отметим, что авторы ставят проблему принципа классификации, подчеркивая, что отдельные классификации грешат односторонностью.

В ходе апробирования системно-структурной модели мотивационной биполярной флуктуации связи дифференцировались по иерархическому принципу [3] на системообразующие, структурно-системные и предметно-системные.

Системообразующие связи выделяются в работах ряда исследователей (А. В. Воскобойников, И. В. Блауберг, Б. Ф. Ломов, В. Н. Садовский, Э. В. Юдин). В одном исследовании отмечается: «Если учесть, что весь пафос системных исследований направлен на поиски системообразующих факторов, а не просто совокупности характеристик системного объекта, то естественно было бы среди всего многообразия связей попытаться выделить те, которые можно назвать системообразующими, т. е. связи, специфические для органичных целых» [1, с. 191].

Системообразующие связи могут рассматриваться как «связи, которые строятся на основе определенной программы и представляют собой способ ее реализации. Это означает, что над функционирующей или развивающейся системой всегда есть нечто, заключающее в себе в том или ином виде общую схему соответствующего процесса» [1, с. 191].

Структурно-системные связи отражают взаимосвязи между элементами системы. Спецификой системного подхода является то, что в его центре лежит представление о необходимых элементах, которые поддерживают основу ее функционирования и развития – структурирующие элементы системы (Л. фон Бергаланфи, И. В. Блауберг, А. А. Богданов, Э. де Боно, П. Друкер, А. Н. Малюта, Л. ла Руш, В. Н. Садовский, Г. Саймон, К. К. Платонов, А. Чандлер, С. А. Черногор, Э. Г. Юдин). Их взаимодействие, которое делает систему жизнеспособной, дает возможность диссипативного функционирования, выражает структурно-системные связи.

В свою очередь, *предметно-системные связи* выражают взаимодействие системы с другими системами, предполагают инвестирование энергии и объективацию. Так, Х. Хекхаузен отмечал, что мотивация достижения коррелирует с предметной деятельностью [4]; М. Ш. Магомед-Эминов установил, что на начальном этапе развития мотивации задается некоторая предметная зона, которая выступает основой конкретизации мотива [2].

В ходе изучения биполярной флуктуации было проведено исследование, в котором приняли участие 297 испытуемых юношеского возраста (16–20 лет): 82 испытуемых – учащиеся 1–3 курсов Института психологии БГПУ им. М. Танка, 215 испытуемых – учащиеся 1–3 курсов филиала БГЭУ «Минский торговый колледж». В половом соотношении в исследовании участвовали 208 девушек и 89 юношей.

Исследование основывалось на психодиагностическом методе, предполагающем анализ следующих шкал методик:

- диагностика личности на мотивацию к успеху Т. Элерса (шкала «Мотивация к успеху»);
- диагностика личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса (шкала «Мотивация к избеганию неудач»);
- «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Б.И. Додонов) (шкалы «Альтруистические эмоции», «Коммуникативные эмоции», «Глорические эмоции», «Практические эмоции», «Пугнические эмоции», «Романтические эмоции», «Гностические эмоции», «Эстетические эмоции», «Гедонистические эмоции», «Акзигитивные эмоции»);
- «Большая пятерка» личностных качеств» (адаптация А. Г. Грецова) (шкалы «Нейротизм (повышенная эмоциональность реакций) – эмоциональная устойчивость», «Открытость – закрытость новому опыту», «Сознательность – несобранность (рефлексивность – импульсивность)», «Экстраверсия – интроверсия», «Доброжелательность – враждебность (склонность к кооперации / к конкуренции)»);
- «Цель-средство-результат» А. А. Карманова (шкалы «Цель», «Средство», «Результат»).

Количественный анализ предполагал определение статистической значимости с использованием метода ранговой корреляции Спирмена, направленного на определение тесноты (силы) и направления корреляционной связи между двумя признаками: статистическая значимость с вероятностью ошибки $\leq 0,05$ (**); статистическая значимость с вероятностью ошибки $\leq 0,01$ (***) ; статистическая значимость с вероятностью ошибки $\leq 0,001$ (****).

Элемент «биполярные тенденции успешности», включающий стремление к успеху и избегание неудачи, является системообразующим фактором, определяет *системные связи*. Ведущая роль в диалектике биполярных тенденций успешности принадлежит стремлению к успеху, которое в контексте развития соединяется и функционирует совместно с избеганием неудачи при низком уровне его выраженности (шкала «Мотивация к успеху», $r_s = 0,362^{**}$).

Системно-структурные связи отражают связи между биполярными тенденциями успешности и элементами системы биполярной флуктуации. Ведущая роль в биполярной флуктуации стремления к успеху обусловлена тем, что оно участвует в формировании деятельности, будучи тесно связанной с целеобразованием (шкала «Цель», $r_s = 0,148^{***}$). Кроме того, высокий уровень развития стремления к успеху предполагает наличие самоконтроля и рефлексивности (шкала «Сознательность – несобранность (рефлексивность – импульсивность)», $r_s = 0,471^{****}$), а также ориентации на пробу нового, изменения в системе согласно получаемой обратной связи (шкала «Открытость – закрытость новому опыту», $r_s = 0,241^{****}$).

Будучи не связанным с целеобразованием – согласно проведенному исследованию – избегание неудачи выполняет вспомогательную роль.

Элементы биполярной флуктуации с целью поддержания прогрессивной направленности «заинтересованы» в понижении стремления к избеганию. Однако это не значит к устранению. Специфика избегания неудачи в том, что повышаясь, оно будет блокировать активность системы по достижению, тем самым предупреждая реальный или кажущийся риск для динамического постоянства параметров. Избегание неудачи реализуется в контексте стимулирования к оценке, к результативности, к поддержанию равновесия системы (шкала «Результат» – $r_s = 0,166^{***}$, шкала «Сознательность – несобранность (рефлексивность – импульсивность)» – $r_s = 0,150^{***}$, шкала «Нейротизм (повышенная эмоциональность реакций) – эмоциональная устойчивость» – $r_s = -0,122^{**}$). Следует говорить о содействии избегания неудачи самоконтролю, но это ригидный самоконтроль. Личность не реализует свои потенциалы, а избегает риска проявления своих потенциалов (шкала «Пугнические эмоции», $r_s = -0,423^{****}$).

Использование средств регулирования будет снижать избегание неудачи. И чем более система стремится и готова использовать разные способы управления для поддержания функционирования системы на основе обратной связи, опираясь на стремление к успеху в отношении цели, тем более она будет понижать избегание неудачи (шкала «Средство», $r_s = -0,259^{****}$). Открытость системы новому опыту стимулирует стремление к успеху, но также и снижает избегание неудачи (шкала «Открытость – закрытость новому опыту», $r_s = -0,213^{****}$).

Системно-предметные связи выражают объектную «сублимацию» биполярной флуктуации. Стремление к успеху ориентирует на цели, допускающие возможность удовлетворения потребности в продуктивной активности (шкала «Практические эмоции», $r_s = 0,381^{****}$), риске и преодолении опасностей (шкала «Пугнические эмоции», $r_s = 0,301^{****}$).

Прогрессивная направленность биполярной флуктуации предполагает ориентированность на межличностное взаимодействие, направленность на других (шкала «Альтруистические эмоции», $r_s = 0,168^{***}$). Сфера межличностных отношений значима для функционирования биполярных тенденций успешности. Социальное взаимодействие может стимулироваться как стремлением к успеху, так и избеганием неудачи (шкала «Альтруистические эмоции», $r_s = 0,131^{**}$). При этом высокий уровень стремления к успеху стимулирует объективацию достижения славы, успеха, признания других людей (шкала «Глорические эмоции», $r_s = 0,131^{**}$). Повышение уровня избегания неудачи снижает это стремление – личность избегает социального самоутверждения (шкала «Глорические эмоции», $r_s = -0,154^{***}$). Стремление к успеху стимулирует канализирование энергии в приобретение новых знаний (шкала «Гностические эмоции», $r_s = 0,229^{****}$).

Личность, обладающая прогрессивной биполярной флуктуацией в мотивации, не объективирована в контексте телесного и душевного комфорта (шкала «Гедонистические эмоции», $r_s = -0,184^{***}$).

Анализ связей между элементами позволил определить функции биполярных тенденций успешности стремления к успеху и избегания неудачи.

Стремление к успеху выполняет *активизирующую функцию*, стимулируя интенции личности, содействуя функционированию и реализации цели. Наиболее значимая функция – *контролирующая*, которая содействует поддержанию целеориентированности, усердности, настойчивости, результативности. Как и любая система – биполярная флуктуация выступает

открытой системой. Именно стремление к успеху поддерживает развитие в системе биполярной флуктуации данной структуры в контексте выполнения *информационно-инновационной функции*.

Важной функцией, которая была выявлена в ходе анализа эмоциональной направленности, выступает *социально-инновационная*. Эта функция выражает системно-предметные связи биполярной флуктуации. При умеренно высоком уровне развития стремление к успеху играет роль ориентированности на положительную согласованную объективацию, стимулируя к продуктивной активности, приобретению новых знаний, пробу нового, рискованному поведению, поиску общественного признания.

Одна из основных функций избегания неудачи – *охранительная*, выражает чувствительность к неоправданному риску во взаимосвязи с пробой нового, ориентировано на его упреждение и снижение. Реализация данной функции возможна в виду выраженности другой функции – *рефлексивно-акцентирующей*, выражающей восприимчивость избегания неудачи к ошибкам по ходу реализации активности. Эта функция реализуется в дополнение к контролирующей функции стремления к успеху. В этом контексте следует упомянуть такую функцию избегания неудачи, как *социально-предвосхищающая*. Ее роль – в контексте чувствительности к социальной неуспешности – блокировать активность по неоправданному риску, стимулировать уход от социального самоутверждения.

Таким образом, апробация системно-функциональной модели позволила сделать следующие *выводы* относительно связей и функций биполярных тенденций успешности:

– эффективная диалектика биполярных тенденций успешности представляет собой высокий уровень стремления к успеху и низкий уровень избегания неудачи, при повышении уровня последнего связь разрушается;

– взаимосвязи в системе между элементами включают тенденцию к понижению избегания неудачи, повышение последней будет блокировать активность самореализации и самосовершенствования личности;

– в биполярной флуктуации как системном образовании следует выделить системные, структурно-системные и предметно-системные связи;

– стремление к успеху поддерживает прогрессивную направленность флуктуаций посредством выполнения активизирующей, контролирующей, информационно-инновационной и социально-инновационной функций;

– избегание неудачи обеспечивает предупреждение неоправданного риска посредством выполнения охранительной, рефлексивно-акцентирующей и социально-предвосхищающей функций.

Список использованных источников

1 Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Изд-во «Наука», 1973. – 270 с.

2 Магомед-Эминов, М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. Ш. Магомед-Эминов ; Московский ордена Ленина, ордена трудового Красного Знамени государственного университета им. М. В. Ломоносова. – М., 1987. – 23 с.

3 Садовский, В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 280 с.

4 Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб., Речь, 2001. – 256 с.

М. П. Шарова

Научный руководитель: А. С. Ярошевич
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С НЕВЫНАШИВАНИЕМ БЕРЕМЕННОСТИ В АНАМНЕЗЕ

Статья посвящена изучению проблемы психологических особенностей эмоционального состояния беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе. Представлены результаты эмпирического исследования: беременные женщины с невынашиванием беременности в анамнезе отличаются тревожным типом психологического компонента гестационной доминанты, тревожностью, средним уровнем беспомощности, низким уровнем общего эмоционального состояния.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, беременные женщины, невынашивание беременности, тип отношения к беременности.

Вступление Республики Беларусь в XXI век сопровождается негативными демографическими тенденциями – сокращением численности населения и его старением. Целью государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2021–2025 годы является стабилизация численности населения и увеличение ожидаемой продолжительности жизни. Одной из задач Национальной программы является увеличение рождаемости и усиление социально-экономической поддержки семей в связи с рождением и воспитанием детей. В Национальной программе прописано: чрезвычайно высоким является уровень заболеваемости среди беременных женщин – свыше 70 % женщин имеют осложненное течение беременности, что сказывается на их детородной функции, а в последующем – на состоянии здоровья детей [2]. В настоящее время установлено, что 15–20 % абсолютно всех клинически диагностируемых беременностей заканчиваются спонтанным прерыванием, из них 75–80 % в сроки до 12 недель [3, с. 9].

Беременность ввиду особенностей физиологического и психологического состояния, зависит от большого числа факторов, которые оказывают воздействие на здоровье женщины, а также на течение ее беременности. Несмотря на то, что в современном мире отмечаются различные достижения в области гинекологии и акушерства, угроза прерывания беременности все же осложняет течение примерно трети всех беременностей, а каждая пятая беременность прерывается самопроизвольным абортом или преждевременными родами. В случае возникновения патологии во время беременности акцент делается в основном на медицинском подходе, в то время как психологический подход применяется крайне редко. Все это диктует необходимость акцентирования внимания на психологическом подходе в изучении проблемы прерывания беременности.

Беременность в целом является достаточно стрессогенным событием в жизни женщины. Наличие в анамнезе прерванной беременности повышает риск возникновения эмоциональных проблем и трудностей с эмоциональной регуляцией у беременной. Невынашивание беременности связано со стрессовыми ситуациями и связанными с ними эмоциональными проблемами, которые приводят к нарушению адаптации. Наличие соматических симптомов провоцирует эмоциональное напряжение у беременных и является фактором, способствующим прерыванию гестации. При этом беременные с невынашиванием беременности в анамнезе в большей степени, чем женщины, не имеющие негативного опыта протекания беременности, подвержены тревожности, нейротизму, у них отмечается негативный эмоциональный фон, что определенным образом влияет на появление осложнений текущей беременности и родов. Однако, комплексные исследования психологических особенностей эмоциональных состояний женщин с невынашиванием беременности в анамнезе единичны, что и определило актуальность исследования [1, с. 113].

Исследование проводилось на базе УЗ «Гомельская городская клиническая больница № 2 г. Гомеля» с 60 беременными женщинами в возрасте от 25 до 34 лет, из них 30 беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе, 30 беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности». В соответствии с целью исследования были выбраны следующие методики исследования:

- методика «Тест отношений беременной» (ТОБ) (И. В. Добряков),
- опросник «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман, Д. Рикс).

В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера.

Анализ результатов исследования типа переживаний беременности, полученных с помощью методики «Тест отношений беременной» (И. В. Добряков), показал, что у 60 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», доминирует оптимальный тип психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД). Это свидетельствует о том, что женщины относятся к своей беременности ответственно, но без излишней тревоги. В этих случаях, как правило, супружеский холон зрелый, отношения в семье гармоничны, беременность желанна обоими супругами. Беременная женщина продолжает вести активный образ жизни, но своевременно встает на учет в женскую консультацию, выполняет рекомендации врачей, следит за своим здоровьем, с удовольствием и успешно занимается на курсах дородовой подготовки. Оптимальный тип ПКГД выявлен также у 23 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе.

У 57 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе определяющим является тревожный тип ПКГД. Женщины испытывают высокий уровень тревоги, что влияет на их соматическое состояние. Тревога может быть вполне оправданной и понятной (наличие угрозы прерывания беременности, дисгармоничные отношения в семье, неудовлетворительные материально-бытовые условия и т. п.). В некоторых случаях беременная женщина либо переоценивает имеющиеся проблемы, либо не может объяснить, с чем связана тревога, которую она постоянно испытывает. Часто тревога сопровождается ипохондричностью. Нередко именно неправильные действия медицинских работников способствуют повышению тревоги у женщин, что приводит к ятрогениям. Также тревожный тип ПКГД является определяющим у 23 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности».

У 20 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и у 17 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», определяющим является гипогестогнозический тип ПКГД. Такие женщины не склонны менять жизненный стереотип, у них не хватает времени встать на учет, посещать врачей, выполнять их назначения. Нередко они скептически относятся к курсам дородовой подготовки, игнорируют занятия. После родов среди этой группы женщин часто отмечается гипогалактия. Уход за детьми, как правило, передоверяется другим лицам (бабушкам, няням), так как сами матери очень заняты. Наглядно результаты исследования с помощью методики «Тест отношений беременной» (И. В. Добряков) представлены на рисунке 1.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих типах переживания беременности между беременными женщинами с невынашиванием беременности в анамнезе и беременными женщинами, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности»: оптимальный тип ($\phi^*_{эмп} = 2,963$ при $p \leq 0,01$); тревожный тип ($\phi^*_{эмп} = 2,703$ при $p \leq 0,01$).

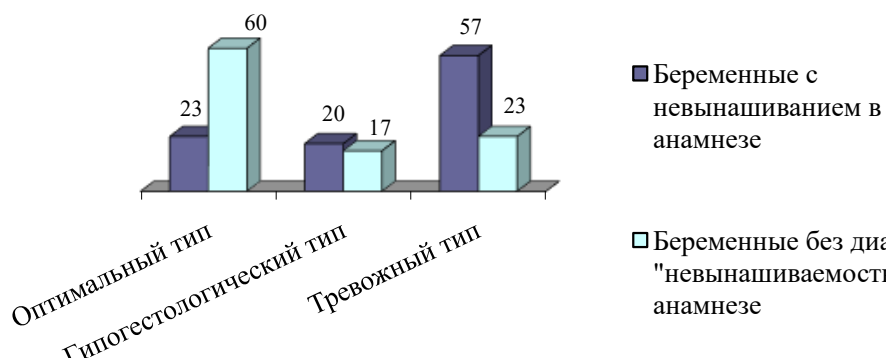


Рисунок 1 – Результаты исследования типа переживаний беременности по результатам методики «Тест отношений беременной» (И.В. Добряков) (в %)

Анализ результатов исследования самооценки эмоциональных состояний беременных женщин, полученных с помощью методики «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссмана, Д. Рикса), показал, что у 74 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе преобладает тревожность. Также тревожность отмечается у 34 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности». Эти женщины переживают некоторую озабоченность, страх, беспокойство или неопределенность. Для них характерна нервозность, раздраженность, встревоженность, волнение.

У 43 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», и у 13 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе, преобладают средние баллы по шкале тревожности. Это свидетельствует об отсутствии явного преобладания спокойствия либо тревожности.

У 13 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и 23 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», выявлено спокойствие, выдержанность, сдержанность, терпеливость, степенность, благоразумность, уравновешенность, невозмутимость. Их ничто не беспокоит, ощущают полное благополучие, чувствуют себя непринужденно.

У 53 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и 60 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», отмечают средние баллы по шкале энергичности-подавленности.

У 30 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и 20 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», преобладает усталость. Они отмечают собственную пассивность, инертность, безынициативность, апатичность, медлительность. Они чувствуют некоторую усталость, лень, нехватку энергии.

17 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и 20 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», характеризуют себя как энергичных, жизнеспособных.

У 63 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и 60 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», выявлены средние баллы по шкале «приподнятость – подавленность».

20 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и 17 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», отмечают несколько подавленное, унылое настроение.

17 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и 23 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», чувствуют себя хорошо, жизнерадостно, у них преобладает хорошее настроение.

У 70 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и у 33 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности» преобладают средние показатели по шкале «уверенность в себе – беспомощность».

50 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», и 10 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе отмечают уверенность в себе, в своих силах, способностях.

У 20 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и у 17 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», отмечается некоторая беспомощность. Они подавлены своей слабостью, чувствуют себя несчастными. Им характерно давящее чувство слабости и тщетности усилий.

Наглядно результаты исследования с помощью методики «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссмана, Д. Рикса) представлены на рисунке 2.

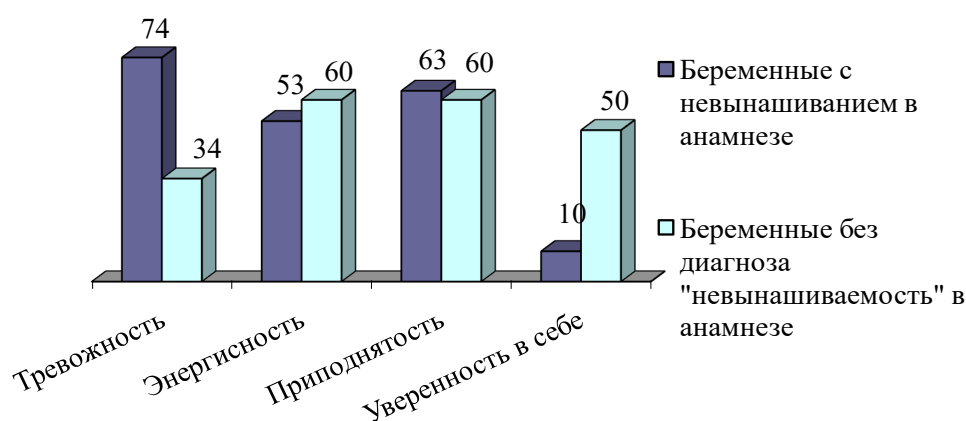


Рисунок 2 – Результаты исследования с помощью методики «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссмана, Д. Рикса)

У 40 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и у 53 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», выявлен средний уровень эмоционального состояния.

У 47 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и 20 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», выявлен низкий уровень эмоционального состояния: им характерна некоторая подавленность, усталость, лень, нехватка сил, повышенная тревожность, страх перед неопределенностью, беспомощность.

У 13 % беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе и у 27 % беременных женщин, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», выявлен высокий уровень эмоционального состояния. Они отличаются благополучием, находятся в эмоционально приподнятом состоянии, чувствуют себя непринужденно, свободны от беспокойства, жизнерадостны, уверены в себе.

Статистически значимые различия между беременными женщинами с невынашиванием беременности в анамнезе и беременными женщинами, у которых отсутствует в анамнезе диагноз «невынашивание беременности», выявлены по следующим шкалам:

- тревожность ($\varphi^*_{эмп} = 3,199 > \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$),
- уверенность в себе ($\varphi^*_{эмп} = 3,59 > \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$),
- общий низкий уровень эмоционального состояния ($\varphi^*_{эмп} = 2,239 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$).

Статистически значимых различий между беременными женщинами с невынашиванием беременности в анамнезе и беременными женщинами, у которых отсутствует в анамнезе диа-

гноз «невынашивание беременности», по шкалам «приподнятость – подавленность» и «энергичность – усталость» не выявлено.

Проведенное эмпирическое исследование позволило изучить психологические особенности эмоционального состояния беременных женщин с невынашиванием беременности в анамнезе. Беременные женщины с невынашиванием беременности в анамнезе отличаются тревожным типом психологического компонента гестационной доминанты, тревожностью, средним уровнем беспомощности, низким уровнем общего эмоционального состояния. Они испытывают высокий уровень тревоги, что влияет на их соматическое состояние. В некоторых случаях они либо переоценивают имеющиеся у них проблемы, либо не могут объяснить причину постоянной тревоги, сопровождающейся ипохондричностью.

Также они отличаются низким уровнем эмоционального состояния, переживают некоторую озабоченность, страх, беспокойство или неопределенность. Для них характерна нервозность, раздраженность, встревоженность, волнение.

Результаты исследования могут быть использованы в работе психолога с беременными женщинами невынашиванием беременности в анамнезе для проведения индивидуальной консультационной работы, а также для проведения лекций и просветительских мероприятий.

Список использованных источников

1 Васильева, В. В. Особенности психоэмоционального статуса женщин при физиологической и осложненной беременности и программа их психологического сопровождения / В. В. Васильева. В. В. Авруцкая // Психологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 110–119.

2 Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2021 – 2025 годы (в ред. постановлений Совмина от 19.01.2021 г. № 28) [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://etalonline.by/document/?regnum=c22100028>. – Дата доступа : 28.05.2022.

3 Можейко, Л. Ф. Невынашивание беременности / Л. Ф. Можейко. – Минск: БГМУ, 2013. – 28 с.

Научное электронное издание

**ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГИИ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТИ**

Сборник научных статей

Подписано к использованию 27.04.2023.

Объем издания 2,98 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://conference.gsu.by>