

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Гомель
2026

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Ф. Скорины»

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ
В СОЦИАЛЬНО-ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ**

Сборник научных статей

Научное электронное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2026

ISBN 978-985-32-0155-0

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Ф. Скорины», 2026

Психологическое благополучие личности в социально-цифровой среде [Электронный ресурс] : сборник научных статей / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : Т. Г. Шатюк (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. текст. дан. (9,14 МБ). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2026. – Систем. 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.

В сборник научных статей включены научные доклады, в которых рассматриваются проблемы социальных отношений, коммуникации, цифровой идентичности, эмоционального благополучия и психического здоровья. Акцентируется внимание на вопросах формирования здорового образа жизни, психологии развития личности в семейном социуме, психолого-педагогического сопровождения личности в сложной жизненной ситуации, уделено внимание проблемам профессионального развития личности и другим междисциплинарным исследованиям современной психологии.

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

Сборник издается в соответствии с оригиналом-макетом, подготовленным редакционной коллегией при участии редакционно-издательского отдела ГГУ имени Ф. Скорины.

Редакционная коллегия:

Т. Г. Шатюк (главный редактор),
А. С. Ярошевич (заместитель главного редактора),
Е. В. Дробышевская, О. В. Маркевич, А. А. Смык, А. Н. Редюк, О. А. Короткевич

Рецензенты:

кандидат психологических наук И. В. Сильченко,
кандидат психологических наук Н. В. Гапанович-Кайдалов

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

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Ф. Скорины», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Абдуллаев А. Формирование цифровых компетенций как компонент развития личности в условиях цифровизации образования.	8
Дворак В. Н., Бейзеров В. А. Теоретико-методические основы реализации волонтерского проекта «Спортивные психологи ГГУ имени Франциска Скорины»	12
Ильин Е. А. Внедрение концепта гражданской идентичности личности в архитектуру национальной безопасности Республики Беларусь	18
Крылова М. А. Глубина мышления при решении учебных задач обучающимися как отражение меры обобщенности осваиваемого действия	23
Одирматова У. Б. Интеграция энергосбережения в образовательный процесс: современные педагогические технологии (на примере Республики Таджикистан)	29
Пакштайте В. В., Реут В. Г. Новая парадигма высшего образования в условиях глобальных вызовов (из опыта образовательной деятельности Союзного государства на примере филиала Российского государственного социального университета в городе Минске).....	34
Хасанов Ф. А. Особенности психолого-педагогического сопровождения школьников в сельских регионах Таджикистана: проблемы и решения.....	40

Доклады аспирантов, магистрантов и студентов

Адамова А. А. Специфика мотивации достижения студентов из неполных семей...	45
Бугаева А. С., Картавая А. В. Индивидуальные образовательные технологии для младших школьников с клиповым мышлением	51
Громыко О. В. Специфика ценностей и коммуникативных качеств у склонных к отклоняющемуся поведению юношей и девушек	55
Егорова К. В., Дьяков К. Е. Когнитивные ошибки в виртуальном общении у студентов младших курсов: особенности, связанные с половой принадлежностью	61
Жакун А. И. Взаимосвязь личностных черт с академической успеваемостью студентов: аналитический обзор литературы	66
Кабанчук Т. А. Предикторы возникновения киберкоммуникативной зависимости в подростковом возрасте	71
Коваленко В. В. Особенности проявления эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.....	77
Коваленко В. В. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.....	83
Командирчик К. А. Взаимосвязь интернет-зависимости и уровня общительности у подростков и их коррекция.....	89
Котова Е. А. Гендерные различия в уровне культурной ориентации и адаптации у иностранных студентов	95
Покоро А. А. Взаимосвязь стилей юмора и социально-психологических установок личности у студентов.....	100
Ревунова К. Ю. Коммуникативные барьеры и способы их преодоления в современной образовательной среде.....	105

Руденко Ю. Г. Особенности толерантности студентов разных специальностей....	110
Тихонова Е. В. Стимулирование креативного мышления у студентов: опыт и результаты.....	115
Трашкова В. В. Взаимосвязь компонентов ответственности и жизненных ценностей у студентов технических специальностей.....	120
Фоменко А. А. Взаимосвязь склонности к прокрастинации и интернет-аддикции у старшеклассников	124
Chen Suimeng. Theoretical framework and development of drama education research.....	131

ИННОВАТИКА В СЕМЬЕВЕДЕНИИ (посвящается памяти В. П. Горленко)

Дробышевская Е. В. Психологическое сопровождение перинатальных потерь средствами арт-терапии.....	138
Журавлева А. Е., Гатальская Т. А. Особенности и взаимосвязь сексуальных установок и удовлетворенности сексуальной жизнью в неблагополучных семьях.....	142
Журавлева А. Е., Назаренко А. В. Особенности психологического благополучия подростков и родительских установок в неполных семьях	148
Журавлева А. Е., Стрельченя Е. А. Взаимосвязь самоотношения и сексуальной удовлетворенности у женщин	153
Климушко Е. И. Психологическая готовность к браку у студентов и зависимости от их активности в Интернет-среде	159
Михасёва Е. А. Роль семьи в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста средствами музыки	164
Новак Н. Г. Личностная дифференциация как предиктор здоровых межличностных отношений в семье.....	168
Shatiuk T. G. Features of attachment disorders in preschool and school-age children in social-pedagogical centers.....	172

Доклады аспирантов, магистрантов и студентов

Абрамович Н. С. Психологическое благополучие детей из семей разного типа....	180
Асюлева А. М. Психологические особенности ревности и коммуникативные реакции на ревность в молодых супружеских парах.....	186
Блинова Ю. О. Эффективность программы коррекции конфликтности и низких уровней удовлетворенности в молодых семьях с детьми	192
Булашкова М. С. Стилль привязанности как фактор удовлетворенности браком: инновационные подходы в современном семьеведении	198
Ваньшина Е. А. Взаимосвязь семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях у студентов.....	203
Дубина А. О. Особенности выбора копинг-стратегий у мужчин и женщин, находящихся в браке	208
Дубровская П. О. Уровень конфликтоустойчивости и психологические особенности конфликтности в молодых семейных парах	214
Ерохова Д. А. Агрессивность младших школьников во взаимосвязи со стилями семейного воспитания.....	219
Ерохова Д. А. Специфика агрессивного поведения подростков из семей с разным типом взаимоотношений	225
Жавнер А. Г. Психологические особенности отношений в семьях с детьми с расстройством аутистического спектра.....	231

Корнеева В. В. Роль семьи в социализации детей с нарушениями слуха.....	236
Старенкова Е. Ю. Акселерация интеллектуального развития: проблема родительской мотивации и детского эмоционального выгорания	241
Устинович Т. А. Психологические особенности формирования самосознания у юношей и девушек из неблагополучных семей	245
Хмелевская Ю. В. Формирование брачных экспектаций: связь между поколениями.....	251
Чугунова М. С. Психологические особенности детско-родительских отношений в семьях с разным количеством детей	257
Шевченко Е. В. Взаимосвязь привязанности и самооценки у младших школьников	264
Vanya Man. The influence of family on the formation of motivation for self-realization of Chinese students	269

ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ И БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ И СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Журавлева А. Е., Типунова М. А. Особенности социально-психологической адаптации и качества жизни молодых инвалидов	275
Зотова О. Ю., Мостиков С. В. Теоретическая модель динамических трансформаций миграционных сетей	281
Мухаммадусупова Ш. А. Психология личности в сложной жизненной ситуации в условиях неопределённости среди молодёжи Республики Таджикистан	287
Павликова М. К. К вопросу о значимости ситуации неопределенности в процессе социокультурной адаптации детей мигрантов	292
Ярошевич А. С. Психологическая резильентность личности как условие обеспечения психологической безопасности и благополучия.....	297

Доклады аспирантов, магистрантов и студентов

Астраух К. А. Проявления антисоциальной креативности у подростков с девиантным и нормативным поведением.....	302
Войшнарович Ю. О. Психологическая помощь детям, переживающим горе	307
Гурьянова З. З. Психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной безопасности сотрудника ОВД Российской Федерации	311
Демидова Е. Г. Самосознание как ресурс адаптации в условиях неопределенности и как фактор формирования внутренней опоры.....	315
Климович Е. П. Коммуникативные навыки и показатели саморегуляции психоэмоционального состояния студентов.....	319
Орлова К. А. Совладающее поведение у студентов	324
Парфененко Д. А. Психологические особенности антивитальности и жизнестойкости у подростков из неполных семей.....	330
Попко А. А. Особенности оказания психологической помощи детям, пострадавшим от насилия	336
Потеряева Я. Н. Особенности коммуникативной компетентности у юношей с различными стратегиями поведения в конфликте.....	340
Редюк А. В. Копинг-стратегии у студентов	345
Цагельник М. В. Психология личности и агрессивное поведение студентов в сложных жизненных ситуациях и условиях неопределенности	351
Чирик О. В. Специфика эмоционального состояния ВИЧ-инфицированных женщин на разных сроках приема антиретровирусной терапии	358

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Бурко О. П. Характеристики морально-нормативного компонента социальной компетентности студентов технических специальностей	365
Голушко Т. К. Трансформация содержания методической компетентности педагога в условиях цифровой образовательной среды	370
Ишонова С. Информационные технологии и глобальная сеть в модернизационных процессах социокультурного пространства	375
Левитто Е. А. Формирование профессионального самосознания педагога как фактор развития инклюзивных процессов в образовании	379
Лупекина Е. А. Профессиональное выгорание и стратегии поведения в конфликте сотрудников сети быстрого питания	385
Олейник Н. О., Шевцова Я. В. Критерии формирования готовности педагогов-психологов к профессиональной деятельности	390

Доклады аспирантов, магистрантов и студентов

Панкевич К. А. Отношение врачей с различным уровнем эмоционального выгорания к пациентам.....	395
Самодум К. Е. Ценностные ориентации и мотивация выбора профессии в юношеском возрасте	401
Судникова Е. П. Особенности коммуникативных качеств личности у студентов-психологов.....	406
Ke Nana. Theoretical foundations and current state of emotional education literacy among university physical education teachers	411

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Булыгина Ю. В., Каримова А. И. Развитие социального здоровья младших школьников через внеурочную проектную деятельность	419
Журавлева, А. Е. Иванцова Я. И. Деятельность психолога по профилактике и коррекции когнитивных нарушений в пожилом возрасте	424
Макарова Л. Н. Учет межполушарной функциональной асимметрии мозга при обучении студентов	429

Доклады аспирантов, магистрантов и студентов

Волков Г. Г. Взаимосвязь временных перспектив и ценностных ориентаций у людей с инвалидностью и нормой здоровья.....	434
Ерошевская Я. А. Инновационные проблемы инклюзивного образования в специальных медицинских группах	439
Карасёва Т. Л. Эмоциональный интеллект личности среднего возраста с алкогольной зависимостью	443
Ковалёва В. С. Невротические расстройства как следствие детско-родительских отношений.....	450
Линкова К. С. Индивидуально-типологические особенности личности младшего школьника с задержкой психического развития	456
Подмостко В. Л. Взаимосвязь эмоциональных взаимоотношений и отношения к болезни ребёнка у матерей с разным уровнем фрустрированности.....	462
Поплёвко А. Н. Психологические особенности эмоциональной сферы личности подростков, склонных к аддиктивному поведению	466

Слесарева А. С. Специфика восприятия болезни студентами с неврологическими и гинекологическими патологиями	472
Слесарева А. С. Сравнительный анализ типов отношения к болезни у студентов неврологического и лор-профилей заболеваний.....	477
Слесарева А. С. Сравнительный анализ типов отношения к болезни у студентов травматологического и дерматологического профилей заболеваний.....	482
Слесарева А. С. Страхи высокой интенсивности у пациентов гинекологического и онкологического профилей заболеваний	487
Слесарева А. С. Типологические особенности отношения к болезни у студентов с заболеваниями гинекологического и травматологического профилей.....	491
Сыч А. М. Взаимосвязь стиля семейного воспитания и склонности к пищевой аддикции в юношеском возрасте	496
Тарнопольский В. О. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и личностной тревожности у пациентов с тревожными расстройствами	500
Чукова Н. В. Психотерапевтическое воздействие ремесленного труда на коррекцию развития детей с ментальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра (РАС)	505
Юрченко А. С. Взаимосвязь расстройств аутистического спектра и алекситимии у студентов	511

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

А. Абдуллаев, канд. экон. наук, доцент

Худжандский международный институт Международного университета туризма и предпринимательства

г. Худжанд, Республика Таджикистан

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается формирование цифровых компетенций как ключевого компонента развития личности в условиях цифровизации образования. Акцент сделан на психологических аспектах, рисках и барьерах цифровой социализации, особенно в контексте Таджикистана. Подчёркнута необходимость комплексного подхода и поддержки всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровые компетенции, цифровизация образования, развитие личности, цифровое неравенство, психологическая адаптация, Таджикистан, образовательная среда, цифровая социализация.

A. Abdullaev, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Khujand International Institute of the International University of Tourism and Entrepreneurship

Khujand, Republic of Tajikistan

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES AS A COMPONENT OF PERSONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

The article considers the formation of digital competencies as a key component of personal development in the context of digitalization of education. The focus is on the psychological aspects, risks and barriers of digital socialization, especially in the context of Tajikistan. The need for an integrated approach and support for all participants in the educational process is emphasized.

Keywords: digital competencies, digitalization of education, personality development, digital inequality, psychological adaptation, Tajikistan, educational environment, digital socialization.

В эпоху стремительного развития цифровых технологий человечество сталкивается с масштабными трансформациями всех аспектов общественной жизни. Особое значение приобретает цифровизация системы образования, что обусловлено необходимостью подготовки нового типа личности – цифрово грамотного, компетентного, адаптивного, психологически устойчивого и социально ответственного субъекта. В условиях цифровой трансформации не только меняется способ передачи знаний, но и радикально переосмысливается само понятие развития личности. Это определяет актуальность научного анализа формирования цифровых компетенций как сложного и многослойного процесса, оказывающего влияние на личностную и профессиональную самореализацию индивида в современном обществе.

Цифровые компетенции в современном научном дискурсе рассматриваются как совокупность знаний, умений, навыков, установок и ценностей, обеспечивающих эффективное использование информационно-коммуникационных технологий в различных сферах деятельности. Однако их значимость выходит далеко за пределы технической

подготовки – они становятся основой саморегуляции, когнитивного и эмоционального развития, формирования идентичности и социального взаимодействия. Таким образом, формирование цифровых компетенций трансформируется в психологически значимый и социально детерминированный процесс развития личности.

В цифровой образовательной среде учащиеся сталкиваются с новыми вызовами, среди которых особое место занимают: информационная перегрузка, дезориентация в потоке данных, кибербуллинг, цифровая зависимость, дефицит эмоционального контакта и эмпатического взаимодействия. Все это требует от личности высокого уровня саморегуляции, критического мышления, устойчивости к стрессу, а также способности осознавать и контролировать своё поведение в онлайн-пространстве. Отсюда вытекает необходимость целенаправленного формирования цифровых компетенций как системы психологической подготовки индивида к жизни в цифровом обществе.

Одной из центральных проблем, с которой сталкиваются исследователи и практики, является отсутствие единых и универсальных моделей формирования цифровых компетенций с учётом возрастных, социокультурных и индивидуально-психологических особенностей обучающихся. Преобладающий фокус на технической грамотности не учитывает личностно-ориентированный подход, при котором внимание уделяется мотивационным и ценностным основаниям цифровой активности. В результате учащиеся овладевают инструментами, но не всегда способны использовать их в конструктивных, этически оправданных и психологически безопасных целях.

Психологические аспекты цифровизации образования требуют пристального внимания со стороны науки. В частности, важным вопросом остаётся проблема формирования цифровой идентичности – совокупности представлений о себе как субъекте цифрового пространства. У молодых людей может возникать конфликт между реальным и виртуальным «Я», что ведёт к диссоциации личности, снижению уровня самопринятия, тревожным расстройствам и затруднённой социальной адаптации. Цифровая идентичность становится предметом внешнего давления: социальные сети диктуют стандарты поведения, облика, образа жизни, что подрывает автономию личности и ведёт к эмоциональному выгоранию.

На фоне массового внедрения дистанционного и онлайн-обучения выявилось множество ранее латентных проблем, касающихся неравного доступа к цифровым ресурсам. Цифровое неравенство стало препятствием для равного образования, и в его основе лежат не только экономические или технические, но и психологические и социокультурные факторы. Учащиеся из регионов с низким уровнем цифровизации, а также из социально уязвимых слоёв населения, оказываются в условиях ограниченного доступа к образовательным возможностям, что препятствует не только формированию компетенций, но и полноценному личностному росту. В таких случаях психологическая помощь и инклюзивный подход являются необходимыми мерами.

Цифровые технологии становятся не только инструментом обучения, но и средой, в которой формируются установки, ценности, стратегии поведения и самореализация. Это обуславливает необходимость пересмотра традиционных подходов к воспитанию, обучения и социализации. В образовательный процесс необходимо интегрировать элементы цифровой этики, информационной безопасности, медиаграмотности, что позволит обучающимся осознанно взаимодействовать с цифровой средой и критически воспринимать поступающую информацию. Формирование этического отношения к цифровым технологиям следует начинать с раннего возраста, при этом важную роль играют личный пример преподавателя и поддерживающая образовательная среда [1, с. 15–25].

Педагогическая практика, ориентированная на цифровое развитие, должна учитывать не только когнитивные, но и эмоционально-личностные компоненты. Использование геймификации, интерактивных платформ, адаптивного обучения может стимулировать познавательную активность, но при этом порождать зависимость, снижение способности

к длительной концентрации, расстройство сна, эмоциональную неустойчивость. В связи с этим требуется разработка систем психолого-педагогического сопровождения учащихся в процессе цифрового обучения. Специалисты в области психологии развития и педагогической психологии должны выработать инструменты диагностики, профилактики и коррекции цифровых рисков.

Не менее значима проблема формирования цифровой компетентности у педагогов, которые сами зачастую испытывают трудности в адаптации к цифровой среде. Возраст, стаж, профессиональные установки, тревожность, дефицит мотивации и эмоциональное выгорание – всё это факторы, препятствующие активному освоению цифровых технологий. Между тем именно от педагогов зависит успешность цифровой социализации обучающихся. Следовательно, необходимо реализовывать программы профессионального развития и психологической поддержки, направленные на формирование цифровой уверенности, способности к педагогическому дизайну цифровой среды и личностную устойчивость к цифровым вызовам.

Важно подчеркнуть, что цифровые компетенции формируются не изолированно, а в процессе многогранного взаимодействия личности с социальной, культурной и технологической средой. Они включают в себя способность к самообучению, рефлексии, принятию решений, работе в команде, управлению вниманием и эмоциональной саморегуляции в условиях информационного изобилия. Таким образом, цифровая компетентность является индикатором личностной зрелости, внутренней организованности и способности к саморазвитию. Её формирование требует осознанной политики со стороны государства, образовательных учреждений, семьи и общества в целом.

Современная психология призвана не только описывать, но и активно влиять на процессы цифрового развития личности. В её арсенале – методы диагностики, тренинги цифровой осознанности, когнитивно-поведенческие подходы к профилактике интернет-зависимостей, программы развития эмоционального интеллекта в цифровой среде. Следовательно, психологи образования должны играть ведущую роль в процессе цифровизации образования, выступая медиаторами между технологическим прогрессом и личностным развитием.

Особенно актуальным становится изучение цифровых компетенций в специфическом контексте национальных реалий. В условиях Таджикистана процесс цифровизации образования сталкивается с рядом уникальных вызовов и ограничений, обусловленных как инфраструктурными, так и социально-психологическими факторами. Несмотря на активные усилия государства по внедрению информационных технологий в образовательную систему, уровень цифровой обеспеченности в регионах остаётся неравномерным. Сельские школы, в отличие от городских, часто испытывают нехватку оборудования, нестабильный доступ к интернету и ограниченный кадровый потенциал, что сказывается на возможностях формирования цифровых навыков у учащихся [2].

Психологический аспект данного вопроса особенно остро проявляется в недостаточной готовности учащихся к самостоятельному и критически осмысленному использованию цифровых ресурсов. Многие ученики и студенты воспринимают цифровую среду преимущественно как пространство для развлечения, а не как инструмент развития и самореализации. Это связано с отсутствием устойчивых ценностных установок на продуктивное поведение в цифровой среде, что, в свою очередь, требует системной психологической коррекции и направленного воспитательного воздействия.

Проблема цифрового неравенства в Таджикистане также носит отчётливо выраженный социально-экономический характер. Учащиеся из малообеспеченных семей ограничены в доступе к устройствам и онлайн-платформам, а преподаватели зачастую не обладают необходимыми условиями для прохождения профессиональной цифровой переподготовки. В результате формируется ситуация, при которой цифровые технологии воспроизводят уже существующее социальное неравенство, закрепляя барьеры на пути личностного и образовательного роста [4, с. 88–96].

Кроме того, в таджикском обществе сохраняется устойчивая ориентация на традиционные формы образования и авторитарный стиль педагогического взаимодействия, что затрудняет внедрение интерактивных и креативных цифровых подходов. Такие факторы, как доминирование репродуктивных методов обучения, низкий уровень мотивации к самостоятельному познанию и страх перед ошибками в цифровой среде, препятствуют формированию уверенности у учащихся и развития их личностного потенциала через цифровую активность.

Важной особенностью таджикского контекста является необходимость учёта культурных и языковых различий при формировании цифровых компетенций. Множество образовательных цифровых ресурсов доступны преимущественно на русском или английском языках, что затрудняет их восприятие значительной частью школьников и студентов. Отсюда следует острая потребность в разработке адаптированных, локализованных, психологически и культурно релевантных цифровых платформ, способствующих включению учащихся в полноценную образовательную деятельность и стимулирующих развитие критического мышления, информационной грамотности и саморефлексии [3, с. 62–71].

Отдельного внимания заслуживает психологическая неподготовленность родителей учащихся к цифровизации образовательного процесса. Во многих случаях они не владеют навыками цифрового взаимодействия и не могут оказать необходимую поддержку своим детям в освоении онлайн-образования, что особенно проявилось в период пандемии COVID-19. Это усиливает психологическую нагрузку на обучающихся, снижает эффективность их учебной деятельности и создаёт ощущение фрустрации, тревожности, а иногда – и отверженности. Таким образом, формирование цифровых компетенций требует комплексного подхода, охватывающего не только учащихся и преподавателей, но и их ближайшее социальное окружение.

В Таджикистане также наблюдается слабая представленность школьных и вузовских психологов в процессе цифровизации образования. Между тем именно они должны играть ключевую роль в диагностике цифровых стрессоров, формировании устойчивого поведения в сети, развитии эмоционального интеллекта и профилактике интернет-зависимости. Отсутствие институционализированной психологической поддержки в образовательных учреждениях ограничивает возможности выработки и реализации комплексных стратегий цифрового развития личности.

Наконец, важным аспектом является необходимость системной подготовки педагогических кадров в области цифровой психологии. В действующих программах подготовки учителей вопросам цифровой социализации, формирования цифровой идентичности и профилактики психологических рисков уделяется крайне недостаточное внимание. Для изменения этой ситуации необходимо интегрировать соответствующие модули в учебные планы педагогических вузов и организовывать постоянную практико-ориентированную переподготовку преподавателей всех уровней.

Таким образом, специфика таджикского контекста обостряет как социальные, так и психологические аспекты процесса формирования цифровых компетенций. Без учёта этих особенностей невозможно выстроить эффективную образовательную политику, способствующую гармоничному развитию личности и её успешной интеграции в цифровое пространство. Требуется синтез усилий государства, научного сообщества, системы образования и институтов психологической помощи, направленный на создание инклюзивной и гуманистически ориентированной цифровой среды, способной стать ресурсом полноценного личностного роста каждого гражданина Таджикистана.

Подводя итог, следует отметить, что формирование цифровых компетенций – это не только ответ на вызовы времени, но и стратегическая задача, определяющая качество человеческого капитала будущего. Без глубокого понимания психологических основ цифровой социализации невозможно построение эффективной образовательной политики, ориентированной на личностный рост, ментальное здоровье и социальную включённость

каждого учащегося. Цифровая эпоха требует новых людей – осознанных, компетентных, устойчивых, творчески мыслящих и ответственных. Именно на таких индивидов ориентирована современная психология развития, стремящаяся соединить технологии и гуманизм, цифровую грамотность и эмоциональную зрелость, инновации и ценности.

Список использованных источников

1 Бондаревская, Е. В. *Цифровая трансформация образования и формирование цифровых компетенций личности* / Е. В. Бондаревская. – Вестник педагогических наук. – 2020. – №3. – С. 15–25.

2 Ганиев, А. Ш. *Цифровые навыки как фактор адаптации личности к изменениям* / А. Ш. Ганиев, Ф. М. Назарова. – Вестник ТНУ. Серия: Психология и педагогика, 2020. – №4.

3 Мищенко, Е. П. *Цифровые компетенции в контексте образовательной политики и практики* / Е. П. Мищенко, Н. Л. Селиванова. – Современное образование, 2021. – №5. – С. 62–71.

4 Рахимова, З. М. *Психологическая поддержка учащихся в условиях цифрового обучения в Таджикистане* / З. М. Рахимова. – Образование и общество в Центральной Азии, 2023. – №1. – С. 88–96.

В. Н. Дворак, канд. пед. наук, доцент, **В. А. Бейзеров**, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОГО ПРОЕКТА «СПОРТИВНЫЕ ПСИХОЛОГИ ГГУ ИМЕНИ ФРАНЦИСКА СКОРИНЫ»

В статье исследуются теоретические и методологические основы реализации волонтерского проекта «Спортивные психологи ГГУ имени Ф. Скорины», направленного на оказание психологической поддержки спортсменам, тренерам и лицам, занимающимся физической активностью. В работе подчеркивается интеграция образовательных стандартов в области психологии с волонтерскими инициативами, с акцентом на развитие профессиональных компетенций у студентов-волонтеров при соблюдении правовых и этических норм.

Ключевые слова: студенты, спортивная психология, волонтерский проект, теоретические основы, методологическая база, психологическая поддержка, образовательные стандарты, профессиональные компетенции, психическое благополучие, управление стрессом.

V. N. Dvorak, Candidate of Pedagogical Sciences, Ass. Professor, **V. A. Beyzerov**, Candidate of Pedagogical Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina State University,
Gomel, Republic of Belarus

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS IN THE IMPLEMENTATION OF THE VOLUNTEER PROJECT “SPORT PSYCHOLOGISTS OF FRANCISK SKORINA STATE UNIVERSITY”

This article explores the theoretical and methodological foundations of implementing the volunteer project “Sport Psychologists of Francisk Skorina State University”, aimed at

providing psychological support to athletes, coaches, and individuals engaged in physical activity. The study highlights the integration of educational standards in psychology with volunteer initiatives, emphasizing the development of professional competencies among student volunteers while adhering to legal and ethical guidelines.

Keywords: students, sport psychology, volunteer project, theoretical foundations, methodological framework, psychological support, educational standards, professional competencies, mental well-being, stress management.

Студенты факультета психологии специализации «Спортивная психология» на основании Закона Республики Беларусь «Об оказании психологической помощи» (далее – Закон) и образовательного стандарта общего высшего образования по специальности 6-05-0313-01 «Психология» (далее – Стандарт) [6–8] вот уже на протяжении второго десятилетия, под руководством преподавателей кафедры психологии, в рамках реализации своих дипломных и курсовых проектов, осуществляют консультации, индивидуальное и групповое психологическое сопровождение спортсменов, спортивных команд, тренеров, содействуют в развитии мотивации студентов к занятиям физической культурой и массовым спортом [1–4]. Такая активная деятельность осенью 2024 года закономерно приобрела новую популярную в студенческой среде форму – волонтерский отряд [5]. В настоящей статье авторами предпринята попытка разработать научные концептуальные основы реализации проекта волонтерского отряда «Спортивные психологи ГГУ имени Ф. Скорины» (далее – Проект).

Целью волонтерского проекта «Спортивные психологи Государственного университета имени Ф. Скорины» станет создание устойчивой, научно обоснованной структуры для оказания психологического сопровождения спортсменов, спортивных команд, тренеров и лиц, занимающихся физической культурой и массовым спортом. Данная инициатива направлена на повышение спортивных результатов, укрепление психического благополучия, повышение мотивации к занятиям физической культурой, а также на развитие культуры здорового образа жизни.

Достижению поставленной цели будет содействовать решение следующих задач:

- формирование целостной системы подготовки волонтеров-психологов, способных оказывать профессиональную поддержку студентам и спортсменам в области формирования мотивации к здоровому образу жизни и спортивной деятельности под руководством профессиональных психологов;
- создание комплексной теоретической базы, объединяющей принципы спортивной психологии, волонтерства и вовлечения в общественную деятельность, что включает в себя определение важных в спортивном контексте психологических конструктов (например, мотивация, жизнестойкость, командная работа) и их применение в условиях спортивной деятельности;
- разработка специализированных обучающих модулей для студентов-волонтеров, участвующих в проекте, с целью обучения их практическим навыкам психологического консультирования, мотивационным техникам, управлению стрессом и коммуникации, ориентированным на спортсменов и тренеров;
- установление партнерских отношений с региональными спортивными клубами, организациями, учреждениями образования, фитнес-центрами и общественными организациями с целью расширения охвата проекта;
- проведение под руководством профессиональных психологов индивидуальных консультаций, групповых семинаров и психологических тренингов, направленных на повышение психической устойчивости, улучшение спортивных результатов, преодоление стресса, связанного с соревнованиями, а также профилактику эмоционального выгорания спортсменов и тренеров. Данная задача является одной из ключевых так как направлена, согласно требованиям Стандарта [8] на формирование у бакалавра базовых

профессиональных компетенций (БПК), таких как: БПК-1: Применять знания о психике и социальном взаимодействии, БПК-4: Использовать знания о закономерностях психического развития, БПК-7: Проводить прикладные психологические исследования;

- содействие развитию физической культуры и массового спорта, проведение информационно-просветительских кампаний и программ по привлечению широких слоев населения к занятиям физической культурой и массовым спортом, внедрение научно обоснованных персонифицированных стратегии для мотивации различных групп населения, включая молодежь, взрослых и пожилых людей, к активному образу жизни;

- внедрение системы объективного мониторинга для определения эффективности мероприятий проекта, включающего сбор отзывов от экспертов, анализ результатов и совершенствование методик для обеспечения постоянного совершенствования проекта и его долгосрочной устойчивости, за счет формирования методической базы, подготовки кадрового резерва и установления долгосрочных партнерств с организациями в сфере образования, спорта и психологии;

- формирование системы подготовки волонтеров-психологов, способных оказывать профессиональную поддержку студентам и спортсменам в области мотивации к здоровому образу жизни и спортивной деятельности.

Принципы Проекта:

- добровольности. Участие в проекте осуществляется только на основе личного согласия и инициативы студента;

- системности. Деятельность отряда должна быть организована как целостная система, включающая планирование, реализацию и оценку результатов;

- практико-ориентированности. Проект реализуется с акцентом на практическое применение знаний, развитие умений, навыков и профессиональных компетенций студентов, будущих спортивных психологов;

- инклюзивности. Реализация Проекта предполагает вовлечение в его деятельность студентов разных курсов и факультетов, что способствует развитию их коммуникативных компетенций;

- конфиденциальности. Все сведения, полученные в ходе оказания психологической помощи, защищаются как профессиональная тайна в соответствии со статьей 15 Закона Республики Беларусь «Об оказании психологической помощи» [7];

- обратной связи. В ходе осуществления Проекта происходит регулярное обсуждение промежуточных и итоговых результатов деятельности его участников и руководителей с внесением, при необходимости корректировок на основе их предложений и анализа полученных результатов.

Волонтерство дает студентам возможность неформально общаться со сверстниками, преподавателями и сотрудниками, укрепляя социальные связи в университете, и является важным элементом социальной адаптации студентов, особенно первокурсников. Фактором успешной реализации Проекта будет соблюдение следующих организационно-педагогических условий:

- нормативно-правовое обеспечение. Все мероприятия проекта осуществляются в соответствии с требованиями Закона Республики Беларусь «Об оказании психологической помощи» и образовательного стандарта по специальности 6-05-0313-01 «Психология» [6–8];

- кадровое сопровождение: каждый волонтер проходит обязательную подготовку по программе, утвержденной кафедрой психологии, и работает под супервизией дипломированных психологов;

- социализация студентов через волонтерскую деятельность. Включение участников в социальные процессы университета способствует формированию гражданской ответственности, развитию коммуникативных навыков и укреплению чувства принадлежности

к сообществу людей, объединенных общей социально-значимой идеей. Особое внимание уделяется развитию компетенций УК-4 (работа в команде) и УК-10 (межкультурное взаимодействие) в соответствии с образовательным стандартом [8];

- активизация познавательной деятельности студентов через участие в научно-исследовательской работе, обучении методам спортивной психологии и разработке программ для повышения психологического и физического благополучия личности. Это способствует формированию у студентов таких компетенций как: БПК-7 (проведение прикладных исследований) и БПК-3 (оценка индивидуально-психологических различий) [8], что позволит участникам Проекта не только применять полученные знания на практике, но и развивать профессиональные компетенции, критическое мышление и креативность;

- формирование здорового образа жизни. Деятельность будущих спортивных психологов будет направлена не только на психологическое сопровождение профессиональных спортсменов, но и на популяризацию физической активности и профилактику дистресса в студенческой среде, через организацию различных мероприятий (например, занятия дыхательными практиками, мастер-классы по управлению стрессом). Все мероприятия проводятся с учетом принципов психологической помощи (ст. 14 Закона) – добровольности, доступности и профессионализма [7];

- интерактивность и практическая направленность. Мероприятия проекта планируется осуществлять на основе взаимодействия между его участниками. Особое внимание уделяется развитию компетенции УК-2 (применение ИКТ) через использование цифровых платформ для организации работы [8];

- социальное партнёрство. Реализация Проекта возможна только на основе сотрудничества между администрацией университета, преподавателями, студентами и внешними организациями (например, спортивным клубом университета, студенческими научно-исследовательскими лабораториями, местными бизнес-структурами). Такое партнёрство позволит расширить возможности Проекта, привлечь дополнительные ресурсы;

- педагогическая интеграция. Включение элементов Проекта в учебные программы программы дисциплин, связанных, например, со спортивной медициной, социальной психологией и социологией, обеспечит его устойчивость и улучшит результаты обучения студентов.

Реализация данных условий и принципов, в соответствии с требованиями Стандарта [8] обеспечит развитие у студентов универсальных компетенций, таких как: УК-4: Работа в команде и толерантность, УК-5: Саморазвитие и совершенствование, УК-6: Инициативность и адаптация к изменениям.

Модель реализации Проекта включает следующие этапы:

- подготовительный этап. На данном этапе происходит формирование инициативной группы из числа студентов и преподавателей, разработка методологии проекта, определение его цели и задач, заключение соглашений с администрацией университета, спортивными организациями и студенческим самоуправлением, проведение информационной кампании для привлечения волонтеров. Разрабатывается нормативная база проекта, включая положения о конфиденциальности (ст. 15 Закона) и порядке работы с разными категориями клиентов (ст. 18 Закона) [7];

- организационный этап. Посвящен обучению волонтеров (тренинги, мастер-классы, лекции), разработку плана мероприятий (консультации, тренинги, спортивные мероприятия), создание рабочих групп для реализации конкретных задач. Обучение волонтеров включает модули по правовым основам психологической помощи (ст. 4, 5 Закона) [7] и этическим принципам работы;

- этап реализации проекта. Является основным и включает непосредственное проведение мероприятий, направленных на поддержку психологического благополучия студентов, спортсменов и тренеров, развитие спортивной культуры, взаимодействие

со спортивными и другими организациями. Все мероприятия проводятся под контролем кураторов-психологов, имеющих соответствующую квалификацию согласно ст. 4 Закона [7];

- этап мониторинга включает оценку эффективности проведенных мероприятий.

Для достижения поставленных задач в рамках реализации Проекта планируется проведение:

- психологических консультаций. Члены отряда могут предоставлять базовую психологическую помощь студентам, испытывающим трудности с адаптацией или повышенным уровнем стресса. Консультации проводятся только студентами старших курсов под супервизией преподавателей (ст. 4 Закона) [7];

- тренингов по управлению эмоциональным состоянием и развитию стрессоустойчивости личности с обязательным информированием участников о целях и методах работы (ст. 19 Закона) [7];

- спортивных мероприятий, которые организуются с учетом возрастных и психологических особенностей участников (БПК-4) [8];

- мероприятий по здоровому образу жизни: включают психологическое просвещение (ст. 5 Закона) [1] с использованием научно обоснованных методов [4, 5].

Самоуправление является ключевым фактором успеха проекта. Члены волонтерского отряда «Спортивные психологи ГГУ» будут участвовать в разработке программ, направленных на увеличение физической активности не только среди студентов, но и среди населения города, проживающего рядом со студенческими общежитиями и кампусами университета. Таким образом, волонтеры будут играть важную роль в поддержании порядка и комфорта общественных пространств. Они смогут участвовать в организации мероприятий, таких как дни здоровья, спортивные фестивали или культурные события. Кроме того, они могут контролировать соблюдение правил пользования спортивными объектами и помогать в решении конфликтных ситуаций.

Проект волонтерского отряда «Спортивные психологи ГГУ имени Франциска Скорины» представляет собой также и модель интеграции научно-практической деятельности студентов в процесс создания комфортной академической среды. Развитие таких проектов является важным шагом в модернизации системы высшего образования, делая её более ориентированной на потребности студентов и требования современного общества. Выделим следующие векторы и перспективные стратегии развития Проекта «Спортивные психологи ГГУ имени Ф. Скорины»:

- расширение рекрутинга для эффективного привлечения новых волонтеров для инициативы. Предполагается использование многоканального маркетингового подхода, предполагающего обращение к потенциальным волонтерам через различные платформы (как онлайн, так и офлайн) включая социальные сети, электронную почту и воспитательные мероприятия;

- цифровизация. Разработка защищенных каналов коммуникации для соблюдения конфиденциальности (ст. 15 Закона) [7]. Для оптимизации и повышения эффективности работы волонтеров можно автоматизировать такие задачи, как уведомления и составление расписания мероприятий, создание удобных форм регистрации;

- постоянное налаживание новых контактов с учреждениями образования и спортивными организациями Гомельского региона;

- системное и регулярное обучение волонтеров. углубленное изучение методов, рекомендованных ст. 12 Закона [7]. Для достижения максимальной эффективности в работе со спортсменами необходимо обеспечить специальную образовательную подготовку волонтеров;

- совершенствование механизмов оценки эффективности Проекта и обратной связи. Внедрение современных механизмов оценки результативности проекта обуславливает

определение успеха инициативы. Обратная связь с волонтерами и участниками проекта позволит усовершенствовать дальнейшую его программную основу и будет способствовать адаптации инициативы к изменяющимся потребностям общества;

– взаимодействие со средствами массовой информации. Для продвижения проекта планируется размещение материалов в СМИ, социальных сетях, что повысит узнаваемость Проекта и будет способствовать его долгосрочной устойчивости.

Таким образом, Проект представляет собой инновационную модель интеграции образовательного процесса и волонтерской деятельности, соответствующую требованиям нормативных документов, реализация которого будет содействовать развитию профессиональных компетенций студентов в рамках требований действующего образовательного стандарта. Перспективы развития проекта связаны с расширением взаимодействия с социальными партнерами и внедрением цифровых технологий при сохранении правовых и этических стандартов работы. Реализация данного Проекта создаст устойчивую научно-практическую базу для психологического сопровождения спортивной деятельности, будет содействовать повышению спортивных результатов, а также формированию мотивации к занятиям физической культурой и массовым спортом.

Список использованных источников

1 Дворак, В. Н. Особенности профессиональной подготовки спортивных психологов в контексте концептуальных изменений формата проведения спортивных соревнований / В. Н. Дворак, В. А. Коледа // Проблемы физкультурного образования: содержание, направленность, методика, организация : Материалы X Международного научного конгресса, посвящённого 80-летию основателя физкультурного образования Калининградской области, учредителя конгресса В. К. Пельменева, Калининград, 25–28 апреля 2024 года. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2024. – С. 83-89.

2 Дворак, В. Н. Возможности применения методики скетчноутинга в образовательном процессе студентов специализации «Спортивная психология» / В. Н. Дворак, В. А. Бейзеров // Инновации в образовании. – 2024. – №8. – С. 44-51.

3 Дворак, В. Н. Инновации в профессиональной подготовке студентов специализации «Спортивная психология» / В. Н. Дворак, В. А. Бейзеров // Инновации в образовании. – 2022. – №10. – С. 75-84.

4 Дворак, В. Н. Повышение эффективности профессионального образования будущих спортивных психологов / В. Н. Дворак // Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях : Материалы VI Международной учебно-методической конференции, Чебоксары, 15 октября 2014 года / Под редакцией А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. – Чебоксары: Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, 2014. – С. 44-48.

5 На старте волонтерский отряд «Спортивные психологи ГГУ» [Электронный ресурс] / Гомельский государственный университет. – 2024. – Режим доступа: <https://psi.gsu.by/index.php/node/198>. – Дата доступа: 08.05.2025.

6 О изменении Закона Республики Беларусь «Об оказании психологической помощи»: Закон Респ. Беларусь, 30 июня 2022 г., № 184-З [Электронный ресурс] / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – 2022. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200184>. – Дата доступа: 08.05.2025.

7 Об оказании психологической помощи: Закон Респ. Беларусь, 1 июля 2010 г., № 153-З [Электронный ресурс] / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – 2010. – Режим доступа: <https://etalonline.by/document/?regnum=hl1000153>. – Дата доступа: 08.05.2025.

8 Образовательный стандарт общего высшего образования по специальности 6-05-0313-01 «Психология» [Электронный ресурс] / Министерство образования Республики Беларусь. – 2023. – Режим доступа: https://edustandart.by/media/k2/attachments/os_6-05-0313-01_210223.pdf. – Дата доступа: 08.05.2025.

Е. А. Ильин, мл. науч. сотр.
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
г. Витебск, Республика Беларусь

ВНЕДРЕНИЕ КОНЦЕПТА ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В АРХИТЕКТУРУ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В статье рассматриваются теоретические основы интеграции концепта гражданской идентичности в систему обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. В статье обосновывается необходимость расширения традиционных подходов к национальной безопасности Республики Беларусь за счет включения в нее гуманитарного измерения, ключевым элементом которого выступает гражданская идентичность, доказываемая, что гражданская идентичность функционирует не как инструмент принуждения, а как стратегический ресурс внутренней устойчивости общества. В статье раскрываются механизмы влияния гражданской идентичности на снижение социальных рисков через систему образования, медиа и культурные институты. Делается вывод о том, что системное включение гражданской идентичности в архитектуру национальной безопасности наравне с другими ее подсистемами повышает адаптивный потенциал белорусского общества перед лицом современных вызовов.

Ключевые слова: гражданская идентичность, национальная безопасность Республики Беларусь, социальная устойчивость, социальный иммунитет, архитектура безопасности.

E. A. Ilyin, lecturer, junior research fellow
P. M. Masherov Vitebsk State University
Vitebsk, Republic of Belarus

INTEGRATING CIVIC IDENTITY CONCEPT INTO BELARUSIAN NATIONAL SECURITY ARCHITECTURE

This paper analyses the theory behind incorporating civic identity into Belarus's national security paradigm. This article substantiates the necessity of expanding traditional approaches to the national security of the Republic of Belarus by incorporating a humanitarian dimension, with civic identity as its core element. It demonstrates that civic identity functions not as an instrument of coercion, but as a strategic resource for society's internal resilience. The study elucidates the mechanisms through which civic identity mitigates social risks via the education system, media, and cultural institutions. The conclusion posits that the systemic integration of civic identity into the architecture of national security, on par with its other subsystems, enhances the adaptive potential of Belarusian society in the face of contemporary challenges.

Keywords: civic identity, national security of the Republic of Belarus, social stability, social immunity, security architecture.

До настоящего времени внимание исследователей и государственных органов было сосредоточено главным образом на военных, экономических и политических аспектах национальной безопасности Республики Беларусь [1–3]. Тем не менее, с учётом растущей значимости идеологических факторов влияния на белорусское общество, традиционные подходы требуют расширения за счёт характера гуманитарного измерения национальной безопасности Республики Беларусь. В контексте национальной безопасности Республики Беларусь гражданская идентичность выступает не столько как инструмент противодействия угрозам, сколько как ресурс поддержания внутренней

устойчивости. Способствует согласованию индивидуальных и общественных стратегий поведения, необходимых для адаптации личности к изменениям и сохранения социального порядка.

Цель данной работы – сформулировать теоретические основы интеграции концепта гражданской идентичности в систему обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь.

При исследовании гражданской идентичности личности и гуманитарного измерения национальной безопасности Республики Беларусь были задействованы методы анализа и синтеза, что обеспечило проведение систематического обзора профильной научной литературы и нормативно-правовых актов, а также интеграцию теоретических подходов к исследуемому феномену. Для обработки и интерпретации источников использовались библиографические данные из электронной библиотеки диссертаций и авторефератов РФ (DisserCat) и из научно-информационной системы «Elibrary.ru» [4–5].

В. В. Барабин прямо не формулирует определение системы национальной безопасности, он выделяет ключевые элементы, формирующие её структуру. К таким компонентам он относит национальные интересы, внутренние и внешние угрозы, а также подчёркивает существование трёх функциональных подсистем – военной, социальной и духовной. Без синтеза стратегических приоритетов и ценностей с учётом внутренних и внешних вызовов невозможно обеспечить полноценную защиту государства [6]. Согласно концепции Р. Ф. Идрисова, система обеспечения национальной безопасности представляет собой двухуровневый механизм избирательного реагирования на различные угрозы: «Первый, своего рода внутренний, представляет собой подсистему преодоления угроз безопасности, не являющейся угрозами безопасности национальной. Второй – это подсистема преодоления собственно угроз национальной безопасности» [7, с. 73]. Обобщая изложенные концепции, можно отметить, что их сочетание даёт целостное представление о феномене системы национальной безопасности: с одной стороны, через выделение функциональных подсистем (военной, социальной и духовной), а с другой – посредством двухуровневого механизма реагирования на риски разного масштаба. Для Республики Беларусь это означает необходимость гармоничного взаимодействия «жёстких» мер – обеспечения обороноспособности и устойчивости государственных институтов – с «мягкими» инструментами, направленными на укрепление сплочённости общества и духовно-культурного единства белорусов. В дальнейшем исследовании важно раскрыть, каким образом эти подсистемы и уровни реагирования могут быть дополнены гуманитарными компонентами – формированием гражданской идентичности, развитием психологической устойчивости и повышением культурной компетентности населения – чтобы внедрить концепт гражданской идентичности личности в уже действительно сбалансированную и адаптивную модель национальной безопасности Республики Беларусь.

Идентичность функционирует как механизм обратной связи, позволяющий обществу самоадаптироваться. Разделяемые символы и нормы, будучи включёнными в коммуникационные циклы, формируют устойчивые сценарии поведения, но при этом остаются гибкими к конструированию новых смыслов. Такой двусторонний динамический процесс снижает функциональную автономию подсистем и уменьшает риски разрыва связей между ними, поддерживая тем самым интегральную устойчивость социального организма.

Для целей настоящего исследования целесообразно зафиксировать ключевые позиции ученых в области исследований концепта гражданской идентичности личности. И. В. Кожанов отмечает, что «гражданская идентичность личности представляется как социальный, психологический, культурный и педагогический феномен, являющийся уникальной характеристикой индивидуальности личности, осознающей принадлежность к обществу граждан того или иного государства, что имеет для индивида значимый смысл, ее социального поведения, отражающего активное участие в общественно-политической

жизни гражданского общества» [8, с. 13]. Л. С. Пастухова в своем исследовании рассматривает гражданскую идентичность как: «феномен национальной культуры; важнейшее условие существования культурно исторического пространства народа; готовность к противостоянию любым попыткам унижения национального достоинства и пренебрежения интересами государства; отождествление себя с носителями героических национальных традиций, пассионарности; знание родного языка и литературы; доминирование гражданских мотивов в образовательной и профессиональной деятельности; ответственное отношение к семье и воспитанию детей; уважительное отношение к представителям других государств и наций» [9, с. 17].

Н. В. Сафин в своем исследовании отмечает, что «гражданская идентичность подростка как осознание им своей гражданской принадлежности, личная оценка своего гражданского состояния, осознание себя носителем гражданских ценностей своей страны обеспечивает устойчивость подростка к социальным и идеологическим манипуляциям» [10, с. 11]. Т. А. Каратаева дополняет определение Н. В. Сафина: «гражданская идентичность старшеклассников как интегративное личностное качество включает комплекс знаний о гражданском обществе, способах демократического поведения; ценностное отношение к Отечеству на основе позитивного восприятия культурного многообразия; опыт реализации гражданских прав и обязанностей; обеспечивает успешное функционирование старшеклассников как субъектов общественно-политической жизни страны, их устойчивость к социальным и идеологическим манипуляциям» [11, с. 12].

Гражданская идентичность выполняет функцию «мягкого» каркаса, внутри которого формируются и легитимизируются социальные нормы. В условиях нерегулярных вызовов – будь то экономические колебания или трансформация информационного пространства – единство ценностных ориентиров позволяет снижать риск фрагментации общества. Именно через разделяемые символы, закреплённые в образовательных и культурных институтах Республики Беларусь, граждане получают устойчивую опору для выстраивания собственных моделей поведения, что снижает вероятность конфликтов на внутрисоциальном уровне. Системная перспектива подчёркивает, что гражданская идентичность служит связующим звеном между макро- и микросредой: на уровне государства задаёт общий вектор развитию, а на уровне личности – согласует повседневность и быт с долгосрочными целями сообщества. В таком ключе гражданскую идентичность можно трактовать как элемент социального капитала, аккумулирующего доверие и взаимную поддержку, что непосредственно повышает адаптивный потенциал общества в кризисных ситуациях.

Кроме того, гражданская идентичность проявляется в динамике дискурса, циркулирующего в публичной сфере. Медийные и коммуникативные платформы формируют и воспроизводят ключевые нарративы, через которые гражданин осознаёт своё место в национальном сообществе Республики Беларусь осознает себя белорусом. Постоянное обновление и развитие нарративов создаёт пространство для рефлексивного переосмысления ценностей, что укрепляет внутреннюю гибкость системы и позволяет своевременно реагировать на новые вызовы. Концепт гражданской идентичности выступает не просто как абстрактный теоретический конструкт, но как интегральный ресурс национальной безопасности, направленный на сохранение социального порядка через поддержание внутренней стабильности.

На более широком уровне гражданская идентичность выступает связующим элементом между историко-культурным наследием и современными институциональными механизмами. В условиях транснационализации и глобализации именно национальные нарративы – будучи опосредованными в национальных образовательных программах, культурных мероприятиях и медийных продуктах Республики Беларусь – обеспечивают индукцию устойчивых смыслов, ориентирующих поведение личности в изменчивой среде. При этом значение имеют не только формальные институты

(образование, законодательство), но и неформальные каналы: семейные традиции, профессиональные связи, в которых происходит передача и воспроизводство ценностей гражданской идентичности.

Влияние гражданской идентичности на национальную безопасность проявляется и на уровне коллективного сознания: формирует «социальный иммунитет», заключающийся в способности общества распознавать и нейтрализовать внутренние угрозы – экстремистские идеологии, манипуляции в информационном поле, риски фрагментации по этническому или социальному признаку. Такой иммунитет опирается на когнитивные схемы, в которых представления о государстве и правовой системе становятся не внешними обязательствами, а внутренне прожитым смыслом. В гуманитарном контексте идентичность обеспечивает влияние государства, создавая позитивные установки у граждан и укрепляя доверие между ними и институтами власти. Такая доверительная среда является необходимым условием для эффективного функционирования правоохранительных и социальных служб, а также для конструктивного диалога в периоды изменений и кризисов.

Гражданская идентичность обеспечивает обществу «вектор времени», структурируя ожидания и прогнозы относительно будущего. Коллективная память, инкорпорируемая в образовательные программы, формирует репертуар исторических сюжетов, через который индивид осознает роль своего вклада в развитие национального общества. В этом аспекте идентичность выступает механизмом управления социальными ожиданиями и снижения неопределённости, поскольку они задают шаблоны интерпретации текущих событий в ключе длительных историко-культурных изменений. Идентичность выступает когнитивной рамкой, внутри которой личность оценивает институциональные решения и соотносит их со своими ценностными установками. Такой социальный контракт на уровне смыслов служит опорой для устойчивого взаимодействия между властью и обществом.

На уровне социокультурной динамики гражданская идентичность проявляет себя как носитель устойчивых смыслов и одновременно как механизм их переосмысления в ответ на внешние и внутренние изменения. В современном информационном пространстве формирование идентичности личности всё чаще происходит через цифровые платформы, где циркулирующие нарративы о национальном прошлом и настоящем приобретают новые формы выражения. Такие формы способствуют не только укреплению чувства общей принадлежности, но и стимулируют диалог между разными поколениями: молодёжь активно переосмысляет исторические события, привнося в них актуальные для себя смыслы, а старшие поколения получают возможность обновить традиционные представления через взаимодействие с новыми медиа. Региональные инициативы, будь то культурные фестивали, общественные проекты или образовательные мастер-классы, создают пространство для непосредственного переживания общих ценностей, что позволяет преодолевать эффект отчуждения, возникающий в крупных городах или в зонах с высокой мобильностью населения и поддерживает связь между человеком и его историко-культурной средой. В таком ключе сообщество перестаёт быть просто площадкой для обмена мнениями и становится активным агентом воспроизводства и обновления смыслов.

Гражданская идентичность выступает интегративным смыслом в системе совместной ответственности за будущее общества, делает возможным выстраивание механизмов коллективного реагирования на кризисные ситуации: когда человек осознаёт свою причастность к общему делу, он гораздо эффективнее принимает участие в гражданских движениях, поддержке социально уязвимых групп и распространении достоверной информации. Укреплённая идентичность способствует не только сохранению внутреннего порядка, но и развитию культуры солидарности, без которой любая социальная система теряет способность быстро адаптироваться и объединяться перед лицом новых вызовов.

В условиях современной Беларуси гражданская идентичность выступает своего рода социальным фильтром, через который проходят как коллективные ценности, так и индивидуальные установки. Взаимодействие между государственными институтами и различными слоями общества формирует единое поле смыслов, в котором каждый гражданин находит своё место и свою ответственность. Поле неразрывно связано с историко-культурным контекстом страны, где память о важнейших событиях прошлого и ценность устойчивого развития соединяются с потребностью в диалоге на актуальные темы. На уровне повседневности гражданская идентичность проявляется в готовности участвовать в жизни местного и регионального сообщества. Такие действия становятся индикаторами неформального укрепления устойчивости общества, поскольку они демонстрируют готовность граждан к совместному преодолению трудностей и к выстраиванию механизмов самопомощи. Через государственные и независимые каналы распространяются нарративы, которые не только описывают вызовы, но и предлагают совместные пути их решения. В результате выстраивается не просто реактивный контроль над ситуацией, но и проактивная модель поведения, в рамках которой гражданская идентичность становится опорой для раннего выявления потенциальных рисков – будь то экономические колебания или попытки дестабилизации через внешнее информационное воздействие. В долгосрочной перспективе внедрение, сохранение и развитие концепта гражданской идентичности личности предполагает устойчивую интеграцию ценностных ориентиров в основные социальные институты, что и происходит сейчас. Образовательная система, цифровые платформы и общественные объединения объединяют усилия для формирования у граждан ощущения причастности к общему будущему. Только при таком целостном подходе идентичность превратится в надёжный ресурс внутренней устойчивости, способствующий сохранению порядка и реализации национальных стратегий безопасности.

Таким образом, системное включение концепта гражданской идентичности личности в архитектуру национальной безопасности Республики Беларусь требует признания её гуманитарного измерения наравне с военными, экономическими и политическими подсистемами. По результатам проведённого теоретического исследования становится очевидным, что идентичность выступает не инструментом принуждения, а ресурсом внутренней устойчивости общества, обеспечивая согласование индивидуальных и коллективных стратегий поведения, адаптацию к изменениям и снижение рисков фрагментации. Дальнейшие исследования должны быть направлены на концептуализацию гражданской идентичности личности как элемента гуманитарного измерения устойчивости общества и национальной безопасности Республики Беларусь, а также теоретическое обоснование факторов и механизмов формирования гражданской идентичности личности студента в контексте гуманитарного измерения национальной безопасности Республики Беларусь. Только при таком комплексном подходе концепт гражданской идентичности личности станет надёжным ресурсом поддержания внутренней устойчивости белорусского общества и усилит систему национальной безопасности Республики Беларусь.

Исследование выполнено в рамках проекта БРФФИ по договору № Г25МП-003 «Гражданская идентичность личности как стратегический ресурс управления гражданской динамикой общества в контексте обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь».

Список использованных источников

1 «Об утверждении Концепции национальной безопасности Республики Беларусь» Решение Всебелорусского народного собрания 25 апреля 2024 г. № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P924v0005> – Дата доступа: 02.05.2025).

2 О Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022-2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 декабря 2021 г., № 773 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100773>. – Дата доступа: 02.05.2025.

3 Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021-2025 годы [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Беларусь. ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2025.

4 Научная электронная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/>. – Дата доступа: 02.05.2025.

5 Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/defaultx.asp>. – Дата доступа: 02.05.2025.

6 Барабин, В. В. Военно-политическая деятельность государства в системе национальной безопасности (Социально-философский анализ) : специальность 09.00.11 «Социальная философия» : диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Барабин Вадим Вениаминович. – Москва, 1999. – 360 с.

7 Идрисов, Р. Ф. Теоретические и правовые проблемы обеспечения национальной безопасности Российской Федерации : специальность 12.00.14 «Административное право; административный процесс» : диссертация на соискание ученой степени доктора юридических наук / Идрисов Рустам Фидайович. – Москва, 2002. – 401 с.

8 Кожанов, И. В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. доктора пед. наук / И. В. Кожанов. – Уфа, 2018. – 44 с.

9 Пастухова, Л. С. Социально-проектная деятельность как пространство развития гражданской идентичности молодежи : автореф. дис. доктора пед. наук / Л. С. Пастухова. – Москва, 2019. – 43 с.

10 Сафин, Н. В. Информальное образование как средство формирования гражданской идентичности подростка в детском оздоровительном лагере : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. В. Сафин. – Оренбург, 2017. – 22 с.

11 Каратаева, Т. А. Формирование гражданской идентичности старшеклассников в ценностно-ориентационной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Каратаева. – Оренбург, 2018. – 24 с.

М. А. Крылова, канд. психол. наук, доцент
Тверской государственный университет
г. Тверь, Российская Федерация

ГЛУБИНА МЫШЛЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ ОБУЧАЮЩИМИСЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕРЫ ОБОБЩЕННОСТИ ОСВАИВАЕМОГО ДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена исследованию роли глубины мышления в успешности выполнения учебных задач студентами педагогического профиля. Проводится анализ влияния уровня глубины мышления на стратегию решения логических задач, таких как игра «Быки и коровы». Выделяются различные уровни глубины мышления и оценивается их влияние на качество выполнения заданий. Основное внимание уделяется связи между глубиной мышления и мерой обобщенности усваиваемых действий. Подтверждена прямая зависимость между этими параметрами и успехами в обучении.

Ключевые слова: глубина мышления, мера обобщенности, учебная задача, логическая игра, педагогическое образование

M. A. Krylova, Ph.D. in Psychology,
Associate Professor Tver State University
Tver, Russian Federation

DEPTH OF THINKING IN STUDENTS' PERFORMANCE OF EDUCATIONAL TASKS AS REFLECTION OF THE LEVEL OF GENERALIZATION OF LEARNED ACTIONS

This article is devoted to the study of the role of depth of thinking in the successful performance of educational tasks by students specializing in pedagogy. The analysis focuses on how different levels of depth of thinking influence strategies for solving logical problems such as the game "Bulls and Cows." Various levels of depth of thinking are identified and their impact on task completion quality is assessed. Special attention is given to the relationship between depth of thinking and the degree of generalization of acquired actions. A direct correlation has been established between these parameters and academic success.

Keywords: depth of thinking, degree of generalization, educational task, logical game, pedagogical education.

Вопрос опоры на глубину мышления обучающихся педагогами актуален в образовательном процессе. От учеников, которые включены в истинную учебную деятельность, учителя, прежде всего, ждут умения сравнивать, делать выводы, принимать решения и выполнять учебные задания не случайным образом, а с опорой на главные, существенные ориентиры. Умение отделять основное от второстепенного при решении любого типа задач отражает важное свойство мышления – глубину. Данное свойство было включено отечественными исследователями (Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова и др.) в систему основополагающих качеств мышления, составляющих обучаемость, которая в широком смысле рассматривается как общая способность к обучению. Калмыкова З. И. отмечала, что «глубина ума обнаруживается в схватывании внутренних, существенных связей изучаемых явлений, нахождении во внешне различных явлениях общих внутренних закономерностей их функционирования». Поверхность ума, наоборот, проявляется в акцентировании внимания на внешних случайных признаках изучаемых явлений, низком уровне их обобщенности» [1, с. 24].

Глубина мышления зависит как от опыта человека, так и возрастных ограничений. Например, в первых и вторых классах, как отмечают учителя, обучающиеся долго не могут освоить связь между компонентами сложения и вычитания. Здесь сказывается недостаток опыта оперирования элементами множеств в повседневной жизни до обучения в школе. Манипулирование предметами современных дошкольников все больше сводится к оперированию виртуальными предметами в виртуальных мирах – телефонных и компьютерных играх, или эта деятельность вообще выпадает из жизни, заменяясь просмотром видео в социальных сетях или мультфильмов. Не перебирая кубики, бусины, детали конструктора и прочие реальные предметы, дошкольник не накапливает опыта, необходимого для понимания математических отношений множества – стать / быть больше, стать/быть меньше. Отсутствие этого опыта, накладывается на возрастную особенность мышления ученика первого, нередко второго класса – центрацию мышления и конкретность мышления – приводит к тому, что ученик не понимает математических отношений в задаче, не умеет вычленить математическое содержание, поэтому умеет решать примеры, но не понимает, как решать задачи. Глубина мышления таких учеников с минимальным опытом работы с множествами, ослабленная спецификой возраста, очень низка. Именно этот факт становится преградой для обучения решению текстовых задач. Низкий

уровень глубины мышления затрудняет освоение ключевых научных понятий – сумма, слагаемое, уменьшаемое, вычитаемое, разность и прочие, которые являются основополагающими при решении задачи.

Глубина мышления играет ведущую роль, как при освоении нового материала, при решении типовых и обучающих задач, так и при решении творческих задач эвристического и проблемного характера, как учебных задач, так и житейских. Так в повседневной жизни мы можем видеть хозяек с небольшой глубиной мышления, которые безуспешно пытаются уже долгое время испечь тонкие кружевные блины. Начитавшись форумов и блогов в Интернете, и не встретив ни одной статьи, где указывалось бы, что для требуемого результата надо учесть целую систему условий: достаточно времени, терпение, определенная температура плиты, толщина дна сковородки и технология приготовления теста, – они по-прежнему не понимают главного, что нужно создать именно систему условий, а не просто найти правильный рецепт или купить волшебную сковородку. Человек, имеющий глубокое мышление, «способен обнаруживать новые отношения, не заданные в условиях задания, открывать новое знание, неизвестное открываемое им звено», отмечает А. А. Матюшкина [2, с. 98], а значит решать творческие задачи.

Глубина мышления тесно связана с таким свойством формируемого действия, как мера обобщенности. В теории поэтапного формирования умственных и практических действий П. Я. Гальперина в формулировке Н. Ф. Талызиной мера обобщенности действия – «отношение субъективно возможных границ применения действия к объективно возможным», т.е. это способность обучающегося выделять в структуре деятельности такие общезначимые операции, ориентиры, признаки, которые остаются неизменными при любых условиях и определяют суть научного понятия или предметного действия [3, с. 61]. Высокая мера обобщенности действия приводит к минимизации ошибок. Очевидно, что организация учебной деятельности на уроке направлена именно на эту характеристику предметного действия. Предметным действием будем считать вслед за требованиями ФГОС НОО, ФГОС ООО действия, которые осваивают обучающиеся в данной конкретной предметной области (например, по математике – сложение дробей, решение задач на цену, количество, стоимость и пр., по химии – выполнение правильной записи количественных характеристик элементов, атомов, ионов, таких как степени окисления, заряды ионов и т. п.). Глубина мышления и мера обобщенности предметного действия оказываются тесно связаны: чем более глубокое мышление у ученика, тем быстрее он совершит обобщение в рамках изучаемой темы или осваиваемого действия. В то же время ученик, чье мышление не является глубоким, будет совершать типичные ошибки или выполнять учебное задание формально, не только не вникая в суть лежащей в основе закономерности, но и не понимая комментариев и мер помощи учителя. В связи с этим, для педагогов, не только начинающих, остается актуальным вопрос: на какие поведенческие признаки разных уровней глубины мышления обучающихся следует ориентироваться при выборе учебных заданий для формирования обобщенности предметного действия, существуют ли типичные сценарии решения поставленных задач перед учениками с разным уровнем глубины мышления?

В связи с заявленной проблемой было проведено эмпирическое исследование, целью которого было сопоставить меру обобщенности выполняемого действия с глубиной мышления при решении учебной задачи обучающимися. В исследовании приняли участие 76 студентов в возрасте от 18 до 21 года, обучающиеся по направлениям подготовки Педагогическое образование и Физическая культура и спорт (из них 61 девушка, 15 юношей).

Процедура исследования включала два этапа: 1) освоение обобщенного алгоритма для игры-головоломки «Быки и коровы» и 2) анализ способа своего решения головоломки и формулировка правил или обобщенных алгоритмов.

На первом этапе испытуемым объяснялись правила логической игры, цель которой для игрока была - за минимальное число ходов определить, какое именно число задумал водящий (обычно четырехзначное или трехзначное число). После каждой попытки игрока водящий дает подсказку, указывая количество угаданных цифр: без совпадения с их позициями (количество «коров») и полных совпадений (количество «быков»). Цифры в числе не могут повторяться, и число не может начинаться на ноль, два нуля или три. Игрокам сообщается, что вести любые записи можно и даже нужно. Запись имеет две функции: 1) для исследователя регистрирующую (она позволяет оценить логику принятого решения, провести анализ того, на какие признаки ориентировался игрок, использовать элементы записи как модель для построения алгоритма действия), 2) для игрока регулирующую (она позволяет сопоставлять данные и выявлять существенные и второстепенные).

Испытуемым предлагалось подробное объяснение процесса игры на примере с конкретным четырехзначным числом, каждая запись подсказок анализировалась. На рисунке 1 представлен пример обучающей карточки для игрока по поиску загаданного числа 2376.

1234: 0 быков, 2 коровы	В первом шаге в числе 1234 две цифры отгаданы, но стоят не на своих местах (об этом говорит запись «2 коровы»). Во втором шаге в последовательности 5, 6, 7, 8 указано, что одно число стоит на своем месте («1 бык»), а одно не на своем («1 корова»). Но какие это цифры – не известно. Следовательно, нужно ввести условные пометки для запоминания предположений: синей точкой помечаем предполагаемого «быка», красными – коров.
5678: 1 бык, 1 корова	
5126: 1 бык, 1 корова	

Рисунок 1 – Пример обучающей карточки

На этапе знакомства с игрой студентам давалась обучающая карточка с существенными моментами, на которые важно обратить внимание начинающему игроку. Подобные пометки важны в плане саморегуляции игровых действий участника – они являются первым шагом к вычленению существенной информации, потому что создают материальную опору.

В процессе объяснения логики рассуждения участникам обязательно давалась рекомендация, оценивать сильный или слабый ход был сделан – запись с хотя бы одним быком говорит о сильном ходе (рисунок 2).

~~1234~~ : 0 быков, 2 коровы ~~5678~~ : 1 бык, 1 корова ~~5126~~ : 1 бык, 1 корова ~~3678~~ : 0 быков, 3 коровы ~~6378~~ : 2 быка, 1 корова ~~4578~~ : 1 бык, 1 корова	ПРАВИЛА: 1. Помечать ВОЗМОЖНЫХ быков и коров 2. Вычеркивать цифры, которых точно нет! 3. Вести запись по числовой оси: 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9, чтобы не потерять НОЛЬ! 4. Оценивать: сильный или слабый ход 5. Подчеркнуть ходы с быками
2376 – 4 быка	

Рисунок 2 – Пример обучающей карточки

Когда у игрока много данных, это происходит через 4-5 ходов, важно сопоставить всю информацию о сильных ходах, например, подчеркнув строки, в которых есть

пометка «бык». Данные условные обозначения усиливают материальную опору для рассуждений и удерживают восприятие задачи именно как учебной, а не практической (через перебор сочетаний цифр отгадать ответ). В примере, представляемом испытуемым индивидуально, потребовалось 7 ходов, чтобы рассуждая, делая пометки про гипотезы и сопоставляя все позиции, отгадать четырехзначное число.

После двух обучающих игр, испытуемым давалось пять попыток и возможность использования обучающих карточек с записанными правилами, отгадать загаданное число за минимальное число попыток, а также самим сформулировать для себя те правила или ориентиры, которые позволяют найти ответ за минимальное количество ходов. Построчная запись позволяла охарактеризовать уровень глубины мышления испытуемых.

Так, о высоком уровне глубины мышления свидетельствовало следование общим правилам, поиск обобщенных ориентиров выбора операций, например, таких: 1) важно первые два или три шага перебрать ВСЕ цифры, чтобы исключить не используемые цифры, 2) вести обязательную запись условными знаками для себя, чтобы пометить свои гипотезы и вычеркивать неправильные варианты, сопоставлять записи с наилучшими результатами, обязательно использовать перечень всех цифр в строчку или столбик, чтобы вычеркивать гарантированно неподходящие, 3) обязательно оценивать: слабее или сильнее сделан ход. При этом сильный ход, тот в котором ноль быков и коров или тот, в котором по сравнению с другими больше число коров. Наличие в записи быков – еще более сильный ход. Ориентироваться следует не на абсолютные числа, а на данные в сравнении записей, 4) в случае противоречия, отсутствия гипотез подчеркнуть записи попыток с наиболее значимыми достижениями и работать с ними, перебирая каждую цифру в каждой позиции, проверяя, может ли она быть коровой или быком. Испытуемый с высоким уровнем глубины мышления не соглашался на готовый ответ, стремился сам найти ошибку и понять, в каком месте был сбой

Уровень глубины мышления выше среднего проявляется в открытии большей части обобщенных ориентиров, но не ведется письменной фиксации условными знаками. В случае хорошей памяти и вовлеченности в процесс такие студенты показывают высокие результаты. В случае ошибок начинает просматривать записи заново, размышляя, как такое может быть, можно ли рассуждать по-другому, но еще через 3–4 игры устают и начинают совершать ошибки. Опускаются на уровень перебора цифр, отгадывая число, но затрачивая много ходов. Показ ответа чаще всего отвергает. Как меру для восстановления работоспособности выбирает кратковременный отдых. Предложение делать понятные для себя пометки, воспринимает лишь как работу по зачеркиванию цифр в перечне от 0 до 9. Моделирование в виде четырехместной записи с пустыми окошками, куда можно временно записывать варианты проверенных позиций, не использует.

О среднем уровне глубины мышления свидетельствуют такие типы решения, когда игрок пытается составить разветвленный алгоритм действий для случаев, когда отгадано 1 корова, 2 коровы и прочих сочетаний. Но поскольку вариантов очень много, то такой алгоритм не работает, воспользоваться им не возможно. А перейти к более обобщенным ориентирам и закономерностям игрок не может. Показ ответа побуждает составить конкретный алгоритм после той операции, в которой было затруднение. На обобщенный уровень алгоритма не выходит.

Об уровне глубины мышления ниже среднего будет говорить решение, основанное на самостоятельном открытии первого правила или заимствовании этого шага из опыта других игроков. Его использование легко по исполнению, продуктивно по результату и дает иллюзию, что решение найдено. Методом перебора, проб и ошибок игрок выполняет игровые операции, может делать сильные ходы, но сформулировать закономерность не может. В случае сильных ходов чрезмерно воодушевляется, полагая, что решение найдено. Слабое решение может разрушить деятельность, когда игрок сдается или заявляет, что здесь явно какая-то ошибка, такого не может быть. Показ ответа может стимулировать пытаться найти ошибку в записях подсказках водящего, но не своих рассуждениях.

О низком уровне глубины мышления будет свидетельствовать решение, когда игрок не придерживается единой стратегии, даже увиденной у успешного игрока. Выполняет игровые операции методом проб и ошибок, бросает игру, заявляя, что ему неинтересно. Показ правильного ответа не стимулировало ни к возвращению в игру, ни к обращению к записям.

На рисунке 3 отражено соотношение испытуемых с разными уровнями глубины мышления в процессе решения логической задачи «Быки и коровы».

На втором этапе испытуемые должны были охарактеризовать тактику своей игры, провести анализ способа своего решения головоломки. Этот этап показывал меру обобщенности освоенного действия – поиск последовательности цифр за минимальное число ходов. Мера обобщенности осваиваемого действия была полной и высокой, если испытуемые замечали ошибки в свои рассуждениях, предлагали новые правила или модификации указанных на обучающих карточках, а также, если решение логической головоломки проходило за 5–7 ходов.

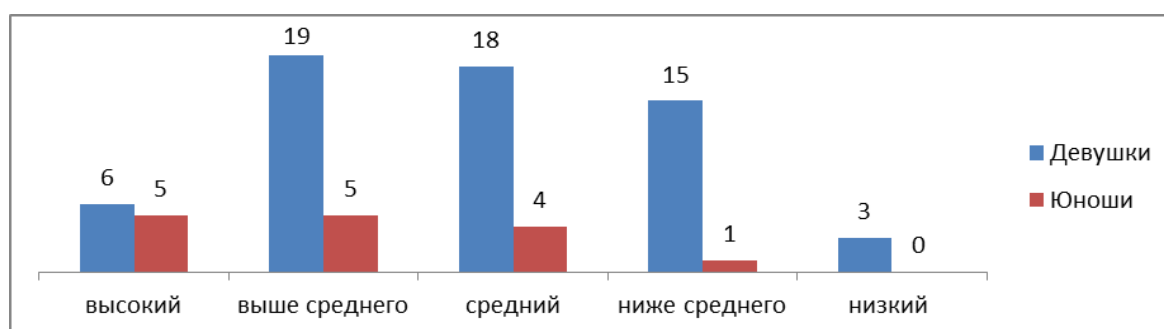


Рисунок 3 – Соотношение испытуемых с разными уровнями глубины мышления в процессе решения логической задачи «Быки и коровы»

При средней мере обобщенности из-за неполного выделения существенных признаков на решение головоломки требовалось от 7 до 14 ходов, при этом поиск ошибок был ситуативен, модификаций или новых правил не появлялось, ряд правил на обучающих карточках не использовался, даже при рекомендации применять самые удобные приемы из обучающих карточек.

При низкой мере обобщенности испытуемый, как правило, допускает много ошибок, не может провести анализ, чтобы найти противоречие, отказывается от поиска решения, сдаётся и просит дать ответ. Полученный ответ не использует для поиска ошибки, собственных правил не выводит, имеющиеся не использует.

Сопоставление уровня глубины мышления и меры обобщенности позволило сделать следующие выводы:

Глубина мышления существенно влияет на успешность решения учебных задач: Учащиеся с высокой степенью глубины мышления демонстрируют способность применять обобщенные схемы и алгоритмы, необходимые для успешного выполнения задач различного уровня сложности. Исследование подтвердило прямую зависимость между глубиной мышления и качеством выполнения учебных задач. Студенты с низкой глубиной мышления чаще используют поверхностные стратегии, что снижает вероятность правильного решения.

Полученные результаты указывают на необходимость специальных мероприятий по развитию глубины мышления в образовательных учреждениях. Важным условием успеха является использование специализированных обучающих программ и методов, направленных на повышение уровня обобщенности выполняемых действий. При этом требуется проведение дополнительных исследований для уточнения особенностей воздействия глубины мышления на успех выполнения учебных задач в различных областях и дисциплинах.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает важность измерения глубины мышления как одного из важнейших индикаторов успешности в образовательной практике. Результаты могут служить основой для оптимизации учебных программ и создания новых методик, повышающих уровень подготовки обучающихся.

Список использованных источников

1 Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

2 Матюшкина А. А. Уровни решения проблемного задания как отражение глубины мышления // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2015. – № 3 <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=6145> – с.93-107

3 Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с. – С. 61

У. Б. Одирматова

Горно-металлургический институт Таджикистана
г. Чкаловск, Республика Таджикистан

ИНТЕГРАЦИЯ ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН)

В условиях глобальных экологических вызовов и необходимости устойчивого развития особую актуальность приобретает формирование культуры энергосбережения среди подрастающего поколения. Статья посвящена вопросам интеграции энергосберегающего подхода в образовательный процесс общеобразовательных и профессиональных учреждений Таджикистана. Рассматриваются современные педагогические технологии, направленные на развитие у обучающихся экологической и энергетической ответственности. Приводятся примеры внедрения практико-ориентированных методик и междисциплинарных подходов, отражающих специфику национального и регионального контекста. Анализируются трудности внедрения, региональные различия и международные проекты в данной сфере. Уделено внимание стратегическому значению педагогики как инструмента реализации национальной политики в области устойчивого развития, а также описанию интеграционных механизмов межведомственного взаимодействия. В статье также предложены конкретные рекомендации по повышению эффективности педагогических практик в сфере энергосбережения.

Ключевые слова: энергосбережение, педагогика, устойчивое развитие, образовательный процесс, экологическое сознание, учебные технологии.

U. B. Odirmatova

Mining and Metallurgical Institute of Tajikistan
Chkalovsk, Republic of Tajikistan

INTEGRATION OF ENERGY SAVING INTO THE EDUCATIONAL PROCESS: MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES (USING THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN)

In the context of global environmental challenges and the need for sustainable development, the formation of a culture of energy conservation among the younger

generation is of particular relevance. The article is devoted to the issues of integrating an energy-saving approach into the educational process of educational and professional institutions in Tajikistan. Modern pedagogical technologies aimed at developing students' environmental and energy responsibility are considered. Examples of the implementation of practice-oriented methods and interdisciplinary approaches reflecting the specifics of the national and regional context are given. The difficulties of implementation, regional differences and international projects in this field are analyzed. Attention is paid to the strategic importance of pedagogy as a tool for implementing national policy in the field of sustainable development, as well as to the description of integration mechanisms of interdepartmental interaction. The article also offers specific recommendations for improving the effectiveness of pedagogical practices in the field of energy conservation.

Keywords: energy saving, pedagogy, sustainable development, educational process, environmental awareness, educational technologies.

Современный этап развития человечества характеризуется усилением внимания к вопросам энергоэффективности и рационального природопользования. Энергетическая безопасность и бережное отношение к ресурсам стали основополагающими принципами устойчивого развития, закреплёнными в ряде международных документов, в том числе Повестке ООН на период до 2030 года [1]. В этом контексте образовательные учреждения играют стратегическую роль в формировании культуры энергосбережения.

Обучение энергосбережению способствует развитию экологической ответственности у школьников, что важно для формирования устойчивого мышления и осознанного поведения в отношении ресурсов нашей планеты. Кроме того, применение знаний о энергосбережении на практике ведет к снижению потребления энергии в школах и домах, что положительно сказывается на экологии и состоянии окружающей среды. Осознание важности энергосбережения также готовит учеников к жизни в условиях ограниченных природных ресурсов и нестабильности рынка энергии, что становится все более актуальным в современном мире.

Для Республики Таджикистан, обладающей значительным гидроэнергетическим потенциалом, но сталкивающейся с дефицитом электроэнергии в зимний период, особенно важно внедрение энергосберегающих практик через образование. Педагогика как наука и практика должна обеспечить подготовку нового поколения, способного принимать экологически и энергетически грамотные решения [2]. В обществе в целом растет интерес к вопросам устойчивого развития и энергосбережения. Обучение школьников этому вопросу соотносится с государственными инициативами и международными стандартами по охране окружающей среды.

Педагогическая теория энергосбережения основывается на экологическом образовании, ключевыми задачами которого являются формирование осознанного отношения к природным ресурсам, развитие умений рационального использования энергии и мотивации к практическим действиям [3].

Современные образовательные подходы предполагают активное участие учащихся в учебном процессе, применение исследовательских, экспериментальных и проектных методов обучения. Важное место занимает педагогика устойчивого развития, объединяющая социальные, экологические и экономические компоненты. В данном контексте обучение энергосбережению становится не только содержательной частью учебного курса, но и инструментом формирования жизненных компетенций.

В образовательной среде приоритетными становятся следующие методологические подходы:

- компетентностный подход – направлен на развитие энергетической и экологической ответственности учащихся;
- проектно-исследовательский подход – позволяет вовлекать школьников и студентов в решение реальных задач энергосбережения;

- межпредметная интеграция – объединяет физику, химию, биологию и географию в изучении тематики рационального потребления ресурсов [4];
- ценностно-смысловой подход – акцентирует внимание на формировании устойчивых установок и нравственной мотивации к бережному использованию ресурсов.

Таджикистан получает до 90 % электроэнергии из гидроэлектростанций, что делает систему уязвимой к сезонным изменениям и климатическим рискам. Особенно в сельских регионах наблюдаются перебои с электроснабжением, что оказывает влияние и на образовательный процесс. В осенне-зимний период многие школы сталкиваются с необходимостью сокращения учебных часов из-за нехватки тепла и освещения.

По данным Агентства по статистике при Президенте РТ (2023), около 28 % школ страны регулярно сталкиваются с перебоями электроэнергии [5]. Вместе с тем, наблюдается положительная динамика: число школ, использующих энергосберегающие технологии, увеличилось с 10 % в 2019 году до 35 % в 2023 году. Это стало результатом не только технической модернизации, но и активного участия образовательных учреждений в пилотных программах и международных проектах (рисунок 1).

Школы, принимающие участие в инициативах по энергосбережению, демонстрируют не только снижение энергопотребления, но и рост осведомлённости учащихся, улучшение дисциплины и вовлечённости в жизнь школы. Такие примеры подчеркивают важность системного подхода и интеграции энергетических вопросов в повседневную образовательную практику.

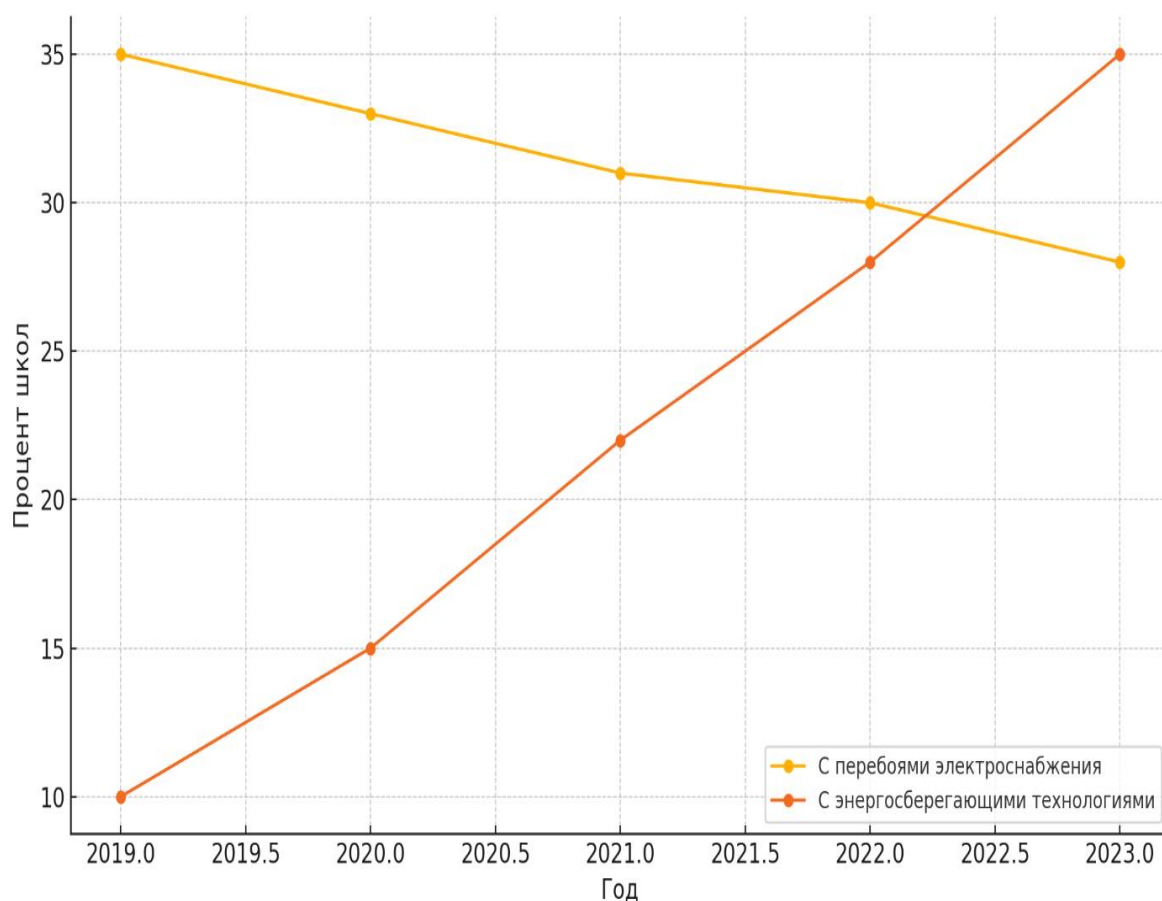


Рисунок 1 – Энергообеспеченность школ Таджикистана (2019–2023 гг.)

В ряде регионов республики реализуются успешные практики по обучению энергосбережению (таблица 1).

- в Хатлонской области внедрён модуль «Энергия и мы» в начальных классах, где учащиеся изучают основы энергоэффективности на практике;
- в Согдийской области проводятся школьные конкурсы проектов по энергоэффективности, в которых ученики предлагают собственные инновационные идеи;
- международный проект GIZ реализовал программу энергоменеджмента в 25 школах, где ученики фиксируют показания счётчиков, анализируют энергопотребление и предлагают пути его сокращения [6].

Таблица 1 – Примеры практик по энергосбережению в школах Таджикистана

Регион	Название инициативы	Участники	Эффект
Хатлонская обл.	«Энергия и мы»	320 учеников	Повышение осведомлённости
Согдийская обл.	Конкурс «Энергосбережение»	500 школьников	12 проектных решений
ГБАО	«Энергонаблюдатель»	110 учеников	Снижение потребления на 15 %

Используемые технологии:

- STEM-образование – объединяет естественнонаучные дисциплины в комплексной подаче энергетических тем;
- геймификация – через игры и симуляции учащиеся усваивают модели потребления энергии;
- проектная методика – позволяет создать школьные лаборатории энергосбережения, где проводятся эксперименты и реализуются инициативы по улучшению энергобаланса школы [7].

Кроме того, внедряется система цифрового мониторинга энергопотребления, дающая учащимся представление о статистике и аналитике в реальном времени.

К основным проблемам относятся:

- недостаточная подготовка педагогов по тематике энергосбережения;
- отсутствие учебников и пособий на таджикском языке;
- слабая межведомственная координация между минобразования и минэнерго.

Перспективными направлениями являются:

- разработка национальной программы по энергетическому образованию;
- введение модульных курсов на уровне бакалавриата и магистратуры;
- использование международных грантов для оснащения школ энергосберегающим оборудованием [8].

Формирование культуры энергосбережения у подрастающего поколения является задачей национального масштаба. Педагогика в Таджикистане способна не только передавать знания, но и формировать ценностные установки, необходимые для устойчивого развития. Внедрение энергосберегающих практик в образовательный процесс требует междисциплинарного и межведомственного подхода, включающего сотрудничество между министерствами, международными организациями и местными сообществами.

Особая роль в процессе внедрения принципов энергосбережения в образовательную среду отводится педагогам, которые не только передают знания, но и формируют личностные установки обучающихся. Учитель становится проводником устойчивых ценностей и активным участником преобразований школьной среды [11]. Обучение энергосбережению может стать частью различных предметов (физика, экология, искусство и т. д.). Педагогам следует обучаться интеграции этих тем в свои дисциплины.

Подготовка педагогов к преподаванию дисциплин, связанных с энергоэффективностью, требует внедрения специализированных программ повышения квалификации,

междисциплинарных курсов и методической поддержки. В настоящее время наблюдается дефицит педагогов, обладающих базовыми знаниями в области устойчивого развития и энергетики.

Формирование у педагогов мотивации к работе с энергосберегающими подходами возможно через создание сетей профессионального сотрудничества, проведение практических семинаров, обмена опытом с коллегами из других регионов и стран. В этой связи важно развивать систему наставничества в области "зелёного" образования, способствующего более глубокому освоению практических аспектов и внедрению инновационных решений в школьную практику.

Также необходимо отметить, что педагоги должны иметь доступ к современным учебно-методическим материалам и цифровым ресурсам, включая видеоуроки, онлайн-платформы, симуляторы и визуальные средства обучения, отражающие энергетические процессы и подходы к их оптимизации. Это создаёт возможности для формирования интерактивной и междисциплинарной среды обучения, соответствующей требованиям XXI века.

Подготовка педагогов к воспитанию энергосбережения – это непрерывный процесс, требующий системного подхода и активного вовлечения разных сторон. Эффективное обучение и внедрение тем энергосбережения в образовательный процесс помогут сформировать ответственное и экологически ориентированное поколение.

В рамках сотрудничества с международными организациями (например, ЮНИСЕФ, GIZ, ЮНЕСКО) в ряде педагогических колледжей Таджикистана внедряются пилотные модули по энергетическому образованию, а также тренинги по экологической педагогике [12]. Это позволяет не только расширять компетенции учителей, но и создавать условия для распространения успешных практик на уровне всей страны.

В перспективе рекомендуется разработать национальную программу повышения квалификации учителей по тематике устойчивого развития и энергосбережения с включением обязательных компонент по методологии преподавания, практической реализации и оценке результативности обучающихся инициатив.

Актуальность энергосбережения требует постоянного обновления учебных программ, подготовки кадров, разработки методических пособий и использования инновационных цифровых технологий. Обучение энергосбережению в школе является важным шагом к формированию ответственного и сознательного поколения, способного принимать активное участие в охране природы и управлении ресурсами. Эти знания и навыки помогут ученикам не только в их текущей жизни, но и в будущем, когда они станут взрослыми и независимыми людьми. Формирование у обучающихся осознанного отношения к ресурсам – это инвестиция в будущее экологически устойчивой экономики республики. Таким образом, интеграция энергосбережения в систему образования становится неотъемлемой частью государственной политики в сфере устойчивого развития.

Список использованных источников

1 ЮНЕСКО. Образование для устойчивого развития: цели и задачи. – Париж: UNESCO Publishing, 2017.

2 United Nations. Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. – New York: United Nations, 2015.

3 Муродов, З. Р. Теоретические основы экологического воспитания. – Душанбе: Ирфон, 2020.

4 Постников, П. А. Энергосбережение в системе общего образования. – Москва: Просвещение, 2019.

5 Назаров, Х. М. Устойчивое развитие в образовании: педагогические стратегии. – Душанбе: Аржанг, 2021.

6 Шарипова, Г.А. Межпредметная интеграция в обучении энергосбережению. – Душанбе: Маориф ва фарханг, 2022.

- 7 Ахмедов, Ф.Р. Энергетическая система Таджикистана: вызовы и перспективы. – Душанбе: Академнашр, 2021.
- 8 Агентии оморӣ назди Президенти ҶТ. Маълумотномаи оморӣ. – Душанбе, 2023.
- 9 GIZ Tajikistan. Final Report on Energy Efficiency in Schools. – Dushanbe, 2022.
- 10 ЮНИСЕФ Таджикистан. Программа «Чистая энергия – чистое будущее». – Душанбе, 2023.
- 11 Саидов, Ш.Х. Педагогика устойчивого развития: теория и практика. – Душанбе: Ирфон, 2020.
- 12 UNICEF & GIZ. Report on Training Modules for Energy and Ecology Education in Central Asia. – Dushanbe, 2022.

В. В. Пакштайте, канд. пед. наук, доцент, **В. Г. Реут**, канд. социол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
филиал в г. Минске
г. Минске, Республика Беларусь

**НОВАЯ ПАРАДИГМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ
(ИЗ ОПЫТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СОЮЗНОГО ГОСУДАРСТВА НА ПРИМЕРЕ
ФИЛИАЛА РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
СОЦИАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА В ГОРОДЕ МИНСКЕ)**

Мировые социальные и технологические изменения кардинально трансформируют структуру высшего образования. В статье анализируется традиционная модель университета и предлагается концепция новой образовательной парадигмы, ориентированной на гибкость, сетевую организацию знаний и развитие компетенций. Подчеркивается необходимость активной цифровизации, индивидуализации обучения и переосмысления роли преподавателя. Обоснованы стратегии адаптации вузов к вызовам современности.

Ключевые слова: высшее образование, образовательная парадигма, цифровизация, компетенции, контент-анализ, глобальные вызовы, инновации в обучении.

V. V. Pakshtaite, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, **V. G. Reut**, Ph.D. in Sociology, Associate Professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Russian State Social University” branch in Minsk
Minsk, Republic of Belarus

**NEW PARADIGM OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBAL
CHALLENGES (FROM THE EXPERIENCE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES
OF THE UNION STATE ON THE EXAMPLE OF THE BRANCH
OF THE RUSSIAN STATE SOCIAL UNIVERSITY IN MINSK)**

Global social and technological changes are radically transforming the structure of higher education. The article analyzes the traditional university model and proposes a concept of a new educational paradigm focused on flexibility, network organization of knowledge and development of competencies. The need for active digitalization, individualization of learning and rethinking the role of the teacher is emphasized. Strategies for adapting universities to the challenges of modern times are substantiated.

Keywords: higher education, educational paradigm, digitalization, competencies, content analysis, global challenges, innovations in learning.

Современное общество переживает эпоху масштабных изменений, затрагивающих все сферы жизни, включая образование. Высшее образование сталкивается с необходимостью не просто модернизации форматов, но и радикального пересмотра базовых принципов организации обучения. Формируется новая парадигма, ориентированная на подготовку выпускников, способных действовать в условиях неопределенности, решать комплексные задачи и непрерывно обновлять собственные знания и навыки.

Актуальность исследования обусловлена тем, что успех развития общества напрямую зависит от эффективности трансформации системы высшего образования. Цель статьи – проанализировать ключевые тренды, вызванные глобальными изменениями, и представить характеристику новой образовательной парадигмы.

Текущие трансформации мировой экономики, технологическое развитие и изменение социокультурных ориентиров порождают новые требования к образовательным системам. К основным вызовам можно отнести:

1 Цифровизацию: бурное развитие информационных технологий обусловило необходимость интеграции онлайн-обучения и цифровых платформ в образовательный процесс.

2 Глобализацию: процессы миграции, международного академического обмена усиливают необходимость формирования глобальных компетенций.

3 Динамику рынка труда: актуализируется спрос на гибкие, междисциплинарные и метапредметные навыки.

4 Социально-экологические проблемы: устойчивое развитие становится новой аксиологической основой образовательных стратегий [5].

Эти факторы требуют от университетов адаптации как содержания образования, так и организационных форм его предоставления.

Исторически сложившаяся модель высшей школы ориентировалась на передачу знаний в рамках устойчивых дисциплинарных рамок. Однако в современных условиях подобный подход показывает свою несостоятельность. Среди основных проблем выделяются:

1 Разрыв между академическим образованием и практическими требованиями рынка.

2 Недостаточная динамичность обновления образовательных программ.

3 Невысокая мотивация студентов из-за устаревших методов преподавания.

4 Невозможность быстрой адаптации к изменениям внешней среды.

Традиционная роль преподавателя как носителя знания уступает место необходимости быть наставником, сопровождающим индивидуальную образовательную траекторию студента.

Современные условия функционирования высшей школы требуют от преподавателя выхода за рамки классической трансляции знаний. Вектор развития образования смещается в сторону формирования компетентностного подхода, цифровизации, индивидуализации обучения и усиления исследовательской составляющей. В связи с этим меняется и содержание профессиональной деятельности педагогов.

В первую очередь, педагог становится организатором образовательного взаимодействия, координатором познавательной деятельности студентов, стимулируя их активность, инициативность и вовлеченность. Он использует разнообразные формы интерактивного и проблемно-ориентированного обучения, создаёт условия для реализации принципов обучения через деятельность и сотрудничество.

Во-вторых, роль педагога изменяется в сторону тьюторства. В новых условиях педагог сопровождает не только академическое, но и личностно-профессиональное развитие обучающихся. Он помогает студенту осознанно выстраивать образовательный маршрут, обеспечивая поддержку в выборе приоритетных направлений обучения и развития универсальных навыков.

Особое внимание в педагогической деятельности уделяется научному наставничеству и исследовательской направленности в образовательной сфере. Преподаватель активно вовлекает студентов в научно-исследовательскую деятельность, одновременно

осуществляя научный анализ собственных педагогических практик. Такая рефлексия позволяет ему совершенствовать методы обучения и формировать исследовательскую культуру у обучающихся.

Кроме того, педагог сегодня работает как Проектировщик цифровой образовательной среды. С учётом тенденций цифровизации преподаватель интегрирует в учебный процесс элементы дистанционного и смешанного обучения, осваивает цифровые технологии и платформенные решения, направленные на повышение качества образовательного процесса и расширение его доступности.

Ну, и, наконец, современный преподаватель – это участник трансформационных процессов в образовании, поскольку он принимает активное участие в институциональных изменениях, влияет на развитие академического сообщества, способствует формированию культуры качества и постоянного обновления образовательного контента.

Формирующаяся образовательная парадигма обладает следующими особенностями:

1 Компетентностная основа обучения: акцент на формировании универсальных навыков, критического мышления и готовности к самообразованию.

2 Индивидуализация образовательных маршрутов: гибкость в выборе учебных дисциплин и методов освоения материала.

3 Широкое внедрение цифровых технологий: использование виртуальных лабораторий, онлайн-курсов, искусственного интеллекта для персонализации обучения.

4 Сетевая организация обучения: университеты становятся элементами глобальной экосистемы образования, активно взаимодействуя с компаниями, исследовательскими центрами и социальными организациями.

5 Фокус на устойчивом развитии и социальной ответственности: подготовка специалистов, способных учитывать глобальные вызовы и вносить вклад в решение актуальных проблем человечества [3, 4; 5, с. 35–38].

Таким образом, высшее образование становится процессом формирования личности, способной к постоянной самотрансформации.

Российский государственный социальный университет (РГСУ) филиал в г. Минске Республики Беларусь активно внедряет элементы новой парадигмы в образовательный процесс. В условиях глобальных вызовов университет сосредоточен на интеграции международного опыта в образовательную практику, поддержке социального образования и создании гибких образовательных траекторий.

Одним из ярких примеров является внедрение в РГСУ междисциплинарных программ, которые позволяют студентам сочетать различные направления знаний, что соответствует современным требованиям рынка труда. Университет активно развивает системы дистанционного обучения и цифровизации учебного процесса, внедряя платформы для онлайн-сопровождения образовательного процесса и конструктивного иммерсивного обучения.

Особое внимание уделяется подготовке студентов в области социальной ответственности и устойчивого развития. В рамках своих программ РГСУ акцентирует внимание на экосоциальных инициативах, таких как проекты по экопросвещению, благотворительности и социальной поддержке уязвимых групп населения. Эти инициативы соответствуют мировым тенденциям в образовании, направленным на подготовку специалистов, ориентированных на устойчивое развитие и решение социальных проблем. С целью изучения психолого-педагогических условий и особенностей реализации социально-значимых проектов университета был проведен контент-анализ подготовленных и опубликованных научных работ. Были проанализированы научные статьи, подготовленные в период 2024–2025 года к XXI-й (2024 г.) и XXII-й (2025 г.) Международным научно-практическим конференциям обучающихся «Социальный мир: роль молодежи в решении проблем XXI века». Основными категориями анализа являлись: роль инновационных технологий в образовании, интеграция искусственного интеллекта, адаптивное

обучение и актуализация вопросов конструктивного (бесконфликтного) и экологического (климатического) образования. Всего было проанализировано более 120 научных статей, подготовленных студентами и преподавателями.

По результатам проведенного исследования, большинство студенческих научных проектов в той или иной мере сфокусировано на проблеме цифрового взаимодействия в современном обществе, посредством визуализации, коммуникативного обмена, продвижения, подчеркивая его доступность и сильные стороны. Около 40 % работ затрагивали тему искусственного интеллекта в образовательном процессе, особенно в контексте создания персонализированных образовательных траекторий. В 35 % работ был акцент на категориях психологической адаптации и доверия к цифровой среде, с обсуждением проблем мотивации и вовлеченности в цифровое взаимодействие. Важно отметить, что каждая вторая работа затрагивала тему профилактики негативных сторон цифровизации (номофобии, кибербуллинга и др.). При этом научные работы содержали как элементы теоретического обоснования, так и подтверждающие эмпирические данные (рисунок 1).

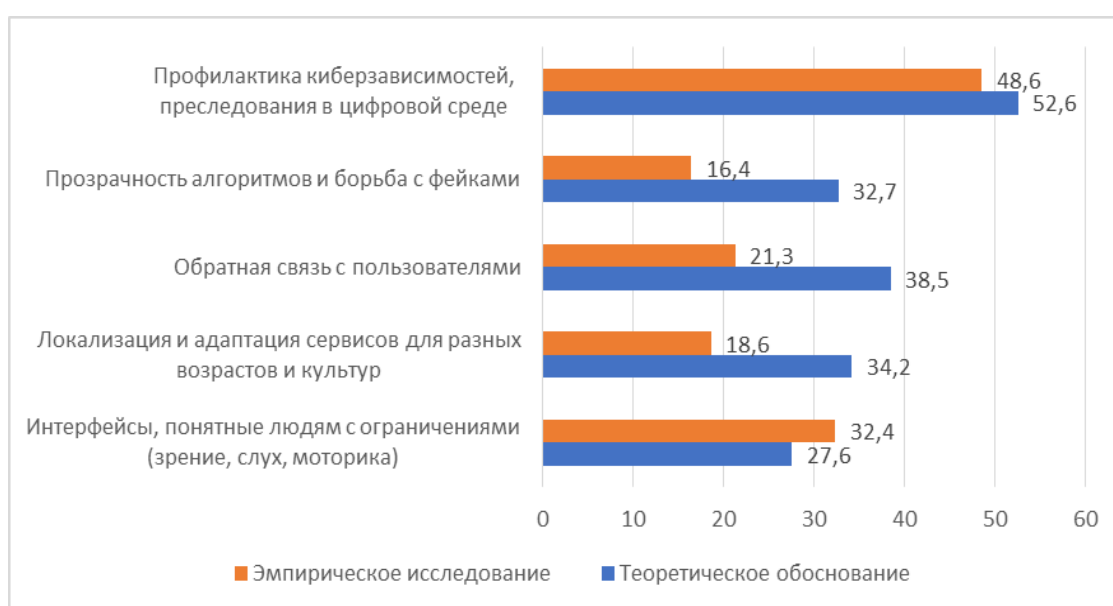


Рисунок 1 – Частота упоминания категорий доверия к цифровой среде в научных работах студентов, %

При анализе проблем современного цифрового общества 60 % студентов в своих научных работах активно использовали междисциплинарные подходы, элементы экономики и экологии, психологии и инновационных технологий.

Направленность примерно 2/3 опубликованных студентами научных статей носит образовательный характер, так как поднимает актуальные вопросы необходимости обучения населения новым правилам жизни в цифровом обществе. Содержащиеся в статьях аналитические данные и рекомендации затронули такие вопросы современного общества, как необходимость включения практикоориентированных ИТ-дисциплин, медиаграмотности, основ кибербезопасности в образовательные программы школ и вузов. Для взрослого и пожилого населения студентами предложены бесплатные курсы, онлайн-платформы (например, «Цифровая грамотность» от Министерства цифровизации); в трудовых коллективах – корпоративное обучение новым цифровым инструментам. Тематика образовательных программ, по мнению авторов статей, варьируется от «безопасности компьютерных (телефонных) устройств» до «психологической сетевой безопасности человека» («кибербезопасности») (рисунок 2).

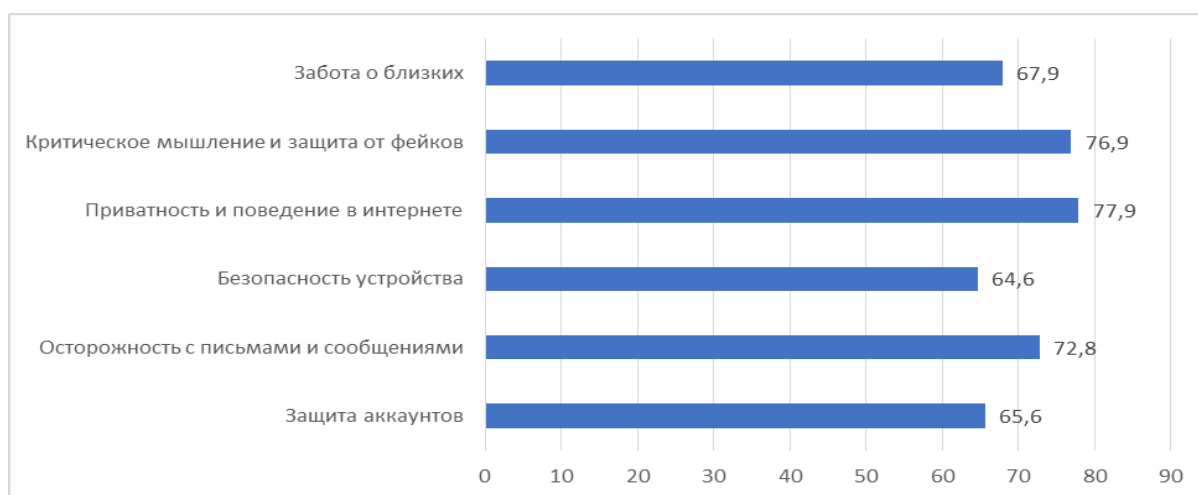


Рисунок 2 – Чек-лист для обучения населения по вопросам цифровизации, по результатам контент-анализа научных статей студентов, %

Помимо цифровизации современной жизни (или на ее фоне), сегодня все очевиднее становится развитие глобальных молодежных инициатив по вопросам будущего человека, общества, планеты. Это происходит потому, что студенты не хотят быть пассивными потребителями знаний, они ищут личную вовлечённость и значимость через реальное действие в волонтерских проектах, технологических стартапах, хакатонах, конкурсах и других формах взаимодействия.

По результатам контент-анализа научных статей студентов, от 50 до 60 % работ фокусировались на экологических инициативах, таких как внедрение зелёных технологий в кампусы университетов и организации экологических курсов; рассматривалась социальная ответственность учреждений высшего образования, включая благотворительные проекты и участие студентов в решении социальных проблем.

Примерно 40 % студентов предлагали практические меры для интеграции устойчивого развития в курсы, например, проектирование образовательных программ, направленных на обучение навыкам, необходимым для решения глобальных экологических и социальных проблем. В некоторых проектах обсуждались культурные аспекты устойчивого развития, включая внедрение новых образовательных норм и ценностей, ориентированных на устойчивость и равенство (рисунок 3).



Рисунок 3 – Актуальные проблемы социума, отраженные в научных студенческих статьях, %

Таким образом, контент-анализ студенческих работ и проектов показывает, что студенты активно исследуют современные вызовы, такие как цифровизация, междисциплинарность, гибкость образовательных программ и устойчивое развитие. Наибольшее внимание студентами уделяется вопросам адаптации образовательного процесса к новым технологиям и потребностям рынка труда.

Для успешной адаптации к новой парадигме образования, филиал РГСУ в г. Минске Республики Беларусь работает в направлении реализации несколько ключевых стратегий:

1 Интернационализация образования: университет активно внедряет совместные образовательные программы с зарубежными вузами, что способствует формированию глобальных компетенций у студентов.

2 Цифровизация образования: создание и использование виртуальных учебных платформ для дистанционного обучения, что позволяет обеспечивать доступность образования независимо от географического положения студентов.

3 Социальная ответственность и устойчивое развитие: внедрение учебных курсов и проектов, направленных на развитие социальной ответственности у студентов и их готовности к решению глобальных экологических и социальных проблем [1, 2].

Высшее образование находится в состоянии перехода к новой парадигме, требующей от университетов открытости, гибкости и инновационности. Трансформация образовательных стратегий в ответ на глобальные вызовы современности становится необходимым условием успешного развития как самих вузов, так и общества в целом. Опыт филиала Российского государственного социального университета в г. Минске подтверждает, что успешная адаптация учреждений высшего образования к новым условиям возможна через интеграцию образовательных стратегий Союзного государства, использование цифровых технологий и акцент на устойчивое развитие.

Список использованных источников

1 Кривцова, Е. В. Толерантность личности в системе ценностного самоопределения / Е. В. Кривцова, Т. Н. Мартынова ; науч. ред. М. С. Яницкий ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2014. – 140 с.

2 Кузнецова, Н. В. Активные и интерактивные технологии в подготовке студентов по дисциплине «Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности» / Н. В. Кузнецова, Т. В. Карпачёва // Школа XXI века: тенденции и перспективы: материалы II междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 18 дек. 2014 г.) – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С. 19-22.

3 Кун, Т. Структура научных революций. – М.: АСТ, 2020. – 320 с.

4 Санникова, О. А. Устойчивое развития вуза в условиях глобализационных процессов / О. А. Санникова, Т. В. Магарина, О. Л. Мохова // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 2 (42). – С. 256–264.

5 Участие вузов в реализации целей устойчивого развития. Результаты мониторинга информации о тенденциях развития высшего образования в мире и в России. Выпуск 9. – Москва. – ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова». – 2022. – 144 с.

6 Фукуяма Ф. Идентичность: стремление к признанию и политика обиды. – М.: АСТ, 2019. – 352 с.

Ф. А. Хасанов, канд. экон. наук, доцент

Худжандский международный институт Международного университета туризма и предпринимательства

г. Худжанд, Республика Таджикистан

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СЕЛЬСКИХ РЕГИОНАХ ТАДЖИКИСТАНА: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются специфические особенности организации психолого-педагогического сопровождения учащихся общеобразовательных школ в сельской местности Таджикистана. На основе анализа статистических данных за 2018–2023 гг. показано, что несмотря на некоторый рост числа специалистов, обеспеченность сопровождением остаётся крайне низкой по сравнению с потребностями. Проанализированы ключевые барьеры: дефицит кадров, ограниченность ресурсной базы, низкий уровень психологической культуры педагогов и родителей. Предлагаются стратегические решения, включая развитие дистанционных форм сопровождения, создание систем повышения квалификации и внедрение межведомственного взаимодействия.

Ключевые слова: школьники, сельские регионы, психолого-педагогическое сопровождение, Таджикистан, статистика, цифровизация, сопровождение.

F. A. Khasanov, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Khujand International Institute of the International University of Tourism and Entrepreneurship

Khujand, Republic of Tajikistan

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF SCHOOLCHILDREN IN RURAL REGIONS OF TAJIKISTAN: PROBLEMS AND SOLUTIONS

The article discusses the specific features of the organization of psychological and pedagogical support for secondary school students in rural areas of Tajikistan. Based on the analysis of statistical data for 2018–2023, it is shown that despite a slight increase in the number of specialists, the provision of support remains extremely low compared to the needs. The key barriers are analyzed: staff shortage, limited resource base, low level of psychological culture of teachers and parents. Strategic solutions are proposed, including the development of remote forms of support, the creation of professional development systems and the introduction of interagency cooperation.

Keywords: schoolchildren, rural regions, psychological and pedagogical support, Tajikistan, statistics, digitalization, support.

Психолого-педагогическое сопровождение является важным элементом образовательного процесса, способствующим всестороннему развитию детей, преодолению трудностей и обеспечению успешной социальной адаптации. Актуальность этого направления возрастает в условиях быстрых изменений в обществе и образовательной среде. Психолого-педагогическое сопровождение помогает учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, его уровень развития, потребности и потенциальные трудности, что способствует более эффективному обучению и развитию личностных качеств. Кроме того, психолого-педагогическое сопровождение может предотвратить развитие психических заболеваний и расстройств, а также помочь справляться с эмоциональными проблемами. Сопровождение помогает школьникам не только в учебной деятельности, но и в социализации, формируя навыки общения, сотрудничества и разрешения конфликтов, что особенно актуально в условиях глобализации и многокультурности.

Современная образовательная политика Республики Таджикистан ориентирована на обеспечение доступного и качественного образования независимо от места проживания обучающегося. В условиях, когда более 70 % населения страны проживает в сельской местности, становится критически важным развивать механизмы психолого-педагогического сопровождения школьников. Однако реализация этой задачи наталкивается на структурные и кадровые ограничения, усугублённые цифровым неравенством и слабым уровнем межведомственного взаимодействия.

Психолого-педагогическое сопровождение в сельской школе должно учитывать не только возрастные особенности детей, но и контекст их социализации – влияние миграции, экономической нестабильности, родительской занятости и традиционного уклада жизни. Цель статьи – выявить тенденции и барьеры сопровождения, а также предложить устойчивые решения с учётом национального контекста.

Психолого-педагогическое сопровождение трактуется как система поддержки развития личности школьника, включающая диагностику, коррекцию, консультирование и профилактику. Эта система направлена на гармонизацию образовательной среды и создание условий для полноценной социализации ребёнка.

Согласно теории А. К. Марковой, сопровождение эффективно тогда, когда оно системно, основано на междисциплинарном подходе и предполагает участие не только школьного психолога, но и классного руководителя, социальных педагогов и родителей [1]. В сельской школе, где возможности ограничены, важно выстраивать сетевые модели сопровождения, адаптированные к локальным условиям.

Проблемы сопровождения в сельских школах Таджикистана

1 Кадровый дефицит

Анализ динамики за 2018–2023 гг. показывает, что доля сельских школ, в которых работает психолог, выросла с 18 % до 28 % (рисунок 1). Это говорит о положительной тенденции, однако уровень остаётся крайне низким – 72 % школ в сельской местности до сих пор не имеют постоянного специалиста.

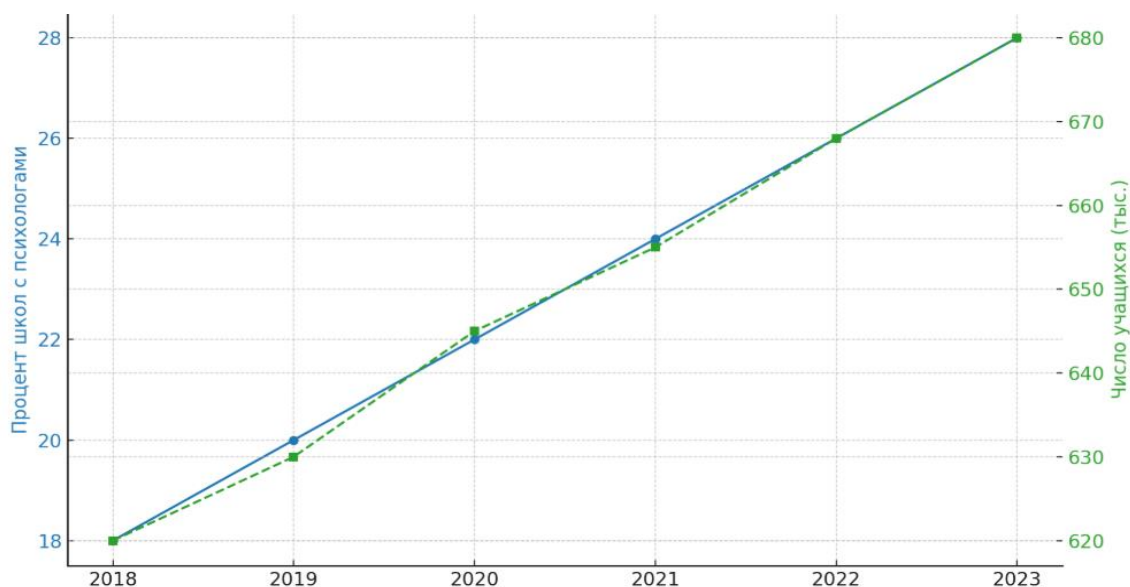


Рисунок 1 – Динамика обеспеченности сельских школ школьными психологами и численности учащихся (2018–2023)

То есть при росте числа школьников на 60 тыс. обеспечение сопровождением возросло лишь на 10 п.п., что подтверждает нарастающий дисбаланс между потребностями и возможностями.

2 Ограниченность ресурсной базы

Многие сельские школы не оборудованы специализированными кабинетами психологической помощи, не имеют доступа к современным диагностическим методикам, цифровым ресурсам и защищённым платформам для работы с личными данными. Отсутствие доступа к интернету в ряде горных районов также делает невозможным дистанционное консультирование.

3 Низкий уровень психологической культуры

Психологическая культура родителей и педагогов в сельских регионах остаётся невысокой: обращение к психологу часто воспринимается как признак «проблемного» ребёнка. Это приводит к тому, что проблемы школьников игнорируются, усугубляются, либо решаются репрессивными методами, не учитывающими возрастные и эмоциональные особенности.

4 Отсутствие системного мониторинга и оценки эффективности сопровождения

Одной из малозаметных, но критически важных проблем в организации психолого-педагогического сопровождения в сельской местности Таджикистана является отсутствие единого механизма оценки его качества и результатов. В большинстве образовательных учреждений не ведётся систематический мониторинг психоэмоционального состояния учащихся, а работа педагогов и психологов не подкреплена стандартами результативности.

Наблюдается также фрагментарность в сборе и анализе данных: большинство отчётов ограничиваются количественными показателями – количеством проведённых консультаций, тренингов, встреч с родителями, – при этом не фиксируются долгосрочные изменения в адаптации или учебной мотивации учащихся. Это затрудняет принятие управленческих решений на уровне школ и органов образования, а также не позволяет обосновать необходимость расширения программ сопровождения.

Кроме того, проблемами для психолого-педагогического сопровождения выступают:

- социальная изоляция (дети в сельских регионах могут испытывать недостаток социальных взаимодействий и опыта, что снижает их адаптивные способности);
- культурные и экономические факторы (низкий уровень дохода семей и особые культурные традиции могут негативно сказываться на образовательных ценностях и мотивации детей);
- психологическое давление (высокий уровень стресса и давление ожиданий в семьях могут влиять на психическое здоровье и успеваемость школьников).

Как отмечают международные эксперты, эффективность сопровождения повышается на 30–40 % в случаях, когда оно сопровождается регулярной диагностикой и последующей корректировкой программ [2]. В странах с развивающейся системой образования, таких как Кыргызстан, Узбекистан и Монголия, успешно внедряются индикаторы психосоциального благополучия, которые позволяют отслеживать эмоциональное благополучие, тревожность и мотивационные нарушения у школьников в динамике [3].

Отсутствие в Таджикистане национальной системы оценки качества сопровождения ведёт к тому, что даже в случае наличия специалиста в школе, его деятельность остаётся изолированной, неинтегрированной в управленческие процессы и плохо воспринимаемой как инструмент устойчивого развития школы.

В качестве решения можно предложить:

- разработку на уровне Министерства образования единой модели мониторинга психолого-педагогического сопровождения;
- внедрение цифровых карт психологического сопровождения и анонимных опросников среди учащихся и родителей;
- обучение директоров и заместителей по воспитательной работе навыкам интерпретации психологических данных;
- проведение независимого внешнего аудита программ сопровождения с привлечением академических структур и НПО.

В целом все озвученные проблемы требуют комплексного подхода и разработки специализированных программ поддержки для улучшения качества психолого-педагогического сопровождения школьников в сельских регионах. В качестве возможных решений и инновационных подходов могут быть предложены следующие пути.

1 Повышение квалификации педагогов

Необходима организация региональных центров подготовки и переподготовки, где сельские учителя смогут проходить курсы по базовой психологии, консультативным практикам, коррекционной работе с детьми из семей трудовых мигрантов, а также по вопросам буллинга и эмоционального выгорания.

2 Внедрение дистанционных форм сопровождения

Дистанционное психолого-педагогическое сопровождение может стать стратегическим решением для отдалённых районов. Опыт стран Центральной Азии и России показывает, что телепсихология и онлайн-платформы для школьников и родителей снижают барьеры и позволяют получать помощь даже при отсутствии психолога в школе [4].

3 Сетевое сотрудничество и НПО

Привлечение негосударственных организаций и волонтёров для реализации программ по эмоциональной грамотности, адаптации детей мигрантов и школьному наставничеству может усилить воздействие сопровождения. Особенно эффективны проекты, которые реализуются в формате «школа + медучреждение + НПО».

4 Государственная стратегия и межведомственное взаимодействие

Требуется включение вопросов сопровождения в государственные программы развития сельского образования. Устойчивые изменения возможны только при поддержке на уровне Минобрнауки, Минздрава, Хукуматов, институтов развития и университетов.

Психолого-педагогическое сопровождение в сельских школах Таджикистана – не просто образовательный инструмент, а условие социального равенства и устойчивого развития регионов. Представленные данные демонстрируют, что, несмотря на положительную динамику, текущие темпы увеличения кадрового обеспечения не соответствуют росту численности учащихся.

Для устранения этого разрыва необходимо системное развитие инфраструктуры, цифровизация сопровождения, внедрение моделей наставничества и активизация межведомственного взаимодействия. В условиях ограниченности ресурсов ключевыми становятся инновации и локализованные решения.

5 Психолого-педагогическое сопровождение через институт школьного наставничества

Одним из перспективных направлений повышения доступности и устойчивости психолого-педагогического сопровождения в сельских школах является развитие института школьного наставничества (менторства). В условиях хронической нехватки квалифицированных специалистов, особенно в отдалённых и горных регионах Таджикистана, именно педагог-наставник может стать связующим звеном между учеником, родителем, администрацией школы и, при наличии, школьным психологом.

Наставничество предполагает устойчивые отношения между более опытным педагогом и учеником или молодым учителем, направленные на эмоциональную, когнитивную и поведенческую поддержку. В контексте сельской школы наставник выполняет функции посредника и «социального буфера», помогая смягчить последствия социальной изоляции, академических трудностей и психологических стрессов, особенно у детей из уязвимых категорий – семей мигрантов, неполных семей и малообеспеченных слоёв.

В 2021 году по инициативе Министерства образования и науки Республики Таджикистан совместно с ЮНИСЕФ был реализован пилотный проект по школьному менторству в ГБАО и Согдийской области. В рамках проекта 48 педагогов были обучены основам школьного консультирования, эмпатийного взаимодействия и стресс-менеджмента.

По результатам независимой оценки, 76 % учащихся, вовлечённых в программу, отметили повышение уровня доверия к учителям и улучшение своего эмоционального состояния [6].

В международной практике наставничество в школах сельской местности активно применяется в Польше, Болгарии и Литве. В этих странах акцент делается на регулярные индивидуальные встречи, парное взаимодействие с молодыми учителями, а также интеграцию цифровых платформ, позволяющих вести журнал психологического наблюдения и сопровождения [7].

Для полноценной интеграции наставничества в систему сопровождения в Республике Таджикистан необходимо:

Институционализация роли наставника: утверждение стандартов компетентности, включение модулей по психолого-педагогическому сопровождению в программы педвузов и курсы повышения квалификации.

Создание школьных команд сопровождения, где наставники действуют совместно с психологами, социальными педагогами, классными руководителями и родителями.

Формирование системы стимулирования, включая оплату дополнительной нагрузки, признание вклада в аттестационных показателях, наградную мотивацию.

Применение цифровых решений, в том числе онлайн-дневников взаимодействия, платформ психологической поддержки и систем обратной связи с учениками.

Таким образом, институт школьного наставничества не только расширяет возможности сопровождения, но и способствует устойчивому развитию психологически благоприятной образовательной среды.

Список использованных источников

- 1 Маркова, А. К. Психология профессионального развития личности / А. К. Маркова, Е. А. Климов. – М.: Просвещение, 2020.
- 2 Министерство маорифи ва илми ҶТ. Статистический бюллетень системы образования, Душанбе, 2023.
- 3 Андреева, Г. М. Телепсихология как новая форма взаимодействия в образовании / Г. М. Андреева // Вопросы психологии. – 2022. – №4. – С.
- 4 UNICEF Tajikistan. Improving access to inclusive education in rural communities. – Dushanbe, 2022.
- 5 UNICEF Tajikistan. Final Evaluation Report of the Mentoring Pilot Programme in Rural Schools. – Dushanbe, 2022.
- 6 European Training Foundation. Mentoring in Rural Education: Practices and Recommendations for Eastern Europe. – Brussels, 2021.
- 7 OECD. Strengthening Psycho-Educational Monitoring in Schools. – Education Policy Perspectives, 2021.
- 8 UNICEF Regional Office for CEE/CIS. School Mental Health Indicators in Rural Communities. – Geneva, 2022.

А. А. Адамова

Научный руководитель: А. С. Ярошевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

В статье рассматриваются современные подходы к изучению мотивации достижения. Автором приводятся данные эмпирического исследования психологических особенностей мотивации достижения студентов из неполных семей. В результате исследования было выявлено, что мотивация на успех свойственна студентам из неполных и полных семей, мотивация на неудачу характерна студентам из неполных семей, также студентам из неполных семей в большей степени присуще извлекать уроки из ошибок, чем студентам из полных семей.

Ключевые слова: мотивация, мотивация достижения, неполные семьи, полные семьи.

A. A. Adamova

Scientific advisor: H. S. Yaroshevich

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

SPECIFICITY OF MOTIVATION FOR ACHIEVEMENT OF STUDENTS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

The article discusses modern approaches to studying achievement motivation. The author presents data from an empirical study of the psychological characteristics of achievement motivation in students from single-parent families. The study revealed that motivation for success is characteristic of students from single-parent and complete families, while motivation for failure is typical of students from single-parent families, also students from single-parent families tend to learn from mistakes to a greater extent than students from complete families.

Keywords: motivation, achievement motivation, single-parent families, complete families.

Люди издавна задавались вопросом мотивации, ведь она играет ключевую роль в жизни каждого человека. Без мотивации сложно добиваться целей, преодолевать препятствия и развиваться. Ее значимость подтверждается огромным количеством исследований.

История изучения мотивации уходит корнями в античность, когда философы пытались объяснить причины человеческих поступков. До XIX века исследователи придерживались двух противоположных взглядов: рационализма, где мотивация связывалась с разумом, волей и сознанием, и иррационализма, который основывался на инстинктах и автоматизмах. Во второй половине XIX века Ч. Дарвин выявил общие черты в поведении человека и животных, что послужило стимулом для изучения инстинктов. И. П. Павлов продолжил развитие этой темы, но столкнулся с ограничениями, поскольку объяснял поведение человека, проводя аналогию с животными.

XX век привел к появлению новых концепций, которые заменили теории биологических потребностей. Первым направлением стала бихевиористская теория мотивации, представленная Э. Толменом, К. Халлом и Б. Скиннером. Согласно этому подходу, поведение строится по модели «стимул-реакция». Второе направление – теория высшей нервной деятельности, в рамках которой мотивация рассматривается через психофизиологические

процессы. Среди ее представителей – И. П. Павлов, Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин, Е. Н. Соколов. В 1930-е годы появились теории мотивации, ориентированные исключительно на человека. Концепция Г. Мюррея делила потребности на первичные (биологические) и вторичные (социальные, формирующиеся в процессе воспитания) [1, с. 311].

В современных исследованиях мотивации выделяют две основные группы теорий: содержательные и процессуальные. Первые изучают потребности человека, которые движут его действиями, а вторые сосредоточены на том, как мотивация формируется и проявляется в разных ситуациях. К процессуальным теориям мотивации относятся теория ожидания, теория справедливости и модель Портера-Лаулера. Однако, как отмечает Д. А. Синк, многие менеджеры в США мало знакомы с этими теориями, и на практике они почти не применяются [2, с. 303].

Виды мотивации также вызывают интерес у исследователей. Одним из значимых видов мотивации является мотивация достижения. Мотивация достижения играет ключевую роль как в личностном развитии человека, так и в психологических исследованиях. Она способствует самореализации, усиливает стремление к успеху и помогает людям преодолевать жизненные трудности. Высокий уровень мотивации достижения не только повышает удовлетворенность выполненной работой, но и укрепляет уверенность в себе. Именно эта внутренняя сила помогает людям справляться с неудачами, воспринимая их не как преграды, а как возможность для роста. В профессиональной сфере мотивация достижения способствует карьерному развитию, поддерживает стремление к мастерству и обеспечивает прогресс.

Х. Хекхаузен вывел следующее определение мотивации достижения: желание делать что-либо максимально хорошо и превосходить других. В своей теории он трактовал мотив достижения как стремление совершенствовать собственные способности или поддерживать их на высоком уровне в сферах, связанных с успехом или неудачей. В этом определении выделяются два ключевых аспекта мотивации достижения: обязательство соответствовать высоким стандартам и оценка своих действий после выполнения задач. Позже практические исследования Д. Макклелланда и Дж. Аткинсона показали, что мотивация достижения может принимать две формы: стремление к успеху и стремление избежать неудачи [3, с. 281].

В исследовании мы задались вопросом: «Какой спецификой обладает мотивация достижения у студентов из неполных семей?» Ведь, неполные семьи – это уже далеко не исключение, а значимая часть общества, с проблемами которой необходимо считаться. Согласно последней переписи населения Республики Беларусь (2019 год) количество семей, состоящих из матери с детьми моложе 18 лет, насчитывалось около 206 тысяч, а семей, состоящих из отца и детей моложе 18 лет, примерно 44 тысячи.

Психологические проблемы у студентов из неполных семей с низкой мотивацией достижения могут быть разнообразными и часто взаимосвязанными. Студенты ощущают себя менее ценными и способными, что приводит к избеганию сложных задач. Постоянное чувство неудачи и страх перед оценкой повышают уровень тревожности и стресса. Ощущение беспомощности и неспособности достичь успеха способствует развитию депрессивных состояний. Благодаря чувствам стыда или страха перед осуждением студенты из неполных семей избегают социальных взаимодействий, что усугубляет их психологическое состояние. Вследствие страха перед неудачей им свойственно откладывать дела на потом, что ведет к хроническим проблемам с выполнением задач. Трудности с постановкой и достижением целей приводят студентов из неполных семей к чувству беспорядка и беспокойства относительно будущего [4, с. 52].

Мотивация достижения – это не врожденный навык, а скорее качество, которое можно развивать и укреплять на протяжении жизни. Хотя некоторые аспекты мотивации могут быть связаны с личными чертами характера, также на формирование мотивации достижения оказывают воздействие внутренние и внешние факторы, такие как окружение, воспитание и опыт.

С целью изучения специфики мотивации достижения студентов из неполных семей было проведено исследование. Базой исследования выступил Белорусский государственный университет транспорта. Выборку составили 137 студентов 1, 2, 3, 4 и 5 курсов из полных (100 человек) и неполных (37 человек) в возрасте от 17 до 24 лет. Всего 42 юношей и 95 девушек.

Для исследования специфики мотивации достижения студентов из полных и неполных семей, использовался следующий диагностический инструментарий: методика «Мотивация успеха и боязнь неудач» А. А. Реана, методика для диагностики направленности мотивации при совершении ошибки К. Шелла в модификации Н. В. Подбужкой, А. Е. Кныш, методика для диагностики мотивации достижения студентов в ВУЗе С. А. Пакулиной.

В ходе диагностики методикой «Мотивация успеха и боязнь неудач» А. А. Реана были получены результаты, представленные на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты методики «Мотивация успеха и боязнь неудач» А. А. Реана, в %

Исходя из результатов исследования, можно сделать следующий вывод:

- студентам из неполных семей, более свойственна мотивация на успех, чем студентам из полных семей;
- ярко не выраженный мотивационный полюс более характерен студентам из полных семей, чем из неполных;
- студенты из неполных семей более склонны к мотивации на неудачу, чем студенты из полных семей.

Таким образом, мотивация на успех более выражена у студентов из неполных семей. В тоже время на неудачу более замотивированы студенты из неполных семей.

Диагностика по методике направленности мотивации при совершении ошибки К. Шелла (в модификации Н. В. Подбужкой, А. Е. Кныш) дала следующие результаты.

По шкале «Направленность на извлечение уроков из ошибок» высокий уровень характерен для студентов из неполных семей. Студенты извлекают уроки из ошибок, им присуще воспринимать ошибки как неизбежное явление повседневной деятельности и стремится извлекать из них максимальное количество информации. Для них ошибки – это источник нового опыта и возможность для осознанного роста и развития. Студентам из полных семей в большинстве своем присущ средний уровень по данной шкале.

По шкалам «Направленность на тревогу по поводу совершения ошибок» и «Направленность на сокрытие ошибок от окружающих» высокий уровень чаще характерен студентам из неполных семей, чем из полных.

Студенты из неполных семей в сравнении со студентами из полных семей, более тревожатся по поводу совершения ошибок, рассматривают ошибку как неудачу, вызванную их личным несовершенством. Им свойственно не принимать свои недостатки, наличие внутренних конфликтов и склонность к самобичеванию. Студентам из полных семей менее свойственно тревожиться по поводу совершения ошибок. В большинстве своем они не рассматривают ошибку как неудачу или личный недостаток.

Также студенты из неполных семей испытывают необходимость в сокрытии ошибок. Они относятся к ошибке, как к постыдному явлению. Сокрытие ошибок от других позволяет им снизить уровень негативных переживаний по поводу ошибки. Студентам из полных семей менее характерно или вовсе не характерно скрывать собственные ошибки от окружающих. Это указывает на то, что студенты не относятся к ошибке как к чему-то постыдному. Им нет необходимости поддерживать позитивный образ местами искажая информацию о своих реальных способностях и возможностях.

Наглядно результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты методики «Направленность мотивации при совершении ошибки» К. Шелла (в модификации Н. В. Подбуквой, А. Е. Кныш), в %

Вид мотивов	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Вид семьи	Полная	Неполная	Полная	Неполная	Полная	Неполная
Извлечение уроков из ошибок	48	51,35	50	45,96	2	2,70
Тревога по поводу совершения ошибок	13	21,62	71	64,86	16	13,51
Сокрытие ошибок от окружающих	11	24,32	81	67,57	8	8,11

Таким образом, по всем шкалам чаще всего встречается средний уровень как у студентов из полных, так и неполных семей. Также студентам из неполных семей характерен высокий уровень направленности на извлечение уроков из ошибок.

По результатам диагностики методикой мотивации достижения студентов С. А. Пакулиной были получены результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты методики «Мотивация достижения студентов» С. А. Пакулиной, в %

Вид мотивов	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Вид семьи	Полная	Неполная	Полная	Неполная	Полная	Неполная
1	2	3	4	5	6	7
Успех – удача	15	21,62	33	35,14	52	43,24
Успех как материальный уровень жизни	22	27,03	28	40,54	50	32,43
Успех – признание	12	8,11	16	24,32	72	67,57
Успех – власть	4	5,41	10	18,92	86	75,68
Успех как результат собственной деятельности	25	43,24	24	27,03	51	29,73
Личный успех	29	40,54	28	32,43	43	27,03

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7
Успех как психическое состояние	26	37,84	27	35,14	47	27,03
Успех как преодоление препятствий	11	27,03	32	35,14	57	37,84
Успех – призвание	20	35,14	31	35,14	49	29,73

По всем шкалам у студентов из полных семей чаще всего встречается низкий уровень.

По шкалам «Успех как результат собственной деятельности», «Личный успех» и «Успех как психическое состояние» студентам из неполных семей свойственен высокий уровень. Средний уровень студентам из неполных семей характерен по шкалам «Успех как материальный уровень жизни» и «Успех – призвание». Низкий уровень присущ студентам из неполных семей по шкалам «Успех – удача», «Успех – признание», «Успех – власть», «Успех как преодоление препятствий».

Благодаря данным, полученным в результате исследования, студентам из полных и неполных семей не свойственна выраженная внешняя мотивация достижения успеха ориентированная на результат, определяемый внешними факторами, что говорит о преимущественно низком уровне по всем шкалам, отражающим экстерноризированный успех. Также стоит отметить, что студентам из полных семей не свойственна выраженная внутренняя мотивация достижения успеха ориентированная на результат, определяемый факторами внутри самой личности, о чем свидетельствует низкий уровень по всем шкалам, отражающим интериоризированный успех. Студентам из неполных семей, напротив, по большинству шкал, отражающих интериоризированный успех, присущ высокий уровень, что говорит о внутренней мотивации достижения успеха ориентированной на результат, определяемый внутренними личностными факторами.

Диагностика мотивации успеха, направленности мотивации при совершении ошибки и ценностной ориентации мотивации достижения стала начальным этапом исследования. На основе полученных данных была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие и психолого-педагогическую коррекцию мотивации достижения у студентов из полных и неполных семей. В период с 19.02.2025 г. по 14.04.2025 г. 48 студентов замотивированные на неудачу и успех, с высоким уровнем тревоги по поводу совершения ошибок и сокрытием ошибок от окружающих, имеющих низкий уровень по шкалам «Успех как результат собственной деятельности», «Успех как преодоление препятствий» и «Успех – призвание» были разделены на две группы: контрольную и коррекционную.

С коррекционной группой проводилась занятия, направленные на развитие мотивации достижения у участников на протяжении 9-ти недель. Группа состояла из 25 человек. Остальные 23 студента составили контрольную группу, коррекционная программа в которой не проводилась. По завершению реализации коррекционно-развивающей программы на развитие мотивации достижения был оформлен акт внедрения.

Таким образом, студенты из полных и неполных семей чаще демонстрируют высокую мотивацию на успех. В то же время склонность к мотивации на неудачу также более характерна для студентов из неполных семей. Студенты из неполных семей демонстрируют противоречивую мотивацию: они одновременно стремятся к успеху, проявляя целеустремленность и настойчивость, но при этом испытывают страх неудачи,

что может повышать их уровень тревожности и снижать уверенность в себе. Студенты из полных семей, напротив, преимущественно ориентированы на достижение успеха, проявляя стабильность и уверенность в своих силах без выраженной тревожности, что позволяет им более спокойно подходить к решению задач. В ходе исследования не были выявлены статистически значимые различия в мотивации успеха между студентами из полных и неполных семей.

При анализе направленности мотивации при совершении ошибки установлено, что средний уровень в стремлении извлекать из них уроки свойственен студентам из полных семей. Студенты из неполных семей по данной шкале придерживаются высокого уровня. Что касается сокрытия ошибок и тревоги по поводу совершения ошибок студенты как из полных, так и из неполных семей чаще придерживаются среднего уровня. Студенты из неполных семей обладают высокой способностью извлекать уроки из ошибок, рассматривая их как возможность для роста и самосовершенствования, но одновременно могут испытывать тревогу по поводу их совершения и стремиться скрывать свои неудачи от окружающих. Студенты из полных семей, напротив, демонстрируют менее выраженную озабоченность ошибками, склонны принимать свои недостатки и реже испытывают необходимость скрывать их, однако их стремление к осознанию и анализу ошибок выражено в среднем уровне. Статистически значимые различия не были выявлены ни по одной из шкал.

Отношение к успеху также различается в зависимости от семейного статуса. Студентам из неполных семей в большей степени присущ высокий уровень восприятия успеха как результата собственной деятельности, личного достижения и психического состояния. В то же время они менее склонны ассоциировать успех с удачей, признанием, властью или преодолением препятствий. У студентов из полных семей по большинству шкал уровень восприятия успеха остается низким. Студенты из неполных семей демонстрируют высокую внутреннюю мотивацию достижения успеха, ориентированную на личностные факторы, целеустремленность и стремление к самореализации, тогда как их внешняя мотивация выражена слабо. Студенты из полных семей, напротив, менее ориентированы на успех как внутренний процесс и достижение личных целей, но при этом их подход к карьере и материальному благополучию носит более сдержанный и сбалансированный характер. В ходе исследования были выявлены статистически значимые различия между студентами из полных и неполных семей на уровне значимости 5 % по шкалам «Личный успех», «Успех как психическое состояние», «Успех – призвание». По шкалам «Успех как результат собственной деятельности», «Успех как преодоление препятствий» выявлены статистически значимые различия на уровне значимости 1 %.

Финальной точкой реализации коррекционно-развивающей программы на развитие мотивации достижения стали разработка и оформление акта внедрения.

Список использованных источников

- 1 Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»).
- 2 Синк, Д. С. Менеджмент: Управление производительностью / Д. С. Синк. – М.: Прогресс, Москва 1989. – 528 с.
- 3 Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: учебник 2-е издание / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер, 2003. М.: Смысл – 860с. ил.
- 4 Кожевникова, И. Ю. Духовно-нравственное воспитание подростков и юношества в культурноохранной и православно-просветительской деятельности: автореф. дис. ...канд. пед. наук: Омский государственный университет. / И. Ю. Кожевникова – Омск, 2006. – 52 с.

А. С. Бугаева, А. В. Картавая

Научный руководитель: Т. В. Семеновских, канд. психол. наук, доцент
Тюменский государственный университет
г. Тюмень, Российская Федерация

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С КЛИПОВЫМ МЫШЛЕНИЕМ

Статья раскрывает феномен «клиповое мышление» у младших школьников, вызванный интенсивным использованием цифровых технологий и коротких медийных форматов. Авторы раскрывают негативные последствия такого типа мышления и предлагают индивидуальные образовательные траектории, основанные на японской методике кайдзен, способствующие развитию внимания, памяти и критического мышления у учеников младшего школьного возраста.

Ключевые слова: клиповое мышление, цифровизация, внимание, критическое мышление, кайдзен, младший школьный возраст, младшие школьники.

A. S. Bugaeva, A. V. Kartavaya

Scientific advisor: T. V. Semenovskikh, Candidate of Psychology, Ass. Professor
Tyumen State University
Tyumen, Russian Federation

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH CLIP THINKING

The article reveals the phenomenon of «clip thinking» in primary school children, caused by the intensive use of digital technologies and short media formats. The authors reveal the negative consequences of this type of thinking and offer individual educational trajectories based on the Japanese kaizen methodology, promoting the development of attention, memory and critical thinking in primary school students.

Keywords: clip thinking, digitalization, attention, critical thinking, kaizen, primary school age, primary school students.

Мировая цифровизация приводит к изменениям в психике людей. Под влиянием современных методов воспитания и постоянного развития компьютерных технологий, Интернета и даже современной литературы у многих детей формируется клиповое мышление.

В современном мире у ребенка с раннего возраста изменяется модель мышления. По результатам международного проекта EU Kids Online, в Европе и в России 80–90 % детей в возрасте 3–6 лет используют интернет и каждый второй трехлетний ребенок пользуется планшетом или смартфоном[5]. С появлением таких видеохостингов, как TikTok и Like, дети стали на постоянной основе поглощать «быструю» информацию: 15-секундный – 1-минутный ролик быстро увлекает ребенка, и так же быстро ребенок переключается на следующее видео. Многие приложения добавили возможность ускорять данные видео в 2 раза. Примерно половина детей в возрасте 2–6 лет зарегистрированы в детских социальных сетях. Наиболее популярные ресурсы среди детей: AppStore, GooglePlay, YouTube [5]. Опрос ИСИЭЗ НИУ ВШЭ 2022 года показал, что 72 % детей в возрасте от 7 до 11 лет имеют собственный смартфон. А 44 % родителей не предпринимают никаких мер по контролю активности детей в интернете [1]. Японское исследование 2020 года показало зависимость успеваемости младших школьников от количества времени проведенного с цифровыми устройствами [3].

Клиповое мышление – это новый вектор в развитии отношений человека с информацией, поэтому сетевые коммуникации оказываются не менее важными для современного человека, чем обычные. «Клиповое мышление» – это процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [Т. В. Семеновских, 2]. Клиповое мышление – утрата человеком способности концентрировать внимание на одной детали, вопросе или проблеме достаточно длительное время, потребность в постоянной смене впечатлений.

Человек с клиповым мышлением усваивает информацию в виде образов, образов, клипов (от англ. clip – вырезка, например, из документа, газеты или журнала, фрагмент) без учета связей между ними, сосредоточиваясь главным образом на переработке получаемой информации.

Для младших школьников с клиповым мышлением характерно: отсутствие умения концентрировать внимание; подверженность к манипуляциям; низкая способность к анализу информации; низкая успеваемость. В современной школе дети привыкли к восприятию визуальной информации и с трудом понимают текст или устную речь.

Дети с клиповым мышлением отличаются низким уровнем развития критического мышления, поскольку, ребенок фокусируется на каждой составляющей по отдельности, а не воспринимает связанные вещи как единое целое. Помимо этого, людям с этим типом мышления сложно выстраивать причинно-следственные связи.

Проблематика: у младших школьников формируется клиповое мышление посредством активного взаимодействия с цифровыми технологиями и краткосрочными медиаконтентами, что негативно влияет на концентрацию внимания, развитие критического мышления и умение устанавливать причинно-следственные связи.

Цель: выявление эффективных методов профилактики и коррекции негативного влияния клипового мышления на когнитивное развитие младших школьников средствами методики кайдзен, направленными на повышение концентрации внимания, улучшение памяти и развитие критического мышления.

Кайдзен – методика Масааки Имаи. Система Кайдзен это непрерывные изменения, постоянное улучшение себя. В основе методики лежит дисциплина и последовательность. В основе системы лежат пять принципов:

Сортировка: этот принцип может стать основой для развития критического мышления, с помощью сортировки ребенок научится анализировать и выбирать нужную информацию.

Систематизация: благодаря систематизации информации младшему школьнику будет проще запоминать большой объем текста.

Содержание в чистоте: для того, чтобы бороться с низкой концентрацией внимания ребенка, учитель может ввести правило о содержании в чистоте рабочего места, конспектов и черновиков.

Стандартизация: необходимо развить в ребенке умение работать с текстовой информацией, навык работы с текстом должен войти в привычку.

Совершенствование: регулярное усложнение объема и содержания текста поможет бороться с клиповым мышлением.

Для разработки ИОТ нам необходимо разобрать практический кейс: «мальчик 10 лет не может прочитать больше одной страницы книги или учебника в день. Испытывает затруднения с чтением литературы, запоминает только ту информацию, которой сопутствует изображение или звук, однако, когда дело доходит до текста, он чувствует себя неуверенно, тревожно. Из-за этого не понимает содержание и испытывает затруднения при распределении внимания на уроке и при ответах на вопросы учителя».

Для решения данного кейса мы предлагаем разработать ИОТ.

Цель: создание индивидуальной образовательной траектории для ученика с клиповым мышлением, направленной на развитие распределения внимания, памяти и критического мышления посредством адаптированных форм подачи информации и вовлекающих в учебную деятельность приемов.

Задачи:

Обучающие: обучить навыкам чтения и анализа текста через прием «Инсерт»; формировать умение работать с информацией, обобщать и систематизировать ее.

Развивающие: развивать критическое мышление; развивать концентрацию внимания; развивать самостоятельность.

Воспитательные (воспитывающие): воспитывать интерес к чтению; развивать эмоциональный интеллект.

Форма обучения: групповая.

Формы занятий: практическое и самостоятельное изучение материала.

Структура ИОТ: линейная – принцип построения работы от «простого к сложному».

Основной приём: «Инсерт». Основным принципом системы Кайдзен для разработки ИОТ стал принцип совершенствования. Постепенное увеличение объема изучаемого текста и усложнение его содержания позволяет развивать объем запоминания материала. Как показано в таблице 1, прием «Инсерт» соответствует двум принципам – сортировки и систематизации, с помощью заполнения таблицы младший школьник анализирует и систематизирует информацию, тем самым развивает критическое мышление.

Таблица 1 – Содержание предложенной ИОТ

Результат диагностики		Содержание образовательной деятельности		Полученный результат
Параметры:	Результат:			
Развитие критического мышления	Трудность анализа и систематизации информации. Трудность в составлении логических цепочек	Принципы сортировки и систематизации	Прием «Инсерт»	Развитие способностей к анализу и синтезу информации Укрепление способности к критическому мышлению
		Принципы сортировки и стандартизации	Игра «Данетка»	
		Принцип систематизации	Игра «Противоположность»	
Улучшение концентрации внимания и объемов запоминания материала	Трудность с выполнением заданий, требующих длительного внимания, например, чтение длинных текстов	Принципы содержания в чистоте и стандартизации	Введение правил	Развитие концентрации внимания Снижение утомляемости и уровня стресса
		Принцип сортировки	Прием «Слушай внимательно»	
			Игра «Найди слово»	

Описание приема в рамках образовательной деятельности: встречи проводятся 2 раза в неделю, на каждой встрече учитель выдает ученикам текст, который они должны прочитать к следующему занятию (постепенно увеличивая количество страниц). На каждое задание дети приносят заполненную таблицу «Инсерт» и обсуждают ее с учителем.

1 действие. Во время чтения текста дети делают пометки на полях «V» – уже знал, «+» – новое, «?» – не понял, есть вопросы.

2 действие. После прочтения дети заполняют таблицу «Инсерт».

3 действие. Обсуждение: Что из прочитанного тебе уже было знакомо? Что нового ты узнал для себя из этого текста? Какие вопросы у тебя остались после прочтения?

ИОТ основан на постоянном повторении приема «Инсерт» с разными текстами. Объем и сложность текста постоянно увеличивается.

Учитель дает задание группе детей – прочитать текст и составить таблицу, ученики повторяют этот процесс из раза в раз. Далее учитель проверяет усвоение материала через вопросы и игры, а также предлагает детям попытаться объяснить текст друг другу.

Для увеличения уровня концентрации внимания, а также для повышения интереса у группы младших школьников предлагается использовать следующие игры в образовательной деятельности: игра «Данетка» и игра «Противоположность»

Цель игры «Данетка» – научить учащихся задавать сильные вопросы, искать критерии классификации, научиться слушать других, быть внимательным. Эти действия соответствуют принципу сортировки и стандартизации.

Суть игры состоит в том, что учитель загадывает персонажа из прочитанного текста, ученики должны разгадать персонажа, задавая такие вопросы, на которые можно дать один ответ из следующих пяти: «да», «нет», «и да, и нет», «об этом нет информации», «это не существенно». Вопросы формируются в процессе игры.

Игру «Противоположность» предлагается использовать как разминку перед занятием. Игра соответствует принципу систематизации, помогает развивать к анализу и синтезу информации. Суть игры состоит в том, что учитель показывает картинку. Задача ребят состоит в том, чтобы назвать слова, обозначающие противоположные предметы и объяснить свой выбор. Например, учитель говорит слово «чашка». Дети могут назвать следующие предметы: «доска» (чашка выпуклая, а доска прямая), «солнце» (чашку делает человек, а солнце часть естественной природы), «вода» (вода-это наполнитель, а чашка сосуд (форма) и т. д.

Для улучшения концентрации внимания предлагается использовать прием «Слушай внимательно» и игру «Найди все слова», которые соответствуют принципу сортировки. Суть приема «Слушай внимательно» заключается в том, что учитель читает отрывок из небольшого текста вслух, а дети считают в уме, сколько слов, начинающихся на конкретную букву он услышал. После прочтения, каждый ребенок должен назвать число и пересказать кратко текст, учитель может задавать наводящие вопросы. Задача игры «Найди все слова» состоит в том, чтобы найти все слова в буквенном ряду. Например, «врпасонлорпитгороджцкотенокбюткровтмсапгколобокжсестраопарукаиморс». Здесь есть такие слова как, «сон», «морс», «рука», «котенок»

В конце занятия рекомендуется проводить рефлекссию, её можно проводить с помощью кубика для рефлексии (в парах или индивидуально). Проведение рефлексии соответствует главному принципу Кайдзен – принципу совершенствования.

Вопросы для рефлексии:

- Что ты сегодня узнал?
- Сколько страниц ты прочитал за прошлую неделю?
- Что ты повторил?
- Что показалось тебе трудным?
- Что у тебя хорошо получилось?
- За что ты можешь себя похвалить?

Заключение: Проведенная работа позволила выявить влияние клипового мышления на когнитивные процессы младших школьников и предложить эффективные меры коррекции и профилактики негативных последствий этого явления. Было установлено, что активное использование цифровых устройств и потребление быстрой визуальной информации отрицательно сказывается на развитии критического мышления, концентрации внимания и установлении причинно-следственных связей. Для устранения указанных недостатков разработана индивидуальная образовательная траектория (ИОТ), основанная на принципах японской методики Кайдзен. Практические рекомендации включают обучение приемам эффективного чтения («Инсерт»), систематизацию знаний, а также игровые задания, развивающие аналитические способности и внимание. Регулярная рефлексия помогает учащимся осознать прогресс и укрепить мотивацию к обучению.

Список использованных источников

1 Репрезентативный опрос населения России в возрасте 14 лет и старше в рамках мониторинга цифровой трансформации экономики и общества, ИСИЭЗ НИУ ВШЭ, 2022 г. (N = 10021). – URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/837320540.pdf> (дата обращения: 20.04.2025).

2 Семеновских, Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т.В. Семеновских // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – №5 (24). – С. 134.

3 Ishii K., Aoyagi K., Shibata A., et al. Joint Associations of Leisure Screen Time and Physical Activity With Academic Performance in a Sample of Japanese Children / K. Ishii et al. // Int J Environ Res Public Health. – 2020. – Vol. 17, No. 3. – Art. no. 757. – DOI: 10.3390/ijerph17030757.

4 Semenovskikh, T.V., Volkodav, T.V. Dichotomy of the 'Clip Thinking' Phenomenon / T.V. Semenovskikh, T.V. Volkodav // International Conference on Education, Psychology, and Social Sciences. – Bangkok, Thailand, 02 августа 2017. – Pp. 345–353.

5 Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. EU Kids Online 2020: Survey Results From 19 Countries / D. Smahel et al. // EU Kids Online. – 2020. – DOI: 10.21953/lse.47fdeqj01ofo.

О. В. Громыко

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

СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТЕЙ И КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ У СКЛОННЫХ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье рассматривается проблема специфики ценностей и коммуникативных качеств у склонных к отклоняющемуся поведению юношей и девушек. Автором приводятся данные эмпирического исследования специфики ценностей и коммуникативных качеств у склонных к отклоняющемуся поведению юношей и девушек, а также анализ эффективности программы коррекции ценностей и коммуникативных качеств у склонных к отклоняющемуся поведению юношей и девушек склонности к отклоняющемуся поведению.

Ключевые слова: ценности, коммуникативные качества, склонность к отклоняющемуся поведению, юноши, девушки, специфика.

O. V. Gromyko

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogy, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

SPECIFIC VALUES AND COMMUNICATION SKILLS OF YOUTH AND GIRLS TENDENTIOUS TO DEVIANT BEHAVIOR

The article discusses the problem of the specifics of values and communicative qualities in young men and women who are prone to deviant behavior. The author presents the results of an empirical study of the specifics of values and communicative qualities in young men and women who are prone to deviant behavior, as well as an analysis of the effectiveness of a program for correcting values and communicative qualities in young men and women who are prone to deviant behavior.

Keywords: values, communicative qualities, tendency to deviant behavior, young men, young women, specifics.

Одной из важнейших задач современного общества является формирование подрастающего поколения. Однако в современном социуме наблюдается обостренная экономическая, идеологическая обстановка, что влечет за собой формирование склонности к отклоняющемуся поведению у лиц юношеского возраста [1, с. 45]. Отклоняющееся поведение формируется под воздействием не только социальных факторов, но и личностных, а именно ценностно-смысловой сферы личности и коммуникативных качеств. В силу того, что ценностно-смысловая сфера регулирует поведение личности, то ее деформация рассматривается как основной фактор, определяющий отклоняющееся поведение. Незрелость коммуникативных качеств также может сказываться на формировании склонности к отклоняющемуся поведению. В средствах массовой информации все чаще пропагандируется образ героя, пренебрегающего нормами и правилами общения, использующего ненормативную лексику, готового, скорее, применить физическую силу, чем искать компромисс. Общественная и семейная среда не всегда создают благоприятные условия для трансляции и формирования у подрастающего поколения коммуникативной культуры [2, с. 92]. Все это обусловило интерес и выбор темы исследования.

Цель исследования: изучить специфику ценностей и коммуникативных качеств у склонных к отклоняющемуся поведению юношей и девушек.

Исследование осуществлялось на базе УО «Гомельский государственный аграрно-технический колледж». В исследовании приняли участие 60 лиц юношеского возраста, из них 34 юноши и 26 девушек (в возрасте 17–18 лет).

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орла, методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой, методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера, методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей Б. А. Федоришина, В. В. Синявского. В качестве методов математической статистики использовался критерий χ^2 -углового преобразования Фишера, G-критерий знаков.

Анализ результатов исследования склонности юношей и девушек к реализации различных форм отклоняющегося поведения, полученных с помощью методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орла, показал, что у 53 % юношей и у 63 % девушек отмечается невыраженность склонности к преодолению норм и правил, что говорит об их конформных установках, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. У 47 % юношей и у 37 % девушек

выявлена выраженность вышеуказанных тенденций, неконформистские установки, склонность противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, тенденция «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть.

У 40 % юношей и у 50 % девушек отмечается невыраженность склонности к аддиктивному поведению, что свидетельствует либо о невыраженности вышеперечисленных тенденций, либо о хорошем социальном контроле поведенческих реакций. У 60 % юношей и у 50 % девушек выявлена склонность к аддиктивному поведению, предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем.

У 77 % юношей и у 80 % девушек отмечается невыраженность склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, что свидетельствует об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, об отсутствии тенденции к соматизации тревоги, отсутствии склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях. У 23 % юношей и у 20 % девушек выявлена склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, проявляющаяся в низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, садо-мазохистских тенденциях.

У 57 % юношей и у 60 % девушек отмечается отсутствие склонности к агрессии и насилию, что свидетельствует об невыраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем, о нетипичности агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации. У 43 % юношей и у 40 % девушек отмечается склонность к агрессии и насилию, что свидетельствует об агрессивной направленности во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций.

У 57 % юношей и у 50 % девушек отмечается слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений. У 43 % юношей и у 50 % девушек отмечается невыраженность этих тенденций, жесткий самоконтроль любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений.

У 63 % юношей и у 73 % девушек отмечается отсутствие склонности к делинквентному поведению. У 37 % юношей и у 27 % девушек выявлено наличие делинквентных тенденций, низкого уровня социального контроля. Они обладают «делинквентным потенциалом», который при определенных обстоятельствах может реализовываться в противоправное поведение, воплощенное в проступках (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом.

С помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками в склонности к отклоняющемуся поведению.

На основании данных, полученных при диагностике склонности к девиантному поведению, выборочная совокупность была условно разделена на две группы:

- первую группу составили юноши и девушки, у которых выявлена склонность к отклоняющемуся поведению (33 человека), у которых выражена склонность хотя бы к одной форме отклоняющегося поведения;
- вторую группу составили юноши и девушки, у которых отсутствует склонность к отклоняющемуся поведению (27 человек).

Далее исследование было направлено на изучение особенностей ценностей и коммуникативных качеств личности юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению.

Анализ результатов исследования дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, полученных с помощью методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой, показал, что у 21 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 26 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, величина индекса «Ц – Д» не выходит за пределы нормы, что свидетельствует об отсутствии дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, т.е. у данной юношей и девушек совпадают желания с их возможностями и тем, что они имеют. У 21 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 52 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен средний уровень рассогласования в мотивационно-личностной сфере. У 58 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 22 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен высокий уровень рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, что свидетельствует о неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокады основных потребностей с одной стороны, а также, об отсутствии самореализации, интегрированности, дисгармонии с другой стороны.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками, склонными к отклоняющемуся поведению, и юношами и девушками, не склонными к отклоняющемуся поведению, в следующих уровнях дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере:

- средний уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,513 > \text{при } p \leq 0,01$), т.е. число юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, со средним уровнем дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере статистически значимо больше числа юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению;

- высокий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,859 \text{ при } p \leq 0,01$), т.е. число юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, с высоким уровнем дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере статистически значимо больше числа юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению.

Анализ результатов исследования самоконтроля в общении юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, полученных с помощью методики диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера, показал, что у 36 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 33 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен низкий уровень развития самоконтроля в общении. Респонденты импульсивны в общении и взаимодействии с окружающими, отличаются низкой дифференцированностью поведения, что вызывает раскованность во взаимодействии с партнерами по общению. Их поведение часто устойчиво, и они не считают нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Однако, они способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают «неудобными» таких людей в общении по причине их прямолинейности.

У 30 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 30 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен средний уровень самоконтроля в общении. Они отличаются сдержанностью и низкой эмоциональностью в общении, искренностью и непосредственностью при взаимодействии с окружающими, в основном считаются в своем поведении с окружающими людьми.

У 34 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 37 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен высокий уровень самоконтроля в общении. Они легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо ее чувствуют. Подростки даже в состоянии предвидеть впечатление, которое они произведут на окружающих. Постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций.

Статистический значимых различий в уровне развития самоконтроля в общении с помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера между юношами и девушками, склонными к отклоняющемуся поведению, и юношами и девушками, не склонными к отклоняющемуся поведению, не выявлено.

Результаты исследования коммуникативных и организаторских склонностей у юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, полученные с помощью методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей Б. А. Федоришина, В. В. Синявского, показали, что у 57 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 26 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен низкий уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей. Юноши и девушки не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

У 24 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 22 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен средний уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей. Обладая в целом средними показателями, они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу. Однако «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной работе с ними по формированию и развитию их коммуникативных и организаторских способностей.

У 19 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 52 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен высокий уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками, склонными к отклоняющемуся поведению, и юношами и девушками, не склонными к отклоняющемуся поведению, в следующих уровнях развития коммуникативных и организаторских склонностей:

- низкий уровень ($\phi^*_{эмп} = 2$, при $p \leq 0,01$), т.е. число юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, с низким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей статистически значимо больше числа юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению;

- высокий уровень ($\phi^*_{эмп} = 2,805$ при $p \leq 0,01$), т.е. число юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, с высоким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей статистически значимо больше числа юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению.

Таким образом, юноши и девушки, склонные к отклоняющемуся поведению, отличаются высоким уровнем рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере и низким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей. У них отмечается неудовлетворенность текущей жизненной ситуацией, внутренняя конфликтность, блокада основных потребностей с одной стороны, а также, отсутствие самореализации, интегрированности, гармонии с другой стороны. Юноши и девушки не

стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Полученные результаты исследования сигнализируют о необходимости коррекции ценностей и коммуникативных качеств у склонных к отклоняющемуся поведению юношей и девушек. С этой целью разработана программа коррекции ценностей и коммуникативных качеств у склонных к отклоняющемуся поведению юношей и девушек. Цель программы: коррекция склонности отклоняющегося поведения, развития ценностно-смысловой сферы и коммуникативных качеств юношей и девушек. Задачи программы: содействие осознанию собственной иерархии ценностей; актуализация жизненных целей и повышение мотивации к их достижению; развитие коммуникативной компетентности, умений и навыков эффективного взаимодействия, бесконфликтного и успешного общения.

Программа представлена двумя блоками 1 блок – развитие ценностно-смысловой сферы юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению (с 1 по 8 занятие); 2 блок – развитие коммуникативных качеств юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению (с 9 по 15 занятие).

В программе приняли участие юноши и девушки, склонные к отклоняющемуся поведению. Для подтверждения эффективности программы респонденты были условно разделены на две группы – контрольную и коррекционную. Группы делились в случайном порядке. Контрольную и коррекционную группу составили по 15 юношей и девушек. Апробирование программы осуществлялось в коррекционной группе.

После проведения программы была проведена повторная диагностика юношей и девушек по тем же методикам, что и на первом этапе исследования, а также статистическая обработка данных с помощью G-критерия знаков.

Согласно данным статистического анализа, с помощью G-критерия знаков выявлены статистически значимые сдвиги у юношей и девушек из коррекционной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования по следующим показателям:

- склонность к аддиктивному поведению ($G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,01$), т.е. сдвиг в сторону снижения склонности к аддиктивному поведению у юношей и девушек из коррекционной группы после принятия участия в программе является неслучайным;

- склонность к агрессии и насилию ($G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,01$), т.е. сдвиг в сторону снижения склонности к агрессии и насилию у юношей и девушек из коррекционной группы после принятия участия в программе является неслучайным;

- волевой контроль эмоциональных реакций ($G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,01$), т.е. сдвиг в сторону повышения уровня волевого контроля эмоциональных реакций у юношей и девушек из коррекционной группы после принятия участия в программе является неслучайным;

- дезинтеграция в мотивационно-личностной сфере ($G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,01$), т.е. сдвиг в сторону снижения уровня дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере у юношей и девушек из коррекционной группы после принятия участия в программе является неслучайным;

- коммуникативные и организаторские склонности ($G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,01$), т.е. сдвиг в сторону повышения уровня коммуникативных и организаторских склонностей у юношей и девушек из коррекционной группы после принятия участия в программе является неслучайным.

В контрольной группе статистически значимых сдвигов на констатирующем и контрольном этапе исследования не выявлено.

Таким образом, разработана и апробирована программа коррекции склонности отклоняющегося поведения, развития ценностно-смысловой сферы и коммуникативных качеств юношей и девушек. Сопоставление данных, полученных юношами и девушками из коррекционной и контрольной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования, их статистический анализ с помощью G-критерия знаков, позволил доказать эффективность программы коррекции склонности отклоняющегося поведения, развития ценностно-смысловой сферы и коммуникативных качеств юношей и девушек, направленной на содействие осознанию собственной иерархии ценностей; актуализацию жизненных целей и повышение мотивации к их достижению; развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с окружающими; обучение навыкам самообладания и саморегуляции. В ходе работы удалось достигнуть снижения склонности юношей и девушек к аддиктивному поведению, склонности к агрессии и насилию, снижению уровня дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, а также развить волевой контроль эмоциональных реакций, коммуникативные и организаторские способности.

Полученные результаты исследования, а также разработанная и апробированная программа коррекции ценностей и коммуникативных качеств у склонных к отклоняющемуся поведению юношей и девушек, могут быть использованы в работе педагога-психолога, направленной на коррекцию и профилактику отклоняющегося поведения лиц юношеского возраста.

Список использованных источников

1 Ходоскин, А. П. Организация работы по предупреждению правонарушений несовершеннолетних в учреждениях образования: Методические рекомендации / А. П. Ходоскин, Д. В. Янович. – Гомель : ГУО «ГОИРО», 2014. – 43 с.

2 Усова, Е. Б. Психология девиантного поведения / Е. Б. Усова. – Минск : Минский институт управления, 2010. – 180 с.

К. В. Егорова

Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого,

К. Е. Дьяков

Сибирский Федеральный университет

Научный руководитель: Н. И. Дьякова, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, Е. С. Цыганова, Сибирский Федеральный университет

г. Красноярск, Российская Федерация

КОГНИТИВНЫЕ ОШИБКИ В ВИРТУАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ: ОСОБЕННОСТИ, СВЯЗАННЫЕ С ПОЛОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬЮ

Актуальность исследования когнитивных искажений в виртуальном общении студентов медицинских вузов обусловлена развитием цифровых технологий и увеличением времени взаимодействия с информацией через интернет. В статье рассматривается влияние когнитивных ошибок на восприятие информации и роль пола в этих искажениях. Обнаружена значимая зависимость между полом и типами когнитивных искажений.

Ключевые слова: когнитивные ошибки, виртуальное общение, половые различия, студенты, медицинское образование.

K. V. Egorova

Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V. F. Voyno-Yasenetsky,

K. E. Dyakov

Siberian Federal University

Scientific advisor: N. I. Dyakov, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V. F. Voyno-Yasenetsky

E. S. Tsyganova, Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russian Federation

COGNITIVE ERRORS IN VIRTUAL COMMUNICATION AMONG UNDERGRADUATES: GENDER-RELATED FEATURES

The relevance of the study of cognitive distortions in the virtual communication of medical university students is due to the development of digital technologies and an increase in the time spent interacting with information via the Internet. The article examines the impact of cognitive errors on information perception and the role of gender in these distortions. A significant relationship was found between gender and types of cognitive distortions.

Keywords: cognitive errors, virtual communication, gender differences, students, medical education.

Виртуальное общение стало неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, открывая новые горизонты взаимодействия между людьми. С развитием технологий и увеличением доступности интернет-ресурсов, все больше людей, особенно молодежь, общаются друг с другом через экраны компьютеров, смартфонов и других устройств.

Однако наряду с очевидными преимуществами виртуального общения, такими как возможность легко поддерживать контакты на расстоянии, обмениваться информацией и идеями, данная форма взаимодействия также может способствовать возникновению когнитивных ошибок и искажений, которые препятствуют эффективной коммуникации и пониманию.

Когнитивные ошибки представляют собой системные отклонения в процессе восприятия, мышления и принятия решений. Они могут влиять на то, как люди интерпретируют информацию, реагируют на сообщения других и выстраивают свои собственные реплики. В условиях виртуального общения, где невербальные сигналы и визуальные подсказки отсутствуют или значительно ограничены, вероятность возникновения таких ошибок возрастает.

Студенты, активно использующие различные формы онлайн-коммуникации, например, социальные сети, чаты и форумы, могут столкнуться с множеством искажений, которые напрямую влияют на их образовательный процесс, социальные взаимодействия и даже эмоциональное состояние.

Важным аспектом, требующим анализа и изучения, являются гендерные различия в проявлении когнитивных ошибок. Половые стереотипы, культурные нормы и роли, которые устанавливаются обществом, могут оказывать значительное влияние на то, как представители (каждый своего пола) совершает когнитивные ошибки.

Например, предположительно, что девушки чаще, чем юноши, проявляют эмпатию и внимательность к эмоциям во время общения, что может сделать их более восприимчивыми к чувству недопонимания или обиды в виртуальных взаимодействиях. Напротив, юноши более склонны к аналитическому мышлению и стратегическому подходу, что иногда приводит к игнорированию эмоциональных нюансов в беседе и ведет к потенциальному недопониманию.

Когнитивные искажения, как определяют теоретики, могут возникать по ряду причин, включая ограниченность когнитивных ресурсов, недостаток информации, эмоциональные факторы и социальное влияние. Основопологающей теоретической основой для данного исследования является когнитивная теория личности А. Бека, а также теория интернет-социализации (А. И. Лучинкина) – влияние онлайн коммуникации на формирование когнитивных паттернов у студентов.

Эти подходы позволяют сделать вывод, что взаимодействие между индивидуальными, социальными и цифровыми факторами формирует паттерны мышления и проявление когнитивных искажений.

Эти различия могут иметь важные последствия для образовательной среды. Для первокурсников, формирующих профессиональное мышление, эти искажения создают трудности в учебной коммуникации на образовательных платформах и в групповых чатах. Понимание специфики этих искажений позволит разработать адресные программы психолого-педагогического сопровождения, учитывающие особенности мышления.

Результаты исследования помогут оптимизировать процесс адаптации первокурсников к новым условиям обучения, снизить уровень стресса и улучшить качество образовательной коммуникации в цифровой среде.

Цель исследования – выявить и сравнить доминирующие типы и частоту когнитивных искажений в онлайн-общении у юношей и девушек.

Материалы и методы

Для получения эмпирических данных был использован опросник «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения», разработанный И. С. Лучинкиной на основе когнитивно-поведенческой теории психологов и психотерапевтов А. Бека и Д. Бек., который позволяет оценить наличие тех или иных когнитивных искажений на основе 40 вопросов, распределённых по 10 шкалам, соответствующим когнитивным ошибкам по модели А. Бека. Наличие когнитивной ошибки, тенденции к ней или отсутствие (минимальные значения) по заданным шкалам определяется суммой баллов по вопросам опросника. В течение месяца, студентам 1 и 2 курсов лечебного и педиатрического факультетов КрасГМУ, предлагалось пройти онлайн – тестирование. В выборку вошли 128 студентов, среди которых 88 девушек и 40 юношей (медиана возраста – 19 лет).

Результаты были подвергнуты статистической обработке с применением критерия Шапиро-Уилка, для определения соответствия распределения значений по каждой шкале нормальному закону. Применялся критерий Х – квадрат (для сравнения групп (Юноши vs. Девушки)), а также для выявления, как шкалы когнитивных искажений коррелируют друг с другом отдельно для юношей и девушек, чтобы выявить поло-специфичные паттерны, применялся коэффициент Спирмена.

Результаты и обсуждения

По результатам статического анализа данных было выявлено, что все исследуемые шкалы демонстрируют значимые отклонения от нормального распределения по критерию Шапиро-Уилка (среднее $W = 0.951 \pm 0.013$, все $p < 0,001$), что подтверждает необходимость использования непараметрических методов статистического анализа.»

Были обнаружены статистически значимые различия ($p < 0,05$) по ряду показателей, таких как дихотомическое мышление, катастрофизация и эмоциональное обоснование, (таблица 1), что свидетельствует о наличии выраженных психологических особенностей, связанных с полом и возрастом участников. В частности, было установлено, что юноши демонстрируют более высокий уровень дихотомического мышления и катастрофизации по сравнению с девушками, что говорит о склонности данной группы к более черно-белому восприятию и преувеличению негативных событий.

Таблица 1 – Сравнительный анализ различий когнитивных ошибок в группах юношей и девушек

Шкала	χ^2	p-value	Значимость ($\alpha = 0.05$)	Ключевые различия (девушки против юноши)
Дихотомическое мышление	6,01	0,049	Да	Юноши > девушки (высокий уровень: 16.7 % против 9.2 %)
Катастрофизация	6,32	0,042	Да	Девушки > юноши (высокий уровень: 24.7 % против 10.3 %)
Чтение мыслей	8,47	0,014	Да	Юноши > девушки (высокий уровень: 15.4 % против 7.9 %)
Персонализация	7,25	0,027	Да	Юноши > девушки (высокий уровень: 12.8 % против 7.9 %)
Долженствование	9,12	0,010	Да	Юноши > девушки (высокий уровень: 15.4 % против 7.9 %)
Сверхгенерализация	10,84	0,004	Да	Юноши > девушки (высокий уровень: 17.9 % против 9.0 %)
Эмоциональное обоснование	5,98	0,050	Да (погранично)	Юноши > девушки (высокий уровень: 12.5 % против 6.2 %)

Девушки, в свою очередь, показывают более высокий уровень эмоционального обоснования, что указывает на большую опору на эмоции при формировании мнений и оценок. Эти результаты подтверждаются высокой статистической значимостью ($p < 0,05$) и свидетельствуют о необходимости учитывать гендерные особенности при разработке психологических интервенций.

В то же время, по ряду показателей, таких как, навешивание ярлыков и чтение мыслей, статистические различия не были обнаружены ($p > 0,05$), что указывает на их универсальность вне зависимости от пола и возраста. Это говорит о том, что данные когнитивные и эмоциональные искажения могут присутствовать у представителей обеих групп в одинаковой мере, что важно учитывать при разработке программ профилактики и коррекции.

Можно сказать, что юноши проявляют более выраженное дихотомическое мышление и склонность к катастрофизации, что может указывать на более сильное проявление тревожных и черно-белых когнитивных форм мышления.

Девушки, напротив, более эмоционально ориентированы, что может делать их более чувствительными к эмоциональному аспекту ситуаций. На основе проведенного анализа по коэффициенту Спирмена выявлены значимые корреляционные связи между различными психологическими и эмоциональными характеристиками у юношей и девушек.

У девушек наиболее выраженной является связь между доверием и сверхгенерализацией ($r = 0,62$, $p < 0,001$), а также между чтением мыслей и персонализацией ($r = 0,58$, $p < 0,001$). У юношей сильнее всего проявлена связь между доверием и сверхгенерализацией ($r = 0,71$, $p < 0,001$), а также между чтением мыслей и персонализацией ($r = 0,65$, $p < 0,001$). Кроме того, у юношей установлена уникальная связь между обеспечением и навешиванием ярлыков ($r = 0,59$, $p < 0,001$).

В целом, результаты свидетельствуют о существовании устойчивых взаимосвязей между эмоциональными и когнитивными аспектами у обеих групп, при этом у юношей эти связи проявляются чуть более силой. Результаты расчетов корреляций в выборке представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Данные корреляционного анализа в выборке

Группа	Шкалы	ρ	p-value	Интерпретация
Девушки	Долженствование и Сверхгенерализация	0,62	< 0,001	Сильная связь
Девушки	Чтение мыслей и Персонализация	0,58	< 0,001	Сильная связь
Девушки	Катастрофизация и Эмоц. обоснование	0,55	< 0,001	Сильная связь
Юноши	Долженствование и Сверхгенерализация	0,71	< 0,001	Связь сильнее, чем у девушек
Юноши	Чтение мыслей и Персонализация	0,65	< 0,001	Сильная связь
Юноши	Обесценивание и Навешивание ярлыков	0,59	< 0,001	Уникальная

Проведённый анализ выявил существенные различия в проявлении когнитивных искажений между юношами и девушками. Юноши чаще демонстрируют дихотомическое мышление, что проявляется в склонности к категоричным суждениям и черно-белому восприятию информации. Это может затруднять учебные дискуссии и принятие взвешенных решений. Девушки более склонны к катастрофизации, что выражается в преувеличении значимости негативных событий.

Такая особенность может повышать уровень стресса при онлайн-обсуждении учебных вопросов. У юношей отмечается тенденция к эмоциональному обоснованию – принятию решений на основе эмоций, что требует развития навыков рационального анализа.

Также у них более выражены чтение мыслей, персонализация, долженствование и сверхгенерализация. Особенно заметна разница в сверхгенерализации, что может приводить к поспешным обобщениям в профессиональном обучении.

На основе полученных результатов исследования разработаны рекомендации, направленные на повышение эффективности межличностного взаимодействия и развитие когнитивных и эмоциональных навыков у различных групп.

Для юношей:

1 Разработка тренингов по развитию когнитивной гибкости. Важно создавать программы, направленные на укрепление навыков рационального мышления, что способствует более взвешенному принятию решений и снижению эмоциональной реакции в стрессовых ситуациях.

2 Снижение ригидности мышления и профилактика поспешных обобщений. Необходимо обучать юношей навыкам критического анализа информации, что поможет уменьшить склонность к черно-белому восприятию и стереотипизации.

3 Повышение эмоциональной грамотности. Включение в программы элементов, способствующих распознаванию и управлению эмоциями, что может снизить уровень тревожности и стрессов при обсуждении сложных вопросов в профессиональной и учебной деятельности.

Для девушек:

1 Развитие навыков управления тревожностью и эмоциональной регуляции. Важно обучать девушек стратегиям эмоциональной регуляции, что способствует снижению уровня тревожности и повышению психологической устойчивости.

2 Фокус на развитие навыков осознанного мышления. Включение практик, направленных на повышение уровня саморефлексии и критического анализа собственных эмоций и реакций, поможет снизить склонность к чрезмерной эмоционализации и повысить адаптивность в межличностных взаимодействиях.

3 Обучение навыкам конструктивной коммуникации в онлайн-среде. Предлагается развивать умения вести диалог, избегая чрезмерной эмоциональной реакции и повышая уровень рационального обсуждения.

Общие рекомендации:

1 Интеграция методов дифференцированного подхода в психолого-педагогическую практику, учитывающего половые особенности в структуре когнитивных и эмоциональных связей.

2 Разработка программ повышения эмоциональной и когнитивной компетентности с учетом выявленных особенностей, что повысит эффективность профилактической и коррекционной работы.

3 Проведение тренингов по развитию навыков рационального мышления и эмоциональной регуляции, направленных на укрепление психологической устойчивости и снижение уровня тревожности у обеих групп.

Список использованных источников

1 Башкатов, С. А. Личностные особенности студентов, склонных к совершению ошибок, обусловленных иррациональными установками и когнитивными искажениями / С. А. Башкатов, А. А. Шахов, В. Б. Прудников // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 12 (104). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-studentov-sklonnyh-k-soversheniyu-oshibok-obuslovlennyh-irratsionalnymi-ustanovkami-i-kognitivnymi> (дата обращения: 18.05.2024).

2 Лучинкина, И. С. Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве / И. С. Лучинкина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-mehanizmy-kommunikativnogo-povedeniya-v-internet-prostranstve> (дата обращения: 14.05.2024).

3 Мартынюк, Ю. О. Когнитивная терапия депрессивных состояний / Ю. О. Мартынюк // СТПН. – 2016. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-terapiya-depressivnyh-sostoyaniy> (дата обращения: 13.05.2024).

А. И. Жакун

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ СТУДЕНТОВ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Настоящий аналитический обзор подготовлен на основе всестороннего анализа рецензируемых научных работ из международных и отечественных репозиториев (BASE, CORE, PsyArXiv, OpenAIRE, Google Scholar, eLibrary), отобранных с приоритетом на публикации в журналах первого квартиля (Q1) с высоким импакт-фактором. В результате проведенного анализа синтезированы ключевые теоретические подходы, выводы масштабных мета-анализов и результаты релевантных эмпирических исследований. Констатируется дефицит аналогичных исследований в отечественной научной среде. На основе данного аналитического обзора литературы сформулированы гипотезы, предназначенные для эмпирической проверки в рамках исследования на базе ГГУ имени Ф. Скорины. Практическая значимость работы определяется перспективами разработки инструментов для персонализации образовательного процесса и совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения студентов.

Ключевые слова: личностные черты, Большая пятерка, академическая успеваемость, студенты, высшее образование, психолого-педагогическое сопровождение.

A. I. Zhakun

Scientific Supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogy, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS AND STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE: AN ANALYTICAL LITERATURE REVIEW

This analytical review is based on a comprehensive analysis of peer-reviewed scientific works from international and domestic repositories (BASE, CORE, PsyArXiv, OpenAIRE, Google Scholar, eLibrary), selected with a priority for publications in first-quartile (Q1) journals with a high impact factor. The conducted analysis synthesizes key theoretical approaches, conclusions from large-scale meta-analyses, and results from relevant empirical studies. A shortage of similar studies in the domestic scientific environment is noted. Based on this analytical literature review, hypotheses have been formulated for empirical testing within a research project at Francisk Skorina Gomel State University. The practical significance of the work is determined by the prospects for developing tools to personalize the educational process and improve the system of psychological support and pedagogical support for students.

Keywords: personality traits, Big Five, BFI-2, academic performance, students, higher education, psychoeducational support.

Актуальность исследования взаимосвязи личностных характеристик и академической успеваемости обусловлена стратегическими задачами современной системы образования. В условиях развития высокотехнологичной экономики она нацелена на подготовку компетентных и конкурентоспособных специалистов, что предполагает комплексное развитие личности обучающихся. Это ставит перед наукой задачу изучения и целенаправленного формирования не только когнитивных способностей, но и устойчивых психологических факторов, в частности, личностных черт. Теоретический анализ и эмпирическое исследование данной проблемы создают научные предпосылки для перехода от унифицированных образовательных моделей к построению высокоадаптивной и индивидуализированной образовательной среды.

Цель обзора состоит в оценке степени научной разработанности проблемы взаимосвязи личностных черт с академической успеваемостью студентов, а также выявлении устоявшихся международных тенденций и соответствующих пробелов в области отечественных исследований.

В современной педагогической и дифференциальной психологии пятифакторная модель личности (Big Five) утвердилась в качестве доминирующей теоретической основы для изучения взаимосвязи между личностными характеристиками и академическими достижениями. Превосходство модели обусловлено комплексностью, надежностью, валидностью и высокой воспроизводимостью диагностических данных [8]. Ранние работы по академической успеваемости были сосредоточены преимущественно на роли интеллекта, но последние десятилетия показали, что некогнитивные факторы, и в первую очередь черты личности, вносят уникальный и существенный вклад в прогнозирование успеваемости, зачастую независимо от когнитивных способностей [7, 13].

Безусловно, наиболее мощным и последовательным предиктором академической успеваемости среди всех пяти факторов является добросовестность. Знаковый мета-анализ А. Е. Породпата (2009), обобщивший данные более 70 тысяч студентов, продемонстрировал, что добросовестность по своей прогностической силе сопоставима с уровнем интеллекта, а в некоторых случаях даже превосходит его [10]. Этот эффект не ограничивается высшим образованием; последующий мета-анализ того же автора (2014),

включивший данные о школьниках, подтвердил, что добросовестность остается ключевым предиктором успеха и на более ранних образовательных этапах [11]. Более поздний мета-анализ Л. М. Гёлльнера и соавторов (2018), сфокусированный на добросовестности, подтвердил её прогностическую силу и детализировал вклад в академические достижения таких аспектов добросовестности, как трудолюбие и порядок [5].

Влияние добросовестности не является монолитным, оно реализуется через совокупность конкретных поведенческих паттернов и механизмов:

- упреждающий контроль и саморегуляция: добросовестность напрямую позволяет противостоять прокрастинации;
- стратегическое планирование и организация. такой подход предотвращает «аваральные» нагрузки и снижает стресс;
- целеустремленность и ориентация на достижения, способность видеть в учебе не только обязанность, но и инвестицию в собственное будущее.

Исследование М. Ричардсона и соавторов (2012) выявило, что такие производные добросовестности факторы, как управление временем и постановка целей, являются одними из наиболее значимых психологических коррелятов академической успеваемости [12]. Таким образом, добросовестность выступает не просто чертой, а системой саморегуляции, которая создает архитектуру успешной учебной деятельности.

Связь открытости опыту с академической успеваемостью является более многогранной и опосредованной в сравнении с добросовестностью.

Новаторское исследование С. Фон Штум и соавторов (2011) ввело в научный обиход метафору «голодного ума» и показало, что это свойство открытости опыту значимо для академической успеваемости, как интеллект или добросовестность [15]. Это означает, что студент, обладающий пытливым умом и искренним интересом к знаниям, имеет значительное преимущество, даже если его интеллект или уровень организованности не являются исключительно высокими.

Механизмы влияния открытости опыту включают:

- внутреннюю мотивацию ради самого процесса познания, а не только ради оценок, что способствует устойчивым результатам;
- глубокие стратегии обучения, помогающие понять суть явлений, устанавливать связи между концепциями, критически оценивать информацию;
- широту интересов, что способствует междисциплинарному мышлению и решению сложных задач.

Важно отметить, что в некоторых учебных задачах и дисциплинах, требующих жесткого следования инструкциям и точного воспроизведения фактов, высокая открытость может давать отрицательный результат из-за с отвлечения на «избыточные» идеи.

Нейротизм демонстрирует устойчивую и значительную отрицательную связь с академической успеваемостью. Его влияние является наиболее негативным из всех факторов «Большой пятерки». Основным механизмом этого влияния выступает тестовая тревожность, вид ситуативной тревожности, связанный с процедурой оценивания знаний. Мета-анализ Э. Эрзена и О. Чикрикчи (2018) показывает, что студенты с высоким нейротизмом в ситуации экзамена испытывают когнитивно-парализующий стресс, за счет чего даже хорошо усвоенная информация становится недоступной [4].

Помимо тестовой тревожности, нейротизм оказывает негативное влияние и на другие аспекты учебного процесса:

- избегающее поведение: страх неудачи заставляет студентов прокрастинировать;
- неэффективные стратегии совладения: руминация, отрицание проблем или выплескивание эмоций, в перспективе лишь усугубляют стресс;
- риск выгорания и депрессии: хроническое напряжение и негативный эмоциональный фон могут привести к серьезным академическим проблемам.

Таким образом, нейротизм создает порочный круг: тревога мешает подготовке и успешной сдаче экзаменов, что, в свою очередь, порождает новый виток тревоги и укрепляет веру в собственную несостоятельность.

Экстраверсия и доброжелательность демонстрируют сложные и контекстно-зависимые связи с академической успеваемостью и являются наименее выраженными и наиболее зависимыми от конкретных обстоятельств.

Экстраверсия может способствовать успеху в групповых проектах, устных презентациях, выступлениях на конференции, дебатах и внеучебной деятельности. Но как подчеркивается в мета-анализе М. К. О'Коннора и С. В. Паунонена (2007), аспекты экстраверсии, такие как импульсивность, отвлекаемость и потребность во внешней стимуляции, могут серьезно мешать в ситуациях, требующих длительной концентрации и глубокого самостоятельного погружения в учебный процесс [9]. По этой причине, в традиционных образовательных моделях, построенных на лекциях и экзаменах, экстраверсия часто демонстрирует нулевое или отрицательное влияние на академические достижения.

Доброжелательность – черта, связанная с альтруизмом, доверием, скромностью и стремлением к кооперации. Доброжелательный студент может быть популярен в группе, но это, как правило, крайне слабо влияет на его средний балл. Однако в коллективистских культурах, где ценится гармония и сотрудничество, доброжелательность может иметь несколько более выраженную положительную связь с успеваемостью [3].

Современные исследования вышли за рамки простых корреляций «черта-результат» и активно исследуют роль модераторов в данной взаимосвязи. Исследования показывают, что профили личностных черт, ассоциированные с академическим успехом, могут различаться у мужчин и женщин. Например, было обнаружено, что добросовестность может быть несколько более значимым предиктором для женщин, в то время как открытость опыту – для мужчин, хотя эти различия не являются абсолютными и варьируются в зависимости от культурного контекста и специфики учебной дисциплины [15].

Активно дискутируется вопрос о возрастной динамике изучаемых взаимосвязей. Профиль личностных черт не является статичным и влияние личностных черт на учебные результаты может модулироваться возрастом студентов и их профессиональным становлением [11]. Исследуется значимость социокультурных факторов. Образовательные системы, критерии оценивания, педагогические практики и ценности, культивируемые в обществе, оказывают существенное влияние на то, какие личностные качества оказываются наиболее адаптивными и «вознаграждаемыми» в конкретном академическом контексте [3, 6]. Это подтверждается данными систематических обзоров, которые указывают на вариативность влияния личностных черт в зависимости от образовательной системы и культурной среды [14].

Несмотря на значимость и воспроизводимость результатов, полученных в международных исследованиях, их прямая экстраполяция на отечественную образовательную систему представляется методологически некорректной. Существует небольшое количество исследований о взаимосвязи личностных черт и академической успеваемости, проведенных на небольших выборках респондентов, с применением сокращенных версий опросников черт личности, что затрудняет их сопоставление и интеграцию в целостную картину [1, 2].

Отсутствие крупномасштабных лонгитюдных и кросс-культурных проектов, непосредственно сравнивающих отечественные и зарубежные студенческие когорты, не позволяет с уверенностью говорить о том, насколько универсальны выявленные за рубежом паттерны. Специфика отечественной системы высшего образования, включающая особенности учебных планов, методов преподавания и системы контроля, может опосредовать и модифицировать влияние личностных черт на образовательные результаты.

На основе проведенного аналитического обзора литературы были выдвинуты следующие гипотезы, подлежащие эмпирической проверке в исследовании, осуществляемом на базе ГГУ имени Ф. Скорины:

- добросовестность в сравнении с другими личностными чертами, является наиболее значимым и позитивным предиктором академической успеваемости в условиях отечественной системы высшего образования;
- уровень нейротизма является значимым предиктором академической успеваемости студентов, при этом более высокие показатели нейротизма связаны с более низкими академическими результатами;
- существуют статистически значимые различия в уровнях выраженности личностных черт и академической успеваемости между студентами разных курсов обучения.

Список использованных источников

- 1 Ленков, С. Л. Мотивационные детерминанты динамики личностных черт Большой пятерки за время обучения в вузе / С. Л. Ленков, Н. Е. Рубцова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2017. – № 186. – С. 39–55.
- 2 Най, Д. В. К. Факторы «большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов / Д. В. К. Най, Е. А. Орёл, Е. В. Кочергина // Психологические исследования – 2013. – Т. 6, № 27. – С. 4.
- 3 De Raad, B. Personality in learning and education: A review / B. De Raad, H. C. Schouwenburg // European Journal of Personality. – 1996. – Vol. 10, № 5. – P. 303–336.
- 4 Erzen, E. The effect of test anxiety on academic achievement / E. Erzen, Ö. Çikrikci // International Journal of Educational Research Review. – 2018. – Vol. 3, № 3. – P. 1–11.
- 5 Göllner, L. M. The effect of conscientiousness on academic achievement: A meta-analysis / L. M. Göllner, N. Ballhausen, M. Kliegel, S. Forstmeier // Psychological Bulletin. – 2018. – Vol. 144, № 7. – P. 765–797.
- 6 Heine, S. J. Personality: The universal and the culturally specific / S. J. Heine, E. E. Buchtel // Annual Review of Psychology. – 2009. – Vol. 60. – P. 369–394.
- 7 Komarraju, M. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement / M. Komarraju, S. J. Karau, R. R. Schmeck // Learning and Individual Differences. – 2009. – Vol. 19, № 1. – P. 47–52.
- 8 McCrae, R. R. An introduction to the five-factor model and its applications / R. R. McCrae, O. P. John // Journal of Personality. – 1992. – Vol. 60, № 2. – P. 175–215.
- 9 O'Connor, M. C. Big Five personality predictors of post-secondary academic performance / M. C. O'Connor, S. V. Paunonen // Personality and Individual Differences. – 2007. – Vol. 43, № 5. – P. 971–990.
- 10 Poropat, A. E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance in higher education / A. E. Poropat // Psychological Bulletin. – 2009. – Vol. 135, № 2. – P. 322–338.
- 11 Poropat, A. E. A meta-analysis of adult-rated personality and academic performance in primary education / A. E. Poropat // British Journal of Educational Psychology. – 2014. – Vol. 84, № 2. – P. 239–252.
- 12 Richardson, M. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis / M. Richardson, C. Abraham, R. Bond // Psychological Bulletin. – 2012. – Vol. 138, № 2. – P. 353–387.
- 13 Robbins, S. B. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis / S. B. Robbins, K. Lauver, H. Le [et al.] // Psychological Bulletin. – 2004. – Vol. 130, № 2. – P. 261–288.

14 Vedel, A. The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis / A. Vedel // Personality and Individual Differences. – 2014. – Vol. 71. – P. 66–76.

15 Von Stumm, S. The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance / S. Von Stumm, B. Hell, T. Chamorro-Premuzic // Perspectives on Psychological Science. – 2011. – Vol. 6, № 6. – P. 574–588.

Т. А. Кабанчук

Научный руководитель: Е. В. Дробышевская
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь

**ПРЕДИКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ
КИБЕРКОММУНИКАТИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

В статье рассматривается проблема предикторов возникновения киберкоммуникативной зависимости в подростковом возрасте. Автором приводятся данные эмпирического исследования предикторов возникновения киберкоммуникативной зависимости в подростковом возрасте.

Ключевые слова: зависимость, интернет-зависимость, киберкоммуникативная зависимость, предикторы, подростковый возраст.

T. A. Kabanchuk

Scientific Adviser: E.V. Drobyshevskaya
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

**PREDICTORS OF THE EMERGENCE OF CYBERCOMMUNICATION
ADDICTION IN ADOLESCENCE**

The article deals with the problem of predictors of the emergence of cybercommunication addiction in adolescence. The author provides data from an empirical study of predictors of the emergence of cybercommunication addiction in adolescence.

Keywords: addiction, Internet addiction, cybercommunication addiction, predictors, adolescence.

По данным всемирной статистики, приводимой ЮНЕСКО, около 50 % людей разных возрастов состоят в какой-либо социальной сети, а часто и в нескольких сразу. В развитых странах в подростковой и юношеской среде эта цифра достигает 96 % [1, с. 18]. Чрезмерная увлеченность общением в сети может приводить к зависимости, которая, в свою очередь, препятствует эффективному решению задач возрастного развития. Именно у подростков такая зависимость связана с реализацией ведущей деятельности – общения со сверстниками, что может иметь наиболее негативные последствия для развития личности (А. Ю. Акопов, Н. Н. Алексеенко, А. Е. Войкунский, Е. В. Змановская, Л. О. Пережогин, А. В. Тончева, М. А. Шаталина, Е. В. Шумакова и др.) [2, с. 94]. Следовательно, изучение предикторов киберкоммуникативной зависимости у подростков представляется значимой проблемой.

Изучением киберкоммуникативной зависимости занимались такие ученые, как К. Янг, Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот, А. Ю. Егоров, В. А. Лоскутова, А. А. Бобылева, А. В. Тончева и др.

Цель исследования: изучить предикторы возникновения киберкоммуникативной зависимости в подростковом возрасте.

Исследование осуществлялось на базе ГУО «Средняя школа № 38 г. Гомеля». В исследовании приняли участие 60 учащихся подросткового возраста, из них 32 юноши и 28 девушек.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: опросник на киберкоммуникативную зависимость (А. В. Тончевой); пятифакторный личностный опросник или тест Большая пятерка (Big five) (разработан американскими психологами Р. МакКрае и П. Коста); методика измерения самооценки (Т. Дембо – С. Рубинштейн) (модифицированный А. М. Прихожан). В качестве методов математической статистики использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ результатов исследования киберкоммуникативной зависимости подростков, полученных с помощью опросника на киберкоммуникативную зависимость (А. В. Тончевой), показал, у 42 % подростков выявлен высокий уровень киберкоммуникативной зависимости. Временами они испытывает депрессию, подавленность или нервозность, будучи вне сети и отмечают, что это состояние проходит, как только оказываются в онлайн, чувствуют эйфорию, оживление, возбуждение, находясь в социальной сети. Используют социальную сеть, чтобы уйти от личных проблем. Проводят в социальных сетях более 2-х часов в день. Находясь не в социальных сетях, могут чувствовать пустоту, раздражительность, беспокойство. Пренебрегают важными делами, находясь в социальных сетях. Подростки испытывают потребность следить за обновлением событий на странице вне зависимости от места нахождения. Даже используя интернет для учебы, они общаются в это время параллельно в чатах. 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 зайти в социальную сеть, обновить ленту, узнать новости.

У 35 % подростков выявлен средний уровень киберкоммуникативной зависимости. Они временами находятся в сети дольше нужного, обнаруживает у себя мысли, предвещающие очередной выход в социальную 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 социальных сетей 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 общением в сети может перерасти в зависимость, что приводит к значительному снижению качества жизни человека и вызывает ряд проблем в социально-психологической адаптации.

У 23 % подростков выявлен низкий уровень киберкоммуникативной зависимости. Они являются пользователями социальных сетей, но не злоупотребляют ей. В беспрепятственном режиме «онлайн» проводят значительно меньше 2-х часов в сутки. У них отсутствует непреодолимое желание использовать социальную сеть. Не используют социальную сеть, чтобы уйти от личных проблем. Находясь не в сети чувствуют себя спокойно, не испытывают раздражительности и беспокойства при отсутствии возможности посетить «страницу» в социальной сети. В интернете имеют собеседников, удовлетворяющих практически любым потребностям, однако при малейшем разочаровании или неудовольствии в интернет-собеседнике могут прервать общение или найти другого собеседника.

Анализ результатов исследования устойчивых характеристик личности подростков, полученных с помощью методики Пятифакторный личностный опросник или тест Большая пятерка (Big five), показал, у 36 % подростков выявлены высокие баллы по

данному фактору. Высокие значения по данному фактору определяют направленность психики человека на экстраверсию. Экстравертированные подростки отличаются общительностью, любят развлечения и коллективные мероприятия, имеют большой круг друзей и знакомых, ощущают потребность общения с людьми, с которыми можно поговорить и приятно провести время, стремятся к праздности и развлечениям. Экстраверты беззаботны, оптимистичны и любят перемены. В работе, как правило, ориентированы на скорость выполнения задания, от однообразной деятельности у них быстрее развивается состояние монотонности. Экстраверты предпочитают работать с людьми. В деятельности экстраверты быстрее, чем интроверты, извлекают информацию из памяти, лучше выполняют трудные задания в ситуации дефицита времени.

У 37 % подростков выявлены средние баллы по данному фактору. У 28 % подростков выявлены низкие баллы по данному фактору. Низкие баллы по данному фактору характерны для интровертов. У них отсутствует уверенность в отношении правильности своего поведения и невнимание к происходящим вокруг событиям. Они обладают ровным, несколько сниженным фоном настроения, озабочены своими личными проблемами и переживаниями. Подростки обычно сдержанны, замкнуты, избегают рассказов о себе, не интересуются проблемами других людей, предпочитают книги общению с людьми. Интроверты отдают предпочтение теоретическим и научным видам деятельности. Легче переносят однообразие в деятельности, лучше работают в спокойной обстановке и в первой половине дня. Они более чувствительны к наказанию, чем к поощрению.

У 28 % подростков выявлены высокие баллы по данному фактору. Высокие значения по данному фактору определяют позитивное отношение к людям. Они испытывают потребность быть рядом с другими людьми. Как правило, это добрые, отзывчивые люди, они хорошо понимают других людей, чувствуют личную ответственность за их благополучие, терпимо относятся к недостаткам других людей. Умеют сопереживать, поддерживают коллективные мероприятия и чувствуют ответственность за общее дело, добросовестно и ответственно выполняют взятые на себя поручения. Взаимодействуя с другими, такие люди стараются избегать разногласий, не любят конкуренции, больше предпочитают сотрудничать с людьми, чем соперничать. В группе такие люди, как правило, пользуются уважением.

У 47 % подростков выявлены средние баллы по фактору «привязанность – обособленность». У 25 % подростков выявлены низкие баллы по данному фактору, что свидетельствует об их стремлении быть независимыми и самостоятельными. Они предпочитают держать дистанцию, иметь обособленную позицию при взаимодействии с другими. Подростки избегают общественных поручений, небрежны в выполнении своих обязанностей и обещаний. Они холодно относятся к другим людям, часто не понимают тех, с кем общаются. Их больше волнуют собственные проблемы, чем проблемы окружающих их людей. Свои интересы они ставят выше интересов других людей и всегда готовы их отстаивать в конкурентной борьбе. Такие люди обычно стремятся к совершенству. Для достижения своих целей они используют все доступные им средства, не считаясь с интересами других людей.

У 24 % подростков выявлены высокие баллы по данному фактору, что свидетельствует о высоком самоконтроле их поведения. Главным содержанием этого фактора является волевая регуляция поведения. Их можно охарактеризовать как добросовестных, ответственных, обязательных, точных и аккуратных в делах. Они любят порядок и комфорт, они настойчивы в деятельности и обычно достигают в ней высоких результатов. Придерживаются моральных принципов, не нарушают общепринятых норм поведения в обществе и соблюдают их даже тогда, когда нормы и правила кажутся пустой формальностью. Высокая добросовестность и сознательность обычно сочетаются с хорошим самоконтролем, со стремлением к утверждению общечеловеческих ценностей, иногда в ущерб личным. Такие люди редко чувствуют себя полностью раскованными настолько, чтобы позволить себе дать волю чувствам.

У 41 % подростков выявлены средние баллы по данному фактору. У 35 % подростков выявлены низкие баллы по фактору «самоконтроль – импульсивность». Они редко проявляют в своей жизни волевые качества, живут, стараясь не усложнять свою жизнь. Ищут «легкой жизни». Для них характерны естественность поведения, беспечность, склонность к необдуманным поступкам. Они могут недобросовестно относиться к работе, не проявляя настойчивости в достижении цели. Они не прилагают достаточных усилий для выполнения принятых в обществе требований и культурных норм поведения, могут презрительно относиться к моральным ценностям.

У 35 % подростков выявлены низкие баллы по фактору «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость». Низкие значения по этому фактору характеризуют лиц, неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. У них отсутствует чувство ответственности, уклонение от реальности, капризность, чувствуют себя беспомощными, неспособными справиться с жизненными трудностями. Их поведение во многом обусловлено ситуацией. Они с тревогой ожидают неприятностей, в случае неудачи легко впадают в отчаяние и депрессию. Подростки хуже работают в стрессовых ситуациях, в которых испытывают психологическое напряжение. У них, как правило, занижена самооценка, они обидчивы и в неудачах.

У 37 % подростков выявлены средние баллы по фактору «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость». У 28 % подростков выявлены высокие баллы по данному фактору. Высокие значения свойственны лицам самодостаточным, уверенным в своих силах, эмоционально зрелым, смело смотрящим в лицо фактам, спокойным, постоянным в своих планах и привязанностях, не поддающимся случайным колебаниям настроения. На жизнь они смотрят серьезно и реалистично, хорошо осознают требования действительности, не скрывают от себя собственных недостатков, не расстраиваются из-за пустяков, чувствуют себя хорошо приспособленными к жизни. Эмоционально устойчивые люди сохраняют хладнокровие и спокойствие даже в самых неблагоприятных ситуациях. Они чаще пребывают в хорошем расположении духа, чем в плохом.

У 41 % подростков выявлены высокие баллы по данному фактору, что говорит об их легком отношении к жизни. К жизни они относятся как к игре, совершая поступки, за которыми окружающие видят проявление легкомыслия. Они чаще доверяют своим чувствам и интуиции, чем здравому смыслу, мало обращают внимания на текущие повседневные дела и обязанности, избегают рутинной работы.

У 35 % подростков выявлены средние показатели по фактору «экспрессивность – практичность». У 24 % подростков выявлены низкие баллы по данному фактору, что позволяет охарактеризовать данную часть подростков как реалистов, хорошо адаптированных в обыденной жизни. Они трезво и реалистично смотрят на жизнь, верят в материальные ценности больше, чем в отвлеченные идеи. Они негибки и неартистичны, лишены чувства юмора в обычной жизни, проявляет постоянство своих привычек и интересов. Они не любят резких перемен в своей жизни, предпочитают постоянство и надежность во всем, что их окружает. Они несентиментальны, поэтому их трудно вывести из равновесия, повлиять на сделанный выбор. Ко всем жизненным событиям такие люди подходят с логической меркой, ищут рациональных объяснений и практической выгоды.

Анализ результатов исследования уровня самооценки у подростков, полученных с помощью методики измерения самооценки Т. Дембо – С. Рубинштейн (модифицированный А. М. Прихожан), показал, что у 28 % подростков выявлен высокий уровень самооценки. При высокой адекватной самооценке подростки правильно соотносят свои возможности и способности. К оценке достигнутого подходят не только со своими мерками, но и стараются предвидеть, как к этому отнесутся другие люди. Иными словами, высокая адекватная самооценка является итогом постоянного поиска реальной меры, т. е. без слишком большой переоценки, но и без излишней критичности к своему

общению поведению, деятельности, переживаниям. Такая самооценка является наилучшей для конкретных условий и ситуаций. Подростки заслуженно ценят, уважают себя, довольны собой.

У 37 % подростков выявлен средний уровень самооценки. У подростков сформировано адекватное отношение к себе, они умеют оценивать себя и свою деятельность, учитывая при этом свои слабые и сильные стороны. Адекватная самооценка личности свидетельствует о позитивном отношении к себе, самоуважении, принятию себя, ощущению собственной полноценности. Уверенного человека отличают решительность, твердость, умение находить и принимать логические решения, последовательно их реализовывать. Адекватная самооценка позволяет сознательно, а не стихийно управлять своим поведением и заниматься самовоспитанием.

У 35 % подростков выявлен низкий уровень самооценки, т. е. недооценка себя. Подростки отличаются излишней неуверенностью в себе, собственных силах, робостью, чрезмерной стеснительностью, боязнью высказать собственное мнение. У них отмечается негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение собственной неполноценности. Они обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. Неуверенность, часто объективно необоснованная, является устойчивым качеством личности и ведет к формированию у человека таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности».

Представим в таблице 1 коэффициенты корреляций киберкоммуникативной зависимости и личностных особенностей подростков.

Таблица 1 – Коэффициенты корреляций киберкоммуникативной зависимости и личностных особенностей подростков

Личностные особенности	Коэффициент корреляции (r), уровень значимости (p)
	Киберкоммуникативная зависимость
Экстраверсия	-0,732 при $p \leq 0,01$
Привязанность	-0,489 при $p \leq 0,01$
Самоконтроль	-0,032 при $p > 0,05$
Эмоциональная устойчивость	-0,607 при $p \leq 0,01$
Экспрессивность	-0,008 при $p > 0,05$
Самооценка	-0,520 при $p \leq 0,01$

Согласно данным, представленным в таблице 1, в ходе корреляционного анализа были выявлены следующие виды взаимосвязей киберкоммуникативной зависимости и личностных особенностей подростков:

– коэффициент корреляции экстраверсии и киберкоммуникативной зависимости составил $r = -0,732$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на обратную взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень экстраверсии, тем ниже уровень киберкоммуникативной зависимости, и наоборот, чем ниже уровень экстраверсии, тем выше уровень киберкоммуникативной зависимости подростков;

– коэффициент корреляции привязанности и киберкоммуникативной зависимости составил $r = -0,489$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на обратную взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень привязанности, тем ниже уровень киберкоммуникативной зависимости, и наоборот, чем ниже уровень привязанности, тем выше уровень киберкоммуникативной зависимости подростков;

– коэффициент корреляции эмоциональной устойчивости и киберкоммуникативной зависимости составил $r = -0,607$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на обратную взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень эмоциональной устойчивости, тем ниже уровень киберкоммуникативной зависимости, и наоборот, чем ниже уровень эмоциональной устойчивости, тем выше уровень киберкоммуникативной зависимости подростков;

– коэффициент корреляции самооценки и киберкоммуникативной зависимости составил $r = -0,520$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на обратную взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень самооценки, тем ниже уровень киберкоммуникативной зависимости, и наоборот, чем ниже уровень самооценки, тем выше уровень киберкоммуникативной зависимости подростков.

Таким образом, в ходе корреляционного анализа выявлены обратные взаимосвязи между такими личностными особенностями, как экстраверсия, привязанность, эмоциональная устойчивость, самооценка, и киберкоммуникативной зависимостью у подростков. Полученные взаимосвязи можно интерпретировать следующим образом. Экстравертированные подростки, которые отличаются общительностью, любят развлечения и коллективные мероприятия, имеют большой круг друзей и знакомых, ощущают потребность общения с людьми, с которыми можно поговорить и приятно провести время, у которых сформировано позитивное отношение к людям, которые испытывают потребность быть рядом с другими людьми, взаимодействуя с другими, стараются избегать разногласий, не любят конкуренции, больше предпочитают сотрудничать с людьми, чем соперничать, которые самодостаточны, уверены в своих силах, умеют оценивать себя и свою деятельность, учитывая при этом свои слабые и сильные стороны, эмоционально зрелы, хорошо осознают требования действительности, не скрывают от себя собственных недостатков, не расстраиваются из-за пустяков, чувствуют себя хорошо приспособленными к жизни, эмоционально устойчивы, сохраняют хладнокровие и спокойствие даже в самых неблагоприятных ситуациях, менее склонны к киберкоммуникативной зависимости. Они являются пользователями социальных сетей, но не злоупотребляют ей. В непрерывном режиме «онлайн» проводят значительно меньше 2-х часов в сутки. У них отсутствует непреодолимое желание использовать социальную сеть. Не используют социальную сеть, чтобы уйти от личных проблем. Находясь не в сети чувствуют себя спокойно, не испытывают раздражительности и беспокойства при отсутствии возможности посетить «страницу» в социальной сети. В интернете имеют собеседников, удовлетворяющих практически любым потребностям, однако при малейшем разочаровании или неудовольствии в интернет-собеседнике могут прервать общение или найти другого собеседника.

Интровертированные подростки, сдержанные, замкнутые, которые предпочитают держать дистанцию, иметь обособленную позицию при взаимодействии с другими, не способны контролировать свои эмоции и импульсивные влечения, у которых отсутствует чувство ответственности, характерно уклонение от реальности, капризность, чувство беспомощности, неспособность справиться с жизненными трудностями, заниженная самооценка, излишняя неуверенность в себе, собственных силах, боязнь высказать собственное мнение, негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение собственной неполноценности, более склонны к киберкоммуникативной зависимости. Временами 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 в социальной сети. Используют социальную сеть, чтобы уйти от личных проблем. Проводят в социальных сетях более 2-х часов в день. Находясь не в социальных сетях могут чувствовать пустоту, раздражительность, беспокойство. Пренебрегают важными делами, находясь в социальных сетях. Подростки

испытывают потребность следить за обновлением событий на странице вне зависимости от места нахождения. Даже используя интернет для учебы, они общаются в это время параллельно в чатах. 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 зайти в социальную сеть, обновить ленту, узнать новости.

Список использованных источников

1 Садретдинова, А. А. Результативность коррекции киберкоммуникативной зависимости у подростков средствами тренинга саморегуляции / А. А. Садретдинова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 4-5. – С. 18 – 23.

2 Войскунский, А. Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 90 – 100.

В. В. Коваленко

Научный руководитель: А. А. Смык

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются теоретические особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. Выявлены особенности эмоционального интеллекта в период подросткового возраста. Автором приводятся данные эмпирического исследования по изучению особенности проявления эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, когнитивные процессы, интеллект, модель эмоционального интеллекта, подростковый возраст, когнитивная и эмоциональная сфера.

V. V. Kovalenko

Scientific advisor: A. A. Smyk

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE

The article discusses the theoretical features of emotional intelligence in adolescence. The features of emotional intelligence during adolescence are revealed. The author provides data from an empirical study on the peculiarities of the manifestation of emotional intelligence in adolescence.

Keywords: emotional intelligence, emotions, cognitive processes, intelligence, model of emotional intelligence, adolescence, cognitive and emotional sphere.

Концепция эмоционального интеллекта в подростковом возрасте раскрыта недостаточно. Преобладающее количество исследований описывает проблему эмоционального интеллекта взрослых людей. Между тем, в подростковом возрасте происходят

фундаментальные перемены в познавательной, аффективной и мотивационной сферах индивида, которые запрашивают нормального психологического сопровождения, коррекции и целенаправленного развития.

Подростковый возраст обладает набором уникальных особенностей. Выделяют следующие особенности, которые связаны с становлением эмоционально-волевой отрасли личности: появление рефлексии, способствующая протеканию самоанализа, уход в себя, появление интереса к личным переживаниям, неудовлетворенность окружающим миром, появление чувства особенности, стремление к самоутверждению, противопоставление себя окружающим и повышения числа конфликтов с ними [1].

Эмоциональная область подростка испытывает важнейшие изменения, в общем, ее можно описать как подвижную, неустойчивую. У подростка возникают сложности в переработки своих эмоций, не осознает, что с ним происходит.

На развитие и становление эмоционального интеллекта воздействуют три ряда компонентов: особенности эмоциональности, а именно эмоциональная восприимчивость и стабильность; ценностные ориентации и познавательные способности такие, как скорость и четкость усвоения информации [2].

Понимание, проявление и оценка эмоций зависимы от того, насколько верно люди могут определять эмоциональный окрас и контекст действующей эмоции. Способность понимать эмоции в первую очередь зависит от возможности улавливать их через поступающую информацию. В полной мере осмысление эмоций порождает к пониманию и умению анализировать эти значения.

Эмоциональная область индивида в подростковом возрасте располагает следующий ряд различий в физиологической и психологической природе. К физиологической природе относятся следующие компоненты, а именно: возбудимость, как ответ организма на раздражители; умение организма отвечать на различные воздействия окружающей среды; преобладание механизмов общего возбуждения над процессами условного торможения. Для психологической природы характерна: эмоциональное состояние, в котором человек ощущает чрезмерное возбуждение, склонность на долго застревать в определенном эмоциональном состоянии, при всем спектре выражения эмоций; изменение ценности личных переживаний; осознание важности формирования умений эмоционального самоконтроля. Именно эти способности помогают в развитии элементов эмоционального интеллекта [2].

Основным видом эмоционального интеллекта представляет собой внутриличностный интеллект. Он понимает под собой, что умение эмоционального интеллекта к определению эмоций и регулирование, у юношей в основном направлены на самих себя. С внутриличностным эмоциональным интеллектом сопряжены и такие компоненты, как эмоциональная просвещенность, то есть понимание эмоций и управление собственными эмоциями [3].

Можно выделить следующие этапы становления эмоциональной зрелости в подростковом периоде:

1 Возраст от 11 до 13 лет. Этот период описывается снижением самоконтроля, умения распознавать чувства и эмоции другого человека. Увеличение экспрессивности, которая становится преобладающей эмоциональной развитости. По окончании этого этапа происходит спад экспрессивности, что приводит к регулированию всех компонентов. Подросток становится более приспособленным к эмоциональным состояниям.

2 Возраст от 14 до 15 лет. На этом этапе продолжается понижение степени экспрессивности. Не имея сильных гендерных различий, у женского пола на этом этапе стремительней развивается сопереживания, стремление понять чувства оппонента. Тем временем, у парней, центр внимания направлен на свои собственные чувства и их регуляцию.

3 Возраст от 16 до 17 лет. Происходит увеличение эмпатических качеств, уменьшается способность в эмоциональной саморегуляции.

Объект исследования: эмоциональный интеллект.

Цель исследования: изучить особенности проявления эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.

Практическая значимость: исследования заключается в том, что результаты исследования подтверждают значимость использования определенных методов для формирования эмоционального интеллекта у подростков, что способствует улучшению педагогических и психологических подходов, а также их социальной адаптации и личностному развитию.

Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 21 города Бобруйска» и УО «Бобруйский государственный аграрно-экономический колледж». В исследовании приняло участие 30 респондентов, среди которых были как мальчики, так и девочки подросткового возраста (от 10 до 18 лет).

Для изучения особенностей проявления эмоционального интеллекта в подростковом возрасте был выбран следующий психодиагностический инструментарий: тест эмоционального интеллекта, ЭмИн (автор: Д. В. Люсин), а также тест эмоционального интеллекта Холла. В психодиагностическом исследовании, проведенном с применением методики «Тест эмоционального интеллекта ЭмИн (автор: Д. В. Люсин)», участвовали 30 респондентов: 15 мальчиков и 15 девочек подросткового возраста (от 10 до 18 лет).

Результаты исследования юношей и девушек подросткового возраста по методике «Тест эмоционального интеллекта ЭмИн (Д. В. Люсин)» представлены на рисунках 1 и 2.

На основании результатов, полученных в ходе психодиагностического исследования юношей (рисунок 1) по методике «Тест эмоционального интеллекта ЭмИн (Д. В. Люсин)», было установлено следующее:

В исследуемой выборке юношей по шкале понимание чужих эмоций у 40 % респондентов зафиксированы очень низкие показатели, у 33,3 % – низкие, и лишь у 26,7 % – среднее значение.

По шкале управление чужими эмоциями наблюдается низкие значения у 60 % респондентов, а у 40 % – среднее значение.

В области понимание своих эмоций 40 % респондентов показали очень низкие результаты, 33,3 % – низкие, 13,3 % – средние и столько же – высокие значения.

По шкале управление своими эмоциями 20 % респондентов продемонстрировали очень низкие результаты, 33,3 % – низкие, 40 % – средние, и лишь 6,7 % имеют высокие показатели.

По шкале контроль экспрессии, 6,7 % респондентов показали очень низкие результаты, 13,3 % – низкие, 33,3 % – средние, 40 % – высокие, и всего 6,7 % – очень высокие значения среди юношей.

По шкале межличностный эмоциональный интеллект у 33,3 % респондентов зафиксировали очень низкие результаты, у 33,3 % – низкие, и 33,3 % – средние показатели.

По шкале внутриличностный эмоциональный интеллект 26,7 % респондентов продемонстрировали очень низкие значения, 33,3 % – низкие, 20 % – средние и 20 % – высокие результаты.

В области понимание эмоций 60 % респондентов показали очень низкие результаты, 20 % – низкое и столько же – среднее значение.

По шкале управление эмоциями наблюдается низкие значения у 46,7 % респондентов, 20 % – средние, и всего 6,7 % – высокое значение.

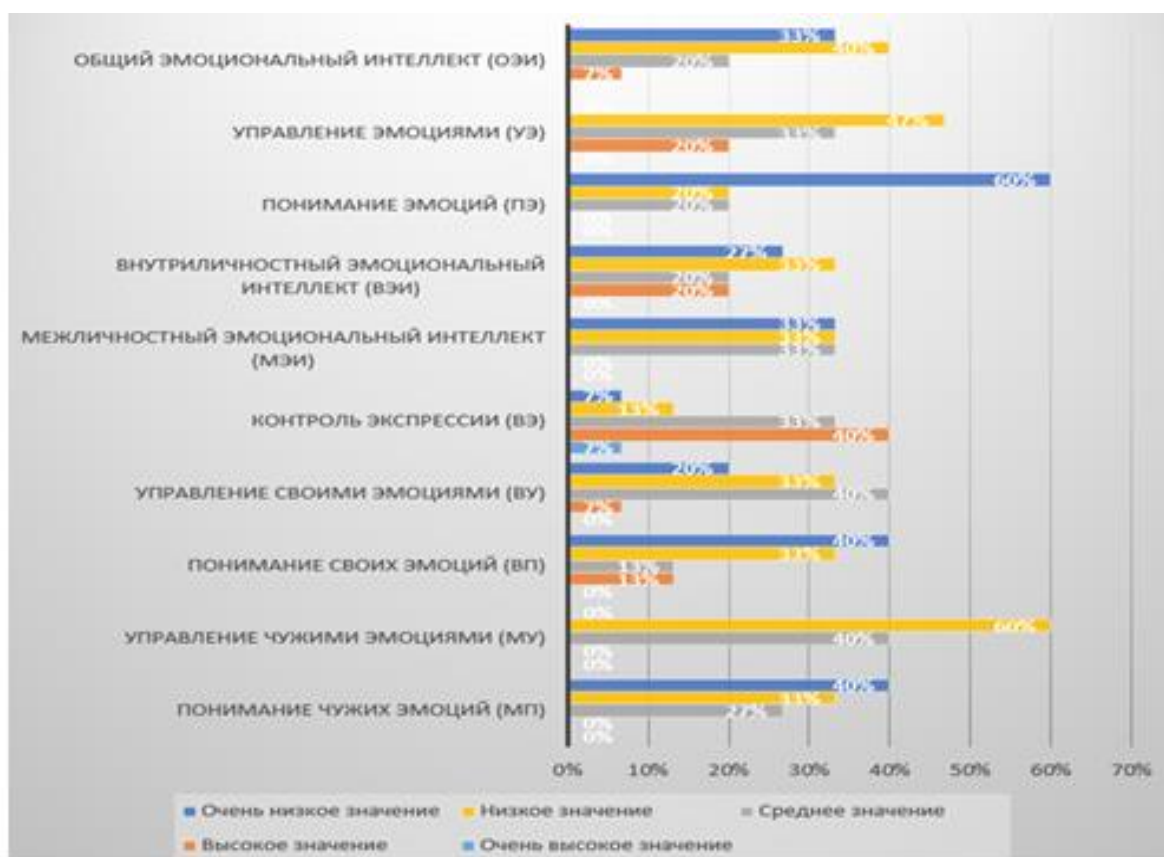


Рисунок 1 – Результаты исследования подростков (мальчиков) по методике «Тест эмоционального интеллекта ЭмИн (Д. В. Люсин)»

На основании результатов, полученных в ходе психодиагностического исследования девушек (рисунок 2) по методике «Тест эмоционального интеллекта ЭмИн (Д. В. Люсин)», было установлено следующее:

В исследуемой выборке девушек по шкале понимание чужих эмоций у 20 % респондентов зафиксированы очень низкие показатели, у 46,7 % – низкие, 26,7 % – средние, и лишь 6,7 % имеют высокие показатели.

По шкале управление чужими эмоциями 26,7 % респондентов продемонстрировали очень низкие результаты, 46,7 % – низкое, 20 % – средние, и лишь 6,7 % имеют высокие показатели.

В области понимание своих эмоций 46,7 % респондентов показали очень низкие результаты, у 20 % – низкие, и 33,3 % – средние показатели.

По шкале управление своими эмоциями у 13,3 % респондентов зафиксировали очень низкие результаты, низкие показатели у 40 %, и 46,7 % – среднее значение.

По шкале контроль экспрессии, 13,3 % респондентов показали очень низкие результаты, 6,7 % – низкие, 53,3 % – средние, 20 % – высокие, и всего 6,7 % – очень высокие значения среди девушек.

По шкале межличностный эмоциональный интеллект у 26,7 % респондентов зафиксировали очень низкие результаты, у 40 % – низкие, 33,3 % – средние показатели.

По шкале внутриличностный эмоциональный интеллект 33,3 % респондентов продемонстрировали очень низкие значения, у 26,7 % – низкие, и 40 % – среднее значение.

В области понимание эмоций 26,7 % респондентов показали очень низкие результаты, у 60 % – низкие, и 13,3 % – средние показатели.

По шкале управление своими эмоциями у 7,1 % респондентов зафиксировали очень низкие результаты, низкие показатели у 50 %, и 42,9 % – среднее значение.

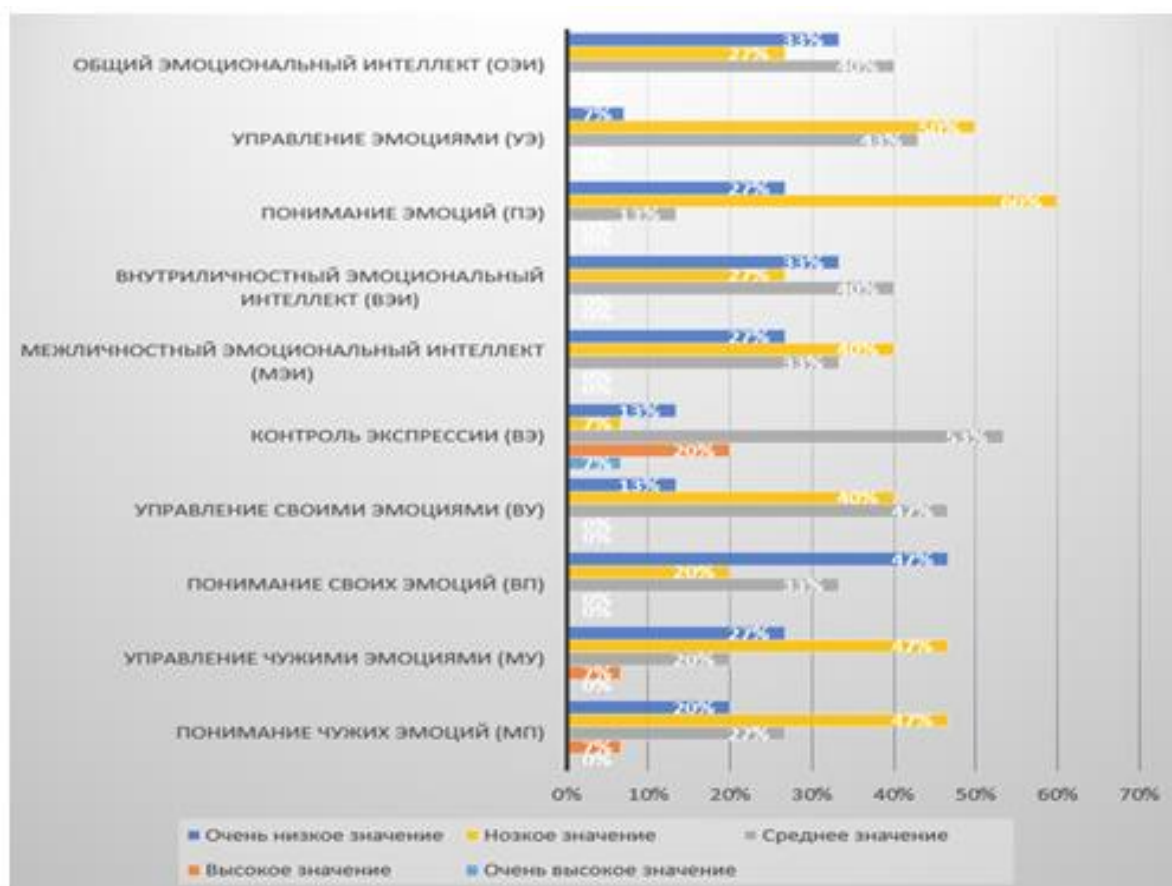


Рисунок 2 – Результаты исследования подростков (девочек) по методике «Тест эмоционального интеллекта ЭмИн (Д. В. Люсин)»

Таким образом, можно сделать вывод, что девушки показывают чуть более высокие результаты по субшкалам, связанным с эмоциональным восприятием. В частности, по шкале понимания чужих эмоций 6,7 % девушек демонстрируют высокие показатели, в то время как среди юношей этот показатель равен 0 %. Низкое значение фиксируется у 46,7 % девушек, в то время как у юношей этот процент составляет 33,3 %.

Что касается шкалы понимания своих эмоций, 33,3 % девушек достигают среднего значения, тогда как среди юношей этот показатель составляет всего 13,3 %. У 46,7 % девушек отмечается очень низкое значение, в то время как у юношей – 40 %.

Эти сведения могут свидетельствовать о том, что девушки несколько лучше понимают, как чужие, так и свои эмоции по сравнению с юношами, опираясь на процент «Высоких» и «Средних» значений.

Согласно шкале, контроль экспрессии, 40 % юношей демонстрируют высокие результаты, тогда как у девушек этот показатель составляет 20 %. У 53,3 % девушек фиксируется среднее значение, в то время как у юношей этот показатель равен 33,3 %.

Это демонстрирует, что юноши в большей мере склонны контролировать проявление своих эмоций. Напротив, среднее значение у девушек свидетельствует о том, что они имеют тенденцию не сдерживать свои эмоции, а выражать их достаточно ярко и открыто.

В дальнейшем было проведено психодиагностическое исследование среди подростков в возрасте от 10 до 18 лет. В исследовании приняли участие 11 мальчиков и 19 девочек с применением методики «Тест эмоционального интеллекта Холла».

Результаты исследования подростков обоего пола по методике «Тест эмоционального интеллекта Холла» представлены на рисунке 3.

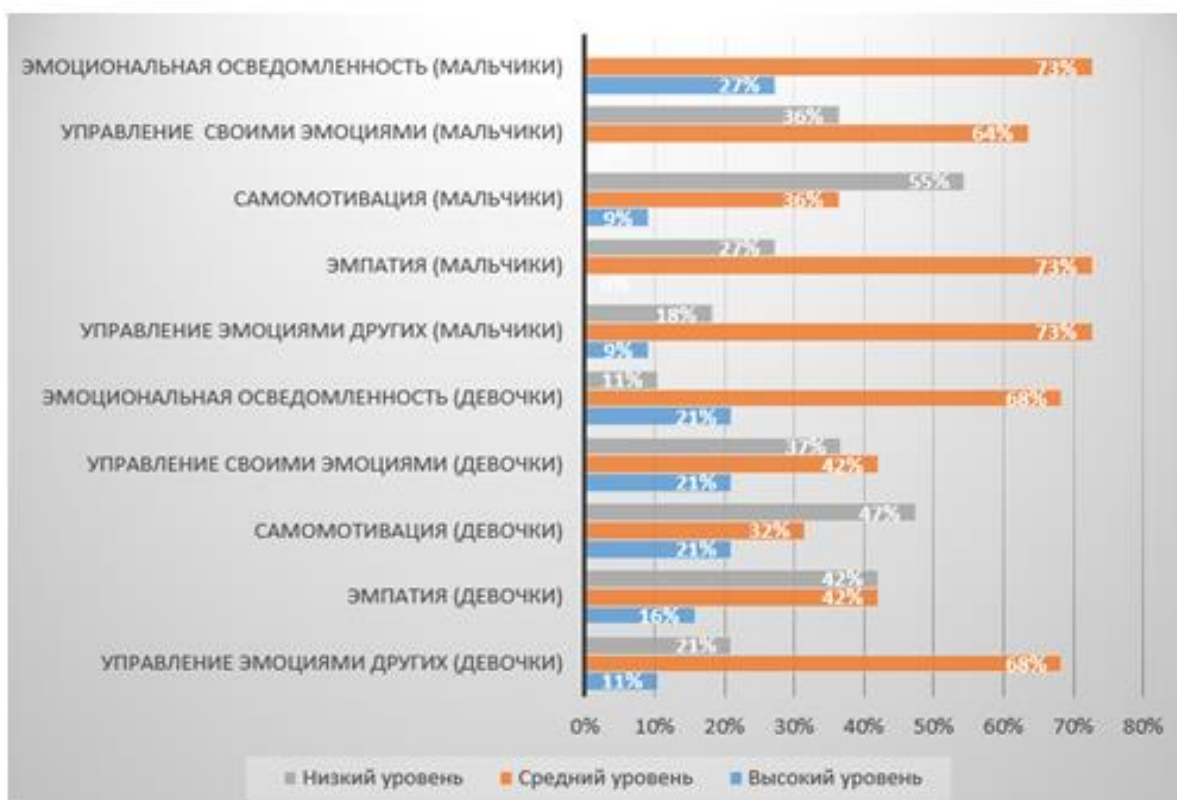


**Рисунок 3 – Результаты исследования по методике
«Тест эмоционального интеллекта Холла»**

На основании результатов, полученных в ходе психодиагностического исследования юношей по методике «Тест эмоционального интеллекта Холла», было установлено следующее. В исследуемой выборке юношей по шкале эмоциональная осведомленность у 72,7 % респондентов зафиксированы средние показатели, а у 27,3 % – высокий уровень.

По шкале управление своими эмоциями наблюдается низкие значения у 26,4 % респондентов, а у 63,6 % – среднее значение.

По шкале самомотивация наблюдается низкие значения у 54,5 % респондентов, 36,4 % – среднее, и лишь 9,1 % имеют высокие показатели.

По шкале эмпатия 27,3 % респондентов продемонстрировали низкие результаты, а у 72,7 % – средние.

В области управление эмоциями других 18,2 % респондентов показали низкие результаты, 72,7 % – средние, и лишь 9,1 % имеют высокие показатели.

На основании результатов, полученных в ходе психодиагностического исследования девушек по методике «Тест эмоционального интеллекта Холла», было установлено следующее:

В исследуемой выборке девушек по шкале эмоциональная осведомленность у 10,5 % респондентов зафиксированы низкие показатели, у 68,4 % – средние и 21,1 % – высокие результаты.

По шкале управление своими эмоциями наблюдается низкие значения у 36,8 % респондентов, 42,1 % – средние и 21,1 % – высокие результаты.

По шкале самомотивация 47,7 % респондентов показали низкие результаты, у 31,6 % зафиксированы средние показатели, а у 21,1 % – высокий уровень.

В области эмпатии 42,1 % респондентов показали низкие результаты и столько же – среднее значение, 15,8 % – высокий уровень.

В области управление эмоциями других 21,1 % респондентов показали низкие результаты, 68,4 % – средние, и лишь 10,5 % имеют высокие показатели.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что девушки в целом обладают более выраженным уровнем эмпатии. Они в большей степени способны воспринимать и сопереживать эмоциям окружающих по сравнению с юношами, про что свидетельствуют следующие результаты: 15,8 % девушек имеют высокий уровень эмпатии, в то время как среди юношей этот показатель составляет 0 %. Юноши, в свою очередь, имеют значительный процент, а именно 72,7 % со средним уровнем эмпатии.

В области самомотивации девушки демонстрируют значительно более высокие результаты по сравнению с юношами: 21,1 % из них имеют высокий уровень самомотивации, тогда как среди юношей этот показатель составляет лишь 9,1 %, что говорит об их большей способности к постановке и достижению целей.

Между подростками разного пола были обнаружены весомые отличия в уровне эмоционального интеллекта – оказалось, что у мальчиков уровень эмоционального интеллекта в целом ниже.

У девочек значительно лучше развит эмоциональный интеллект, это обусловлено тем, что практически все компоненты эмоционального интеллекта, движущей силой является эмоциональная просвещенность, умение распознавать эмоции и чувства другого человека, тоже выше, чем у мальчиков в течении всего подросткового этапа жизни.

Мальчики более часто демонстрируют понимание и управление своими эмоциями, а также обладают более высоким уровнем самоконтроля. В то же время девочки проявляют способности к пониманию и управлению эмоциями окружающих людей.

Список использованных источников

1 Гензе, Е. В. Особенности эмоционального интеллекта подростков / Е. В. Гензе. – Вестник Северо-Казахстанского государственного университета им. Манаша Козыбаева. – 2015. – №4. – С.30-33.

2 Валиуллина, Е. В. Компоненты эмоционального интеллекта в юношеском возрасте / Е. В. Валиуллина. – Вестник БелИРО. – 2020. – Т. 7, №3. – С.85-92.

3 Кочетова, Ю. А. Структура эмоционального интеллекта в юношеском возрасте / Ю. А. Кочетова. – Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – С.55-62.

В. В. Коваленко

Научный руководитель: А. А. Смык

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются теоретические особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. Проанализировано понятие эмоционального интеллекта с точки зрения зарубежной и отечественной психологии. Выявлены особенности эмоционального интеллекта в период подросткового возраста. Рассмотрен вопрос выражения индивидуальных особенностей в этом возрасте, становлении индивидуальности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, когнитивные процессы, интеллект, модель эмоционального интеллекта, подростковый возраст, когнитивная и эмоциональная сфера.

V. V. Kovalenko

Scientific Adviser: A. A Smyk

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE

The article discusses the theoretical features of emotional intelligence in adolescence. The concept of emotional intelligence is analyzed from the point of view of foreign and domestic psychology. The features of emotional intelligence during adolescence have been identified. The issue of expressing individual characteristics at this age, the formation of the individual as a person, is considered.

Keywords: emotional intelligence, emotions, cognitive processes, intelligence, model of emotional intelligence, adolescence, cognitive and emotional sphere.

Проблема о взаимосвязи мышления и эмоций довольно трудная и неоднозначная в психологии. В подростковом возрасте происходят фундаментальные перемены в познавательной, аффективной и мотивационной сферах индивида, которые запрашивают нормального психологического сопровождения, коррекции и целенаправленного развития.

Проблема эмоционального интеллекта довольно актуальна как для отечественной науки, так и для зарубежной. Эмоциональная сфера играет ключевую роль в регуляции жизнедеятельности человека, что делает исследование феномена эмоционального интеллекта чрезвычайно актуальным. Эмоциональный интеллект играет ключевую роль в успешном взаимодействии подростков с окружающими.

Введение в психологию термина эмоциональный интеллект происходило постепенно, по мере исследований точки зрения о зависимости эмоциональных и познавательных операций менялись.

За рубежом вопросом изучения и становления эмоционального интеллекта занимались такие ученые, как Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Орме, Д. Слайтер, Х. Вейсингер, Р. Стернберг, Дж. Блок.

Таким образом, Дж. Майер, один из ведущих авторов первой концепции эмоционального интеллекта, выделяет пять этапов становления этого понятия. С 1900 по 1969 года изучения эмоций в большей мере происходит отдельно от исследований интеллекта. Однако некие попытки изучить взаимосвязь между эмоциональными и познавательными процессами предпринимались.

Самая ранняя работа, опережающая открытие эмоционального интеллекта, – исследования Р. Торндайка, которое было реализовано в 1920 году, в соответствии с которым общая основа интеллектуальных действий размывалась во связи множества отдельных факторов. Р. Торндайк впервые выделил такую часть общего интеллекта, как социальный интеллект – способность понимать других и действовать или вести себя мудро по отношению к окружающим.

Следующий этап, выделенный Дж. Майером, начинается в 1970 и заканчивается в 1989 годах. Этот этап характеризуется отчетливо выраженным интересом в изучении взаимосвязи между когнитивными и эмоциональными процессами. Мыслительная теория эмоций исследует их как функцию разума. Так, в интеллектуальной концепции Р. Лазаруса центральным тезисом является идея о познавательной закономерности эмоций. Когнитивное опосредствование обозревается как обязательное условие для возникновения эмоций [1].

В этом периоде впервые упоминается понятие эмоционального интеллекта в работе В. Л. Пейна. Он говорит об этой модели интеллекта следующее: «Факты, значения, истины, взаимосвязи эмоционального интеллекта – это то, что существует

в государстве эмоций. Таким образом, чувства есть факты. Значения есть прочувствованные значения; истины есть эмоциональные истины; взаимосвязи есть межличностные взаимосвязи. И проблемы, которые мы решаем, – это эмоциональные проблемы, это проблемы, при решении которых мы испытываем чувства» [1, с. 88].

Начало третьего этапа 1990–1993 года, начинается с публикации Дж. Майера и П. Сэловей научной работы, в которой они дают первое четкое определение эмоционального интеллекта. П. Сэловей и Д. Майер устанавливают эмоциональный интеллект как сложную психологическую устройство, которое включающий три типа способностей: определять и выражать эмоции; регулировать собственные эмоции; использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением. В скором времени это модель была доработана. Улучшенная модель основывается на представлениях о том, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами. Изменение связей с другими людьми и предметами приводит к изменению эмоций, переживаемых по этому поводу. В свете этих понятий эмоциональный интеллект расшифровывается, как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [2].

Огромный вклад в распространение проблемы эмоционального интеллекта, была развита американским ученым Д. Голманом. Именно он ввел понятие эмоционального интеллекта в строение социального интеллекта.

Также в этот период были реализованы эмпирические исследования в этой сфере. Эмоциональный интеллект рассматривается как «когнитивная способность рассуждать об эмоциях и использовать эмоции для улучшения умственной деятельности; подразумевает способности точно различать эмоции, вызывать эмоции для поддержки мышлению, понимать эмоции и эмоциональные знания и осознанно регулировать эмоции, чтобы способствовать эмоциональному и интеллектуальному росту» [1].

Дж. Майер определяет четвертый период относящейся к 1994–1997 годам, как период популяризации термина эмоционального интеллекта и расширения области исследования. И последний пятый период, с 1998 по сегодняшнее время, происходит прояснение внутренней основы эмоционального интеллекта.

В отечественной психологии вопрос о взаимосвязи между эмоциональными и познавательными аспектами изучалось такими учеными, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. Позиция Л. С. Выготского о том, что человеческие эмоции четко разграничены и не как не соприкасаются с царством инстинктов, перемещается в область психологического. Это приводит Л. С. Выготского к выводам о том, что понятие, трактуемый в аспекте мыслительного процесса, не есть сам интеллектуальный акт, а эмоционально окрашенный познавательный процесс. Эта мысль дала пищу для размышлений и вскоре привела нас к выводу о том, что подавляющее большинство эмоций человека интеллектуально опосредовано; что развитие эмоций идет в единстве с развитием мышления; что между эмоциональными и интеллектуальными процессами мышления существует закономерная связь; что эмоции участвуют в регуляции мышления и его мотивации; и что, следовательно, эмоция – одна из составляющих мышления. Таким образом мы приходим к выводу, что есть связь между эмоциональным и интеллектуальным внутри эмоций, так и внутри интеллекта.

По мнению Л. С. Выготского взаимосвязь между эмоциональными и познавательными процессами в рамках психологии, выявляется, взаимовлиянии этих аспектах на всех этапах развития. Л. С. Выготский отмечает интеллектуальный момент, который встает между беспокойством и конкретным поступком, «смысловым переживанием». Этот термин в наше время является приближенным к понятию ЭИ.

Идею Л. С. Выготского о связи эмоциональных и познавательных процессов, после стали развивать С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев. Идея о зависимости эмоциональных

и интеллектуальных процессов Л. С. Выготского получила возможность развития в научных трудах А. Н. Леонтьева. Он выделял идею о потребности разделять сознаваемое непредвзятое значение и его смысл для личности. «То, что мы называем переживаниями, суть явления, возникающие на поверхности системы сознания, в форме которых сознание выступает для субъекта в своей непосредственности» [1, с. 90]. Таким образом представил позицию о том, что интеллектуальная деятельность имеет эмоциональную регуляцию, напрямую показывающую ее зависимость. В следствии чего он показал, что необходимо отделять объективное понятие от значения объекта с точки зрения отдельной личности. И продемонстрировал, что мыслительные процессы имеют чувственную регуляцию.

Приблизительно такого же мнения придерживался С. Л. Рубинштейн. По мнению С. Л. Рубинштейна познавательная деятельность невозможна без участия эмоций. «Эмоциональность, или аффективность, – это всегда лишь одна, специфическая сторона процессов, которыми в действительности являются вместе с тем познавательными процессами, отражающими – пусть специфическим образом – действительность. Эмоциональные процессы, таким образом, никак не могут противопоставляться процессам познавательным как внешние, друг друга исключаящие противоположности. Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального». Он считал, что познание как психическая операция является связью интеллектуального и эмоционального, в то время как эмоция, связью эмоционального и интеллектуального.

Таким образом, С. Л. Рубинштейн внес вклад в становление понятия эмоционального интеллекта, утвердив, что важно выделить не только то, что мышление и эмоции взаимосвязаны, но и об общности внутри самих эмоций и внутри интеллекта аффективного и когнитивного.

Подростковый возраст является одним из самых тяжелых периодов в формировании личности. Вопрос выражения индивидуальных особенностей в этом возрасте является важным критерием в становлении индивида как личности. Они также влияют на взаимоотношения с другими людьми. Все участки развития переживают качественную модификацию, возникают новые психологические особенности, развиваются азы сознательного поведения и выстраиваются социальные установки [3].

Конкретный возрастной период, в нашем случае мы рассматриваем подростковый этап жизни, начинается с изменения социальной обстановки развития. Подростки желают стать независимыми. В этом возрасте протекает переосмысление имеющегося до этого момента понятия окружающего мира, самоидентификация, закрепление определенных границ и манер поведения.

В этот период очень велик спектр чувств, восприимчивости и переживаний. Подросток подверженный к совершению необдуманных поступков, у него нет страха, он всегда готовый на риск.

Для подростков по сравнению с иными возрастами, очень важно поддерживать тесный эмоциональных контакт и всячески социализироваться. Для них характерен активный поиск друзей и товарищей со схожими взглядами в разных жизненных аспектах, противопоставление себя старшему поколению. Период изменений представлений об окружающем мире и о себе, посредством анализа себя и других. Для подростка этот период протекает очень сложно, проходя через все трудности понимания себя с другими. Этот кризисный период помогает получить знания о себе, сверстниках, взаимоотношениях людей, способствующий умению отстаивать своё право быть личностью.

Протекание становления подростка понимает под собой наличие кризисов, конфликтов, трудностей адаптации к социальной среде. Подросток, неспособный успешно переходить на новую стадию формирования своего психосоциального развития, отошедший

в своем становлении и образа действий от нормы поведения. Преимущественно это относится к подросткам с асоциальным поведением. Причинами риска здесь являются: физическая слабость, типы формирования характера, отсутствие коммуникабельных способностей, эмоциональная незрелость, нежелательное внешнее окружение [3].

Л. С. Выготский полагал, что возникновение у подростка чувства взрослости и есть доминирующее и характерное новообразование самоидентификации. Это определенный структурный центр личности, который в свою очередь описывает отношение подростка к самому себе и другим людям, к миру, формулирует его жизненную точку зрения, эмоциональное реагирование, целеустремленность, переживания, задачи.

Подростковый возраст обладает набором уникальных особенностей. Выделяют следующие особенности, которые связаны с становлением эмоционально-волевой отрасли личности: появление рефлексии, способствующая протеканию самоанализа, уход в себя, появление интереса к личным переживаниям, неудовлетворенность окружающим миром, появление чувства особенности, стремление к самоутверждению, противопоставление себя окружающим и повышения числа конфликтов с ними.

Эмоциональный интеллект содержит взаимосвязанный внутриличностный и межличностный интеллект. Умение распознавать и понимать эмоции окружающих людей появляется еще во младенчестве и развивается на протяжении всей жизни. Подростковый период, характеризуется, как один из самых сложных периодов становления эмоционального интеллекта. Подростковый возраст – это промежуток времени, когда коммуникация с разными субъектами, становится одним из основных видов деятельности. Становление эмоционального интеллекта начинается в дошкольный период, а в подростковом возрасте, это умение принимает большое значение.

Окружение подростка играет важную роль в формировании его эмоционального интеллекта. Подросток может перенять некоторые черты поведения у взрослых, что оказывает влияние на его эмоциональное развитие.

На развитие и становление эмоционального интеллекта воздействуют три ряда компонентов: особенности эмоциональности, а именно эмоциональная восприимчивость и стабильность; ценностные ориентации и познавательные способности такие, как скорость и четкость усвоения информации [5].

Понимание, проявление и оценка эмоций зависят от того, насколько верно люди могут определять эмоциональный окрас и контекст действующей эмоции. Способность понимать эмоции в первую очередь зависит от возможности улавливать их через поступающую информацию. В полной мере осмысление эмоций порождает к пониманию и умению анализировать эти значения.

Применение эмоций для повышения качества когнитивных процессов, является одной из составляющих эмоционального интеллекта. Эмоции могут оказывать влияние на когнитивные процессы, направлять мышление и помогать сосредотачиваться на значимых событиях, а также способствовать поиску решений проблем.

При управлении эмоциями, важно иметь представление о механизме передачи информации. При наличии эмоционального контроля, индивид может быть открыт для разнообразных эмоциональных знаков до того момента, пока не возникнут более сильные, которые подавляют других. Человек, пребывающий в зоне эмоционального комфорта, имеет возможность контролировать свои чувства и эмоции, у человека появляется возможность регулировать и контролировать свои эмоции, так и эмоции других для достижения своих личных целей и целей других. Способность распознавать и проявлять эмоции является обязательной базой для формирования эмоций и решения определенных задач.

Эмоциональная область индивида в подростковом возрасте располагает следующий ряд различий в физиологической и психологической природе. К физиологической природе относятся следующие компоненты, а именно: возбудимость, как ответ

организма на раздражители; умение организма отвечать на различные воздействия окружающей среды; преобладание механизмов общего возбуждения над процессами условного торможения. Для психологической природы характерна: эмоциональное состояние, в котором человек ощущает чрезмерное возбуждение, склонность на долго застревать в определенном эмоциональном состоянии, при всем спектре выражения эмоций; изменение ценности личных переживаний; осознание важности формирования умений эмоционального самоконтроля. Именно эти способности помогают в развитии элементов эмоционального интеллекта [5].

Основным видом эмоционального интеллекта представляет собой внутриличностный интеллект. Он понимает под собой, что умение эмоционального интеллекта к определению эмоций и регулирование, у юношей в основном направлены на самих себя. С внутриличностным эмоциональным интеллектом сопряжены и такие компоненты, как эмоциональная просвещенность, то есть понимание эмоций и управление собственными эмоциями.

Можно выделить следующие этапы становления эмоциональной зрелости в подростковом периоде:

1 Возраст от 11 до 13 лет. Этот период описывается снижением самоконтроля, умения распознавать чувства и эмоции другого человека. Увеличение экспрессивности, которая становится преобладающей эмоциональной развитости. По окончании этого этапа происходит спад экспрессивности, что приводит к регулированию всех компонентов. Подросток становится более приспособленным к эмоциональным состояниям.

2 Возраст от 14 до 15 лет. На этом этапе продолжается понижение степени экспрессивности. Не имея сильных гендерных различий, у женского пола на этом этапе стремительней развивается сопереживание, стремление понять чувства оппонента. Тем временем, у парней, центр внимания направлен на свои собственные чувства и их регуляцию.

3 Возраст от 16 до 17 лет. Происходит увеличение эмпатических качеств, уменьшается способность в эмоциональной саморегуляции.

Эмоциональная зона подростков – это разнообразие ощущаемых эмоций, затруднение в идентификации настоящих чувств, большое значение в принятии собственных переживаний и эмоций других людей.

Эволюция социальных эмоций протекает в подростковом возрасте. Социальные эмоции зарождаются, формируются и выражаются в рамках концепции межличностных связей – это понимание личного отношения к окружающим людям. К быстрому росту общественно ценных намерений и переживаний характеризует развитие индивидуальности подростка, увеличение круга его увлечений, развитие самосознания, опыт общения со сверстниками и прочее.

Развитие самосознания и самооценки можно именовать одним из главных периодов и элементов в становлении личности. У подростков появляется интерес к себе, характерам своей личности, склонность сравнивать себя с другими, дать оценку себе, ознакомиться с собственными чувствами и переживаниями.

Огромную роль в становлении личности подростка занимает умение осознавать и давать оценку эмоциональным выражениям других людей, как сверстников, так и взрослых, умение воздействовать на них, приобретать знания об эмоциональных состояниях других людей и своих личных эмоциональных состояниях.

Происходит переосмысление некоторых аспектов жизни, меняется восприятие. Эти изменения переносятся во взрослую жизнь и оказывают существенное влияние на дальнейшее развитие человека.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие эмоционального интеллекта у подростков является одной из важнейших составляющих в жизни человека. В подростковом возрасте происходят наиболее глобальные изменения в мышлении человека, что оказывает влияние на его взрослую жизнь.

Список использованных источников

- 1 Андреева И. Н. О становлении понятия «Эмоциональный интеллект» / Вопросы психологии. -2008. -№ 5. – С. 83-95.
- 2 Белкина О. А Феноменология эмоционального интеллекта / Вестник МГПУ. серия «Педагогика и Психология». -2009. -№ 4. – С. 47-62.
- 3 Ерещенко А. С Особенности подросткового периода / Будущее науки. – 2019. – Т. 2. – С. 106-108.
- 4 Крючков А. М. Исторические аспекты развития понятия «Эмоциональный интеллект» / Актуальные исследования. – 2021. – № 46 (73). – С. 74-77.
- 5 Валиуллина Е. В. Компоненты эмоционального интеллекта в юношеском возрасте / Вестник БелИРО. – 2020. – Т. 7, № 3. – С. 85-92.

К. А. Командирчик

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И УРОВНЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ И ИХ КОРРЕКЦИЯ

В статье рассматривается проблема взаимосвязи интернет-зависимости и общительности у подростков, и их коррекция. В статье представлен сравнительный анализ результатов исследования общительности и интернет-зависимости белорусских и российских подростков, а также результаты исследования взаимосвязи интернет-зависимости и общительности у подростков, а также результаты коррекционной работы.

Ключевые слова: интернет-зависимость, общение, общительность, подростковый возраст, взаимосвязь, коррекция.

К. А. Komandirchik

Scientific Adviser: E. A. Lupekina, PhD in Psychology, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERNET ADDICTION AND SOCIABILITY IN ADOLESCENTS, AND THEIR CORRECTION THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERNET ADDICTION AND THE LEVEL OF SOCIABILITY IN ADOLESCENTS

The article deals with the problem of the relationship between Internet addiction and sociability in adolescents, and their correction. The article presents a comparative analysis of the results of a study of sociability and Internet addiction of Belarusian and Russian adolescents, as well as the results of a study of the relationship between Internet addiction and sociability in adolescents, as well as the results of correctional work.

Keywords: Internet addiction, communication, sociability, adolescence, relationship, correction.

Проблема интернет-зависимости в силу возрастающей компьютеризации и «интернетизации» общества является одной из важных в психологическом сообществе. Актуальность проблемы интернет-зависимости возрастает, когда речь идет о современных

подростках, поскольку они росли и развивались во время виртуального прогресса, в так называемое поколение Z [1, с. 1011]. Появление современных развивающих гаджетов кардинально изменило окружающий мир, оказывая существенное влияние на различные виды деятельности людей [2, с. 87]. Представители цифрового поколения постепенно теряют интерес к общению, отдаляются друг от друга, предпочитая самостоятельные виды деятельности [3, с. 112]. Нехватку межличностного взаимодействия компенсируют общением в интернете.

Цель исследования: определить взаимосвязь интернет-зависимости и уровня общительности у подростков.

Исследование осуществлялось на базе УО «Гимназия № 71 г. Гомеля», ГБОУ «Лицей № 410 г. Пушкинского района г. Санкт-Петербурга». Выборочную совокупность составили 100 учащихся подросткового возраста (48 юношей и 52 девушки), из них 42 белорусских подростка и 58 российских подростков.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: тест на Интернет-зависимость К. Янг (в адаптации В. А. Лоскутовой (Буровой)); методика «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховского). В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера, коэффициент корреляции Спирмена, G-критерий знаков.

Результаты исследования склонности к интернет-зависимости у подростков, полученные с помощью теста на Интернет-зависимость К. Янг (в адаптации В. А. Лоскутовой (Буровой)), представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования склонности к интернет-зависимости у подростков, полученные с помощью теста на Интернет-зависимость К. Янг (в адаптации В. А. Лоскутовой (Буровой))

Степень выраженности	Сравниваемые группы				Достоверность различий с помощью критерия ϕ^* - углового преобразова- ния Фишера
	Белорусские подростки (n = 42)		Российские подростки (n = 58)		
	n	%	n	%	
Отсутствует склонность	9	22 %	18	31 %	ϕ эмп = 1,081 при $p > 0,05$
Склонность	11	26 %	9	16 %	ϕ эмп = 1,313 при $p > 0,05$
Интернет- зависимость	22	52 %	31	53 %	ϕ эмп = 0,099 при $p > 0,05$

Согласно данным, представленным в таблице 1, у 22 % белорусских подростков и у 31 % российских подростков отсутствует склонность к интернет-зависимости. Они стараются использовать интернет в основном в учебных, профессиональных целях. Интернет для них выступает в качестве источника поиска информации, использования различных программ. У 26 % белорусских подростков и у 16 % российских подростков выявлена склонность к интернет-зависимости. Они проводят достаточно много времени в интернете, предвкушают очередной выход в сеть, проводят в онлайн больше времени, чем намеревались. Подростки указывают, что часто предпочитают пребывание в сети интимному общению. У 52 % белорусских подростков и у 53 % российских подростков выявлена интернет-зависимость. Они склонны к нервозности, подавленности

в случае отсутствия возможности пребывания в интернете. В сети проводят больше 3-х часов в день. Используя интернет для учебы, общаются параллельно в чатах или заходят на сайты, не связанные с учебой, работой. Считают, что с человеком легче общаться «онлайн», нежели лично. Виртуальные социальные контакты устанавливаются гораздо легче, чем реальные.

Статистически значимых различий в уровне интернет-зависимости между белорусскими и российскими подростками с помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера не выявлено.

Результаты исследования уровня общительности у подростков, полученные с помощью методики «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховского), представлены в таблице 2.

Согласно данным, представленным в таблице 2, у 14 % белорусских подростков и у 19 % российских подростков выявлен низкий уровень общительности, что свидетельствует об их замкнутости, неразговорчивости. Они предпочитают одиночество, у них мало друзей. У 17 % белорусских подростков и у 12 % российских подростков выявлен уровень развития общительности ниже среднего. Их можно охарактеризовать как общительных, в незнакомой обстановке чувствуют себя вполне уверенно. С новыми людьми сходятся с оглядкой, в спорах и диспутах участвуют неохотно. У 24 % белорусских подростков и у 23 % российских подростков выявлен средний уровень общительности. У 17 % белорусских подростков и у 12 % российских подростков выявлен уровень общительности выше среднего, что отражает их общительность, любопытность, разговорчивость. Они склонны высказываться по разным вопросам, охотно знакомятся с новыми людьми, предпочитают быть в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, хотя не всегда могут их выполнить. У 22 % белорусских подростков и у 25 % российских подростков выявлен высокий уровень общительности. Их можно охарактеризовать как общительных. Они любят принимать участие во всех дискуссиях.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня общительности у подростков, полученные с помощью методики «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховского)

Уровень	Сравниваемые группы				Достоверность различий с помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера
	Белорусские подростки (n = 42)		Российские подростки (n = 58)		
	n	%	n	%	
Низкий	6	14 %	11	19 %	ϕ эмп = 0,622 при $\rho > 0,05$
Ниже среднего	7	17 %	10	17 %	ϕ эмп = 0,064 при $\rho > 0,05$
Средний	12	28 %	17	29 %	ϕ эмп = 0,074 при $\rho > 0,05$
Выше среднего	7	17 %	7	12 %	ϕ эмп = 0,647 при $\rho > 0,05$
Высокий	10	24 %	13	23 %	ϕ эмп = 0,163 при $\rho > 0,05$

Статистически значимых различий в уровне интернет-зависимости между белорусскими и российскими подростками с помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера не выявлено.

Представим в таблице 3 коэффициент корреляции интернет-зависимости и уровня общительности у подростков.

Таблица 3 – Коэффициент корреляции интернет-зависимости и уровня общительности у подростков

Связываемые шкалы	Коэффициент корреляции (r), уровень значимости (p)
Интернет-зависимость – общительность	0,871 при $p \leq 0,01$

Согласно данным, представленным в таблице 3, в ходе корреляционного анализа выявлена взаимосвязь интернет-зависимости и общительности у подростков: коэффициент корреляции интернет-зависимости и общительности составил $r = 0,871$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров. Однако при интерпретации результатов корреляционного анализа следует учесть тот факт, что в методике «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховского) более высокому баллу, полученному по методике, соответствует низкий уровень общительности, а более низкий балл – высокому уровню общительности (25–29 баллов свидетельствует о низком уровне, 19–24 баллов – об уровне ниже среднего, 14–18 баллов – о среднем уровне, 9–13 баллов – о выше среднего, 4–8 баллов – о высоком уровне). В то время как в тесте на Интернет-зависимость К. Янг (в адаптации В. А. Лоскутовой (Буровой)) 20–49 баллов свидетельствует об отсутствии интернет-зависимости, 50–79 баллов – склонности к интернет-зависимости; 80–100 баллов – интернет-зависимости, а как было указано выше, при положительной корреляции более высоким значениям одного признака соответствуют более высокие значения другого, а более низким значениям одного признака – низкие значения другого. Учитывая все это, выявленная прямая взаимосвязь между интернет-зависимостью и уровнем общительности свидетельствует о том, что чем более выражена интернет-зависимость, тем больше балл, полученный по методике «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховского), что свидетельствует о низком уровне общительности.

Выявленная взаимосвязь означает, что чем выше интернет-зависимость подростков, тем ниже уровень их общительности. Интернет-зависимые подростки более замкнуты, неразговорчивы. Они предпочитают одиночество, у них мало друзей. Новая деятельность и необходимость новых контактов выводит их из равновесия, они ощущают некоторый дискомфорт. Они осознают эту особенность своего характера и бывают недовольны собой. Подростки, интернет-зависимость у которых отсутствует, общительны, коммуникабельны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам. Достаточно терпеливы в общении с другими, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. Охотно знакомятся с новыми людьми. Любят быть в центре внимания.

Полученные результаты исследования актуализировали необходимость коррекции и профилактики интернет-зависимости подростков. Мы предположили, что снижение интернет-зависимости позволит оптимизировать и уровень общительности подростков. На основе теоретического анализа психологической литературы, коррекционных программ по интернет-зависимости (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Ботьбот, Н. Сирота, В. Ялтонский), а также полученных результатов исследования разработана программа психопрофилактики интернет-зависимости у подростков. Программа направлена на формирование представления об интернет-зависимости, ее особенностях, об эффективных способах работы с информационным пространством, а также осознанное отношение к проблеме интернет-зависимости; развитие навыков эффективного взаимодействия с окружающими, стимулирование к общению в реальном мире; развитие ответственности за свою жизнь и поступки, а также уверенное, ответственное, асертивное поведение.

В программе психопрофилактики интернет-зависимости приняли участие российские подростки с выявленной склонностью к интернет-зависимости и сформированной интернет-зависимостью, родители которых дали согласие на проведение с их

детьми работы. Для подтверждения эффективности программы подростки были условно разделены на две группы, одна из них составила экспериментальную группу (18 подростков), которые и приняли участие в программе, вторая группа (контрольная) была сформирована также из 18 подростков, с которой работа не проводилась.

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика подростков из экспериментальной и контрольной группы по тем же методикам, что и на констатирующем этапе исследования. Далее результаты исследования были подвергнуты статистической обработке для подтверждения статистически значимых сдвигов. С этой целью был использован G-критерий знаков.

Результаты исследования склонности к интернет-зависимости в экспериментальной и контрольной группе, полученные с помощью теста на Интернет-зависимость К. Янг (в адаптации В. А. Лоскутовой (Буровой)) на констатирующем и контрольном этапе исследования, представлены в таблице 4.

Согласно данным, представленным в таблице 4, в экспериментальной группе прослеживается тенденция к снижению уровня склонности к интернет-зависимости. Процент подростков из экспериментальной группы с выявленной интернет-зависимостью сократился с 72 % до 34 %. В ходе работы удалось незначительно, но снизить уровень с выраженной интернет-зависимости до склонности к интернет-зависимости. Также важно отметить, что у 11 % подростков, у которых на констатирующем этапе исследования, была диагностирована склонность к интернет-зависимости, после принятия участия в программе психопрофилактики диагностировано отсутствие склонности к интернет-зависимости.

Таблица 4 – Результаты исследования склонности к интернет-зависимости в экспериментальной и контрольной группе, полученные с помощью теста на Интернет-зависимость К. Янг (в адаптации В. А. Лоскутовой (Буровой)) на констатирующем и контрольном этапе исследования

Степень выраженности	Экспериментальная группа (n = 18)		Достоверность сдвигов (с помощью G-критерия знаков)	Контрольная группа (n = 18)		Достоверность сдвигов (с помощью G-критерия знаков)
	до	после		до	после	
Отсутствует склонность	–	2	$G_{эмп} = 0$ при $p \leq 0,01$	–	–	–
Склонность	5	10	–	4	3	–
Интернет-зависимость	13	6	–	14	15	–

С помощью G-критерия знаков выявлены статистически значимые сдвиги в степени выраженности интернет-зависимости у подростков из экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования: $G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 2$ при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 1$ при $p \leq 0,01$, т. е. сдвиг в сторону снижения степени выраженности склонности к интернет-зависимости у подростков из экспериментальной группы на контрольном этапе исследования является неслучайным (при $p \leq 0,01$). В контрольной группе статистически значимых сдвигов в степени выраженности склонности к интернет-зависимости у подростков на констатирующем и контрольном этапе исследования не выявлено.

Результаты исследования общительности в экспериментальной и контрольной группе, полученные с помощью методики «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховского), на констатирующем и контрольном этапе исследования, представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования общительности в экспериментальной и контрольной группе, полученные с помощью методики «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховского), на констатирующем и контрольном этапе исследования

Уровень	Экспериментальная группа (n = 18)		Достоверность сдвигов (с помощью G-критерия знаков)	Контрольная группа (n = 18)		Достоверность сдвигов (с помощью G-критерия знаков)
	до	после		до	после	
низкий	5	2	G _{эмп} = 0 при $\rho \leq 0,01$	4	3	—
ниже среднего	4	1		5	6	
средний	4	7		3	3	
выше среднего	5	8		6	6	
высокий	—	—		—	—	

Согласно данным, представленным в таблице 5, в экспериментальной группе после принятия участия в программе психопрофилактики интернет-зависимости прослеживается тенденция к повышению уровня общительности подростков. Процент подростков из экспериментальной группы с низким уровнем общительности сократился с 28 % до 11 %, с уровнем общительности ниже среднего сократился с 22 % до 5 %. Процент подростков со средним уровнем общительности увеличился с 22 % до 40 %. С 28 % до 40 % увеличился процент подростков, уровень общительности у которых выше среднего.

Снижение интернет-зависимости подростков, а также осуществление работы, направленной на развитии навыков общения, совершенствования навыков эффективного общения, формирования мотивации на совместную деятельность, развитие способности к эмпатии, актуализацию представлений о своих сильных сторонах, развитие эмпатии и способности к конструктивному взаимодействию в группе, способствовало развитию общительности подростков.

С помощью G-критерия знаков выявлены статистически значимые сдвиги в уровне общительности у подростков из экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования: $G_{\text{эмп}} = 0 < G_{\text{кр}} = 2$ при $\rho \leq 0,05$ и $G_{\text{эмп}} = 0 < G_{\text{кр}} = 1$ при $\rho \leq 0,01$), т. е. сдвиг в сторону повышения уровня общительности у подростков из экспериментальной группы на контрольном этапе исследования является случайным (при $\rho \leq 0,01$). В контрольной группе статистически значимых сдвигов в уровне общительности на констатирующем и контрольном этапе исследования не выявлено.

Таким образом, сопоставление данных, полученных подростками из экспериментальной и контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования, их статистический анализ, позволил доказать эффективность предложенной программы профилактики интернет-зависимости подростков. В экспериментальной группе прослеживается тенденция к снижению уровня склонности к интернет-зависимости после принятия участия в программе психопрофилактики интернет-зависимости. Подростки стали стараться меньше проводить время в интернете, следить за временем своего времяпрепровождения, использовать его в более нужных целях. Желание проводить время в интернете, общаться в социальных сетях осталось, но наметилась тенденция к ее снижению. Отмечается осознанное отношение к проблеме интернет-зависимости, а осознание проблемы, ее принятие и желание ее исправлять, уже является шагом к ее решению.

Подростки стараются минимизировать общение в интернете, заменяя его на общение в режиме реального времени. Снижение интернет-зависимости подростков, а также осуществление работы, направленной на развитие навыков общения, совершенствования навыков эффективного общения, формирования мотивации на совместную деятельность, развитие способности к эмпатии, актуализацию представлений о своих сильных сторонах, развитие эмпатии и способности к конструктивному взаимодействию в группе, способствовало развитию общительности подростков.

Список использованных источников

1 Тищенко, М. В. Виртуальное общение как одна из причин интернет-зависимости / М. В. Тищенко, С. В. Демченко // Молодой ученый. – 2016. – № 9. – С. 1011–1014.

2 Фролов, В. А. Педагогические условия профилактики виртуальной аддикции старших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Фролов. – Москва, 2010. – 238 с.

3 Юрьева Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография / Л. Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 196 с.

Е. А. Котова

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

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЕ КУЛЬТУРНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И АДАПТАЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются теоретические и эмпирические аспекты адаптации иностранных студентов к жизни в другой стране. Установлено, что большинство респондентов находятся на промежуточной стадии адаптации и способны справляться с повседневными задачами, но возможные трудности в сложных ситуациях. Полученные результаты свидетельствуют о поиске баланса между сохранением своей идентичности и интеграцией в новое общество, а также подчеркивают необходимость всесторонней поддержки и помощи иностранным студентам.

Ключевые слова: культурная ориентация, адаптация, студенты, иностранцы.

Е. А. Kotova

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogy, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

GENDER DIFFERENCES IN THE LEVEL OF CULTURAL ORIENTATION AND ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS

This study explores the theoretical and empirical dimensions of international student adaptation. The findings reveal that most respondents are in an intermediate stage of adaptation: while they cope effectively with daily routines, they may face challenges in more

complex scenarios. The results suggest that students are navigating a balance between preserving their cultural identity and integrating into the host society, highlighting the need for comprehensive support structures.

Keywords: cultural orientation, adaptation, students, foreigners, international students.

В современных условиях ключевыми направлениями развития становятся стремление к обеспечению безопасности и поддержанию равновесия между индивидуальными потребностями и необходимостью адаптации к социальной среде. Социально-политическая нестабильность, а также активизация миграционных процессов способствуют формированию фоновой адаптационной реакции личности на множественные, часто противоречивые, контексты и ситуации повышенного риска. В этих условиях особую значимость приобретают задачи формирования эффективных стратегий адаптации, направленных на преодоление как внутренних, так и внешних угроз. [1].

В рамках философского подхода к адаптации акцентируется значимость социальных институтов, норм, моральных установок и ценностных ориентаций. В наиболее ранних философских учениях адаптация трактуется преимущественно косвенно – как проявление целесообразности в организации и функционировании живых систем. В этих контекстах понятия «адаптация» и «целесообразность» часто отождествляются. Подобное понимание было особенно актуализировано в философии XVIII века, в частности в трудах Х. Вольфа, который ввёл термин «телеология» для обозначения идеалистической интерпретации явлений приспособленности. Тем не менее, в историческом развитии философской мысли трудно выделить этап, на котором адаптационным процессам уделялось бы системное и углублённое внимание. В современной философии адаптация рассматривается как интегративная категория, объединяющая индивидуальные и социальные измерения посредством их согласования и соотнесения.

С точки зрения культурологического подхода, социокультурная среда может интерпретироваться в контексте «диалога культур» – концепции, разработанной М. М. Бахтиным и В. С. Библером. В их представлении культура функционирует как форма межэтнического общения, при этом ключевым критерием наличия культуры выступает наличие взаимодействия как минимум двух самостоятельных культурных пространств. Таким образом, культурное измерение адаптации понимается как процесс включения в систему межкультурного взаимодействия.

В педагогической науке адаптация часто рассматривается во взаимосвязи с процессом социализации. Несмотря на концептуальную близость, эти категории не являются тождественными. Согласно Л. Л. Шпаку, Б. Д. Парыгину и Е. В. Руденскому, различные формы адаптации представляют собой структурные элементы более широкого процесса социализации, который может быть условно разделён на два этапа: социальную адаптацию и интериоризацию. Первый этап охватывает приспособление личности к новым социальным и экономическим условиям, усвоение социальных ролей (например, роли студента), норм, принятых в различных социальных группах и институтах. Второй этап – интериоризация – включает в себя усвоение и интеграцию социальных норм и ценностей во внутреннюю структуру личности. При этом индивид сохраняет свою субъектность и не растворяется в социальной среде.

В социологической науке значительный вклад в разработку темы адаптации внесли такие исследователи, как Г. Спенсер и Э. Дюркгейм. Они рассматривали адаптацию как устойчивый и необходимый процесс, обеспечивающий как развитие личности, так и функционирование общества в целом. Р. Мертон, в свою очередь, предложил трактовать адаптацию как активное приспособление индивида к условиям социальной среды. Он

акцентировал внимание на динамическом характере данного процесса и ввёл противопоставление понятий «адаптация» и «дезадаптация», тем самым подчеркнув возможность как успешного, так и затруднённого встраивания личности в социальную структуру [2].

Для исследования была сформирована выборочная совокупность в количестве 180 студентов, из них 159 туркменов и 21 китаец, в возрасте 19–31 года, в том числе 63 юноши и 117 девушек, обучающихся на 1–2-м курсах факультете психологии и педагогики, экономическом, физическом и филологическом факультетах ГГУ имени Ф. Скорины.

Рассмотрим результаты исследования уровня культурной ориентации с помощью опросника «Краткая шкала аккультурационных ориентаций, BAOS» К. Демес и Н. Гираерт:

- по шкале *ориентация на родную культуру* доминирует средний уровень культурной ориентации. У 50 % респондентов есть умеренное стремление поддерживать связь с культурой своего происхождения, сохранять определённые элементы родной культуры (например, язык, кухню, семейные традиции), но при этом не стремится к полной изоляции от новой среды. Также стоит отметить, что 41, 7 % испытуемых имеют высокий уровень культурной ориентации по данной шкале. Такие люди характеризуются устойчивым стремлением сохранять свою этническую идентичность, культурные традиции, язык и привычный стиль жизни. Они активно взаимодействуют с представителями своей этнической группы, участвуют в культурных и религиозных мероприятиях, ассоциирует себя преимущественно с родной культурой.

- по шкале *ориентация на культуру принимающей страны* также доминирует средний уровень культурной ориентации. Он наблюдается у 53,3 % респондентов. Люди с таким уровнем культурной ориентации по данной шкале могут принимать определённые аспекты новой среды, сохраняя при этом определённую дистанцию или осторожность. Такая позиция часто указывает на промежуточную стадию адаптации, в которой индивид ещё не полностью включён в культуру принимающей страны, но демонстрирует открытость к ней. Высокий уровень по данной шкале выявлен у 40 % студентов. Такие люди характеризуются сильной заинтересованностью в интеграции в принимающее общество. Респонденты проявляют готовность усваивать язык, нормы и ценности новой культуры, стремятся к общению с представителями местного населения и активному участию в социальной жизни. С одной стороны, это можно трактовать как эффективную адаптацию и формирование высокого уровня межкультурной компетентности, а с другой стороны, могут указывать на активный стратегический выбор – стремление к бикультурализму. Студенты не отказываются от своей идентичности ради принятия новых норм и не замыкаются в этнических анклавах. Вместо этого они формируют сложную, гибридную идентичность, позволяющую им функционировать в двух культурных полях. Этот процесс сопряжён с внутренним напряжением («аккультурационный стресс»), но является наиболее психологически устойчивым и эффективным путем в долгосрочной перспективе, так как позволяет мобилизовать ресурсы обеих культур.

Согласно полученным данным, представленным в таблице 1, и их обработке с помощью ϕ^* -критерия Фишера, юношам свойственен низкий уровень ориентации на родную культуру ($\phi_{\text{эмп}} = 2,048$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, юноши более ориентированы на культуру принимающей страны, что может быть связано с желанием избежать стигматизации, ассимилироваться и восприниматься как часть доминирующей культуры, особенно в среде, где родная культура не имеет высокой социальной ценности или характеризуется негативными стереотипами. Сегодня от мужчин-мигрантов часто ожидается быстрая функциональная интеграция, академическая и профессиональная успешность, что ассоциируется с принятием доминирующих культурных кодов. Низкая ориентация на родную культуру может быть не столько следствием отрицания, сколько стратегической минимизации «видимой» культурной дистанции для избегания стигматизации и более успешного вхождения в конкурентную среду. Это может расцениваться как форма «инструментальной адаптации».

Таблица 1 – Результаты исследования по опроснику «Краткая шкала аккультурационных ориентаций, BAOS» К. Демес и Н. Гираерт у юношей и девушек

Уровень культурной ориентации	Родная культура		Культура принимающей страны		Достоверность различий по ϕ^* -угловому преобразованию Фишера (уровень значимости)	
	Количество (человек)		Количество (человек)		Родная культура	Культура принимающей страны
	юноши	девушки	юноши	девушки		
Низкий	9	6	0	12	$\phi_{\text{эмп}} = 2.048$ $p = 0,05$	–
Средний	30	60	36	60	–	–
Высокий	24	51	27	45	–	–
Примечание: $\phi_{\text{эмп}}$ – коэффициент углового преобразования; p – уровень значимости						

Рассмотрим результаты исследования уровня социокультурной адаптации с помощью опросника «Краткая шкала социокультурной адаптации, BSAS» К. Демес и Н. Гираерт:

– низкий уровень социокультурной адаптации не был выявлен в данной выборке. Такие результаты могут говорить о том, что респонденты не испытывают значительных трудностей в понимании и принятии социальных норм и поведенческих моделей принимающей культуры. Они не дезориентированы, не избегают контактов с представителями местного общества, а также имеют определённую гибкость в поведении;

– средний уровень социокультурной адаптации выявлен у 68,3 % респондентов. Это свидетельствует о том, что большинство испытуемых частично приспособились к социокультурной среде, но всё ещё могут испытывать трудности в определённых ситуациях. Они способны ориентироваться в базовых социальных правилах, однако могут чувствовать себя неуверенно в сложных или нестандартных взаимодействиях. Часто это выражается в избирательной адаптации – например, индивид легко адаптировался к ведению быта, но имеет трудности в построении коммуникации на работе или учёбе, то есть можно говорить, что студенты освоили «поверхностный культурный код»: транспорт, быт, формальные академические требования. Проблемы возникают на уровне «глубинного кода»: нюансы невербальной коммуникации, юмор, распознавание скрытых социальных иерархий, ведение переговоров и разрешение конфликтов в межкультурном контексте. Таким образом, адаптация перемещается из сферы практического выживания в сферу социально-психологического благополучия и эффективности;

– высокий уровень социокультурной адаптации выявлен у 31,7 % выборки. Люди с таким уровнем социокультурной адаптации демонстрируют уверенное поведение в социальной среде новой культуры, хорошо ориентируются в местных нормах и социальных ролях, способны эффективно взаимодействовать с представителями принимающего общества. Они с лёгкостью адаптируются к бытовым, коммуникативным и поведенческим стандартам, что указывает на высокую степень культурной компетентности и практической адаптированности.

Согласно полученным данным, представленным в таблице 2, и их обработке с помощью ϕ^* -критерия Фишера, девушкам свойственны средний и высокий уровни социокультурной адаптации ($\phi_{\text{эмп}} = 3,513$ при $p \leq 0,01$, $\phi_{\text{эмп}} = 2,349$ при $p \leq 0,01$). Таким образом, девушки демонстрируют более высокую степень успешности в процессе социокультурной адаптации, способны справляться с повседневными задачами, эффективно взаимодействуют с представителями принимающей страны, но ещё могут испытывать потребность в дополнительной социальной поддержке.

Таблица 2 – Результаты исследования по опроснику «Краткая шкала социокультурной адаптации, BSAS» К. Демес и Н. Гираерт у юношей и девушек

Уровень социокультурной адаптации	Количество (человек)		Достоверность различий по ϕ^* -угловому преобразованию Фишера (уровень значимости)
	юноши	девушки	
Низкий	—	—	—
Средний	36	87	$\phi_{\text{эмп}} = 3,513$ $p = 0,01$
Высокий	27	30	$\phi_{\text{эмп}} = 2,349$ $p = 0,01$
Примечание: $\phi_{\text{эмп}}$ – коэффициент углового преобразования; p – уровень значимости			

Таким образом, большинство демонстрирует средний уровень привязанности как к родной культуре, так и к культуре принимающей страны, что свидетельствует о промежуточной стадии адаптации и поиске баланса между сохранением своей идентичности и интеграцией в новое общество. При этом статистически значимые различия были обнаружены между юношами и девушками: юноши в большей степени ориентированы на культуру принимающей страны, в то время как девушкам в целом свойственна более высокая социокультурная адаптация.

Уровень социокультурной адаптации в выборке в целом является успешным: низкий уровень не выявлен вовсе. Подавляющее большинство респондентов демонстрирует средний уровень адаптации, что означает способность справляться с повседневными задачами, но возможные трудности в сложных ситуациях. Около трети опрошенных имеют высокий уровень адаптации, уверенно ориентируясь в нормах и эффективно взаимодействуя с новым социумом, причем девушки показывают в этом более значительные результаты.

Таким образом, полученные данные подкрепляют современные нелинейные модели аккультурации (например, теорию Дж. Берри), отвергающие идею единого финального состояния «адаптированности». Процесс адаптации предстает как динамический, многомерный и зачастую противоречивый. Кроме того, исследование демонстрирует необходимость включения гендерной оптики в любые исследования миграции и адаптации, так как гендер выступает не просто переменной, а структурным фактором, фильтрующим и направляющим весь адаптационный опыт.

Выводы исследования диктуют необходимость перехода от общих программ поддержки к дифференцированной и целевой помощи:

– для студентов на промежуточной стадии ключевым является создание сред для межкультурного диалога (разговорные клубы, тандем-проекты, межнациональные проектные группы), где можно безопасно практиковать «глубинный код» и обсуждать тонкие культурные различия;

– для юношей могут быть актуальны программы, направленные на снятие давления ассимиляции и легитимацию бикультурализма. Это могут быть мастер-классы по управлению карьерой без утраты идентичности, а также психологические группы для работы с аккультуративным стрессом;

– для девушек, несмотря на высокие показатели, поддержка должна быть направлена на укрепление их существующих социальных сетей и создание возможностей для неформального лидерства (например, программы менторства для вновь прибывших студентов или участие студентов в проекте кафедры социальной и педагогической психологии по адаптации иностранных студентов);

– для всех групп: внедрение в учебный процесс модулей по развитию межкультурной чувствительности и коммуникации, что будет способствовать переходу от среднего к высокому уровню адаптации.

Таким образом, результаты исследования рисуют картину адаптации как сложного, гендерно-обусловленного стратегического выбора, где успех определяется не отказом от прошлого, а умелым совмещением различных культурных реальностей в новую, целостную личностную идентичность.

Список использованных источников

1 Аринушкина, Н. С. Особенности проявления психологической безопасности и социально-психологической адаптации иностранных студентов / Н. С. Аринушкина, М. В. Бабаева // Человеческий капитал, 2023. – №12(180) – С. 259–264.

2 Иванова, Г. П. Иностранный студент в российском вузе : монография / Г. П. Иванова, Н. Н. Ширкова, О. К. Логвинова. – Москва : РУСАЙНС, 2022. – 138 с.

А. А. Покоро

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЕЙ ЮМОРА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются современные подходы к изучению стилей юмора, а также социально-психологических установок личности. Цель исследования – определить характер взаимосвязи стилей юмора и социально-психологических установок личности у студентов.

Методы исследования: эмпирический (опрос), обработки эмпирических данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), интерпретационный (структурный). Для сбора эмпирических данных использовался «Опросник стилей юмора» (R. Martin, P. Doris), в адаптации Е. М. Ивановой и др. (2013), а также методика диагностики социально-психологических установок личности О. Ф. Потемкиной.

Установлено, что агрессивный стиль юмора положительно и слабо коррелирует с ориентацией на власть, самоуничижительный стиль юмора положительно и умеренно взаимосвязан с ориентацией на альтруизм.

Ключевые слова: стили юмора, социально-психологические установки личности, студенты.

A. A. Pokoro

Scientific advisor: I. N. Andreyeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor
Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk
Novopolotsk, Republic of Belarus

THE CORRELATION BETWEEN HUMOR STYLES AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES OF THE PERSONALITY OF STUDENTS

The article discusses modern approaches to the study of humor styles, as well as socio-psychological attitudes of the individual. The purpose of the study is to determine the nature of the correlation between the styles of humor and the socio-psychological attitudes of the personality of students.

Research methods: empirical (survey), processing of empirical data (Spearman's rank correlation coefficient), interpretative (structural). To collect empirical data, the "Questionnaire of Humor Styles" (R. Martin, P. Doris), adapted by E. M. Ivanova et al. (2013), as well as the method of diagnosing socio-psychological attitudes of the personality by O. F. Potemkina, were used.

It has been established that the aggressive style of humor is positively and weakly correlated with the orientation towards power, the self-deprecating style of humor is positively and moderately correlated with the orientation towards altruism.

Keywords: humor styles, socio-psychological attitudes of the individual, students.

Каждая сфера жизнедеятельности человека сопровождается применением юмора. Юмор может использоваться людьми в качестве средства общения, как способ регулирования конфликтов, преодоления стресса, налаживания позитивной обстановки, как средство психологической защиты. Согласно ряду исследований, он также может положительно влиять на физическое и психологическое здоровье человека. Одним из первых изучением юмора занимался канадский профессор Р. Мартин. Он дал определение данному термину: тип умственной игры, которая проявляется в виде беспечного и несерьезного отношения к мыслям и событиям [2]. Другое определение было дано М. Г. Ярошевским и А. В. Петровским: юмор – способность подмечать в жизни комические стороны, при этом эмоционально на них откликаясь [5].

Типология стилей юмора была предложена Р. Мартином, в основу деления были положены критерии направленности юмора на себя/других, характер и тон шуток поддерживающий/уничижительный. Автором были определены четыре стиля юмора, два представляются как относительно здоровые и адаптивные, два других вида юмора, напротив, как относительно нездоровые и потенциально вредные. К первым причислены аффилиативный и самоподдерживающий стили юмора, ко вторым – агрессивный и самоуничижительный. Рассмотрим особенности каждого из них.

Аффилиативный юмор выступает в качестве поддерживающего, здорового и адаптивного юмора, который направлен на других людей. Юмор характеризуется бодростью, позитивом, экстраверсией, мягкостью, толерантностью. Его применение заключается в рассказе забавных шуток и веселых историй, развлечении людей, также может быть использован для урегулирования конфликтов. Подобные действия приводят к созданию приятной эмоциональной атмосферы, налаживанию доверительных контактов.

Самоподдерживающий юмор является здоровым, адаптивным и поддерживающим, направлен на себя. Его суть основывается на стремлении сохранять позитивный настрой и юмористический взгляд на трудности, нелепости, проблемы в жизни, использовании шуток и веселья при столкновении с препятствиями и негативными обстоятельствами. Юмор помогает регулировать эмоции, справляться со стрессом. Он характеризуется оптимизмом, помогает не поддаваться давлению возникших трудностей.

Агрессивный юмор представляет собой нездоровый и потенциально вредный, с уничижительным тоном юмор, который направлен во вне, на окружающих людей. Он может сопровождаться проявлениями агрессии, гнева, враждебности, помимо этого язвительности и жестокости. Проявляется данный юмор в виде неуместных и оскорбляющих шуток, насмешкам, сарказме. Используется для манипуляций, критики, доминирования, возвышения собственной личности, такой юмор не предполагает оказание эмоциональной поддержки.

Самоуничижительный юмор является потенциально вредным, нездоровым, несет уничижительный характер, направлен на себя. Он связан с низкой самооценкой и уверенностью в себе, тревожными и депрессивными состояниями, потребностями в принятии и внимании от окружающих. Юмор предполагает использование уничижительных и оскорбительных шуток о собственной личности, цель которых привлечение и внимания и получение принятия от аудитории. Помимо этого он также проявляется в поддержании негативных шуток в свой адрес со стороны других людей [2].

К изучению юмора в научной сфере проявляется недостаточно интереса, что может быть вызвано отсутствием точного определения понятия, а также его широким применением в жизни людей.

Применение юмора происходит под контролем сознания человека, это обусловлено тем, что для его использования необходимо провести анализ обстановки, обладать определенным уровнем интеллекта и эрудиции, быть эмоционально вовлеченным в ситуацию. Но, несмотря на это, к осуществлению любого поведения человек готовится на психологическом уровне и эта подготовка может происходить без участия сознания. Данный процесс был определен Д. Н. Узнадзе как установка [4].

Социально-психологические (социальные) установки личности рассматриваются как состояние пребывания в психологической готовности, определенной опытом и оказывающей влияние на реагирование на объекты и обстоятельства, с которыми личность находится во взаимосвязях и которые являются для нее социально значимыми [4]. Образование данных установок происходит в случае присоединения к сфере потребностей социальных аттитудов, процессов мотивации и нравственного поведения. Базируясь на перечисленных образованиях процесс принятия решений, приводит к возникновению установки социального поведения. Поведение людей определяется воздействиями окружающей среды и опосредуется социально-психологическими установками. Выделяют восемь социально-психологических установок личности в мотивационной сфере. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Ориентация на процесс заключается в важности процедуры деятельности, осуществляемая человеком активность должна быть захватывающей, приятной, интересной. Иногда сильное увлечение процессом приводит к тому, что человек пропускает сроки сдачи, теряет истинную цель работы. Суть ориентации состоит в стремлении насладиться процессом, нежели достигнуть цели и получить результат.

Ориентация на результат определяет стремление достичь цели, получить продукт деятельности. Для личности с такой ориентацией процесс работы не представляется важным, ему не уделяется должного внимания, по этой причине задача может быть осуществлена быстро и без акцента на качество.

Ориентация на альтруизм предусматривает направленность человека действовать на благо окружающим людям, обществу, учет чужих потребностей в ущерб собственным.

Ориентация на эгоизм определяет стремление человека получать выгоду первоначально в своих делах, пренебрежение интересами других людей, игнорирование их потребностей.

Ориентация на труд прослеживается в постоянном стремлении быть вовлеченным в какую-либо работу. Ориентации характерно нахождение в постоянном поиске занятости, игнорировании отдыха и перерывов. Результативность и процесс труда не

являются значимыми, положительные эмоции приносит приверженность делу. Подобная потребность постоянно быть вовлеченным в активность обусловлена необходимостью получения похвалы и одобрения со стороны руководства, общества.

Ориентация на деньги подразумевает состояние озабоченности финансовым состоянием, приходом и уходом денег, стремление увеличить и не потерять материальный достаток. Денежный ресурс первостепенно определяется как ценность, нежели средство для приобретения товаров и услуг.

Ориентация на свободу определяет главной ценностью отсутствие запретов и ограничений. Человек с такой ориентацией не терпит запреты и пребывает в постоянной готовности защищать собственную независимость

Ориентация на власть основывается на стремлении к чувству контроля, это является главной ценностью человека, характеризуется готовность оказывать влияние на людей разнообразным образом для достижения доминирующей позиции [3].

Социально-психологические установки личности наряду с юмором способствуют формированию межличностных отношений, создают основу для взаимодействия человека с миром, помимо этого оказывают влияние на личностное развитие человека, его профессиональное определение, выбор жизненного пути. Они устанавливают устойчивый и стабильный ход протекания деятельности, придают ей целенаправленный характер. Знание ведущих установок личности обучающихся позволит определить их мотивы, цели, направленность поведения, что в свою очередь дает возможность выстроить конструктивные отношения в студенческом коллективе, использовать навыки каждого в подходящем деле и способствовать их развитию. Таким образом, представляется актуальным выяснить в ходе эмпирического исследования: каков характер взаимосвязей стилей юмора и социально-психологических установок личности.

Основная часть. *Цель исследования* – определить характер взаимосвязи стилей юмора и социально-психологических установок личности у студентов.

Гипотеза исследования – показатели стиля юмора и социально-психологических установок у студентов взаимосвязаны.

Методы исследования – эмпирический (опрос), обработка эмпирических данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), интерпретационный (структурный).

Для сбора эмпирических данных использовался ряд методик: «Опросник стилей юмора» (Авторы: R. Martin, P. Doris (2001), адаптация: Е. М. Иванова и др. (2013) [1]; 2. методика диагностики социально-психологических установок личности (Автор: О. Ф. Потемкина (1993) [3].

Исследование проводилось на базе Полоцкого государственного университета имени Ефросинии Полоцкой. В состав выборки вошли студенты в возрасте 18–27 лет ($M = 20,20$, $SD = 1,29$, юность и ранняя зрелость по Э. Эриксону). Общее количество испытуемых – 96 человек.

Результаты и их обсуждение. С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, был проведен корреляционный анализ переменных стиль юмора и социально-психологические установки личности. Результаты данного этапа исследования представлены на рисунке 1.

На рисунке 1 представлено, что на выборке студентов определена положительная слабая корреляция агрессивного стиля юмора с ориентацией на власть ($p \leq 0,05$). Полученная взаимосвязь свидетельствует о том, что с повышением ориентации на власть, увеличивается частота использования агрессивного юмора. Иными словами, чем более склонен человек занимать лидерские, руководящие, доминирующие позиции, тем чаще в межличностных отношениях он использует манипуляции, критику, оскорбления для повышения собственного статуса. Объясняется данная корреляция следующим образом: ориентация на власть предполагает стремление к высшим позициям

в отношениях, в обществе, агрессивный стиль юмора также одной из целей рассматривает возвышение собственной личности. Данный юмор наряду с критикой, манипуляциями использует сарказм, навязчивые шутки, замечания, оскорбления.

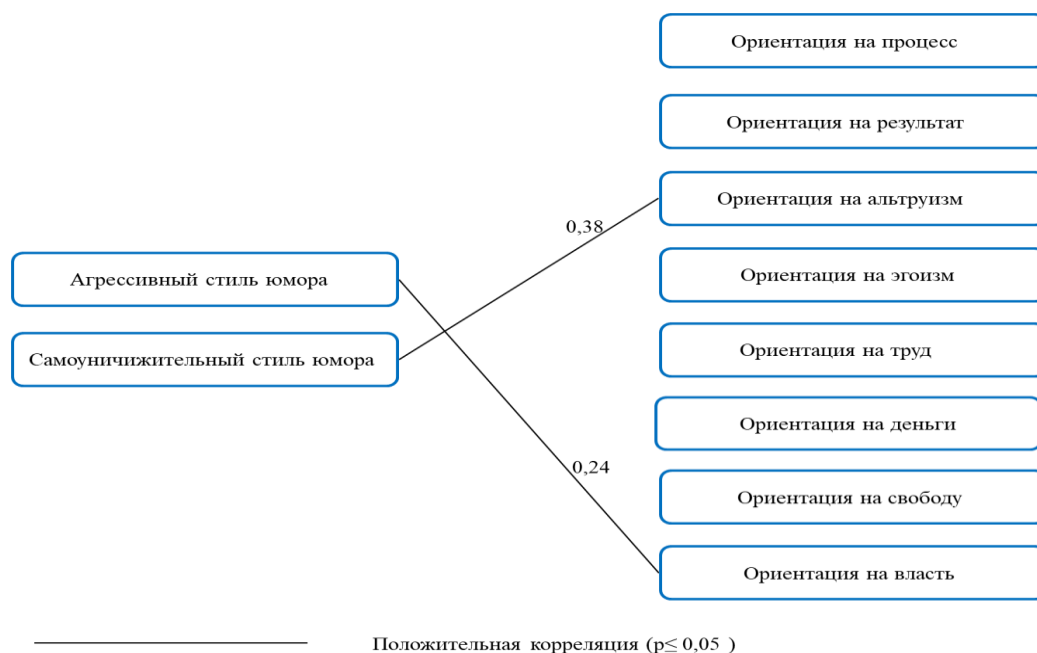


Рисунок 1 – Корреляционная плеяда показателей стилей юмора и социально-психологических установок личности

На рисунке отражена положительная умеренная взаимосвязь самоуничижительного стиля юмора с ориентацией на альтруизм ($p \leq 0,05$). Данная корреляция означает, чем более выражен самоуничижительный юмор, тем выше ориентация на альтруизм, т.е. чем сильнее человек нуждается в принятии окружающими, получении их одобрении и внимания, тем более он склонен действовать на пользу других. Самоуничижительный юмор предполагает стремление человека получить внимание от окружающих посредством негативных шуток о себе, такой человек постоянно предпринимает попытки получить одобрение и признание со стороны за счет собственной репутации. Ориентация на альтруизм проявляется в направленности человека действовать на благо других, забота о них часто в ущерб собственной личности и собственным делам. Таким образом, человек с данным нездоровым и потенциально вредным стилем юмора с целью принятия своей личности со стороны общества совершает альтруистические акты, которые повлекут за собой одобрение и принятие со стороны, однако данные действия наносят вред обладателю данного юмора, приводя к ухудшению его собственных дел.

Заключение. По результатам исследования в ходе теоретического анализа было определено, что юмор является типом умственной игры, которая проявляется в виде беспечного и несерьезного отношения к мыслям и событиям. В классификации юмора выделено четыре основных его стиля: аффилиативный, самоподдерживающий, агрессивный, самоуничижительный.

Социально-психологические (социальные) установки личности описываются как состояние нахождения в психологической готовности, определенной опытом и оказывающей влияние на реагирование на объекты и обстоятельства, с которыми личность находится во взаимосвязях и которые являются для нее социально значимыми. Выделяют следующие виды социально-психологических установок: ориентация на процесс-результат, ориентация на альтруизм-эгоизм, ориентация на труд – деньги, ориентация на свободу-власть.

В результате эмпирического исследования обнаружены следующие значимые положительные взаимосвязи показателей стилей юмора и социально-психологических установок личности: слабая корреляция агрессивного стиля юмора с ориентацией на власть, умеренная взаимосвязь самоуничижительного стиля юмора с ориентацией на альтруизм. Достоверных корреляций между здоровыми и адаптивными стилями юмора (аффилиативный, самоподдерживающий) и социально-психологическими установками личности выявлено не было.

Таким образом, гипотеза о том, что переменные стиля юмора и социально-психологических установок личности у студентов взаимосвязаны, подтвердилась частично.

Список использованных источников

1 Иванова, Е.М. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина / Е.М. Иванова [и др.] // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т.6. №2. – С. 71-85.

2 Мартин, Р. Психология юмора / Р. Мартин; под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.

3 Райгородский, Д.Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты : учеб. пособие. Т. 2 / Д.Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2007. – 560 с.

4 Сычева, Т.Ю. Социально-психологические установки как фактор, определяющий моральное сознание личности / Т.Ю. Сычева // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2009. – Т. 6. – С. 1–8.

5 Ярошевский, М.Г. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

К. Ю. Ревунова

Научный руководитель: А. А. Смык

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются основные виды коммуникативных барьеров, возникающих в образовательной среде между учителями и учениками, а также между самими учащимися. Анализируются психологические, социальные и технологические факторы, влияющие на возникновение затруднений в общении. Представлены эффективные психолого-педагогические методы преодоления барьеров и формирования открытой образовательной среды.

Ключевые слова: коммуникация, барьеры общения, педагогическое взаимодействие, школьная среда, психолого-педагогическое сопровождение.

К. Yu. Revunova

Scientific advisor: A. A. Smyk

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

COMMUNICATION BARRIERS AND WAYS TO OVERCOME THEM IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article examines the main types of communication barriers that arise in the educational environment between teachers and students, as well as between students

themselves. Psychological, social and technological factors that influence the emergence of communication difficulties are analyzed. Effective psychological and pedagogical methods of overcoming barriers and forming an open educational environment are presented.

Keywords: communication, communication barriers, pedagogical interaction, school environment, psychological and pedagogical support.

Современная образовательная среда представляет собой сложную систему взаимодействий между участниками образовательного процесса – учащимися, преподавателями, родителями, администрацией. Одним из важнейших условий эффективности этого взаимодействия является налаженная коммуникация. Однако образовательный процесс часто сталкивается с различными коммуникативными барьерами, препятствующими полноценному обмену информацией, пониманию и сотрудничеству. Эти барьеры могут существенно влиять на качество образования, психологическое благополучие участников и общий климат в образовательной организации [1].

Цель данной статьи – рассмотреть природу коммуникативных барьеров, их классификацию и предложить способы преодоления в контексте современной образовательной среды.

В XX веке интерес к общению значительно возрос. Уже в его начале ученые из разных стран начали разрабатывать методы эмпирического исследования, включая эксперименты, и открывать соответствующие лаборатории. В центр внимания были выведены вопросы общения, касающиеся ключевых сфер общественной жизни. Во второй половине столетия стали заметны значительные различия в подходах к изучению общения между американскими и западноевропейскими психологами с одной стороны и психологами социалистических стран с другой. Наибольшие различия проявились в области социальной психологии. В условиях быстрого развития технологий и социального взаимодействия, проблема эффективной коммуникации становится все более значимой как в межличностных отношениях, так и в профессиональной среде. Люди сталкиваются с многочисленными трудностями при попытках передать информацию, понять друг друга и достигнуть взаимопонимания. Эти трудности часто обусловлены существованием коммуникативных барьеров, которые мешают полноценному взаимодействию.

Коммуникативные барьеры могут возникать по различным причинам: когнитивным, эмоциональным, социальным, культурным и даже физическим. Проблемы восприятия, эмоциональные трудности, стереотипы и предвзятости, а также различия в языковых и культурных нормах – все это может стать препятствием на пути к эффективному общению. В результате, недопонимание, конфликты, сниженная продуктивность в коллективе и даже разрушение межличностных отношений становятся частыми последствиями этих барьеров.

Современные исследования в области психологии и социальной коммуникации активно разрабатывают методы и подходы для преодоления этих барьеров. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью поиска эффективных стратегий для минимизации влияния коммуникативных препятствий, особенно в условиях, когда общение происходит в разных культурных контекстах, через различные каналы и технологии.

Кроме того, коммуникативные барьеры оказывают значительное влияние на профессиональную деятельность, например, в управлении, в командной работе, а также в образовательной сфере. Умение выявить и преодолеть барьеры общения повышает качество взаимодействия, способствует созданию атмосферы доверия и взаимопонимания, что в свою очередь способствует эффективному решению профессиональных задач и улучшению качества жизни.

Коммуникативные барьеры – это различные препятствия, возникающие в процессе общения и препятствующие адекватной передаче и восприятию информации. Они могут быть связаны как с индивидуальными особенностями личности, так и с внешними условиями,

в которых происходит коммуникация [2]. В образовательной среде барьеры особенно критичны, так как эффективная коммуникация необходима для усвоения знаний, формирования ценностей, установления доверительных отношений между педагогом и учеником.

В области образования существует разнообразие коммуникативных барьеров, которые могут мешать полноценному и эффективному обмену информацией между участниками учебного процесса. Одним из важнейших типов таких препятствий являются психологические барьеры, которые связаны с внутренним состоянием личности и ее эмоциональным состоянием. Эти барьеры проявляются в виде тревожности, страха, низкой самооценки, неуверенности в себе и даже агрессивных настроений. Например, учащиеся могут испытывать сильный страх перед тем, чтобы задать вопрос преподавателю или высказать свое мнение на занятии, опасаясь негативной реакции со стороны одноклассников или учителя. Они могут избегать проявления инициативы или участия в обсуждениях из-за опасения быть неправильно понятыми или осмеянными. В свою очередь, педагоги иногда не обращают должного внимания на эмоциональное состояние своих учеников, что только усугубляет ситуацию и создает дополнительные препятствия для установления доверительной и открытой коммуникации. В результате такие психологические барьеры снижают мотивацию к обучению, мешают развитию уверенности у учащихся и затрудняют создание благоприятной атмосферы для обучения и взаимодействия в классе [3].

В сфере образования существует также такой вид коммуникативных препятствий, как логико-смысловые барьеры, которые возникают в процессе передачи и восприятия информации. Эти барьеры связаны с несоответствием между логикой изложения учебного материала и тем, как его воспринимает слушатель или ученик. Иными словами, когда структура подачи информации недостаточно ясна или последовательна, а сама подача построена с нарушением логической последовательности, у обучающихся возникают трудности с пониманием и усвоением материала. Часто такие барьеры возникают в ситуациях, когда преподаватель использует сложную терминологию без должного объяснения или вводит новые понятия без предварительной подготовки слушателей, что вызывает путаницу и затрудняет восприятие. Кроме того, перегрузка учебного материала большим количеством информации за короткий промежуток времени или отсутствие четкой логической структуры в изложении также способствует возникновению этих барьеров. Особенно остро такие препятствия ощущают ученики с разным уровнем подготовки: те, кто обладает более слабой базой знаний или меньшим опытом обучения, могут легко запутаться и потерять нить рассуждений. В результате логико-смысловые барьеры мешают полноценному усвоению знаний, вызывают недопонимание и снижают эффективность учебного процесса [1].

Третий важный тип коммуникативных препятствий в образовательной сфере – это перцептивные барьеры, которые возникают вследствие особенностей восприятия участников учебного процесса друг другом. Эти барьеры проявляются в том, как ученики и преподаватели воспринимают друг друга, и могут значительно влиять на качество взаимодействия. Например, учащиеся зачастую воспринимают учителя как авторитарную фигуру, которая строго придерживается правил и не проявляет готовности к диалогу или обсуждению, что создает ощущение недоступности и ограниченности общения. Такое восприятие может препятствовать открытому обмену мнениями и снижать мотивацию к активному участию в учебном процессе. В то же время, преподаватель может недооценивать интеллектуальные или эмоциональные возможности своих учеников, считая их менее способными или менее заинтересованными, чем они есть на самом деле. Это приводит к тому, что педагог может не предоставлять достаточно возможностей для самостоятельного мышления или эмоционального выражения со стороны учеников, что в свою очередь мешает развитию их инициативы и уверенности. В результате перцептивные

барьеры создают преграды для установления доверительных и продуктивных отношений между участниками образовательного процесса, что негативно сказывается на эффективности обучения и общем психологическом климате в классе [4].

Четвертый важный вид коммуникативных препятствий в образовательной сфере связан с социально-культурными барьерами, которые возникают в условиях все более многонациональных и мультикультурных учебных заведений. В современном образовательном пространстве учащиеся и преподаватели представляют собой разнообразные культурные, национальные и религиозные сообщества, каждое из которых обладает своими уникальными мировоззрениями, ценностями, традициями и нормами поведения. Эти различия могут стать источником трудностей в процессе коммуникации, поскольку зачастую возникают недопонимания или неправильное восприятие друг друга из-за различий в культурных кодах и социальных установках. Например, то, что для одной культуры является приемлемым или уважительным поведением, для другой может восприниматься как оскорбление или неуместное проявление. Такие различия могут приводить к возникновению конфликтных ситуаций или чувству отчуждения между участниками образовательного процесса, особенно если отсутствует понимание и уважение к культурным особенностям других. В результате социально-культурные барьеры мешают формированию гармоничной и инклюзивной образовательной среды, затрудняют установление доверительных отношений и могут негативно сказываться на общем психологическом климате в учебных заведениях. Поэтому важно учитывать эти особенности и создавать условия для межкультурного диалога и взаимного уважения среди всех участников образовательного процесса.

Пятый важный вид коммуникативных препятствий в современном образовании связан с техническими и цифровыми барьерами, которые приобрели особую актуальность с развитием дистанционных и смешанных форм обучения. В условиях активного внедрения информационных технологий в образовательный процесс возникают новые сложности, связанные с недостаточной подготовленностью участников к использованию цифровых инструментов. Например, низкий уровень цифровой грамотности у учеников и педагогов может стать серьезным препятствием для эффективного взаимодействия, поскольку не все участники обладают необходимыми навыками для работы с онлайн-платформами, образовательными приложениями или другими средствами дистанционного обучения. Кроме того, слабое качество интернет-соединения или его полное отсутствие в некоторых регионах значительно усложняет проведение занятий, обмен информацией и выполнение учебных заданий в реальном времени. Недостаток технических ресурсов, таких как компьютеры, планшеты или другие устройства, также создает дополнительные трудности для полноценного участия в учебном процессе, особенно в начальной и средней школе, где уровень технической оснащенности зачастую ниже. В результате все эти факторы формируют так называемые цифровые барьеры, которые мешают налаживанию гладкого и продуктивного взаимодействия между педагогами и учащимися, снижают качество образования и могут способствовать возникновению неравенства в возможностях получения знаний. Поэтому важно развивать цифровую грамотность и обеспечивать доступ к необходимым техническим ресурсам для всех участников образовательного процесса [2].

Формирование барьеров в образовательной среде связано с несколькими группами причин:

- а) личностные особенности участников общения (темперамент, уровень эмпатии, коммуникативные навыки);
- б) несоответствие коммуникативных стилей между участниками;
- в) недостаток педагогической рефлексии и подготовки в сфере межличностного общения;
- г) институциональные ограничения, включая перегрузку учебных программ, дефицит времени и стандартизированную систему оценки.

Кроме того, резкое внедрение цифровых платформ без должной подготовки может резко повысить уровень стресса и отчуждения, особенно у младших школьников и их родителей.

Существуют разные способы преодоления коммуникативных барьеров:

1 Развитие коммуникативной компетентности. Включение специальных курсов и тренингов по развитию навыков общения в подготовку педагогов и учеников позволяет формировать навыки активного слушания, самовыражения, эмоционального самоконтроля и эмпатии. Это повышает уровень доверия и способствует снятию психологических барьеров [3].

2 Индивидуализация и дифференциация обучения. Понимание индивидуальных особенностей учеников – ключ к успешной коммуникации. Учитель, владеющий знаниями о темпераменте, мотивации и предпочтениях учеников, может адаптировать общение и учебный материал, минимизируя логико-смысловые барьеры [1].

3 Использование обратной связи. Регулярная обратная связь помогает участникам коммуникации корректировать свое поведение, лучше понимать друг друга и формировать эффективные взаимодействия. Для подростков обратная связь особенно важна, так как позволяет им чувствовать свою значимость и участие в процессе [4].

4 Применение медиативных практик. Введение в образовательную среду медиаторов – специалистов, помогающих сторонам наладить диалог, – способствует конструктивному разрешению конфликтов и снижению напряженности. Медиативные подходы особенно эффективны при межличностных и межкультурных конфликтах.

5 Обеспечение цифровой грамотности. Педагоги и учащиеся должны владеть основами цифровой коммуникации: умением вести переписку, организовывать видеоконференции, использовать образовательные платформы. Повышение уровня цифровой грамотности всех участников снижает технические и организационные барьеры [2].

Учитель – ключевая фигура в преодолении коммуникативных барьеров. Он должен не только передавать знания, но и выступать в роли модератора общения, медиатора в конфликтных ситуациях, наставника в формировании личных и социальных компетенций. Эмпатия, открытость, толерантность и готовность к диалогу – важнейшие профессиональные качества современного педагога [1].

Коммуникативные барьеры – это неизбежное явление в образовательной среде, особенно в условиях быстро меняющихся реалий и цифровизации образования. Однако при грамотном подходе, системной работе и участии всех сторон – педагогов, учеников, родителей и администрации – они могут быть успешно преодолены. Создание открытой, безопасной и поддерживающей образовательной среды – залог эффективности педагогического процесса и гармоничного развития личности учащегося.

Список использованных источников

1 Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебное пособие / И. А. Зимняя. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2000. – 384 с.

2 Кондрашина, В. В. Коммуникативные барьеры в современной образовательной практике / В. В. Кондрашина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – Т. 10, № 1А. – С. 113–122.

3 Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ : пер. с англ. А. П. Исаевой / Д. Голуман ; науч. ред. Е. Ефимова. – 11-е изд., перераб. и доп. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 544 с.

4 Абдуллина, А. Ф. Коммуникативные барьеры и их преодоление / А. Ф. Абдуллина // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 3. – С. 154–155.

Ю. Г. Руденко

Научный руководитель: О. Н. Мельникова

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается психологическое понимание сущности толерантности как свойства личности будущего специалиста. В эмпирической части исследования получены результаты сравнительного анализа толерантности студентов факультета психологии и педагогики и студентов факультета строительных конструкций. Доказано, что уровень толерантности у студентов-психологов и у студентов-строителей находится на одном уровне.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, студенты, коммуникативная толерантность, этническая толерантность, категоричность, нетерпимость, альтруизм, чуткость, доверие.

Yu. G. Rudenko

Scientific Adviser: O.N. Melnikova

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF TOLERANCE OF STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES

The article examines the psychological understanding of the essence of tolerance as a personality trait of a future specialist. In the empirical part of the study, the results of a comparative analysis of the tolerance of students of the Faculty of Psychology and Pedagogy and students of the Faculty of Building Structures were obtained. It is proved that the level of tolerance among psychology students and construction students is at the same level.

Keywords: tolerance, intolerance, students, communicative tolerance, ethnic tolerance, categoricity, intolerance, altruism, sensitivity, trust.

Предпосылки развития толерантности: черты личности; черты характера; установки; способы реагирования; стратегии выхода из конфликта; коммуникативные умения; установки; личностные ценности; уровни психического развития; эмпатия; ассертивность и т. д. [2, с. 23].

Целью развития толерантности является формирование потребности к взаимодействию. Готовность коммуницировать с людьми и группами людей, не делая акцент на их принадлежность (национальную, социальную, религиозную); взгляды; мировоззрение; стиль мышления и поведения [2, с. 23].

В Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995г. говорится, что «Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира, и ведет от культуры войны к культуре мира» [4, с. 137].

С целью решения поставленных исследовательских задач в работе использован ряд общенаучных и специальных методов:

- теоретические методы – теоретический анализ научных источников;
- эмпирические методы – экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова);

В эмпирическом исследовании приняло участие 200 студентов, 100 из них студенты-психологи и 100 – студенты-строители.

В процессе исследования нами была рассмотрена история появления термина «толерантность». Следует подчеркнуть, что понятие «толерантность», не получило

однозначной трактовки, и является предметом бурного обсуждения. В нашей работе мы будем брать за основу термин Е. Г. Виноградовой. Она определяет толерантность как психосоциальную характеристику личности, как уважительное отношение к чужому мнению, лояльность в оценке поступков и поведения других людей, готовность к пониманию и сотрудничеству в решении вопросов межличностного, группового и межнационального взаимодействия [2, с. 23].

Были обозначены виды толерантности: религиозная, гендерная, физиологическая, образовательная, географическая, возрастная, маргинальная, межклассовая, межнациональная, расовая, политическая.

Отмечая актуальность и широкую востребованность темы толерантности во всем мире, большинство авторов соглашается с тем, что научная проработанность этой проблемы еще далека от совершенства. В целом, следует отметить широкое разнообразие представленных в литературе мнений авторов о границах, структурных компонентах, параметрах и факторах толерантности.

По результатам теоретического анализа установлено, что к основным факторам формирования толерантности относится семья и стиль воспитания, мотивы человека, приобретение социально значимых норм и правил поведения, стремление к самосознанию, расширение кругозора, формирование мировоззрения и т. п.

Толерантность, как правило, свободный выбор, его используют не под угрозой наказания, поэтому важно родителям предоставить этот выбор. В современном мире много насилия и жестокости, недоверия по отношению к окружающим, поэтому развитие и формирование толерантности в семье становится необходимым. В виду преобладающего значения общества в жизни, при формировании толерантного отношения, необходимо обращать внимание на развитие и укрепление таких качеств как рассудительность, разумность. Эти качества в совокупности составляют толерантное отношение к людям.

Также отметим, что личностная толерантность будущих специалистов зависит как от внутренних факторов, таких как: морально-этические, характерологические и коммуникативные особенности, стратегии выхода из конфликта, ценности, установки и т. д. Так и от внешних причин, таких как: законодательные и правовые нормативы, воспитание, характер рода деятельности и т. д. [3, с. 40].

Толерантных специалистов отличает демократичность, дружелюбие и открытость. Их ценят за независимость и доброту. Такие специалисты ищут баланс интересов, признают возможность духовного роста и свободы выбора. Они гуманно настроены по отношению к людям, видят в них лучшее, готовы рассмотреть альтернативные пути решения конфликтов [3, с. 40].

Интолерантные специалисты, наоборот, авторитарны, уверены. Они ориентированы на власть, достижения, собственные интересы и богатства. Такие специалисты полагают, что агрессивность, эгоизм и лень заложены в человеке природой. Они считают другого человека объектом манипуляции и не способны видеть альтернативу в решении конфликтных ситуаций [3, с. 40].

Одним из важных качеств будущего психолога является толерантность. В данной ситуации толерантность рассматривается, как способность в проблемных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой. Цель взаимодействия – восстановление нервно-психического равновесия, успешная адаптация, развитие позитивных отношений с собой и окружающим миром [3, с. 40].

Анализ исследований показывает, что на процесс формирования толерантности влияет ряд объективных и субъективных факторов: особенности окружающей действительности, индивидуально-психологические и возрастные характеристики личности, характер межличностных отношений. Одним из условий и важнейшим фактором развития толерантности является общение, представляющее процесс взаимодействия.

Установлено, что формирование толерантности в процессе общения происходит максимально эффективно, если оно строится как гуманно-личностное по содержанию,

эмоционально-положительное по форме, демократическое по стилю общения, активно-положительное по направленности, доверительное, основанное на дружеском расположении по характеру, открытое по типу контактов [1, с. 217].

Закономерность психического развития проявляется в том, что человек не может жить в мире с равной ценностью всех его сторон, ибо тогда, невозможен выбор, нельзя принять решения. Выбор может быть случайным, если человек имеет дело с незнакомыми незначимыми свойствами мира. Выбор закономерен, если они уже имеют значение и ценности.

Образование влияет на формирование толерантности. В современном мире поставлена основная задача – подготовка молодёжи, способной гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях. Применять приобретённые знания на практике. Критически и творчески мыслить. Рационализировать возникающие проблемы и находить пути их решения. Быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах. Развивать собственную духовность и нравственность

Процесс формирования толерантности понимается как достижение гармонии единства развивающего действия эмоционально-чувственной и интеллектуально-практической сфер личности, обеспечивающего накопление знаний, осознание и развитие эмоционально пережитых и личностно принятых толерантных норм поведения [1, с. 217].

Закономерность психического развития проявляется в том, что человек не может жить в мире с равной ценностью всех его сторон, ибо тогда, невозможен выбор, нельзя принять решения. Выбор может быть случайным, если человек имеет дело с незнакомыми незначимыми свойствами мира. Выбор закономерен, если они уже имеют значение и ценности.

Образование влияет на формирование толерантности. В современном мире поставлена основная задача – подготовка молодёжи, способной гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях. Применять приобретённые знания на практике. Критически и творчески мыслить. Рационализировать возникающие проблемы и находить пути их решения. Быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах. Развивать собственную духовность и нравственность [1, с. 217].

В настоящее время сформировалось мнение о внедрении нового направления – педагогики толерантности (А. Г. Асмолов, Б. С. Гершунский, Д. В. Зиновьев и др.) Такая дисциплина должна заниматься такими проблемами, как создание социально-психологических условий толерантного взаимодействия, толерантного образовательно-воспитательного пространства, формирование условий культуры общения

Результаты исследования общего уровня толерантности студентов факультета психологии и педагогики и студентов строительного факультета, полученные с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) (количественный анализ) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования общего уровня толерантности по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), в %

Уровень толерантности	Студенты-психологи	Студенты-строители
Высокий	9	3
Средний	91	97
Низкий	0	0

Проанализировав данные экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), мы видим, что никто из опрошенных студентов не имеет низкого уровня общей толерантности.

В таблице 2 представим различия результатов уровня общей толерантности по шкалам (качественный анализ).

Таблица 2 – Различия результатов уровня толерантности по шкалам по экспресс-опроснику «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова)

Название шкал	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Студенты-психологи	Студенты-строители	Студенты-психологи	Студенты-строители	Студенты-психологи	Студенты-строители
Этническая толерантность	55	39	50	60	5	1
Социальная толерантность	31	4	63	87	6	9
Толерантность как черта личности	26	13	69	87	5	0

Проанализировав таблицу, можно сказать, что этническая толерантность присутствует в большей мере будущим психологам. Это может означать, что у таких студентов присутствует высокая степень позитивной этнической идентичности, в структуре которой позитивный образ собственной этнической группы сосуществует с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам.

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что уровень социальной толерантности у будущих психологов намного выше, чем у студентов технической специализации. Это говорит о более сформированных социально-нравственных мотивах поведения личности в процессе взаимодействия с людьми иных социальных групп, инвалидов, бездомных и т. п.

Проанализировав результаты, делаем вывод: толерантность как черта личности более свойственна студентам факультета психологии и педагогики. Это говорит о наличии способности к эмпатии (способности эмоционально воспринять собеседника, принять его настроение и эмотивное состояние; способность к сопереживанию, соучастию, сочувствию). Применяют конструктивные способы поведения в конфликтных ситуациях, умение прийти к соглашению путем сотрудничества или компромисса; способность к высказыванию и отстаиванию собственной точки зрения, но и готовность к принятию позиции оппонента[4, с. 137].

Таким образом, собрав и проанализировав данные экспресс – опросника «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), полученные у студентов разных специализаций, сравнив разницу в аспектах толерантного поведения между студентами-психологами и студентами-строителями, можно сделать вывод:

Большинство опрошенных студентов обладают средне выраженными чертами толерантной личности. У них в средней степени присутствует позитивная этническая идентичность, в структуре которой позитивный образ собственной этнической группы сосуществует с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам. У всех студентов сформированы социально-нравственные мотивы поведения личности в процессе взаимодействия с людьми иных социальных групп, инвалидов, бездомных и т. п.

Для всех студентов свойственно сочетание толерантных и интолерантных черт личности. В разных социальных ситуациях они могут проявлять себя по-разному. Они отличаются наличием среднего уровня этнической индифферентности, наличием среднего уровня гражданской идентичности, а также средней или близкой социальной дистанцией по отношению к представителям других национальностей. Им необходимо научиться толерантному поведению и выработать общую установку на принятие другого, а сформировать такое качество личности, которое можно обозначить как активная толерантность, формула которой: понимание плюс сотрудничество плюс дух партнерства [5, с. 375].

На заключительном этапе исследования для подтверждения гипотезы о том, что уровень общей толерантности у студентов БелГУТа кафедры строительных конструкций ниже, чем у студентов ГГУ имени Ф. Скорины факультета психологии и педагогики, мы сравнили эти показатели у двух групп испытуемых. Для этой цели использовали метод математической статистики t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для независимых выборок свидетельствуют о том, что различия в уровне общей толерантности двух групп не достоверны: полученное эмпирическое значение $t_{\text{эмп}} = 1$ находится в зоне незначимости (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты сравнительного анализа показателей общей толерантности у студентов разных специальностей

	Средние значения		Значение t-критерия Стьюдента	Критическое значение
	Студенты-психологи	Студенты-строители		
Общая толерантность	87.28	85.66	1	1.975

Если рассчитанное значение t-критерия Стьюдента равно или меньше критического, найденного по таблице 3, делаем вывод о статистической незначимости различий между сравниваемыми величинами. Различия статистически недостоверны.

Таким образом, заявленная гипотеза о различии уровня общей толерантности между студентами БелГУТа кафедры строительных конструкций и студентов ГГУ имени Ф. Скорины факультета психологии и педагогики не подтвердилась.

Если рассчитанное значение t-критерия Стьюдента равно или меньше критического, найденного по таблице 4, делаем вывод о статистической незначимости различий между сравниваемыми величинами. Различия статистически недостоверны (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты сравнительного анализа показателей толерантности по шкалам у студентов разных специальностей

Вид толерантности	Средние значения		t-критерий Стьюдента	Критическое значение
	Студенты-психологи	Студенты-строители		
Этническая	29.3	29.69	0.4	1.975
Социальная	31.21	28.81	1.6	
Личностная	26.76	27.16	0.5	

Таким образом, заявленная гипотеза о различии уровня Этнической, социальной и личностной толерантности между студентами БелГУТа кафедры строительных конструкций и студентов ГГУ имени Ф. Скорины факультета психологии и педагогики не подтвердилась.

Список использованных источников

- 1 Бардиер, Г. Л. Социальная психология толерантности / Г. Л. Бардиер. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2007. – 217 с.
- 2 Виноградова, Е. Г. Субъектные предпосылки толерантности личности: автореф. дисс. канд. психол. наук / Е. Г. Виноградова. – Сочи, 2018. – 23 с.
- 3 Гришук, Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гришук // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 37-41.
- 4 Романычева, Н. В. Формирование толерантности / Н. В. Романычева, Г. М. Печерина. – Краснодар: Традиция, 2016. – 137 с.
- 5 Солдатова, Г. У. Толерантность как объект социологического исследования / Г. У. Солдатова // Межкультурный диалог: исследования и практика. – 2008. – № 3 – С. 374 –377

Е. В. Тихонова

Научный руководитель: А. С. Ярошевич

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

СТИМУЛИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ: ОПЫТ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Статья посвящена исследованию и развитию креативного мышления студентов в контексте психолого-педагогического сопровождения. На основе результатов диагностики креативности студентов была разработана и апробирована программа, направленная на стимулирование творческого мышления и развитие творческого потенциала. Программа включала разнообразные тренинги, игровые методики, способствующие развитию различных факторов креативности, а также навыков решения нестандартных задач. Повторная диагностика показала значительное улучшение показателей креативности у студентов, что подтверждает эффективность программы и подчеркивает важность психолого-педагогической поддержки в образовательной среде.

Ключевые слова: личностная креативность, творчество, студенты, исследование креативности, развивающая программа.

E. V. Tikhonova

Scientific Adviser: H. S. Yaroshevich

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

STIMULATING CREATIVE THINKING AMONG STUDENTS: EXPERIENCE AND RESULTS

This article is devoted to the research and development of creative thinking of students in the context of psychological and pedagogical support. Based on the results of the diagnosis of creativity of students has developed and tested a program aimed at stimulating creative thinking and developing creative potential. The program included a variety of trainings, game techniques that contribute to the development of various factors of creativity, as well as skills for solving non-standard tasks. Repeated diagnostics showed a significant improvement in students' creativity indicators, which confirms the effectiveness of the program and emphasizes the importance of psychological and pedagogical support in the educational environment.

Keywords: personal creativity, creativity, students, creativity research, educational program.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в юношеском возрасте в развитии личности просматриваются некоторые особенности, которые влияют на развитие творческих способностей. В юношеском возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Студент уже умеет оперировать гипотезами при решении творческих задач. Сталкиваясь с новой задачей, он старается отыскать разные подходы в её решении [1, с. 103]. Студент находит способы применения абстрактных правил для решения целых классов задач. Это свидетельствует о высоком потенциале развития способности к переносу опыта. Овладение студентом в процессе обучения такими мыслительными операциями как классификация, аналогия, обобщение способствует эффективному развитию способности к сближению понятий, определяющейся легкостью анализирования и отдаленностью анализируемых понятий, высокое качество этих показателей определяется особенностями теоретического рефлексивного мышления, которое позволяет студентам анализировать абстрактные идеи. Для этого возраста характерен интерес к абстрактным философским, религиозным, политическим и прочим проблемам [2, с. 83].

И. Ю. Кулагина отмечает существование линий развития воображения в юношеском возрасте. Одна из линий характеризуется стремлением студента к достижению объективного творческого результата. Она присуща далеко не всем студентам, но все они используют возможности своего творческого воображения, получая удовлетворение от самого процесса фантазирования [3, с. 125].

Потребность в творчестве возникает в том случае, когда оно нежелательно или невозможно из-за внешних обстоятельств, т. е. сознание в этой ситуации провоцирует активность бессознательного. Таким образом, сознание в творчестве пассивно и лишь воспринимает творческий продукт, а бессознательное активно порождает творческий продукт. Отсюда творческий акт является слиянием логического (анализ–синтез в процессе воображения) и интуитивного (инсайт) уровней мышления.

Психическая жизнь личности – это процесс смены двух форм внутренней и внешней активности: творчества и деятельности. При этом деятельность целесообразна, произвольна, рациональна, сознательно регулируема, побуждается определенной мотивацией и функционирует по типу отрицательной обратной связи: достижение результата завершает этап деятельности. Творчество же спонтанно, произвольно, иррационально, не поддается регуляции со стороны сознания, оно мотивируется отчуждением человека от мира и функционирует по принципу положительной обратной связи: получение творческого продукта только подстегивает процесс, делая его бесконечным. Отсюда деятельность – это жизнь сознания, механизм которого сводится к взаимодействию активного сознания с пассивным бессознательным, тогда как творчество есть жизнь доминирующего бессознательного при взаимодействии с пассивным сознанием.

Главным фактором, определяющим развитие креативности, является содержание взаимоотношений студента с взрослыми, позиция, занимаемая взрослыми по отношению к нему. Взрослые обычно создают себе некоторый образ студента, который они хотели бы сформировать, хотят видеть у детей такие черты, как послушание, выполнение поручений и т. п. Креативность предполагает способность идти на разумный риск, преодолевать препятствия, готовность противостоять мнению окружающих. Особое место в блокаде творчества и индивидуальности занимает традиционная форма обучения. Во-первых, в отличие от других видов деятельности, учебный процесс не имеет для студента индивидуальной значимости и ясной конечной цели. Во-вторых, часто креативы испытывают дискриминацию в школе из-за ориентации обучения на «средние оценки», унификации программ, преобладания жесткой регламентации поведения, отношения учителей. Учителя, как правило, оценивают креативов как «выскочек», демонстративных, упрямых и т. д. Сопротивление креативов репродуктивным работам, их большая чувствительность к монотонии расценивается как лень, упрямство, глупость.

В психологии и педагогике разработаны различные подходы к развитию креативности. Один из ключевых методов – создание благоприятной образовательной среды, способствующей свободному выражению идей и экспериментированию. Важными аспектами являются поддержка индивидуальных интересов и склонностей, использование интерактивных и проблемно-ориентированных методов обучения, а также развитие навыков критического мышления.

В современном мире креативность рассматривается как одно из ключевых качеств, необходимое для успешной самореализации личности и профессионального роста. В условиях быстрого научно-технического прогресса и глобальных изменений на рынке труда, образовательным учреждениям необходимо адаптироваться к новым требованиям, готовя студентов мыслить креативно и эффективно решать нестандартные задачи. Креативность становится важным аспектом не только в искусстве и культуре, но и в науке, технике, бизнесе и других сферах деятельности.

Актуальность исследования креативности в образовательной среде обусловлена необходимостью формирования у студентов навыков, способствующих их конкурентоспособности и успешности в будущем. Психолого-педагогическое сопровождение играет важную роль в развитии креативного потенциала личности, предлагая методы и программы, направленные на стимулирование творческого мышления.

Исследование на базе двух учреждений образования было проведено в рамках личностного подхода. Выборочную совокупность составили студенты, обучающиеся на 2–4 курсах в количестве 130 человек. Возрастной диапазон испытуемых составил от 19 до 22 лет. Цель данного исследования – выявить уровни креативности у студентов, разработать и апробировать развивающую программу, а также проанализировать изменения в уровнях креативности до и после участия в программе.

Исследование проводилось при помощи методики «Диагностика личностной креативности Е. Е. Туник», которая позволяет определить четыре особенности творческой личности: любознательность (Л); воображение (В); сложность (С) и склонность к риску (Р). По результатам диагностики личностной креативности студентов были получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования личностной креативности студентов, полученные с помощью методики «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник), (в %)

Характеристики креативности	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Любознательность	31	37	23	9	–
Воображение	33	47	18	2	–
Склонность к риску	–	7	93	–	–
Сложность	26	31	34	9	–
Суммарный бал	27	41	30	2	–

При изучении личностной креативности студентов было обнаружено, что у большинства испытуемых (41 %) уровень креативности ниже среднего. Это может указывать на то, что большинство студентов могут испытывать трудности в создании новых и оригинальных идей. 30 % студентов имеют средний уровень креативности. Это может указывать на то, что у этих студентов есть потенциал для креативности, но им может потребоваться дополнительная поддержка и стимулы для развития их творческих способностей. Низкий уровень выявлен у 27 % студентов. Это значит, что у этих студентов могут быть серьезные трудности в создании новых и оригинальных идей, что может повлиять на их успехи в творческих задачах. Выявлен уровень выше среднего у 2 % испытуемых.

Из анализа фактора «любопытность» у 31 % выявлен низкий уровень, что может указывать на то, что у этих людей может быть меньше интереса к получению новых знаний и опыта, что может отрицательно сказаться на их творческом потенциале. Большинство испытуемых имеют уровень любопытности ниже среднего (37 %). Это говорит о том, что большинство студентов не обладает достаточно высокой степенью любопытности, что может негативно сказаться на их способностях к творческому мышлению. 23 % имеют средний уровень любопытности. Это может означать, что у них есть определенный интерес к новым знаниям и опыту, но им может потребоваться дополнительная мотивация и стимулы для развития их любопытности. У 9 % любопытность выше среднего уровня. Это значит, что у этих людей более высокий интерес к получению новых знаний и опыта, что может быть полезным для их творческого потенциала. Высокого уровня фактора «любопытность» не выявлено.

При анализе фактора «воображение» выявлено 47 % студентов с уровнем ниже среднего. Это может означать, что большинство студентов не обладают высокой способностью к созданию новых идей и концепций, которые могут быть необходимы в различных сферах деятельности. Средний уровень проявления данного фактора выявлен у 18 % студентов. Это означает, что эти испытуемые в некоторой степени способны к созданию новых идей, но, вероятно, им нужна дополнительная поддержка и стимулирование, чтобы развивать свой потенциал. 33 % студентов проявляют низкий уровень фактора «воображение». Это может означать, что для этих студентов более традиционный и структурированный подход к обучению и решению задач может быть более эффективным, чем попытки стимулировать их творческий потенциал. Выявлен уровень выше среднего у 2 % испытуемых.

У большинства испытуемых (93 %) выявлен средний уровень фактора «склонность к риску». Этот результат говорит о том, что большинство испытуемых не являются крайне склонными к риску и не боятся принимать решения, которые могут повлечь за собой некоторые риски. Однако, это не означает, что все испытуемые принимают рискованные решения с одинаковой частотой и интенсивностью. Скорее всего, в этой группе присутствуют как более осторожные, так и более склонные к риску люди, но в целом они находятся на уровне средней склонности к риску. 7 % испытуемых оказались на уровне ниже среднего, что может указывать на более консервативный и осторожный образ жизни и принятие менее рискованных решений. Низкого, выше среднего и высокого уровней обнаружено не было.

Анализ фактора «сложность» показывает, что низкий уровень выявлен у 26 % испытуемых. Это может указывать на то, что задачи, которые для других людей являются средней сложности, для них оказываются непреодолимыми. 31 % и 34 % испытуемых находятся на уровнях ниже среднего и среднем соответственно. Это может свидетельствовать о необходимости дополнительной поддержки и обучения в решении сложных задач. Показатели выше среднего уровня выявлены у 9 % испытуемых, что может свидетельствовать о их высоком уровне компетенции в решении сложных задач.

Отметим, что высокого уровня не было выявлено ни в одном из факторов.

Эти результаты послужили основой для разработки и апробирования развивающей программы, направленной на стимулирование креативного мышления и развитие творческого потенциала студентов и устранение психологических барьеров, мешающих проявлению креативности. Программа включала разнообразные тренинги и мастер-классы, которые помогали студентам научиться генерировать оригинальные идеи и находить нестандартные решения. Например, с помощью мозгового штурма студенты могли свободно предлагать смелые и необычные идеи, что способствовало развитию воображения и любопытства. Одним из самых интересных и увлекательных компонентов программы стали игровые методики. Ролевые игры и симуляции не только стимулировали креативное мышление, но и создавали атмосферу сотрудничества и взаимопомощи.

В процессе игр студенты не только учились решать задачи творчески, но и получали удовольствие от самого процесса. Индивидуальные проекты давали возможность студентам сосредоточиться на личных творческих целях, а групповые задания развивали навыки коллективного творчества и взаимодействия.

Участие в программе оказалось для студентов не только полезным, но и увлекательным. Они отметили, что занятия были динамичными, интересными и позволили им по-новому взглянуть на свои возможности. Студенты почувствовали, что могут мыслить нестандартно и находить оригинальные решения, что значительно повысило их уверенность в своих силах.

После завершения программы была проведена повторная диагностика уровней креативности, которая показала значительное улучшение показателей. Студенты продемонстрировали повышенную гибкость и оригинальность мышления, улучшили навыки решения нестандартных задач и стали увереннее в своих творческих способностях.

В развивающей программе, направленной на развитие креативности приняли участие студенты, которые проявили интерес и желание поработать над возникшей проблемой, а также нашли свободное время для посещения развивающих занятий. С учетом принципа добровольности участия в коррекционной программе была сформирована экспериментальная группа, которую составили 17 студентов. Также для сравнения результатов, подтверждения эффективности программы была сформирована контрольная группа, в которую вошли 18 студентов. Внедрение развивающей программы, направленной на развитие креативности, осуществлялось в экспериментальной группе.

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика студентов из экспериментальной и контрольной группы по той же методике, что и на констатирующем этапе исследования. Согласно полученным данным, на контрольном этапе исследования в контрольной группе уровень развития креативности остался на прежнем уровне, в экспериментальной же группе отмечается развитие креативности. После принятия участия в программе, направленной на развитие креативности в экспериментальной группе сократился процент студентов с низким уровнем креативности (со 100 % до 35 %), увеличился процент студентов с уровнем развития креативности ниже среднего до 65 %.

Для подтверждения эффективности развивающей программы, направленной на развитие креативности, использовался *G-критерий знаков*. Результаты расчета статистически значимых сдвигов в уровне креативности у студентов на констатирующем и контрольном этапе исследования с помощью G-критерия знаков представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты расчета статистически значимых сдвигов в уровне креативности у студентов на констатирующем и контрольном этапе исследования с помощью G-критерия знаков

Сравниваемые группы	$G_{эмп}$	Критические значения	Уровень значимости
Экспериментальная группа	$G_{эмп} = 0$	$G_{кр} = 4$ при $p \leq 0,05$ $G_{кр} = 3$ при $p \leq 0,01$	Значим
Контрольная группа	$G_{эмп} = 2$	$G_{кр} = 1$ при $p \leq 0,05$ $G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,01$	Незначим

Анализ данных, представленных в таблице 2, показал, что с помощью G-критерия знаков выявлены статистически значимые сдвиги в уровне креативности у студентов из экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования: $G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 3$ при $p \leq 0,01$, т. е. сдвиг в сторону повышения уровня креативности после принятия участия в программе, направленной на развитие креативности, является

неслучайным (при $p \leq 0,01$). У студентов из контрольной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования статистически значимых сдвигов в уровне креативности не выявлено.

Таким образом, сопоставление данных, полученных студентами из контрольной и экспериментальной группы, их статистический анализ с помощью G-критерия знаков, позволил доказать эффективность программы, направленной на развитие креативности.

В целом, программа показала свою эффективность и необходимость в образовательной среде, подтверждая важность психолого-педагогического сопровождения для развития креативного потенциала студентов.

Список использованных источников

1 Лейтес, Н. С. Ранние проявления одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2016. – № 5. – С. 94–117.

2 Любарт, Т. Психология креативности / К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М. : «Когито-Центр», 2019. – 216 с.

3 Подгузова, Е. Е. Креативность личности: возможности развития в условиях вуза: монография / Е. Е. Подгузова. – Смоленск : СГИИ, 2001. – 119 с.

В. В. Трашкова

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье проанализированы взаимосвязи компонентов ответственности и жизненных ценностей у студентов технических специальностей. Для проведения эмпирического исследования использовался «Опросник диагностики симптомокомплекса ответственности, ОДЛСО» И. А. Кочаряна, а также «Ценностный опросник» Ш. Шварца. Для обработки данных применялся метод корреляционного анализа Спирмена. В результате исследования выявлены значимые отрицательные умеренные корреляции стимуляции с этичностью, гедонизма с принципиальностью, универсализма с самопожертвованием.

Ключевые слова: жизненные ценности, ответственность, студенты технических специальностей.

V. V. Trashkova

Scientific advisor: I. N. Andreyeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor
Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk
Novopolotsk, Republic of Belarus

INTERRELATION OF COMPONENTS OF RESPONSIBILITY AND LIFE VALUES AMONG STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

The article analyzes the correlation between the components of responsibility and life values in students of technical specialties. The empirical study was carried out using the "Diagnostic questionnaire of the symptom-complex of the responsibility" I. A. Kocharyan, as

well as “Value questionnaire” by Sh. Schwartz. Spearman’s correlation analysis method was used for data processing. The study revealed significant negative moderate correlations of stimulation with ethics, hedonism with principle, universalism with self-sacrifice.

Keywords: life values, responsibility, students of technical specialties.

Существенные изменения социально-экономических условий оказывают значительное влияние на процессы, происходящие и в сфере образования. Осуществляются изменения образовательных программ, интенсивно развиваются информационные технологии и активно интегрируются в образовательный процесс. Так, в современном мире будущие технические специалисты сталкиваются не только с необходимостью обладания глубоких профессиональных знаний, но и с необходимостью ценностного самоопределения и наличия морально-нравственных качеств. Именно поэтому одной из важнейших задач образования высших учебных заведений является формирование ответственности будущих специалистов. Ведь общество нуждается в личности, склонной придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, готовой нести ответственность за каждую происходящую ситуацию и осознающей последствия своих действий и влияния технических решений на общество или же окружающую среду. Другим важным аспектом в системе образования является изучение преобладающих жизненных ценностей индивида, так как они отражают направленность личности, характеризуют его стремления, цели и составляют основу выполняемой деятельности.

В кратком психологическом словаре кандидат психологических наук Л. А. Карпенко под ценностями понимает принятое в философии, этике, эстетике, социологии и психологии понятие, с помощью которого характеризуется личностный смысл для определенных явлений действительности. Л. А. Карпенко полагает, что ценности служат важным фактором социальной регуляции поведения личности и взаимоотношений людей [1].

Следует отметить, что процессы формирования жизненных ценностей студентов постоянно изменяются. Происходит столкновение новых и старых установок в результате закладывания ранее не известных и изменения существующих норм поведения. В виду этого, интерес к жизненным ориентирам и последующее формирование своего образа в будущей профессии становятся приоритетными для юношей и девушек.

Кандидат психологических наук Г. Н. Семёнова рассматривает ответственность как добровольное осуществление необходимых действий, стремление достичь необходимого результата, вне зависимости от внешних установок и рамок [3]. Такая интерпретация понятия подчеркивает, что ответственность – это не просто реакция на внешние требования, а внутреннее стремление личности действовать в интересах достижения собственно поставленных целей.

Умение брать на себя ответственность, признавать и исправлять ошибки является важным навыком в будущей профессиональной деятельности. Ответственные студенты легче адаптируются к требованиям будущих работодателей и быстрее развиваются в профессиональной среде. Следовательно, в современном образовательном процессе важно уделять внимание данному аспекту.

Актуальность темы обусловлена, в первую очередь, ролью ответственности и жизненных ценностей в условиях развивающихся технологий и, как следствие, появляющихся изменений в системе образования. Современные образовательные стандарты ориентированы на формирование не только профессиональных знаний и умений, но и личностных качеств, таких как ответственность, инициативность, целеустремленность, способность к саморазвитию. Развитие ответственности и четких жизненных ценностей способствует формированию активной жизненной позиции, готовности участвовать в решении социальных проблем и желанию внести свой вклад в развитие общества. В тоже время, новые технологии и механизация производства берут на себя большую часть работы и снимают определённый груз ответственности с человека,

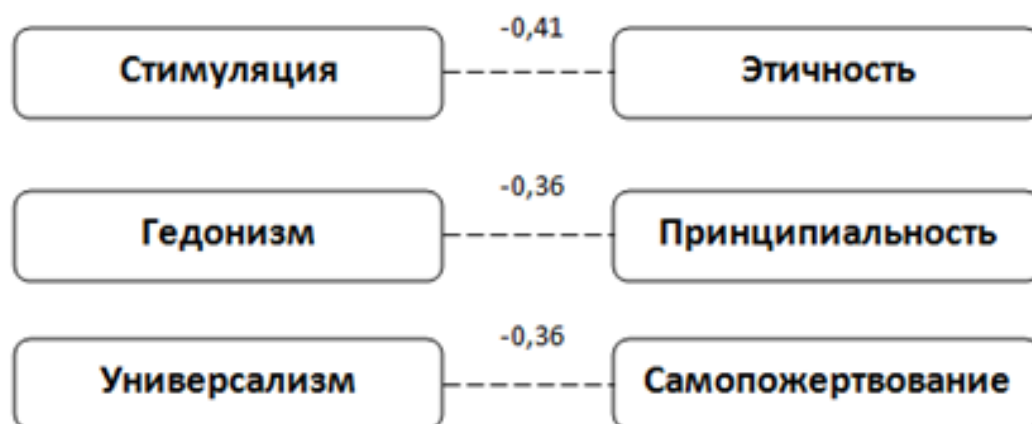
вследствие чего это качество необходимо развивать, а жизненные ценности, будучи направляющей структурой, будут поддерживать данную характеристику. Следовательно, взаимосвязь ответственности и жизненных ценностей в образовательном процессе становится неотъемлемой частью подготовки будущих профессионалов, способных не только создавать инновационные решения, но и понимать, как их личностные установки и поступки влияют на общество и окружающий мир в целом.

Итак, в связи с вышеизложенным, *цель исследования*: выявить значимые корреляции между компонентами ответственности и жизненных ценностей у студентов технических специальностей. *Гипотеза исследования* – компоненты ответственности и жизненных ценностей у студентов технических специальностей различным образом взаимосвязаны.

Для проведения эмпирического исследования был использован метод опроса. Применялась батарея методик в следующем составе: «Опросник диагностики симптомокомплекса ответственности, ОДЛСО» И. А. Кочаряна [1], «Ценностный опросник» Ш. Шварца [3]. Обработка статистических данных совершалась при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Исследование проводилось на базе Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. Объём выборки составил 30 человек, из которых 15 представителей мужского пола и 15 – женского пола.

На первом этапе исследования выявлены значимые корреляции ($p \leq 0,05$) между компонентами ответственности и жизненных ценностей у студентов технических специальностей (рисунок 1).



Примечание. ---- Отрицательная корреляция ($p \leq 0,05$)

Рисунок 1 – Корреляционная плеяда взаимосвязи компонентов ответственности и жизненных ценностей у студентов технических специальностей

На выборке студентов технических специальностей обнаружена значимая умеренная отрицательная взаимосвязь стимуляции и этичности ($p < 0,05$). Это означает, что, чем более студенты технических специальностей являются этичными, тем в меньшей степени стремятся к стимуляции, и наоборот, чем больше они соблюдают моральные принципы, тем меньше склонны к проявлению стимуляции. «Этичные» личности, по И. Кочаряну, к выполнению любой деятельности подходят ответственно, осознают, насколько их действия важны не только для них самих, но и для окружающих. В своей деятельности они руководствуются собственными убеждениями и моральными принципами [2]. Ш. Шварц под ценностью стимуляции понимает потребность в глубоких переживаниях [5]. Следовательно, личности с этичным типом ответственности, соблюдая все моральные нормы и устои, могут испытывать меньше сильных отрицательных эмоций и чувств (тревожность, вина и др.), что, в свою очередь, способствует повышению

внутреннего эмоционального благополучия. Этичное поведение также способствует установлению доверительных отношений, что уменьшает уровень стресса и конфликтов с окружающими. Соответственно, юноши и девушки, соблюдая собственные этические принципы, чувствуют себя более удовлетворенными и уверенными в своих действиях и поступках. Также можно предположить, что порой студенты из-за различных переживаний могут подвергать изменениям моральные принципы, и, таким образом, существенно понижать уровень «этичного» поведения. К примеру, юноши и девушки могут прибегнуть к списыванию на экзаменах, так как существует страх потерять стипендию или получить наказание от родителей за плохую оценку; нередко они могут обмануть преподавателей, чтобы избежать наказания за пропуск занятий по неуважительной причине. Данные характеристики не согласуются с особенностями индивида с этичным типом ответственности, таким образом, мы можем объяснить отрицательную корреляцию между показателями этичности и стимуляции.

У студентов технических специальностей наблюдается отрицательная умеренная взаимосвязь гедонизма и принципиальности ($p < 0,05$). Это означает, что при снижении проявления принципиального типа ответственности повышается уровень гедонизма. Принципиальная личность собственное слово ставит выше остальных, считает, что контролирует все важные события, и соответственно, ощущает ответственность за каждую происходящую ситуацию. Подобные индивиды часто игнорируют мнения других, отличаются повышенной требовательностью к деталям, демонстрируют несдержанность в выражении эмоций, имеют тенденцию к подавлению отрицательных переживаний, а также могут быть подвержены вспышкам ярости [2]. Под гедонизмом следует понимать удовлетворённость, наслаждение жизнью [5]. Предполагаем, что студенты, стремящиеся к гедонистическим удовольствиям, менее склонны к принятию ответственности за совершенные деяния. Данное утверждение можно обосновать тем, что юноши и девушки часто ищут новые впечатления, ощущения и не всегда могут осознавать последствия своих поступков, т. к. чаще всего принимают решения, основываясь на желаниях, а не на последствиях. Отсутствие достаточного жизненного опыта, влияние сверстников, средств массовой информации и социальных сетей усугубляют описанные выше факторы, снижая способность критически оценивать потенциальные риски. Обнаруженная нами взаимосвязь подтверждается исследованием, проводимым отечественным психологом Т. Ю. Фадеевой, которая установила, что поиск новизны и риска, а также отсутствие способности конструктивно справляться с негативными переживаниями может оказывать пагубное влияние на стремление к социально ответственному поведению [4].

На выборке студентов технических специальностей обнаружена значимая умеренная отрицательная взаимосвязь универсализма и самопожертвования ($p < 0,05$). Это означает, что чем менее студенты склонны к проявлению самопожертвующего типа ответственности, тем более они стремятся к ценности универсализма. Следовательно, студенты технических специальностей в большей мере нацелены на понимание, терпимость и благополучие всех людей и природы и, тем самым, не готовы жертвовать собой ради благополучия других [2, 5]. Выявленную закономерность можно обосновать тем, что индивиды по-разному воспринимают «масштабы» помощи. Предполагаем, что личность с «самопожертвующим» типом ответственности находит отражение деятельности в более узких, конкретных ситуациях, которые принесут пользу меньшему количеству людей, по сравнению с универсализмом. Это может быть помощь одноклассникам с учёбой в ущерб собственной подготовке, долговременная эмоциональная поддержка друзей, которая также может истощать самого субъекта деятельности. Универсализм, в свою очередь, охватывает широкий спектр понятий: человечество, окружающая среда. Студенты, склонные к проявлению универсализма могут полагать, что их ресурсы (материальные и временные) ограничены и целесообразнее их направлять на системные изменения, которые принесут пользу всем, нежели чем концентрироваться

на «единичных» актах помощи в более узком кругу индивидов. К примеру, юноши и девушки могут предпочитать волонтерство, чем личное пожертвование нуждающемуся, полагая, что это поможет большему количеству людей в долгосрочной перспективе. Студенты технических специальностей, разделяющие ценности универсализма, могут прийти к выводу, что самопожертвование не всегда является наиболее эффективным способом достижения универсальных целей. Это означает, что они стремятся максимизировать свой положительный вклад в мир, тщательно взвешивая затраты и выгоды каждого действия. Такие студенты могут понимать, что для эффективной работы на благо всего человечества необходимо заботиться о своем собственном физическом и психическом здоровье и избегают самопожертвования, которое приводит к выгоранию и снижению работоспособности.

Таким образом, на выборке студентов технических специальностей обнаружены отрицательные умеренные корреляции этичности со стимуляцией, принципиальности с гедонизмом, самопожертвования с универсализмом. Гипотеза о том, что компоненты ответственности и жизненных ценностей у студентов технических специальностей различным образом взаимосвязаны, подтвердилась частично.

Список использованных источников

1 Карпенко, Л. А. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, Г.М. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. – 430 с.

2 Кочарян, И. А. Типологические особенности организации симптомокомплекса ответственности / И. А. Кочарян // Актуальные проблемы практической психологии. Сборник научных трудов. – Херсон: ПП Вишемирский В.С., 2006. – С.120-123.

3 Семенова, Г. Н. Налоговый контроль и ответственность за совершение налоговых правонарушений // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Экономика. – 2021. – №. 1. – С. 133-144.

4 Фадеева Т. Ю., Тарасова О. С. Индивидуальные представления о социальной ответственности и типы ответственного поведения молодежи //Страховские Чтения. – 2020. – №. 28. – С. 327-332.

5 Schwartz, S.H. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations / In R. Jowell (Ed.), Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey. – London: Sage, 2007. – P. 169-203.

А. А. Фоменко

Научный руководитель: Т. И. Ачинович
Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ПРОКРАСТИНАЦИИ И ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматриваются современные подходы к изучению феномена академической прокрастинации и интернет-аддикции. Автором приводятся данные эмпирического исследования взаимосвязи склонности к прокрастинации, интернет-аддикции и самоорганизации у старшеклассников. В работе представлены практические рекомендации, направленные на преодоление склонности к академической прокрастинации.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, информатизация, аддиктивное поведение, интернет-аддикция, самоорганизация, старшеклассники.

A. A. Fomenko

Scientific Adviser: T. I. Achinovich

Belarusian State University

Minsk, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TENDENCY TO PROCRASTINATION AND INTERNET ADDICTION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

The article discusses modern approaches to studying the phenomenon of academic procrastination and Internet addiction. The author provides data from an empirical study of the relationship between the tendency to procrastination, Internet addiction and self-organization among high school students. The paper presents practical recommendations aimed at overcoming the tendency to academic procrastination.

Keywords: academic procrastination, informatization, addictive behavior, Internet addiction, self-organization, high school students.

Актуальность темы обусловлена тенденцией к увеличению уровня прокрастинации среди старшеклассников, что преимущественно связано с ускорением научно-технического прогресса, бурным развитием интернета, социокультурной ситуацией и спецификой учебной деятельности. По последним данным, лидерами по степени выраженности и частоте встречаемости прокрастинации являются старшеклассники – около 75 %. Прокрастинация и интернет-аддикция влияют на академическую успеваемость, отношение к образовательному процессу и психологическое благополучие старшеклассников. В связи с этим возникает необходимость глубокого исследования данных феноменов с целью разработки профилактических и коррекционных программ.

Прокрастинация представляет собой комплексный, неоднородный в психологическом плане феномен, включающий в себя поведенческие, эмоциональные и когнитивные компоненты, тесно связанный с мотивационной сферой личности. К основным характеристикам данного феномена относятся: сам факт откладывания; наличие планов; осознанность; иррациональность; стресс. Дж. Феррари, Клэрри Лэй и отечественный профессор Е. П. Ильин подразделяют реакции при прокрастинации на две важные группы: «напряженные» прокрастинаторы (для которых характерен высокий уровень тревожности, беспокойство, чувство вины) и «расслабленные» прокрастинаторы (их характеристики соответствуют обыденному пониманию «лени» и они будут сосредотачиваться на выполнении только тех дел, которые будут доставлять удовольствие только в настоящий момент, «здесь и сейчас»). В 2000 году Н. Милграм и Р. Тенне выделили два вида прокрастинации: откладывание принятия решений и откладывание выполнения заданий [2]. Я. И. Варваричева в 2010 г. классифицировала прокрастинацию по сфере проявления: бытовая, трудовая, учебная, социальная [1]. По мнению большинства учёных, академическая прокрастинация – поведенческая склонность откладывать учебные задачи и отсутствие саморегуляции в учебной деятельности.

М. Хен и С. Закс условно делят причины прокрастинации на внутренние (психическое и физиологическое здоровье; непосредственное поведение индивида; личные убеждения; предшествующий опыт обучения; подготовленность; воспринимаемые характеристики задачи) и внешние (условия труда; личностные и профессиональные качества преподавателя).

Таким образом, основное отличие прокрастинации от лени – наличие эмоционального дискомфорта. Среди самых распространённых факторов прокрастинации выделяют мотивацию, тревожность, перфекционизм и характеристики задания.

Старшеклассники, погружённые в интернет-пространство, теряют контроль над временем и, как правило, затягивает с решением текущих задач, а учебные задания

переносятся на неопределённый срок. Увеличение проводимого времени за гаджетами – усугубление депрессии, увеличение социальной настороженности, агрессии, внутреннего напряжения. Интернет-зависимость и прокрастинация ведут к снижению качества жизни и снижению общей удовлетворённости. Суть аддиктивного поведения – способность определенного вида деятельности вызывать развитие интенсивных эмоциональных переживаний, что ведет к возникновению потребности в периодическом изменении своего актуального психического состояния.

Признаками сформировавшейся интернет-аддикции, согласно К. Янг (2000), являются следующие критерии: всепоглощённость Интернетом; потребность проводить в Сети всё больше и больше времени; повторные попытки уменьшить использование Интернета; возникновение симптомов отмены, причиняющих беспокойство, при прекращении использования Интернетом; проблемы контролирования времени; проблемы с окружением (семья, школа, работа, друзья); ложь по поводу времени, проведённого в Сети; изменение настроения посредством использования Интернета [3].

К. Янг охарактеризовала пять основных типов интернет-зависимости:

1) компьютерная зависимость – обсессивное пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности);

2) компульсивная навигация в сети – компульсивный поиск информации в удалённых базах данных;

3) перезагруженность информацией – патологическая привязанность к опосредованным интернетом азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам;

4) киберкоммуникативная зависимость – зависимость от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни членов семьи и друзей виртуальными [3].

Результатом нерационального пользования компьютерными гаджетами является опасность «кнопочной грамотности» старшеклассников, научившихся составлять несложные программы, набирать сообщения с помощью клавиатуры. Психологические последствия этого явления – социальная изоляция, а, следовательно, проблемы в семье, разрыв дружеских связей, сужение сферы интересов, ослабление либо, наоборот, усиление эмоциональных реакций.

Одним из факторов преодоления склонности к прокрастинации и интернет-аддикции являются навыки самоорганизации старшеклассника. На практике можно выделить два вида самоорганизации: личностная и коллективная. Личностная реализуется в планировании своей жизни (дня, недели и т. д.), организации личного ухода, питания, отдыха, контроле своих эмоций. Коллективная характерна для общественных отношений.

Юношеский возраст является сензитивным для формирования самоорганизации и планомерности деятельности, это период преобразования системы ценностных ориентаций, перестройки структуры волевой активности, интенсивного формирования специальных способностей, целенаправленного самопознания, самовоспитания и самоорганизации. В то же время из-за изменения характера деятельности, чрезмерной эмоциональности, низкой саморегуляции поведения, воздействия гаджетов, несамостоятельности, преобладания внешней стороны в структуре мотивации частым явлением у старшеклассников является склонность к откладыванию учебных задач.

Исследование проводилось на базе: ГУО «Средняя школа № 206 имени А. М. Кижеватова г. Минска», ГУО «Средняя школа № 219 г. Минска имени Зинаиды Портновой», ГУО «Средняя школа № 161 г. Минска». Выборка составила 73 старшеклассника, среди них 38 девушек и 35 юношей.

Использовались следующие методы исследования: тестирование; количественный, качественный анализ; статистическая обработка полученных данных. В качестве диагностического материала использовались 3 методики: «Опросник на склонность к прокрастинации» (М. А. Киселева, О. В. Карина, Н. Е. Шустова, 2015), «Шкала интернет зависимости Чена» (S. H. Chen, 2003), Опросник самоорганизации деятельности (Е. Ю. Мандрикова, 2010).

Анализ и интерпретация результатов исследования были организованы в два этапа. Первым этапом стала первичная обработка полученных данных. В ходе исследования прокрастинации старшеклассников было выявлено, что высокая степень прокрастинации – у 38 старшеклассников (52 %), средняя степень – у 30 старшеклассников (41 %), низкая – у 5 старшеклассников (7 %). Среднее значение прокрастинации – 13,918, что соответствует средней степени выраженности общей прокрастинации. Процентное соотношение общего уровня развития прокрастинации старшеклассников представлено на рисунке 1.

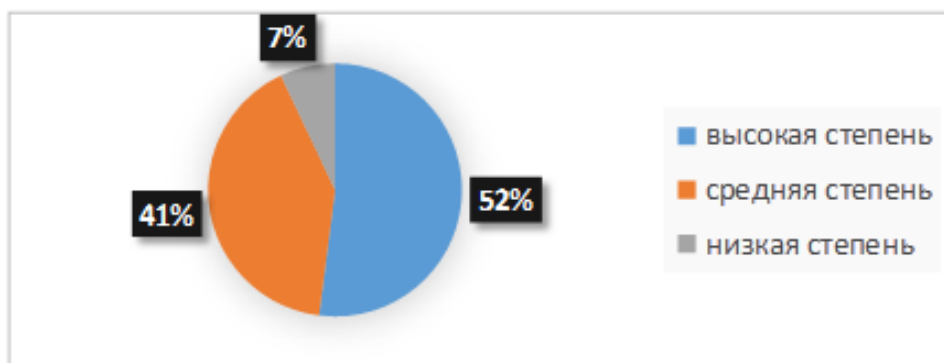


Рисунок 1 – Результаты исследования общей прокрастинации старшеклассников

По шкале «мотивационная недостаточность» высокая степень выявлена у 11 старшеклассников (15 %), средняя степень – у 31 старшеклассника (42,5 %), низкая – у 31 старшеклассника (42,5 %). Среднее значение – 4, что свидетельствует о средней степени мотивационной недостаточности у старшеклассников и означает, что у старшеклассников недостаточно мотивации начать или завершить начатое дело до конца.

По шкале «тревожность» высокая степень выявлена у 16 старшеклассников (22 %), средняя степень – у 27 старшеклассников (37 %), низкая – у 30 старшеклассников (41 %). Среднее значение – 4,301, что соответствует среднему уровню и означает, что у старшеклассников присутствует умеренная тревога о качестве и результатах работы.

Анализ уровня выраженности интернет-зависимого поведения показал, у 11 старшеклассников (15 %) сформированное и устойчивое интернет-зависимое поведение, у 28 старшеклассников (38 %) есть склонность к возникновению интернет-зависимого поведения, у 34 старшеклассников (47 %) минимальный риск возникновения интернет-зависимого поведения. Средний показатель составляет 48,11, что соответствует среднему уровню и означает, что у старшеклассников существуют склонность к возникновению интернет-зависимого поведения. Процентное соотношение уровня интернет-аддикции старшеклассников представлено на рисунке 2.

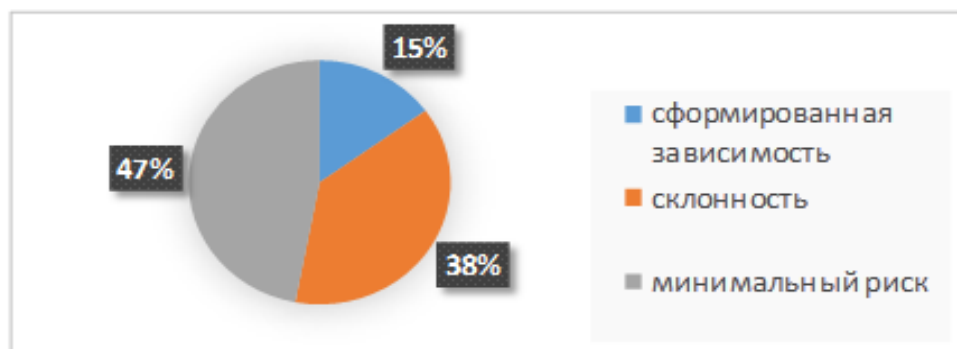


Рисунок 2 – Результаты исследования интернет-аддикции старшеклассников

Проанализировав старшеклассников по третьей методике, с целью изучения выраженности параметров самоорганизации, предположительно оказывающих влияние на уровень прокрастинации, было выявлено, что у 7 старшеклассников (9,5 %) общий показатель самоорганизации имеет высокий уровень, у 53 старшеклассников (72,5 %) – средний уровень, у 13 старшеклассников (18 %) – низкий уровень. Среднее значение составляет 105,164, что соответствует среднему уровню и означает, старшеклассники в целом способны организовывать собственную деятельность. Уровень общего показателя самоорганизации старшеклассников представлен на рисунке 3.

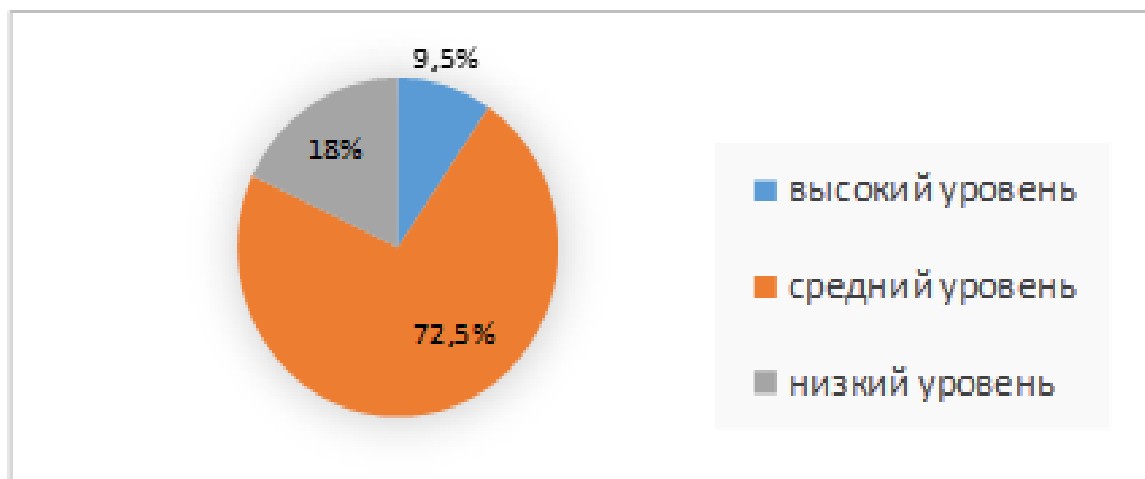


Рисунок 3 – Результаты исследования общего показателя прокрастинации старшеклассников

По шкале «фиксация» высокая степень выявлена у 17 старшеклассников (23 %), средняя степень – у 51 старшеклассника (70 %), низкая – у 5 старшеклассников (7 %). Среднее значение – 20,041, что соответствует среднему уровню фиксации на структурировании деятельности и означает, что старшеклассники достаточно гибкие в планировании своей деятельности.

По шкале «настойчивость» высокая степень выявлена у 19 старшеклассников (26 %), средняя степень – у 40 старшеклассника (55 %), низкая – у 14 старшеклассника (19 %). Среднее значение – 21,712, что соответствует среднему уровню настойчивости и означает, что деятельность старшеклассников достаточно организована и структурирована, они способны на волевые усилия, но иногда могут оставлять начатое дело, переключаясь на более значимые для них виды деятельности.

Исходя из результатов, можно отметить, что уровень общей прокрастинации и интернет-аддикции и самоорганизации у старшеклассников соответствует среднему значению.

Вторым этапом исследования стала статистическая обработка данных с помощью программы SPSS для определения взаимосвязи между прокрастинацией, интернет-аддикцией и самоорганизацией старшеклассников. Для начала мы свели таблицу первичных эмпирических данных. Затем проверили полученные результаты на нормальность распределения с помощью критерия Колмагорова-Смирнова. Так как распределение отличное от нормального для определения взаимосвязи между прокрастинацией, интернет-аддикцией и самоорганизацией нами бы применён непараметрический метод – критерий корреляции Спирмена. Наиболее значимые корреляционные связи представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа прокрастинации, интернет-аддикции и самоорганизации у старшеклассников с использованием критерия корреляции Спирмена

Шкалы	Коэффициент корреляции (r)	Степень выраженности взаимосвязи	p	Сила статистической значимости
Общая прокрастинация и интернет-аддикция	0,349	умеренная	0,002	$p \leq 0,01 > 0,001$ (средняя)
Интернет-аддикция и мотивационная недостаточность	0,365	умеренная	0,001	$p \leq 0,01 > 0,001$ (средняя)
Интернет-аддикция и тревожность	0,392	умеренная	0,001	$p \leq 0,01 > 0,001$ (средняя)
Общая прокрастинация и настойчивость	–0,499	умеренная	0,001	$p \leq 0,01 > 0,001$ (средняя)
Общая прокрастинация и фиксация	–0,49	умеренная	0,001	$p \leq 0,01 > 0,001$ (средняя)

Данные, представленные в таблице 1, доказывают, что в процессе корреляционного анализа выявлена умеренная положительная взаимосвязь средней степени значимости между следующими шкалами: «общая прокрастинация» и «интернет-аддикция» ($r = 0,349$; $0,002 \leq 0,01$), «интернет-аддикция» и «мотивационная недостаточность» ($r = 0,365$; $0 \leq 0,01$), «интернет-аддикция» и «тревожность» ($r = 0,392$; $0,001 \leq 0,01$).

Прокрастинация имеет взаимосвязи с компонентами самоорганизации. Выявлена умеренная отрицательная взаимосвязь средней статистической значимости между следующими шкалами: «общая прокрастинация» и «настойчивость» ($r = -0,499$; $0,001 \leq 0,01$), «общая прокрастинация» и «фиксация» ($r = -0,49$; $0,001 \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем выше у старшеклассников уровень настойчивости в деятельности и фиксации на структурировании деятельности, тем ниже уровень общей прокрастинации. И наоборот, ниже значения данных свойств, тем выше уровень прокрастинации.

Всё вышесказанное частично подтверждает гипотезу о том, что между прокрастинацией, интернет-аддикцией и самоорганизацией существует взаимосвязь.

Установлено, что средний уровень целеустремленности более выражен у девушек – 69 %, чем у юношей – 40 %. Высокий уровень имеют примерно одинаковое количество юношей – 20 % и девушек – 18 %. Низкий уровень в большей степени присущ юношам (40 %), чем девушкам (13 %). Следовательно, девушки отчётливее видят свои цели и готовы им следовать. Наглядно данные представлены на рисунке 3.

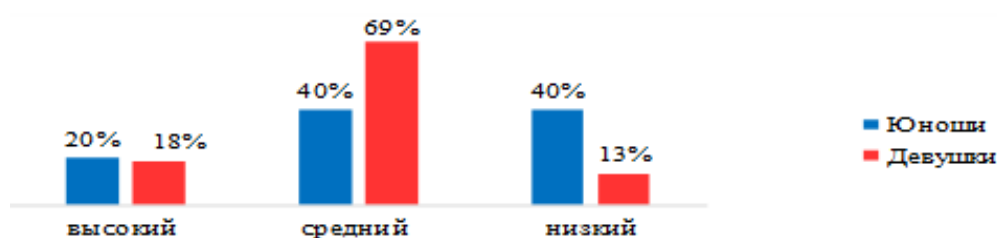


Рисунок 3 – Уровень целеустремлённости в зависимости от пола (%)

Следующим этапом с помощью U-критерия Манна-Уитни была произведена **оценки различий между двумя независимыми выборками (юноши и девушки)**. Существуют различия низкой статистической значимости в уровне целеустремлённости у юношей и девушек ($U = 446$, $p = 0,015$, следовательно $p \leq 0,05$).

Существуют различия низкой статистической значимости в уровне общего показателя самоорганизации у десятого и одиннадцатого класса ($U = 476$, $p = 0,037$, следовательно $p \leq 0,05$). Это различие можно объяснить спецификой организации учебного процесса в одиннадцатом классе (школьные проекты, репетиционные тесты и прочее). Влияет и возрастной параметр, чем старше школьник, тем больше уделяет внимание грамотной организации собственной деятельности (рисунок 4).

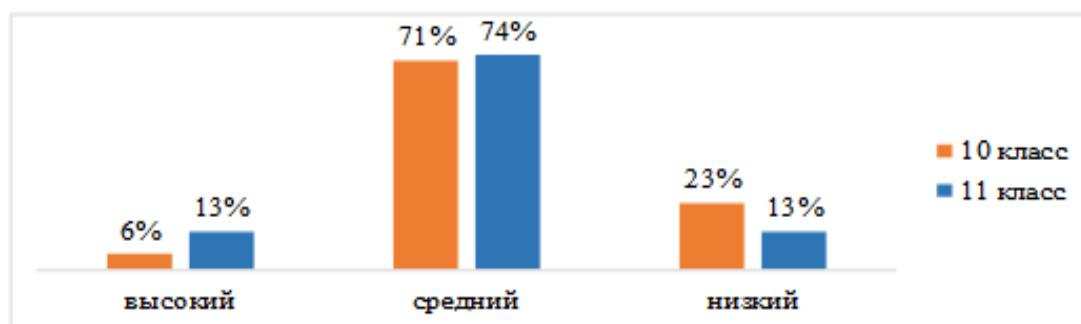


Рисунок 4 – Общий показатель самоорганизации в зависимости от класса обучения (%)

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы практические рекомендации для старшеклассников по преодолению склонности к академической прокрастинации:

- 1 Следует сортировать (упорядочивать) дела с помощью матрицы Эйзенхауэра.
- 2 Необходимо планировать и делить цели на подцели.
- 3 Всегда помнить о задаче, например, установить напоминания в телефоне.
- 4 Следует понимать, к какому результату стремишься и какие последствия будут при промедлении.
- 5 Избавиться от отвлекающих факторов.
- 6 Надо мотивировать себя (визуализация результатов, награда за успехи, изменение формулировки «Я должен...» на «Это мой выбор, потому что...»).
- 7 Необходимо придерживаться режима труда и отдыха, частой смены вида деятельности и распределять усилия.

Для эффективной организации образовательного процесса необходимо грамотно воздействовать на личность старшеклассника, отдавая предпочтение творческой коллективной деятельности; постепенно увеличивать трудность учебных задач; чётко устанавливать сроки выполнения; осуществлять контроллинг и итоговый контроль; поддерживать обратную связь; применять различные виды и формы работ с преобладанием практической деятельности и визуальной составляющей (например, разбор кейсов); использовать методы наказания и поощрения по результатам работы. Верным решением будет проведение профилактики интернет-аддикции, индивидуальной поддержки старшеклассников и социально-психологических тренингов, способствующих развитию навыков тайм-менеджмента.

Список использованных источников

- 1 Варваричева, Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121–131.

- 2 Milgram, N. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination / N. Milgram, R. Tenne // European Journal of Personality. – 2000. – № 14. – P. 141–156.
3. Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

Chen Suimeng

Scientific Supervisor: Tasha Georg, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

**THEORETICAL FRAMEWORK AND DEVELOPMENT
OF DRAMA EDUCATION RESEARCH**

The article is devoted to the analysis of the evolution of the theoretical foundations and research directions in the field of drama in education as an interdisciplinary field at the intersection of pedagogy and art. It traces the transformation from drama education, focused on skill development, to drama in education, aimed at the holistic emotional, cognitive, and social development of learners. The work systematizes the theoretical origins of the concept, starting from the ideas of Rousseau, and its stages of development, including the formation of G. Bolton's DIE model and integration with constructivist psychology and sociology.

Special attention is paid to contemporary trends: convergence with educational technologies (multimedia, VR), a focus on the formation of key competencies, and the expansion of application areas, including student psychological well-being. The article emphasizes the integrative nature of the theoretical foundation, combining psychoanalysis, constructivism, and situated cognition theory, as well as the practice-oriented nature of the method based on the principles of experiential learning.

Based on the analysis of research publications and data, an exponential growth of scientific interest in the topic is revealed, and the positive impact of drama in education on speech skills, creativity, and cooperation is confirmed. The conclusion is drawn about significant achievements in the field of conceptualization and development of practical models, while existing gaps are identified, such as the need to develop an evaluation system and teacher training. Future development prospects are seen in deepening interdisciplinary research and international cooperation.

Keywords: Drama of education; Performing Students; Mental Health; Cross-cultural Comparison; Dual Circulation Model; Transformation Path.

Чэнь Суймэн

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

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ
В ОБЛАСТИ ДРАМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена анализу эволюции теоретических основ и исследовательских направлений в области драматического образования как междисциплинарной области на стыке педагогики и искусства. Прослеживается трансформация от драматического образования, ориентированного на развитие навыков, к драматическому образованию, нацеленному на целостное эмоциональное, когнитивное и социальное развитие

обучающихся. В работе систематизируются теоретические истоки концепции, начиная с идей Руссо, и этапы её развития, включая становление модели DIE Г. Болтона и интеграцию с конструкционистской психологией и социологией.

Особое внимание уделяется современным тенденциям: сближению с образовательными технологиями (мультимедиа, VR), фокусу на формировании ключевых компетенций и расширению сфер применения, включая психологическое благополучие студентов. В статье подчёркивается интегративный характер теоретической базы, объединяющей психоанализ, конструктивизм и теорию ситуативного познания, а также практико-ориентированность метода, основанного на принципах экспериментального обучения.

На основе анализа исследовательских публикаций и данных выявляется экспоненциальный рост научного интереса к теме, подтверждается позитивное влияние драматического образования на речевые навыки, креативность и сотрудничество. Делается вывод о значительных достижениях в области концептуализации и разработки практических моделей, одновременно обозначаются существующие пробелы, такие как необходимость развития системы оценки и подготовки педагогов. Перспективы развития видятся в углублении междисциплинарных исследований и международной кооперации.

Ключевые слова: драматическое образование; студенты-актеры; психическое здоровье; кросс-культурное сравнение; модель двойной циркуляции; пути трансформации.

Drama of education, as a cross-disciplinary field that integrates education and art, has undergone a transformation in its theoretical research from drama education to drama of education. In the early days, drama education mainly focused on the cultivation of drama skills, while drama of education placed more emphasis on promoting students' emotional, cognitive, and social development through drama activities. In recent years, the application of drama of education in mental health education has gradually gained attention, and researchers have begun to explore its application effects in different student groups. However, research on drama of education for performing arts students is still in its infancy, and there is a significant gap in the design of specialized programs. As a unique educational method, drama of education integrates drama elements with educational goals and has significant value in cultivating students' comprehensive qualities [2]. This article reviews the origin, development stages, and current trends of drama of education theory, and deeply explores its evolution in the field of education and its future direction. The aim is to provide theoretical references for educators and promote better application and development of drama of education in practice.

The theoretical roots of drama of education can be traced back to the two educational concepts proposed by French thinker Rousseau in the 18th century: "learning through practice" and "learning through theatrical practice". By the 1980s, British drama educator Bolton first systematically proposed the DIE model in "Towards the Theory of Drama of education", emphasizing that drama should serve as a medium for interdisciplinary learning rather than being the sole. Drama of education began to gain attention in European and American countries and gradually formed a relatively systematic theoretical framework. The Drama in Education movement emerged in the UK, and scholars emphasized the unique role of drama in education, believing that drama activities could stimulate students' imagination and creativity, and promote their understanding and transfer of knowledge. During this period, drama of education was mainly applied in language teaching, literature education, etc., through improvisation, script adaptation, etc., allowing students to enhance their language expression and literary appreciation skills in theatrical practice. At the same time, educators began to pay attention to the impact of drama of education on students' emotions, attitudes, and social values, exploring how to guide students to think about social issues and moral dilemmas through drama, and cultivating students' critical thinking and responsibility.

From the late 20th century to the early 21st century, drama of education theory was further enriched and expanded. On one hand, the trend of interdisciplinary integration became increasingly evident. Drama of education was no longer confined to the field of language and literature but widely permeated in various subject teaching such as history, science, mathematics, etc. For example, in history teaching, students could play historical figures and reenact historical events to intuitively experience historical contexts and deepen their memory and understanding of historical knowledge; in science classes, drama performances were used to explain scientific principles and experimental processes, making abstract scientific concepts more vivid and interesting. On the other hand, the introduction of theories from multiple disciplines such as psychology and sociology provided a more solid theoretical foundation for drama of education. The constructivist learning theory in psychology emphasizes the active construction process of learners, and drama of education precisely offers students an autonomous exploration and knowledge construction situation; the interaction theory in sociology focuses on interpersonal communication and group cooperation, and the group cooperation performances and role interactions in drama of education help cultivate students' social skills and teamwork spirit.

In recent years, with the rapid development of information technology, drama of education has deeply integrated with modern educational technology, showing new vitality. Multimedia, virtual reality, etc. have been widely applied in the teaching practice of drama of education, creating more realistic, rich and diverse theatrical scenes and experiences for students. At the same time, drama of education has paid more attention to the close combination with curriculum standards and core competencies, aiming to cultivate students' comprehensive literacy, covering multiple dimensions such as knowledge and skills, processes and methods, emotions, attitudes and values. Moreover, international exchanges and cooperation have promoted the dissemination and sharing of drama of education theory, with drama of education researchers and practitioners in various countries learning from and drawing on each other, promoting the development and innovation of drama of education worldwide [7].

Drama of education, as a unique educational approach, has gained significant attention in the field of education in recent years. It integrates theatrical elements into the educational process, providing students with an immersive and experiential learning environment that promotes their all-round development. However, the systematic review of drama of education theory research is still relatively lacking. This article aims to fill this academic gap and deeply explore the characteristics and achievements of drama of education theory research.

Firstly, there is the integration of multiple theoretical bases. The theoretical foundation of drama of education encompasses various disciplinary fields, presenting a feature of diverse integration. Psychological theories provide significant support for drama of education. For instance, psychoanalytic theory suggests that through role-playing and scenario simulation, students can better understand their inner world, enhance self-awareness and expression abilities [3]. In drama of education activities, students assume different roles and deeply experience the emotions and psychological states of the roles, thereby achieving self-exploration and growth. Constructivist theory also plays a crucial role in drama of education. This theory emphasizes that learning is a process in which learners construct meaning through certain contexts. Drama of education creates rich scenarios, allowing students to actively construct knowledge in interaction and collaboration, promoting students' understanding and application of knowledge. For example, in drama of education activities in the history discipline, students play historical figures and reenact historical events, which enables them to more profoundly understand the historical background and the thoughts and behaviors of the characters. Additionally, the situational cognition theory advocates that learning should occur in real contexts. Through interaction and communication, students can acquire richer and more meaningful knowledge. Drama of education precisely simulates real contexts, allowing students to apply the knowledge

they have learned to solve problems and enhance practical abilities. For instance, in business courses' drama of education, students simulate business negotiation scenarios to exercise communication skills and decision-making abilities.

Secondly, drama of education emphasizes experiential learning. Unlike traditional teaching methods that mainly rely on textbooks and lectures, drama of education provides students with hands-on learning opportunities. Through active participation and practical experience, students can deeply understand and internalize knowledge. This experiential learning approach not only enhances students' learning interest and motivation but also cultivates their problem-solving abilities and critical thinking skills. For example, in language learning classes, drama of education can simulate real-life communication scenarios, enabling students to practice language skills in a natural and relaxed environment, thereby improving their language proficiency and communication abilities.

As drama of education research progresses, its research perspectives continue to expand. Early research mainly focused on the teaching methods and practical applications of drama of education, exploring how to effectively integrate theatrical elements into classroom teaching. For example, studies explored how to use theatrical means such as role-playing and storytelling to enhance students' learning interest and participation [5]. In recent years, the research perspective has gradually expanded to multiple dimensions. On one hand, attention has begun to be paid to the impact of drama of education on students' comprehensive development. Research has found that drama of education not only helps improve students' language expression skills, communication skills, and teamwork abilities, but also cultivates students' innovative thinking, critical thinking, and aesthetic abilities. For example, in the process of creating scripts and performing, students need to exercise innovative thinking to conceive and design the plot; when analyzing characters and plots, they can also develop critical thinking. On the other hand, the integration of drama of education in different subject areas has also received increasing attention. Researchers explore how drama of education can be combined with subjects such as language, mathematics, and science to achieve the effective transmission of subject knowledge and the improvement of students' comprehensive literacy. For example, in language teaching, through theatrical performances, students can deeply understand the characters and emotional connotations in literary works; in mathematics teaching, using drama scenarios helps students understand abstract mathematical concepts. At the same time, research on the application of drama of education in special education and mental health education has also made certain progress. Research shows that drama of education can provide a unique learning method for special education students, helping them overcome difficulties in learning and life and promoting their physical and mental development. In mental health education, drama of education can serve as an effective psychological counseling method, helping students relieve stress, release emotions, and enhance self-confidence [5].

After years of research and discussion, the concept and connotation of drama of education have gradually become clear. The academic community generally believes that drama of education is an educational form that aims at education and applies theatrical methods and elements to teaching or social cultural activities. It emphasizes students' participation and experience. Through theatrical practical activities, students can understand the connotations of knowledge through feelings and discover possibilities and create new meanings in mutual communication. There is also a clear understanding of the differences between drama of education, drama education, English drama, etc. Drama of education focuses on using theatrical means for educational teaching and pays attention to the all-round development of students; while drama education mainly aims to cultivate professional drama talents or popularize professional drama appreciation knowledge. English drama uses English as a learning tool and cultivates students' comprehensive qualities in the process of drama learning, with the focus on the combination of language learning and drama activities.

With the promotion of theoretical research, the practical models of drama of education are constantly explored and innovated. In terms of teaching content, in addition to traditional story adaptations and original stories, it has begun to create based on subject knowledge, social hotspots, etc., making the content of drama of education more diverse and richer. For example, creating drama of education with the theme of environmental protection, allowing students to understand environmental protection knowledge and enhance environmental protection awareness. In terms of teaching methods, a series of teaching methods suitable for drama of education have been formed, such as cooperative learning method, discussion method, question-and-answer method, reflection and improvement method, etc. These methods emphasize the students' dominant position and encourage students to actively participate and explore independently. For example, in cooperative learning, students are divided into groups to create scripts and perform, jointly completing learning tasks, and cultivating teamwork spirit and communication skills. In terms of teaching approaches, in addition to teaching infiltration, club cultivation and school-based courses, new approaches such as cooperation with external institutions and conducting community drama of education activities have emerged. Through cooperation with external institutions, schools can obtain more professional drama resources and guidance; conducting community drama of education activities can expand the influence of drama of education and benefit more people.

The theoretical research on drama of education has the characteristics of diverse integration of theoretical bases and continuous expansion of research perspectives. It has achieved remarkable achievements in concept definition, exploration of practical models and promotion of educational reform. However, current research still has some shortcomings, such as the need for further strengthening research in the evaluation system of drama of education, teacher training, etc. In the future, we should continue to deeply explore the theoretical connotations and practical value of drama of education, strengthen interdisciplinary research and international exchanges and cooperation, and continuously improve the theoretical system and practical models of drama of education, making greater contributions to the development of education [6] (Table 1).

Table 1 – Summary of Research Data on Drama Education

Research Contents	Details of The Data	Source
1	2	3
Number of documents and trend	Between 2000 and 2019, 366 articles related to drama of education were identified. Before 2010, the average number of publications per year was less than 10. However, starting in 2013, the number of articles saw an exponential increase, peaking at 77 in 2019. A search for early childhood/preschool drama yielded 42 relevant articles, accounting for 11.47 % of the total. From 2017 to 2019, the number of publications related to preschool drama significantly increased	A review of domestic drama of education research literature

End of table 1

1	2	3
Sources and quality levels of literature	Among the 366 related documents in drama of education research, 88 are masters theses, accounting for 24.04 %, 2 are doctoral theses, accounting for 0.55 %, 9 are national-level educational research projects, 11 are provincial-level, and 1 is funded by a foreign foundation, totaling 5.7 %. Of the 42 related documents on preschool drama, 11 are masters theses, accounting for 26.19 %, and about 42 % are national-level educational research projects	A review of domestic drama of education research literature
The impact of drama of education on students' ability	In 2007, a study report on 56 kindergartens and primary schools in Hong Kong showed that drama of education made a significant contribution to students' creativity, language, cooperation, expression and other aspects of the report	Related research reports
The influence of drama of education on students' language expression	A quasi-experimental study was conducted on 46 third-grade students. The experimental group used creative drama method for language teaching, while the control group used traditional teaching method. After 6 weeks of intervention, the language expression ability of the experimental group was significantly better than that of the control group	"Impact of Creative Drama Method on Students' Speaking Skills"

Thus, theoretical research in this field has undergone a significant transformation – from drama education, which primarily focused on developing performance skills, to educational drama, where drama is viewed first and foremost as a pedagogical tool for the holistic emotional, cognitive, and social development of learners. The modern theory of educational drama integrates concepts from psychology (psychoanalysis, constructivism, situated cognition theory) and sociology (interaction theory). This integration provides a solid foundation for understanding the mechanisms through which drama methods influence personal development, self-knowledge, socialization, and the construction of knowledge. Educational drama has moved beyond the teaching of language and literature. It is actively being implemented in the teaching of history, natural sciences, mathematics, and other disciplines, demonstrating its potential for conveying complex and abstract concepts. The research focus has shifted from teaching methods to studying the contribution of educational drama to the comprehensive development of key competencies: creative and critical thinking, communication skills, teamwork, and emotional intelligence. Particular attention in recent years has been paid to the application of educational drama in psychological counseling and mental health. Its effectiveness has been proven as a method to help reduce stress, express emotions, and increase self-esteem. However, despite the growing volume of research (as evidenced by the exponential growth in publications after 2013), a significant gap remains in the development of specialized programs for vulnerable groups, in particular for performing arts students, who face increased psychological risks and low receptiveness to traditional forms of support. The further development of the theory and practice of educational drama is associated with overcoming a number of challenges. These include: the need to improve the

system for assessing its effectiveness, and the development of professional training programs for teachers capable of deeply integrating dramatic methods into the educational process. Promising directions include further strengthening interdisciplinary connections, active use of digital technologies (VR, multimedia) [4], and expanding international cooperation to share best practices [1].

Thus, educational drama has established itself as an independent and dynamically developing pedagogical field with powerful developmental and therapeutic potential. Subsequent research should be aimed at operationalizing this potential through the creation of targeted, scientifically grounded programs addressed to the specific needs of various categories of learners.

List of sources used

1 Fu, Zijie. The Connotation and Development of Educational Drama / Fu Sujie, Zhang Zhiqiang, Long Xiao // *The House of Drama*. – 2022. – No.36. – P. 34–36.

2 Sun, Chengcheng. Research on Characteristics and Functions of Educational Drama Development / Sun Chengcheng // *Jiangxi Social Sciences*. – 2023. – No.2. – P. 100–107.

3 Chen, Shiyin. Reflections on the Mental Health Problems of Students in Art Performance / Chen Shiyin // *Education and Teaching Forum*. – 2014. – No.23. – P. 198–199.

4 Zhang, Wei. The Application of Virtual Reality in Drama Education: A Systematic Review / Zhang Wei, Li Na // *Educational Technology Research and Development*. – 2022. – Vol. 70, No. 4. – P. 567–589.

5 Wang, Ting. Drama-Based Pedagogy and Student Engagement in Middle School Classrooms: A Longitudinal Study / Wang Ting, Zhao Lin // *Journal of Educational Psychology*. – 2020. – Vol. 112, No. 3. – P. 456–470.

6 Chen, Li. Teacher Training Models for Educational Drama: A Comparative Study between China and the UK / Chen Li, Xu Ming // *Comparative Education Review*. – 2023. – Vol. 67, No. 2. – P. 234–250.

7 Huang Wansheng. Body Narratives of Young Children in Educational Drama and Its Influencing Factors / Huang Wansheng, He Min // *Journal of East China Normal University (Educational Science Edition)*. – 2019. – Vol. 37, No. 5. – P. 112–120.

ИННОВАТИКА В СЕМЬЕВЕДЕНИИ (посвящается памяти В. П. Горленко)

Е. В. Дробышевская

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРИНАТАЛЬНЫХ ПОТЕРЬ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Статья посвящена исследованию специфики психологической поддержки при переживании перинатальной потери, включая детальное рассмотрение понятий утраты, траура, грусти и боли. Подробно описаны ключевые этапы осознания утраты, существующие классификации, характерные признаки и цели психотерапевтической помощи. Особое внимание уделено потенциалу арт-терапевтических методов как деликатному и эффективному инструменту в процессе работы с подобными ситуациями.

Ключевые слова: перинатальная смерть, психологическая помощь, переживание горя, фазы горя, арт-терапия.

E. V. Drobyshevskaya

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PERINATAL LOSSES BY MEANS OF ART THERAPY

The article focuses on the specific aspects of psychological support in the context of perinatal loss, including a detailed examination of the concepts of bereavement, mourning, sadness, and pain. It provides a comprehensive description of the key stages of grief awareness, existing classifications, characteristic symptoms, and the goals of psychotherapeutic assistance. The article also highlights the potential of art therapy as a sensitive and effective tool in addressing such situations.

Keywords: perinatal death, psychological help, grief experience, phases of grief, art therapy.

Тема перинатальных потерь, а также аборт (плановых и спонтанных) в нашем обществе открыта для обсуждений. Но, тем не менее, все чаще специалистам приходится оказывать психологическую и психотерапевтическую помощь матерям и их семьям, понесшим утрату. Перинатальный период включает в себя: антенатальный период – от образования зиготы до начала родов; интранатальный период – с момента начала родов до рождения ребенка; неонатальный период – первые 4 недели после рождения [1].

Обычно родные, друзья и знакомые не умеют реагировать на известие о потере ребёнка, не осознают переживаний женщины, испытывают трудности в обсуждении темы смерти, затрудняются выбрать специалиста для поддержки. Потеря ребёнка лишает родителей жизненных ресурсов, вызывает страх вспоминать произошедшее событие. Особенно тяжело, если беременность повторяется вскоре после трагедии, появляются опасения за здоровье следующего малыша. Важно обеспечить психотерапевтическую помощь женщинам и членам семьи, столкнувшимся с утратой. Опишем психологические явления, которые следует различать: утрата, горе, траур, скорбь [1].

Можно выделить 2 категории утраты: символическая и физическая утрата. Символическая утрата означает потерю нематериального, но важного для индивида элемента.

Часто близкие недооценивают значимость подобной утраты, игнорируя её эмоциональные последствия. Физическая же утрата связана с исчезновением конкретного предмета или лица (например, гибель ребёнка или родственника), заметного и понятного окружающим.

Горе может быть не только вследствие смерти, но и любых форм утраты. Это совокупность поведенческих, психологических и физических реакций на утрату, имеющих временную продолжительность. Нормальная реакция неизбежна, однако отсутствие реакции длительное время свидетельствует о возможных нарушениях психики. Горе сопровождается следующим набором проявлений:

- типовые реакции (чаще поведенческие);
- телесные реакции (физиологические проявления);
- эмоциональные реакции (амбивалентность чувств);
- социальные проявления;
- интеллектуальные реакции (способность к обработке поступающей информации и принятия решения) [1].

Траур представляет собой публичное выражение горя посредством традиционных культурных ритуалов. Этот этап знаменует завершение процесса горевания, ослабляя связь с ушедшим и перенося её внутрь сознания человека.

Скорбь охватывает многообразие эмоций, отражающих социальные, психологические и физические изменения после утраты.

Под перинатальной потерей понимают гибель плода на различных периодах беременности, во время родов или смерть новорожденного после родов. К основным перинатальным потерям относят:

- выкидыши;
- замершая беременность;
- неудавшаяся ЭКО;
- внематочная беременность (потеря беременности, маточной трубы) и др. [1].

Фазы процесса переживания утраты выглядят следующим образом:

1 фаза. Потрясение и ступор: продолжительность варьируется от нескольких часов до периода около двух недель после трагического события.

2 фаза. Стремление отыскать утраченное и глубокое страдание (возмущённый отклик): эта стадия продолжается приблизительно от полумесяца до пары-тройки месяцев.

3 фаза. Подавленность (расстройство функционирования организма, интенсивное ощущение страдания): её протяжённость составляет примерно три-шесть месяцев.

4 фаза. Перестройка (начало выздоровления): данная стадия занимает временной промежуток от трёх месяцев вплоть до двухлетнего срока [2, с. 23–31].

Примерно спустя год после трагедии женщины постепенно освобождаются от тяжести печали, переходя к светлым воспоминаниям о ребёнке. Приблизительно к полутора годам многие отмечают смягчение острой душевной боли. Однако, если спустя полтора года мать продолжает испытывать сильные трудности принятия случившегося, специалист обязан определить, какая именно стадия переживания стала препятствием. Задача профессионала состоит в сопровождении пациентки через эту фазу и поддержке перехода к следующей ступени исцеления.

Утрата ребёнка представляет собой серьёзный фактор риска затяжного течения болезненных ощущений. Исследования показывают, что потеря собственного ребёнка воспринимается родителями значительно тяжелее и дольше по сравнению с иными видами утраты. Траурные процессы, возникающие вследствие гибели сына или дочери, характеризуются внутренними препятствиями, затрудняющими завершение процесса переживания.

Связь родителей с будущим потомством формируется ещё задолго до появления ребёнка на свет. Будущие родители строят планы на будущее, представляют свою роль отца и матери, заранее заботятся о создании условий для новорождённого. Эти мечты и ожидания утрачиваются вместе с гибелью младенца, вызывая необходимость пережить и осознать потерю независимо от возраста погибшего ребёнка.

Уход ребёнка разрушает фундаментальные представления родителей о своём предназначении, вследствие чего принятие факта утраты превращается в чрезвычайно сложную задачу. Гибель ребёнка любого возраста сопровождается рядом глубоких утрат для родителей:

- духовно-символических ценностей;
- социального положения родителя;
- ожиданий и перспектив на будущее;
- мечтаний и надежд;
- смысловых ориентиров и личного смысла жизни.

Перинатальная потеря тесно связана с глубокими экзистенциальными потрясениями и зачастую остаётся недооцененной обществом. Эту ситуацию можно передать словами: «Смерть родителя лишает тебя прошлого, тогда как смерть ребёнка крадёт твоё будущее».

Это значит, что беременная теряет своё внутреннее представление о себе как будущей матери, исчезает чувство близости с малышом внутри неё, рушится самоидентификация в качестве родителя. Последствием становится недоверие собственному организму в дальнейшем вынашивании беременности и благополучных родах, поскольку утрачивается особое отношение к себе и своим возможностям.

Данное нарушение сильно влияет на самооценку женщины, зависящую от успешного протекания беременности, и существенно меняет характер проживания утраты, отличаясь от иных форм подобного переживания. Подобная ситуация приводит к истощению внутренних резервов и ощущению пустоты.

Перинатальная утрата затрагивает не только эмоциональную сферу родителей, но и существенно отражается на общем уровне качества жизни, влияя впоследствии на последующие беременности и воспитание последующих поколений. Супружеские пары, обладающие крепкими внутрисемейными связями и поддержкой окружения, оказываются лучше подготовленными к преодолению кризиса благодаря активной поддержке родных и друзей. У некоторых же, напротив, подобные испытания приводят к разрыву контактов не только с приятелями, но даже с ближайшими родственниками.

Для матери и всей семьи перинатальная потеря становится настоящим испытанием, справиться с которым собственными силами крайне непросто. Женщины нередко погружаются глубоко внутрь собственных страданий, продолжая исполнять повседневные обязанности супруги, домохозяйки, работника, но внутренняя боль сохраняется либо притупляется со временем, оставляя женщину без необходимых ресурсов для полноценной и радостной жизни в текущих обстоятельствах. Возникают страхи перед повторением подобной ситуации, нарастает отчуждённость, замыкание в себе, развивается депрессия. Все перечисленное – лишь некоторые последствия, с которыми сталкиваются пострадавшие женщины и их близкие.

Среди ключевых техник, применяемых при оказании поддержки в условиях перинатальной утраты, выделяются методы изотерапии и спонтанного рисунка. Их цель заключается в освобождении накопленных отрицательных переживаний. Используемые художественные материалы могут варьироваться, однако предпочтительны краски, акварели либо гуашь. Специалист не ставит перед клиентом конкретных заданий, предлагая лишь выразительно проявить себя творчески, отражая всё, что тревожит мысли и сердце. Процесс может занять определённое количество времени, причём участие специалиста ограничивается наблюдением и воздержанием от комментариев относительно результата творческой активности. Лишь в том случае, если клиент сам инициирует обсуждение чувств или эмоций, вызванных рисунком, важно внимательно выслушать его и, при необходимости, предоставить дополнительное время для полного освобождения от напряжения и негатива.

При условии готовности клиента продолжить терапевтический процесс и возникновения желания сформулировать запросы касательно будущего, целесообразно направить его усилия на выражение образа ребёнка вне семейного контекста и восприятие его ухода. Для реализации этого этапа вновь возможно использование художественных техник или обращение к элементам сказкотерапии.

Сказкотерапия предполагает создание истории собственной беременности и судьбы малыша. Завершением повествования непременно становится символическое освоение ребёнком для счастливой жизни в нашем или воображаемом пространстве (например, вымышленном варианте в ситуациях перинатального несчастья). Обязательным элементом сюжета служит описание последующей жизни родителей после расставания с ребёнком. В случаях, когда исход сказки оказывается грустным и персонажи застревают в депрессивном настроении, сценарий подлежит переработке.

Основные задачи психолога в ходе арт-терапевтической сессии включают:

- обеспечение защищённой среды для клиентов и членов их семей, столкнувшихся с утратой близкого человека;
- предоставление поддержки клиентам и их близким на всех этапах прохождения этапов горя;
- содействие выявлению внутренних ресурсов и резервов для восстановления жизненных сил (в себе, семье, социальной среде);
- помощь в формировании обновлённого восприятия реальности клиентами и членами их семей;
- поддержка родителей в принятии действительности без защитных механизмов против травматичного опыта;
- стимулирование формирования адаптивной стратегии поведения и реакций на жизненные обстоятельства [5].

Мужское горе также имеет свои характерные особенности. Мужчина склонен подавлять свои депрессивные настроения большей активностью, рационализацией. Глубина и длительность переживания также имеет тенденцию коррелировать со сроком беременности или новорожденного, еще ниже, чем в отношении матери. Мужчине культурологически предписывается быть эмоционально сдержанным, активным и оказывать поддержку жене. Он поставлен в ситуацию наблюдателя, лишённого права эмоциональной включенности. Это может вызывать попытку рационального подавления своих эмоций и привести к депрессивному состоянию.

Перинатальная потеря, скорее всего, оказывает эффект не только на эмоциональное состояние, но и на качество жизни, психологическое состояние в последующие беременности и воспитание детей, вызывает нарушение отношений с ближайшим социальным окружением. Семьи, имевшие хорошо функционирующую семейную систему и внешние связи, еще более укрепляют их и получают существенную поддержку со стороны расширенной семьи и друзей. Большинство навсегда теряют отношения с некоторыми близкими – родственниками, друзьями, коллегами [3, с. 470].

В отношении последующих беременностей наличие в анамнезе перинатальных потерь является фактором риска не только в аспекте физического здоровья и качества вынашивания, но и в аспекте психического здоровья как матери, так и воспитания последующих рожденных детей. При последующей беременности женщины имеют тенденцию хронически испытывать повышенную тревожность, особо обостряющуюся в преддверии очередного осмотра. Состояние хронического стресса является существенным осложнением течения беременности и требует особого врачебного и психологического сопровождения. Несмотря на то, что шансы благополучного вынашивания

последующих беременностей, безусловно, велики, если гибель плода не была обусловлена аномалиями развития, существует опасность рождения преждевременного и/или маловесного ребенка.

Для практики актуально привлечение внимания специалистов к аспекту психологического сопровождения в ситуации перинатальной потери, т. к. оно необходимо для фасилитации полноценного нормативного проживания горя. Изучение и практическое сопровождение утраты требует междисциплинарного подхода. Очень важно провести клиента через все этапы горевания с помощью арт-терапии, вывести на новый старт в новых условиях жизни. Это может быть и желание родить еще в будущем (это должно быть желанием клиента, а не «советом» психолога). Таким образом, на сегодняшний день очень актуально стоит задача по профессиональной подготовке специалистов, как перинатальных психологов, так и акушеров-гинекологов для правильного и грамотного сопровождения перинатальных потерь. Методики арт-терапии дают возможность мягкого выхода из кризиса и возможность вернуться к полноценной жизни без последствий и осложнений.

Список использованных источников

1 Злакотина, Н. А. Психологическое сопровождение перинатальных потерь / Н. А. Злакотина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №8-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-perinatalnyh-poter> (дата обращения: 12.05.2025).

2 Бьюдженталь, Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб. : Питер, 2001. – 368 с.

3 Мальгина, Г. Б. Стресс и беременность: перинатальные аспекты / Г. Б. Мальгина. – Екатеринбург: Чароид, 2002. – 42 с.

4 Guideline for health care professionals supporting families experiencing a perinatal loss. Fetus and Newborn Committee// Canadian Paediatric Society (CPS): Paediatrics&Child Health.– 2001. – № 6 (71). – P.469–477.

5 Сорокина, С. С. Арт-терапия в работе с перинатальными потерями и в ситуации рождения ребенка с ОВЗ / С. С. Сорокина // URL: https://www.b17.ru/article/art-terapiya_v_rabote_s_perinatal_poteram/ (дата обращения: 12.05.2025).

А. Е. Журавлева, Т. А. Гатальская

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

ОСОБЕННОСТИ И ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕКСУАЛЬНЫХ УСТАНОВОК И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СЕКСУАЛЬНОЙ ЖИЗНЬЮ В НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЬЯХ

В статье рассматривается проблема особенностей и взаимосвязи сексуальных установок и удовлетворенности сексуальной жизнью в неблагополучных семьях. Автором приводятся данные эмпирического исследования особенностей и взаимосвязи сексуальных установок и удовлетворенности сексуальной жизнью в неблагополучных семьях.

Ключевые слова: сексуальные установки, сексуальная удовлетворенность, удовлетворенность браком, семейное благополучие, особенности, взаимосвязь.

FEATURES AND RELATIONSHIP OF SEXUAL ATTITUDES AND SATISFACTION WITH SEXUAL LIFE IN DISADVANTAGED FAMILIES

The article deals with the problem of the characteristics and relationship of sexual attitudes and satisfaction with sexual life in dysfunctional families. The author provides data from an empirical study of the characteristics and relationship of sexual attitudes and satisfaction with sexual life in dysfunctional families.

Keywords: sexual attitudes, sexual satisfaction, marital satisfaction, family well-being, features, relationship.

В современном обществе институт брака претерпевает ряд изменений в связи с информационными процессами, глобализацией, равными возможностями самореализации как у мужчин, так и у женщин. На супружеское благополучие и удовлетворенность браком влияет множество биологических, социальных и психологических факторов, таких как: интеллект и личностные качества супругов, финансовое состояние, религия, национальность, возраст супругов, общественное мнение, воспитание. К факторам, влияющим на удовлетворенность браком как показателя семейного благополучия, также относится сексуальная жизнь [1, с. 133].

Как отмечает Г. М. Бреслав, особую роль в благополучии семейных отношений занимает сексуальная удовлетворенность [2, с. 179]. В долгосрочном развитии только сексуальная удовлетворенность позволяет предсказывать удовлетворенность партнерскими (супружескими) взаимоотношениями. Сексуальная удовлетворенность может в известной степени компенсировать наличие между партнерами неизбежных разногласий по самым разным вопросам. Тем самым трудно переоценить вклад сексуальной составляющей в общую удовлетворенность партнерскими (супружескими) взаимоотношениями [3, с. 25].

Существует предположение, что имеется тесная прямая связь между сексуальной функцией и ее удовлетворенностью брачным союзом. На подтверждение данного пробела и будет направлено исследование.

Было проведено исследование с целью выявления и описания особенностей и взаимосвязи сексуальных установок и удовлетворенности сексуальной жизнью в неблагополучных семьях.

Исследование осуществлялось на базе учреждения «Центр социального обслуживания населения Центрального района г. Гомеля». Выборочную совокупность составили 120 человек (60 супружеских пар) со стажем семейной жизни от 1 года до 30 лет.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: тест-опросник удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко; опросник установок к сексу Г. Айзенка; опросник исследования сексуальной сферы М. Яффе, Э. Фэнвик в адаптации О. Ф. Потёмкиной. В качестве методов математической статистики использовался критерий χ^2 -углового преобразования Фишера, коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ результатов удовлетворенности браком, полученных с помощью тест-опросника удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко, показал, что 12 % респондентов оценивают свою семью как абсолютно неблагополучную, 37 % респондентов оценивают семью как неблагополучную. Характеристики абсолютно неблагополучных семей и неблагополучных одинаковые, только имеют разную степень выраженности. Супружеские отношения приносят респондентам

беспокойство, они оценивают собственную семейную жизнь хуже, чем у других, многое хотели бы изменить в своем партнере. Указывают на отсутствие со стороны супруга необходимой эмоциональной поддержки. Рассматривают вариант того, что возможно настоящий супруг, при возможности вернуть время назад, не стал бы спутником их жизни.

35 % респондентов оценивают свою семью как благополучную. Супружеские отношения в большей степени приносят им радость и удовлетворение. В семье респонденты получают необходимую эмоциональную поддержку, уважительное отношение. Общество супруга им чаще всего приятно, они рады, что именно их супруг стал спутником жизни. Респонденты отмечают наличие у их спутников жизни и негативных черт, манеры поведения, но достоинства супруга (ги) перевешивают недостатки. Они отмечают, что родственники оценивают их брак как удавшийся. Считают, что жизнь без семьи, без близкого человека является слишком дорогой ценой за полную самостоятельность.

16 % респондентов оценивают свою семью как абсолютно благополучную. Супружеские отношения наполнены позитивом, уважением и эмоциональной поддержкой. Общество супруга (ги) им приятно, они гордятся, что именно их супруг стал спутником жизни. Родственники брак оценивается как удавшийся. Конфликты возникают крайне редко и носят мимолетный характер.

На основании данных, полученных в ходе исследования благополучия (удовлетворенности) браком с помощью тест-опросника удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко, респонденты были разделены на две группы:

- благополучные семьи, которую составили респонденты, которые оценивают свою семью как благополучную и абсолютно благополучную в количестве 61 человек);
- неблагополучные семьи, которую составили респонденты, которые оценивают свою семью как неблагополучную и абсолютно неблагополучную в количестве 59 человек).

Следующий этап исследования был направлен на выявление особенностей сексуальных установок и удовлетворенности сексуальной жизнью в неблагополучных семьях.

Анализ результатов исследования установок к сексу в благополучных и неблагополучных семьях, полученных с помощью опросника установок к сексу Г. Айзенка, показал, что у 31 % респондентов из неблагополучных семей и у 38 % из благополучных семей выявлены низкие баллы дозволенности. Респонденты относятся к половым связям серьезно, уважают брачные узы и не поддерживают «аморальность» ни в каком виде. У 69 % респондентов из неблагополучных семей и у 62 % из благополучных семей выявлен высокий балл по данной шкале. Респонденты обладают вполне современным, передовым, легким отношением к сексу, решительно выступая против религиозных, викторианских и прочих старомодных представлений о «правильном» и «надлежащем» в этой сфере человеческих отношений. Они не озабочены проблемами девственности, приемлют добрачный секс (или даже внебрачные связи), уверены, что контрацептивные средства должны быть общедоступны, и рассматривают секс в целом как удовольствие, которое не должно волновать никого, кроме «согласных» сторон.

У 71 % респондентов из неблагополучных семей и у 33 % из благополучных семей выявлены низкие баллы по шкале «реализованность», что отражает полную нереализованность в сексуальной жизни, что может быть обусловлено различными причинами. Эти причины могут заключаться как в самом человеке, так и в его партнере. У 29 % респондентов из неблагополучных семей и у 67 % из благополучных семей выявлены высокие баллы по шкале «реализованность» или общей удовлетворенности человека своей сексуальной жизнью в настоящее время, что свидетельствует об удовлетворенности сексуальной жизнью.

У 81 % респондентов из неблагополучных семей и у 84 % из благополучных семей выявлены низкие баллы по шкале «сексуальная невротичность». У данной части респондентов отсутствует склонность к невротическим сексуальным реакциям, обусловленных неудовлетворенностью, разочарованием в своей сексуальной жизни. У 19 % респондентов

из неблагополучных семей и у 16 % из благополучных семей выявлены высокие баллы по данной шкале, что отражает склонность к невротическим сексуальным реакциям, обусловленных неудовлетворенностью, разочарованием в своей сексуальной жизни. У респондентов присутствуют проблемы в сексуальной жизни, им сложно контролировать или подавлять свои импульсы, они легко приходят в смятение или огорчаются из-за своих собственных мыслей или поступков. Они постоянно озабочены какими-то проблемами, связанными с сексом, и тем самым делают себе только хуже.

У 80 % респондентов из неблагополучных семей и у 72 % из благополучных семей выявлены низкие баллы по шкале «обезличенный секс». Респонденты не склонны рассматривать сексуального партнера только в качестве объекта для получения чувственного удовольствия, не принимая во внимание его личность, индивидуальные особенности характера и темперамента и не пытаясь войти с партнером в сколько-нибудь значимую личностную связь. У 20 % респондентов из неблагополучных семей и у 18 % из благополучных семей выявлены высокие баллы по данной шкале, что говорит об склонности респондентов к «обезличенному сексу», т. е. тенденцию рассматривать сексуального партнера только в качестве объекта для получения чувственного удовольствия, не принимая во внимание его личность, индивидуальные особенности характера и темперамента и не пытаясь войти с партнером в сколько-нибудь значимую личностную связь.

У 46 % респондентов из неблагополучных семей и у 57 % из благополучных семей выявлены низкие баллы по шкале «порнография», т. е. респонденты не получают удовольствие от рисунков или фотографий, изображающих сексуальные сюжеты, или словесного описания сексуальных сцен, обычно в максимально откровенной форме. У 54 % респондентов из неблагополучных семей и у 43 % из благополучных семей выявлены высокие баллы по шкале «порнография», т. е. респонденты склонны получать удовольствие от рисунков или фотографий, изображающих сексуальные сюжеты, или словесного описания сексуальных сцен, обычно в максимально откровенной форме.

У 34 % респондентов из неблагополучных семей и у 61 % из благополучных семей выявлены низкие баллы по шкале «сексуальная застенчивость», что свидетельствует о нормальной реакции респондентов на разговоры на сексуальную тему. У 76 % респондентов из неблагополучных семей и у 49 % из благополучных семей выявлены высокие баллы по данной шкале, т. е. респонденты чувствуют себя крайне нервно в отношениях с противоположным полом, их очень смущают разговоры о сексе, а порой они просто боятся сексуальных отношений. У них развито сильное нежелание участвовать в сексуальных отношениях.

У 100 % респондентов из неблагополучных семей и у 100 % из благополучных семей выявлены низкие баллы по шкале «целомудрие». Респондентам свойственно проявление сексуальной страсти, они отличаются нормальным, здоровым отношением к сексу.

Статистически значимых различий по шкале «целомудрие» между респондентами из неблагополучных семей и респондентами из благополучных семей не выявлено.

У 71 % респондентов из неблагополучных семей и у 90 % из благополучных семей выявлены низкие баллы по шкале «отвращение к сексу», что отражает более здоровую установку к сексу. У 29 % респондентов из неблагополучных семей и у 10 % из благополучных семей выявлены высокие баллы по данной шкале. Респонденты с отвращением реагируют на некоторые виды секса, даже занимаясь любовью со своим постоянным партнером, а порой буквально заставляют себя заниматься этим делом. Им отвратительны даже те виды сексуального поведения, которые большинству людей представляются вполне нормальными.

У 63 % респондентов из неблагополучных семей и у 41 % из благополучных семей выявлены низкие баллы по шкале «сексуальная возбудимость». Респондентам, чтобы прийти в состояние сексуального возбуждения, необходим целый ряд определенных

условий. У 37 % респондентов из неблагополучных семей и у 59 % из благополучных семей выявлены высокие баллы по данной шкале или высокая сексуальная чувствительность. Они легко возбуждаются.

У 44 % респондентов из неблагополучных семей и у 51 % из благополучных семей выявлены низкие баллы по шкале «физический секс». Респонденты в первую очередь ценят личностные духовные качества партнера, нежели сам процесс секса. У 56 % респондентов из неблагополучных семей и у 49 % из благополучных семей выявлены высокие баллы по данной шкале, что свидетельствует об активном стремлении к реальному половому контакту. Для данной части респондентов крайне важно оказаться на высоте в постели со своим партнером. Они ценят физический секс гораздо выше, чем другие, более духовные качества. У женщин секс ставится выше всего и самому половому акту уделяется особое внимание за счет других сторон любовных отношений.

У 100 % респондентов из неблагополучных семей и у 100 % респондентов из благополучных семей выявлены низкие баллы по шкале «агрессивный секс», т. е. респонденты не склонны к враждебности и агрессивным импульсам по отношению к своим сексуальным партнерам.

Статистический анализ данных, полученных по опроснику установок к сексу Г. Айзенка, показал, что супруги из неблагополучных семей отличаются низкой реализованностью ($\phi \text{ эмп} = 4,321$ при $p \leq 0,01$), низкой сексуальной возбудимостью ($\phi \text{ эмп} = 3,532$ при $p \leq 0,01$), высокой сексуальной застенчивостью ($\phi \text{ эмп} = 2,974$ при $p \leq 0,01$), высоким отвращением к сексу ($\phi \text{ эмп} = 2,716$ при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов исследования сексуальной удовлетворенности в неблагополучных и благополучных семьях, полученных с помощью опросника исследования сексуальной сферы М. Яффе, Э. Фэнвик в адаптации О. Ф. Потёмкиной, показал, что у 42 % респондентов из неблагополучных семей и у 13 % респондентов из благополучных семей выявлен низкий уровень сексуальной удовлетворенности. Данная часть респондентов дает низкую оценку удовлетворенности качеством и частотой сексуальных отношений. У 34 % респондентов из неблагополучных семей и у 18 % респондентов из благополучных семей выявлен средний уровень сексуальной удовлетворенности. Средний уровень удовлетворенности отражает наличие некоторых трудностей в отношении с конкретным половым партнером или о нереалистичных представлениях относительно секса. У 24 % респондентов из неблагополучных семей и у 69 % респондентов из благополучных семей выявлен высокий уровень сексуальной удовлетворенности, что свидетельствует об удовлетворенности как качеством, так и частотой сексуальных отношений.

Статистический анализ данных, полученных по опроснику исследования сексуальной сферы М. Яффе, Э. Фэнвик в адаптации О. Ф. Потёмкиной, показал, что супруги из неблагополучных семей отличаются низким ($\phi \text{ эмп} = 3,708$ при $p \leq 0,01$) либо средним ($\phi \text{ эмп} = 2,01$ при $p \leq 0,05$) уровнем сексуальной удовлетворенности.

Таким образом, супруги из неблагополучных семей отличаются низкой реализованностью, низкой сексуальной возбудимостью, высокой сексуальной застенчивостью, высоким отвращением к сексу, низким либо средним уровнем сексуальной удовлетворенности. Низкая реализованность отражает полную нереализованность в сексуальной жизни супругами из неблагополучных семей, что может быть обусловлено различными причинами. Эти причины могут заключаться как в самом человеке, так и в его партнере. Низкая сексуальная возбудимость свидетельствует о том, что супруги испытывают сложности в возбуждении, чтобы прийти в состояние сексуального возбуждения, необходим целый ряд определенных условий. Высокая сексуальная застенчивость проявляется в том, что супруги чувствуют себя крайне нервно в отношениях с противоположным полом, их очень смущают разговоры о сексе, а порой они просто боятся сексуальных отношений. У них развито сильное нежелание участвовать в сексуальных отношениях. Отвращение к сексу проявляется в том, что супруги с отвращением реагируют на некоторые виды секса, даже занимаясь любовью со своим постоянным партнером, а порой буквально

заставляют себя заниматься этим делом. Им отвратительны даже те виды сексуального поведения, которые большинству людей представляются вполне нормальными. Супруги дают низкую оценку удовлетворенности качеством и частотой сексуальных отношений или же указывают на наличие некоторых трудностей в отношении с конкретным половым партнером или о нереалистичных представлениях относительно секса.

В ходе корреляционного анализа выявлены следующие виды взаимосвязи сексуальных установок, удовлетворенности сексуальной жизнью и благополучия семьи:

- коэффициент корреляции между реализованностью и семейным благополучием составил $r = 0,589$ при уровне достоверности $p \leq 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем более выражена реализованность у супругов, тем выше уровень семейного благополучия, и наоборот, чем менее выражена реализованность у супругов, тем ниже уровень семейного благополучия;

- коэффициент корреляции между сексуальной возбудимостью и семейным благополучием составил $r = 0,472$ при уровне достоверности $p \leq 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем более выражена сексуальная возбудимость у супругов, тем выше уровень семейного благополучия, и наоборот, чем менее выражена сексуальная возбудимость у супругов, тем ниже уровень семейного благополучия;

- коэффициент корреляции между сексуальной удовлетворенностью и семейным благополучием составил $r = 0,729$ при уровне достоверности $p \leq 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем более выражена сексуальная удовлетворенность у супругов, тем выше уровень семейного благополучия, и наоборот, чем менее выражена сексуальная удовлетворенность у супругов, тем ниже уровень семейного благополучия.

Таким образом, в ходе корреляционного анализа выявлены следующие взаимосвязи сексуальных установок, удовлетворенности сексуальной жизнью и благополучия семьи: прямая взаимосвязь между реализованностью, сексуальной возбудимостью, сексуальной удовлетворенностью и семейным благополучием. Это значит, что супруги, у которых отмечается общая удовлетворенность своей сексуальной жизнью в настоящее время, удовлетворенность как качеством, так и частотой сексуальных отношений, для которых характерна сексуальная чувствительность (они легко возбуждаются), дают более высокую оценку благополучию своей семейной жизни. Супружеские отношения приносят им радость и удовлетворение. В семье получают необходимую эмоциональную поддержку. Общество супруга им чаще всего приятно, они рады, что именно их супруг стал спутником жизни. Родственники оценивают их брак как удавшийся. Считают, что жизнь без семьи, без близкого человека является слишком дорогой ценой за полную самостоятельность. Конфликты возникают крайне редко и носят мимолетный характер.

В семьях же, где у супругов отмечается неудовлетворенность качеством и частотой сексуальных отношений, которым сложно прийти в состояние сексуального возбуждения, необходим целый ряд определенных условий, отмечается семейное неблагополучие. Супружеские отношения приносят беспокойство, они оценивают собственную семейную жизнь хуже, чем у других, многое хотели бы изменить в своем партнере. Указывают на отсутствие со стороны супруга необходимой эмоциональной поддержки. Рассматривают вариант того, что возможно настоящий супруг, при возможности вернуть время назад, не стал бы спутником их жизни.

Список использованных источников

1 Скриляк, С. П. Анализ удовлетворенности сексуальной жизнью в браке / С. П. Скриляк, Д. М. Копотилова, О. В. Прохорова // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: сборник статей V Международной (75 Всероссийской) научно-практической конференции. – 2020. – № 1. – С. 133 – 136.

2 Бреслав, Г. М. Любовь и Ревность: Друзья или враги? / Г. М. Бреслав // CommunicatioR. – 2008. – № 1/2. – С. 178 – 181.

3 Бреслав, Г. М. Разработка частотного индекса сексуальной удовлетворенности (ЧИСУ) в диагностике супружеских взаимоотношений / Г. М. Бреслав // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – № 1. – С. 25 – 36.

А. Е. Журавлева, А. В. Назаренко

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

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ И РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

В статье рассматривается проблема особенностей психологического благополучия подростков и родительских установок в неполных семьях. Автором приводятся данные эмпирического исследования особенностей психологического благополучия подростков и родительских установок в неполных семьях. Исследование осуществлялось на базе ГУО «Средняя школа № 9 В. И. Щербацевича г. Минска». В исследовании приняли участие 50 учащихся 7-8 классов из них 26 учащихся из полных семей, 24 учащихся из неполных семей и их родители.

Ключевые слова: особенности, психологическое благополучие, родительские установки, неполные семьи, подростки.

A. E. Zhuravleva, A. V. Nazarenko

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS AND PARENTAL ATTITUDES IN SINGLE-PARENT FAMILIES

The article examines the problem of the psychological well-being of adolescents and parental attitudes in single-parent families. The author provides data from an empirical study of the psychological well-being of adolescents and parental attitudes in single-parent families. The study was carried out on the basis of the State Educational Institution "Secondary School No. 9 of V. I. Shcherbatsevich in Minsk". The study involved 50 students in grades 7-8, including 26 students from full families, 24 students from single-parent families and their parents.

Keywords: characteristics, psychological well-being, parental attitudes, single-parent families, adolescents.

Следствием эволюции и трансформации института брака является распространение новых семейных форм. Если раньше воспитание осуществлялось преимущественно в полных семьях, то в настоящее время ситуация кардинально изменилась. В современном мире классическая форма семьи, состоящая из отца, матери и ребенка (детей), постепенно уступает место семье другого уменьшенного состава – один родитель и дети. Такую семью принято называть неполной [1, с. 11]. А поскольку определяющим фактором психологического благополучия подростков выступает семья, родительские установки, то возникает вопрос, каково психологическое благополучие подростков и родительские установки в неполных семьях [2, с. 19].

Цель исследования: изучить особенности психологического благополучия подростков и родительских установок в неполных семьях.

Исследование осуществлялось на базе ГУО «Средняя школа № 9 В. И. Щербачевича г. Минска». В исследовании приняли участие 50 учащихся 7-8 классов из них 26 учащихся из полных семей, 24 учащихся из неполных семей и их родители.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: шкала психологического благополучия (К. Рифф, адаптация Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной); методика изучения родительских установок PARI Е. Шеффер, Р. Белла (адаптация Т. В. Нещерет, Т. В. Архиреева). В качестве методов математической статистики использовался U-критерий Манна-Уитни, критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера.

Согласно результатам изучения психологического благополучия подростков из полных и неполных семей, полученных по шкале психологического благополучия (К. Рифф, адаптация Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной), у 15 % подростков из полных семей и 50 % подростков из неполных семей выявлен низкий уровень автономности. Респонденты зависимы от мнения, ожиданий и оценок окружающих. При принятии важных решений опираются на мнения, советы других людей. Их мышление и поведение подвержено социальному давлению. У 39 % подростков из полных семей и 33 % подростков из неполных семей выявлен средний уровень автономности. Они менее зависимы от мнения, ожиданий и оценок окружающих. При принятии важных решений опираются собственное мнение, однако порой учитывают и мнения окружающих. У 46 % подростков из полных семей и 17 % подростков из неполных семей выявлен высокий уровень автономности. Учащиеся не зависимы от мнения, ожиданий и оценок окружающих. При принятии важных решений опираются на собственное мнение. Не подвержены социальному давлению.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях автономности между подростками из семей разного типа:

- низкий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,699 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,699 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков из неполных семей с низким уровнем автономности статистически значимо больше, чем доля подростков из полных семей (при $p \leq 0,01$);

- высокий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,307 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,307 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков из полных семей с высоким уровнем автономности статистически значимо больше, чем доля подростков из неполных семей (при $p \leq 0,05$).

У 15 % подростков из полных семей и 21 % подростков из неполных семей выявлен низкий уровень компетентности. Им кажется, что они не способны улучшить или изменить окружающие обстоятельства, не осознают возможности, предоставляемые окружающей средой. У учащихся отсутствует чувство контроля над внешним миром. У 58 % подростков из полных семей и 42 % подростков из неполных семей выявлен средний уровень компетентности. Они справляются с повседневными делами. Предпринимают действия, направленные на улучшения своей жизни. Понимают, что они способны улучшить или изменить окружающие обстоятельства, но не всегда осознают возможности, предоставляемые окружающей средой. У 27 % подростков из полных семей и 37 % подростков из неполных семей выявлен высокий уровень компетентности. Учащиеся осознают, что они способны улучшить собственную жизнь, а также возможности, которые предоставляет окружающая среда. Они способны выбирать или создавать подходящий контекст для реализации личных потребностей и ценностей.

У 15 % подростков из полных семей и 21 % подростков из неполных семей выявлен низкий уровень личностного роста. Они не испытывают чувства улучшения или самореализации, испытывают скуку и не имеют интереса к жизни, ощущают неспособность устанавливать новые отношения или изменить свое поведение. У 54 % подростков из полных семей и 50 % подростков из неполных семей выявлен средний уровень личностного роста. Мальчики и девочки развиваются, интересуются различными вопросами, однако они не уделяют максимальное количество времени для собственного саморазвития.

У 31 % подростков из полных семей и 29 % подростков из неполных семей выявлен высокий уровень личностного роста. Подростки обладают чувством непрекращающегося развития и реализации своего потенциала. Они видят свой рост и экспансию. Открыты новому опыту. Наблюдают все большее совершенствование себя и своего поведения с течением времени.

У 23 % подростков из полных семей и 46 % подростков из неполных семей выявлен низкий уровень позитивных отношений. Респонденты испытывают недостаток близких, доверительных отношений с другими. Им трудно заботиться о других, быть теплым и открытым. В межличностных взаимоотношениях, как правило, они изолированы и фрустрированы. Не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. У 31 % подростков из полных семей и 33 % подростков из неполных семей выявлен средний уровень позитивных отношений с окружающими. Они способны к установлению позитивных отношений с окружающими, конфликты иногда случаются, но в целом для них характерны позитивные отношения с окружающими. У 46 % подростков из полных семей и 21 % подростков из неполных семей выявлен высокий уровень позитивных отношений с окружающими. Они получают удовлетворение от теплых, доверительных отношений с другими. Заботятся о благополучии других, способны к сильной эмпатии, привязанности и близости. Респонденты понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках и готовы к компромиссам с окружающими.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях позитивных отношений между подростками из полных и неполных семей:

– низкий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,71 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,71 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков из неполных семей с низким уровнем позитивных отношений статистически значимо больше, чем доля подростков из полных семей (при $p \leq 0,05$);

– высокий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,936 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,936 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков из полных семей с высоким уровнем позитивных отношений статистически значимо больше, чем доля подростков из неполных семей (при $p \leq 0,05$).

У 31 % подростков из полных семей и 33 % подростков из неполных семей выявлен низкий уровень развития целей в жизни. У учащихся нет чувства осмысленности жизни, отмечается недостаток целей, чувства направленности. Они не находят цели в своей прошлой жизни, а также отсутствуют воззрения и убеждения, придающие жизни смысл. У 50 % подростков из полных семей и 42 % подростков из неполных семей выявлен средний уровень развития целей в жизни. У них сформированы некоторые цели в жизни, но они не носят долгосрочный характер, они изменяются в зависимости от ситуации и эмоционального самочувствия респондентов. У 19 % подростков из полных семей и 25 % подростков из неполных семей выявлен высокий уровень развития целей в жизни. Респонденты имеют цель в жизни и чувство направленности. Они считают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл. Придерживаются убеждений, которые являются источниками цели в жизни. Имеют намерения и цели на всю жизнь.

У 27 % подростков из полных семей и 50 % подростков из неполных семей выявлен низкий уровень самопринятия. Данная часть респондентов не довольна собой. Они разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем он или она являются. У 42 % подростков из полных семей и 21 % подростков из неполных семей выявлен средний уровень развития самопринятия. Подростки в целом воспринимают себя положительно, принимая свои отрицательные и положительные качества. У 31 % подростков из полных семей и 29 % подростков из неполных семей выявлен высокий уровень развития самопринятия. Они позитивно относятся к себе, знают и принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивают свое прошлое.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях самопринятия между подростками из семей разного типа:

– низкий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,696 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,696 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков из неполных семей с низким уровнем самопринятия статистически значимо больше, чем доля подростков из полных семей (при $p \leq 0,05$);

– средний уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,657 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,657 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков из полных семей со средним уровнем самопринятия статистически значимо больше, чем доля подростков из неполных семей (при $p \leq 0,05$).

У 24 % подростков из полных семей и 33 % подростков из неполных семей выявлен низкий уровень психологического благополучия. Они имеют лишь ограниченное количество доверительных отношений с окружающими; им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других; в межличностных взаимоотношениях как правило изолированы и фрустрированы. Не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. Они зависят от мнения и оценки окружающих. В принятии важных решений полагаются на мнение других; поддаются попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом. Данная часть респондентов испытывает сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, безрассудно относятся к предоставляющимся возможностям, лишены чувства контроля над происходящим вокруг. Они осознают отсутствие собственного развития, не испытывают чувства улучшения или самореализации, испытывают скуку и не имеют интереса к жизни, ощущают неспособность устанавливать новые отношения или изменить свое поведение. Респонденты лишены смысла в жизни; имеют мало целей или намерений; отсутствует чувство направленности, не находят цели в своей прошлой жизни; не имеют перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни. Не довольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств.

У 38 % подростков из полных семей и 37 % подростков из неполных семей выявлен средний уровень развития психологического благополучия. Они способны к установлению позитивных отношений с окружающими, конфликты иногда случаются, но в целом для них характерны позитивные отношения с окружающими. Мальчики и девочки развиваются, интересуются различными вопросами, однако они не уделяют максимальное количество времени для собственного саморазвития. В целом для них характерна независимость от мнения окружающих, имеют собственное мнение, но некоторые жизненные события способны выбить их из колеи, их уверенность снижается, и они становятся восприимчивы к мнению окружающих. Данная группа опрошенных в целом воспринимает себя положительно, принимая свои отрицательные и положительные качества.

У 38 % подростков из полных семей и 30 % подростков из неполных семей выявлен высокий уровень психологического благополучия. У них складываются удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими. Они в меру заботятся о благополучии других, способны сопереживать, допускают привязанности и близкие отношения, понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках. Самостоятельны и независимы, способны противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом; самостоятельно регулируют собственное поведение; оценивают себя в соответствии с личными критериями. Способны улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей. Обладают чувством непрекращающегося развития, воспринимают себя «растущим» и самореализовывающимся, открыты новому опыту, испытывают чувство реализации своего потенциала, наблюдают улучшения в себе

и своих действиях с течением времени; изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями. Имеют цель в жизни и чувство направленности. Считают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл; придерживаются убеждений, которые являются источниками цели в жизни; имеют намерения и цели на всю жизнь. Они позитивно относятся к себе, знают и принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивают свое прошлое.

Согласно результатам исследования родительских установок в полных и неполных семьях, полученных по методике изучения родительских установок PARI Е. Шеффер, Р. Белла (адаптация Т. В. Нещерет, Т. В. Архиреева) с помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены статистически значимые различия в выраженности следующих родительских установок между родителями из полных и неполных семей:

- «суровость, излишняя строгость» ($U_{\text{эмп}} = 342 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 342 < 912$ при $p \leq 0,01$), т. е. выраженность родительской установки «суровость, излишняя строгость» у родителей из полных семей ниже, чем у родителей из неполных семей (при $p \leq 0,01$);

- «уклонение от контакта с ребенком» ($U_{\text{эмп}} = 401 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 401 < 912$ при $p \leq 0,01$), т. е. выраженность родительской установки «уклонение от контакта с ребенком» у родителей из полных семей ниже, чем у родителей из неполных семей (при $p \leq 0,01$);

- «чрезмерное вмешательство в мир ребенка» ($U_{\text{эмп}} = 494 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 494 < 912$ при $p \leq 0,01$), т. е. выраженность родительской установки «чрезмерное вмешательство в мир ребенка» у родителей из полных семей ниже, чем у родителей из неполных семей (при $p \leq 0,01$).

Статистический анализ позволяет сделать вывод о том, что в неполных семьях наиболее выражены такие родительские установки, как «суровость, излишняя строгость», «уклонение от контакта с ребенком», «чрезмерное вмешательство в мир ребенка». Родители считают, что дети должны воспитываться в строгих условиях, они проявляют избыточный контроль за ребенком, который выражается в преобладании авторитарных черт. Требуют от подростка безоговорочного послушания и дисциплины, стараются навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии стать на его точку зрения. Родители считают, что они должны знать о ребенке абсолютно все, у ребенка не должно и не может быть тайн от родителей. У родителей отмечается недостаточная вовлеченность в контакт с ребенком, игнорирование его коммуникативных актов, неотзывчивое отношение к переживаниям ребенка, которые он может проявлять очень ярко в силу возраста.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить психологическое благополучие подростков из неполных семей и родительские установки в неполных семьях.

Подростки из неполных семей отличаются низким уровнем развития таких компонентов психологического благополучия, как автономность, позитивные отношения и самопринятие. Они зависимы от мнения, ожиданий и оценок окружающих. При принятии важных решений опираются на мнения, советы других людей. Мышление и поведение подвержено социальному давлению. Испытывают недостаток близких, доверительных отношений с другими. Им трудно заботиться о других, быть теплым и открытым. В межличностных взаимоотношениях, как правило, они изолированы и фрустрированы. Не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. Они не довольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем он или она являются.

В неполных семьях наиболее выражены такие родительские установки, как «суровость, излишняя строгость», «уклонение от контакта с ребенком», «чрезмерное вмешательство в мир ребенка». Родители считают, что дети должны воспитываться в строгих условиях, они проявляют избыточный контроль за ребенком, который выражается

в преобладании авторитарных черт. Требуют от подростка безоговорочного послушания и дисциплины, стараются навязать во всем свою волю, не в состоянии стать на его точку зрения. Родители считают, что они должны знать о ребенке абсолютно все, у него не должно и не может быть тайн от родителей. У родителей отмечается недостаточная вовлеченность в контакт с ребенком, игнорирование его коммуникативных актов, неотзывчивое отношение к его переживаниям, которые он может проявлять очень ярко в силу возраста.

Список использованных источников

1 Дубровина, И. В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2020. – № 3. – С. 9–21.

2 Бекузарова, А. Т. Психологическое благополучие как предмет зарубежных и отечественных исследований / А. Т. Бекузарова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 2. – С. 16–25.

А. Е. Журавлева, Е. А. Стрельченя

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ И СЕКСУАЛЬНОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ У ЖЕНЩИН

В статье рассматривается проблема самооотношения и сексуальной удовлетворенности у женщин. Авторами приводятся данные эмпирического исследования взаимосвязи самооотношения и удовлетворенности сексуальной сферой у женщин.

Ключевые слова: самооотношение, сексуальная удовлетворенность, психологическое благополучие в интимных отношениях, женщины.

A. E. Zhuravleva, E. A. Strelchenya

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

THE CORRELATION BETWEEN SELF-ATTITUDE AND WOMEN'S SEXUAL SATISFACTION

The article examines the problem of self-esteem and sexual satisfaction in women. The authors provide data from an empirical study of the correlation between self-attitude and sexual satisfaction in women.

Keywords: self-attitude, sexual satisfaction, psychological well-being in intimate relationships, women.

В настоящее время сексуальная дисфункция встречается у 41 % женщин репродуктивного возраста во всем мире, однако сексуальная удовлетворенность является основой счастливого брака и важнейшим компонентом качества жизни, связанного со здоровьем [1, с. 27]. Сексуальная удовлетворенность / неудовлетворенность объясняется чаще всего различными физиологическими причинами [2, с. 133]. Психологический аспект сексуальной удовлетворенности в современных исследованиях практически не разрабатывается и не обосновывается эмпирическими исследованиями. Мы предположили,

что самоотношение является одним из важных факторов, оказывающих влияние на сексуальную удовлетворенность женщин. Позитивное самоотношение лежит в основе веры человека в свои возможности. Негативное самоотношение является источником различных трудностей во взаимоотношениях с другими людьми, поскольку человек заранее уверен в том, что окружающие негативно настроены по отношению к нему. Наше исследование было направлено на изучение взаимосвязи между самоотношением и сексуальной удовлетворенностью у женщин.

Цель исследования: изучить взаимосвязь самоотношения и сексуальной удовлетворенности у женщин.

Исследование осуществлялось на базе УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». В исследовании приняли участие 74 женщины, состоящие в браке, в возрасте от 23 до 30 лет.

В соответствии с целью был определен следующий психодиагностический инструментарий: многомерный опросник исследования самоотношения С. Р. Пантилеева (МИС); опросник исследования сексуальной сферы М. Яффе, Э. Фэнвик в адаптации О. Ф. Потёмкиной. В качестве методов математической статистики использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ результатов изучения самоотношения у женщин, полученных с помощью методики С.Р. Пантилеева (МИС), показал, что по шкале «Закрытость» у 58 % женщин преобладают (4–7 стенов), что говорит об их избирательном отношении к себе, а также о преодолении некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях. У 19 % женщин выявлены низкие значения (1–3 стена) по данной шкале, что указывает на внутреннюю честность, на открытость отношений человека с самим собой, на достаточно развитую рефлексивность и глубокое понимание себя. Данная часть женщин критичны по отношению к себе. Во взаимоотношениях с людьми доминирует ориентация на собственное видение ситуации, происходящего. У 23 % женщин выявлены высокие значения (8–10 стенов). У них выражено желание соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми. Женщины склонны избегать открытых отношений с самим собой, что может быть связано с недостаточно развитыми навыками рефлексии, поверхностным видением себя или осознанным нежеланием раскрывать себя, признавать существование личных проблем.

Преобладающим уровнем самоуверенности у женщин (41 %), является средний уровень. Данная часть женщин в привычных для себя ситуациях сохраняет работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. При неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство. Однако необходимо отметить, что у 17 % женщин отмечаются низкие значения по данной шкале (1–3 стена), что отражает неуважение женщин к себе, связанное с неуверенностью в своих возможностях, с сомнением в своих способностях. Они не доверяют своим решениям, часто сомневаются в способности преодолевать трудности и препятствия, достигать намеченные цели. Для 42 % женщин характерны высокие значения по шкале «Самоуверенность» (8–10 стенов), что говорит о выраженной самоуверенности данной части женщин, ощущении силы собственного «Я». Женщины уважают себя, довольны собой, своими начинаниями и достижениями, ощущают свою компетентность и способность решать многие жизненные вопросы.

Преобладающими значениями по шкале «Саморуководство» у женщин (61 %) являются средние значения (4–7 стенов), что говорит об особенностях отношения к своему «Я» в зависимости от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, женщины могут проявлять выраженную способность к личному контролю. В новых для себя ситуациях регуляторные возможности «Я» ослабевают,

усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям. Для пятой части женщин (25 %) характерны низкие значения (1–3 стена), что свидетельствует о вере женщин в подвластность своего «Я» внешним обстоятельствам и событиям. Механизмы саморегуляции ослаблены. Волевой контроль недостаточен для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели. Основным источником происходящего признают внешние обстоятельства. Причины, заключающиеся в себе, или отрицаются, или, что встречается довольно часто, вытесняются в подсознание. Переживания относительно собственного «Я» сопровождаются внутренним напряжением. У 14 % женщин выявлены высокие значения (8–10 стенов) по данной шкале. Данная часть женщин основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов считает себя. Они переживают собственное «Я» как внутренний стержень, который координирует и направляет всю активность, организует поведение и отношения с людьми, что делает его способным прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с окружающими. Респонденты ощущают себя способными оказывать сопротивление внешним влияниям, противиться судьбе и стихии событий, контролируют эмоциональные реакции и переживания по поводу себя.

У 49 % женщин выявлены высокие значения (8–10 стенов) по шкале «Отраженное самоотношение» что позволяет охарактеризовать данную часть женщин как людей, которые воспринимают себя принятыми окружающими людьми. Они чувствуют, что их любят другие, ценят за личностные и духовные качества, за совершаемые поступки и действия, за приверженность групповым нормам и правилам. Они общительны, эмоционально открыты для взаимодействия с окружающими, проявляют легкость в установлении деловых и личных контактов. Для 42 % женщин характерны средние значения (4–7 стенов) по данной шкале, что свидетельствует об их избирательном восприятии отношения окружающих к себе. С их точки зрения, положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества и поступки. Другие личностные проявления способны вызывать у них раздражение и неприятие. Низкие значения (1–3 стена) выявлены у 9 % женщин, что указывают на то, что данная часть женщин относится к себе как к неспособным вызвать уважение у окружающих, как к вызывающим у других людей осуждение и порицание. Одобрение, поддержка от других не ожидаются.

У 42 % женщин выявлены низкие значения (1–3 стена) по шкале «Самоценность», что говорит о сомнениях женщин в уникальности своей личности, недооценке своего духовного «Я». Неуверенность в себе ослабляет сопротивление средовым влияниям. У данной части женщин отмечается повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих в свой адрес. Женщины отличаются обидчивостью, ранимостью. У 46 % женщин выявлены средние значения (4–7 стенов) по данной шкале, что отражает избирательное отношение к себе. Женщины склонны высоко оценивать ряд своих качеств, признавать их уникальность. Другие же качества могут явно недооценивать, поэтому замечания окружающих могут вызвать ощущение малоценности, личной несостоятельности. У 12 % женщин выявлены высокие значения (8–10 стенов) по данной шкале. Данная часть женщин высоко оценивает свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира. Они склонны воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценят собственную неповторимость. Уверенность в себе помогает противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес.

У 43 % женщин выявлены средние значения по шкале «Самопринятие». Средние значения (4–7 стенов) отражают избирательность отношения к себе. Женщины склонны принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки. У 41 % женщин выявлены низкие значения (1–3 стена) по данной шкале, что указывает на общий негативный фон восприятия себя, на склонность воспринимать себя излишне критично. Симпатия к себе недостаточно выражена, проявляется эпизодически. Негативная оценка

себя существует в разных формах: от описания себя в комическом свете до самоуничтожения. У 16 % женщин выявлены высокие значения по данной шкале, что характеризует склонность данной части женщин воспринимать все стороны своего «Я», принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений. Общий фон восприятия себя положительный. Они часто ощущают симпатию к себе, ко всем качествам своей личности. Свои недостатки считают продолжением достоинств. Неудачи, конфликтные ситуации не дают основания для того, чтобы считать, себя плохим человеком.

У большинства женщин (81 %) выявлены средние значения (4–7 стенов) по шкале «Самопривязанность», что указывает на избирательность отношения к своим личностным свойствам, на стремление к изменению лишь некоторых своих качеств при сохранении прочих других. У 19 % женщин выявлены низкие значения (1–3 стенов) по шкале, что свидетельствует о высокой готовности к изменению «Я»-концепции, открытость новому опыту познания себя, поисках соответствия реального и идеального «Я». У них присутствует желание развиваться и совершенствоваться, легкость изменения представлений о себе.

У 19 % женщин выявлены высокие значения (8–10 стенов) по шкале «Внутренняя конфликтность», что говорит о преобладании негативного фона отношения к себе. Они находятся в состоянии постоянного контроля над своим «Я», стремятся к глубокой оценке всего, что происходит в их внутреннем мире. Развитая рефлексия переходит в самокопание, приводящее к нахождению осуждаемых в себе качеств и свойств. Отличаются высокими требованиями к себе, что нередко приводит к конфликту между «Я» реальным и «Я» идеальным, между уровнем притязаний и фактическими достижениями, к признанию своей малоценности. Истинным источником своих достижений и неудач считают преимущество себя. У 69 % женщин выявлены средние значения (4–7 стенов) по данной шкале, что характерно для людей, у которых отношение к себе, установка видеть себя зависит от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях, особенности которых хорошо знакомы и прогнозируемы, наблюдаются положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокая оценка своих достижений. Неожиданные трудности, возникающие дополнительные препятствия могут способствовать усилению недооценки собственных успехов. У 12 % женщин выявлены низкие значения (1–3 стенов) по данной шкале. Данная часть женщин относится к себе в целом положительно, ощущают баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями, доволен сложившейся жизненной ситуацией и собой. При этом возможны отрицание своих проблем и поверхностное восприятие себя.

У большинства женщин (89 %) выявлены средние значения (4–7 стенов) по шкале «Самообвинение», что указывают на избирательное отношение к себе. Обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих. У 11 % женщин выявлены низкие значения (1–3 стенов) по данной шкале, что обнаруживает тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного «Я» осуществляется путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели. Ощущение удовлетворенности собой сочетания с порицанием других, поисками в них источников всех неприятностей и бед.

Анализ результатов исследования сексуальной сферы женщин, полученных с помощью опросника исследования сексуальной сферы М. Яффе, Э. Фэнвик в адаптации О. Ф. Потёмкиной показал, что у 18 % женщин не уверены в собственной физической и сексуальной привлекательности. У 52 % женщин выявлен средний уровень уверенности в себе в плане физической привлекательности и в качестве сексуальной партнерши. 30 % женщин ощущают себя привлекательной и желанной. У 27 % женщин выявлен низкий уровень сексуальной удовлетворенности. Данная часть женщин не

удовлетворены регулярностью и качеством сексуальных контактов. У 54 % женщин выявлен средний уровень сексуальной удовлетворенности, что отражает наличие трудностей в отношении с конкретным мужчиной или о нереалистичных представлениях относительно секса. 19 % респондентов удовлетворены качественными и количественными аспектами сексуальных отношений. У 30 % женщин выявлен низкий уровень психологического благополучия в интимных отношениях, что свидетельствует о том, что психологическая неустойчивость ограничивает сексуальные возможности женщин. У 47 % женщин выявлен средний уровень психологического благополучия в интимных отношениях, а именно вязанные с сексом чувства тревоги или вины порой мешают женщинам в полной мере испытывать радость от сексуального общения. У 23 % женщин выявлен высокий уровень психологического благополучия в интимных отношениях, что свидетельствует о способности испытуемых наслаждаться сексом, не испытывая при этом тревоги и чувства вины. Женщины способны вести себя при сексуальном контакте расслабленно и естественно. У 19 % женщин выявлен низкий уровень сексуального влечения, что свидетельствует об отсутствии интереса к сексу или слабой сексуальной возбудимости. У 57 % женщин выявлен средний уровень сексуального влечения. У 24 % женщин выявлен высокий уровень сексуального влечения.

Далее для выявления взаимосвязи между самоотношением и сексуальной удовлетворенностью у женщин использовался коэффициент корреляции Спирмена.

В ходе корреляционного анализа выявлены следующие виды взаимосвязи между самоотношением и сексуальной удовлетворенностью у женщин:

- коэффициент корреляции между отраженным самоотношением и уверенностью в себе в плане физической привлекательности и в качестве сексуальной партнерши составил $r = 0,604$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень отраженного самоотношения, тем выше уверенность в себе в плане физической привлекательности и в качестве сексуальной партнерши;

- коэффициент корреляции между отраженным самоотношением и сексуальной удовлетворенностью составил $r = 0,518$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень отраженного самоотношения, тем выше уровень сексуальной удовлетворенности;

- коэффициент корреляции между отраженным самоотношением и психологическим благополучием в интимных отношениях составил $r = 0,711$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень отраженного самоотношения, тем выше уровень психологического благополучия в интимных отношениях;

- коэффициент корреляции между самооценностью и уверенностью в себе в плане физической привлекательности и в качестве сексуальной партнерши составил $r = 0,489$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень самооценности, тем выше уверенность в себе в плане физической привлекательности и в качестве сексуальной партнерши;

- коэффициент корреляции между самооценностью и сексуальной удовлетворенностью составил $r = 0,632$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень самооценности, тем выше уровень сексуальной удовлетворенности;

- коэффициент корреляции между самооценностью и психологическим благополучием в интимных отношениях составил $r = 0,389$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень самооценности, тем выше уровень психологического благополучия в интимных отношениях;

– коэффициент корреляции между самопринятием и уверенностью в себе в плане физической привлекательности и в качестве сексуальной партнерши составил $r = 0,721$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень самопринятия, тем выше уверенность в себе в плане физической привлекательности и в качестве сексуальной партнерши;

– коэффициент корреляции между самопринятием и сексуальной удовлетворенностью составил $r = 0,407$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень самопринятия, тем выше уровень сексуальной удовлетворенности;

– коэффициент корреляции между самопринятием и психологическим благополучием в интимных отношениях составил $r = 0,657$ при уровне достоверности $p < 0,01$. Данный коэффициент указывает на прямую взаимосвязь изучаемых параметров и свидетельствует о том, что чем выше уровень самопринятия, тем выше уровень психологического благополучия в интимных отношениях.

Таким образом, в ходе корреляционного анализа выявлены прямые взаимосвязи между отраженным самоотношением, самооценностью, самопринятием и уверенностью в себе в плане физической привлекательности и в качестве сексуальной партнерши, сексуальной удовлетворенностью, психологическим благополучием в интимных отношениях.

Это значит, что женщины с позитивным самоотношением, а именно развитым отраженным самоотношением, самооценностью и самопринятием, отличаются сексуальной удовлетворенностью. Женщины, которые воспринимают себя принятыми окружающими людьми, которые чувствуют, что их любят другие, ценят за личностные и духовные качества, за совершаемые поступки и действия, которые высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, которые склонны воспринимать себя как индивидуальность, воспринимать все стороны своего «Я», принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений и высоко ценят собственную неповторимость, уверенность в себе которым помогает противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес, общий фон восприятия себя который положительный, которые свои недостатки считают продолжением достоинств, а неудачи, конфликтные ситуации не дают основания для того, чтобы считать, себя плохим человеком, более уверены в себе в плане физической привлекательности и в качестве сексуальной партнерши, удовлетворены как качеством, так и частотой сексуальных отношений, ощущают психологическое благополучие в интимных отношениях, что свидетельствует о способности наслаждаться сексом, не испытывая при этом тревоги и чувства вины. Женщины способны вести себя при сексуальном контакте расслабленно и естественно.

Те же женщины, которые отличаются общим негативным фоном восприятия себя, склонностью воспринимать себя излишне критично, которые относятся к себе как к неспособным вызвать уважение у окружающих, как к вызывающим у других людей осуждение и порицание, которые испытывают сомнения в уникальности своей личности, недооценивают свое духовное «Я», неуверенность в себе которых ослабляет сопротивление средовым влияниям, которые отличаются повышенной чувствительностью к замечаниям и критике окружающих в свой адрес, обидчивостью, ранимостью, не уверены в себе в плане физической привлекательности и в качестве сексуальной партнерши, дают низкую оценку удовлетворенности качеством и частотой сексуальных отношений, психологическая неустойчивость ограничивает сексуальные возможности женщин.

Список использованных источников

1 Кон, И. С. Вкус запретного плода: сексология для всех / И. С. Кон. – М. : Семья и школа, 2002. – 459 с.

2 Скриляк, С. П. Анализ удовлетворенности сексуальной жизнью в браке / С. П. Скриляк, Д. М. Копотилова, О. В. Прохорова // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: сборник статей V Международной (75 Всероссийской) научно-практической конференции. – 2020. – № 1. – С. 133–136.

Е. И. Климушко

Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К БРАКУ У СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ АКТИВНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

Статья посвящена анализу текущего состояния проблемы готовности к браку среди современных студентов и возможному влиянию интернет-среды на это качество. Автором приведены результаты эмпирического исследования выраженности готовности к браку у студентов в зависимости от их активности в интернет-среде. Готовность к браку определялась через соотношение ролевых ожиданий и притязаний в браке, а именно – чем меньше расхождение между ожиданиями к партнеру и своими притязаниями, тем выше уровень готовности к браку. Влияние активности в интернет-сети на ролевые ожидания и притязания определялось при помощи регрессионного анализа.

Ключевые слова: готовность к браку, ожидания в браке, притязания в браке, интернет, студенты, юношеский возраст.

E. I. Klimushko

Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MARRIAGE IN STUDENTS DEPENDING ON THEIR ACTIVITY IN THE INTERNET ENVIRONMENT

The article is devoted to an analysis of the current state of the problem of readiness for marriage among modern students and the possible influence of the Internet environment on this quality. The author presents the results of an empirical study of the severity of readiness for marriage among students depending on their activity in the Internet environment. Readiness for marriage was determined through the relationship between role expectations and aspirations in marriage, namely, the smaller the discrepancy between expectations for a partner and one's own aspirations, the higher the level of readiness for marriage. The influence of activity on the Internet on role expectations and aspirations was determined using regression analysis.

Key words: readiness for marriage, expectations in marriage, aspirations in marriage, Internet, students, adolescence.

Согласно статистическим данным, в Беларуси с каждым годом сокращается количество официально заключенных браков, но также и отмечается рост разводов (при этом более половины разводов происходят в первые 9 лет совместной жизни). Помимо этого, отмечается увеличение средних показателей по возрасту впервые вступивших в брак (у женщин – 26,5 года, у мужчин – 28,8 года) [2]. Данная статистика может являться отражением снижения готовности к семейной жизни современного молодого поколения, к которому в первую очередь относится лица юношеского возраста в целом и студенчество в частности.

Проблемой психологической готовности молодежи к браку занимались Е. С. Граненкова, С. В. Жолудева, Е. П. Ильин, И. С. Ильченко, Е. С. Калмыкова, Т. А. Кирдяшкина, В. С. Торохтий, Л. Б. Шнейдер и др. В отечественной психологии сложились две традиции изучения психологической готовности, а именно: с точки зрения готовности индивидуума к реализации определенной деятельности и с точки зрения готовности к изменениям в рамках возрастной динамики личности [6, с. 33].

Психологическая готовность является интегральной категорией и как личностное образование в аспекте взросления рассматривается авторами с точки зрения готовности к реализации в семейной жизни: к началу половой жизни (А. В. Ефимов), к браку (Р. В. Овчарова, С. Ю. Мещерякова), материнству (Г. Г. Филиппова, Р. В. Овчарова), отцовству (Р. В. Овчарова, Н. А. Демчук) [6, с. 34].

Основываясь на психологических исследованиях, можно предположить, что готовность студентов к семейной жизни определяют конкретные ключевые факторы, которые зависят от возраста, отношений в родительской семье, уровня социального развития, образовательной и профессиональной деятельности. Есть исследования, посвященные изучению влияния университетского образования на готовность к браку [7, с. 48]. Но при этом в психологической науке по настоящий момент не проводилось исследований, направленных на изучение влияния интернет-среды на готовность к браку, что несомненно отражает актуальность данной работы.

Многие современные исследования в области киберпсихологии показывают, что Интернет-среда оказывает достаточно выраженное специфическое воздействие на личность и ее социальные отношения. Доступность, простота информации, чувство общности множества единомышленников и анонимности в глобальной сети, низкая вероятность негативных последствий за любые действия – это лишь некоторые факторы, вызванные тесным взаимодействием личности и сети Интернет [5]. Специальные тематические блоги, форумы, личные примеры, искусство и другая массовая информация в «сети» может послужить серьезным источником для «общественного» (имеется ввиду Интернет-сообщество) одобрения незарегистрированных отношений в форме гражданского брака во всех его проявлениях. Помимо источника поощрения, сеть Интернет в настоящее время является самостоятельной ценностью для некоторых людей, источником признания, уважения и компенсатором интимно-личностного общения, что может нивелировать у человека в принципе потребность к созданию партнерских и семейных отношений.

На основании теоретического анализа литературы было организовано и проведено эмпирическое исследование в течение 2019–2022 годов. В общей сложности выборку исследования составили 243 человека – студенты Белорусского государственного университета. Из них 130 девушек и 113 юношей; 97 студентов технической направленности (радиофизика и компьютерные технологии) и 146 студентов гуманитарной направленности (социальная работа, дизайн и лингвистика). Возраст испытуемых составил от 17 до 23 лет, среднее значение 19 лет.

Исследование *готовности к браку* у студентов при помощи методики «Рольевые ожидания и притязания в браке» (А. Н. Волковой) [1]. Благодаря данной методике оценивались у испытуемых как ожидания степени участия партнера в семейной жизни, так и собственные притязания на участие в ней, а также готовность к браку конкретного респондента. Непосредственно саму готовность к браку возможно оценить исходя из различий между ожиданиями и притязаниями в партнерских отношениях – если было определено сильное расхождение между ожиданиями и притязаниями, то предполагался низкий уровень готовности к браку.

Оценивая непосредственно саму готовность к браку исходя из различий между ожиданиями и притязаниями в партнерских отношениях каждого испытуемого, было обнаружено, что 55 % испытуемых обладают достаточно завышенными ожиданиями к партнеру в выполнении им бытовых вопросов, а вот собственные притязания на

реализацию бытовой функции в семье у большинства респондентов достаточно низкие. Довольно большое значение имеют хозяйственно-бытовые умения и навыки партнера, но при этом явно завышенные притязания по этому параметру были обнаружены только у 2 % испытуемых.

Также 68 % испытуемых обладают достаточно завышенными ожиданиями относительно активной родительской позиции своего партнера, при этом завышенные притязания по этому параметру также были обнаружены только у 2 % испытуемых, остальная же часть выборки не проявила у себя повышенной готовности к выполнению родительских функций.

По параметру социальной активности у 74 % испытуемых ожидания в общей сложности равноценны своим притязаниям, но при этом хотелось бы отметить, что оставшиеся 26 % характеризуются завышенными притязаниями, а завышенных ожиданий не обнаружено вовсе, что может говорить о негативной тенденции в среднем (респондент стремится сохранить социальную активность, но не ожидает того же от партнера). По оценке эмоционально-психотерапевтической функции и внешней привлекательности более 80 % испытуемых также оказались довольно умеренными и их притязания в большей степени равны ожиданиям, но в то же время оставшаяся часть испытуемых склонна проявлять завышенные ожидания, что также будет негативно сказываться на партнерских отношениях.

Таким образом, можно наблюдать серьезную трансформацию семейной сферы в контексте социальных отношений личности. Но изучив, социальный аспект, далее остановимся на возрастных особенностях личности молодого поколения. В целом благодаря количественно-качественному анализу данных можно сделать вывод, что нынешнее поколение юношеского возраста характеризуется довольно низким уровнем готовности к браку, так как их ролевые ожидания к партнеру гораздо выше собственных притязаний, то есть претензии выше собственной готовности проявлять равноценное участие в партнерских отношениях и семейной жизни.

На следующем этапе проводилось исследование *уровня активности студентов в Интернет-среде*, которое осуществлялось при помощи опросника «Поведение в Интернете» А. Е. Жичкиной [3]. Опросник состоит из трех шкал: активность в восприятии альтернатив (интерес к разнообразию людей, мнений, сред и способов общения и сайтов; ориентировка в чистом виде, восприятие альтернатив без выбора между ними и без реализации того или иного варианта действий), активность в действии (собственно осуществление действия, которое может следовать за поиском альтернатив) и Интернет-зависимость (один из видов поведенческих зависимостей, который проявляется в навязчивом постоянном стремлении войти в Интернет и потере субъективного контроля за его использованием).

По шкале «активность в действиях» было обнаружено, что 64 % респондентов обладают низким и 34 % средним уровнем активности, а это значит, что фактически все испытуемые не склонны бесцельно и неосмысленно посещать веб-ресурсы (заниматься «серфингом»), импульсивно переключаясь по различным сайтам и ссылкам. По шкале «активность в восприятии альтернатив» было обнаружено, что 83% испытуемых обладают средним уровнем и 17 % низким уровнем интереса к разнообразию Интернет-среды, что позволяет говорить о наличии у испытуемых определенного и привычного перечня веб-ресурсов с умеренным интересом к поиску нового.

С учетом особенностей интерпретации данной методики по шкале «Интернет-зависимость» было обнаружено, что 46 % испытуемых не склонны к Интернет-зависимости. Склонными к Интернет-зависимости оказалось 54 % испытуемых, но при этом полноценно сформированной зависимости среди респондентов в данной выборке обнаружено не было.

Таким образом, уровень активности студентов в Интернет-среде можно считать умеренным, так как студенты не проявляют чрезмерно активных действий находясь

в Сети. Хотя при этом они осознают широкие возможности Веб-пространства, но большинство испытуемых не предпринимает никаких действий по освоению этого пространства, предпочитая привычный круг знакомых ресурсов. В то же время взаимодействие с этими привычными ресурсами приводит к тому, что большая часть испытуемых обнаруживает склонность к Интернет-зависимости.

Исследование *особенностей ценностно-смысловой сферы личности в виртуальном пространстве* осуществлялось при помощи опросника «Ценностно-смысловая сфера личности в виртуальном пространстве» (Р. И. Зекерьяев), который состоит из двух частей: изучение ценностей-убеждений и ценностей действий (что аналогично ценностному опроснику Ш. Шварца). По каждой шкале диапазон баллов равен от абсолютной незначимости (0 баллов) до очень большой значимости ценности (4 или 5 баллов в соответствующих частях опросника) [4].

Ценности-убеждения отражают, насколько позитивное и благоприятное представление у человека об Интернете и результаты исследования (среднее значение в выборке по данной шкале равно 4,42 баллу из максимально возможных 5) позволяют говорить о том, что абсолютное большинство испытуемых считает Интернет безопасным местом, в котором существуют определенные правила и нормы, которым все следуют, где много полезной информации и можно легко проявить свое творчество.

Среди ценностей-действий в виртуальном пространстве наиболее значимыми для респондентов оказались неограниченные возможности доступа к информации и развлекательному контенту (среднее значение в выборке по данной шкале $M_{cp} = 3,72$ балла из максимально возможных 4), а также отсутствие физических границ во взаимодействии с пользователями различных стран ($M_{cp} = 3,11$ из 4). В то же время наименее значимыми оказались ценности легкого успеха ($M_{cp} = 2,34$ из 4) и иной жизни ($M_{cp} = 1,13$ из 4). Такие результаты говорят о критичности респондентов и понимании ими необходимости прилагать усилия для успеха в любой среде, а также что испытуемые как пользователи виртуального пространства предпочитают создавать свой виртуальный образ максимально приближенным к реальному, избегая анонимности или искусственности.

Таким образом, Интернет сам по себе можно считать достаточно значимой ценностью для студенческой молодежи, так как у них преобладают позитивные убеждения относительно виртуальной среды. Наибольшую значимость в контексте ценностей-действий для студентов имеет доступность ресурсов (информационных и развлекательных) и возможность взаимодействовать с различными субъектами вне географии.

Для проверки гипотезы и том, что готовность к браку у студентов в определенной мере зависит от уровня их активности в Интернет-среде, был использован регрессионный анализ. В процессе статистической обработки данных было обнаружено, что наиболее выраженное воздействие Интернет-среда оказывает на ролевые ожидания и притязания в браке. Так, на хозяйственно-бытовые притязания студентов оказывают отрицательное влияние такие ценности виртуальной среды как ценность иной жизни ($\beta = -0,43$ при $p < 0,01$, $R^2 = 0,31$) и ценность информации ($\beta = -0,36$ при $p < 0,05$, $R^2 = 0,31$). Возможность мгновенно получать любую информацию и конструировать любой желаемый образ себя в виртуальной среде снижает как в целом бытовые навыки студентов, так и притязания на выполнение хозяйственно-бытовых обязанностей.

Высокие ожидания у молодежи к своему партнеру относительно выполнения родительско-воспитательных функций (желание иметь детей, готовность их воспитывать и проявлять заботу и т. д.) напрямую связаны со сформированностью высокой значимости ценности информации ($\beta = 0,31$ при $p < 0,05$, $R^2 = 0,43$) и активностью в восприятии альтернатив ($\beta = 0,38$ при $p < 0,05$, $R^2 = 0,43$). Следовательно, осознание широких возможностей Интернет-среды и способность мгновенно получать любую информацию способствует проявлению высоких требований к партнеру относительно его родительских функций. Но в то же время склонность к развитию Интернет-зависимости ($\beta = -0,41$

при $p < 0,01$, $R^2 = 0,43$) и высокая ценность иной жизни ($\beta = -0,46$ при $p < 0,01$, $R^2 = 0,43$) приводят к снижению каких-либо ожиданий у молодежи к своему партнеру касательно выполнения родительско-воспитательных функций.

Помимо этого было обнаружено, что возраст начала активного пользования Интернетом также влияет на степень притязаний на свою собственную социальную активность студентов в партнерских (брачных) отношениях ($\beta = 0,38$ при $p < 0,05$, $R^2 = 0,35$) – более поздний возраст вхождения личности в виртуальное пространство способствует формированию активных социальных установок и потребности в реализации социальной активности. Также на притязания социальной активности в отношениях воздействует активность в восприятии альтернатив ($\beta = 0,53$ при $p < 0,01$, $R^2 = 0,35$). При этом развитость ценностей убеждений о пользе Интернет-среды приводят к снижению притязаний на социальную активность ($\beta = -0,36$ при $p < 0,05$, $R^2 = 0,35$). Таким образом, осознание широких возможностей Интернет-среды способствует стремлению к реализации своих возможностей в реальной среде, но безоговорочное восхищение виртуальной средой отдаляет человека от социальной активности.

Обобщая результаты эмпирического исследования, хотелось бы отметить, что в массе своей современная студенческая молодежь обладает слабо выраженной готовностью к браку, что проявляется в завышенных ожиданиях к партнеру относительно его ролей и функций в семье. И эти завышенные ожидания к партнеру как правило сочетаются с чрезмерно низкими притязаниями, то есть готовностью брать на себя часть функций и обязанностей в семейных отношениях. Интернет при этом представляет для студентов достаточно значимую ценность, так как у них преобладают позитивные убеждения относительно виртуальной среды. Абсолютно все студенты являются активными пользователями Сети и фактически у каждого второго (46 %) обнаружена склонность к Интернет-зависимости.

Применение регрессионного анализа позволило выявить характер влияния Интернет-среды на закономерности социализации студенческой молодежи: доступность и ценность информации в Интернете снижает хозяйственно-бытовую функциональность студента, но при этом повышает ожидания к родительско-воспитательной функции партнера. Более поздний возраст вхождения личности в виртуальное пространство способствует усиленному формированию потребности в реализации социальной активности, а развитость ценности Интернет-среды и убеждений о ее пользе – снижают потребности в реализации социальной активности.

Список использованных источников

- 1 Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб. : Речь, 2000. – 440 с.
- 2 Брачность и разводимость в Республике Беларусь в 2023 году / Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://www.belstat.gov.by> – Дата доступа: 20.06.2024.
- 3 Жичкина, А. Е. Опросник поведения в Интернете [Электронный ресурс] / А. Е. Жичкина // Проект Cyberpsy. – Режим доступа: <https://cyberpsy.ru/tests/oprosnik-povedeniya-v-internete-zhichkinoj/> – Дата доступа: 07.02.2022.
- 4 Зекерьяев, Р. И. Психологические особенности ценностно-смысловой сферы личности интернет-пользователей : дисс. ... канд.психол наук по спец. : 19.00.01 / Р. И. Зекерьяев. – Симферополь : 2021. – 185 с.
- 5 Козлова, Н. С. Влияние интернет-среды на личность и ее жизнедеятельность / Н. С. Козлова // Знание. Понимание. Умение (Проблемы педагогики и психологии). – 2015. – № 3. – С. 274-285.

6 Макарова Е. Ю. Особенности психологической готовности к браку студенческой молодежи разной направленности образования / Е. Ю. Макарова, Н. А. Цветкова // Проблемы современного образования. – 2022. – № 6. – С. 32-47.

7 Хасьянова, А. А. Психологические аспекты готовности студентов к браку / А. А. Хасьянова // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – Т. 8. – № 3(28). – С. 46-51.

Е. А. Михасёва

Государственное учреждение образования «Детский сад № 94 г. Могилева»
г. Могилёв, Республика Беларусь

РОЛЬ СЕМЬИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

В статье рассматриваются формы взаимодействия семьи и учреждения дошкольного образования в музыкальной деятельности. Предложены условия педагогического просвещения родителей, способствующие гармоничному развитию ребёнка, его социализации. Охарактеризована роль музыки в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста. Обоснована значимость создания единого воспитывающего пространства в формировании личности.

Ключевые слова: государственные праздники, концепции семейного воспитания, музыкальная деятельность, нравственное воспитание детей дошкольного возраста, фольклорные развлечения, формы взаимодействия семьи и детского сада.

E. A. Mikhasiova

State Educational Institution “Kindergarten No. 94 of Mogilev”
Mogilev, Republic of Belarus

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE MORAL EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF MUSIC

The article examines the forms of interaction between the family and the preschool educational institution in musical activity. The conditions of pedagogical education of parents in the harmonious development of the child and his socialization are proposed. The role of music in the moral education of older preschool children is characterized. The importance of creating a single educational space in the formation of personality is substantiated.

Keywords: public holidays, concepts of family education, musical activity, moral education of preschool children, folklore entertainment, forms of interaction between family and kindergarten.

Современное развитие системы образования в Республике Беларусь предлагает новые способы организации образовательного процесса: здоровьесберегающие и личностно-ориентированные, игровые и коррекционные технологии, технологии проектной и исследовательской деятельности, методы визуализации и пр., обеспечивающие «формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося» [4]. Одним из направлений воспитания согласно Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 годы является «духовно-нравственное воспитание, направленное на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, формирование нравственной культуры» [3]. Воспитательный процесс представляет собой единство его участников (ребенок-сад-семья) и направлен

на формирование нравственных качеств личности, которые должны проявляться в общественном поведении и поступках. Дети дошкольного возраста овладевают общественными нормами и правилами в процессе освоения учебной программы дошкольного образования, накапливая знания и опыт действий. Ответственность, совестливость, честность, доброта, сочувствие, любовь к родной природе, патриотизм, трудолюбие, дисциплинированность – важные нравственные качества, сформированные в старшем дошкольном возрасте. Они проявляются в поступках детей, в их отношении к самому себе и к окружающей действительности. В результате целенаправленного и систематического процесса воспитания моральные законы и правила становятся внутренними нравственными убеждениями ребёнка, которые и руководят его поведением.

Старший дошкольный возраст является определяющим в формировании умения взаимодействовать и общаться в процессе совместной деятельности по этическим нормам. Поэтому в содержание нравственного воспитания посредством музыкальной деятельности включены формирование ценностного отношения к себе, к социуму, к труду, к природе, к Родине.

Деятельность педагога в реализации образовательного процесса регламентирована нормативными документами. Вместе с тем, для результативности осуществления поставленных задач, он должен владеть рядом личностных, культурных, коммуникативных, профессиональных качеств. В воспитании ребёнка важную роль играет не только специально-организованная деятельность в рамках учреждения образования, но и ближайшее окружение, т.е. семья. Поэтому важным коммуникативным качеством педагога является умение наладить взаимодействие детского сада и законных представителей несовершеннолетнего.

Основные черты личности ребёнка закладываются в дошкольном возрасте, поэтому важнейшей составной частью образовательного пространства является семья. Эффективность воспитательной деятельности учреждения образования в значительной степени зависит от учёта особенностей воспитания детей в семье.

В истории педагогики существует несколько концепций семейного воспитания в развитии ребенка. Так, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци считали семью единственно верным и истинным воспитателем. С раннего возраста появляется возможность приобщения ребенка к труду, традициям, ценностям, культуре. На уровень воспитанности личности в данной модели влияет педагогическая просвещенность семьи. Р. Оуэн главенствующую роль в формировании личности отводит общественному воспитанию. Таким образом, ребенок получает возможность успешной социализации, но личностные взаимоотношения с близкими оказываются недостаточно доверительными, утрачивается уверенность в защищенности, милосердие к членам семьи. А. А. Гиз, Д. Ф. Филатова, В. В. Чечет и другие современные исследователи настаивают на гармоничном влиянии обоих институтов в развитии дошкольника [2]. Отношения сад-семья, построенные на доверии, взаимопонимании, взаимодействии, позволяют создать условия для успешного развития ребёнка. Педагогический коллектив расширяет знания родителей в вопросах воспитания дошкольника посредством различных форм: беседа, семинар, практикум, родительское собрание, консультация, день открытых дверей, информирование в социальных сетях и с помощью мессенджеров. Законные представители, в свою очередь, знакомят с традициями воспитания в семье, психофизическими особенностями развития своего малыша. Таким образом, семья активно вовлечена в образовательный процесс, уровень компетентности родителей повышается, создается единое образовательное пространство, единые требования к воспитанию.

Музыкальная деятельность играет важную роль в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста. Музыка присутствует в жизни ребёнка с самого рождения: под чарующие звуки маминой колыбельной малыш засыпает, любимые торжества и праздники не проходят без музыкального сопровождения, запоминающиеся

песенки из любимых мультфильмов с удовольствием напевают дети даже те, кто еще не говорит. Музыка – это искусство эмоций и чувств, таких доступных и понятных самым маленьким слушателям. Она обогащает восприятие произведений живописи, литературы, вызывая эмоциональный отклик у ребёнка, тем самым способствуя формированию представлений о духовных и нравственных ценностях, чувствах человека, развивает творческое мышление, воображение. В музыкальном произведении аккумулируются мысли композитора, переживания исполнителя и эмоции слушателя. Специфика музыкального познания окружающей действительности осуществляется через эмоциональное восприятие, хотя им не ограничивается. Поэтому музыку можно отнести к одному из эффективных средств нравственного воспитания детей.

Музыкальный руководитель организует общение ребенка с «искусством звуков» не только в стенах учреждения дошкольного образования, но и во взаимодействии с семьей (посредством беседы, рекомендации, консультации, информации в мессенджерах) – за пределами детского сада. Важен подбор репертуара для слушания, его нравственная ценность, художественное содержание, соответствие возрастному восприятию. Педагог создаёт условия для проявления эмоционального отклика на произведение и его сюжетно-литературную основу, связанную с выражением душевных свойств человека, отражением особенностей природных объектов, событий, явлений [5, с. 15]. В ходе систематической организации процесса слушания музыки формируется ценностное отношение к окружающей действительности, нравственный опыт детей старшего дошкольного возраста. Так, музыкальное произведение, наполненное разнообразными «красками» звуков, способно воспитывать чувство гордости за свою страну («Радзіма мая дарагая» (музыка В. Оловникова, слова А. Бачилы)), любви к матери («Самая лучшая» (музыка А. Ремизовской, слова В. Каризны)), к самому себе («Мы идем в первый класс» (музыка М. Муратаева, слова О. Высотской)), к труду (белорусская народная мелодия «Бульба»), к природе («Утро» Э. Грига), чувства сопереживания («Болезнь куклы» П. И. Чайковского), гордости и уважения к Государственному гимну Республики Беларусь, как символу нашей страны («Дзяржаўны гімн Рэспублікі Беларусь» (музыка Н. Соколовского, слова М. Климковича, В. Каризны)) и другие нравственные качества.

Значимость музыкальной деятельности в образовательном процессе обусловлена непосредственным взаимодействием как с воспитанниками, так и их законными представителями. Данный фактор является эффективным в воспитании нравственных качеств у старших дошкольников, результатом которого становится нравственная воспитанность детей.

В формировании патриотизма и любви к Родине значение приобретает появление в учебной программе дошкольного образования государственных праздников, которые являются совместной формой взаимодействия семьи и учреждения образования: «День Победы», «День защитников Отечества и Вооруженных сил Республики Беларусь», «День труда», «День Государственного флага, Государственного герба и Государственного гимна Республики Беларусь» и «День Независимости Республики Беларусь (День Республики)» [6, с. 5]. При подготовке данных мероприятий применяется интегрированный подход, сочетающий в себе синтез образовательных областей «Изобразительное искусство», «Художественная литература», «Музыкальное искусство». Родители, в рамках подготовки проектов «Я горжусь своим прадедом», «Военные профессии», «Мая Радзіма – Беларусь!» знакомят детей с военным историческим прошлым собственной семьи, с профессиями, которыми владеют члены семьи, направленными на помощь и защиту людей, культурными ценностями и достопримечательностями родной страны. На занятии воспитанники имеют возможность познакомиться с реальными историями из семейных архивов сверстников. Праздник становится кульминацией проделанной работы, на котором и песни, и танцы, и стихи в исполнении детей звучат осмысленно, гордо, патриотично.

Подготовка праздника «Мамин день» также предваряется подготовительной работой. Данное мероприятие направлено на воспитание уважения к матери, которая «закладывает отношение к семье как важнейшей ценности» [6, с. 279], стремления к взаимопониманию, сопереживанию близким, культуру толерантности. Дети старшего дошкольного возраста рассказывают сверстникам о своём самом дорогом и любимом человеке – о матери, её качествах, интересах, профессии. Полученная информация обрабатывается педагогом и воплощается в игре «Чья мамочка?» на празднике. Сюрприз для девочек группы готовят мальчики (стихи, песни, танец, частушки, игры). Мамы и бабушки соревнуются как между собой («Заплети косу», «Кто быстрее» и пр.), так и с собственными детьми («Стирка», «Уборка» и пр.).

Подготовка и участие в конкурсах объединяет детей, родителей и педагогов. Данные мероприятия могут быть организованы как на базе учреждения образования, так и городскими, областными и даже республиканскими органами. Конкурс «Наши таланты», проводимый в детском саду, позволяет проявить свои эксклюзивные возможности в разных сферах: кулинарной, вокальной, художественной, творческой и иных. Вместе с малышом родители готовят сладкие шедевры, поделки, разучивают стихи и песни. Педагог помогает выбрать форму представления таланта семьи. В конкурсах, организованных городскими и иными организациями, основательно подготовиться помогают квалифицированные педагоги, музыкальные руководители учреждения дошкольного образования, но, конечно, не без помощи семьи. Разучивание материала, пошив костюмов, доставка детей к месту выступления – все это важные связующие одного значимого выступления.

Особое место в воспитании уважительного отношения к культуре своей страны и народа играют фольклорные праздники, организованные в форме развлечения. Педагоги с помощью родителей готовят для ребят представление и угощение. «Каляды», «Масленіца», «Гуканне вясны», «Купалле», «Дажынкі» способствуют не только приобщению к культуре своей страны, но и расширяют белорусский словарный запас (проводятся предпочтительно на белорусском языке), знания о природе, направлены на совершенствование музыкального мастерства юных исполнителей. Фольклор является важным звеном в процессе возрождения национальной культуры, благодаря которому сохраняется преемственность обрядовой символики, непрерывность духовного развития нации. Участвуя в традиционных национальных празднествах, дошкольник осваивает ценности и быт белорусского народа.

Народным праздникам свойственна массовость (проводятся на открытой площадке для большинства групп), красочность (яркие костюмы, атрибуты), интеграция разных видов искусства (пение, танец, поэзия, театр, декоративно-прикладное творчество), связь человека с трудом и природой. Законные представители детей активно принимают участие в фольклорном развлечении: в конкурсах и соревнованиях, подготовке сладкого угощения для всех участников мероприятия, помогают украшать площадку проведения собственными предметами декора (вышиванки, рушники, самовары и др.).

Таким образом, фольклорные обрядовые развлечения в учреждении дошкольного образования удовлетворяют любознательность детей, их эстетические потребности, стремление к движению, формируют творческое мышление, побуждают к сотворчеству, учат познавать белорусскую культуру. Воспитывая будущих патриотов, национально сознательных граждан, фольклор одновременно удовлетворяет потребность ребёнка в игровой деятельности, освоении окружающей среды [1, с. 4].

Таким образом, создается единое воспитывающее пространство в учреждении и образования и семье. Эпохи сменяют друг друга, происходит промышленное и информационное преобразование общества, а стремление человека жить по законам красоты, добра и справедливости остаётся. В ребёнке сочетаются все данные качества. Именно образованию, семье и обществу решать каким образом раскрыть и усовершенствовать эти характеристики детской души.

Список использованных источников

- 1 Кавалеўская, Г. М. Выхаванне нацыянальнай самасвядомасці дашкольнікаў сродкамі беларускага фальклору / Г. М. Кавалеўская. – Мазыр : ТАА ВД «Белы Вецер», 2009. – 62 с.
- 2 Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учебник / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 13-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 416 с.
- 3 Концепция непрерывного образования [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 31 декабря 2020 г., № 312 // Национальный правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_167827.pdf. – Дата доступа: 18.06.2024.
- 4 Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании : закон Респ. Беларусь 14 янв. 2022 г. № 154-З Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 января 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Республики 22 дек. 2010 г. : в ред. Законов Респ. Беларусь от 13.12.2011 г. – Минск, 2011.
- 5 Савельев, Г. В. Развитие музыкального восприятия дошкольников: учеб.-метод. пособие для педагогов и руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Г. В. Савельев. – Изд. 2-е. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2006. – 143 с.
- 6 Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 4 августа 2022 г., № 229 // Национальный правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/08/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf>. – Дата доступа: 31.08.2022.

Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь

ЛИЧНОСТНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОР ЗДОРОВЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

В статье рассматривается соотношение понятий «личностная дифференциация», «эмоциональная зависимость», «созависимость». Анализ данных категорий осуществляется с позиции системной семейной психологии. За основу взяты базовые положения системной психотерапии М. Боуэна как одной из наиболее практикоориентированной и перспективной интегративной модели психологического консультирования и психотерапии семьи.

Ключевые слова: *системная психотерапия, семья как система, интегративная модель помощи семье, дифференциация, личностная дифференциация, эмоциональная зависимость, созависимость.*

N. G. Novak, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

PERSONAL DIFFERENTIATION AS A PREDICTOR OF HEALTHY INTERPERSONAL RELATIONSHIPS FAMILY RELATIONSHIPS

The article examines the relationship between the concepts of "personal differentiation", "emotional dependence", and "codependency". The analysis of these categories is carried out

from the perspective of systemic family psychology. The basic principles of M. Bowen's systemic psychotherapy are taken as a basis as one of the most practice-oriented and promising integrative models of psychological counseling and family psychotherapy.

Keywords: systemic psychotherapy, family as a system, integrative model of family care, differentiation, personal differentiation, emotional dependence, codependency.

В современной психологии личностная дифференциация – это процесс, в ходе которого индивид развивает свою индивидуальность и способность отделять свои чувства и мысли от чувств и мыслей других людей. Концепция дифференцированной личности детально разрабатывалась психотерапевтом Мюрреем Боуэном [4], [5]. В его работах термин «дифференциация» описывает процесс, позволяющий людям развивать свою индивидуальность и эмоциональную автономию в контексте семейных отношений [2].

М. Боуэн выделил основные аспекты дифференциации.

1 Эмоциональная дифференциация:

- способность отделять свои чувства и мысли от чувств и мыслей других людей;
- управление эмоциями и уменьшения зависимости от мнений окружающих.

2 Индивидуальность – развитие уникальной идентичности, позволяющее человеку быть самим собой, не теряя связи с семьей;

3 Способность к саморегуляции:

- умение контролировать свои реакции и эмоции в стрессовых ситуациях;
- готовность и умение избегать эмоциональных конфликтов и манипуляций.

4 Устойчивость к стрессу – высокая степень дифференциации позволяет лучше справляться со сложными жизненными ситуациями, в том числе – с семейными конфликтами и стрессами.

5 Здоровые границы – умение устанавливать и поддерживать границы в отношениях, что способствует уважению и пониманию между членами семьи [5].

Таким образом, в концепции М. Боуэна дифференциация каждого из членов семьи является важным аспектом качества взаимоотношений в семейной системе, способствующим развитию их индивидуальности и эмоциональной автономии, что помогает создать здоровые и устойчивые межличностные связи. Личностная дифференциация позволяет каждому члену семьи сохранять свою уникальность, что способствует уважению и принятию различий. Эмоциональная автономия как способность управлять своими эмоциями и не зависеть от мнений других помогает избежать конфликтов и недопонимания. Открытая коммуникация, открытое выражение своих потребностей и чувств способствует более честному и конструктивному общению. Понимание себя, своих чувств и потребностей помогают справляться с семейными конфликтами и стрессами, так как индивид может оставаться верным своим убеждениям.

Повышение степени дифференцированности личности будет способствовать оптимизации и повышению качества межличностных отношений: снижение конфликтности (более дифференцированные личности чаще находят компромиссы и разрешают конфликты без эскалации); поддержка и взаимопонимание (люди, обладающие высокой степенью дифференциации, лучше понимают и поддерживают друг друга, что создает более гармоничную атмосферу); здоровые границы (умение устанавливать границы помогает избежать эмоциональной зависимости и манипуляций). И в целом – здоровые межличностные отношения в семье требуют понимания динамики взаимодействия между членами семьи, где каждый принимает на себя свою роль, сохраняя при этом свою идентичность.

Противоположной характеристикой, также оказывающей значительное влияние на межличностные отношения и общее психическое здоровье человека, является эмоциональная зависимость. Эмоциональная зависимость связана сильной привязанностью к другому человеку и чувством, что мое эмоциональное состояние напрямую зависит

от этого другого человека. Чаще всего эмоциональная зависимость проявляется в следующих аспектах: страх потери, боязнь быть оставленным или отвергнутым со стороны значимого другого; чрезмерная потребности в одобрении, постоянное стремление к подтверждению своей ценности со стороны другого; невозможности принимать решения самостоятельно, без опоры на мнение другого, трудности в самостоятельном выборе без мнения партнера, тотальное чувство вины в случае неудачи и негативной оценки окружающих.

Эмоциональная зависимость может привести к неустойчивым отношениям, где один партнер становится слишком контролирующим, а другой – слишком подверженным влиянию. В свою очередь дифференцированность личности – это способность человека отделять свои мысли и чувства от мыслей и чувств других людей, включая в себя значительную эмоциональную автономию (умение испытывать и выражать свои эмоции независимо от окружающих), способность к саморефлексии (понимание своих потребностей и желаний, а также умение их отстаивать) и устойчивость к внешнему влиянию, в том числе – к воздействиям со стороны другого человека (способность сохранять свою идентичность и принимать решения, основываясь на собственных ценностях).

Очевидно, что высокая дифференцированность личности способствует здоровым отношениям, где оба партнера могут поддерживать свою индивидуальность и при этом оставаться близкими. Напротив, когда человек слишком сильно зависит от мнения или эмоционального состояния другого, он может утрачивать свою индивидуальность и способность к самостоятельным решениям. Для определения психоземotionalной зависимости одного человека от другого в психологии применяется также термин «созависимость».

В широком смысле созависимость – это состояние, при котором один или несколько членов семьи становятся эмоционально зависимыми от других. Это чаще всего наблюдается в семьях, в которых один или более членов страдает химической зависимостью (например, алкоголизм, наркотики) или другими дисфункциональными паттернами поведения, обусловленными личностными нарушениями (например, психопатические расстройства личности), или отсутствием здоровых моделей семейного воспитания с выраженной эмоциональной холодностью со стороны родителей или лиц их заменяющих.

Созависимость и дифференцированность личности – это темы, которые активно исследуются как зарубежными, так и отечественными психологами. Например, Джон Готтман (John Gottman) в книге «7 принципов счастливого брака, или Эмоциональный интеллект в любви» исследует динамику отношений и эмоциональную связь партнеров. Его работа включает в себя аспекты дифференцированности в контексте здоровых отношений. Мелоди Битти (Melody Beattie) в книге «Созависимость: Как освободиться от зависимых отношений». Она опуляризировала понятие созависимости и предложила стратегии для преодоления этой проблемы. Дональд Винникотт (Donald Winnicott) – один из психоаналитиков, который исследовал вопросы зависимости, привязанности и индивидуальности. Его концепция «истинного я» напрямую связана с дифференцированностью личности. Сьюзен Дэвид (Susan David) исследовала эмоциональную гибкость и то, как она влияет на личностное развитие и отношения. В работах по экзистенциальной психологии Виктора Франкла подчеркивается важность самосознания и поиска смысла, что может быть связано с дифференцированностью личности. Исследования Александра Лурии в области нейропсихологии касаются вопросов идентичности и самосознания, что также имеет отношение к дифференцированности. Из современных авторов можно отметить работы Геннадия Мелихова по проблемам созависимости и зависимого поведения в контексте семейной терапии., исследования Елены Невской по вопросу созависимости в контексте терапии зависимостей и подходов к работе с этой проблемой и др.

Мы также в книге «Практика психологической помощи взрослым детям алкоголиков: направления, формы и методы» ранее уже описывали характерные черты созависимых людей:

1) эмоциональная зависимость: один человек чувствует, что его благополучие зависит от другого;

2) жертвенность – склонность жертвовать своими потребностями ради другого, что приводит к подавлению собственных желаний;

3) контроль и манипуляция: созависимые отношения зачастую сопряжены с желанием контролировать поведение другого человека, чтобы чувствовать себя лучше;

4) низкая самооценка: часто созависимые люди имеют проблемы с самооценкой и могут чувствовать себя недостойными любви и уважения [1].

Следовательно, члены семьи, находящиеся в созависимых отношениях, стремятся угодить другому, игнорируя собственные потребности, неуверенные в себе, имеют низкую самооценку, приспосабливаются и уступают партнеру, испытывают психоэмоциональное напряжение из-за необходимости контроля и переживания страха потери отношений, т. к. именно партнер оценивается как важнейший источник собственного спокойствия и благополучия. В результате созависимых отношений человек испытывает эмоциональное и физическое истощение членов семьи, все чаще возникают проблемы с коммуникацией и границами, воспитание детей проходит в атмосфере нестабильности и тревоги.

Подытоживая сказанное, мы можем утверждать, что эмоциональная зависимость и дифференцированность личности являются важными аспектами в психологии семьи, отражающими противоположные тенденции: в созависимых отношениях члены семьи не могут отделить свои эмоции от эмоций других, что приводит к конфликтам и страданиям, в свою очередь дифференцированные отношения способствуют здоровой взаимозависимости и более открытой коммуникации. Чем выше дифференцированность членов семьи, тем более здоровыми становятся межличностные отношения, а каждый член семьи чувствует себя ценным и услышанным. Возможность открыто обсуждать свои чувства и потребности помогает избежать конфликтов и недопонимания, так как члены семьи

Члены семьи, находящиеся в созависимых отношениях, могут работать над повышением своей дифференцированности через терапию, самопознание и развитие навыков саморегуляции. В первую очередь важно работать над осознанием своих потребностей и границ. Семейная терапия может помочь членам семьи лучше понять друг друга и скорректировать нездоровые коммуникации, должна включать работу над динамикой внутрисемейных процессов и развитием навыков здорового взаимодействия.

Работая со «сплавленными» семьями (термин М. Боуэна) мы должны понимать, что созависимость и дифференцированность личности находятся в тесной взаимосвязи. Созависимость может препятствовать развитию дифференцированности, что приводит к неэффективным и болезненным отношениям. Понимание этих аспектов в контексте семейной психологии позволяет лучше справляться с проблемами в отношениях и создавать более здоровую семейную динамику, способствуя улучшению качества жизни всех членов семьи.

Для преодоления эмоциональной зависимости и повышения дифференцированности личности можно рекомендовать следующее:

- развивать самосознание: анализировать свои чувства и потребности «здесь и сейчас»;
- устанавливать границы: учиться говорить «нет» и защищать свои интересы, осознавая, что только сам человек является «хозяином» собственной жизни, а любые протекции ведут к развитию созависимых отношений;

- укреплять самооценку: работать над принятием себя и своей ценности вне зависимости от мнения других, понимать разницу между понятиями «самооценка как отношение к себе с учетом собственной результативности» и «самоценность как принятие собственной значимости безотносительно к кому-либо или чему-либо»;

– обращаться за помощью, развивать сеть социальной поддержки на принципах паритета и взаимного уважения, при необходимости консультироваться с психологом или терапевтом.

Эти шаги могут помочь создать более здоровые и сбалансированные отношения как с собой, так и с окружающими.

Таким образом, личностная дифференциация является важным предиктором здоровых межличностных отношений в семье. Развитие этой способности способствует созданию атмосферы доверия, уважения и поддержки, что в конечном итоге ведет к более крепким и удовлетворительным семейным связям. В контексте семейных отношений она играет важную роль в установлении здоровых межличностных связей. В семейной системе дифференцированность проявляется как способность человека быть эмоционально независимым, сохраняя при этом здоровые связи с другими. Это означает умение отделять свои чувства и мысли от чувств и мыслей других членов семьи.

Эмоциональная зависимость как основа созависимости и дифференцированность представляют собой принципиально разные характеристики взаимодействия в семье. Понимание этих различий может помочь людям улучшить свои отношения и достичь большей эмоциональной независимости и гармонии в личной жизни, повысить качество межличностных отношений в семье.

Список использованных источников

1 Гатальская, Г. В. Практика психологической помощи взрослым детям алкоголиков: направления, формы и методы / Г.В. Гатальская, О.А. Короткевич, Н.Г. Новак. – Минск: Амалфея, 2014. – 196 с.

2 Новак, Н. Г. Психология семейных кризисов / Н. Г. Новак. – Гомель : ГГУ имени Ф.Скорины, 2023. – 189 с.

3 Новак, Н. Г. Системная психотерапия М. Боуэна как интегративная модель помощи семье / Векторы психологии : сопровождение личности и обеспечение ее психологической безопасности в условиях социально-цифровой среды [Электронный ресурс] : междунар. науч.-практ. конф. (Гомель, 28 июня 2022) : сб. материалов / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : Т. Г. Шатюк (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. текст. дан. (объем 6,17 Mb). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2022. – 152 – 154.

4 Системная семейная терапия Мюррея Боуэна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://viaregina.ru/center/sistemnaya-semeynaya-terapiya-myurreya-bouena.html>. – Дата доступа: 03.07.2022.

5 Теория семейных систем Мюррея Боуэна : основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А. Я. Варги ; [пер. с англ. под общ. ред. В. И. Белопольского, пер.: А. Боковиков и др.]. – 2-е изд., стер. – М. : Когито-Центр, 2008. – 494 с.

T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF ATTACHMENT DISORDERS IN PRESCHOOL AND SCHOOL-AGE CHILDREN IN SOCIAL-PEDAGOGICAL CENTERS

The article presents the results of an empirical research on the features of attachment in children residing in social-pedagogical centers (SPCs). Special attention is paid to a comparative analysis of attachment indicators and interpersonal relationships in preschool and school-age children. Using statistical methods (Student's t-test for independent samples), significant differences between age groups were identified across a number of key parameters.

The results indicate the specificity of attachment disorders depending on age, which must be taken into account when developing psychological and pedagogical correctional programs. The article is addressed to psychologists, social pedagogues, SPC specialists, and other professionals in the field of child protection.

Keywords: attachment, maternal deprivation, social and pedagogical centers, preschool children, school-age children, interpersonal relationships, statistical significance, comparative analysis.

Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕНТРОВ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей привязанности у воспитанников социально-педагогических центров (СПЦ). Особое внимание уделено сравнительному анализу показателей привязанности и межличностных отношений у детей дошкольного и школьного возраста. С использованием статистических методов (t-критерий Стьюдента для независимых выборок) выявлены значимые различия между возрастными группами по ряду ключевых параметров. Результаты свидетельствуют о специфике нарушений привязанности в зависимости от возраста, что необходимо учитывать при разработке психолого-педагогических коррекционных программ. Статья адресована психологам, социальным педагогам, специалистам СПЦ и другим работникам сферы защиты детства.

Ключевые слова: привязанность, материнская депривация, социально-педагогические центры, дети дошкольного возраста, дети школьного возраста, межличностные отношения, статистическая значимость, сравнительный анализ.

The problem of the formation and disruption of attachment in children deprived of parental care or raised in adverse conditions remains one of the most pressing issues in modern psychology and pedagogy. As noted in the classical works of J. Bowlby and subsequent research, a secure attachment to a significant adult in early childhood serves as the foundation for healthy psychological development, the formation of a positive self-concept, and the capacity for empathy and relationship-building [1]. Attachment disorders, often caused by maternal deprivation, maltreatment, or instability of the family environment, lead to serious personality distortions: increased anxiety, aggressiveness, difficulties in social adaptation, and a negative self-image and worldview.

A special risk group consists of children temporarily or permanently placed in residential institutions, such as social-pedagogical centers (SPCs). While performing a protective function, these institutions often cannot compensate for the lack of individual, emotionally rich communication with a stable adult. However, to improve the effectiveness of psychological support, it is important to consider the age dynamics of these disorders. The perception of family, the need for communication, and the forms of maladjustment can differ significantly between preschool and school-age children, due both to stages of psychological development and accumulated (often traumatic) experience.

The study involved 30 children from the Gomel State Social-Pedagogical Center, aged 5 to 15 years. In accordance with the research objectives, the sample was divided into two age groups:

- group 1 (preschoolers): 13 children aged 5–6 years;
- group 2 (schoolchildren): 17 children of primary and secondary school age (7–15 years).

The following diagnostic methods were used:

- the projective "Family Drawing" technique (L. Corman) was used to assess the emotional perception of the family situation, the child's position in the family, and the presence of conflicts and anxiety.

- R. Gilles' "Film Test" method is aimed at studying the child's system of interpersonal relationships. It assesses 13 scales combined into two blocks: *Specific-personal relationships*: attitude towards mother (1), father (2), parents as a whole (3), brothers/sisters (4), grandmother/grandfather (5), friend (6), teacher/caregiver (7); *Personality characteristics*: curiosity (8), desire for communication in groups (9), desire for leadership (10), conflict/aggressiveness (11), reaction to frustration (12), desire for solitude (13).

Student's t-test for independent samples was used to test the statistical significance of differences between the groups of preschoolers and schoolchildren.

As a result of qualitative analysis of the family drawings of SPC children, the following were identified:

- omission of family members (53 % of children), which may indicate conflictual relationships or emotional rejection;
- absence of the author in the drawing (26.6 %), indicating feelings of inferiority or rejection within the family;
- aggressive depiction or crossing out of parents (16.6 %), reflecting traumatic experience of interaction;
- distancing between figures, use of barriers, indicating emotional disunity.

These data visualize the depth of attachment disorders and serve as an important context for interpreting quantitative results.

A comparative analysis of interpersonal relationships and personality characteristics according to R. Gilles' method and the summary results of statistical analysis are presented in Table 1.

Table 1 – Comparative Analysis of R. Gilles' Method Indicators in Preschoolers and Schoolchildren (SPC) (M ± SD) and Results of Student's t-test

Scale No.	Indicator	Preschoolers (n = 13) M±SD	Schoolchildren (n = 17) M±SD	t-criterion	p-value	Significance Level
1	2	3	4	5	6	7
1	Attitude towards mother	6.31±2.43	6.00±2.45	0.34	0.735	Not significant
2	Attitude towards father	3.31±1.84	3.29±1.86	0.03	0.977	Not significant
3	Attitude towards parents as a whole	4.08±1.55	4.47±1.33	−0.74	0.465	Not significant
4	Attitude towards brothers/sisters	5.15±3.63	3.06±2.83	1.83	0.048	p < 0.05
5	Attitude towards grandmother/grandfather	6.23±4.81	3.35±3.91	1.84	0.046	p < 0.05

End of table 1

1	2	3	4	5	6	7
6	Attitude towards friend	1.15±0.80	1.24±0.83	−0.30	0.767	Not significant
7	Attitude towards teacher	2.85±1.21	3.29±1.31	−0.98	0.337	Not significant
8	Curiosity	3.92±0.86	4.41±0.71	−1.78	0.086	Not significant
9	Desire for communication	2.54±1.39	2.53±1.70	0.02	0.984	Not significant
10	Desire for leadership	1.38±0.87	1.24±1.03	0.40	0.691	Not significant
11	Conflict/Aggressiveness	4.46±1.61	4.71±1.65	−0.44	0.665	Not significant
12	Reaction to Frustration	3.62±1.71	3.24±1.68	0.62	0.539	Not significant
13	Desire for Solitude	7.00±3.16	6.65±3.26	0.30	0.766	Not significant

According to the data presented in Table 1, the following can be noted. Statistically significant differences were found in *the attitude towards brothers and sisters* (Scale 4): this indicator is significantly higher in preschoolers ($M = 5.15$) than in schoolchildren ($M = 3.06$), $p < 0.05$. This may indicate that for preschool children in conditions of deprivation, emotional bonds with siblings (real or symbolic, projected onto peers in the center) play a more important compensatory role. At this age, when the need for close emotional contact is extremely high and relationships with parents are impaired, brothers and sisters can become objects of secondary attachment. In schoolchildren, this connection weakens, possibly due to accumulated experience of competition for limited adult attention resources, as well as a greater orientation towards the external social world.

Significant differences were also found in the Attitude towards grandmother and grandfather (scale 5): a significant difference was also revealed: the indicator is higher in preschoolers ($M = 6.23$) than in schoolchildren ($M = 3.35$), $p < 0.05$. This result is consistent with the qualitative analysis data of the drawings and indicates the specificity of the perception of the extended family. For many preschoolers from dysfunctional families, grandparents are often more stable and emotionally warm figures than parents. They may be associated with care and safety. Schoolchildren, having broader social experience and possibly a more realistic understanding of the family situation, demonstrate a less idealized Attitude towards these relatives.

Thus, the differences are *statistically significant* in the sphere of relationships with the extended family environment (siblings, grandparents). *The absence of significant differences* on the scales of attitude towards parents (mother, father, parental couple) indicates that **basic disruption of primary attachment** is a common, cross-cutting characteristic for SPC children regardless of age. Both age groups demonstrate a similar, relatively low or ambivalent level of orientation towards parents, which confirms J. Bowlby's theory about the depth and persistence of the consequences of maternal deprivation.

No significant age differences were found in key personality characteristics related to maladjustment: **conflict/aggressiveness (Scale 11)** and **desire for solitude (Scale 13)**

are at a high level in both groups. This confirms the conclusion about the formation of a defensive behavioral model in such children, combining aggressive outbursts to attract attention (even negative) and withdrawal into oneself as a reaction to frustration and distrust of the world.

Thus, **age-specific features are manifested not in the depth of attachment disruption to parents or the general level of maladjustment, but in the ways of emotional compensation**. Preschoolers, to a greater extent, try to “cling to” available objects of secondary attachment within the family system (siblings, the older generation). Schoolchildren, losing this illusory support, demonstrate a more evenly distributed and possibly more superficial system of relationships, which is consistent with the described phenomenon of an “affectionless character”.

According to M.I. Lisina’s concept, throughout preschool and school age, forms of communication with adults successively change from situational-business to extra-situational-cognitive and personal [2]. In children from SPCs, this sequence is disrupted. The identified high orientation of preschoolers towards grandparents can be interpreted as a “fixation” on the need for benevolent attention (characteristic of early stages), which they try to satisfy in the center's conditions through available, often idealized, adults. In schoolchildren, the underdevelopment of extra-situational-personal communication, based on trust and mutual understanding, manifests itself in general withdrawal and difficulties in verbalizing experiences, which is confirmed by high scores on the “desire for solitude” scale.

Thus, attachment disorders in SPC children are systemic, affecting not only the emotional but also the cognitive-communicative sphere. This requires a comprehensive approach to correction, where, along with creating a stable environment and building trusting relationships with a significant adult, special psychotherapeutic methods are necessary to work with deep-seated experiences, trauma, and negative working models.

Taking into account the age differences, the following can be recommended for work: **with preschoolers:** identify and support positive connections with brothers/sisters, grandparents, if they are a resource for the child. These connections can become a bridge for establishing contact with a psychologist. In correctional work, use play techniques that enact the roles of brother/sister, caring for younger ones, which will help work through both positive experiences and jealousy and competition. To form a prototype of a secure attachment, it is necessary to create conditions for stable, predictable communication with the same adult (caregiver, volunteer). In work **with schoolchildren**, the emphasis should be placed not on restoring an idealized family image, but on developing skills for building social relationships outside the family context. For this age, group work aimed at developing empathy, cooperation, and constructive conflict resolution will be effective. This helps compensate for the lack of positive peer communication experience, and inclusion in career guidance and developmental activities allows the child to feel competent and valuable outside the parent-child relationship system. Assistance in recognizing and verbalizing their feelings and experiences related to the family is also important for reducing levels of internal aggression and anxiety.

Gentle ways of working with the traumatic and negative experiences of SPC children can include the integration of art therapy methods and MAC (Metaphorical Association Cards) into correctional work (Table 2).

Considering the identified features and age specificity, projective and expressive methods, which allow bypassing resistance and verbal limitations, and safely expressing complex feelings, can show high effectiveness in working with SPC children.

Table 2 – Art Therapy Methods for Working with Children in SPCs

Art Therapy Methods	For Preschoolers	For Schoolchildren	Important Condition
1	2	3	4
Isotherapy	Exercises “ <i>Drawing of a Safe Place</i> ”, “ <i>My Strongest Emotion</i> ” (in the form of a color/stain/creature). These techniques help symbolize and contain anxiety, aggression, and fear. <i>Joint drawing</i> (psychologist and child on one sheet) can serve as a metaphor for building reliable relationships, synchronization, and support.	More complex techniques: creating a series of drawings “ <i>Me in the Past, Present, and Future</i> ” for working with identity; the “ <i>Mandala</i> ” technique for reducing emotional tension and integrating the self-image. Collage on the theme “ <i>My Resources and Support</i> ” helps visualize what (or whom) the child can rely on, actualizing even weak positive connections.	Any technique (art therapy, fairy tale therapy, MAC) should be applied not in isolation, but in the context of <i>building stable, trusting relationships</i> between the child and the psychologist/teacher. The very process of joint creative activity, attention to the child’s images and metaphors, and their acceptance without criticism is already therapeutic and works to restore basic trust in the world of adults. Group forms of work with these methods also contribute to the development of social intelligence, empathy, and cooperation skills among the children.
Fairy Tale Therapy	<i>Composing and acting out fairy tales</i> about heroes who got lost but found a home, about animals that care for others’ offspring. This allows working through themes of loss, rejection, and gaining new care in a metaphorical form. Ready-made therapeutic fairy tales can be used, but the process of jointly creating a story is more important, <i>where the child can influence the plot and give the hero the resources they themselves need.</i>	The technique “ <i>A Fairy Tale About My Life</i> ” – creating a metaphorical autobiography through images of fairy-tale characters, roads, obstacles, and helpers. This promotes comprehension of one’s experience, distancing from trauma, and searching for inner strength. <i>Analysis of classical fairy tales</i> (“The Ugly Duckling”, “Cinderella”) with an emphasis on the theme of injustice, overcoming, and finding one’s place can be a powerful tool for identification and catharsis.	

End of table 2

1	2	3	4
Method of Metaphorical Association Cards (MAC)	<i>Universality for both ages:</i> MACs are a gentle, non-directive tool. For children from SPCs, with their distrust of direct questions, this is a safe way to “reveal” their internal relationship models: <i>“My Family in Images”:</i> the child is asked to choose from a deck of cards with abstract or object images a card for each family member (including themselves) and explain their choice. This reveals deep, unconscious perceptions and emotional emphases in the family system. <i>“Figure of a Significant Adult”:</i> choosing a card that could become a “helper” or “support”. This allows assessing whether there is an image of a reliable figure in the child’s mental space and what qualities it possesses. <i>“Path and Obstacle”:</i> the child lays out cards symbolizing their current state, desired future, and obstacles on the way. This helps in goal setting, discussing difficulties, and finding internal and external resources to overcome them.		

In summary, the conducted study using statistical analysis confirmed the presence of profound attachment disorders in children from social-pedagogical centers, and these disorders are persistent and have age-specific features in the ways of emotional compensation. It has been established that disruptions in primary attachment to parents are common to preschool and school-age children and are manifested in high levels of anxiety, aggressiveness, and a desire for solitude. Preschoolers in conditions of deprivation significantly more often than schoolchildren emotionally orient themselves towards brothers/sisters and grandmothers/grandfathers. This indicates age dynamics in the strategies of emotional compensation for disrupted parent-child relationships.

Considering these differences is an important condition for increasing the effectiveness of psychological and pedagogical support for children in SPCs. Correctional work should be differentiated: for preschoolers – based on the possibilities of forming secondary attachments; for schoolchildren – with an emphasis on developing social competence and processing traumatic experience. The ultimate and most important goal remains creating conditions for the child to acquire a permanent supportive family, as no institutional care, even of the highest quality, can fully compensate for the loss of a reliable emotional connection with a significant adult.

This imposes special requirements on psychological and pedagogical support. The diagnostic stage, based on projective methods and standardized tests, should logically transition into the stage of correctional and developmental work.

Integrating methods of isotherapy, fairy tale therapy, and MAC into this work appears to be a highly effective direction. These methods meet the key needs of children with disrupted attachment: they allow working with preverbal traumatic experience, safely expressing ambivalent and negative feelings, and creating new, more adaptive internal images of the self and relationships. For preschoolers, the emphasis should be on sensorimotor

expression and metaphorical enactment of themes of care and safety through fairy tales and drawing. For schoolchildren, techniques aimed at comprehending experience, constructing a narrative of their life, and developing reflection through work with metaphorical cards and complex art objects become more productive.

The ultimate goal remains not simply correcting an individual symptom, but creating conditions for forming a new experience of reliable relationships. The therapeutic alliance with the psychologist, a supportive atmosphere in the group, and, ideally, gaining a permanent accepting family – these are the "building blocks" from which a new, healthier working model of attachment can be built, giving the child a chance for full psychological and social development.

List of sources used

1 Bowlby, J. The Making and Breaking of Affectional Bonds / J. Bowlby. – Moscow : Academic Project, 2006. – 240 p. (In Russ.)

2 Lisina, M. I. Formation of the Child's Personality in Communication / M. I. Lisina. – Moscow :Piter, 2008. – 375 p. (In Russ.)

Н. С. Абрамович

Научный руководитель: О. Н. Мельникова

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ РАЗНОГО ТИПА

В статье рассматривается проблема психологического благополучия детей из семей разного типа. Автором приводятся данные эмпирического исследования психологического благополучия детей из семей разного типа.

Ключевые слова: психологическое благополучие, позитивные отношения, автономия, компетентность, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, семья.

N. S. Abramovich

Scientific Adviser: O. N. Melnikova

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF CHILDREN FROM DIFFERENT TYPES OF FAMILIES

The article deals with the problem of psychological well-being of children from different types of families. The author provides data from an empirical study of the psychological well-being of children from different types of families.

Keywords: psychological well-being, positive relationships, autonomy, competence, personal growth, goals in life, self-acceptance, family.

Проблема психологического благополучия становится все актуальнее в современных сложных жизненных ситуациях. И если на масштабные социальные явления влияние отдельного человека резко ограничено, то проанализировать, каков вклад семьи в психологическое благополучие детей, может оказаться весьма полезным, поскольку семья представляет собой главнейший фактор социализации, основу для гармоничного развития детей, оказывает решающее влияние на формирование личности, закладывая фундамент важнейших человеческих качеств [1, с. 53].

Исследование психологического благополучия детей из семей разного типа является актуальным по нескольким причинам: во-первых, в современном обществе существует множество типов семей: традиционные (мама, папа, дети), одинокие родители, многодетные семьи, семьи с приемными детьми и т. д. Каждый тип семьи имеет свои особенности и вызывает определенные проблемы у детей; во-вторых, психологическое благополучие детей является одним из ключевых факторов их здоровья и развития; в-третьих, исследование психологического благополучия детей из семей разного типа может помочь понять, какие факторы являются наиболее важными для создания благоприятной среды для ребенка. Это может помочь родителям, педагогам и другим специалистам в работе с детьми из разных типов семей [2, с. 14].

Цель исследования: изучить психологическое благополучие детей из семей разного типа.

Исследование осуществлялось на базе ГУО «Гимназия № 51 г. Гомеля». Выборочную совокупность составили 65 учащихся 9–11 классов из них 26 учащихся из полных семей, 24 учащихся из неполных семей, 15 учащихся из многодетных семей.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: шкала психологического благополучия (К. Рифф, адаптация Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной). В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера.

Анализ результатов исследования психологического благополучия детей из семей разного типа, полученных по шкале психологического благополучия (К. Рифф, адаптация Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной), показал, что у 15 % учащихся из полных семей, у 50 % учащихся из неполных семей и у 53 % учащихся из многодетных семей выявлен низкий уровень автономности. Респонденты зависимы от мнения, ожиданий и оценок окружающих. При принятии важных решений опираются на мнения, советы других людей. Их мышление и поведение подвержено социальному давлению. У 39 % учащихся из полных семей, у 33 % учащихся из неполных семей и у 27 % учащихся из многодетных семей выявлен средний уровень автономности. Они менее зависимы от мнения, ожиданий и оценок окружающих. При принятии важных решений опираются на собственное мнение, однако порой учитывают и мнения окружающих. У 46 % учащихся из полных семей, у 17 % учащихся из неполных семей и у 20 % учащихся из многодетных семей выявлен высокий уровень автономности. Учащиеся не зависимы от мнения, ожиданий и оценок окружающих. При принятии важных решений опираются на собственное мнение. Не подвержены социальному давлению.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях автономности между учащимися из семей разного типа:

Низкий уровень автономии:

- между учащимися из неполных семей и учащимися из полных семей ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,699 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,699 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля учащихся из неполных семей с низким уровнем автономности статистически значимо больше, чем доля учащихся из полных семей (при $p \leq 0,01$);

- между учащимися из многодетных семей и учащимися из полных семей ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,56 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,56 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля учащихся из многодетных семей с низким уровнем автономности статистически значимо больше, чем доля учащихся из полных семей (при $p \leq 0,01$).

Высокий уровень автономии:

- между учащимися из полных семей и учащимися из неполных семей ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,307 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,307 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля учащихся из полных семей с высоким уровнем автономности статистически значимо больше, чем доля учащихся из неполных семей (при $p \leq 0,05$);

- между учащимися из полных семей и учащимися из многодетных семей ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,752 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,752 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля учащихся из полных семей с высоким уровнем автономности статистически значимо больше, чем доля учащихся из многодетных семей (при $p \leq 0,05$).

У 15 % учащихся из полных семей, у 21 % учащихся из неполных семей и у 27 % учащихся из многодетных семей выявлен низкий уровень компетентности. Им кажется, что они не способны улучшить или изменить окружающие обстоятельства, не осознают возможности, предоставляемые окружающей средой. У учащихся отсутствует чувство контроля над внешним миром. У 58 % учащихся из полных семей, у 42 % учащихся из неполных семей и у 40 % учащихся из многодетных семей выявлен средний уровень компетентности. Они справляются с повседневными делами. Предпринимают действия, направленные на улучшения своей жизни. Понимают, что они способны улучшить или изменить окружающие обстоятельства, но не всегда осознают возможности, предоставляемые окружающей средой. У 27 % учащихся из полных семей, у 37 % учащихся из неполных семей и у 33 % учащихся из многодетных семей

выявлен высокий уровень компетентности. Учащиеся осознают, что они способны улучшить собственную жизнь, а также возможности, которые предоставляет окружающая среда. Они способны выбирать или создавать подходящий контекст для реализации личных потребностей и ценностей.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в уровнях компетентности между учащимися из семей разного типа.

У 15 % учащихся из полных семей, у 21 % учащихся из неполных семей и у 13 % учащихся из многодетных семей выявлен низкий уровень личностного роста. Они не испытывают чувства улучшения или самореализации, испытывают скуку и не имеют интереса к жизни, ощущают неспособность устанавливать новые отношения или изменить свое поведение. У 54 % учащихся из полных семей, у 50 % учащихся из неполных семей и у 60 % учащихся из многодетных семей выявлен средний уровень личностного роста. Юноши и девушки развиваются, интересуются различными вопросами, однако они не уделяют максимальное количество времени для собственного саморазвития. У 31 % учащихся из полных семей, у 29 % учащихся из неполных семей и у 27 % учащихся из многодетных семей выявлен высокий уровень личностного роста. Учащиеся обладают чувством непрекращающегося развития и реализации своего потенциала. Они видят свой рост и экспансию, открыты новому опыту. Наблюдают все большее совершенствование себя и своего поведения с течением времени.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в уровнях личностного роста между учащимися из семей разного типа.

У 23 % учащихся из полных семей, у 46 % учащихся из неполных семей и у 20 % учащихся из многодетных семей выявлен низкий уровень позитивных отношений. Респонденты испытывают недостаток близких, доверительных отношений с другими. Им трудно заботиться о других, быть теплым и открытым. В межличностных взаимоотношениях, как правило, они изолированы и фрустрированы. Не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. У 31 % учащихся из полных семей, у 33 % учащихся из неполных семей и у 33 % учащихся из многодетных семей выявлен средний уровень позитивных отношений с окружающими. Они способны к установлению позитивных отношений с окружающими, конфликты иногда случаются, но в целом для них характерны позитивные отношения с окружающими. У 46 % учащихся из полных семей, у 21 % учащихся из неполных семей и у 47 % учащихся из многодетных семей выявлен высокий уровень позитивных отношений с окружающими. Они получают удовлетворение от теплых, доверительных отношений с другими. Заботятся о благополучии других, способны к сильной эмпатии, привязанности и близости. Респонденты понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках и готовы к компромиссам с окружающими.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях позитивных отношений между учащимися из семей разного типа:

Низкий уровень позитивных отношений:

– между учащимися из неполных семей и учащимися из полных семей ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,71 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,71 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля учащихся из неполных семей с низким уровнем позитивных отношений статистически значимо больше, чем доля учащихся из полных семей (при $p \leq 0,05$);

– между учащимися из неполных семей и учащимися из многодетных семей ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,701 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,701 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля учащихся из неполных семей с низким уровнем позитивных отношений статистически значимо больше, чем доля учащихся из многодетных семей (при $p \leq 0,05$).

Высокий уровень позитивных отношений:

– между учащимися из полных семей и учащимися из неполных семей ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,936 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,936 < \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля учащихся из полных семей с высоким уровнем позитивных отношений статистически значимо больше, чем доля учащихся из неполных семей (при $p \leq 0,05$);

– между учащимися из многодетных семей и учащимися из неполных семей ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,695 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,695 < \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля учащихся из многодетных семей с высоким уровнем позитивных отношений статистически значимо больше, чем доля учащихся из неполных семей (при $p \leq 0,05$).

У 31 % учащихся из полных семей, у 33% учащихся из неполных семей и у 33 % учащихся из многодетных семей выявлен низкий уровень развития целей в жизни. У учащихся нет чувства осмысленности жизни, отмечается недостаток целей, чувства направленности. Они не находят цели в своей прошлой жизни, а также отсутствуют воззрения и убеждения, придающие жизни смысл. У 50 % учащихся из полных семей, у 42 % учащихся из неполных семей и у 47 % учащихся из многодетных семей выявлен средний уровень развития целей в жизни. У них сформированы некоторые цели в жизни, но они не носят долгосрочный характер, они изменяются в зависимости от ситуации и эмоционального самочувствия респондентов. У 19 % учащихся из полных семей, у 25 % учащихся из неполных семей и у 20 % учащихся из многодетных семей выявлен высокий уровень развития целей в жизни. Респонденты имеют цель в жизни и чувство направленности. Они считают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл. Придерживаются убеждений, которые являются источниками цели в жизни. Имеют намерения и цели на всю жизнь.

С помощью критерия φ^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в уровнях целей в жизни между учащимися из семей разного типа.

У 27 % учащихся из полных семей, у 50 % учащихся из неполных семей и у 40 % учащихся из многодетных семей выявлен низкий уровень самопринятия. Данная часть респондентов не довольна собой. Они разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем он или она являются. У 42 % учащихся из полных семей, у 21 % учащихся из неполных семей и у 27 % учащихся из многодетных семей выявлен средний уровень развития самопринятия. Юноши и девушки в целом воспринимают себя положительно, принимая свои отрицательные и положительные качества. У 31 % учащихся из полных семей, у 29 % учащихся из неполных семей и у 33 % учащихся из многодетных семей выявлен высокий уровень развития самопринятия. Они позитивно относятся к себе, знают и принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивают свое прошлое.

С помощью критерия φ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях самопринятия между учащимися из семей разного типа:

Низкий уровень самопринятия:

– между учащимися из неполных семей и учащимися из полных семей ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,696 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,696 < \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля учащихся из неполных семей с низким уровнем самопринятия статистически значимо больше, чем доля учащихся из полных семей (при $p \leq 0,05$).

Средний уровень самопринятия:

– между учащимися из полных семей и учащимися из неполных семей ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,657 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,657 < \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля учащихся из полных семей со средним уровнем самопринятия статистически значимо больше, чем доля учащихся из неполных семей (при $p \leq 0,05$).

Статистический анализ позволяет сделать вывод о том, что учащиеся из неполных семей отличаются низким уровнем самопринятия. Они не довольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем он или она являются. Учащиеся из полных семей отличаются средним уровнем развития самопринятия. Юноши и девушки в целом воспринимают себя положительно, принимая свои отрицательные и положительные качества.

У 24 % учащихся из полных семей, у 33 % учащихся из неполных семей и у 27 % учащихся из многодетных семей выявлен низкий уровень психологического благополучия. Они имеют лишь ограниченное количество доверительных отношений с окружающими; им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других; в межличностных взаимоотношениях как правило изолированы и фрустрированы. Не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. Они зависят от мнения и оценки окружающих. В принятии важных решений полагаются на мнение других; поддаются попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом. Данная часть респондентов испытывает сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, безрассудно относятся к предоставляющимся возможностям, лишены чувства контроля над происходящим вокруг. Они осознают отсутствие собственного развития, не испытывают чувства улучшения или самореализации, испытывают скуку и не имеют интереса к жизни, ощущают неспособность устанавливать новые отношения или изменить свое поведение. Юноши и девушки лишены смысла в жизни; имеют мало целей или намерений; отсутствует чувство направленности, не находят цели в своей прошлой жизни; не имеют перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни. Не довольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств.

У 38 % учащихся из полных семей, у 37 % учащихся из неполных семей и у 40 % учащихся из многодетных семей выявлен средний уровень развития психологического благополучия. Они способны к установлению позитивных отношений с окружающими, конфликты иногда случаются, но в целом для них характерны позитивные отношения с окружающими. Юноши и девушки развиваются, интересуются различными вопросами, однако они не уделяют максимальное количество времени для собственного саморазвития. В целом для них характерна независимость от мнения окружающих, имеют собственное мнение, но некоторые жизненные события способны выбить их из колеи, их уверенность снижается, и они становятся восприимчивы к мнению окружающих. Юноши и девушки в целом воспринимают себя положительно, принимая свои отрицательные и положительные качества.

У 38 % учащихся из полных семей, у 30 % учащихся из неполных семей и у 33 % учащихся из многодетных семей выявлен высокий уровень психологического благополучия. У них складываются удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими. Они в меру заботятся о благополучии других, способны сопереживать, допускают привязанности и близкие отношения, понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках. Самостоятельны и независимы, способны противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом; самостоятельно регулируют собственное поведение; оценивают себя в соответствии с личными критериями. Способны улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей. Обладают чувством непрекращающегося развития, воспринимают себя «растущим» и самореализовывающимся, открыты новому опыту, испытывают чувство реализации своего потенциала, наблюдают улучшения в себе и своих действиях с течением времени;

изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями. Имеют цель в жизни и чувство направленности. Считают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл; придерживаются убеждений, которые являются источниками цели в жизни; имеют намерения и цели на всю жизнь. Они позитивно относятся к себе, знают и принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивают свое прошлое.

С помощью критерия F^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в уровнях психологического благополучия между учащимися из семей разного типа.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить психологическое благополучие детей из семей разного типа. В ходе исследования, а также статистической обработки данных было выявлено, что учащиеся из полных семей отличаются высоким уровнем автономности, позитивных отношений с окружающими, средним уровнем развития самопринятия. Они не зависимы от мнения, ожиданий и оценок окружающих. При принятии важных решений опираются на собственное мнение. Не подвержены социальному давлению. Получают удовлетворение от теплых, доверительных отношений с другими. Заботятся о благополучии других, способны к сильной эмпатии, привязанности и близости. Респонденты понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках и готовы к компромиссам с окружающими. Юноши и девушки в целом воспринимают себя положительно, принимая свои отрицательные и положительные качества.

Учащиеся из неполных семей отличаются низким уровнем автономности, позитивных отношений и самопринятия. Они зависимы от мнения, ожиданий и оценок окружающих. При принятии важных решений опираются на мнения, советы других людей. Мышление и поведение подвержено социальному давлению. Испытывают недостаток близких, доверительных отношений с другими. Им трудно заботиться о других, быть теплым и открытым. В межличностных взаимоотношениях, как правило, они изолированы и фрустрированы. Не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. Они не довольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем он или она являются.

Учащиеся из многодетных семей отличаются низким уровнем автономности, высоким уровнем развития позитивных отношений с окружающими. Они зависимы от мнения, ожиданий и оценок окружающих. При принятии важных решений опираются на мнения, советы других людей. Мышление и поведение подвержено социальному давлению. Получают удовлетворение от теплых, доверительных отношений с другими. Заботятся о благополучии других, способны к сильной эмпатии, привязанности и близости. Понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках и готовы к компромиссам с окружающими.

Список использованных источников

1 Иванова, Е. В. Проблема психологического и эмоционального благополучия детей и жизнестойкости их родителей в современных зарубежных исследованиях / Е. В. Иванова, И. В. Шаповаленко // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». – 2023. – № 3. – С. 52 – 63.

2 Дубровина, И. В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2020. – № 3. – С. 9 – 21.

А. М. Асюлева

Научный руководитель: О. В. Маркевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕВНОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ НА РЕВНОСТЬ В МОЛОДЫХ СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ

В статье рассматривается проблема психологических особенностей ревности и коммуникативных реакций на ревность в молодых супружеских парах. Автором приводятся данные эмпирического исследования психологических особенностей ревности и коммуникативных реакций на ревность в молодых супружеских парах.

Ключевые слова: ревность, коммуникативная реакция на ревность, супружеские пары, молодая семья, особенности.

A. M. Asyuleva

Scientific Adviser: O. V. Markevich

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF JEALOUSY AND COMMUNICATIVE REACTIONS TO JEALOUSY IN YOUNG MARRIED COUPLES

The article deals with the problem of psychological characteristics of jealousy and communicative reactions to jealousy in young married couples. The author provides data from an empirical study of the psychological characteristics of jealousy and communicative reactions to jealousy in young married couples.

Keywords: jealousy, communicative reaction to jealousy, married couples, young family, peculiarities.

Интерес к проблемам супружеских отношений обусловлен рядом негативных тенденций, происходящих в сфере брачно-семейных отношений в настоящее время, а именно уменьшение стабильности брачных и семейных отношений, рост количества разводов, увеличении числа неполных семей, снижение престижа брака, наблюдаемых уже несколько десятилетий и в Республике Беларусь. Пятую часть семей составляют молодые супружеские пары, которые являются наиболее уязвимыми, что подтверждается данными статистики, согласно которым значительный процент разводов приходится именно на молодые семьи, где продолжительность брачного союза составляет от 1 до 5 лет [1]. В силу того, что третья часть браков становится нежизнеспособной, важнейшую государственную значимость приобретает проблема укрепления института семьи.

Одной из главных причин разногласий в романтических и супружеских отношениях между партнерами и супругами является ревность. Ревность выполняет сигнальную функцию, которая способствует принятию мер по сохранению значимых отношений с партнером. В качестве таких мер могут выступать предложенные Л. К. Герреро коммуникативные реакции на ревность, которые представляют собой определенную форму реагирования одного из партнеров (ревнивца) на ситуацию, провоцирующую ревность, направленную на удержание партнера [2, с. 223]. Коммуникативные реакции на ревность оказывают большее влияние на отношения, чем именно переживание самой ревности, поскольку коммуникация помогает удовлетворить цели редукции

неопределенности. Разъясняя и обсуждая события, которые привели к увеличению неопределенности, партнеры по отношениям могут уменьшить сомнения в статусе их отношений, получить гарантию преданности их партнера. Другое преимущество коммуникации состоит в том, что лица могут регулировать свои психологические переживания ревности.

Несмотря на актуальность, данная проблема является малоисследованной. В психологической науке и практике представлены лишь единичные исследования, направленные на изучение возрастных, половых различий использования коммуникативных реакций на ревность. Отмечается отсутствие программ, направленных на коррекцию коммуникативных реакций ревности.

Цель исследования: изучить психологические особенности ревности и коммуникативные реакции на ревность в молодых супружеских парах.

Исследование осуществлялось на базе УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». В исследовании приняли участие 100 лиц, состоящих в браке не более 5 лет, в возрасте 20–32 лет, из них 50 мужчин и 50 женщин.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: опросник изучения ревности (Л. М. Чурсановой); опросник CRJ «Коммуникативные реакции на ревность» (разработан Л. К. Герреро, П. А. Андерсен, адаптирован И. А. Фурмановым, А. О. Вергейчик). В качестве методов математической статистики использовался U-критерий Манна-Уитни, критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера.

Результаты исследования ревности в молодых супружеских парах, полученные с помощью опросника изучения ревности (Л. М. Чурсановой), представлены на рисунке 1.

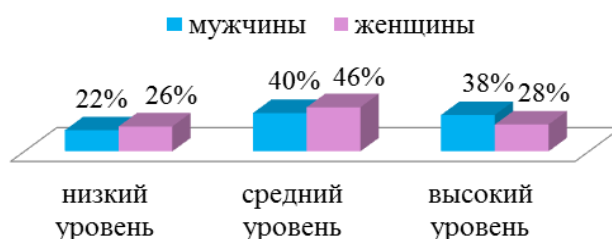


Рисунок 1 – Результаты исследования ревности в молодых супружеских парах, полученные с помощью опросника изучения ревности (Л. М. Чурсановой) (в %)

Согласно данным, представленным на рисунке 1, у 22 % мужчин и у 26 % женщин выявлен низкий уровень ревности. Супруги, которые обладают низким уровнем ревности, «доверяют своему партнеру, спокойно относятся к контактам партнера с лицами противоположного пола, не ищут подвоха, не проверяют переписки, телефонные звонки. Они уверены в себе и своем партнере. Респонденты, обладающие низким уровнем ревности, являются достаточно зрелыми личностями, которые уважают свободу и личные предпочтения своего партнера, не ищут повода, чтобы усомниться в своем партнере» [2, с. 223].

У 40 % мужчин и у 46 % женщин выявлен средний уровень ревности. Для данной части супругов «характерно адекватное проявление ревности на реальную угрозу значимому для индивида объекту. Это не исключает тот факт, что они могут проявлять агрессию в отношении своего партнера при контактах с лицами противоположного пола. Супруги говорят партнеру о своих переживаниях, делятся своими чувствами и эмоциями, если им не нравится их повышенное внимание к лицам противоположного пола, если есть реальные причины для переживания ревности. Ревность не сопровождается очень сильными эмоциями. Возможно, что она проявляется от случая к случаю, сопровождаясь либо яркими аффективными вспышками, либо недовольством в отношении поведения партнера» [2, с. 224].

У 38 % мужчин и у 28 % женщин выявлен высокий уровень ревности. «Супруги испытывают чувство ревности часто и интенсивно. Интенсивное переживание ревности будет проявляться по-разному, в зависимости от личностных качеств ревнующего. Возможно, он будет очень активным, будет обвинять своего партнера, обижаться на значимого человека при любой предполагаемой угрозе для отношений. Высокий уровень ревности может побуждать человека проявлять агрессию по отношению к партнеру или сопернику, по отношению к самому себе, а также преследовать значимого, не доверять ему, отказываться идти на компромисс, выслушивать партнера. Возможно также то, что человека с высоким уровнем ревности сложно убедить в том, что его опасения в неверности партнера напрасны, он может воспринимать оправдания партнера как подтверждение своих догадок» [2, с. 224].

Для определения достоверности различий в уровне ревности между мужчинами и женщинами был осуществлен статистический анализ результатов с помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера. Результаты проведенного статистического анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты статистической обработки данных мужчин и женщин в уровне ревности с помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера

Уровень	$\chi^2_{\text{эмп}}$	Критические значения	
		$p \leq 0,05$	$p^{**} \leq 0,01$
Низкий	0,47	1,64	2,31
Средний	1,01	1,64	2,31
Высокий	1,52	1,64	2,31

Согласно данным, представленным в таблице 1, с помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера между мужчинами и женщинами не выявлено статистически значимых различий в уровне ревности.

Результаты исследования коммуникативных реакций на ревность, полученные с помощью опросника CRJ «Коммуникативные реакции на ревность» (разработан Л. К. Герреро, П. А. Андерсен адаптирован И. А. Фурмановым, А. О. Вергейчик), представлены на рисунке 2.

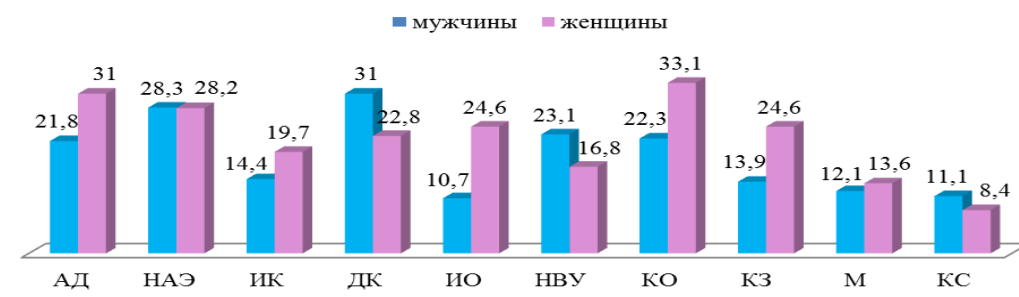


Рисунок 2 – Выраженность коммуникативных реакций мужчин и женщин на ревность (по опроснику CRJ «Коммуникативные реакции на ревность» (разработан Л. К. Герреро, П. А. Андерсен, адаптирован И. А. Фурмановым, А. О. Вергейчик)

(Примечание: АД – активное дистанцирование, НАЭ – негативная аффективная экспрессия, ИК – интегративная коммуникация, ДК – дистрибутивная коммуникация, ИО – избегание/отрицание, НВУ – насильственное взаимодействие/угрозы, КО – контроль/ограничение, КЗ – компенсация/замещение, М – манипуляция, КС – контакт с соперником)

Согласно данным, представленным на рисунке 2, среднее групповое значение по шкале «активное дистанцирование» у женщин составило 31, у мужчин – 21,8. Это свидетельствует о том, что «реакция на ревность «активное дистанцирование» наиболее выражена у женщин. Женщины в ситуации ревности наиболее ярко выражают неприятие к партнеру, игнорируют его, демонстрируют меньшую привязанность к нему» [3, с. 84].

Среднее групповое значение по шкале «негативная аффективная экспрессия» у мужчин составила 28,3, у женщин – 28,2, что свидетельствует о практически одинаковой выраженности. Максимальное значение по данной шкале достигает 49. Сравнивая показатели мужчин и женщин с максимальным по данной шкале, можно предположить, что как у мужчин, так и у женщин негативная аффективная экспрессия, проявляющаяся в сдерживании своих негативных чувств к партнеру, выражена в средней степени.

Среднее групповое значение по шкале «интегративная коммуникация» у мужчин составило 14,4, у женщин – 19,7, что свидетельствует о том, что мужчины менее готовы к интегративной коммуникации в ситуации ревности. «Женщины же более готовы к прямой, просоциальной коммуникации с партнером в ситуации ревности. У них более выражено стремление к решению проблем, связанных с ревностью путем конструктивного взаимодействия» [3, с. 84]. Максимальное значение по данной шкале может достигать 28 баллов. Исходя из этого, можно предположить, что данная коммуникативная реакция недостаточно развита как у мужчин, так и женщин.

Среднее групповое значение по шкале «дистрибутивная коммуникация» у мужчин составило 31, у женщин – 22,8, что свидетельствует о том, что у мужчин в ситуации ревности дистрибутивная коммуникация выражена в большей степени, чем у женщин. «В ситуации ревности мужчины в большей степени склонны к прямой, асоциальной коммуникации с партнером, решения проблем ревности путем конфликтного взаимодействия» [3, с. 84]. У мужчин более выражена склонность обвинять партнера, ссориться с ним.

Среднее групповое значение по шкале «избегание – отрицание» у мужчин составило 10,7, у женщин – 24,6, что свидетельствует о том, что женщины «в ситуации ревности более склонны к непрямым действиям, стараются избежать обсуждения вопросов, связанных с ревностью, т. е. стремятся к отрицанию или избеганию наличия проблемы» [3, с. 84].

Среднее групповое значение по шкале «насильственное взаимодействие / угрозы» у мужчин составило 23,1, у женщин – 16,8, что свидетельствует о том, что мужчины «в ситуации ревности более склонны к насильственному взаимодействию с партнером, используя при этом прямые, агрессивные вербальные и невербальные угрозы в адрес партнера или же выражение агрессии и насилия по отношению к партнеру» [3, с. 84].

Среднее групповое значение по шкале «контроль – ограничение» у мужчин составило 22,3, у женщин – 33,1, что свидетельствует о том, что женщины «в ситуации ревности наиболее склонны контролировать своего партнера, совершая действия, направленные на ограничения доступа к конкурентам, регулярно контролируя своего мужчину, пытаются внести различного рода ограничения» [3, с. 84].

Среднее групповое значение по шкале «компенсация – замещение» у мужчин составило 13,9, у женщин – 24,6, что свидетельствует о том, что женщины «в ситуации ревности наиболее стремятся угодить партнеру, сделать ему что-то приятное, стать более близким другом, чтобы «обезвредить» конкурента, занять главное место в жизни мужчины» [3, с. 85].

Среднее групповое значение по шкале «манипуляция» у мужчин составило 12,1, у женщин – 13,6, что свидетельствует о том, что как у женщин, так и мужчин «в ситуации ревности не выражена склонность к действиям, предназначенным вызова негативных переживаний у партнера или возлагания на него ответственности за изменение ситуации» [3, с. 85].

Среднее групповое значение по шкале «контакт с соперником» у мужчин составило 11,1, у женщин – 8,4, что свидетельствует о том, что мужчины «в ситуации ревности наиболее склонны к активной коммуникации с конкурентом, совершению попыток противостояния сопернику» [3, с. 85].

Для определения достоверности различий в выраженности коммуникативных реакций на ревность между мужчинами и женщинами был осуществлен статистический анализ результатов с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты проведенного статистического анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты статистической обработки данных мужчин и женщин в выраженности коммуникативных реакций на ревность с помощью U-критерия Манна-Уитни

Реакция	U _{эмп}	Критические значения	
		p * ≤ 0,05	p ** ≤ 0,01
Активное дистанцирование (АД)	507,5**	1010	912
Негативная аффективная экспрессия (НАЭ)	1123	1010	912
Интегративная коммуникация (ИК)	608,5**	1010	912
Дистрибутивная коммуникация (ДК)	356**	1010	912
Избегание / отрицание (ИО)	392**	1010	912
Насильственное взаимодействие / угрозы (НВУ)	704,5**	1010	912
Контроль / ограничение (КО)	621,5**	1010	912
Компенсация / замещение (КЗ)	413**	1010	912
Манипуляция (М)	1139	1010	912
Контакт с соперником (КС)	982*	1010	912
Примечание: ** – уровень значимости $p \leq 0,01$, * – уровень значимости $p \leq 0,05$			

Согласно данным, представленным в таблице 2, с помощью U-критерия Манна-Уитни выявлены статистически значимые различия в выраженности следующих коммуникативных реакций на ревность между мужчинами и женщинами:

- «активное дистанцирование» ($U_{\text{эмп}} = 507,5 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 507,5 < 912$ при $p \leq 0,01$), т. е. выраженность коммуникативной реакции «активное дистанцирование» у мужчин ниже, чем у женщин (при $p \leq 0,01$);
- «интегративная коммуникация» ($U_{\text{эмп}} = 608,5 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 608,5 < 912$ при $p \leq 0,01$), т. е. выраженность коммуникативной реакции «интегративная коммуникация» у мужчин статистически значимо ниже, чем у женщин (при $p \leq 0,01$);
- «дистрибутивная коммуникация» ($U_{\text{эмп}} = 356 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 356 < 912$ при $p \leq 0,01$), т. е. выраженность коммуникативной реакции «дистрибутивная коммуникация» у женщин статистически значимо ниже, чем у мужчин (при $p \leq 0,01$);
- «избегание – отрицание» ($U_{\text{эмп}} = 392 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 392 < 912$ при $p \leq 0,01$), т. е. выраженность коммуникативной реакции «избегание – отрицание» у мужчин статистически значимо ниже, чем у женщин (при $p \leq 0,01$);
- «насильственное взаимодействие / угрозы» ($U_{\text{эмп}} = 704,5 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 704,5 < 912$ при $p \leq 0,01$), т. е. выраженность коммуникативной реакции «насильственное взаимодействие / угрозы» у женщин статистически значимо ниже, чем у мужчин (при $p \leq 0,01$);
- «контроль – ограничение» ($U_{\text{эмп}} = 621,5 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 621,5 < 912$ при $p \leq 0,01$), т. е. выраженность коммуникативной реакции «контроль – ограничение» у мужчин статистически значимо ниже, чем у женщин (при $p \leq 0,01$);

– «компенсация – замещение» ($U_{\text{эмп}} = 413 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 413 < 912$ при $p \leq 0,01$), т. е. выраженность коммуникативной реакции «компенсация – замещение» у мужчин статистически значимо ниже, чем у женщин (при $p \leq 0,01$);

– «контакт с соперником» ($U_{\text{эмп}} = 982 < 1010$ при $p \leq 0,05$ и $U_{\text{эмп}} = 982 > 912$ при $p \leq 0,01$), т. е. выраженность коммуникативной реакции «контакт с соперником» у женщин статистически значимо ниже, чем у мужчин (при $p \leq 0,05$).

Таким образом, проведенное исследование позволило изучить психологические особенности ревности и коммуникативных реакций на ревность в молодых супружеских парах. Анализ результатов исследования показал, что между мужчинами и женщинами отсутствуют статистически значимые различия в уровне ревности. Преобладающим уровнем ревности как у мужчин, так и у женщин, является средний уровень. У третьей части мужчин и женщин выявлен высокий уровень ревности, низкий уровень ревности выявлен лишь у четвертой части молодых супругов.

В ситуации ревности у мужчин более выражены следующие коммуникативные реакции «дистрибутивная коммуникация», «насиловое взаимодействие / угрозы», «контакт с соперником». В ситуации ревности они ведут прямую, асоциальную коммуникацию с партнером, решают проблему ревности путем конфликтного взаимодействия. Прибегают к обвинениям партнера, ссорятся с ним. Используют прямые, агрессивные вербальные и невербальные угрозы в адрес партнера или же прибегают к выражению агрессии и насилия по отношению к партнеру. Также они осуществляют активную коммуникацию с конкурентом, совершают попытки противостояния сопернику.

У женщин в ситуации ревности более выражены следующие коммуникативные реакции «активное дистанцирование», «интегративная коммуникация», «избегание – отрицание», «контроль – ограничение», «компенсация – замещение». Коммуникативные реакции на ревность у женщин достаточно разнообразные и в зависимости от различных условий, факторов, оказывающие влияние они используют ту или иную реакцию. Если сравнивать с мужчинами, то женщины в ситуации ревности наиболее склонны выражать неприятие к партнеру, игнорируя его, демонстрируя меньшую привязанность к нему. Также у женщин более выражена готовность к прямой, просоциальной коммуникации с партнером в ситуации ревности, нежели у мужчин. У них более выражено стремление к решению проблем, связанных с ревностью путем конструктивного взаимодействия. Склонность к непрямым действиям, направленным на избегание обсуждения вопросов, связанных с ревностью, стремление к отрицанию или избеганию наличия проблемы, также более развита у женщин. В ситуациях, когда отрицание невозможно, женщины совершают действия с целью контроля поведения партнера и ограничения доступа к конкурентам, они регулярно контролируют своего мужчину, пытаются внести различного рода ограничения, стремятся угодить партнеру, сделать ему что-то приятное, стать более близким другом, чтобы «обезвредить» конкурента, занять главное место в жизни мужчины.

Список использованных источников

1 Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2023: статистический сборник. – Минск : Национальный статистический комитет, 2023. – 472 с. – belstat.gov.by. – Дата доступа: 18.03.2024.

2 Герреро, Л. Коммуникативные ответы на шкалу ревности: пересмотр, эмпирическая проверка и ассоциации с удовлетворением в отношениях / Л. К. Герреро, А. Ф. Ханнава, Э. А. Бабин // Связь, методы и меры. – 2011. – № 5. – С. 223 – 249.

3 Фурманов, И. А. Тактики поведения в ситуации переживания ревности: адаптация методики «Коммуникативные реакции на ревность» / И. А. Фурманов, А. О. Вергейчик // Психологический журнал. – 2012. – № 1. – С. 81 – 89.

Ю. О. Блинова

Научный руководитель: О. В. Маркевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИИ КОНФЛИКТНОСТИ И НИЗКИХ УРОВНЕЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ

Статья исследует эффективность программы коррекции конфликтности и низких уровней удовлетворенности в молодых семьях с детьми. Проведен анализ динамики семейных отношений до и после внедрения программы. Результаты показывают повышение уровня удовлетворенности браком и снижение конфликтности, что подтверждает необходимость использования подобных программ для укрепления семейных связей и создания гармоничной семейной среды.

Ключевые слова: конфликтность, удовлетворенность браком, молодая семья, дети, супруги.

Y. O. Blinova

Scientific advisor: O. V. Markevich

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

EFFECTIVENESS OF THE PROGRAM FOR CORRECTING CONFLICT AND LOW LEVELS OF SATISFACTION IN YOUNG FAMILIES WITH CHILDREN

This article examines the effectiveness of a program to correct conflict and low levels of satisfaction in young families with children. An analysis of the dynamics of family relationships before and after the implementation of the program was conducted. The results show an increase in the level of satisfaction with marriage and a decrease in conflict, which confirms the need to use such programs to strengthen family ties and create a harmonious family environment.

Keywords: conflict, marital satisfaction, young family, children, spouses.

В современном обществе вопросы конфликтности и уровня удовлетворенности браком приобретают особую актуальность, особенно в контексте молодых семей с детьми. Стремительное развитие социальных, экономических и психологических факторов создает дополнительные вызовы для гармонии в семейных отношениях, что зачастую приводит к росту конфликтных ситуаций и снижению эмоциональной удовлетворенности супругов.

В таких условиях возникает необходимость разработки и внедрения специальных программ, направленных на профилактику и коррекцию этих проблем. Настоящая статья посвящена анализу эффективности программы коррекции конфликтности и низких уровней удовлетворенности в молодых семьях с детьми, которая ориентирована на развитие навыков конструктивного общения, управления конфликтами и укрепления партнерских связей.

Ознакомимся с основными понятиями. Согласно В. В. Столину, удовлетворенность браком – это стойкое эмоциональное явление – чувство, которое может проявляться как непосредственно в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и в разнообразных мнениях, оценках, сравнениях [1].

Конфликтностью, по мнению Л. А. Петровской, является состояние готовности личности к конфликтам, ее степень вовлеченности в развитие конфликта [2].

Молодой семьей является супружеская пара с детьми или без них при продолжительности семейной жизни до пяти лет и возрасте супругов не старше тридцати лет, как писала В. М. Целуйко [3].

Цель коррекционной программы – повысить уровень удовлетворенности браком и снизить конфликтность через обучение эффективным методам коммуникации и разрешения споров.

В рамках внедрения программы ставятся задачи по развитию представлений о механизмах конфликтов, формированию навыков осознанного поведения, эмоциональной поддержки и ответственности, а также принципы построения системы воздействия с учетом индивидуальных особенностей участников.

Рассмотрим тематический план программы коррекции конфликтности и низких уровней удовлетворенности браком в молодых семьях с детьми описанный в таблице 1.

Таблица 1 – Тематический план программы коррекции конфликтности и низких уровней удовлетворенности браком в молодых семьях с детьми

Тема занятия	Цель	Содержание
1	2	3
«Конфликт и способы реагирования»	Информирование участников программы о сущности конфликта и способов реагирования.	1. «Знакомство»; 2. Мини-лекция на тему: «Семейные конфликты и способы их разрешения»; 3. «Ассоциации»; 4. «Разное мнение»; 5. «Дерево проблем»; 6. «Рисунок в парах»; 7. «Позитивная визуализация».
«Эффективная коммуникация»	Продемонстрировать участникам программы, возможность конструктивного решения конфликтов.	1. «Приветствие»; 2. «Активное слушание»; 3. «Правила эффективного общения»; 4. «Ролевые игры».
«Поведение человека в конфликте»	Продемонстрировать участникам тренинговой программы, что может влиять на поведение человека в конфликте.	1. «Прогноз погоды»; 2. «Почему ты так со мной?»; 3. «Наше поведение»; 4. «Услышь меня»; 5. «Шурум-бурум».
«Супружеские кризисы»	Проинформировать участников, каким образом супружеские кризисы влияют на рост конфликтов, а также как конфликты способствуют переживанию супружеских кризисов.	1. «Цвет, форма, фрукт»; 2. Мини-лекция на тему: «Что такое супружеский кризис и его взаимосвязь с конфликтами»; 3. «Режиссер»; 4. «Салфетка».
«Супружеские обязательства»	Проинформировать участников программы, о наличии супружеских обязательств.	1. «Говорю, что вижу»; 2. Мини-лекция на тему: «Супружеские обязательства»; 3. «Наши отношения похожи на...»; 4. «Почему хорошо быть...»; 5. «Лабиринт».

Окончание таблицы 1

1	2	3
«Время для семьи»	Сформировать понимание важности совместного времени для укрепления отношений внутри семьи.	1. «Здравствуй, ты представляешь...!»; 2. «Визуализация семейного времени»; 3. «Семейный календарь»; 4. «Идеальный день с семьей»; 5. «Общие привычки».
«Стресс и его влияние на семью»	Способствовать определению участниками источников стресса и изучению его влияния на семейные отношения.	1. «Мой день»; 2. «Идентификация источников стресса»; 3. «Техники расслабления»; 4. «Эмоции и стресс»; 5. «Поддержка».
«Закрепление навыков»	Научиться применить навыки, изученные в предыдущих занятиях, в реальных ситуациях.	1. «Изменения»; 2. «Сценарии»; 3. «Ситуации из жизни»; 4. «Контракт».
«Партнерство и совместные цели»	Сформировать общее видение и цели в семье.	1. «Моя семья»; 2. «Ценности»; 3. «Цели на будущее»; 4. «Формирование совместного плана».

С целью оценки эффективности разработанной программы коррекции, нами было проведено ее внедрение на базе учреждения «Гомельский городской центр социального обслуживания семьи и детей» и последующий анализ ее эффективности.

Для внедрения программы нами были выбраны две группы пар, у которых хотя бы у одного из супругов на основании результатов методик «Опросник удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко» и «Опросник определения уровня конфликтности индивида Д. М. Рамендик» были выявлены абсолютно неблагополучные, неблагополучные и скорее неблагополучные уровни удовлетворенности браком, а также ближе к среднему, выше среднего и высокие уровни конфликтности. В каждой из групп, коррекционной и контрольной, насчитывалось по 22 участника.

После проведения коррекционного вмешательства в соответствии с разработанной программой, нами было проведено повторное психодиагностическое исследование по методикам «Опросник удовлетворенности браком (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко)» и «Опросник определения уровня конфликтности индивида (Д. М. Рамендик)».

Рассмотрим результаты исследования коррекционной группы испытуемых по методике «Опросник удовлетворенности браком (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко)».

Абсолютно неблагополучная категория в коррекционной группе отсутствует, что указывает на то, что ни один из участников не испытывает крайних форм неудовлетворенности в своих отношениях. Это может свидетельствовать о том, что коррекционная программа оказала положительное влияние на участников, помогая им избежать самых тяжелых форм конфликтов и проблем в браке. В контрольной группе, напротив, наблюдается 9 % респондентов, находящихся в крайне неблагополучной ситуации. Это подчеркивает наличие серьезных проблем у части испытуемых и указывает на необходимость вмешательства и поддержки для улучшения их семейных отношений.

В категории «неблагополучная» коррекционная группа демонстрирует 23 % участников с определенными трудностями в отношениях. Это говорит о том, что значительная часть людей все еще сталкивается с проблемами, но они не достигают критического уровня. В контрольной группе этот показатель равен 27 %, что также указывает на наличие неблагополучных браков, но с небольшим перевесом. Это может означать, что участники контрольной группы более подвержены негативным влияниям и не имеют доступа к ресурсам и методам, которые могли бы помочь им справиться с трудностями.

Среди участников с «скорее неблагополучным» уровнем удовлетворенности браком коррекционная группа имеет самый высокий показатель – 50 %. Это говорит о том, что половина респондентов сталкивается со значительными трудностями в своих отношениях. В контрольной группе этот показатель ниже – 41 %, что также свидетельствует о наличии проблем, но в меньшей степени. Высокий уровень «скорее неблагополучных» участников в коррекционной группе может указывать на то, что программа помогла некоторым людям осознать свои проблемы и начать работать над ними, хотя они все еще находятся в состоянии неудовлетворенности.

Переходная категория остается стабильной для обеих групп и составляет 9 %. Это говорит о наличии участников, находящихся на грани между благополучием и неблагополучием. Эти респонденты могут быть восприимчивы к изменениям в своих отношениях и могут извлечь пользу из дополнительных вмешательств или поддержки.

В категории «скорее благополучная» коррекционная группа показывает 18 % участников с положительным восприятием своих отношений. Это может свидетельствовать о том, что программа способствовала улучшению восприятия отношений среди участников и помогла им увидеть положительные аспекты своего брака. Контрольная группа имеет немного меньший процент – 14 %, что также указывает на присутствие благоприятных условий, но в меньшей степени. Этот небольшой перевес может говорить о том, что участники коррекционной группы более активно работают над своими отношениями и применяют полученные знания на практике.

Обе группы не имеют представителей в категориях «благополучная» и «абсолютно благополучная», что подтверждает отсутствие респондентов с идеальными условиями в браке.

В целом результаты показывают более высокие уровни неблагополучия среди участников контрольной группы по сравнению с коррекционной группой. Наличие положительных изменений в восприятии отношений у участников коррекционной группы может свидетельствовать об эффективности проведенной программы. Участники программы смогли лучше осознать свои проблемы и начали работать над их решением. Это подчеркивает важность дальнейшей работы над улучшением семейных отношений и возможностью применения коррекционных программ для повышения уровня удовлетворенности браком. Программа показала свою значимость как инструмент для поддержки пар в преодолении трудностей и создании более гармоничных отношений.

Рассмотрим результаты исследования коррекционной группы испытуемых по опроснику определения уровня конфликтности индивида Д. М. Рамендик.

Результаты исследования уровня конфликтности в коррекционной и контрольной группах предоставляют глубокое понимание динамики межличностных отношений и психологического состояния участников.

Очень низкий уровень конфликтности в коррекционной группе (4 % респондентов) указывает на наличие небольшого числа участников, которые практически не испытывают конфликтов в своих отношениях. Это может свидетельствовать о том, что некоторые респонденты смогли достичь гармонии и взаимопонимания благодаря проведенной коррекционной программе. Участники, находящиеся в этой категории, вероятно, обладают высокими навыками коммуникации и эмоционального интеллекта, что позволяет им эффективно справляться с возникающими разногласиями. В контрольной

группе отсутствие участников с таким уровнем конфликтности (0 % испытуемых) подчеркивает более высокую степень напряженности и неудовлетворенности в отношениях. Это может указывать на то, что без целенаправленной работы над собой и своими отношениями люди чаще сталкиваются с неразрешенными конфликтами.

Низкий уровень конфликтности не был зафиксирован ни в одной из групп, что говорит о том, что ни один из участников не оценил свои отношения как практически свободные от конфликтов. Это подчеркивает общую тенденцию к наличию определенных проблем в обеих группах. Участники могут испытывать трудности в выражении своих эмоций или потребностей, что приводит к накоплению недовольства и напряженности.

Уровень ниже среднего в коррекционной группе (14 % испытуемых) показывает, что часть участников все же испытывает некоторые трудности, но они не достигают критического уровня. Это может говорить о том, что участники осознают свои проблемы и готовы работать над их решением. В контрольной группе этот показатель равен 9 % исследуемых, что также свидетельствует о наличии проблем, но с меньшей выраженностью. Возможно, это связано с тем, что участники контрольной группы менее осведомлены о своих эмоциональных состояниях или не имеют доступа к ресурсам для их разрешения.

Ближе к среднему уровень конфликтности составляет 23 % молодых семей с детьми для обеих групп, что говорит о стабильности этого показателя и указывает на то, что значительное количество участников находится на грани между низким и средним уровнем конфликтности. Это может быть признаком того, что многие респонденты осознают свои проблемы и находятся в процессе их решения. Они могут быть открыты к изменениям и готовы применять новые подходы для улучшения своих отношений.

Средний уровень конфликтности также равен 18 % респондентов для обеих групп, подтверждая наличие значительного числа респондентов с умеренным уровнем конфликтов в отношениях. Это может указывать на то, что большинство участников сталкиваются с типичными для отношений трудностями – от недопонимания до различий в ожиданиях.

Ближе к среднему уровень конфликтности в коррекционной группе выше (23 % испытуемых) по сравнению с контрольной (18 % исследуемых). Это может говорить о том, что участники коррекционной группы более активно работают над своими отношениями и стремятся снизить уровень конфликтов благодаря полученным знаниям и навыкам во время программы. Они могут быть более открытыми к обсуждению своих чувств и потребностей.

Выше среднего уровень конфликтности значительно выше в контрольной группе (28 % респондентов), чем в коррекционной (14 % исследуемых). Это различие подчеркивает более высокую степень напряженности и проблем в отношениях среди респондентов контрольной группы, которые не прошли коррекцию. Участники контрольной группы могут испытывать больше стресса и недовольства своими отношениями из-за отсутствия инструментов для конструктивного разрешения конфликтов.

Высокий уровень конфликтности одинаков для обеих групп (4 % испытуемых), что указывает на наличие небольшого числа участников с серьезными проблемами в отношениях. Однако это также подчеркивает необходимость работы над этими вопросами как для тех, кто прошел программу, так и для тех, кто не прошел.

В целом результаты показывают положительное влияние коррекционной программы на снижение уровня конфликтности среди участников. Несмотря на то, что обе группы демонстрируют наличие проблем в отношениях, участники коррекционной группы имеют более низкие показатели по критическим категориям конфликтности по сравнению с контрольной группой. Это свидетельствует о том, что программа оказала поддержку участникам в осознании своих проблем и предоставила инструменты для их решения.

Эти результаты подчеркивают важность психологической поддержки и обучения навыкам эффективного общения для улучшения межличностных отношений. Коррекционная программа помогла участникам развить навыки саморегуляции эмоций и конструктивного разрешения конфликтов, что способствовало созданию более здоровой атмосферы взаимодействия между партнерами.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности проведенной коррекционной программы: она способствовала улучшению восприятия отношений и снижению уровня конфликтности среди участников. Программа продемонстрировала свою ценность как инструмент повышения качества жизни людей через улучшение их межличностных взаимодействий и эмоционального благополучия.

Далее нами был проведен статистический анализ данных с использованием критерия Вилкоксона, с целью выявления значимости изменения результатов исследования молодых семей с детьми по методикам «Опросник удовлетворенности браком» В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко» и «Опросник определения уровня конфликтности индивида (Д. М. Рамендик)» у коррекционной и контрольной групп молодых семей с детьми до и после внедрения коррекционной программы.

Критерий Вилкоксона (также известный как Т-критерий Вилкоксона или Wilcoxon signed-rank test) – это непараметрический статистический критерий, используемый для сравнения двух зависимых (связанных) выборок. Он применяется, когда необходимо проверить различия между двумя измерениями, выполненными на одной и той же группе испытуемых (например, до и после экспериментального воздействия).

В результате исследования эффективности внедренной программы коррекции конфликтности и низких уровней удовлетворенности браком в молодых семьях с детьми было установлено, что программа способствовала улучшению межличностных отношений и повышению уровня удовлетворенности участников. Участники, прошедшие программу, продемонстрировали заметное снижение уровня конфликтности и более высокие показатели удовлетворенности браком по сравнению с контрольной группой. Это свидетельствует о том, что целенаправленная работа над навыками коммуникации и разрешения конфликтов может существенно изменить динамику семейных отношений.

Кроме того, результаты исследования подчеркивают важность поддержки молодых семей в период адаптации к родительству. Программа не только предоставила участникам инструменты для конструктивного взаимодействия, но и помогла создать пространство для открытого обсуждения проблем и потребностей в отношениях. Это подтверждает необходимость внедрения подобных программ в практику работы с молодыми семьями, что может способствовать укреплению их эмоционального благополучия и стабильности. В дальнейшем такие инициативы могут стать основой для формирования более здоровых семейных систем и повышения качества жизни в обществе.

Список использованных источников

1 Егорова, О. В. Феномен удовлетворенности браком: основные направления исследований / О. В. Егорова [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/egorova_ov.html – Дата доступа: 20.05.2025.

2 Коновалова, Л. А. Взаимосвязь конфликтности супругов с уровнем эмпатии и удовлетворенностью браком / Л. А. Коновалова, А. В. Чистякова // Педагогическое наследие К.Д. Ушинского: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского», Ярославль, 4-5 марта 2014 г. – 2014. – Ч. 2. – С. 291.).

3 Целуйко, В. М. Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. М.: ВЛАДОС, 2006. – С.86.

М. С. Булашкова

Научный руководитель: А. А. Смык

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

СТИЛЬ ПРИВЯЗАННОСТИ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ СЕМЬЕВЕДЕНИИ

В статье анализируется, как детские стили привязанности влияют на стабильность и удовлетворённость брака. Рассматриваются надёжный, тревожный и избегающий типы, их роль в доверии, близости и решении конфликтов. Описаны исследования и подходы, способствующие формированию зрелых отношений.

Ключевые слова: стиль привязанности, удовлетворённость браком, эмоциональная близость, теория привязанности, надёжный стиль, тревожный стиль, избегающий стиль, семейная терапия, семейное ведение.

M. S. Bulashkova

Scientific advisor: A. A. Smyk

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

ATTACHMENT STYLE AS A FACTOR OF MARRIAGE SATISFACTION: INNOVATIVE APPROACHES IN MODERN FAMILY STUDY

This article examines how childhood attachment styles influence marital stability and satisfaction. It examines secure, anxious, and avoidant attachment styles and their role in trust, intimacy, and conflict resolution. It describes research and approaches that can help foster mature relationships.

Key words: attachment style, marital satisfaction, emotional intimacy, attachment theory, secure style, anxious style, avoidant style, family therapy, family studies.

В современном обществе, где институт брака сталкивается с множеством вызовов, понимание психологических факторов, влияющих на устойчивость и удовлетворённость семейных отношений, приобретает особую значимость. Одним из ключевых факторов, определяющих качество брачных отношений, является стиль привязанности, сформированный в детстве и проявляющийся во взрослом возрасте. Современное семейное ведение, опираясь на инновационные подходы, активно исследует влияние стилей привязанности на удовлетворённость браком, разрабатывая эффективные методики диагностики и коррекции семейных отношений.

Теория привязанности занимает центральное место в современной психологии развития и межличностных отношений. Разработанная Джоном Боулби и дополненная исследованиями Мэри Эйнсворт, она рассматривает привязанность как врождённый механизм, обеспечивающий выживание и психологическую стабильность ребёнка.

Джон Боулби предложил концепцию, согласно которой эмоциональная связь между ребёнком и его основным опекуном (чаще всего матерью) играет фундаментальную роль в формировании личности. Эта связь обеспечивает чувство безопасности, способствует познанию окружающего мира и закладывает основу будущих отношений во взрослом возрасте [1].

Мэри Эйнсворт, исследуя взаимодействие между матерями и младенцами, выделила три основных типа привязанности, отражающих качество детско-родительских отношений. Надёжная привязанность формируется в условиях чуткого и последовательного

отклика со стороны матери; такие дети чувствуют себя в безопасности, легче успокаиваются, активно исследуют окружающий мир и обладают высокой самооценкой. Тревожно-амбивалентная привязанность возникает при непредсказуемом и нестабильном поведении родителей, что делает ребёнка эмоционально зависимым, тревожным и менее адаптивным. Избегающая привязанность формируется в результате эмоциональной холодности со стороны родителей – дети с таким типом стараются демонстрировать самостоятельность и отстранённость, хотя внутренне испытывают беспокойство и неуверенность. Позднее был добавлен дезорганизованный тип привязанности, характеризующийся противоречивым и неадекватным поведением – часто встречается у детей, переживших насилие или пренебрежение.

Теория нашла широкое применение в практической психологии. Диагностика типов привязанности позволяет специалистам понять особенности поведения и эмоционального фона клиента. В детской терапии используются методы формирования надёжной привязанности через коррекцию детско-родительских отношений, обучение родителей эмоциональному отклику и поддержке.

Во взрослой практике теория привязанности помогает в анализе проблем в романтических и семейных отношениях, трудностях общения, повторяющихся моделях поведения. Понимание собственного стиля привязанности позволяет клиенту осознавать причины неудач в отношениях и работать над формированием новых, более адаптивных стратегий. Особое значение теория привязанности имеет в работе с приёмными семьями, детьми-сиротами, а также в психотерапии людей, переживших травматические события в детстве.

Теория привязанности является важнейшей составляющей современной психологической науки и практики. Она не только объясняет происхождение индивидуальных различий в межличностных отношениях, но и даёт мощный инструмент для психологической помощи. В условиях возрастающей социальной нестабильности и дефицита эмоциональных контактов понимание природы привязанности приобретает всё большее значение.

Современные психологические исследования всё чаще акцентируют внимание на влиянии ранних моделей привязанности на качество последующих межличностных отношений, в том числе супружеских. Одним из ключевых направлений в этой области является изучение связи между стилем привязанности и уровнем удовлетворённости браком. Эта тема приобретает особую актуальность в контексте растущей нестабильности семейных союзов, увеличения количества разводов и усиливающегося интереса к психологическим детерминантам устойчивости брака.

Одно из таких исследований, проведённое с использованием валидизированных психодиагностических инструментов – опросника ASA (Adult Attachment Scale), позволяющего определить стиль привязанности взрослого человека, а также шкалы удовлетворённости браком (например, Marital Satisfaction Inventory), продемонстрировало чёткую закономерность между типом привязанности и качеством супружеских отношений.

Результаты показали, что наибольший уровень удовлетворённости браком отмечается у тех респондентов, у которых сформирован надёжный (или безопасный) стиль привязанности. Эти люди характеризуются эмоциональной устойчивостью, способностью к открытому выражению чувств, доверием к партнёру, высоким уровнем эмпатии и готовностью к конструктивному взаимодействию. Они легче справляются с конфликтами и стрессами в браке, склонны к взаимной поддержке и демонстрируют высокую степень психологической гибкости в отношениях. Всё это способствует более гармоничному и продолжительному брачному союзу, основанному на взаимопонимании, уважении и эмоциональной близости.

В то же время, у участников с тревожно-амбивалентным стилем привязанности наблюдался самый низкий уровень удовлетворённости браком. Люди с таким стилем склонны к неуверенности в себе и партнёре, испытывают постоянную потребность

в подтверждении любви, боятся быть покинутыми. Эти установки могут приводить к эмоциональной зависимости, частым ссорам, избыточной ревности и трудностям в доверительных взаимодействиях. Партнёр тревожно-амбивалентного человека зачастую оказывается в позиции постоянного «удовлетворения» его тревожных потребностей, что создаёт напряжение и может привести к эмоциональному выгоранию в отношениях.

Также в ряде работ было отмечено, что лица с избегающим стилем привязанности, характеризующиеся эмоциональной дистанцированностью и трудностью в выражении чувств, демонстрируют умеренный или пониженный уровень удовлетворённости браком. Они, как правило, стремятся к автономии, избегают излишней близости, что может вызывать чувство отчуждения у партнёра и затруднять формирование устойчивой эмоциональной связи. Несмотря на внешнюю стабильность таких отношений, внутри них часто отсутствует эмоциональное тепло, интимность и глубокое доверие [2].

Таким образом, полученные данные подчёркивают важность ранних привязанностных переживаний для формирования зрелых и гармоничных супружеских отношений. Надёжный стиль привязанности выступает как ресурс устойчивости брака, тогда как тревожные и избегающие стили могут становиться предикторами дисгармонии, неудовлетворённости и разрывов. Это открывает широкие перспективы для применения теории привязанности в психотерапии и консультировании супружеских пар, а также в профилактической работе, направленной на развитие эмоциональной компетентности и навыков конструктивного взаимодействия в партнёрских отношениях.

Другие современные исследования в области психологии отношений подтверждают, что ненадёжные стили привязанности – в частности тревожный и избегающий – оказывают выраженное влияние на удовлетворённость супружескими и романтическими отношениями. Это влияние в значительной степени связано с фрустрацией (то есть неудовлетворённостью) базовых психологических потребностей, которые лежат в основе здорового функционирования личности и гармоничных межличностных связей. К таким потребностям относятся, прежде всего, потребность в связанности (эмоциональной близости, привязанности, поддержке) и потребность в автономии (ощущении личной свободы, способности быть собой в отношениях) [3].

Люди с тревожным стилем привязанности, как правило, обладают высокой чувствительностью к сигналам потенциального отвержения, стремятся к постоянному подтверждению любви и одобрения со стороны партнёра. Однако их поведение – выражающееся в чрезмерной зависимости, ревности, навязчивости, частых эмоциональных всплесках – может приводить к обратному эффекту. Партнёр начинает испытывать давление и дистанцироваться, что ещё больше усиливает тревожность. Таким образом, базовая потребность в эмоциональной связанности у тревожного индивида не удовлетворяется, несмотря на его усилия, а сама фрустрация этой потребности становится хроническим источником страданий и неудовлетворённости отношениями.

Люди с избегающим стилем привязанности стремятся к самодостаточности, контролю над эмоциями и дистанцированию от излишней близости. Они нередко воспринимают эмоциональные требования партнёра как угрозу своей автономии, что вызывает напряжение. В то же время они часто подавляют собственную потребность в близости, что ведёт к внутреннему конфликту. С одной стороны, существует стремление к независимости, с другой – неудовлетворённая, но глубоко подавленная потребность в связанности. Эта двойственная ситуация создаёт хроническую фрустрацию: партнёр не получает эмоционального отклика и поддержки, а сам избегающий человек – неосознанно лишён полноценной привязанности, что в долгосрочной перспективе снижает удовлетворённость браком и может вести к отчуждению.

Фрустрация этих ключевых потребностей ведёт к снижению эмоциональной включённости в отношения, накоплению обид, снижению уровня доверия, росту конфликтности и, как следствие, снижению общей удовлетворённости партнёрством.

На уровне поведения это может проявляться в отдалении, избегании общения, частом недовольстве партнёром, снижении интимности и поддерживающих действий. В эмоциональном плане – в ощущении одиночества, непонятости, тревожности и даже депрессии в рамках пары.

Таким образом, ненадёжные стили привязанности не просто влияют на эмоциональную атмосферу в паре, но и системно нарушают реализацию базовых человеческих потребностей, без которых невозможно построение удовлетворяющих и устойчивых отношений. Эти данные подтверждают необходимость учитывать особенности привязанности в психологическом консультировании пар и при разработке программ по укреплению брачных союзов.

Современное семействедение всё активнее интегрирует инновационные методики, направленные на углублённое понимание и коррекцию внутрисемейных проблем, в том числе тех, которые связаны со стилями привязанности. Это обусловлено тем, что тип привязанности, сформированный в детстве, оказывает значительное влияние на поведение партнёров во взрослых романтических отношениях, их способность к близости, доверию, эмоциональной открытости и конструктивному решению конфликтов. Одним из наиболее перспективных направлений работы с подобными трудностями становится эмоционально-фокусированная терапия (ЭФТ), разработанная психологом Сью Джонсон.

ЭФТ представляет собой научно обоснованный подход к терапии пар, основанный на теории привязанности Джона Боулби. В центре внимания метода – восстановление и укрепление эмоциональной связи между партнёрами. Основной задачей психотерапевта в рамках ЭФТ является помощь супругам в осознании не только своих действий, но и эмоциональных причин этих действий: глубинные страхи, неудовлетворённые потребности, тревоги, лежащие в основе конфликтов. ЭФТ предполагает поэтапную работу. Сначала идентифицируются негативные циклы взаимодействия, в которых партнёры «застревают» – например, один склонен к критике и обвинениям, а другой уходит в себя. Далее акцент делается на развитии способности распознавать и выражать уязвимые эмоции: страх быть отвергнутым, потребность в близости, ощущение одиночества. Финальный этап включает формирование новых моделей поведения и эмоционального реагирования, которые способствуют развитию надёжного стиля привязанности и укреплению эмоционального контакта между супругами.

Результаты применения ЭФТ говорят о высокой эффективности подхода: по данным исследований, проведённых Сью Джонсон и её коллегами, более 70 % пар, прошедших курс терапии, демонстрируют устойчивое улучшение качества отношений, снижение конфликтности и рост удовлетворённости браком. Это делает ЭФТ одним из наиболее результативных методов помощи семьям, переживающим кризис.

Помимо терапевтической помощи, современное семействедение активно развивает профилактическое направление, в том числе через образовательные программы. В рамках подготовки специалистов в области семейной психологии, педагогики, а также в просветительских курсах для молодёжи и будущих супругов, всё чаще внедряются модули, посвящённые теории привязанности, эмоциональной грамотности и навыкам построения устойчивых отношений. Такие программы включают в себя не только передачу знаний о стилях привязанности и их проявлениях в семейной жизни, но и обучение практическим навыкам: эмоциональному саморегулированию, эмпатии, конструктивному разрешению конфликтов, партнёрскому взаимодействию.

Образовательные блоки позволяют молодым людям заранее осознать, какие особенности их привязанности могут повлиять на будущие отношения, какие риски могут возникнуть, и как с ними справляться. Программы способствуют развитию рефлексивности, осознанности, способности к открытому диалогу и стремлению к партнёрству, а не к зависимому или избегающему взаимодействию. Таким образом, молодые люди получают возможность ещё до вступления в брак начать работу над собой, над своими эмоциональными установками и стилем привязанности.

Интеграция подобных инноваций в практику семействедения свидетельствует о переходе данной области в междисциплинарное русло, где сочетаются достижения психологии, психотерапии, педагогики и социологии. Современное семействедение опирается на прочную теоретическую базу, но при этом не ограничивается лишь анализом семейных процессов – оно предлагает конкретные прикладные инструменты, направленные на профилактику, поддержку и восстановление отношений.

Инновационные подходы позволяют повысить осознанность в построении партнёрских связей, снизить уровень эмоционального напряжения и укрепить союз на основе эмоциональной безопасности и взаимной поддержки. Они дают возможность формировать не просто стабильные, но и по-настоящему благополучные семьи, где каждый партнёр чувствует себя услышанным, нужным и любимым. Именно поэтому инновационное семействедение становится значимым социальным ресурсом, способным эффективно отвечать на вызовы современности – рост числа разводов, эмоциональную изоляцию, снижение доверия между партнёрами – и содействовать формированию зрелых, устойчивых семейных систем.

Внедрение курса «Семействедение» в образовательные учреждения представляет собой одну из важнейших инновационных инициатив, направленных на гармоничное развитие личности, а также профилактику семейных проблем на ранних этапах жизни человека. В условиях роста числа разводов, эмоциональной нестабильности в браках и распространённости деструктивных моделей взаимодействия в семьях, необходимость формирования у молодёжи прочной ценностной и психологической базы в сфере отношений становится особенно актуальной. Основной целью данного курса является воспитание у подрастающего поколения уважительного, ответственного и осознанного отношения к институту семьи. Программа ориентирована не только на передачу теоретических знаний о семейных ролях, функциях и этапах жизненного цикла семьи, но и на развитие практических навыков межличностного общения, эмоциональной регуляции и конструктивного разрешения конфликтов [4].

Особое внимание в курсе уделяется осознанию значения семейных ценностей – любви, доверия, взаимной поддержки и заботы, а также изучению разнообразных моделей брака и родительства. Важной задачей становится формирование психологической готовности к семейной жизни, включая понимание своих личностных особенностей, потребностей и ожиданий. Одним из ключевых разделов программы является изучение теории привязанности как фундамента для анализа поведения в близких отношениях. Это даёт учащимся возможность понять, каким образом ранний опыт общения с родителями влияет на выбор партнёра, характер привязанности и уровень доверия в браке. Учащиеся получают шанс осознать свои личные эмоциональные паттерны – например, избегающие, тревожные или надёжные стили привязанности – и начать работу над внутренними установками, мешающими построению здоровых отношений. Такой подход позволяет предотвратить повторение негативных семейных сценариев, часто наблюдаемых в семьях с высоким уровнем конфликтности или эмоционального отчуждения.

Практическая направленность курса реализуется через тренинги, ролевые игры, психологические задания и групповые обсуждения, направленные на развитие у учащихся коммуникативных навыков, эмпатии, эмоционального интеллекта, способности к конструктивному диалогу и взаимопониманию. Эти навыки оказываются незаменимыми как в семейной, так и в профессиональной жизни, способствуя формированию зрелой, устойчивой личности. Согласно данным, внедрение образовательных программ по семействедению в школы и вузы приводит к ряду позитивных эффектов: повышается уровень осведомлённости молодёжи о психологических основах семьи, снижается вероятность деструктивных форм поведения в будущих браках, увеличивается готовность

к ответственному родительству, формируется критическое мышление в отношении стереотипов, связанных с семьёй и гендерными ролями, а также наблюдается снижение уровня разводов среди выпускников, прошедших подготовку по этому направлению [4].

Таким образом, курс «Семьеведение» выступает не просто образовательной инициативой, а социально значимым инструментом, направленным на укрепление института семьи как основы стабильного общества. Он позволяет готовить молодёжь к взвешенному, зрелому и осознанному созданию семьи, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на демографические и социально-психологические показатели в целом. Современное семьеведение, включающее такие курсы, делает акцент на профилактику проблем, а не на их последующее решение, что является эффективной стратегией устойчивого личностного и социального развития.

Список использованных источников

1 Жихарева, Л. В. Теория привязанности, теоретические и практические аспекты / Л. В. Жихарева // Перспективы Науки и Образования. – 2013. – № 4. – С. 144–154.

2 Карабанова, О. А. Тип привязанности как фактор психологической адаптации семьи в условиях глобальных вызовов / О. А. Карабанова, Е. В. Шевлякова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 11 (125). – С. 1–5.

3 Сычев, О. А. Социально-психологические факторы удовлетворенности отношениями в молодых супружеских парах / О. А. Сычев // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8., № 1. – С. 56–74.

4 Семьеведение : Рабочая программа курса внеурочной деятельности (основное общее образование) / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития и образования». – Москва, 2024. – 36 с.

Е. А. Ваньшина

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕМЕЙНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ И ПРИВЯЗАННОСТИ В РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются понятия семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях. Цель эмпирического исследования – выявление характера взаимосвязи показателей семейных эмоциональных коммуникаций и особенностей привязанности в романтических отношениях. Использовались опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» А. Б. Холмогоровой и С. В. Воликовой, мульти-опросник измерения романтической привязанности у взрослых в адаптации Т. Л. Крюковой и О. А. Екимчик. Выявлены значимые положительные взаимосвязи (от слабых к умеренным) между переменными семейных эмоциональных коммуникаций, с одной стороны, и показателями привязанности в романтических отношениях, с другой: 1) «Родительская критика» с «Амбивалентностью», «Ревностью, страхом быть брошенным» и «Срастанием с партнером»; 2) «Индукция тревоги» со «Стремлением к сближению»; 3) «Элиминирование эмоций» с «Фрустрацией», «Самоподдержкой» и «Срастанием с партнером». Наряду с этим значимая отрицательная взаимосвязь обнаружена у «Сверхвключенности» с «Доверием, уверенностью».

Ключевые слова: семейные эмоциональные коммуникации, эмоциональная привязанность, романтические отношения.

E. A. Vanshina

Scientific Adviser: I. N. Andreyeva, doctor of psychol. sciences, professor
Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk
Novopolotsk, Republic of Belarus

RELATIONSHIP OF FAMILY EMOTIONAL COMMUNICATION AND ATTACHMENT IN ROMANTIC RELATIONSHIPS IN STUDENTS

The article discusses the concepts of family emotional communication and attachment in romantic relationships. The purpose of the empirical study is to identify the nature of the relationship between indicators of family emotional communications and the characteristics of attachment in romantic relationships. The questionnaire “Family emotional communications” by A. B. Kholmogorova and S. V. Volikova, a multi-questionnaire measuring romantic attachment in adults in adaptation by T. L. Kryukova and O. A. Ekimchik were used. Significant positive correlations (from weak to moderate) between variables of family emotional communications, on the one hand, and indicators of attachment in romantic relationships, on the other hand, were revealed: 1) «Parental criticism» with “Ambivalence”, “Jealousy, fear of being abandoned” and “Growing up with a partner”; 2) “Inducing anxiety” with “Striving for rapprochement”; 3) “Eliminating emotions” with “Frustration”, “Self-support” and “Growing up with a partner”. Along with this, a significant negative relationship was found in “Over-inclusion» with “Trust, confidence”.

Keywords: family emotional communication, emotional attachment, romantic relationships.

Введение: Теория привязанности изначально разрабатывалась с целью объяснения взаимоотношений между матерью и ребенком, но впоследствии была расширена до изучения взаимоотношений в других контекстах, например, особенностями привязанности у взрослых людей. Основные положения этой теории были впервые сформулированы английским психиатром и психоаналитиком Дж. Боулби в 1958 году в работе «О природе привязанности ребенка к матери». Дальнейшее развитие теория получила благодаря исследовательницам М. Эйнсворт и М. Мэйн, которые провели практические исследования по изучению привязанности. Начало исследованиям в области взрослой привязанности положила Мэри Мейн. В дальнейшем теорию привязанности дополнили социальные психологи С. Хазан и Ф. Шейвер, которые исследовали паттерны привязанности взрослых людей в романтических отношениях. Теория привязанности имеет прямое отношение к межличностным отношениям взрослых, включая романтические отношения, дружбу и отношения на работе.

Семья – это первая социальная система, в которую включается ребенок, а родители – это первые люди, с которыми он начинает взаимодействовать. Именно в семье формируются основные черты характера, привычки, образ собственного «Я», определенные ценности, в семье приобретаются определенные стратегии взаимодействия с окружающим миром, в том числе, семья является первоисточником в формировании привязанности у ребенка. Семейные эмоциональные коммуникации – это процесс взаимодействия людей друг с другом, заключающийся в обмене информацией, чувствами и эмоциями внутри семьи [4]. В исследованиях привязанности остается нераскрытой тема ее взаимосвязи с особенностями эмоциональных коммуникаций в семье. Родительская семья и способы эмоциональной коммуникации в ней играют огромную и важную роль в формировании способности проявлять, понимать и регулировать свои эмоции, а также взаимодействовать с людьми, в том числе в романтических отношениях. Под романтическими отношениями понимаются высокоизбирательные и относительно устойчивые отношения между партнерами, основанные на сильных положительных эмоциях, физиологически обусловленные сексуальными потребностями и выражающиеся в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств [1].

Данное исследование рассматривает, каким образом эмоциональные процессы внутри семьи могут влиять на особенности романтической эмоциональной привязанности. Эта проблема не изучалась на современной выборке белорусских студентов, поэтому тема исследования является актуальной.

Основная часть: Цель исследования – выявить характер взаимосвязи между показателями семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях у студентов.

Гипотеза исследования – компоненты эмоциональной привязанности в романтических отношениях взаимосвязаны с показателями семейных эмоциональных коммуникаций.

Методы исследования: организационный (сравнительный), эмпирический (опрос), обработка эмпирических данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), интерпретационный (структурный).

Для сбора эмпирических данных использовались опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» А. Б. Холмогоровой и С. В. Воликовой (2016), «Мульти-опросник измерения романтической привязанности у взрослых» в адаптации Т. Л. Крюковой и О. А. Екимчик (2009).

Выборка исследования составила 90 человек – студенты в возрасте от 17 до 23 лет ($M = 18.7$, $SD = 1.37$), среди которых 45 девушек и 45 юношей.

Результаты и их обсуждение: При помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена были изучены взаимосвязи между показателями привязанности в романтических отношениях и семейных эмоциональных коммуникаций. В ходе исследования был выявлен ряд значимых корреляций между показателями привязанности в романтических отношениях и показателями семейных эмоциональных коммуникаций ($p < 0.05$). Корреляции представлены на рисунке 1.

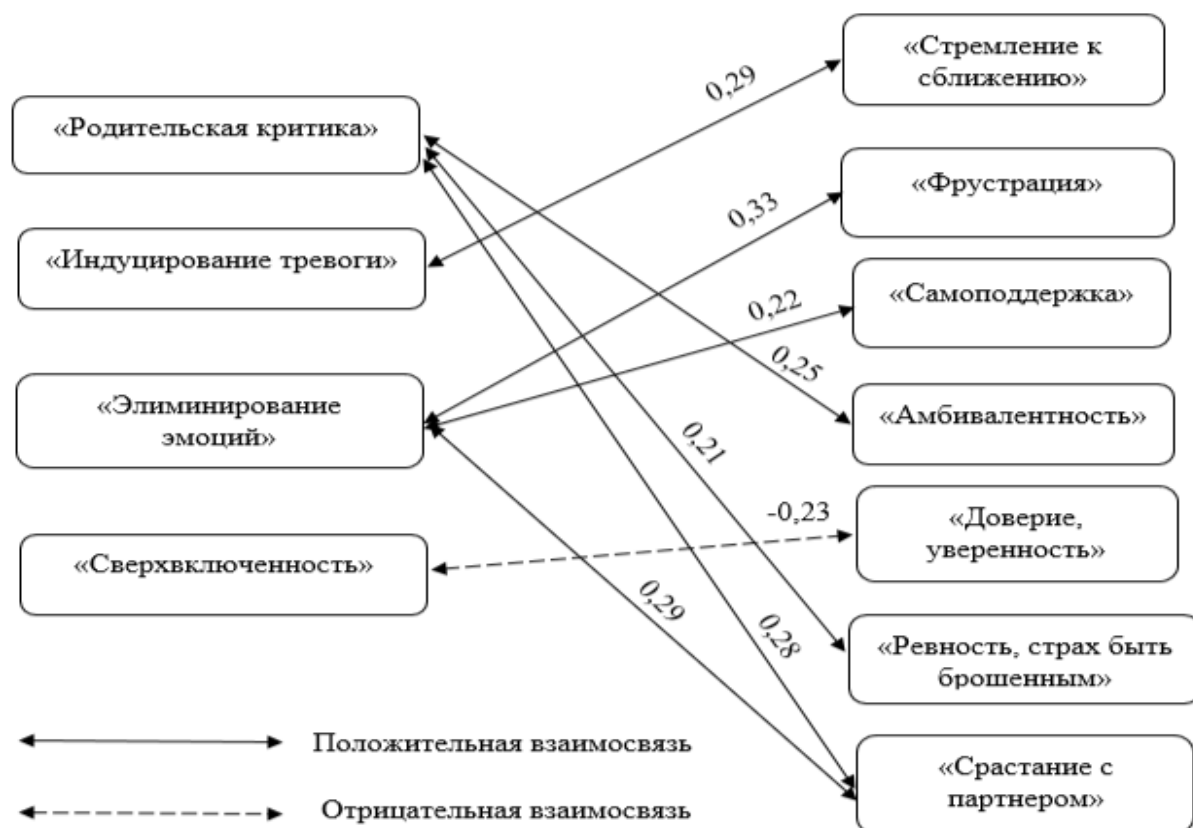


Рисунок 1 – Корреляционная плеяда показателей семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях

Проанализируем представленные на рисунке 1 значимые ($p < 0,05$) корреляции между показателями семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях.

Выявлена значимая слабая положительная взаимосвязь между переменными «Индукция тревоги» и «Стремление к сближению». Объясняя полученные результаты, следует подчеркнуть ту важную роль, которую в возникновении тревожности играют образ жизни семьи, тип воспитания и личный пример родителей. С. Л. Соловьева в своей работе, посвященной теоретическому анализу личностной тревожности и тревоги, указывает на то, что личность с выраженными чертами тревожности склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу и опасность, а также демонстрировать в поведении черты неуравновешенности, эмоциональной неустойчивости [3]. В романтических отношениях склонные к тревожности люди чутко улавливают любые изменения чувств и эмоций партнера, а также зачастую в форме навязчивых опасений. Так, испытывая зачастую сильную зависимость от своего партнера, человек может испытывать сильную тревожность во время отсутствия партнера, что вызывает впоследствии желание быть рядом, стремление к сближению с партнером. В том числе опасения могут касаться неверности партнера, искренности его чувств, страха потери близкого человека, что также вызывает стремление максимально сблизиться.

В том числе, переменная «Элиминирование эмоций» образует умеренную положительную взаимосвязь с показателем «Фрустрация», а также слабые положительные взаимосвязи с показателями «Самоподдержка» и «Срастание с партнером». Развитие способности к регуляции эмоций в семье происходит через усвоение ребенком убеждений родителей в отношении эмоций, а также формирование представлений о том, как управляют эмоциями родители. В случае, если родители не допускают проявления сильных эмоций и демонстрируют неспособность выносить их проявление другими людьми, у ребенка формируется убеждение о том, что свои эмоции и чувства не следует выражать [5]. Таким образом формируется алекситимия – психологическая проблема, характеризующаяся трудностями в понимании собственных чувств и к выражению эмоций, а также внутренним запретом на их проявление. Вырастая, дети, жившие в семьях с таким запретом, продолжают придерживаться его. Фрустрация может возникать из-за ощущения, что эмоциональная выразительность ограничена или неприемлема. Романтические отношения в свою очередь требуют эмоциональной отдачи, понимания своих чувств и контакта с ними. Тем не менее, у человека с элиминированными эмоциями отсутствует данный навык, что вызывает проблемы в построении здоровых отношений. Таким образом можно объяснить взаимосвязь между элиминированием эмоций и фрустрацией в романтических отношениях. Высокий уровень самоподдержки характеризует высокую степень независимости в отношениях с партнером. Из-за сформировавшегося внутреннего запрета на эмоции, человек может неосознанно считать опасным делиться ими даже с близкими людьми. Так люди могут избегать проявления эмоций перед другими, поддерживая себя самостоятельно и оставаясь независимыми в романтических отношениях. Для лиц с алекситимией характерны такие особенности, как неспособность к распознаванию и описанию собственного эмоционального состояния, своих чувств и мыслей, нечувствительность к своему психологическому и физическому состоянию. Срастание характеризует степень недифференцированности личных границ в отношениях и психологическое слияние с партнером. Слияние с партнером связывают, в первую очередь, с отсутствием представления о границах, правилах и табу, контакта со своими потребностями и чувствами, а также с низким уровнем рефлексии. Таким образом, находя партнера, люди легко могут отказаться от своих эмоций, чувств и интересов ради другого человека, полностью переключившись на человека.

Кроме того, выявлена значимая слабая положительная корреляция между переменной «Родительская критика» и показателями «Амбивалентность», «Ревность,

страх быть брошенным» и «Срастание с партнером». Если в детстве человек был подвержен родительской критике, это может сформировать низкую самооценку и неуверенность в себе, стремление получить одобрение. Такие индивиды могут быть более чувствительными к критике и опасаться ее, поскольку это напоминает им о негативном опыте в детстве. Родительская критика может повлиять на способность человека выражать свои чувства и потребности в романтических отношениях. Как результат, такой человек может испытывать амбивалентность в романтических отношениях, чувствуя смешанные чувства к своему партнеру и сомневаясь в том, заслуживает ли он любовь и поддержку, а также одновременно желает интимности и близости, но боится уязвимости и возможной критики. Когда человек не чувствует себя достаточно хорошим или любимым, может появиться страх быть брошенным в отношениях. Кроме этого, родительская критика может сказываться на уровне уверенности в отношениях. Человек может испытывать неуверенность в намерениях своего партнера и сомневаться в том, что он останется рядом. В том числе, критика со стороны родителей может привести к желанию контролировать отношения и предотвратить возможность быть брошенным. Ревность в данном случае может служить попыткой контролировать действия и связи своего партнера. Он может бояться потерять контроль над ситуацией и испытывать тревогу при мысли о том, что его партнер может уйти. Если человек в детстве испытывал частую родительскую критику, он может развить сильное желание получить одобрение и признание от других людей, включая своего партнера. Он может стремиться быть «хорошим» партнером, чтобы избежать критики или ощущения недостаточности. В результате может появиться стремление к срастанию с партнером для укрепить отношения и избегания потенциального разрыва. Человек может решить, что если он будет идеальным партнером, то партнер не оставит его. Это может привести к слиянию с партнером и потере собственной индивидуальности.

Обнаружена значимая отрицательная слабая корреляция между переменными «Сверхвключенность» и «Доверие, уверенность». Сверхвключенные родители в любой момент готовы броситься на помощь своим детям и решить любую проблему, с которой может столкнуться их ребенок. Эти сверхвключенные и готовые пойти на любой риск родители стараются оградить своих детей от любых предполагаемых препятствий и, по-видимому, берут на себя огромный груз личной ответственности за заведомо запланированные ими счастье и успехи своих детей [2]. Так, сверхвключенность родителей может ограничить опыт самостоятельности и самодостаточности у ребенка. Если родители всегда решают проблемы и принимают решения за своего ребенка, то у него могут не сформироваться навыки самостоятельного принятия решений в проблемных ситуациях. Это может привести чувству неуверенности в собственных способностях и недостатку доверия к своим решениям во взрослой жизни, включая отношения с партнером.

Таким образом, был обнаружен ряд значимых корреляций между показателями семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях. В частности, выявлены значимые положительные взаимосвязи между переменной семейных эмоциональных коммуникаций «Родительская критика» и такими показателями привязанности в романтических отношениях, как «Амбивалентность», «Ревность, страх быть брошенным» и «Срастание с партнером». С показателем семейных эмоциональных коммуникаций «Индукция тревоги» обнаружена значимая положительная корреляция с показателем привязанности «Стремление к сближению». Показатель «Элиминирование эмоций» имеет значимые положительные корреляции с показателями привязанности в романтических отношениях «Фрустрация», «Самоподдержка» и «Срастание с партнером». Значимая отрицательная взаимосвязь выявлена между показателем семейных эмоциональных коммуникаций «Сверхвключенность» и «Доверие, уверенность». Из этого следует, что выдвинутая нами гипотеза о взаимосвязи показателей семейных эмоциональных коммуникаций и показателей эмоциональной привязанности в романтических отношениях подтвердилась частично.

Список использованных источников

1 Екимчик, О. А. Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров // О. А. Екимчик, Т. П. Григорова, Н. С. Смирнова; Вестник КГУ. 2014. № 6.

2 Прохорова, А. А. Зарубежные исследования сверхвключенного типа родительства («overparenting») [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. – 24 с.

3 Соловьева, С. Л. «Тревога и тревожность: теория и практика» // [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 6 (17). – URL: <http://medpsy.ru>.

4 Холмогорова, А. Б., Воликова, С. В., Сорокова, М. Г. 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.

5 Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L. Parental Socialization of Emotion. Psychol Inq. 1998;9(4):241-273. doi: 10.1207/s15327965pli0904_1. PMID: 16865170; PMCID: PMC1513625.

А. О. Дубина

Научный руководитель: Е. В. Дробышевская

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В БРАКЕ

В статье представлен анализ литературы по проблеме особенностей выбора копинг-стратегий у мужчин и женщин, находящихся в браке. Также статья содержит результаты психодиагностического исследования особенностей выбора копинг-стратегий, выявленных с помощью методики, «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса мужчин и женщин, находящихся в браке.

Ключевые слова: копинг-стратегии, совладающее поведение, брак, мужчины, женщины.

A.O. Dubina

Scientific advisor: E. V. Drobyshevskaya

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF THE CHOICE OF COPING STRATEGIES IN MEN AND WOMEN IN MARRIAGE

The article presents an analysis of the literature on the problem of the features of the choice of coping strategies in men and women in marriage. The article also contains the results of a psychodiagnostic study of the features of the choice of coping strategies, identified using the methodology, “Ways of coping behavior” by R. Lazarus of men and women in marriage.

Keywords: coping strategies, coping behavior, marriage, men, women.

Современная жизнь сопровождается значительным уровнем стресса. Он влияет на всю деятельность человека: поведение, работоспособность, здоровье, взаимоотношения с окружающими и в семье [2, с. 208].

Стресс представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. В переводе с английского стресс – это давление, нажим, напряжение, а дистресс – горе, несчастье, недомогание, нужда [1, с. 9].

Наиболее широко употребляемым определением является следующее: «Стресс – это напряженное состояние организма человека, как физическое, так и психическое» [5, с. 113].

Любое стрессовое состояние сопровождается огромным количеством психолого-социальных проблем. Поэтому каждому человеку необходимо справляться с трудностями, следовательно, копинг–поведение, как и стресс, является неотъемлемой частью жизни человека. Р. С. Лазарус определяет копинг как «стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если требования имеют огромное значение для его хорошего самочувствия (как в ситуации, связанной с большой опасностью, так и в ситуации, направленной на большой успех), поскольку эти требования активируют адаптивные возможности» [7, с. 288].

Копинг подразумевает под собой способы, с помощью которых индивид поддерживает свою психологическую и социальную адаптацию в период стресса. Копинг включает когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие, которые способствуют уменьшению или разрешению условий, порождающих стресс [3, с. 127].

Копинг–поведение характеризуется совершением преднамеренных попыток личности справиться со стрессом, изменить ситуацию к лучшему, а не только успешные усилия. Две основные функции копинга заключаются в следующем [6, с. 214]:

1) решение проблемы, которая вызывает стресс, а также попытки повлиять на стрессор, например, поиск информации (проблемно–фокусированный копинг);

2) регулирование эмоций, прежде всего негативных, которые были вызваны стрессором, например, дистанцирование или самоконтроль (эмоционально–фокусированный копинг).

Копинг бывает двух видов. Первый включает качества приближения к стрессору (агрессивный копинг, поиск информации, решение проблемы) второй подразумевает избегание стрессора (игнорирование, отвлечение, уход). Они проявляются как на когнитивном, так и на эмоциональном и поведенческом уровнях. Эти качества лежат в основе различных стратегий копинг–поведения [4, с. 127].

Для исследования особенностей выбора копинг-стратегий у мужчин и женщин, находящихся в браке была сформирована выборочная совокупность из 100 человек (50 супружеских пар), средний возраст которых составляет 34 года. Исследование проводилось в форме анонимного опроса в сообществе «Психология» в ВКонтакте.

Проведём анализ особенностей выбора копинг стратегий, выявленных с помощью методики, «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса мужчин и женщин, находящихся в браке. Результаты исследования представим в виде таблицы 1.

Таблица 1 – результаты исследования по методике «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса мужчин и женщин, находящихся в браке

Исследуемый параметр	Выражены слабо	Выражены средне	Выражены сильно
1	2	3	4
Мужчины			
Конфронтация	12	20	18
Дистанцирование	18	18	14
Самоконтроль	12	22	16
Поиск соц. поддержки	13	17	20
Принятие ответственности	10	21	19

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Бегство–избегние	13	21	16
Планирование решения	11	23	16
Положительная переоценка	18	15	17
Женщины			
Конфронтация	15	20	15
Дистанцирование	13	21	16
Самоконтроль	10	23	17
Поиск соц. поддержки	11	24	15
Принятие ответственности	13	21	16
Бегство–избегние	13	19	18
Планирование решения	13	19	18
Положительная переоценка	14	20	16
Молодые супруги			
Конфронтация	18	21	11
Дистанцирование	14	21	14
Самоконтроль	16	23	11
Поиск соц. поддержки	20	21	9
Принятие ответственности	19	20	11
Бегство–избегние	16	24	10
Планирование решения	16	19	15
Положительная переоценка	17	21	12
Возрастные супруги			
Конфронтация	17	19	14
Дистанцирование	16	19	15
Самоконтроль	18	21	11
Поиск соц. поддержки	21	21	8
Принятие ответственности	21	18	11
Бегство–избегние	19	21	10
Планирование решения	18	19	13
Положительная переоценка	19	21	10

На основании данных, полученных в ходе психодиагностического исследования особенностей выбора копинг стратегий, выявленных с помощью методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса мужчин и женщин, находящихся в браке, мы можем утверждать следующее:

1. У мужчин, находящихся в браке:

– при конфронтационном типе копинга низкая частота его использования установлена у 24 % испытуемых, средняя частота использования выявлена у 40 % опрошенных, для 36 % опрошенных характерна высокая выраженность частоты использования конфронтационного копинга;

– редкая частота использования копинг стратегии дистанцирования установлена у 36 % опрошенных респондентов, средняя частота использования дистанцирования выявлена у 36 % опрошенных, высокая частота использования дистанцирования выявлена у 28 % опрошенных;

– низкий уровень самоконтроля как вида совладающего поведения выявлен у 24 % опрошенных, средняя частота использования самоконтроля выявлена у 44 % респондентов. Высокая частота использования самоконтроля как вида совладающего поведения выявлена у 32 % респондентов;

– редкое использование поиска социальной поддержки выявлено у 26 % опрошенных, средняя частота поиска социальной поддержки выявлена у 34 % опрошенных респондентов, Высокая частота использования поиска социальной поддержки выявлена у 40 % опрошенных респондентов;

– при типе копинга «принятие ответственности» низкая частота его использования установлена у 20 % испытуемых, средняя частота использования выявлена у 42 % опрошенных, для 38 % опрошенных характерна высокая выраженность частоты использования копинга «принятия ответственности»;

– редкая частота использования копинг стратегии бегства–избегания установлена у 26 % опрошенных респондентов, средняя частота использования бегства–избегания выявлена у 42 % опрошенных, высокая частота использования бегства–избегания выявлена у 32 % опрошенных;

– редкое планирование решения проблемы выявлено у 22 % респондентов, средняя частота планирования решения проблемы выявлена у 46 % опрошенных респондентов. Высокая частота использования планирования решения проблемы выявлена у 32 % опрошенных респондентов;

– при типе копинга «положительная переоценка» низкая частота его использования установлена у 36 % испытуемых, средняя частота использования выявлена у 30 % опрошенных, для 34 % опрошенных характерна высокая выраженность частоты использования копинга «положительной переоценки».

2. У женщин, находящихся в браке:

– при конфронтационном типе копинга низкая частота его использования установлена у 30 % испытуемых, средняя частота использования выявлена у 40 % опрошенных, для 30 % опрошенных характерна высокая выраженность частоты использования конфронтационного копинга.

Стратегия конфронтации предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. При выраженном предпочтении этой стратегии могут наблюдаться импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), враждебность, трудности планирования действий, прогнозирования их результата, коррекции стратегии поведения, неоправданное упорство. Копинг–действия при этом теряют свою целенаправленность и становятся преимущественно результатом разрядки эмоционального напряжения. Часто стратегия конфронтации рассматривается как неадаптивная, однако при умеренном использовании она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы, справляться с тревогой в стрессогенных условиях.

Положительные стороны: возможность активного противостояния трудностям и стрессогенному воздействию.

Отрицательные стороны: недостаточная целенаправленность и рациональная обоснованность поведения в проблемной ситуации;

– редкая частота использования копинг стратегии дистанцирования установлена у 26 % опрошенных респондентов, средняя частота использования дистанцирования выявлена у 42 % опрошенных, высокая частота использования дистанцирования выявлена у 32 % опрошенных.

Стратегия дистанцирования предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т. п.

Положительные стороны: возможность снижения субъективной значимости трудноразрешимых ситуаций и предотвращения интенсивных эмоциональных реакций на фрустрацию.

Отрицательные стороны: вероятность обесценивания собственных переживаний, недооценка значимости и возможностей действенного преодоления проблемных ситуаций;

– низкий уровень самоконтроля как вида совладающего поведения выявлен у 20 % опрошенных, средняя частота использования самоконтроля выявлена у 46 % респондентов. Высокая частота использования самоконтроля как вида совладающего поведения выявлена у 34 % респондентов.

Стратегия самоконтроля предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию. При отчетливом предпочтении стратегии самоконтроля у личности может наблюдаться стремление скрывать от окружающих свои переживания и побуждения в связи с проблемной ситуацией. Часто такое поведение свидетельствует о боязни самораскрытия, чрезмерной требовательности к себе, приводящей к сверхконтролю поведения.

Положительные стороны: возможность избегания эмоциогенных импульсивных поступков, преобладание рационального подхода к проблемным ситуациям. Отрицательные стороны: трудности выражения переживаний, потребностей и побуждений в связи с проблемной ситуацией, сверхконтроль поведения;

– редкое использование поиска социальной поддержки выявлено у 22 % опрошенных, средняя частота поиска социальной поддержки выявлена у 48 % опрошенных респондентов, Высокая частота использования поиска социальной поддержки выявлена у 30 % опрошенных респондентов.

Стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия. Поиск преимущественно информационной поддержки предполагает обращение за рекомендациями к экспертам и знакомым, владеющим с точки зрения респондента необходимыми знаниями. Потребность преимущественно в эмоциональной поддержке проявляется стремлением быть выслушанным, получить эмпатичный ответ, разделить с кем-либо свои переживания. При поиске преимущественно действенной поддержки ведущей является потребность в помощи конкретными действиями.

Положительные стороны: возможность использования внешних ресурсов для разрешения проблемной ситуации. Отрицательные стороны: возможность формирования зависимой позиции и/или чрезмерных ожиданий по отношению к окружающим;

– при типе копинга «принятие ответственности» низкая частота его использования установлена у 26 % испытуемых, средняя частота использования выявлена у 42 % опрошенных, для 32 % опрошенных характерна высокая выраженность частоты использования копинга «принятия ответственности».

Стратегия принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление личности к пониманию зависимости между собственными

действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках. Вместе с тем, выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой. Указанные особенности, как известно, являются фактором риска развития депрессивных состояний.

Положительные стороны: возможность понимания личной роли в возникновении актуальных трудностей. Отрицательные стороны: возможность необоснованной самокритики и принятия чрезмерной ответственности;

– редкая частота использования копинг стратегии бегства–избегания установлена у 26 % порошенных респондентов, средняя частота использования бегства–избегания выявлена у 38 % опрошенных, высокая частота использования бегства–избегания выявлена у 36 % опрошенных.

Стратегия бегства–избегания предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п. При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях: отрицание либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя и т. п., с целью снижения мучительного эмоционального напряжения. Большинство исследователей эту стратегии рассматривается как неадаптивная, однако это обстоятельство не исключает ее пользы в отдельных ситуациях, в особенности в краткосрочной перспективе и при острых стрессогенных ситуациях.

Положительные стороны: возможность быстрого снижения эмоционального напряжения в ситуации стресса. Отрицательные стороны: невозможность разрешения проблемы, вероятность накопления трудностей, краткосрочный эффект предпринимаемых действий по снижению эмоционального дискомфорта;

– редкое планирование решения проблемы выявлено у 26 % опрошенных, средняя частота планирования решения проблемы выявлена у 38 % опрошенных респондентов. Высокая частота использования планирования решения проблемы выявлена у 36 % опрошенных респондентов.

Стратегия планирования решения проблемы предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Стратегия рассматривается большинством исследователей как адаптивная, способствующая конструктивному разрешению трудностей.

Положительные стороны: возможность целенаправленного и планомерного разрешения проблемной ситуации. Отрицательные стороны: вероятность чрезмерной рациональности, недостаточной эмоциональности, интуитивности и спонтанности в поведении;

– при типе копинга «положительная переоценка» низкая частота его использования установлена у 28 % испытуемых, средняя частота использования выявлена у 40 % опрошенных, для 32 % опрошенных характерна высокая выраженность частоты использования копинга «положительной переоценки».

Стратегия положительной переоценки предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием.

Положительные стороны: возможность положительного переосмысления проблемной ситуации. Отрицательные стороны: вероятность недооценки личностью возможностей действенного разрешения проблемной ситуации.

Таким образом, существуют различия в частоте использования различных копинг-стратегий среди мужчин и женщин, находящихся в браке. Наблюдается тенденция к более широкому применению таких адаптивных стратегий, как планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки и положительная переоценка. Вместе с тем, значительная часть респондентов использует и менее продуктивные стратегии, такие как бегство-избегание и конфронтация, что может указывать на недостаточную психологическую устойчивость или незрелость механизма совладания в условиях стресса.

Список использованных источников

1 Крюкова, Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – №2. – С. 5–15.

2 Кузикова, С. Б. Психологические основы становления субъекта саморазвития в юношеском возрасте. Монография / С. Б. Кузикова. – Сумы: МАКДЕН, 2012. – 410 с.

3 Маклаков, А. Г. Общая психология: учебное пособие для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.

4 Останина, Н. В. Подходы к классификации копинг-поведения в научной литературе / Н. В. Останина // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2008. – № 32. – С.127–131.

5 Рассказова, Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева. – М.: МГУ им. Ломоносова, 2011. – 267 с.

6 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 705 с.

7 Хазова, С. А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования / С. А. Хазова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2013. – № 19. – С. 188–191.

П. О. Дубровская

Научный руководитель: О. В. Маркевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

УРОВЕНЬ КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОСТИ В МОЛОДЫХ СЕМЕЙНЫХ ПАРАХ

В статье рассматривается проблема конфликтоустойчивости и психологических особенностей конфликтности в молодых семейных парах. Анализируются и описываются данные эмпирического исследования конфликтоустойчивости и психологических особенностей конфликтности в молодых семейных парах.

Ключевые слова: конфликт, конфликтоустойчивость, конфликтность, молодые семейные пары, особенности.

P. O. Dubrovskaya
Scientific Adviser: O. V. Markevich
Francisk Scorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

THE LEVEL OF CONFLICT TOLERANCE AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CONFLICT IN YOUNG MARRIED COUPLES

The article deals with the problem of conflict tolerance and psychological characteristics of conflict in young married couples. The data of an empirical study of conflict tolerance and psychological characteristics of conflict in young married couples are analyzed and described.

Keywords: conflict, conflict tolerance, conflict, young married couples, peculiarities.

Негативные тенденции в сфере брачно-семейных отношений, а именно уменьшение стабильности брачных и семейных отношений, рост количества разводов, наблюдаемых в уже несколько десятилетий в Республике Беларусь, обусловлены социальными процессами. В 2023-м году было оформлено 33 962 разводов [1, с. 203]. Согласно статистическим данным, на годы брака с 1-го по 4-й год брака приходится 25 % разводов, на годы с 5-го по 9-й год брака приходятся 26,1 % разводов, на первый год совместной жизни приходится чуть больше 3 % от всех разводов, то есть еще до первой годовщины свадьбы расстается каждая 50 пара молодоженов [1, с. 204]. Все это свидетельствует о том, что молодая семья является наиболее уязвимой ячейкой общества. Каждый из супругов к моменту вступления в брак имеет сложившиеся потребности, которые не могут быть идентичными у обоих брачных партнеров. Нередко эти потребности оказываются противоречивыми. Совместная жизнь требует от супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями партнера, уступать друг другу, развивать в себе такие качества, как конфликтоустойчивость, взаимное уважение, взаимопонимание, что способствует оздоровлению психологического климата в семье и лучшей взаимной адаптации супругов [2, с. 21].

Большинство психологов подчеркивают важность начального периода развития семьи (А. Г. Харчева, В. А. Сысенко, И. Ф. Дементьева, Т. М. Трапезникова, Г. А. Навайтис, И. Ф. Гребенников, С. Кратохвил, Е. В. Антонюк, А. К. Дмитренко и др.). Именно в этот период происходит супружеская адаптация, формируются семейные нормы, осуществляется овладение ролевым поведением. Одновременно в этот период обостряются почти все проблемы супружеской жизни, которые выливаются в конфликты. Избежать которые помогает развитая конфликтоустойчивость молодых супругов, а также использование конструктивных стратегий поведения в конфликте.

Цель исследования: изучить уровень конфликтоустойчивости и психологические особенности конфликтности в молодых семейных парах.

Исследование осуществлялось на базе УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». В исследовании приняли участие 50 молодых семейных пар (50 женщин и 50 мужчин), состоящих в браке не более 3 лет.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: методика «Определение уровня конфликтоустойчивости» (В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова); опросник «Определение способов регулирования конфликтов» К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной). В качестве методов математической статистики использовался критерий χ^2 -углового преобразования Фишера.

Результаты исследования уровня конфликтоустойчивости в молодых семейных парах, полученные с помощью методики «Определение уровня конфликтоустойчивости» (В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова), представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты исследования уровня конфликтоустойчивости в молодых семейных парах, полученные с помощью методики «Определение уровня конфликтоустойчивости» (В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова) (в %)

Согласно данным, представленным на рисунке 1, низкий уровень конфликтоустойчивости выявлен у 28 % мужчин и у 24 % женщин, что свидетельствует о частом вступлении в межличностные конфликты. Данная часть респондентов «является инициатором напряженных отношений с окружающими независимо от того, предшествуют ли этому проблемные ситуации. Они не идут на уступки, считают, что в конфликте необходимо проявлять свой характер, не способны сдерживать эмоции в конфликтной и предконфликтной ситуации. Допускают тон, не терпящий возражений, бестактны» [3, с. 243].

У 46 % мужчин и у 52 % женщин выявлен средний уровень конфликтоустойчивости: «данная часть супругов предпочитает уклоняться от конфликтных ситуаций, если же конфликт случился, то идут на уступки, сдерживают свои эмоции» [3, с. 243].

У 26 % мужчин и у 24 % женщин выявлен высокий уровень конфликтоустойчивости: «данная часть супругов не поддается на провокации, предпочитает уклоняться от конфликтных ситуаций, если же конфликт случился, то идут на уступки, сдерживают свои эмоции. Выдерживают корректный тон в споре, тактичность. Считают спор крайней формой разрешения конфликта, и придерживаются мнения, что в споре не надо демонстрировать свои эмоции» [3, с. 243].

С помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами в уровне конфликтоустойчивости.

Результаты исследования способов поведения в конфликте в молодых семейных парах, полученные с помощью опросника «Определение способов регулирования конфликтов» К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной), представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования способов поведения в конфликте в молодых семейных парах, полученные с помощью опросника «Определение способов регулирования конфликтов» К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной)

Способы поведения в конфликте	Сравниваемые группы		Достоверность различий с помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера
	Мужчины (n = 50)	Женщины (n = 50)	
Соперничество	24	12	$\chi^2_{\text{эмп}} = 2,535$ при $p \leq 0,01$
Сотрудничество	14	16	–
Компромисс	13	15	–
Избегание	10	21	$\chi^2_{\text{эмп}} = 2,415$ при $p \leq 0,01$
Приспособление	12	23	$\chi^2_{\text{эмп}} = 2,335$ при $p \leq 0,01$

Согласно данным, представленным в таблице 1, у 48 % мужчин доминирующим способом поведения в конфликте является «соперничество». В то время как стратегия «соперничество» выявлена лишь у третьей части (24 %) женщин. Используя тактику «соперничество» каждый из супругов стремится добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам другого. «Они используют все доступные средства, чтобы добиться своего, получить максимум желаемого и утвердиться в своем превосходстве над другими сотрудниками. Тот, кто выбирает данную стратегию поведения, прежде всего, исходит из оценки собственных интересов в конфликте, как высоких, а интересов своего супруга – как низких. Выбор стратегии соперничества в конечном итоге сводится к выбору: либо интерес борьбы, либо взаимоотношения. Выбор в пользу борьбы отличается стилем поведения, который характерен для деструктивной модели. При такой стратегии активно используется власть, сила закона, связи, авторитет и т. д.» [3, с. 249].

У 28 % мужчин и у 32 % женщин доминирует способ поведения в конфликте «сотрудничество». Используя тактику сотрудничества, супруги «прибегают к такому поведению, при котором обоюдно приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. Сотрудничество строится на основе баланса интересов и на признании ценности межличностных отношений. Сотрудничество предполагает высокий уровень направленности на интересы соперника и высокий уровень направленности на свои интересы» [3, с. 249].

У 26 % мужчин и у 30 % женщин преобладает способ поведения в конфликте «компромисс»: для супругов характерно поведение, основанное на взаимных уступках. «Прибегая в конфликтной ситуации к компромиссу, супруги используют такие действия, которые могут в некоторой степени напомнить сотрудничество, однако при помощи компромисса урегулирование конфликта достигается на более поверхностном уровне, чем при сотрудничестве. В конфликтной ситуации, выбирая стратегию компромисса, супруги проявляют больше терпимости и стремление к примирению интересов. Стратегия компромисса не портит межличностные отношения, более того, она способствует их положительному развитию» [3, с. 249].

У 20 % мужчин и у 42 % женщин доминирует способ поведения в конфликте «избегание». Стратегия избегания отличается стремлением уйти от конфликта. Она характеризуется низким уровнем направленности на личные интересы и интересы соперника и является взаимной. «Используя данную стратегию, каждый из супругов отказывается от своих интересов при неготовности пойти навстречу интересам партнера, что приводит к отложенному конфликту и преобразованию его в хронический. При анализе данной стратегии важно учитывать два варианта проявления, а именно, когда предмет конфликта не имеет существенного значения ни для одного из субъектов и адекватно отражен в образах конфликтной ситуации, то данная стратегия может быть эффективной, т. к. данная тактика может послужить основанием для исчерпывания конфликта. Во втором варианте, когда предмет спора имеет существенное значение для одной или обеих сторон, но занижен в образах конфликтной ситуации, то есть субъекты конфликтного взаимодействия воспринимают предмет конфликта как несущественный, данное поведение супругов может привести к рецидиву» [3, с. 250].

У 24 % мужчин и у 46 % женщин доминирующей является способ «приспособление». У данной части супругов отмечается «готовность поступиться своими интересами с целью сохранения взаимоотношений, которые ставятся выше предмета и объекта разногласий. В отличие от уклонения, при этом стиле имеет место участие в ситуации и согласие делать то, чего хочет другой. Это стиль уступок, согласия и принесения в жертву собственных интересов. Так, супруг, использующий данную стратегию, в конфликтной ситуации готов ради семейного благополучия пожертвовать своими интересами, вследствие чего он оказывается в проигрыше» [3, с. 250].

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами в использовании следующих способов поведения в конфликте:

– «соперничество» ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,535 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,535 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля мужчин, прибегающих к стратегии «соперничество», статистически значимо выше, чем женщин (при $p \leq 0,01$);

– «избегание» ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,415 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,415 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля женщин, прибегающих к стратегии «избегание», статистически значимо выше, чем мужчин (при $p \leq 0,01$);

– «приспособление» ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,335 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,335 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля женщин, прибегающих к стратегии «приспособление», статистически значимо выше, чем мужчин (при $p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить уровень конфликтоустойчивости и психологические особенности конфликтности в молодых семейных парах. Преобладающим уровнем конфликтоустойчивости как у мужчин, так и у женщин в молодых супружеских парах является средний уровень. Супруги предпочитают уклоняться от конфликтных ситуаций, если же конфликт случился, то идут на уступки, сдерживают свои эмоции. У третьей части мужчин и женщин выявлен низкий уровень конфликтоустойчивости, что свидетельствует о частом вступлении в межличностные конфликты. Они часто выступают инициатором напряженных отношений, не идут на уступки, не способны сдерживать эмоции в конфликтной и предконфликтной ситуации. У третьей части супругов выявлен высокий уровень конфликтоустойчивости. Они не поддаются на провокации, предпочитают уклоняться от конфликтных ситуаций, если же конфликт случился, то идут на уступки, сдерживают свои эмоции. Выдерживают корректный тон в споре, тактичность. Считают спор крайней формой разрешения конфликта, и придерживаются мнения, что в споре не надо демонстрировать свои эмоции.

Анализ результатов статистического анализа позволяет заключить, что мужчины в молодых супружеских парах отличаются использованием в конфликте такой неконструктивной стратегии поведения, как «соперничество». Используя данную стратегию, мужчины стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам своего партнера. Они используют доступные средства, чтобы добиться своего, получить максимум желаемого и утвердиться в своем превосходстве над другими. Исходят из оценки собственных интересов в конфликте, как высоких, а интересов своего супруга – как низких. Выбор стратегии соперничества в конечном итоге сводится к выбору: либо интерес борьбы, либо взаимоотношения. Соперничество, как правило, нарушает отношения между людьми.

Женщины же в молодых супружеских парах отличаются использованием в конфликте таких стратегий, как «приспособление» и «компромисс». Приспособление выражается в стремлении женщин сохранить или наладить благоприятные отношения, обеспечить интересы супруга путем сглаживания разногласий. При этом наблюдается готовность уступить, пренебрегая собственными интересами. Это выражается в уклонении от обсуждения спорных вопросов, в согласии с требованиями и претензиями. Эта стратегия может быть признана рациональной, если предмет разногласий имеет для человека меньшую ценность, чем взаимоотношения с супругом. Используя стратегию «компромисс», женщины стремятся урегулировать разногласия путем двухсторонних уступок, пытаются найти такое решение проблемы, которое бы удовлетворяло в какой-то степени пожелания каждого из них. Использование компромисса способствует уменьшению недоброжелательности, позволяет относительно быстро разрешить конфликт. В конфликтной ситуации, выбирая стратегию компромисса, супруги проявляют больше терпимости и стремление к примирению интересов. Иногда компромисс является единственно возможным и наилучшим мирным вариантом разрешения проблемы. Каждая из сторон получает что-то устраивающее ее вместо того, чтобы продолжать войну и, возможно, потерять все.

Список использованных источников

1 Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2021: статистический сборник. – Минск: Национальный статистический комитет, 2023. – 472 с. – belstat.gov.by.

2 Воронович, Д. В. Сферы супружеских конфликтов и удовлетворенность браков в молодых семьях с детьми и без детей / Д. В. Воронович. – Психологическая студия: сборник статей студентов, молодых исследователей кафедры психологии УО «ВГУ им. П. М. Машерова / под ред. С. Л. Богомаза, В. П. Волчек. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова, 2009. – С. 20 – 27.

3 Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

Д. А. Ерохова

Научный руководитель: А. С. Ярошевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

АГРЕССИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ СО СТИЛЯМИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассмотрены понятия семьи, семейного воспитания, а также агрессивности и описаны особенности ее формирования в детском возрасте. Изложены результаты эмпирического исследования взаимосвязи агрессивности младших школьников и стилей семейного воспитания, диагностированных с помощью опросника родительского отношения А. Я. Варга и В. В. Столина и тест «Руки» Э. Е. Вагнера. По результатам исследования было выявлено, что существует достоверная связь между шкалами «контроль» и «отношение к неудачам ребенка», а также отрицательная связь между шкалой «кооперация» и средним показателем агрессивности младшего школьника.

Ключевые слова: семья, стиль семейного воспитания, агрессивность, младший школьник.

D. A. Yerokhava

Scientific Adviser: H. S. Yaroshevich

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

THE AGGRESSIVENESS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN RELATION TO THE STYLES OF FAMILY EDUCATION

The article discusses the concepts of family, family education, as well as aggressiveness and describes the features of its formation in childhood. The results of an empirical study of the relationship between the aggressiveness of younger schoolchildren and parenting styles diagnosed using the parental attitude questionnaire of A. Ya. Varga and V. V. Stolin and the “Hands” test by E. E. Wagner are presented. According to the results of the study, it was revealed that there is a significant connection between the “control” and “attitude to the child’s failures” scales, as well as a negative connection between the “cooperation” scale and the average indicator of aggressiveness of a primary school student.

Keywords: family, family education style, aggressiveness, junior schoolchild.

Семья – это исторически определенная система отношений между супружеской парой, а также родителями и детьми; это небольшая общественная группа, члены которой связаны супружескими и родительскими отношениями, общностью быта и общей моральной ответственностью, важнейшей функцией которой является правильное воспитание подрастающего поколения [1, с. 29].

Семья является одним из самых древнейших социальных институтов, которые возникли гораздо раньше религии, государств, армии, образования или рынка. Проблемы семьи изучает социология, психология, педагогика, медицина и другие науки. Тематика исследований разнообразна и обширна. Процессы становления и распада семьи, специфика взаимоотношений членов семьи, характер выполнения семьи ее главных функций, причины возникновения конфликтов в семье, экономические и социальные факторы, которые определяют ее образ жизни – это далеко не полный список основных вопросов.

В настоящее время репродуктивную функцию считают основной общественной функцией семьи. В ее основе находится инстинктивное желание людей продолжать свой род. Однако, роль семьи не сводится к роли «биологической» фабрики. Реализуя эту функцию, семья является ответственной за физическое, интеллектуальное, психологическое развитие ребенка.

Во всех семьях формируется определенная, но далеко не всегда осмысленная ею, система воспитания. Здесь имеется в виду понимание целей воспитания, формулировка задач воспитания и, в большей или меньшей степени, целенаправленное использование методов и приемов воспитания, учет того, что возможно допустить во взаимоотношении с ребенком, а чего допускать нельзя.

Человек ценен для социума только тогда, когда он является личностью, и становление ее требует целенаправленного и систематического воздействия. И именно семья, с ее естественным характером влияния, призвана формировать мировоззрение ребенка, его взгляды и убеждения, черты его характера. Поэтому выделение воспитательной функции семьи как одну из главных имеет общественный смысл.

Семейное воспитание – достаточно сложная система. На него оказывают воздействие количество членов семьи, здоровье родителей и ребенка, быт семьи, социальное положение, взаимоотношение между членами семьи, материальная обеспеченность и многое другое. Все это связано между собой и всегда проявляет себя по-разному.

Семейная задача главным образом заключается в том, чтобы создать оптимальные условия для становления и роста ребенка, стать для него социально-экономической и психологической поддержкой. К общим принципам семейного воспитания можно отнести такие принципы, как доверительное отношение к ребенку, гуманность, открытость, оказание помощи, привлечение ребенка к жизнедеятельности семьи, поддержка ребенка и оптимистический настрой в семье.

Родительское внимание достаточно различно по своему влиянию на ребенка. Оно играет важную роль в том, каким именно будет стиль семейного воспитания, и каким образом сложатся взаимоотношения между родителями и ребенком в будущем.

Стиль семейного воспитания – это обобщенные, ситуационно неспецифические, характерные методы общения с детьми, образ действий по отношению к ним. Стили воспитания проявляются по-разному: с одной стороны, представляют собой совокупность методов и приемов общения родителей с детьми, которое характеризуется различной степенью динамизма, а с другой – совместная деятельность, которая определяет личностные особенности ребенка и родителя [2].

Родителям необходимо знать о стилях воспитания в семье, ведь неверно выбранный стиль может негативно отразиться на индивидуальности ребенка, подавить творческие порывы, замедлить развитие его способностей, и, одно из самого главного – лишить ребенка жизненно значимых навыков и умений.

Семья также оказывает влияние и на возникновение агрессивности ребенка.

Агрессия – это любая форма поведения, направленная на нанесение ущерба либо оскорбление иного живого существа, который не желает такого обращения. Данное определение содержит в себе несколько утверждений:

- агрессия всегда предполагает сознательное, целенаправленное нанесение ущерба потерпевшему;
- к агрессии можно отнести только поведение, подразумевающее нанесение ущерба либо вреда живым организмам;
- потерпевшие должны обладать желанием избегать такое обращения с собой.

Э. Фромм говорил о том, что агрессия – это любые действия, которые причиняют либо обладают намерениями причинить вред человеку, группе людей либо животному, в том числе нанесение вреда какому-либо неживому объекту [3, с. 36].

В формировании агрессивности у детей наблюдаются определенные особенности. Проявления агрессивности изменяются по мере взросления и становления личности.

Ученые считают, что агрессивное поведение у детей возможно наблюдать уже с самого раннего возраста. У новорожденных детей достаточно легко понять состояние, когда они удовлетворены или, когда чем-то не довольны. В первый год жизни ребенок проявляет первые вспышки злости, носящие раздражительный, импульсивный, ненамеренный характер, которые выражаются в виде плача, брыкания, кусания и тому подобного, и, как правило, направлены на родителей, а, в первую очередь, на мать.

Для здорового, нормально развивающегося ребенка периодом «первого негативизма», активного сопротивления среде и отрицания, считается возраст от 1,5 до 2,5 лет. В течение данного времени абсолютно нормальными являются у детей взрывы раздражения, достигающие пика к двум годам, а так называемое «негативное сопротивление» обретает наибольшую силу к 2,5 годам.

У детей в возрасте 4–7 лет возрастает навык контролировать свое поведение, эмоции, увеличивается способность оценивать отрицательные действия других людей как «случайные» и «намеренные». Этому способствует освоение правил поведения, формирование чувства эмпатии, способность поставить себя на место другого человека, сопереживания, страх перед санкциями.

В младшем школьном возрасте происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое становление ребенка, обеспечивающее возможность регулярного школьного обучения. В данном возрасте достаточно стремительно происходят существенные изменения, и не каждый ребенок способен принять их сразу. У детей возникает сопротивление, так как они хотят оставить все, как было раньше. Возникновение в этом возрасте у большинства детей агрессивного поведения, например, грубость, раздражительное реагирование на замечания (злость, разбрасывание вещей), отказы выполнять требования взрослых можно объяснить также большой для них учебной нагрузкой. В таком случае, если ребенок не справляется со школьной программой, то у него увеличивается вероятность развития агрессивности.

Как уже было отмечено выше, семья оказывает влияние на возникновение агрессивности у ребенка. Так как ребенок в семье формирует основные правила поведения в обществе, нормы морали, то есть проходит процесс первичной социализации человека, именно она определяет, какой личностью ребенок придет в общество.

На становление агрессивного поведения детей оказывают, например, такие факторы семейного воспитания, как реакция родителей на не устраивающее их поведение ребенка, характер отношений между родителями и детьми в целом, уровень семейной гармонии или дисгармонии.

Именно в семье ребенок приобретает основные и наиболее значимые жизненные установки, и в первую очередь – мироощущение. Дети в семье усваивают нормы, которые регулируют поведение в различных ситуациях повседневного общения, жизненные

ценности и базовые практические навыки взаимоотношений. Семейная атмосфера, домашний быт, пример родителей формируют у ребенка правила поведения и параметры оценки зла и добра.

Проблемы семьи и семейного воспитания считаются значимыми и первостепенными, а рост интереса к социальным проблемам, к проблемам развития общества также повышают интерес к семье как значимому социальному институту, как главному фактору становления личности.

Обстановка в семье должна быть благоприятной для развития ребенка. В случае если семья не является благополучной, то ребенок усваивает опыт асоциального поведения.

М. Раттер связывает возникновение агрессивности у детей с такими факторами как: стиль семейного воспитания, многодетность, сложная семейная обстановка и тому подобное [4].

Взаимоотношений между родителями и детьми, стиль воспитания в семье, уровень семейной гармонии или дисгармонии, реакция родителей на плохое поведение своих детей – это факторы, предопределяющие агрессивное поведение в семье и вне ее.

Следует отметить, что в семье ребенок находится на протяжении значительной части своей жизни и ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей по длительности своего влияния на личность.

Итак, семейное неблагополучие играет большую роль в возникновении агрессивного поведения у детей. Семейные традиции, система отношений в семье, эмоциональный микроклимат отображают все ключевые проблемы современного общества, это накладывает на семейное воспитание отпечаток, который для детей является подготовкой к жизни в социуме, в котором действует конкретная мораль. Таким образом, в семейном воспитании существуют определенные характерные черты, создающие благоприятную среду для развития и возникновения в поведении ребенка агрессивных проявлений, которые со временем способны перерасти в устойчивую черту личности.

Для исследования взаимосвязи особенностей агрессивности младших школьников и стилей семейного воспитания использовался опросник родительского отношения А. Я. Варга и В. В. Столина и тест «Руки» (Hand test) Э. Е. Вагнера.

База исследования: учреждение образования «Болотнянская средняя школа» Рогачевского района Гомельской области, 3, 4 и 5 классы. В исследовании принимали участие 30 детей и 30 родителей. Возраст детей, которые принимали участие в исследовании от 8 до 11 лет.

По результатам диагностики особенностей семейного воспитания опросником родительского отношения А. Я. Варга и В. В. Столина были получены следующие результаты:

- у 23,3 % взрослых имеется выраженное положительное отношение к своим детям. Родители в данном случае принимают детей такими, какие они есть, уважают и признают их индивидуальность, одобряют их интересы, поддерживают планы, проводят с ними достаточно много времени и не жалеют об этом;

- 13,3 % родителей проявляют искренний интерес к тому, что интересует их детей, высоко оценивают их способности, поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть с ними на равных;

- в 30 % семьях родители не устанавливают психологическую дистанцию между собой и детьми, стараются всегда быть ближе к ним и удовлетворять любые их потребности;

- 23,3 % взрослых ведут себя слишком авторитарно по отношению к детям, требуя от них безоговорочного послушания и задают строгие дисциплинарные рамки. Почти во всем они навязывают им свою волю;

- и в 10 % семей родители считают детьми маленькими неудачниками и относятся к ним как к несмышленым существам. Интересы, увлечения, мысли и чувства детей кажутся таким родителям несерьезными, и они игнорируют их.

Наглядно данные результаты представлены на рисунке 1.

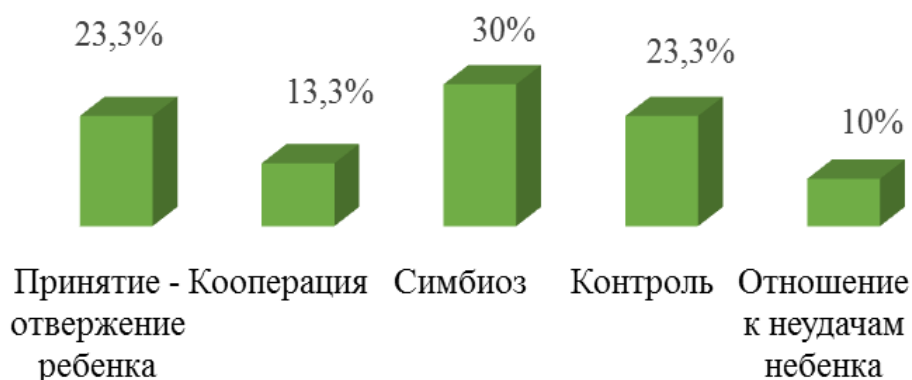


Рисунок 1 – Родительские отношения к детям

На основе полученных данных можно говорить о том, что в 36,7 % семей существуют положительное отношение. Взрослые в целом принимают своих детей такими, какие они есть, уважают и признают их индивидуальность, поддерживают их интересы и планы, стремятся к сотрудничеству с детьми, принимают участие в их делах, поощряют самостоятельность и инициативу детей, стараются быть с ними на равных, стремятся к единению, в целом контроль над детьми демократический, к неудачам детей стараются относиться легко.

40 % семей можно отнести к нейтральному уровню. Родители невысоко рассматривают возможности ребенка, видят его младше, чем есть в реальности, стремятся выполнять его потребности, оградить от проблем, не дают никакой самостоятельности, стараются сберечь между ребенком и собой эмоциональную дистанцию.

23,3 % семей имеет отрицательный уровень. Взрослые принимают своего ребенка отрицательным, неприспособленным. Настоятельно просят от него беспрекословного повиновения и дисциплины, а также навязывают ему свою волю.

Наглядно результаты диагностики представлены на рисунке 2.

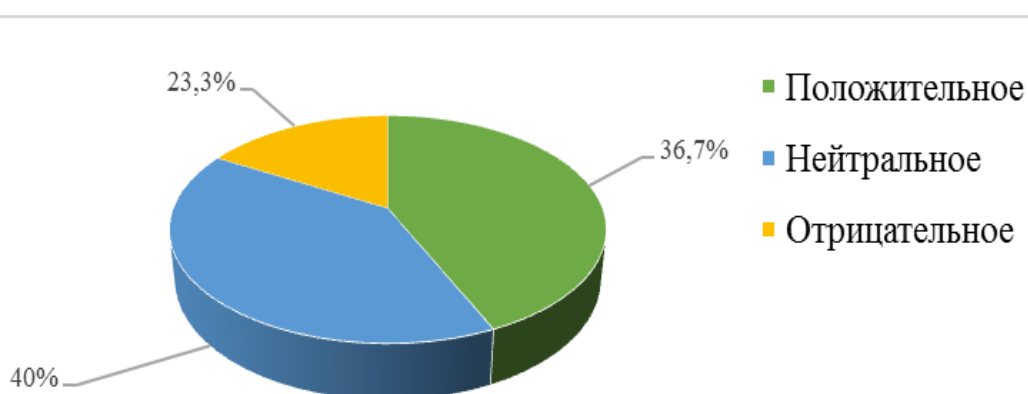


Рисунок 2 – Особенности семейного воспитания

Тест «Руки» (Hand test) Э. Е. Вагнера был использован для диагностики агрессивности младших школьников.

По результатам исследования было выявлено, что 20 % младших школьников имеют повышенный уровень агрессивности, у 66,7 % детей уровень агрессивности является средним, а уровень агрессивности ниже среднего наблюдается у 13,3 % младших школьников.

Наглядно результаты диагностики представлены на рисунке 3.

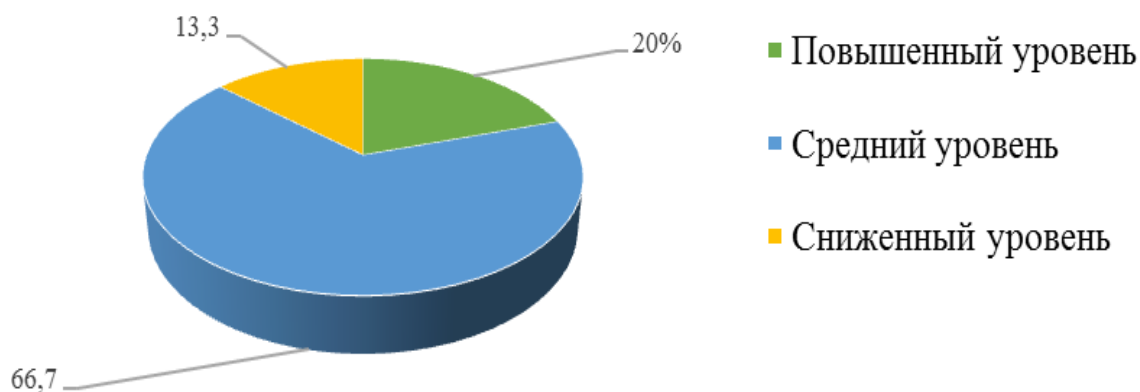


Рисунок 3 – Уровни агрессивности младших школьников

Для изучения взаимосвязи между особенностями воспитания со стороны родителей и агрессивностью младших школьников был использован критерий Ч. Э. Спирмена. Наглядно результаты расчета представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты оценки корреляционной связи стилей семейного воспитания и агрессивности младших школьников с помощью критерия rs – Ч. Э. Спирмена.

Шкала	Значение критерия rs – Ч. Э. Спирмена	Критическая точка при $P = 0,01$	Критическая точка при $P = 0,05$	Значимость корреляции
Принятие – от- вержение ребенка	–0,09	0,47	0,36	не значима
Кооперация	–0,37			значима
Симбиоз	–0,18			не значима
Контроль	0,48			значима
Отношение к не- удачам ребенка	0,5			значима

Статистические расчеты показали, что существует ряд значимых взаимосвязей:

– связь между шкалой «кооперация» и средним показателем агрессивности равна –0,37 при критическом значении 0,36, что говорит о значимой отрицательной связи на уровне 0,05. Это означает, что чем больше родители интересуются ребенком, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть с ним на равных, тем ниже его агрессивность;

– связь между шкалой «контроль» и средним показателем агрессивности равна 0,48 при критическом значении 0,47, что говорит о значимости связи на уровне 0,01. Это означает, что чем более авторитарно по отношению к ребенку ведут себя родители, требуя от него безоговорочного послушания и задавая строгие дисциплинарные рамки, тем выше его агрессивность;

– связь между шкалой «отношение к неудачам ребенка» и средним показателем агрессивности равна 0,5 при критическом значении 0,47, что говорит о значимости связи на уровне 0,01. То есть чем ниже родители рассматривают возможности ребенка, относясь к нему как к несмышленому существу, тем выше его агрессивность.

Таким образом, можно утверждать, что существует достоверная связь между шкалами «контроль» и «отношение к неудачам ребенка», а также отрицательная связь между шкалой «кооперация» и средним показателем агрессивности младшего школьника. Полученные данные могут быть использованы специалистами социально-педагогических

и психологических служб учреждений образования для проведения мероприятий по развитию адекватных форм воспитательного взаимодействия с законными представителями учащихся.

Список использованных источников

- 1 Посысоева, Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования / Н. Н. Посысоева. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 328с.
- 2 Минияров, В. М. Психология семейного воспитания / В. М. Минияров. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 256 с.
- 3 Фромм, Э. З. Анатомия человеческой деструктивности / Э. З. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
- 4 Раттер, М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М. : Прогресс, 1987. – 424 с.

Д. А. Ерохова

Научный руководитель: А. С. Ярошевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

СПЕЦИФИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

В статье изложены результаты эмпирического исследования специфики агрессивного поведения подростков из семей с разным типом взаимоотношений. Было установлено наличие статистически значимых различий агрессивности детей из семей с разным типом взаимоотношений: в семьях, где выявлены потворствование и недостаточность требований-запретов у детей чаще встречается высокий уровень общей агрессивности, физической агрессии и гнева, а в семьях с минимальными санкциями – гнев.

Ключевые слова: семья, семейные взаимоотношения, агрессивность, подросток.

D. A. Yerokhava

Scientific advisor: H. S. Yaroshevich

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

SPECIFICITY OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS FROM FAMILIES WITH DIFFERENT TYPES OF RELATIONSHIPS

The article presents the results of an empirical study of the specifics of aggressive behavior of adolescents from families with different types of relationships. It was found that there were statistically significant differences in the aggressiveness of children from families with different types of relationships: in families where indulgence and lack of requirements and prohibitions were identified, children were more likely to have high levels of general aggressiveness, physical aggression and anger, and in families with minimal sanctions – anger.

Keywords: family, family relationships, aggressiveness, teenager.

Роль семьи в обществе несравнима по собственной силе ни с какими другими социальными институтами, так как, именно в семье складывается и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, важными для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек чувствует на протяжении всей своей жизни.

Ребенок именно в семье формирует основные правила поведения в обществе, нормы морали, то есть проходит процесс первичной социализации человека, она определяет, какой личностью ребенок придет в общество. Семья оказывает влияние и на возникновение агрессивности ребенка. На становление агрессивного поведения детей оказывают, например, такие факторы семейного воспитания, как реакция родителей на не устраивающее их поведение ребенка, характер отношений между родителями и детьми в целом, уровень семейной гармонии или дисгармонии.

Тема агрессии обрела особую актуальность в связи с ростом детской преступности, различных проявлений агрессивности, жестокости в подростковых группах и семье. Многочисленные публикации и исследования ученых, например, С. В. Ковалев [1], И. В. Дубровин [2], И. А. Фурманов [3] служат отражением существующей проблемы.

Практически все подростки ссорятся, дерутся, обзываются и тому подобное. Обычно по мере становления, с усвоением правил и норм поведения эти непосредственные проявления подростковой агрессивности уходят, уступают место более спокойным формам поведения. Однако, у определенной категории подростков агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое личностное качество. В итоге снижается продуктивный потенциал человека, сужаются возможности полноценного общения, деформируется его личностное развитие. Агрессивный подросток приносит массу проблем не только окружающим (нанесение физического и психического ущерба), но и самому себе.

Поэтому развитие социальных навыков, как альтернатива агрессии становится актуальной на сегодняшний день.

Для исследования специфики агрессивного поведения подростков из семей с разным типом взаимоотношений использовался опросник «Родителей оценивают дети» (РОД) И. А. Фурманова и А. А. Аладьина и опросник агрессии Басса-Перри, ВРАQ-24.

База исследования: учреждение образования «Средняя школа № 49 г. Гомеля». В исследовании принимали участие 152 подростка. Возраст подростков, которые принимали участие в исследовании от 12 до 16 лет.

По результатам диагностики особенностей семейного взаимоотношения опросником «Родителей оценивают дети» И. А. Фурманова и А. А. Аладьина были получены следующие результаты:

- у 15,1 % семей обнаружена гиперпротекция (шкала Г+) – это позволяет говорить о том, что родители в данных семьях уделяют ребенку крайне много времени, воспитание является центральным делом их жизни;

- у 6,6 % присутствует гипопротекция (шкала Г-). В этих семьях, наоборот, ребенку уделяется крайне мало времени, родителям «не до него»;

- 26,9 % подростков считают, что в их семье наблюдается выраженное потворствование (шкала У+), то есть родители максимально стремятся удовлетворения потребностей ребенка, «балуют» его;

- игнорирование потребностей ребенка (шкала У-) выявлено у 7,2 % семей, что выражается в недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей своего ребенка;

- у 7,9 % семей обнаружено чрезмерность требований-обязанностей (шкала Т+), что характеризуется завышенными, не соответствующими возможностям ребенка, требованиями;

- у 9,2 % присутствует недостаточность требований-обязанностей ребенка (шкала Т-) – это позволяет говорить о том, что ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье;

- 7,9 % подростков считают, что к ним предъявляют чрезмерность требований-запретов (шкала З+). В данных семьях у ребенка огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность;

– недостаточность требований-запретов к ребенку (шкала З–) наблюдается у 26,9 % семей. В данном случае для ребенка если и есть какие-либо запреты, то он легко их нарушает, зная, что все равно за это ему ничего не будет. Он сам определяет круг своих друзей, свои занятия, время возвращения вечером. Он ни за что не отчитывается перед родителями;

– у 11,1 % семей обнаружена чрезмерность санкций (шкала С+) или тип воспитания «жесткое обращение», то есть родители привержены к применению строгих наказаний, чрезмерному реагированию даже на незначительные нарушения поведения;

– у 25,6 % присутствует минимальность санкций (шкала С–), что выражается в предпочтении родителей обходиться или вовсе без наказаний, или применяют их крайне редко;

– 9,2 % подростков считают, что в их семье наблюдается неустойчивость стиля воспитания (шкала Н) – такие семьи характеризуются резкой сменой приемов, представляющих собой переход от очень строгого к либеральному и затем, наоборот, переход от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями;

– расширение сферы родительских чувств (шкала РРЧ) обнаружено в 4,6 % семей – это позволяет говорить о том, что родитель в таких семьях хочет, чтобы подросток удовлетворял потребности, или хотя бы часть, которые обычно должны быть удовлетворены в психологических отношениях супругов, – потребность во взаимной исключительной привязанности и другие;

– у 7,2 % семей присутствует предпочтение в подростковом детстве качеств (шкала ПДК). В этих семьях для родителей подросток все еще маленький. Они игнорируют повзросление детей, стимулируют у них сохранение детских качеств. Нередко такие родители открыто признают, что маленькие дети им нравятся больше;

– у 11,8 % семей обнаружена воспитательная неуверенность родителя (шкала ВН) – это можно было бы назвать «слабым местом» личности родителя. В данном случае происходит перераспределение власти в семье между родителями и подростком в пользу последнего. Родитель «идет на поводу» у ребенка. Родители боятся упрямства, сопротивления своих детей и находят довольно много поводов уступить им;

– фобия утраты ребенка (шкала ФУ) выявлена в 4,6 % семей. Дети являются источником переживаний, «слабым местом» родителей. Родители тревожно прислушиваться к любым пожеланиям ребенка и спешат удовлетворить их, опекают его, в их поведении отражена ипохондрическая боязнь за ребенка;

– также у 5,3 % семей наблюдается неразвитость родительских чувств (шкала НРЧ) – это позволяет говорить о том, в семье на ребенка часто перекладывается значительная часть родительских обязанностей, возникают раздражительно-враждебные отношения. Родители могут жаловаться на то, что утомительны родительскими обязанностями, что эти обязанности отрывают их от чего-то более важного и интересного;

– проекция на подростка собственных нежелательных качеств (шкала ПНК) обнаружена у 9,2 % семей. Родитель в этих семьях как бы видит черты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе. Борьба с нежелательным качеством в ком-то своем ребенке помогает верить, что у него данного качества нет;

– 5,9 % подростков считают, что в их семье наблюдается вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (шкала ВК), что выражается в недовольстве воспитательными методами другого супруга. При этом один родитель, чаще всего, настаивает на весьма строгом воспитании с повышенными требованиями, запретами и санкциями, другой же – склонен «жалеть» ребенка, идти у него «на поводу». Наглядно результаты опроса подростков о семейных взаимоотношениях представлены на рисунке 1.

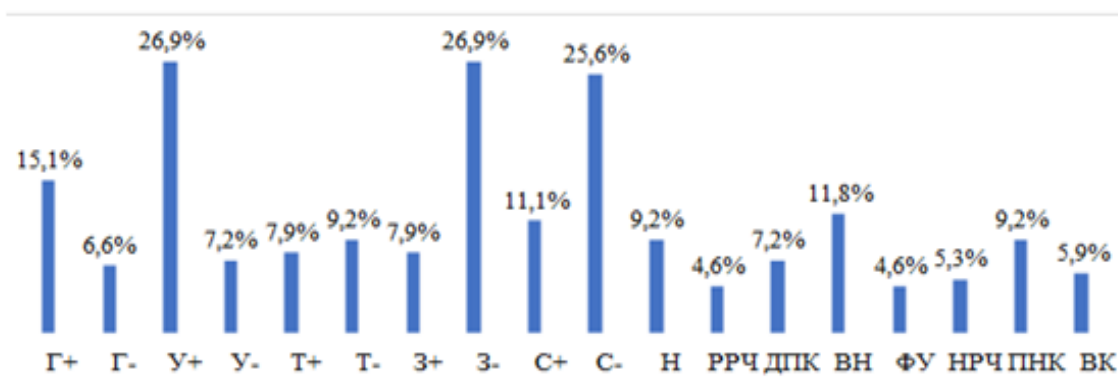


**Рисунок 1 – Результаты диагностики опросником «Родителей оценивают дети»
И. А. Фурманова и А. А. Аладына**

Таким образом, можно утверждать, что преобладающими негативными подходами в воспитании являются: потворствование, недостаточность требований- запретов к ребенку и минимальность санкций.

По результатам исследования особенностей агрессивности подростков опросником «ВРАQ-24» были получены следующие результаты:

По шкале «Физическая агрессия» у 18,4 % испытуемых выявлен высокий уровень, выражающийся в непосредственном физическом воздействии на людей, что негативно влияет на их взаимоотношение с окружающими, у 59,9 % уровень является средним, а низкий уровень наблюдается у 21,7 % подростков.

По шкале «Гнев» высоким уровнем обладают 16,4 % школьников, у 55,3 % – средний и у 28,3 % испытуемых выявлен низкий уровень.

По шкале «Враждебность» было установлено, что 19,8 % подростков имеют высокий уровень, средний уровень обнаружен у 44,1 %, а низкий у 36,1 % школьников.

Наглядно данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики особенностей агрессивности подростков опросником «ВРАQ-24», в %

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Физическая агрессия	21,7	59,9	18,4
Гнев	28,3	55,3	16,4
Враждебность	36,1	44,1	19,8
Общий показатель агрессивности	32,2	49,4	18,4

Таким образом, можно говорить о том, что:

– у большинства испытуемых (49,4 %) общий показатель агрессивности является средним – для людей с таким уровнем характерна непрякая агрессия, которая может быть направленная против других людей, то есть в виде сплетен или шуток и ненаправленная – в виде взрывной ярости. Такая агрессия обычно направляется на предметы, которые их окружают;

– у 18,4 % подростков выявлен высокий уровень агрессивности – для таких людей характерна спонтанная агрессия, они склонны к повышенному раздражению, готовности при малейшем возбуждении к резкости, вспыльчивости, грубости. Испытуемые с данным уровнем агрессивности не умеют переключать агрессию на объекты,

предметы или деятельность. Как правило, такие испытуемые могут прибегать к использованию физической силы в конфликтных ситуациях. У подростков возникает эмоциональное отчуждение, которое сопровождается недоброжелательностью по отношению к ним;

– 32,2 % испытуемых обладают низким уровнем агрессивности – сопровождающийся в недоверии и осторожном отношении к людям. Они чрезмерно подозрительны к окружающим, так как уверены, что все хотят причинить им вред. Также для них характерно проявление ненависти и зависти, что обусловлено чувством гнева или обидой. Обычно такие люди переносят агрессию на неживые предметы, животные и так далее.

Исходя из результатов исследования можно утверждать, что по всем шкалам, а именно «Физическая агрессия», «Гнев» и «Враждебность», а также общий показатель агрессивности у наибольшего количества испытуемых находится на среднем уровне.

Для изучения взаимосвязи между агрессивным поведением подростков и разными типами семейных взаимоотношений был использован критерий Ч. Э. Спирмена.

Наглядно результаты оценки корреляционных связей представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты оценки корреляционной связи взаимоотношений в семье и агрессивности подростков с помощью критерия r_s – Ч. Э. Спирмена

Шкала	Физическая агрессией	Гнев	Враждебность	Общий показатель агрессивности	Критические точки
Г+	0,04	0,08	0,02	0,04	0,21 при P = 0,01 0,16 при P = 0,05
Г-	0,43**	0,35**	0,42**	0,47**	
У+	0,03	0,09	0,07	0,07	
У-	0,30**	0,26**	0,33**	0,36**	
Т+	0,14	0,13	0,22*	0,18*	
Т-	–0,009	0,004	–0,02	–0,01	
З+	0,163*	0,14	0,13	0,15	
З-	0,002	–0,07	–0,19*	–0,12	
С+	0,29**	0,23**	0,31**	0,33**	
С-	–0,08	–0,14	–0,14	–0,164*	
Н	0,04	0,11	0,13	0,13	
РРЧ	–0,04	0,02	0,07	0,02	
ДПК	0,05	0,02	0,05	0,05	
ВН	0,20*	0,07	0,14	0,15	
ФУ	0,11	0,04	0,15	0,11	
НРЧ	0,12	0,14	0,19*	0,17*	
ПНК	0,13	0,26**	0,15	0,213**	
ВК	0,13	0,12	0,23**	0,17*	

Таким образом, можно утверждать, что существует достоверная связь между:

1 Физической агрессией подростков и гипопротекцией, игнорированием потребностей ребенка, чрезмерными требованиями-запретами, чрезмерными санкциями и воспитательной неуверенностью родителей;

2 Гневом и гипопротекцией, игнорированием потребностей ребенка, чрезмерными санкциями и проекцией на подростка родителями собственных нежелательных качеств;

3 Враждебностью подростков и гипопротекцией, игнорированием потребностей ребенка, чрезмерными требованиями-обязанностями, чрезмерными санкциями, неразвитостью родительских чувств и вынесением конфликтов в сферу воспитания, а также отрицательная связь с недостаточностью требований-запретов;

4 Общим показателем агрессивности и гипопротекцией, игнорированием потребностей ребенка, чрезмерными требованиями-обязанностями, чрезмерными санкциями, неразвитостью родительских чувств, проекцией на подростка родителями собственных нежелательных качеств и вынесением конфликтов в сферу воспитания, а также отрицательная связь с минимальными санкций, предъявляемые ребенку.

На следующем этапе эмпирического исследования был проведен статистический анализ с целью подтверждения наличия статистически значимых различий в агрессивности детей из семей с разным типом взаимоотношений. Для этого нами использован ϕ^* -критерия Фишера. Наглядно результаты оценки различий представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты оценки различий с помощью ϕ^* -критерия Фишера

Исследуемое различие по параметру		F _{Эмп}	F _{кр}		Значимость		
			0,01	0,05			
Потворствование	Общая агрессивность**	1,79	1,64	2,31	значимы		
	Физическая агрессия **	1,79			значимы		
	Гнев**	2,25			значимы		
	Враждебность	1,49			не значимы		
Недостаточность требований-запретов	Общая агрессивность**	1,79					значимы
	Физическая агрессия **	1,79					значимы
	Гнев**	2,25					значимы
	Враждебность	1,49					не значимы
Минимальность санкций	Общая агрессивность	1,52					не значимы
	Физическая агрессия	1,52					не значимы
	Гнев**	1,98					значимы
	Враждебность	1,23					не значимы
Примечание: * – уровень значимости 0,05 ,** – уровень значимости 0,01							

В результате проведенного статистического анализа данных было установлено наличие статистически значимых различий агрессивности детей из семей с разным типом взаимоотношений: в семьях, где выявлены потворствование и недостаточность требований-запретов у детей чаще встречается высокий уровень общей агрессивности, физической агрессии и гнева, а в семьях с минимальными санкциями – гнев.

Полученные данные могут быть использованы специалистами социально-педагогических и психологических служб учреждений образования для проведения мероприятий по развитию адекватных форм воспитательного взаимодействия с законными представителями учащихся.

Список использованных источников

- 1 Ковалев, С. В. Психология современной семьи: Кн. для учителя / С. В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
- 2 Практическая психология образования: учебник / И. В. Дубровин [и др.] ; под редакцией И. В. Дубровина. – 4-е изд. – СПб., 2004. – 592 с.
- 3 Фурманов, И. А. Детская агрессия: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск : Ильин В. П., 1996. – 192 с.

А. Г. Жавнер

Научный руководитель: Е. В. Дробышевская

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В последнее десятилетие проблемы детей с особенностями психофизического развития привлекают внимание широкого круга специалистов. И это не случайно, т. к. в новом тысячелетии ребенок с ограниченными возможностями здоровья рассматривается не только как объект медико-социальной помощи и заботы, но и как активный субъект окружающего социума, создающего условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в общество. Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, ранний детский аутизм, отношения, детско-родительские отношения, особенности.

A. G. Zhavner

Scientific Adviser: E. V. Drobyshevskaya

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF RELATIONSHIPS IN FAMILIES WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

In the last decade, the problems of children with special needs have attracted the attention of a wide range of specialists. And this is not accidental, because... in the new millennium, a child with disabilities is considered not only as an object of medical and social assistance and care, but also as an active subject of the surrounding society, creating conditions for his maximum possible self-realization and integration into society.

Keywords: autism spectrum disorder, early childhood autism, relationships, child-parent relationships, features.

Семья, воспитывающая ребенка с нарушениями в развитии, рассматривается многими исследователями (Р. Б. Дарлинг, Д. Митчел, М. Селигман), как негармоничная, обладающая типичными дисфункциями. Зачастую родители применяют неправильный тип воспитания, искаженно воспринимают индивидуальные особенности ребенка и недостаточно реалистично оценивают перспективы его дальнейшего развития. Напряженный психологический климат в таких семьях поддерживается «психоэмоциональным угнетением» детей с особенностями развития негативным отношением окружающих к их семье, что является областью третичного дефекта. Имеющаяся социальная депривация приводит к личностным расстройствам, к задержке психофизического развития, особенно если ребенок слабо адаптирован к жизненным трудностям, социальной дезадаптации, нарушениям коммуникативных возможностей, что формирует неадекватное представление об окружающем мире.

Актуальность исследования на социальном уровне определяется заметно возросшим за последние десятилетия количеством детей с искаженным психическим развитием в целом и ранним детским аутизмом. Согласно среднестатистическим данным, представленным в зарубежных и отечественных источниках, аутистический спектр нарушений психического развития обнаруживаются в 15–20 случаях на 10 тысяч [1, с. 9]. В настоящее время констатируется постоянное, но неуклонное распространение проявлений

аутизма. Демонстрируемая тенденция к росту не зависит от национальных, расовых, географических и других факторов. Соответственно, данная область нарушений психического развития, попадая в сферу профессиональных интересов психолога, требует пристального изучения.

Было проведено эмпирическое исследование на базе ГУО «Средняя школа № 42 г. Гомеля», ГУО «Специальная школа-интернат № 5 г. Гомеля». Выборочную совокупность составили 80 семей, из них 40 семей воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра (20 семей являются полными, 20-неполными), 40 семей, воспитывающих здоровых детей (28 семей полных, 12 – неполных). Состав психодиагностического инструментария: тест-опросник родительского отношения к детям (А. Я. Варга, В. В. Столина); методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис (АСВ).

Результаты диагностики родительского отношения в семьях с детьми с расстройством аутистического спектра, полученные с помощью методики (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столина, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования родительского отношения к детям с расстройством аутистического спектра и здоровым детям (по результатам тест-опросника родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столина)

Название шкалы	Уровень	Сравниваемые группы		Достоверность различий по критерию ϕ^* -углового преобразования Фишера
		родители детей с РАУ (n = 60)	родители здоровых детей (n = 68)	
«Принятие – отвержение»	высокий	14	41	$\phi^*_{\text{эмп}} = 4,353$ при $p \leq 0,01$
	средний	16	17	–
	низкий	30	10	$\phi^*_{\text{эмп}} = 4,426$ при $p \leq 0,01$
«Кооперация»	высокий	16	33	$\phi^*_{\text{эмп}} = 2,569$ при $p \leq 0,01$
	средний	19	22	–
	низкий	25	13	$\phi^*_{\text{эмп}} = 2,817$ при $p \leq 0,01$
«Симбиоз»	высокий	26	14	$\phi^*_{\text{эмп}} = 2,789$ при $p \leq 0,01$
	средний	13	42	$\phi^*_{\text{эмп}} = 4,742$ при $p \leq 0,01$
	низкий	21	12	$\phi^*_{\text{эмп}} = 2,258$ при $p \leq 0,05$
«Авторитарная гиперсоциализация»	высокий	8	13	–
	средний	48	51	–
	низкий	4	6	–
«Маленький неудачник»	высокий	8	13	–
	средний	46	48	–
	низкий	6	7	–

Согласно данным, представленным в таблице 1, можно сделать следующие выводы:

– по шкале *принятие – отвержение* у родителей, воспитывающих здоровых детей, преобладает высокий уровень принятия ребенка (выявлен у 60 % родителей). В то время как у родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра, высокий уровень принятия ребенка выявлен у пятой части родителей (23 %). У 27 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 25 % родителей здоровых детей выявлен средний уровень принятия своего ребенка. Однако у 50 % родителей детей с расстройством аутистического спектра преобладает низкий уровень принятия ребенка – его отвержение. В семьях со здоровыми детьми отвержение выявлено в 15 % семей;

– по шкале *кооперация* у родителей здоровых детей преобладает высокий уровень развития кооперации (выявлен у 49 %), также высокий уровень по данной шкале выявлен у 26 % родителей детей с расстройством аутистического спектра. У 32 % родителей детей как с расстройством аутистического спектра, так и здоровых детей выявлен нормальный уровень кооперации. Однако у 42 % родителей детей с расстройством аутистического спектра выявлен низкий уровень кооперации;

– по шкале *симбиоз* у родителей детей с расстройством аутистического спектра преобладают крайние (либо слишком высокие, либо слишком низкие). 35 % родителей детей с расстройством аутистического спектра, напротив, устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком. У большинства же родителей, воспитывающих здоровых детей (62 %), выявлен нормальный уровень по шкале «симбиоз»;

– по шкале *авторитарная гиперсоциализация* у большинства родителей независимо от состояния здоровья их детей (80 % у родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 75 % родителей здоровых детей) выявлен нормальный уровень проявления авторитарной гиперсоциализации, что говорит о самом оптимальном варианте поведения родителей. У 13 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 19 % родителей здоровых детей выявлен высокий уровень авторитарной гиперсоциализации. Низкий уровень по данной шкале выявлен у 7 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 9 % родителей здоровых детей;

– по шкале *маленький неудачник* у большинства родителей независимо от состояния здоровья их детей (77 % у родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 71 % родителей здоровых детей) выявлены средние баллы по данной шкале. У 13 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 19 % родителей здоровых детей продемонстрировали высокие баллы по данной шкале. 10 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и 10 % родителей здоровых детей неудачи ребенка считают случайными и верят в него.

Для изучения отклонения в воспитании детей был проведен опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкис. Методика позволила диагностировать нежелательное, некорректное влияние членов семьи друг на друга, нарушения при выполнении ролей в семье и помехи для ее целостности. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования типов отклонения в воспитании детей с расстройством аутистического спектра и здоровых детей с помощью опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкис)

Типы отклонения в воспитании	Сравниваемые группы		Достоверность различий по критерию ϕ^* -углового преобразования Фишера
	родители детей с РАУ (n = 60)	родители здоровых детей (n = 68)	
1	2	3	4
Гиперпротекция	32	16	$\phi^*_{эмп} = 3,529$ при $p \leq 0,01$
Гипопротекция	24	11	$\phi^*_{эмп} = 3,054$ при $p \leq 0,01$
Потворствование	32	24	$\phi^*_{эмп} = 2,061$ при $p \leq 0,05$
Игнорирование потребностей ребенка	28	16	$\phi^*_{эмп} = 2,783$ при $p \leq 0,01$
Чрезмерность требований – обязанностей	16	19	–
Недостаточность требований – обязанностей	28	26	–

Окончание таблицы 2

1	2	3	4
Чрезмерность требований-запретов	39	26	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,06$ при $p \leq 0,01$
Недостаточность требований-запретов	16	12	—
Чрезмерность санкций	10	12	—
Минимальность санкций	19	17	—
Неустойчивость стиля воспитания	32	16	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,529$ при $p \leq 0,01$
Расширение сферы родительских чувств	12	10	—
Предпочтение в ребенке детских качеств	12	8	—
Воспитательная неуверенность	14	11	—
Фобия утраты ребенка	12	15	—
Неразвитость родительских чувств	28	14	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,179$ при $p \leq 0,01$
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	12	10	—

Согласно полученным данным, можно сделать следующие выводы:

У 53 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 23 % родителей здоровых детей наблюдается чрезмерная гиперпротекция, о чем свидетельствуют высокие баллы, набранные по шкале «Гиперпротекция».

У 40 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 16 % родителей здоровых детей отмечается гипопротекция.

У 53 % родителей детей с расстройством аутистического спектра отмечается проявление потворствования ребенку. Родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка. Что касается родителей здоровых детей, то потворствование выявлено у 35 % родителей.

Однако у 47 % родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра, и у 23 % родителей здоровых детей отмечается игнорирование потребностей ребенка.

У 27 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 28 % родителей здоровых детей выявлена чрезмерность требований-обязанностей.

Недостаточность требований-обязанностей у ребенка была выявлена у 47 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 38 % родителей здоровых детей.

Чрезмерность требований-запретов выявлена у 65 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 38 % родителей здоровых детей.

Недостаточность требований-запретов к ребенку выявлена у 27 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 18 % родителей здоровых детей.

У 32 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 25 % родителей здоровых детей в воспитании проявляется минимальность санкций.

У большей половины родителей детей с расстройством аутистического спектра (53 %) и пятой части (23 %) родителей здоровых детей отмечается неустойчивость стиля воспитания. У родителей отмечается постоянная резкая смена стиля воспитания.

По шкале «Предпочтение детских качеств» выявлено отклонение у 20 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 12 % родителей здоровых детей.

Воспитательная неуверенность отмечается у 23 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 17 % родителей здоровых детей.

У 20 % родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра, и у 20 % родителей здоровых детей отмечается фобия утраты ребенка.

У 47 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 20 % родителей здоровых детей отмечается неразвитость родительских чувств, что препятствует интеграции семьи и лежит в основе таких типов нарушения воспитания, как гиперпротекция, эмоциональное отвержение, «повышенная моральная ответственность», жестокое обращение.

У 20 % родителей детей с расстройством аутистического спектра и у 15 % родителей здоровых детей отмечается проекция на ребенка собственных нежелательных качеств.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить следующие особенности отношений в семьях с детьми с расстройством аутистического спектра:

- родители детей с расстройством аутистического спектра испытывают трудности в эмоциональном принятии ребенка. Для них характерен низкий уровень принятия ребенка – его отвержение. Отвержение ребенка может быть сопряжено в сознании родителей с идентификацией себя с дефектом ребенка. Родители испытывают по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Они не всегда легко принимают ребенка таким, какой он есть; многое хотели бы изменить в своем ребенке; а также отмечается озабоченность, что их ребенок растет совсем не таким, каким им хотелось бы. Отвержение ребенка наносит непоправимый ущерб развитию его личности, искажая ее. Отвержение формирует у ребенка ощущение покинутости, незащищенности, ребенок не чувствует поддержки, у него нет опоры в семье;

- низкий уровень кооперации, проявляющийся в низком оценивании способностей ребенка, отсутствии поощрения самостоятельности и инициативы, что негативным образом сказывается на развитии личности ребенка формировании его самооценки;

- родители детей с расстройством аутистического спектра либо испытывают затруднения в установке психологической дистанции между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, ограждать его от трудностей и неприятностей жизни. Такая родительская любовь искажает возможности личностного развития ребенка. Либо, напротив, устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботятся, взваливают вопросы воспитания ребенка, заботу о нем на других взрослых;

- гиперпротекция, проявляющаяся в том, что родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, и воспитание ребенка стало центральным делом их жизни. Типичные высказывания таких родителей отражают то важное место, которое ребенок занимает в их жизни, и содержат полные опасений представления о том, что произойдет, если не отдать ему все свои силы и время;

- гипопротекция, проявляющаяся в том, что ребенок оказывается на периферии внимания родителя, до него «не доходят руки», родителю «не до него». Ребенок часто выпадает у них из виду. За него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное;

- степень удовлетворенности потребностей ребенка занимает крайние позиции, родители либо занимаются потворствованием ребенка, либо же игнорируют его потребности;

- чрезмерность требований-запретов. Ребенку предъявляется огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность. Родители испытывают страх перед любыми проявлениями самостоятельности ребенка. Этот страх

проявляется в резком преувеличении последствий, к которым может привести хотя бы незначительное нарушение запретов, а также в стремлении подавить самостоятельность мысли ребенка;

– неразвитость родительских чувств, что препятствует интеграции семьи и лежит в основе таких типов нарушения воспитания, как гиперпротекция, эмоциональное отвержение, «повышенная моральная ответственность», жестокое обращение. Воспитание является адекватным лишь тогда, когда родителями движут достаточно сильные мотивы: чувство долга, симпатия, любовь к ребенку, потребность «реализовать себя» в детях, «продолжить себя». Слабость, неразвитость родительских чувств нередко встречается у родителей детей с расстройством аутистического спектра. В то же время это явление очень редко ими осознается, а еще реже признается как таковое.

Список использованных источников

1 Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием / Е. Р. Баенская. – М. : Пайдейя, 2000. – 66 с.

2 Винокурова, С. И. Если в семье ребенок с ограниченными возможностями здоровья / С. И. Винокурова, Л. Г. Моисеева. – Самара : Профи, 2001. – 78 с.

3 Маллаев, Д. М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями психического развития аутистического спектра / Д. М. Маллаев, Н. М. Гаджиева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 1. – С. 9 – 14.

В. В. Корнеева

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

РОЛЬ СЕМЬИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье представлены результаты анализа проблемы роли семьи в социализации детей с нарушениями слуха. Семейная социализация служит механизмом и способом формирования социально компетентной, зрелой и здоровой личности. Дана характеристика структурных компонентов социализации, представлены результаты эмпирического исследования внутрисемейных взаимоотношений и социализированности детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: семья, социализация, социализированность, нарушения слуха, учащиеся специальной школы, дети с нарушением слуха.

V. V. Korneeva

Scientific Adviser: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract: The article presents the results of the analysis of the family role in the socialization of children with hearing impairments. Family socialization serves as a mechanism

and method for the formation of a socially competent, mature and healthy personality. The characteristic of the structural components of socialization is given, the results of an empirical study of intra-family relationships and the socialization of children with hearing impairment are presented.

Keywords: family, socialization, socialization results, hearing impairment, special school students, children with hearing impairment.

В настоящее время актуальным является вопрос о социализации детей с ограниченными возможностями здоровья из-за того, что ухудшаются важные параметры среды жизнестойкости, в которой происходит формирование и развитие личности ребенка, которая обусловлена ограниченными возможностями социальных институтов. Именно поэтому необходимо создать для них лучшие условия в сфере образования, воспитания, чтобы они могли чувствовать себя лучше и не находиться в напряженных условиях [1].

В процессе социализации личности семья играет важную роль, ведь именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. В течение некоторого времени семья обычно является единственным местом, где ребенок может получить такой опыт. Так в жизнь человека включаются такие социальные институты, как детский сад, школа, улица. Однако и в это время семья остается одним из важнейших, а иногда и важнейшим фактором социализации личности. Семью можно рассматривать как модель и форму основного жизненного обучения личности. Социализация в семье происходит как в результате целенаправленного воспитательного процесса, так и в результате механизма социального обучения [2].

Таким образом, семейная социализация служит механизмом и способом формирования социально компетентной, зрелой и здоровой личности. Семья, семейная среда, воздействуют на личность информационным и нормативным путем. Чем сплоченнее семья и её окружение, тем эффективнее нормативное воздействие. Сплоченность предполагает ценностное единство, наличие приоритета фамелизма и подчинение интересов индивида семейным нормам. В случае если эта приоритетность возобладает, формируется поведение конформистского типа: «...успешная социализация обусловлена тремя факторами: ожиданиями, изменением поведения и стремлением к конформизму». Тем не менее, социализация не является односторонним процессом. Соппротивление, протест, вызывающее поведение могут придать ему необычный или неожиданный характер, поэтому результаты социализации детей не всегда соответствуют представлениям их родителей [4].

Для изучения роли семьи в процессе социализации школьников было проведено эмпирическое исследование в рамках инновационного проекта Министерства образования Республики Беларусь «Внедрение модели социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха средствами психологического интегративного театра» на базе специальной общеобразовательной школы № 70 г. Гомеля для учащихся с нарушением слуха. В исследовании приняли участие 33 человека, из них 17 мальчиков и 16 девочек в возрасте 14–16 лет.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы методика «Моя семья» О. И. Моткова и методика «Изучение социализированности личности учащегося» М. И. Рожкова.

Результаты изучения взаимоотношений в семье с помощью методики «Моя семья» О. И. Моткова представлены на рисунке 1.

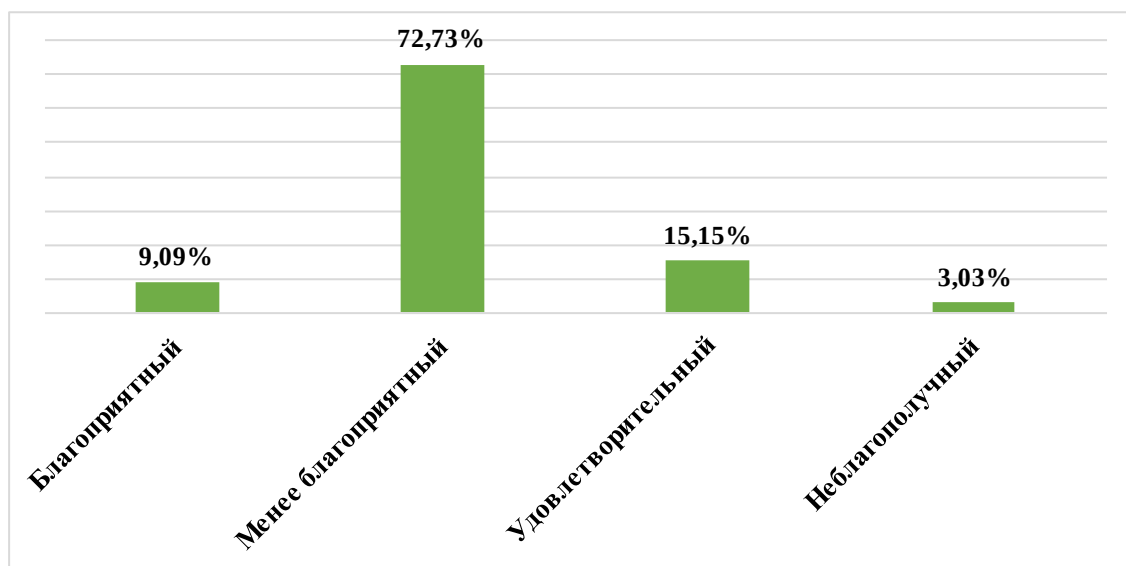


Рисунок 1 – Результаты исследования взаимоотношений в семье у учащихся с нарушением слуха

Согласно данным, представленным в таблице 1, более 70 % респондентов имеют достаточно благоприятный уровень взаимоотношений в семье ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 4,28$ при $p \leq 0,01$), то есть семьям учащихся с нарушениями слуха характерны хорошие взаимоотношения в семье, достаточно благоприятный психологический климат, сплоченность, чувство защищенности, члены семьи демонстрируют высокую доброжелательность по отношению друг к другу и т. д.

Благоприятный внутрисемейный климат способствует реализации психотерапевтической функции семьи, поддержанию гармонии, снижению рисков возникновения конфликтов, снятию стрессовых состояний, повышению оценки собственной социальной значимости и реализации личностного потенциала каждого члена семьи.

Результаты по методике М. И. Рожкова «Изучение социализированности личности учащегося» представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования социализированности детей с нарушениями слуха

Нормы	Адаптированность	Автономность	Социальная активность	Нравственное воспитание учащихся
Высокий уровень	36,36 %	9,09 %	24,24 %	57,58 %
Средний уровень	39,39 %	30,3 %	54,55 %	18,18 %
Низкий уровень	24,24 %	60,61 %	21,21 %	21,21 %

Согласно данным, представленным в таблице 2, более 75 % респондентов имеют адекватный уровень *адаптированности* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 4,397$ при $p \leq 0,01$) – для этих учащихся свойственно положительно относиться к школе; они внимательно слушают учителя и хорошо усваивают материал; при выполнении каких-либо требований, заданий или поручений взрослого им необходим контроль, потому что дети

со средним уровнем не всегда бывают сосредоточенными, а только тогда, когда они заняты чем-то интересным для них; дружат со многими одноклассниками, такие дети в меру послушны, временами стараются слушаться учителей и родителей, хотят, чтобы их хвалили, умеренно конфликтны, подвержены конформизму.

60,61 % респондентов имеют низкий уровень *автономности* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 6,08$ при $p \leq 0,01$). Такие учащиеся характеризуются тем, что не имеют амбиций, они далеко не во всех случаях готовы отстаивать свое мнение и доказывать свою правоту, им трудно находиться в больших компаниях и иметь много друзей, выдерживать условия конкуренции, они предпочитают найти себе пару друзей и общаться с ними, им тяжело отказывать другим, в силу этого они могут поддерживать отношения в силу каких-то традиций, даже если им человек не нравится, им трудно разрывать общение.

54,55 % респондентов свойственен средний уровень *социальной активности* ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 2,57$ при $p \leq 0,01$), то есть для этих детей характерно проявление готовности к реализации социальных действий в сфере социальных отношений на среднем уровне. Это означает, что у них ослаблена инициатива, такие дети сами не вызываются на помощь, они готовы сделать это только тогда, когда их попросят, могут проявлять упрямство, когда их пытаются вовлечь в разные виды активности, идут за всеми, но боятся остаться одним, без поддержки. Им бывает трудно отстаивать свою правоту, довести начатое до конца, четко держать цель и проявить упрямство в достижении.

57,58 % респондентов характерен высокий уровень нравственного воспитания ($\varphi^*_{кр} = 2,38 < \varphi^*_{эмп} = 2,86$ при $p \leq 0,01$). Такие дети характеризуются как желающие помогать, защищать или поощрять других, им свойственно положительное отношение к окружающим. Такие дети всегда готовы прийти на помощь, заступятся за друзей, помогут попавшим в непредвиденную ситуацию. Им свойственны эмпатичность, восприятие чужой боли как собственной, они стремятся делать людям добро и считают это важным делом в жизни, умеют прощать других.

В результате корреляционного анализа с помощью критерия r-Пирсона были выявлены:

- сильная прямая связь между *достаточно благоприятным* уровнем взаимоотношений и высоким уровнем *социализированности* ($r_{кр} = 0,4487 < r_{эмп} = 0,7065$ при $p \leq 0,01$), то есть чем лучше уровень взаимоотношений в семье, тем выше будет уровень социализированности и наоборот, чем ниже уровень социализированности, тем более дисгармоничными будут внутрисемейные отношения;

- сильная прямая связь между *достаточно благоприятным* уровнем взаимоотношений и высоким уровнем *адаптированности* ($r_{кр} = 0,4487 < r_{эмп} = 0,8078$ при $p \leq 0,01$), то есть чем лучше уровень взаимоотношений в семье, тем выше будет уровень адаптированности и наоборот;

- сильная прямая связь между *достаточно благоприятным* уровнем взаимоотношений и высоким уровнем *автономности* ($r_{кр} = 0,4487 < r_{эмп} = 0,9322$ при $p \leq 0,01$), то есть чем лучше уровень взаимоотношений в семье, тем выше уровень автономности;

- сильная прямая связь между *достаточно благоприятным* уровнем взаимоотношений и высоким уровнем *социальной активности* ($r_{кр} = 0,4487 < r_{эмп} = 0,8165$ при $p \leq 0,01$), то есть чем лучше уровень взаимоотношений в семье, тем лучше уровень социальной активности;

- сильная прямая связь между *достаточно благоприятным* уровнем взаимоотношений и высоким уровнем *нравственности* ($r_{кр} = 0,4487 < r_{эмп} = 0,7977$ при $p \leq 0,01$), то есть чем лучше уровень взаимоотношений в семье, тем выше уровень нравственности.

Следует отметить некоторую кажущуюся противоречивость полученных результатов по шкале автономность. В случае отсутствия нарушений здоровья нормативно развивающаяся личность должна развивать и личностную автономность. Но в семьях, воспитывающих детей с особыми возможностями здоровья, процессы автономизации

и сепарации происходят значительно медленнее. Такие семьи характеризуются проявлениям высокой степени эмоциональной близости, лояльности во взаимоотношениях и определенной зависимости членов семей друг от друга [3, с. 24]. В таких семьях чаще и сильнее формируются отношения зависимости и созависимости, поэтому, несмотря на наличие достаточно благоприятного внутрисемейного климата, у детей с нарушениями слуха доминирует низкий уровень автономности.

Слабослышащие учащиеся делегируют вопрос постановки целей и задач в своей деятельности родителям и педагогам, не отличаются ярко выраженной инициативностью, умеренно социально активны, хорошо чувствуют себя в привычных условиях, ими усвоены нравственные смыслы и категории, они могут быть примером для других, неплохо сотрудничать со взрослыми, обладают положительным отношением к окружающему миру.

Однако детям с нарушением слуха не характерны амбиции, им трудно аргументированно отстаивать свою точку зрения. Они больше привязаны к родным или хорошо знакомым людям. Социальная адаптированность и социальная активность развиты на среднем уровне. Для них необходимы контроль или прямое руководство взрослых.

Таким образом, достаточно благоприятный психологический климат в семьях, воспитывающих детей с нарушениями слуха, который подкреплен тем, что они не отказались от своих детей, эмоционально приняли их и полностью приняли на себя за них ответственность, помогает формировать внутрисемейную сплоченность, взаимное уважение, обеспечивать для детей психологическую безопасность. Несмотря на положительное влияние семьи на ребенка, детско-родительские отношения характеризуются чрезмерной заботой, из-за чего возникает некоторый дисбаланс в параметрах социализированности.

Дети с нарушениями слуха с самого раннего детства имеют эмоциональную травматизацию из-за чего у них может развиваться эмоциональные нарушения, страх, обида и поэтому психолог должен помочь им восстановить эмоциональный контакт с окружающими. Именно поэтому необходимо соблюдать рекомендации, которые помогут конструировать взаимоотношения с таким ребенком. Родителям тоже необходимо поддерживаться данных рекомендаций, чтобы помочь ребенку с нарушениями слуха социализироваться в социальной среде.

Поэтому для педагога-психолога школы определяющим фактором в работе с такими детьми должно стать восстановление эмоционального контакта и налаживание доверительных отношений. Ребёнок не должен чувствовать себя объектом деятельности взрослых. Он должен стать полноправным субъектом, соучастником тех или иных мероприятий. Это подразумевает ряд рекомендаций, которые необходимо учитывать при конструировании взаимоотношений с таким ребёнком.

Реабилитация носит социальный характер, так как её реализация происходит в конкретных социальных условиях и направлена на достижение социального уровня активности личности. Применительно к ребёнку-инвалиду его социальная активность может достаточно полно выражаться в творческой деятельности. Творчество есть благодатная почва для самореализации, самостоятельности, активности, уверенности в собственных силах, адекватной самооценки больного ребёнка, поэтому необходимо регулировать индивидуальное поведение, соотносить его с групповым и коллективным поведением, успешно адаптировать ребёнка-инвалида в социокультурном пространстве через принятие нравственно-ценностных норм.

Родителям надо постараться чувствовать себя спокойно и уверенно с ребенком, имеющим нарушения слуха, на людях, доброжелательно реагировать на проявления интереса со стороны посторонних, не отталкивать их от себя жалобами, раздражением, проявлением озлобления. Если ребенок будет видеть адекватную модель поведения родителей с окружающими, его шансы найти себе друзей резко возрастут. Необходимо

учить ребенка быть самим собой – и дома, и в обществе, начать как можно раньше его общение с другими детьми, чтобы помочь ему быть полноправным субъектом социальных отношений.

Список использованных источников

1 Важенина, С. В. Адаптационные характеристики детей младшего школьного возраста с нарушением слуха / С. В. Важенина // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3. – № 4. – С. 9-17.

2 Гишанова, Г. Ш. Семья как важнейший фактор социализации личности / Г. Ш. Гишанова – 2016. – № 54. – С. 325-328.

3 Молчанова, Л. Н. Особенности функционирования семей, воспитывающих детей с нарушением слуха / Л. Н. Молчанова, А. В. Ситникова // Коррекционно-педагогическое образование. – 2015. – № 3. – С. 16-27.

4 Смирнов, Т. А. Семья и социализация личности / Т. А. Смирнов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 – (40). – С. 376-379.

Е. Ю. Старенкова

Научный руководитель: Е. И. Климушко
Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

АКСЕЛЕРАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ: ПРОБЛЕМА РОДИТЕЛЬСКОЙ МОТИВАЦИИ И ДЕТСКОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

В статье рассматривается современная тенденция детской интеллектуальной акселерации и проблема формирования мотивации родителей к ее осуществлению. Кроме этого, поднимается тема возможных последствий, приводящих к эмоциональному выгоранию и потере интереса к образовательному процессу. Под интеллектуальной акселерацией в данной работе в первую очередь понимается феномен практики раннего и опережающего развития детей, а также точечное развитие «одаренного ребенка» в более позднем возрасте.

Ключевые слова: интеллектуальная акселерация, родительская мотивация, детское эмоциональное выгорание, раннее развитие.

Е. Y. Starenkova

Scientific adviser: E. I. Klimushko
Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus

ACCELERATION OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT: THE PROBLEM OF PARENTAL MOTIVATION AND CHILDREN'S EMOTIONAL BURNOUT

The article examines the current trend of children's intellectual acceleration and the problem of forming parents' motivation to implement it. In addition, the topic of possible consequences leading to emotional burnout and loss of interest in the educational process is raised. In this work, intellectual acceleration primarily refers to the phenomenon of the practice of early and advanced development of children, as well as the targeted development of a "gifted child" at a later age.

Keywords: intellectual acceleration, parental motivation, children's emotional burnout, early development.

В настоящее время среди родителей существует тенденция способствовать раннему формированию интеллектуальной сферы своих детей посредством посещения различных секций, школ (помимо общеобразовательных), развивающих кружков и частных преподавателей. Контингент детей обладает весьма широким охватом: участниками дополнительного образования становятся как и дети до года, так и подростки вплоть до наступления совершеннолетия. Однако подход раннего развития при избыточной нагрузке и неправильном подборе средств в соответствии с нормами формирования возрастных новообразований представляет собой фактор риска возникновения неадаптивных форм поведения и задержки развития механизмов психических процессов, эмоционального истощения, социальной изоляции, а также потери мотивации к образовательной деятельности.

В соответствии с результатами исследования, проведенного специалистами Высшей школы экономики (НИУ ВШЭ), 75 % детей в возрасте от 6 до 13 лет посещает секции и кружки [4]. Отсюда следует, что культура посещения учреждений внешкольного образования прочно укоренилась и находится в состоянии развития в наши дни.

Потребность «дать всестороннее образование» ребенку, игнорируя возрастные нормы, зачастую обусловлена различными видами мотивов и факторов, проявляющихся на индивидуальном и межличностном уровнях. Мотивация родителей к применению подхода раннего развития может быть основана как на желании родителей сформировать необходимые компетенции у ребенка для усиления его автономности и самостоятельности (в основе – альтруистическое отношение), так и на непосредственное извлечение выгоды для себя от ребенка и разных представителей общества (эгоистическое отношение).

Условно можно выделить следующий ряд мотивов и факторов, формирующих поведение родителей, ориентированное на акселерацию интеллектуального развития или формирование «одаренности» у ребенка:

Отсутствие осведомленности о норме развития и протекания когнитивных и эмоциональных процессов у несовершеннолетних. Данную мотивацию можно условно отнести к наиболее простой форме для коррекции, так как она не имеет явных вторичных выгод и ликвидируется путем предоставления специалистом комплекса теоретических знаний из области возрастной психологии.

Инфантилизм родителей. Лица, не изъявляющие желания самостоятельно воспитывать детей и обучать их, могут переложить ответственность на специалистов из развивающих центров или частных педагогов. Качественно составленная и сбалансированная программа занятий способна нивелировать возможные негативные сценарии, возникающие при попустительском отношении к формированию личности ребенка, однако, если тот посещает несколько учреждений дополнительного образования одновременно, то суммарный эффект может иметь негативные последствия.

Восприятие времени и повышенный энергетический тонус родителей. При несовпадении темпераментов ребенка и родителей (флегматик и холерик, меланхолик и холерик) и / или их энергетического потенциала существует значительная вероятность появления конфронтационных отношений. Кроме этого, установки на время («сэкономить годы жизни путем раннего поступления в школу») способствуют снижению эффективности усвоения знаний ребенка за счет несоответствия способности соблюдать требования и ведущего вида деятельности. Еще в качестве подпункта данного мотива можно выделить стремление родителя полностью заполнить свободное время ребенка (элемент контроля и профилактика девиантного поведения).

Социальное одобрение и боязнь общественного осуждения. Страх быть «несостоятельным родителем» особенно присущ лицам, не имеющим опыта воспитания ребенка. Так, для них успешное воспитание ребенка может являться критерием собственной компетентности и фактором формирования самооценки. Кроме этого, важную роль играет ближайшее окружение семьи, подчеркивающее собственное превосходство

в решении возникающих вопросов или поддерживающее ее. Существует риск возникновения профессиональных династий, отклонение от которых порицается вплоть до отстранения из круга семьи.

В обществе, опирающемся на традиции и однородность ее членов, большой вклад также играют круги большего порядка, включающие соседей, коллег, знакомых и т. д. Общественное осуждение может стать причиной изоляции отдельного члена семьи или ее в целом, что побуждает субъекта следовать установленным правилам, в том числе касающихся и воспитания детей.

Проекция нереализованных желаний и компенсация через ребенка. Подавленные желания родителя достижения карьерного роста или профессионального становления нередко проявляются путем проигрывания необходимого жизненного сценария его ребенком.

Зависть к достижениям чужих детей. Благодаря сети Интернет и социальным сетям родители получили возможность беспрепятственной коммуникации с другими членами общества, в результате чего они могут поддерживать друг друга, передавать опыт и транслировать достижения собственных детей на широкую аудиторию. Последнее активно способствует созданию иллюзии идеального образа субъекта, при этом неуспехи его детей или сложности с их воспитанием замалчиваются. В свою очередь потребители контента испытывают чувство зависти и конкуренции в силу отсутствия видения целостной картины. Результатом подобного процесса может стать попытка воспроизводства успеха кумира через стремление достичь такого же уровня, игнорируя финансовые и моральные затраты.

Желание обрести славу и материальная выгода родителей и педагогов. «Одаренные дети» представляют значительный интерес для сообщества психологов-исследователей, заинтересованных в изучении феномена гениальности и творческой природы человека, а также СМИ. Участие в различных формах исследований, интервью и передачах способствует получению материальной выгоды.

Формирование «успешного ребенка» для получения материальной выгоды родителями в будущем. Отдельные категории родителей склонны воспринимать детей как объект инвестиций, способный в отдаленном времени достичь высоких карьерных позиций и обеспечить им безбедную старость.

Интеллектуальная акселерация ребенка (иначе – форсирование) может повлечь за собой совокупность признаков, характерных для эмоционального выгорания. Само по себе эмоциональное выгорание у детей и подростков до сих пор является малоизученной областью. Однако, исследовательницы К. Салмела-Аро (Salmela-Aro) и К. Упадайя (Uraduaya), применившие модель выгорания JD-R (job demands / resources), эмпирическим путем доказали, что для школьников с низким уровнем персональных и учебных ресурсов в условиях высоких требований характерна большая степень выгорания, чем для школьников с высоким уровнем ресурсов, которым, в свою очередь свойственна большая степень вовлеченности [2].

С признаками эмоционального детского выгорания родитель может столкнуться при поступлении ребенка в школу: для него может быть характерна неусидчивость, отсутствие интереса, вялость, негативизм, конфликтность, нарушение сна, в крайнем случае – стойкое отвращение к образовательному процессу и попытки саботировать не приносящую удовольствие деятельность. Примечательно, что подобная симптоматика может являться проявлением кризиса семи лет, возникающего на почве формирования возрастных психологических новообразований и смены ведущего вида деятельности [5, с. 61]. Так, при формулировании проблемы и постановке диагноза специалисту необходимо выявить социальную ситуацию ребенка в настоящее время, провести ретроспективный анализ и изучить историю состояния клиента.

Специфическими результатами выгорания и интеллектуальной акселерации у ребенка могут стать такие ближайшие последствия как:

Ухудшение детско-родительских отношений. В случае дефицита теплых отношений, утилитарного восприятия родителями ребенка, нарушения некоторых семейных функций значительно вырастают риски разрыва отношений субъектов и объекта и нарушение привязанности у последнего. Деструктивными также могут считаться установки, носящие характер «вырастет – поймет», «я все делаю ради тебя, а ты не ценишь» и т. д., формирующие чувство вины и отчуждения у ребенка.

Деформация системы ценностей и преуменьшение роли образования в жизни человека. Перманентная усталость, принимающая хроническую форму, становится ведущим фактором возникновения конфронтационных настроений ребенка по отношению к образовательному процессу в широком смысле (в случае многовекторного развития) или к определенным профессиональным областям или дисциплинам, связанным с ними (в случае попытки родителей воспитать «одаренного ребенка» и точно максимально раскрыть его потенциал). Так, ожидаемым исходом является дальнейшее абстрагирование ребенка от данной области и выбор профессии «не по специальности», с большой вероятностью требующей заниженных требований и меньшего количества компетенций.

Депрессия и риск формирования невроза. Стремление к достижениям в образовательной сфере нередко сопровождается перфекционизмом и синдромом «отличника» в попытке «завоевать родительскую любовь». Так, возникает связь между уровнем самооценки ребенка и его показателями успеха. В случае столкновения с барьерами собственных возможностей и субъективным отношением учителя, ребенок приходит к моральному истощению из-за неспособности принять ситуацию и соответствовать требуемой планке. В качестве побочных «симптомов» также наблюдаются неумение оценивать свои объективные возможности и навык добиваться целей косвенными способами (вымолить, договориться, предложить обмен), что в ряде жизненных ситуаций свидетельствует об отсутствии профессионализма (при условии, что делегация обязанностей не входит в обязанности работника).

Задержка развития психических процессов. Данная проблема наиболее актуальна для детей от трех лет и дошкольного возраста в силу развития и становления различных видов мышления, речи, памяти, внимания. Для каждого возрастного периода характерен биологический фокус на формировании тех или иных психических процессов: например, для возраста от года до трех одними из наиболее важных объектов является речь и предметное мышление, а для возраста младшего школьника – абстрактное мышление.

Симплификация и поверхностное усвоение знаний. Процесс симплификации происходит путем упрощения основ полученных знаний, т. е. подразумевает отсутствие системности и комплексности информации. Дети в раннем возрасте способны осваивать и запоминать огромные объемы информации, которые могут включать алгоритмические составляющие в том числе (умение решать простые примеры, производить действия по шаблонам и т. д.), однако подобный феномен нельзя отнести к признаку одаренности. Полученные навыки закрепляются на непродолжительное время, и при отсутствии постоянной тренировки быстро редуцируются [3, с. 30].

Борьба с побочными эффектами подхода раннего развития должна осуществляться на ранних этапах взросления ребенка и носить профилактический характер. Основным объектом работы специалиста (психолога) являются в первую очередь родители, как главная движущая сила. Само по себе раннее развитие и углубленное изучение каких-либо сфер деятельности не являются пагубным фактором формирования дезадаптации ребенка, однако, наиболее благоприятного эффекта от образовательной деятельности родитель может добиться при грамотном сопровождении квалифицированных лиц, в число которых могут входить детские психологи, профориентологи, логопеды, нейропсихологи и т. д. Основная цель комплексного развития навыков и умений ребенка заключается непосредственно в сохранении оптимальности и поэтапности, нежели преобладания количественного над качественным.

Маркером успешности применения методов, способствующих гармоничному развитию личности, может служить амплификация, т. е. обогащение или углубление детского развития, необходимое для полноценного проживания ребенком определенного возрастного периода [1, с. 85]. В данном случае ребенок не использует не до конца раскрытые физиологические ресурсы, характерные для опережающего развития, но в то же время опирается на те психические механизмы, которыми он обладает в оптимальной мере здесь и сейчас.

Таким образом, практика раннего и опережающего развития ребенка и / или осуществление деятельности по раскрытию его потенциала, сопровождающейся углубленной заинтересованностью родителя в достижениях ребенка, а не его самости, может наносить колоссальный ущерб становлению личности и ее способностям при избыточном применении. В зависимости от того, с какой формой родительской мотивации требуется проводить работу, специалист столкнется с различным уровнем сопротивления и осознанности собственных мотивов у родителей.

Список использованных источников

1 Задворная, М. С. Раннее развитие детей в контексте современного образования / М. С. Задворная, Р. М. Шерайзина // Проблемы современного педагогического образования. 2021. – № 72 (2). – С. 84-87.

2 Илюхин, А. Г. Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://news.ru/society/pokazatel-intellekta-bolshinstvo-detej-poseshayut-kruzhki-vne-shkoly/> – Дата доступа: 17.06.2024 г.

3 Куваева, С. В. Раннее развитие и раннее обучение детей. Две стороны одной «Медали» / С. В. Куваева // Школьные технологии. 2011. – № 3. – С. 29-35.

4 Показатель интеллекта: 75% российских детей посещают кружки вне школы // Интернет-ресурс «NEWS.RU». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.ru/society/pokazatel-intellekta-bolshinstvo-detej-poseshayut-kruzhki-vne-shkoly/> – Дата доступа: 17.06.2024 г.

5 Чернобровкина, С. В. Взаимосвязь детско-родительских отношений с личностными особенностями ребенка в период кризиса семи лет / С. В. Чернобровкина // ОмГУ. – 2009. № 2. – С. 61-67.

Т. А. Устинович

Научный руководитель: Е. В. Дробышевская
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

В статье рассматриваются современные подходы к изучению самосознания юношей и девушек из неблагополучных семей. Приводятся данные имперического исследования психологических особенностей формирования самосознания у юношей и девушек из неблагополучных семей.

Ключевые слова: семейное воспитание, самосознание, неблагополучные семьи, я-концепции, самоотношение.

T. A. Ustinovich

Scientific Adviser: E. V. Drobyshevskaya
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF SELF-AWARENESS AMONG BOYS AND GIRLS FROM DISADVANTAGED FAMILIES

The article discusses modern approaches to the study of self-awareness of boys and girls from disadvantaged families. The data of an imperial study of the psychological features of the formation of self-awareness in boys and girls from disadvantaged families are presented.

Keywords: family education, self-awareness, dysfunctional families, self-concepts, self-attitude.

Самосознание является одним из ключевых аспектов развития личности, определяющим способность человека к самоопределению, самореализации и построению социальных отношений. В процессе формирования самосознания значительную роль играют социально-психологические факторы, такие как семейная среда, социальный статус и культурные особенности. В данной статье мы обращаем внимание на психологические особенности формирования самосознания у юношей и девушек из неблагополучных семей, что является актуальным и значимым направлением исследования в современной психологии.

Неблагополучные семьи, как правило, характеризуются наличием различных проблем, таких как низкий уровень жизни, конфликты, алкоголизм, наркомания, насилие и другие негативные явления. В таких условиях юноши и девушки сталкиваются с рядом психологических и социальных трудностей, которые могут негативно сказаться на их психическом развитии и формировании самосознания.

Проблема изучения самосознания личности в современной науке является достаточно актуальной. Она относится к центральным, основополагающим научным изысканиям в отечественной и зарубежной психологии. Это связано с потребностью определения степени важности человека в условиях современности, его способностей преобразовывать себя и окружающий мир.

Исследователи проявляют большой интерес к данной проблеме, поскольку ее значимость в контексте разработки общей теории личности является великой. Подход к решению психологических вопросов, связанных с самосознанием, и выбор методов его исследования всегда определяется общей философской позицией, на основе которой формируется концепция в области психологии. Психологический аспект анализа самосознания в науке связан с его рассмотрением как сложного явления человеческого психики, направленного на саморегуляцию поведения и действий в рамках деятельности, основанной на самопознании и эмоционально-ценностном отношении к себе [5].

Юношеский возраст, как самостоятельный этап жизни, сформировался сравнительно недавно и стал всеобщим явлением лишь к концу XIX века. В психологии временные рамки юности варьируются, и определение границ между подростковым и юношеским возрастом условно, поскольку оно зависит от социальных факторов и индивидуальных особенностей. Юность представляет собой отдельный этап развития, обладающий собственной ценностью.

Юношеский (студенческий) возраст, охватывающий период от 16–17 до 20–21 года, является важным этапом в развитии человека, который характеризуется стремительными изменениями как физическими, так и психологическими. Это время, когда подростки переходят в категорию молодежи и начинают формировать свою самостоятельную взрослую жизнь.

Важно отметить, что юношеский возраст является критическим периодом для формирования личности и развития навыков, необходимых для успешной взрослой жизни. В это время молодежь активно осваивает новые знания и навыки, чтобы быть успешными в будущем. Однако в этот период также возникают и различные проблемы, такие как конфликты с родителями, трудности в обучении и другие.

В ходе первого этапа эмпирического исследования с целью изучения самосознания молодежи из неблагополучных семей было проведено опрос 27 человек в возрасте от 16 до 19 лет. В данной группе молодежи, находящейся в социально опасном положении, также принимали участие семьи, которые были подвергнуты социальным исследованиям из-за информации о социальных проблемах.

Для изучения самосознания юношей и девушек из неблагополучных семей определили следующие направления: анализ самооценки (рисунок 1), определение уровня самоуважения (таблица 1) и выявление особенностей самоотношения (таблица 2). Полученные результаты приведены ниже.

Согласно данным, представленным на рисунке 1, большинство юношей и девушек из неблагополучных семей имеют среднюю (адекватную) самооценку – 56 % (15 человек), в то время как низкую самооценку имеют 18 % юношей и девушек из таких семей (5 человек), а 26 % (7 человек) – высокую.

Большинство юношей и девушек из неблагополучных семей принимают как свои достоинства, так и недостатки. Они уверены в себе, способны регулировать уровень своих амбиций и правильно оценивать свои возможности в различных жизненных ситуациях. Около четверти испытуемых из таких семей высоко ценят свои достоинства, ставят перед собой более высокие цели, которые могут реально достигнуть. Тем не менее, есть и те, кто имеет низкую самооценку, сомневается в себе, проявляет нерешительность и трусость, не верит в свои возможности.

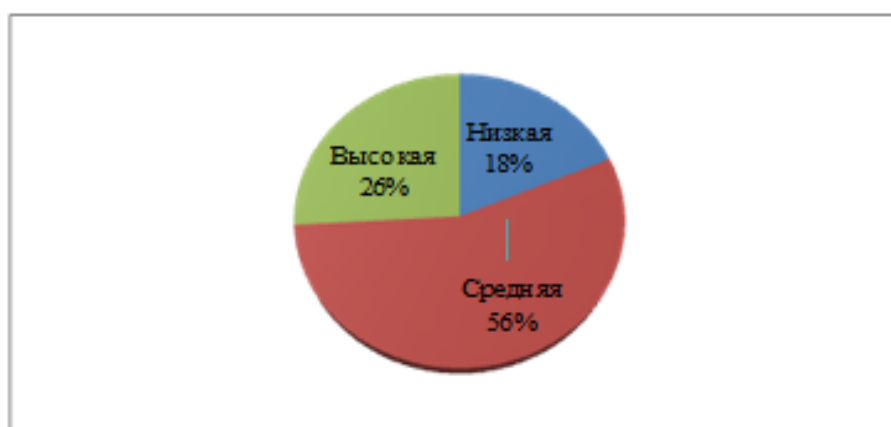


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня самооценки лиц юношеского возраста из неблагополучных семей при помощи опросника «Исследование самооценки подростка», разработанный Г. Н. Казанцевой (в %)

Результаты изучения самоуважения представим в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования самоуважения у лиц юношеского возраста

Переменные	Средний показатель	Макс. балл	Стандартное отклонение
Самоуважение	12,11	20	2,19
Самоуничижение	8,67	20	1,75

Как отражено в таблице 1, большинство испытуемых из неблагополучных семей ощущают уважение к себе, чувствуют свою собственную ценность, осознают наличие положительных качеств и хорошо себя воспринимают. Уровень самоуничижения у них низок, но имеется незначительное различие в этих показателях (3,44 балла), что говорит о том, что юноши и девушки из неблагополучных семей, в большинстве случаев, обладают самоуважением, но могут чувствовать себя бесполезными и неспособными в определенных ситуациях.

Результаты также указывают на то, что испытуемые из неблагополучных семей чувствительны к своим неудачам, но не отказываются от них, не пытаются избегать проблем. Небольшое расхождение в баллах может свидетельствовать о том, что неудачи в некоторых ситуациях способны подорвать уверенность и самоверие. Результаты изучения самоотношения представим в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики самоотношения у лиц юношеского возраста из неблагополучных семей, полученные с помощью методики исследования самоотношения С. Р. Пантелеева (МИС)

Переменные	Средние значения	Стандартное отклонение
Закрытость	5,22	1,55
Самоуверенность	4,11	1,37
Саморуководство	4,56	1,55
Отраженное самоотношение	3,85	1,56
Самоценность	4,89	1,63
Самопринятие	4,33	1,27
Самопривязанность	5,63	1,08
Внутренняя конфликтность	5,48	1,45
Самообвинение	5,15	1,17

Как показывают данные, представленные в таблице 2, наблюдаются более высокие показатели по шкалам «самопривязанность», «внутренняя конфликтность», «закрытость» и «самообвинение» у испытуемых из неблагополучных семей. Это свидетельствует о выборочном отношении к своим личностным качествам со стороны юношей и девушек. В своем поведении они склонны сохранять свою индивидуальность и не готовы к изменениям, что указывает на ригидность их концепции «я». Испытуемые из неблагополучных семей часто не честны сами с собой, предпочитая сохранить свою самооценку при любом повороте событий.

Отношение к себе у испытуемых зависит от степени адаптированности к ситуации. В знакомой обстановке они могут проявлять позитивное отношение к себе, но сталкиваясь с внезапными трудностями, они склонны к сильной самокритике и недооценке своих достижений.

Также следует отметить, что у испытуемых присутствует избирательное самообвинение, они склонны принимать на себя вину, но не отрицают ее. Вместе с этим они выражают гнев и раздражение по отношению к окружающим.

Более низкие показатели самоотношения у испытуемых отражаются в «отраженном самоотношении», «самоуверенности» и «самопринятии». Они могут не верить в свою способность вызывать уважение других и могут считать себя объектом осуждения. В то же время у них отсутствует критичность по отношению к собственным недостаткам.

Испытуемые из неблагополучных семей часто проявляют неуверенность в себе, сомнения в своих способностях и решениях. Они труднее преодолевают трудности и часто не верят в свои возможности достичь поставленной цели. Они могут избегать общения, углубляться в свои проблемы и испытывать внутреннее напряжение.

Таким образом, можно сделать вывод, что у испытуемых из неблагополучных семей наблюдается склонность к низкой самооценке. Отмечается, что юноши и девушки из таких семей проявляют неуверенность в себе, неспособность к самостоятельности и недостаточное осознание собственного достоинства. Кроме того, стоит отметить, что при возникновении проблем уверенность в себе у них падает, увеличивается тревога и беспокойство. Также важно заметить, что у них присутствует тенденция сваливать ответственность за свою жизнь на внешние обстоятельства и события.

Подводя итог, можно отметить, что испытуемые из неблагополучных семей, сталкивающиеся с проблемами, часто испытывают затруднения с поиском поддержки, так как считают, что окружающие относятся к ним предвзято и не заинтересованы в их благополучии. В результате многие из них остаются один на один со своими проблемами, пытаясь справиться с ними самостоятельно. При работе с этой категорией молодежи важно строить доверительные отношения, информировать их о возможности обратиться за помощью и вовлекать в различные группы, где они смогут развивать ценностное отношение к себе, улучшать коммуникативные и социальные навыки.

Юноши и девушки из неблагополучных семей нуждаются в поддержке и понимании со стороны взрослых, которые могут помочь им преодолеть сложности и повысить самооценку. Важно создать для них условия, в которых они смогут чувствовать себя в безопасности и защищенности, где они смогут выразить свои чувства и эмоции. Также необходимо помочь им осознать свои сильные стороны и умения, чтобы они могли развивать их и использовать в повседневной жизни.

Однако для более полного и точного изучения особенностей самосознания молодежи из неблагополучных семей необходимо включить в исследование также молодежь из благополучных семей (в исследовании участвовало 19 участников из благополучных семей). Это позволит выявить особенности и различия в самосознании молодежи из указанных групп. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3, при этом отметим, что для изучения различий между этими группами использовался *u*-критерий Манна-Уитни.

Таблица 3 – Результаты сравнительного анализа изучения самосознания из благополучных и неблагополучных семей с помощью U-критерия Манна-Уитни

Переменные	Сумма рангов		U	p
	Подростки из НС	Подростки из БС		
Закрытость	733,0	348,0	158,0	0,028
Самоуверенность	598,0	483,0	220,0	0,415
Саморуководство	625,0	456,0	247,0	0,832
Отраженное самоотношение	549,5	531,5	171,5	0,058
Самоценность	593,0	488,0	215,0	0,355
Самопринятие	599,0	482,0	221,0	0,428
Самопривязанность	716,0	365,0	175,0	0,069
Внутренняя конфликтность	735,0	346,0	156,0	0,025
Самообвинение	717,5	363,5	173,5	0,064
Самооценка	607,0	474,0	229,0	0,540
Самоуважение	505,0	576,0	127,0	0,004
Самоучижение	653,5	427,5	237,5	0,672
Примечание: НС – неблагополучные семьи; БС – благополучные семьи				

Согласно данным таблицы 3, параметры самосознания юношей и девушек существенно различаются в зависимости от благополучия семьи в следующих аспектах: замкнутость ($U = 158,0$, $p = 0,028$), внутриличностный конфликт ($U = 156,0$, $p = 0,025$), и самоуважение ($U = 127,0$, $p = 0,004$).

Испытуемые из неблагополучных семей демонстрируют выраженное защитное поведение, проявляющееся в уклонении от открытых и доверительных отношений. В свою очередь, их сверстники из благополучных семей проявляют большую открытость и искренность в общении.

Отношение к себе у испытуемых из неблагополучных семей характеризуется негативным фоном. Они склонны к рефлексии, которая часто переходит в самокритику и не позволяет конструктивно оценить свои достоинства, необходимые для формирования самоуважения. В то же время, испытуемые из благополучных семей имеют более позитивный взгляд на себя, выражают удовлетворение жизненными обстоятельствами и испытывают самоуважение.

Отличия в психологических характеристиках испытуемых из неблагополучных и благополучных семей:

Отраженное самоотношение: Испытуемые из неблагополучных семей с меньшей вероятностью верят, что окружающие относятся к ним с уважением и сочувствием ($U = 171,5$, $p = 0,058$).

Самопривязанность: Испытуемые из неблагополучных семей демонстрируют более низкую степень привязанности к себе ($U = 175,0$, $p = 0,069$).

Самообвинение: Испытуемые из неблагополучных семей более склонны обвинять себя в своих неудачах ($U = 173,5$, $p = 0,065$).

Несмотря на статистическую незначимость этих различий, они указывают на четкие тенденции в психологическом благополучии испытуемых из разных семейных сред.

По сравнению со сверстниками из благополучных семей, испытуемые из неблагополучных семей:

- имеют более низкую самооценку и не считают себя достойными уважения.
- более ригидны в своей Я-концепции и испытывают трудности с самораскрытием.
- проявляют склонность к самообвинению и сосредотачиваются на негативных аспектах своей личности.

В то же время испытуемые из благополучных семей:

- имеют более высокую самооценку и ощущают поддержку окружающих.
- более открыты новому опыту и склонны к самосовершенствованию.
- не подвержены самообвинению.

Также стоит упомянуть, что анализ не выявил статистически значимых различий в самооценке между испытуемыми из неблагополучных и благополучных семей. Тем не менее, мы полагаем, что имеет смысл более тщательно изучить эти различия. С этой целью мы представили процентные соотношения уровней самооценки испытуемых из обеих групп, что отражено на рисунке 2.

Рассматривая данные, представленные на рисунке 2, мы наблюдаем схожее распределение среднего уровня самооценки у испытуемых из неблагополучных и благополучных семей. Тем не менее, испытуемые из неблагополучных семей обнаруживают склонность к более выраженной низкой самооценке, в то время как испытуемые из благополучных семей демонстрируют тенденцию к проявлению высокой самооценки.



Рисунок 2 – Сравнительный анализ уровня самооценки у испытуемых из неблагополучных и благополучных семей (в%)

Таким образом, можно констатировать, что юноши и девушки из благополучных семей демонстрируют более высокий уровень самооценки и позитивное отношение к себе, осознавая себя обладателями положительных и социально одобряемых качеств, что в целом приводит к удовлетворенности собой. В противоположность этому, юноши и девушки из неблагополучных семей чаще страдают от низкой самооценки, что выражается в чувстве неуверенности и преобладании в их оценках собственных недостатков над достоинствами.

Подводя итоги проведенного исследования, следует отметить, что семейная среда оказывает значительное влияние на формирование самосознания в юношеском возрасте. У юношей и девушек из неблагополучных семей наблюдается большая неуверенность в себе, частое самообвинение, внутренняя конфликтность и закрытость, при этом они склонны верить, что окружающие их люди не всегда относятся положительно.

Исследование показало, что семейная среда оказывает существенное влияние на развитие самосознания юношей и девушек. Подводя итог, можно выделить следующие ключевые выводы:

Юноши и девушки из благополучных семей имеют более высокую самооценку и позитивное отношение к себе, что выражается в уверенности в себе, осознании своих сильных сторон и общем чувстве удовлетворения.

В отличие от этого, юноши и девушки из неблагополучных семей склонны к низкой самооценке, проявляющейся в неуверенности, акценте на своих недостатках и убеждении, что окружающие их не принимают.

Эти различия в самосознании обусловлены различными моделями воспитания и взаимодействия в семье. Благополучные семьи обеспечивают своим детям безопасную и поддерживающую среду, способствующую развитию позитивной самооценки. Неблагополучные семьи, с другой стороны, могут создавать стрессовую и нестабильную обстановку, препятствующую формированию здоровой самооценки.

Список использованных источников

1 Бутаков Д. Б. Формирование самоотношения как технология психопрофилактики девиантного поведения в безнадзорной подростковой среде: дис. ... канд. псих. наук / Д. Б. Бутаков. – Казань, 2006 – 199 с.

Ю. В. Хмелевская

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

ФОРМИРОВАНИЕ БРАЧНЫХ ЭКСПЕКТАЦИЙ: СВЯЗЬ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ

В статье рассматривается проблема формирования брачных ожиданий и их связь между поколениями. Проведены исследования влияния родительских установок на ожидания детей. Актуализирована информация, выявлены сферы передачи ценностей и особенности межпоколенческих взаимодействий. Результаты способствуют лучшему пониманию процессов формирования брачных ожиданий и развитию практических рекомендаций в области семейной психологии и консультирования.

Ключевые слова: брачные ожидания, семейные отношения, семья.

Y. V. Khmelevskaya

Scientific advisor: E. A. Lupekina, Candidate of Psychological Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

FORMATION OF MARITAL EXPECTATIONS: CONNECTION BETWEEN GENERATIONS

The article examines the problem of the formation of marital expectations and their connection between generations. Research has been conducted on the influence of parental attitudes on children's expectations. Information has been updated, areas of value transfer and features of intergenerational interactions have been identified. The results contribute to a better understanding of the processes of formation of marital expectations and the development of practical recommendations in the field of family psychology and counseling.

Keywords: marriage expectations, family relationships, family.

В современных условиях исследования семейных отношений особое внимание уделяется процессу формирования брачных экспектаций у детей, что представляет собой сложный многоуровневый процесс, детерминированный множеством факторов. Данный феномен является результатом взаимодействия социокультурных, психологических и семейных влияний, оказывающих существенное воздействие на формирование будущих представлений о браке.

Исследования показывают, что первые представления о семейных отношениях формируются у детей уже в раннем возрасте, когда они начинают воспринимать и интерпретировать модели взаимодействия между родителями. Согласно работам известного психолога Л. С. Выготского, именно в дошкольном возрасте происходит первичная социализация, во время которой ребенок усваивает базовые паттерны семейных отношений через наблюдение за поведением родителей [1].

Значительный вклад в изучение данного феномена внес Э. Берн, разработавший теорию транзактного анализа, согласно которой детские наблюдения за родительскими отношениями формируют глубинные сценарии, влияющие на будущие брачные экспектации. Дети, растущие в семьях с гармоничными отношениями, склонны формировать позитивные ожидания от брака, в то время как негативный опыт может привести к формированию искаженных представлений о семейных отношениях [2].

Современные исследования подтверждают, что характер родительских отношений существенно влияет на формирование брачных экспектаций у детей. Работы А. Маслоу в области иерархии потребностей показывают, что дети, выросшие в эмоционально благополучных семьях, склонны ожидать от будущего брака удовлетворения высших потребностей, включая потребность в любви и принадлежности. В то же время дети из дисфункциональных семей часто формируют заниженные ожидания или, напротив, нереалистично высокие требования к брачным отношениям [3].

Исследования Д. Боулби в области привязанности демонстрируют, что качество детско-родительских отношений напрямую влияет на формирование моделей привязанности, которые впоследствии определяют характер брачных экспектаций. Дети, получившие опыт надежной привязанности, склонны формировать реалистичные ожидания от брака и более успешно выстраивают собственные семейные отношения в будущем [4].

В ходе анализа литературы нами было решено провести эмпирическое исследование для более полного понимания взаимосвязи родительских установок и брачных экспектаций между поколениями родителей и детей и актуализации информации о передаче установок.

Мы провели психодиагностическое исследование выборки, которую составили 60 девушек в возрасте 17–20 лет и их мамы, с использованием методики изучения родительских установок «PARI» (Э. Шефер, Р. Белл; адаптация Т. В. Нещерет). В ходе анализа первичных сырых баллов установлены данные, которые представлены на рисунках 1 и 2.

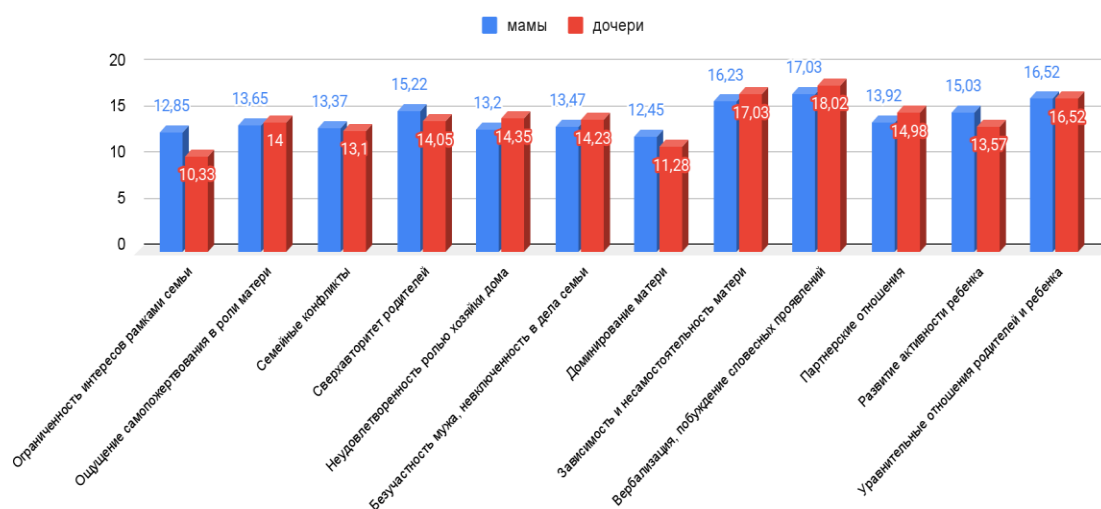


Рисунок 1 – Сравнение средних значений по данным мам и дочерей по шкалам методики PARI

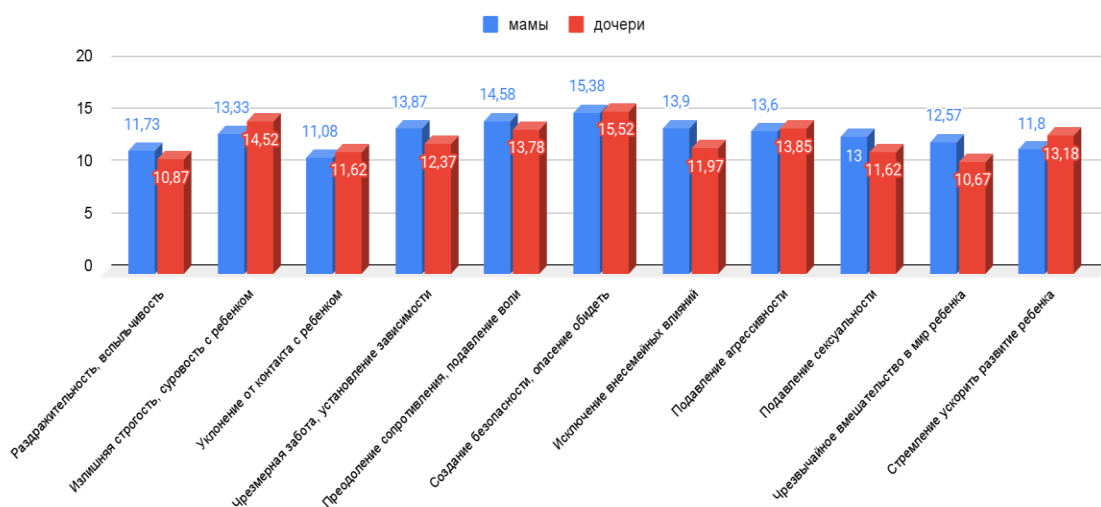


Рисунок 2 – Сравнение средних значений по данным мам и дочерей по шкалам методики PARI

Мамы показали высокие результаты по шкале «Вербализация, побуждение словесных проявлений» (17.03), что говорит о их активной поддержке речевого развития детей через общение и стимуляцию выражения мыслей и чувств. Дочери также демонстрируют высокие показатели по этой шкале (18.02), предполагая перенимание стиля общения матерей. Мамы лучше вовлечены в жизнь детей, что способствует открытой коммуникации.

Наименьшие оценки получены по шкале «Уклонение от контакта» (11.08), что свидетельствует о поддержании близких отношений. У дочерей минимальный результат по «Ограниченности интересов» (10.33), указывая на их независимость и широкий круг интересов.

Анализ показал тенденцию к снижению степени ограниченности интересов рамками семьи, семейных конфликтов, сверхавторитета родителей, доминирования матери, развития активности ребенка, раздражительности, вспыльчивости, чрезмерной заботы, установления зависимости, преодоления сопротивления, подавления воли, исключения внесемейных влияний, подавления сексуальности, чрезмерного вмешательства в мир ребенка по соответствующим шкалам. Была также замечена тенденция к увеличению степени ощущения самопожертвования в роли матери, неудовлетворенности ролью хозяйки дома, безучастности мужа, невключенности в дела семьи, зависимости и несамостоятельности матери, вербализации, побуждения словесных проявлений, важности партнерских отношений, излишней строгости, суровости с ребенком, уклонения от контакта с ребенком, создания безопасности, опасения обидеть, подавления агрессивности, стремления ускорить развитие ребенка.

Равные значения получены по шкале «Уравнительные отношения родителей и ребенка».

На основе данных, полученных в ходе психодиагностического исследования, был проведен корреляционный анализ. Корреляционный анализ показал среднюю по силе положительную связь по шкале «Семейные конфликты»: чем выше конфликтность матерей, тем выше она и у дочерей. Также выявлены слабые положительные корреляции по шкалам «Сверхавторитет родителей», «Раздражительность и вспыльчивость», «Преодоление сопротивления и подавление воли», «Подавление сексуальности» и «Стремление ускорить развитие ребенка». Это означает, что высокие показатели у матерей по этим параметрам связаны с аналогичными характеристиками у дочерей, что может свидетельствовать о передаче моделей поведения и установок. Особенно это касается авторитарных, эмоциональных и воспитательных черт, а также взгляда на сексуальность и развитие ребёнка.

Коэффициенты корреляции представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа взаимосвязи родительских установок и брачных экспектаций между поколениями по шкалам методики PARI

Название шкалы	Коэффициент корреляции Пирсона	Критические значения
1	2	3
Ограниченность интересов рамками семьи	0.10	$r_{кр} = 0.25$ при $p = 0.05$ $r_{кр} = 0.33$ при $p = 0.01$ для $n = 60$
Ощущение самопожертвования в роли матери	0.10	
Семейные конфликты	0.53**	
Сверхавторитет родителей	0.44**	
Неудовлетворенность ролью хозяйки дома	-0.24	
Безучастность мужа, невключенность в дела семьи	0.19	
Доминирование матери	0.19	
Зависимость и несамостоятельность матери	-0.10	
Вербализация, побуждение словесных проявлений	0.10	
Партнерские отношения	-0.15	

Окончание таблицы 1

1	2	3
Развитие активности ребенка	−0.07	
Уравнительные отношения родителей и ребенка	0.18	
Раздражительность, вспыльчивость	0.38**	
Излишняя строгость, суровость с ребенком	−0.13	
Уклонение от контакта с ребенком	0.07	
Чрезмерная забота, установление зависимости	0	
Преодоление сопротивления, подавление воли	0.49**	
Создание безопасности, опасение обидеть	−0.03	
Исключение внесемейных влияний	0.21	
Подавление агрессивности	−0.18	
Подавление сексуальности	0.34**	
Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка	0.03	
Стремление ускорить развитие ребенка	0.30*	
Примечание: p – уровень значимости; * – p < 0.05; ** – p < 0.01		

Также была использована методика «Рольные ожидания партнеров» (А. Н. Волкова, Т. М. Трапезникова). В ходе анализа первичных сырых баллов установлены данные, которые представлены на рисунке 3, а также проведено сравнение по шкалам.

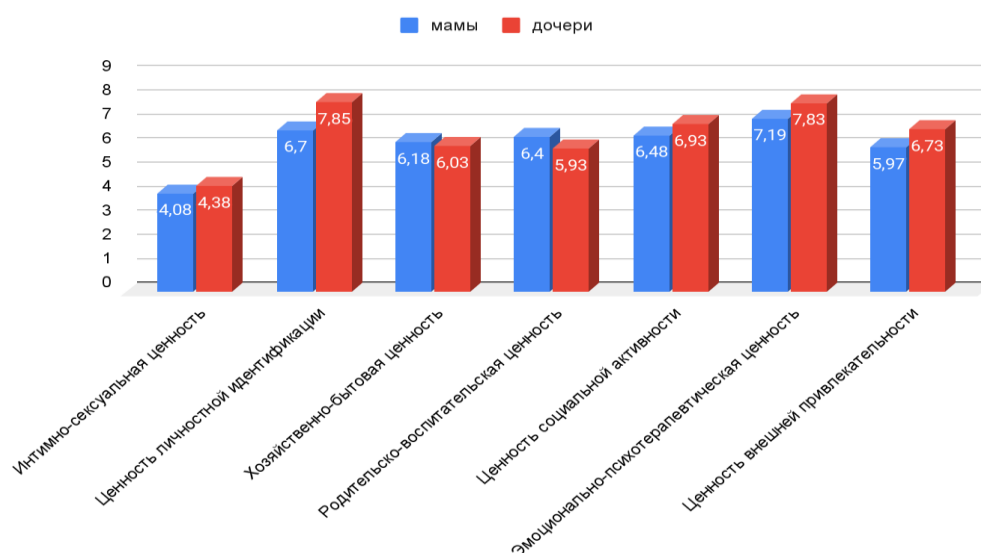


Рисунок 3 – Сравнение средних значений по данным мам и дочерей по шкалам методики РОП

Мы видим, что наиболее высокие результаты у матерей по шкале «Эмоционально-психотерапевтическая ценность» (7.19). Это может означать, что мамы считают необходимой значительную эмоциональную поддержку в отношениях с партнером и возможность для психотерапевтического взаимодействия.

Наиболее высокие результаты у дочерей выявлены по шкалам «Ценность личностной идентификации» (7.85) и «Эмоционально-психотерапевтическая ценность» (7.83). Дочери могут воспринимать свои отношения с партнером как важные для формирования своей идентичности, видеть в них источники поддержки. Также девушки считают важной и свою роль в поддержании психологического благополучия с партнером.

По шкале «Интимно-сексуальная ценность» мамы демонстрируют наименьший результат: средний балл по данной шкале составил 4.08. У дочерей наименьший результат также выявлен по шкале «Интимно-сексуальная ценность» (4.38). Это может указывать на то, что ни мамы, ни дочери не рассматривают интимно-сексуальные аспекты отношений как значимые или важные в контексте своих отношений с партнером. Это может быть связано с культурными или социальными нормами, которые ограничивают обсуждение подобных тем между партнерами. Также мы уже можем проследить влияние родительских установок на ожидания детей от брака.

Была замечена тенденция к снижению хозяйственно-бытовой и родительско-воспитательской ценности по соответствующим шкалам.

Была также замечена тенденция к увеличению ценности личностной идентификации, внешней привлекательности, социальной активности, интимно-сексуальной и эмоционально-психотерапевтической ценности по соответствующим шкалам.

На основе данных, полученных в ходе психодиагностического исследования, был проведен корреляционный анализ. В результате корреляционного анализа была обнаружена средняя по силе положительная корреляция по шкале «Родительско-воспитательская ценность», что свидетельствует о статистически значимой связи между установками матерей и их дочерей по данному параметру. Чем выше значимость родительского воспитания для матерей, тем она выше и для дочерей. Это может свидетельствовать о наследовании, передаче или формировании родительско-воспитательских ценностей от матери к дочери, возможно, через наблюдение, обучение или влияние семейной среды.

Была выявлена очень слабая по силе положительная корреляция по шкале «Ценность социальной активности», что свидетельствует о статистически значимой связи между установками матерей и их дочерей по данному параметру. Чем выше социальная активность матери, тем, скорее всего, активнее социальную позицию будут демонстрировать дочери.

В результате корреляционного анализа была обнаружена средняя по силе положительная корреляция по шкале «Эмоционально-психотерапевтическая ценность», что свидетельствует о статистически значимой связи между установками матерей и их дочерей по данному параметру. Чем выше ценность эмоциональной поддержки и психологического благополучия у матерей, тем больший уровень данных качеств будут иметь дочери. Коэффициенты корреляции представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа взаимосвязи родительских установок и брачных экспектаций между поколениями по шкалам методики РОП

Название шкалы	Коэффициент корреляции r	Критические значения
1	2	3
Интимно-сексуальная ценность	–0.03	r _{кр} = 0.25 при p = 0.05
Ценность личностной идентификации	0.08	
Хозяйственно-бытовая ценность	–0.04	r _{кр} = 0.33 при p = 0.01
Родительско-воспитательская ценность	0.49**	

Окончание таблицы 2

1	2	3
Ценность социальной активности	0.25***	для n = 60
Эмоционально-психотерапевтическая ценность	0.63**	
Ценность внешней привлекательности	–0.03	
Примечание: p – уровень значимости; * – p < 0.05; ** – p < 0.01; *** – p = 0.05		

В целом, результаты исследования демонстрируют сложную и неоднозначную картину передачи брачных ожиданий от матерей дочерям. Наблюдается как определенная преемственность, так и существенные различия в восприятии аспектов супружеских отношений, что требует дальнейшего изучения и разработки соответствующих коррекционных программ.

Таким образом, исследование взаимосвязи родительских установок и брачных ожиданий между поколениями позволяет выделить ключевой вывод: семейная динамика и ценностные ориентации, передаваемые из поколения в поколение, оказывают значительное влияние на формирование брачных ожиданий у детей.

Поколения обладают различными представлениями о браке, основанными на опыте и восприятии отношений и ролей внутри семьи. Родительские установки, в том числе успешные или дисфункциональные браки, формируют основу для брачных ожиданий детей. Осознание этой связи позволяет понять, как прошлое влияет на будущее и как семейные образцы могут повторяться или преодолеваться.

Важно отметить, что изменения в обществе, культуре и ценностях приводят к эволюции брачных ожиданий между поколениями. Современные молодые люди чаще стремятся к более равноправным и партнерским отношениям, отличным от традиционных моделей. Поэтому понимание влияния родительских установок и готовность к преодолению стереотипов играют важную роль в формировании здоровых и счастливых браков для следующих поколений.

Список использованных источников

- 1 Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2024. – 608 с.
- 2 Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Эксмо, 2024. – 608 с.
- 3 Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2024. – 352 с.
- 4 Боулби, Д. Привязанность / Д. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 413 с.

М. С. Чугунова

Научный руководитель: Е. В. Дробышевская
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМ КОЛИЧЕСТВОМ ДЕТЕЙ

Статья посвящена исследованию психологических особенностей детско-родительских отношений в семьях с различным количеством детей. Целью работы

является выявление влияния количества детей на стиль воспитания. В исследовании использовались опросник «Анализ семейных взаимоотношений» а также методы математико-статистической обработки данных. Работа включает в себя диагностику, обработку эмпирических данных и сравнительный анализ результатов между одинокими и многодетными семьями.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, стили воспитания, одиноким семьи, многодетные семьи.

M. S. Chugunova

Scientific advisor: E.V. Drobyshevskaya
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHILD-PARENT RELATIONSHIPS IN FAMILIES WITH DIFFERENT NUMBER OF CHILDREN

The article is devoted to the study of the psychological features of child-parent relations in families with a different number of children. The aim of the work is to identify the influence of the number of children on parenting style. The study used the questionnaire «Analysis of family relationships» as well as methods of mathematical and statistical data processing. The work includes diagnostics, empirical data processing, and comparative analysis of the results between single-parent and large families.

Keywords: child-parent relations, parenting styles, single-parent families, large families.

Изучение детско-родительских отношений имеет большое значение для понимания того, как формируется личность ребенка, а также для практической работы в области психологии и педагогики. В семьях с разным количеством детей существуют уникальные динамики и динамические взаимоотношения между родителями и детьми, которые могут вызывать различные вызовы и преимущества.

Выдающийся психолог Л. С. Выготский подчеркивал, что семья является первой и самой важной социальной средой для ребенка, где создаются условия для передачи наследственного опыта через семейные взаимодействия [1].

Как отмечают А. Г. Лидерс, О. А. Карабанова, А. С. Спиваковская и другие психологи, занимающиеся изучением психологической службы семьи, существует потребность в разработке методов диагностики детско-родительских отношений как со стороны родителей, так и со стороны детей. Семейная среда включает в себя личностные особенности родителей, условия, в которых семья живет, стиль воспитания и другие факторы. Организация семейной жизни, преобладающий стиль в семье существенно влияют на формирование личности ребенка [2].

Взаимодействие ребенка с его окружением, особенно с родителями, играет ключевую роль в формировании и развитии его эмоций. Семья и детско-родительские отношения являются важными факторами в процессе полноценного психического развития ребенка.

В литературе по психологии и педагогике отмечается, что детско-родительские отношения включают в себя эмоциональные связи между родителями и детьми, а также способы их взаимодействия и воспитания. Существует несколько классификаций типов детско-родительских отношений, предложенных разными авторами. Например, А. В. Петровский выделяет типы отношений, такие как опека, сотрудничество, диктат и невмешательство. А. Я. Варга и В. В. Столин используют классификацию, включающую принятие-отвержение, кооперацию, симбиоз, контроль и маленького неудачника. Д. Баумринд выделяет авторитарный, демократический и попустительский стили детско-родительских отношений [3].

Нами было проведено исследование, выборочную совокупность которого составили 40 респондентов в возрасте 25–59 лет, из них 20 родителей с одним ребенком и 20 многодетных родителей.

Цель эмпирического исследования: выявление влияния количества детей на стиль воспитания.

Объект исследования: детско-родительские отношения.

Предмет исследования: психологические особенности детско-родительских отношений в семьях с разным количеством детей.

Для выявления стиля воспитания в семьях с разным количеством детей был использован опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса [4].

Представим результаты после интерпретации в таблице 1. Условные обозначения:

Г+ – гиперпротекция

Г- – гипопротекция

У+ – потворствование

У- – игнорирование потребностей ребенка

Т+ – чрезмерность требований-обязанностей

Т- – недостаточность требований-обязанностей ребенка

З+ – чрезмерность требований-запретов

З- – недостаточность требований-запретов к ребенку

С+ – чрезмерность санкций

С- – минимальность санкций

Н – неустойчивость стиля воспитания

РРЧ – расширение сферы родительских чувств

ПДК – предпочтение в подростке детских качеств

ВН – воспитательная неуверенность родителя

ФУ – фобия утраты ребенка

НРЧ – неразвитость родительских чувств

ПНК – проекция на ребенка собственных нежелательных качеств

ВК – вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания

ПЖК – предпочтения женских качеств

ПЖК – предпочтения мужских качеств

Таблица 1 – Результаты исследования стиля воспитания в семьях с разным количеством детей

Обозн. шкалы	Однодетные родители			Многодетные родители		
	Абсолютное значение испытуемых, не соответств. Диагностическому значению	Абсолютное значение испытуемых, соответств. диагностическому значению	% испытуемых, соответств. диагностическому значению	Абсолютное значение испытуемых, не соответств. диагностическому значению	Абсолютное значение испытуемых, соответств. диагностическому значению	% испытуемых, соответств. диагностическому значению
1	2	3	4	5	6	7
Г+	17	3	15	19	1	5
Г-	20	0	0	18	2	10

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
У+	18	2	10	19	1	5
У-	20	0	0	19	1	5
Т+	20	0	0	18	2	10
3Т-	19	1	5	17	3	15
3+	20	0	0	19	1	5
3-	10	10	50	11	9	45
С+	20	0	0	19	1	5
С-	8	12	60	10	10	50
Н	19	1	5	20	0	0
РРЧ	19	1	5	19	1	5
ПДК	20	0	0	19	1	5
ВН	18	2	10	19	1	5
ФУ	16	4	20	19	1	5
НРЧ	20	0	0	19	1	5
ПНК	20	0	0	19	1	5
ВК	20	0	0	19	1	5
ПМК	17	3	15	18	2	10
ПЖК	20	0	0	19	1	5

Для упрощения анализа результатов исследования были составлены диаграммы по методике «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис (АСВ), в которых отображены средние значения однодетных и многодетных родителей (рисунок 1).

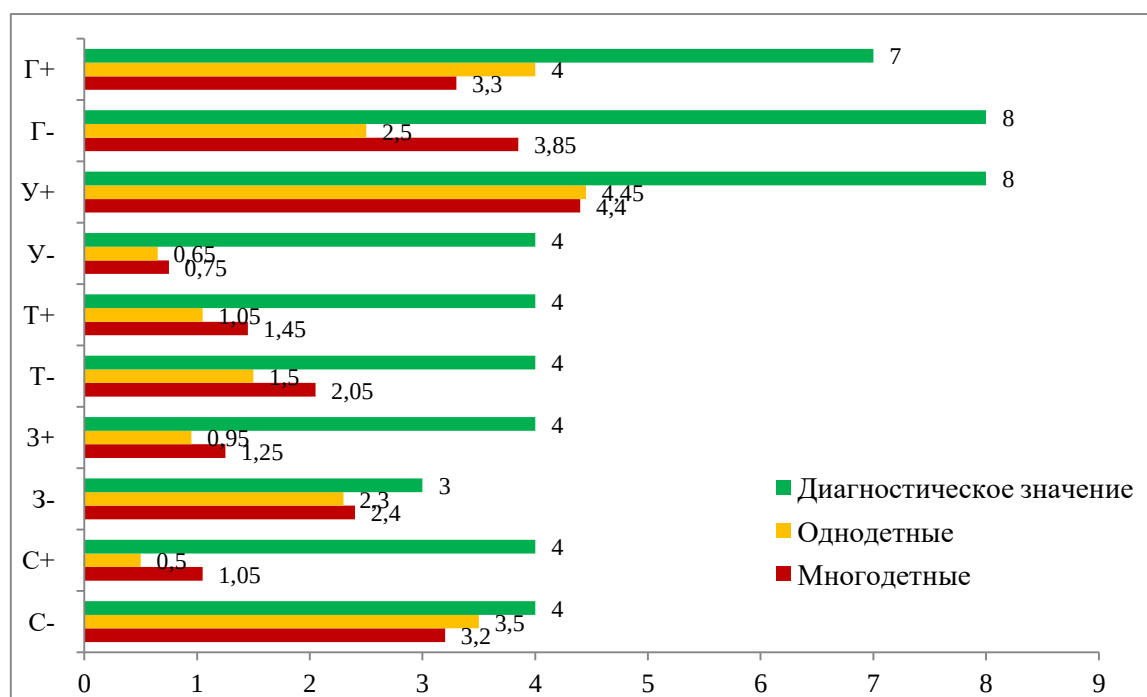


Рисунок 1 – Результаты исследования стиля воспитания в семьях с разным количеством детей по методике «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис (АСВ), лист 1

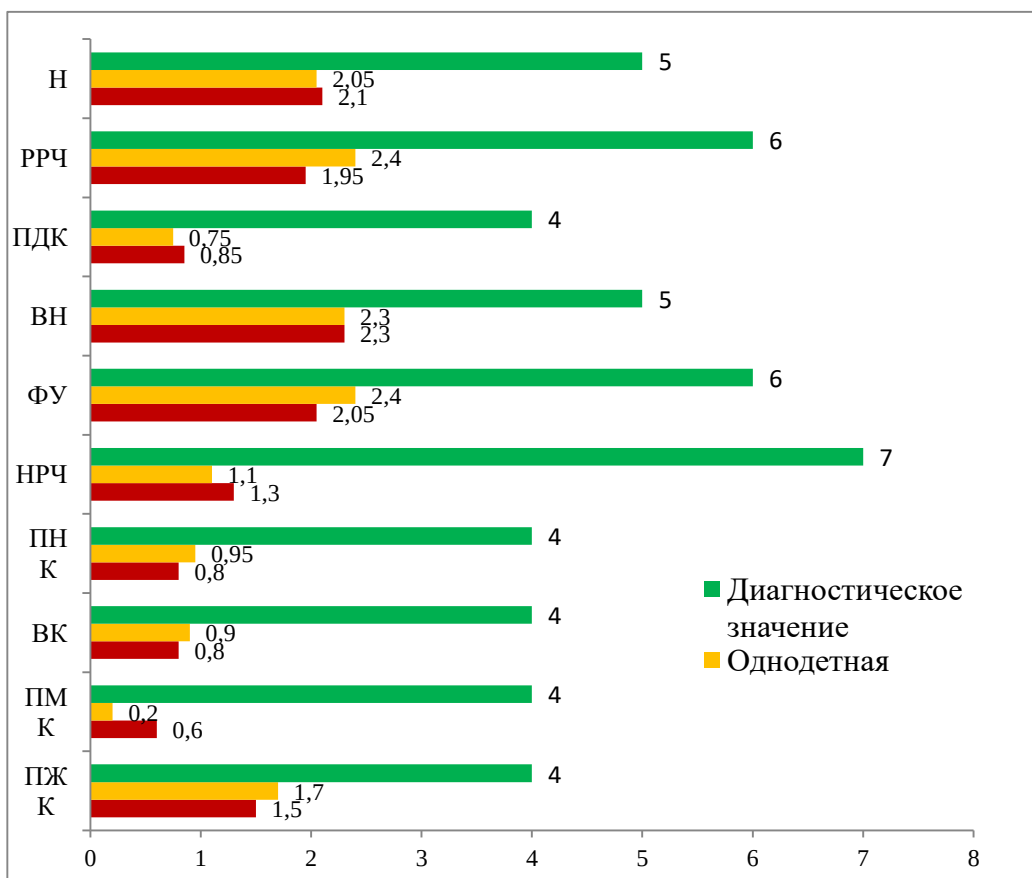


**Рисунок 1 – Результаты исследования стиля воспитания в семьях с разным количеством детей по методике «Анализ семейных взаимоотношений»
Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис (АСВ), лист 2**

По результатам описательной статистики видно, что у 60 % родителей с одним ребенком и 50 % родителей с несколькими детьми данные по шкале «Минимальность санкций» (С-) соответствуют диагностическому значению. На диаграмме также видны повышенные средние показатели: 3,5 у однодетных родителей и 3,2 у многодетных из 4 возможных баллов.

Это показывает, что у обследуемых родителей присутствует данный тип отклонения в стиле воспитания. Такие родители предпочитают обходиться без наказаний или применять их крайне редко. Это может означать, что они больше ориентируются на положительное подкрепление, используя поощрения для мотивации поведения своих детей. Они могут считать, что наказания неэффективны и не приводят к желаемым результатам, что может быть связано с их убеждениями о воспитании и развитии ребенка.

В 50 % случаев для однодетных семей и в 45 % случаев для многодетных было выявлено соответствие шкале «Недостаточность требований-запретов к ребенку» (З-). На диаграмме представлены высокие показатели: 2,3 балла у родителей с одним ребенком и 2,4 балла у родителей с несколькими детьми из возможных 3. Ребенку предоставляется полная свобода действий, что создает атмосферу безнаказанности. Даже при наличии запретов он легко их игнорирует, так как не чувствует контроля или наказания. Он сам выбирает друзей, время для еды и прогулок, устанавливает расписание возвращения домой, а также принимает решения о курении и алкоголе, не отчитываясь

перед родителями. Родители, в свою очередь, не устанавливают границы, что может привести к формированию гипертимного типа личности с повышенной активностью, но недостатком ответственности. Это также может способствовать эмоциональной нестабильности и трудностям в социальных связях. В итоге, отсутствие дисциплины и поддержки со стороны родителей негативно сказывается на будущем ребенка, затрудняя его адаптацию в обществе.

По результатам тестирования также видно, что для 15 % однопородных родителей данные по шкале «Гиперпротекция» (Г+) соответствуют диагностическому значению.

Гиперпротекция – это чрезмерная забота родителей о ребенке, когда они полностью посвящают ему свои силы и время. В результате ребенок становится центром их жизни, и родители боятся, что недостаток внимания может негативно сказаться на его будущем. Это приводит к избыточному уровню защиты, ограничивающему свободу ребенка и мешающему ему развивать самостоятельность. Такие действия могут вызвать напряжение в семье и снизить уверенность ребенка в своих силах. Важно находить баланс между заботой и предоставлением свободы для полноценного развития.

В 15 % случаев у многодетных родителей было обнаружено соответствие шкале «Недостаточность требований-обязанностей ребенка» (Т-). В этом случае ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье. Данная особенность воспитания проявляется в высказываниях родителей о том, как трудно привлечь ребенка к какому-либо делу по дому.

Таким образом, по результатам теста, 60 % родителей с одним ребенком и 50 % с несколькими детьми демонстрируют минимальные санкции в воспитании, что указывает на их предпочтение положительного подкрепления и редкого применения наказаний. В 50 % случаев однопородных и 45 % многодетных родителей наблюдается недостаток требований к детям, что создает атмосферу безнаказанности и может привести к формированию гипертимного или неустойчивого типа личности у ребенка. Также 15 % однопородных родителей проявляют гиперпротекцию, что ограничивает свободу ребенка и мешает его самостоятельному развитию. В 15 % случаев у многодетных родителей отмечается недостаток обязанностей у детей, что затрудняет привлечение их к домашним делам. В остальных стилях воспитания процент испытуемых, соответствующих диагностическому значению не превышает 10 %, что говорит о незначительном влиянии этих стилей на общую картину воспитания в исследуемой группе родителей.

Рассматривая психологические (личностные) проблемы однопородных родителей, у 20 % были обнаружены значения, превышающие диагностическое значение по шкале «Фобия потери ребенка» (ФУ), однако из диаграммы мы можем увидеть, что показатели относительно диагностического значения достаточно низкие: 2,4 из 6 возможных баллов.

Этот страх часто связан с чрезмерной защитой детей. Основная проблема – это неуверенность родителей, страх сделать что-то не так и чрезмерная забота о здоровье и безопасности ребенка. Из-за этого одни родители начинают слишком внимательно реагировать на желания своих подростков и стараются выполнить все их просьбы, в то время как другие слишком сильно опекают их. У 15 % однопородных родителей и 10 % многодетных выявлены значения, превышающие диагностическую шкалу по шкале предпочтения мужских качеств. Эта шкала позволяет выявить сдвиг в отношении родителей к ребенку в зависимости от его пола. Часто отношение родителей к ребенку зависит не от реальных характеристик ребенка, а только от тех черт, которые родитель приписывает своему полу, то есть «в основном мужчинам».

В остальных значениях процент испытуемых, соответствующих диагностическому значению не превышает 10 %, что говорит о незначительном влиянии этих причин на общую картину воспитания в исследуемой группе родителей.

Для более точного анализа значимости различий между двумя выборками мы использовали U-критерий Манна Уитни. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 138. Математический анализ сравнения двух групп представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Значение критерия Манна-Уитни и значимость различий между однопородными и многодетными семьями

Исследуемое различие по параметру	Среднее значение при исследовании родителей с одним ребенком	Среднее значение при исследовании родителей с несколькими детьми	U-критерий Манна-Уитни при $p = 138$	Значимость различий
Г+	4	3,3	161,500	Не значимы
Г-	2,5	3,85	134,000	Не определен
У+	4,45	4,4	199,000	Не значимы
У-	0,65	0,75	199,000	Не значимы
Т+	1,05	1,45	171,500	Не значимы
Т-	1,5	2,05	150,500	Не значимы
З+	0,95	1,25	170,000	Не значимы
З-	2,3	2,4	197,000	Не значимы
С+	0,5	1,05	154,500	Не значимы
С-	3,5	3,2	174,500	Не значимы
Н	2,05	2,1	193,000	Не значимы
РРЧ	2,4	1,95	151,500	Не значимы
ПДК	0,75	0,85	191,500	Не значимы
ВН	2,3	2,3	198,500	Не значимы
ФУ	2,4	2,05	182,000	Не значимы
НРЧ	1,1	1,3	198,000	Не значимы
ПНК	0,95	0,8	182,500	Не значимы
ВК	0,9	0,8	178,000	Не значимы
ПМК	0,2	0,6	183,500	Не значимы
ПЖК	1,7	1,5	164,000	Не значимы

В результате проведенного статистического анализа данных с использованием критерия Манна-Уитни, целью которого являлось определить различные нарушения процесса воспитания в семьях с разным количеством детей, нами не было установлено статистически значимых различий между однопородными и многодетными семьями по всем представленным признакам в связи с маленькой выборкой испытуемых.

В результате нашего исследования были изучены психологические особенности детско-родительских отношений в семьях с разным количеством детей. Основные выводы показывают, что родители как в однопородных, так и в многодетных семьях демонстрируют схожие подходы к воспитанию, характеризующиеся высоким уровнем эмоциональной вовлеченности и поддержки. Однако выявлены определенные проблемы, такие как недостаток требований к детям и склонность к гиперпротекции, что может негативно сказаться на развитии детей. Статистический анализ не подтвердил значительных различий между группами, что указывает на унифицированные факторы, влияющие на родительское поведение независимо от количества детей в семье.

Список использованных источников

1 Игембаева, К. С. Психологические особенности детско-родительских отношений в семье [Электронный ресурс] / К. С. Игембаева // Инновационная наука. – 2019. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-detskoroditelskih-otnosheniy-v-semie>. – Дата доступа: 24.05.2025.

2 Детско-родительские отношения [Электронный ресурс] / М. А. Бусловская [и др.] // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 29. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskoroditelskie-otnosheniya>. – Дата доступа: 24.05.2025.

3 Мухаметрахимова, С. Д. Детско-родительские отношения и тревожность дошкольников [Электронный ресурс] / С. Д. Мухаметрахимова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – № SI1 (68), т. 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskoroditelskieotnosheniya-i-trevozhnost-doshkolnikov>. – Дата доступа: 24.05.2025.

4 Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. СПб. : Питер, 2002. 656 с.

Е. В. Шевченко

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРИВЯЗАННОСТИ И САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье приводится теоретический анализ привязанности и самооценки в психологии. На основе теоретического анализа описаны основные элементы, которые непосредственно влияют на развитие и взаимосвязь привязанности и самооценки младшего школьника. Также в статье предоставлены результаты проведенного эмпирического исследования, в ходе которого были выявлен тип привязанности и уровень самооценки у младших школьников.

Ключевые слова: привязанность, типы привязанности, самооценка, адекватная самооценка, заниженная самооценка, завышенная самооценка, младший школьный возраст, развитие самооценки

Е. V. Shevchenko

Scientific Adviser: E. A. Lupekina, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

INTERRELATION OF ATTACHMENT AND SELF-ESTEEM IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

The article provides theoretical analysis of attachment and self-esteem in psychology. On the basis of theoretical analysis the main elements that directly influence the development and interrelation of attachment and self-esteem of junior schoolchildren are described. Also, the article provides the results of the conducted empirical study, which revealed the type of attachment and the level of self-esteem in junior schoolchildren.

Keywords: attachment, types of attachment, self-esteem, adequate self-esteem, underestimated self-esteem, overestimated self-esteem, junior school age, self-esteem development.

Первоначальным сторонником теории привязанности был Дж. Боулби, затем М. Эйнсворт, У. Фалберг, Р. А. Спитц, Н. Н. Авдеева, Т. И. Ершова и Б. Е. Микиртумова. Эти исследователи показали ценность привязанности и межличностных отношений между ребенком и его родителями или лицами, их заменяющими, а также ценность установления отношений между ребенком и взрослым, продемонстрировав длительность и качество влияния этих отношений.

Психоанализ З. Фрейда, теория стадийного развития Э. Эриксона, Дж. Долларда и Н. Миллера, а также теории вторичного подкрепления и социального научения являются основой теории привязанности. Наибольшее влияние оказывает этологический подход К. Лоренца, который применил теории Лоренца об импринтинге к человеку. Эти концепции были созданы Дж. Боулби, который также изучал значение развития у ребенка устойчивой, теплой эмоциональной связи с матерью для его психического развития. Наблюдения и клинические данные показывают, что отсутствие или разрушение такой связи вызывает у ребенка сильное беспокойство, проблемы с умственным развитием и поведенческие проблемы.

Дж. Боулби был первым, кто установил связь между адаптацией и выживанием ребенка и развитием привязанности. Наличие чувствительного периода ранней привязанности между ребенком и матерью, который влияет на последующие отношения в диаде, определяется гормональными изменениями в организме матери в послеродовой период, которые в контексте этологии рассматриваются как связующий механизм (М. Клаус, Дж. Кенелл). Для характеристики этой связи было придумано выражение «бондинг».

В настоящее время одной из самых известных является теория Дж. Боулби – М. Эйнсворта, которая активно развивалась на протяжении последних 30–40 лет. Эта теория возникла на стыке психоанализа и этологии и ассимилировала многие другие концепции развития – поведенческую теорию научения, репрезентативные модели Ж. Пиаже и др., опосредованные отношениями между двумя людьми, что в дальнейшем определяет весь душевный склад личности [1]. Основным понятием в теории привязанности является «объект привязанности». Для большинства детей первичным объектом влечения является мать, но генетическое родство не играет в данном случае решающей роли. Если основной целью привязанности является обеспечение ребенку безопасности, надежности и уверенности в защите, ребенок позже сможет формировать отношения с другими людьми. Однако до тех пор, пока удовлетворена базовая потребность в первичном объекте привязанности, нельзя сформировать вторичную привязанность к другим людям – сверстникам, учителям, лицам противоположного пола.

Система привязанности предполагает две противоположные тенденции в поведении ребенка – стремление к новому и поиск поддержки. Система привязанности активизируется, когда ребенок сталкивается с неизвестным и практически не работает в привычной безопасной среде [2].

Суждение человека о собственных чертах, способностях, возможностях и уникальных особенностях своей деятельности называется его самооценкой. Два элемента, составляющие самооценку, – рациональный, который отражает понимание человеком самого себя, и эмоциональный, который отражает его восприятие и оценку этой информации. Следовательно, чувство собственного достоинства человека отражает особенности его осознания своих действий и поступков, мотивов и целей, а также способность распознавать и оценивать свои навыки и способности.

По мере развития отношений между матерью и ребенком способы проявления привязанности усложняются. Они постепенно трансформируются в определенные закономерности – присущие взаимодействию индивида с окружающими. И хотя выработанные в детстве стили привязанности достаточно устойчивы, они меняются на протяжении всей жизни человека.

Вначале объектом привязанности служит только один близкий взрослый, но чем сильнее привязанность к нему, тем сильнее он будет сравниваться с другими членами семьи.

В первый год жизни ребенка можно проследить разные этапы развития привязанности: 0–2 месяца – стадия предпривязанности. Ребенок еще не различает взрослых и проявляет свое внимание к любому взрослому; когда уходит один взрослый, нет ни тревоги, ни беспокойства.

2–6 месяцев – фаза привязанности к действию. Ребенок начинает дискриминировать незнакомых ему людей, но пока он относится к ним негативно, нет ни страха, ни недовольства от встречи с незнакомцем.

6–11 месяцев – стадия подлинной привязанности. Резко положительная реакция на приход близкого взрослого (бурная радость, внимание и т. п.), резко отрицательная реакция на приход незнакомого человека, особенно при отсутствии близких родственников.

С 11 месяцев – стадия взаимоотношений. Здесь у ребенка уже сложилось положительное и отрицательное отношение к находящимся рядом взрослым. Остается протест против ухода, но нет страха перед встречей с незнакомцем. Эти участки типичны для надежной (или безопасной) привязанности, основанной на чувстве безопасности ребенка.

Большое значение для понимания природы материнской привязанности у детей имеет положение Л. С. Выготского [3]. Отношение ребенка – это неизбежно отношение окружающего его человека к другому человеку, его взаимодействие с миром во всех ситуациях, явно присутствующих или имплицитных других людей. Согласно психоаналитическим взглядам, отношение матери к ребенку во многом определяется историей ее жизни. Для молодости большое значение имеет формирование его образа в воображении женщин. Нарушение любви может способствовать искажению реальности «фантазии» женщины по сравнению с ее детьми. Роль матери в процессах психического развития в принципе оценивается неоднозначно. Так, например, М. Клейн описал так называемое «депрессивное положение» – явление нормального поведения ребенка в 3–5 мес. Так обстоит дело с отчуждением ребенка матери, чувством покоя и безопасности, чувством слабости и зависимости. Незащищенность ребенка «одержима» матерью и с двоякой установкой [4].

Таким образом, теория привязанности уходит корнями в психоанализ З. Фрейда и теорию стадионного развития Э. Эриксона, теорию вторичного подкрепления и социального научения Дж. Долларда и Н. Миллера. Но ее непосредственным создателем был Дж. Боулби, который поставил перед собой цель определить тип привязанности у детей. Лицо ребенка может служить избирательным стимулом с целью привлечения интереса взрослого, что содействует становлению родительско-детской привязанности. Развитие привязанности младенцев к родителям в первые месяцы жизни основываются на определенных инстинктивные формы поведения детей, интерпретируемые взрослыми как знаки общения. В теории привязанности Дж. Боулби – М. Эйнсворт такие фигуры действия носят название «паттернов привязанности» [5; 6].

Теория привязанности и системная семейная терапия П. Эрдам и Т. Каферри утверждают, что «для тех, кто практикует постоянно, привязанность указывает на истоки всех отношений. Теория семейной системы описывает структуру отношений, в которые мы вступаем позже в жизни [7]. Ключевым моментом в обеих теориях является «понятие связи, которое само по себе требует взаимодействия как минимум двух партнеров, подгоняющих и останавливающих друг друга в сложном «танце», постепенно приспособляющихся к нему. «Отношения с учетом аспектов обеих теорий имеют следующую структуру:

- 1) надежная привязанность к способности к автономии и адаптивная семейная система;
- 2) избегающая привязанность и фрагментарная семейная система;
- 3) амбивалентная привязанность и запутанная семейная система, особенно в работе с людьми, пережившими травму, и в психологическом сопровождении возрастных кризисов и жизненных переходов ребенка после прохождения специальной подготовки терапевта.

Самооценка может быть достаточной или недостаточной, сравнительно высокой или низкой, устойчивой или неустойчивой и т. п. Дифференцированная самооценка – это черта зрелых личностей; человек с этой чертой способен определить и отличить те стороны жизни и деятельности, в которых он преуспевает и может преодолеть значительные препятствия, от тех, в которых он лишь средний.

Уильям Джеймс, американский психолог и философ, был первым, кто включил идеи «самооценки» и «самовосприятия» в структуру личности. Теория Джеймса разделила личность на три части: ее фундаментальные компоненты; чувства и эмоции, которые вызывают эти компоненты (самооценка); и поведение, которое вызывают эти компоненты (забота о себе и самосохранение) [8].

Согласно психологическому словарю В. П. Зинченко и Мещерякова, самооценка – это ценность и значимость, которую человек придает себе в целом, а также отдельным сторонам своей личности, поведения и деятельности [9].

Способности человека и его отношения с другими людьми, а также его внешность или телосложение, личностные проявления и другие вещи – все это может быть предметом его самооценки.

Проблемой самооценки и уровня притязаний занимались различные педагоги и психологи (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. С. Рубинштейн, М. Н. Скаткин, А. И. Липкин, Е. И. Савонько, В. А. Горбачева, Р. Бернс и др.)

Самооценка – это ценность, которую человек придает как общим, так и частным сторонам своей личности, деятельности и поведения. Самооценка выступает как процесс самооценки, часть самопознания, достаточно устойчивая структурная конструкция. Более того, она является фундаментальной чертой личности, которая наряду с другими чертами определяет ее образ действий и направленность. По мнению ученых, первые годы обучения в школе имеют решающее значение для развития самооценки.

Например, Л. С. Выготский [3] считал, что самооценка ребенка, или его дифференцированное отношение к себе, начинает развиваться в возрасте семи лет. На отношение ребенка к себе, а также на то, как он взаимодействует с другими, влияет самооценка. Способность контролировать собственное поведение с точки зрения нормативных стандартов и выработать всеохватывающее социально приемлемое поведение зависит от чувства собственного достоинства. Особенности различных эмоций, отношение человека к самовоспитанию, уровень притязаний – который определяется степенью сложности целей, которые человек ставит перед собой, – все это влияет на отношение к себе.

Степень притязаний человека зависит от того, насколько он уверен в своих талантах, и выражается в желании создать себе определенную репутацию и добиться уважения значительной аудитории. Несоответствие между стремлениями человека и его реальными талантами заставляет его недооценивать себя, что, в свою очередь, приводит к неадекватному поведению (возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и хронический эмоциональный дискомфорт в виде чувства неудовлетворенности собой). Дети ведут себя по-разному в зависимости от уровня самооценки, но те, у кого самооценка на должном уровне, энергичны, находчивы, счастливы, самостоятельно ищут свои недостатки в работе и выбирают работу, соответствующую их навыкам. Добившись успеха, они выбирают либо ту же работу, либо более сложную. После неудачи они оценивают себя или переходят к более простому заданию. Это основано на точной оценке своих навыков и талантов. Поведение и психологические особенности младших школьников свидетельствуют о неадекватной недооценке собственной значимости. Дети выбирают простые задания. Создается впечатление, что они дорожат своим успехом и стремятся его сохранить; в результате, похоже, они немного опасаются самой учебной деятельности. Из-за повышенной самокритичности и недостатка уверенности в себе дети с низкой самооценкой испытывают задержки в нормальном развитии. Они только и делают, что наблюдают за неудачами. Эти дети чрезвычайно чувствительны

к похвале и всему, что может поднять их самооценку. Подростки с недостаточной уверенностью в себе склонны преувеличивать свои навыки, академические достижения и личные качества. Они выбирают слишком сложные для них проекты. После неудачи они либо продолжают попытки, либо переходят к более легкому заданию.

Таким образом, можно сделать вывод, что самооценкой является оценка личности самой себя, своих качеств и возможностей, физических сил, умственных способностей, мотивов и поступков, своего отношения к окружающим, а также определение своего места среди других людей.

С целью изучения особенностей (характеристик) взаимосвязи привязанности и самооценки, был проведен корреляционный анализ и рассчитан коэффициент по Спирмену.

Анализ полученных данных показал, что у большинства младших школьников 84 % (30) надежная привязанность, из них 55 % (30) детей имеет средний (адекватный) уровень самооценки, означает что чем более «здоровее» привязанность, тем более лучше у детей самооценка. Так же это указывает на то, что дети в балансе между положительными и отрицательными самосуждениями, преодолевают трудности, но так же влияют внешние оценки и сравнения с другими и 24 % (13) имеют завышенную самооценку, склонны быть чрезмерно уверенными в себе, принимая вызов плохо его обдумывают, преувеличивают свои способности не скромны. Так же 12,9 % (7) детей имеют заниженную самооценку, что свидетельствует о недостатке уверенности в себе, сомнениях в собственных чувствах, чувству недостойности, дети могут избегать страха неудачи.

У остальных 14, это 21, 8 % от общего числа младших школьников выявлена ненадежная привязанность из них с завышенной самооценкой 9 человек 64 %. Такие дети могут быть эмоционально закрытыми, ребенок не чувствует себя в безопасности, неуверенность в своих способностях, избегают окружающей среды, и не пробуют новое. И с заниженной 5 человек это 35 %. склонны к созависимости в будущем, часто жертвуют собой, и своими интересами, может появиться синдром Самозванца, воспринимают победы как что-то случайное. Данные корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты статистической обработки данных между результатами методики на самооценку Дембо-Рубинштейн и опросника на привязанность (Пупырева Е. В.)

Параметры	Средняя самооценка	Завышенная самооценка	Заниженная самооценка	Кол-во учащихся
Надежная привязанность	0.54**	–0.41	0.41	50
Ненадежная привязанность	0	0.8	0.18	14
Амбивалентная привязанность	0	0	0	0
Примечание: Корреляция значима на уровне 0.05**				

Коэффициент корреляции шкалы «Надежная привязанность» и данных по субшкале «Средняя самооценка» при $r = 0.54$, коэффициент корреляции ближе к 1, следовательно по этим субшкалам наблюдается положительная корреляция, взаимосвязь достоверна.

При исследовании параметра «Надежная привязанность» и субшкалы «Завышенная самооценка» коэффициент корреляции составил $r = -0.41$ где коэффициент корреляции отличен от 1, что также свидетельствует о недостоверной связи.

Коэффициент корреляции данных по субшкале «Надежная привязанность» и субшкале «Заниженная самооценка» составил $r = 0,41$, что указывает на недостоверную, слабо выраженную взаимосвязь.

Коэффициент корреляции данных по субшкале «Ненадежная привязанность» и субшкале «Завышенная самооценка» составил $r=0,8$, следовательно, корреляция, слабо выраженная и недостоверная.

Коэффициент корреляции параметра «Ненадежная привязанность» имеет прямую связь с субшкалой «Заниженная самооценка», так $r=0,18$. следовательно, корреляция, слабо выраженная и недостоверная.

При исследовании связи параметров «Ненадежная привязанность» и данных по субшкале «Средняя самооценка» коэффициент корреляции не выявлен, т. к. ответов не оказалось. Так же по субшкале «Амбивалентная привязанность» и такие субшкалы как «Средняя самооценка», «Завышенная самооценка», «Заниженная самооценка» не выявлено результатов.

Подытоживая можно сказать что, наличие средней самооценки у большинства детей свидетельствует о том, что они иногда сомневаются в себе или замечают и ценят свои недостатки. Но в то же время вы можете реалистично воспринимать свои сильные и слабые стороны и желать самосовершенствования. А надежная привязанность означает, что дети чувствуют, что могут рассчитывать на значимых взрослых в удовлетворении их потребностей в близости, эмоциональной поддержке и защите. Этот стиль привязанности считается самым здоровым и эффективным.

Список использованных источников

1 Смирнова, Е. О. Детская психология: учебник для вузов. / Е. О. Смирнова. – ВЛАДОС. Москва 2008. – 29 с.

2 Микиртумов, Б. Е., Кошавцев А. Г., Гречаный С. В. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / Микиртумов Б. Е., Кошавцев А. Г., Гречаный С. В. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.

3 Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.

4 Кляйн, М. Детский психоанализ / М. Кляйн. – Институт Общегуманитарных Исследований, 2010. – 160 с.

5 Боулби, Дж. Психология привязанности / Дж. Боулби, М. Эйнсворт // Перевод с англ. М. Л. Мельниковой; Под ред. С. Ф. Сироткина. – 2005. – 362 с.

6 Веракса, Н. Е. Детская психология: учебник / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва: Юрайт, 2014. – 445 с.

7 Авдеева, Н. Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы / Н. Н. Авдеева; Современная зарубежная психология 2017. – Том 6. – № 2. – С. 7-14.

8 Джеймс, У. Психология / У. Джеймс // Под ред. Л. А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.

9 Зинченко, В. П., Большой психологический словарь [Текст] / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

Vanya Man

Scientific Adviser: N.G. Novak, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

THE INFLUENCE OF FAMILY ON THE FORMATION OF MOTIVATION FOR SELF-REALIZATION OF CHINESE STUDENTS

The article deals with the problem of family education in orthodox and modern China. The article describes the change in the institution of the family with the development of time

and changes in social trends. It is emphasized. That in modern conditions, at the state level, more and more attention has been paid to improving the competence and competitiveness of the young population of China, including the basic literacy of Chinese students.

Keywords: self-realization, family, education, student.

Ван Мэня

Научный руководитель: Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема семейного воспитания в ортодоксальном и современном Китае. Описывается изменение института семьи с развитием времени и изменения в социальных тенденциях. Подчеркивается. Что в современных условиях на уровне государства все больше внимание стало уделяться повышению компетентности и конкурентоспособности молодого населения Китая, в том числе – базовой грамотности китайских студентов.

Ключевые слова: самореализация, семья, образование, студент.

In feudal China, for centuries, marriages were arranged based on the principles of authoritarianism and adherence to tradition. A characteristic example of traditionality is marriage based on the principle of “parents’ command” or “matchmakers’ words”. For many years, the “command (order) of parents” meant that it was they who had the right to decide on the marriage of their children. Both future spouses often did not have the right to personally participate in the pre-marriage procedure, let alone the right to make decisions, and could not express their wishes and interests. “The words of the matchmaker” in traditional Chinese marriage ethics and the ‘order of the parents’ are equally important. The ancient Chinese dictionary “Sho wen jie zi” (I century AD, Han era) says: “matchmaker, striving for prozvodstva, striving for the combination of two surnames” [7]. Already in the ancient “Book of Songs” reflects the custom of matchmaking: “How to marry a wife? I cannot do it without a matchmaker.” “I don’t have a good matchmaker to marry me.” The Book of Rites says: “A man without a matchmaker cannot marry all his life, and a woman without a matchmaker cannot marry all her life”. A folk proverb says: “No rain without clouds in the sky, no matchmaking on earth”. These principles have long been enshrined at the level of legal documents, which emphasizes the importance of matchmaking. In the Tang Dynasty, the law on matchmaking was recognized at the state level and enshrined in legal acts. Later, the Song, Yuan, Ming and Qing dynasties also had similar provisions in the law. In other words, the words of matchmakers, along with the words of parents, for a long time constituted an important element of traditional Chinese marriage ethics and generally regulated the behavior of people in the family.

The principles of “three obedience and four virtues” and “three principles and five constants” were also the most important aspects of traditional Chinese marriage. Thus, in the traditional feudal society of China, the man in the family was the autocrat, and the woman was in a subordinate position, being under the authority of the man all her life, having neither equality nor rights. The relationship between husband and wife was based on the scheme of “male domination and female subordination”. In such a family, the husband was the sole or main source of income and held a dominant position, while the wife had no independent financial income or independent personality, but was merely an instrument for procreation and child-rearing, a “family slave” revolving around the kitchen table, or a “doll” subject to

the whims of others. "The Three Principles of Obedience" are principles of power diffusion and submission "king – subject, husband – wife, father – son." The principles of husband-wife relationship in Chinese feudal China were reflected through the statements, "Heaven is above the earth and the earth is below it, and Qiankun is immobile" and "Qian Dao becomes a man and Kun Dao becomes a woman." [5]. From the perspective of marriage ethics, this is reflected in the concepts of "husband and wife are different" and "husband is superior to wife". The passive position of the woman in this suppressed position reflected the oppression of the woman's character in traditional Chinese marriage ethics. This characterization was expressed in the many rules of marriage. First of all, in marriage, the husband had the exclusive right to divorce and remarry, and the wife could only be a cohabitant who had lost all autonomy and was victimized by her husband's interests and abdication. Secondly, women whose husbands had died were encouraged to widowhood or martyrdom. It is now believed that this was the earliest text against widow remarriage, and later in history there were also expressions requiring women to be chaste. Furthermore, in traditional marriage, the wife was essentially seen only as an instrument to continue the lineage and pass on the family name. She had no individuality, had to suppress her instincts and be ready to be dominated and manipulated by her husband. The husband in turn was not bound by carnal desires or taboos. He saw his wife as a tool for pleasure. In this conception of married life, the more miserable the woman became, the more promiscuous the man became. This situation emphasized women's lack of economic independence because their labor was directed toward domestic duties and did not generate income. Rural women were mostly illiterate and had little or no property rights [6].

An important characteristic of the family system was the hereditary principle. Marriage was "good relations between the two families, service to the clan and temple, and the birth of an heir" [3]. This and other folk proverbs emphasize that one of the important purposes of marriage was to satisfy the human need for self-reproduction, for reproduction of the family. Since this was one of the basic needs of the people themselves, it was also an important purpose for marriage. However, traditional Chinese marriage emphasized "continuity" as the "sole" purpose of marriage to the exclusion of other reasonable and justifiable elements of married life. "There are three misfortunes, but the lack of an heir is the greatest." In this conception, the term "descendant, heir" referred exclusively to "son" to the exclusion of "daughter". Therefore, the Han Dynasty explicitly stipulated seven conditions for a wife, that is, the "seven outgoings" in the "absence of a son" [1]. The bride had to leave her family to become a daughter-in-law and be subordinate to her husband's mother. In this role, she could witness the emergence of concubines or concubine, especially if she could not bear a male heir. And the status of wives and concubines with and without children was also very different. In traditional Chinese marriage ethics, the reproduction of self and emotional pleasure are completely dichotomized, only emphasizing that marriage between a man and a woman is "a bright family, prosperous offspring," and denying the love and beauty of marriage [4].

Modern China is proud of its traditional culture and philosophical teachings, on which family life and life in society at large have been built for years. Of particular importance are such philosophical teachings as the Zhou Yi, the Tao De Jing, the Analects of Confucius, and so on. "Zhou Yi" is the source of traditional culture and a classic honored by both Confucianism and Taoism. During the two Han dynasties, Buddhism began to spread in the Central Plains and gradually integrated with Confucianism and Daoism to form a tripartite structure: Buddhism, Confucianism and Daoism. During the thousands of years of development of feudal society, some ideas were distorted, some ideas were utilized, and some ideas were never adapted to modern society. At the same time, despite thousands of years of rise and fall under the influence of feudalism, under the influence of Chinese peculiarities of cultural views on the institution of family and marriage, certain tendencies dominate in most traditional families in China until today. Let us take a closer look at the basic traditional views that have persisted over the centuries.

Still one or even both parents in a young family prefer to have a boy rather than a girl, as a result of which girls for a long time occupied a low position in the family, were neglected by their parents, were deprived of care and attention from them, and even more often were given in marriage or in some provinces even sold. A family was considered complete if it included a boy, thus ensuring the transmission of family traditions and the continuity of generations. Nowadays, this phenomenon is still found in some remote economically backward areas of China. This problem is caused by thousands of years of Chinese feudalism, which imposes the principle of male social superiority and female inferiority. The distorted attitude toward the child is based on the views of ancient Confucianism.

The above-mentioned ideas of male superiority and female inferiority, in addition to the idea of son preference, formed in the Chinese mind, have also influenced the functional-role structure of the family. In some families nowadays, the phenomenon of a married man living outside the family can be observed. For both the woman and the mother, the contribution to the family is taken for granted, but for the father the responsibility for the children is often leveled, or only the contribution to the family economy is emphasized. In such a case, the family system is not balanced, healthy, and results in the absence of healthy fatherhood in the family from an early age. But after all, it is the father who is the example for the growing child to form such traits as strength, courage, self-esteem and self-confidence, rules and self-discipline, etc. In turn, the prolonged absence of the key object of identification leads to the fact that the child will have low self-esteem, sensitivity, lack of activity and vitality.

In the above structural imbalance of the family, the following problems arise: disrespect and lack of care of the husband towards the wife, lack of love for the child, lack of love for the family as a whole. "Invested" in children, the mother may perceive her own children as her own spiritual support and projection, a symbiotic relationship with the child may arise, personal boundaries become unclear. At present, the expression "boy is a mother's child" reflects the consequences of the mother's influence on boys: the mother's fusion and excessive interference, mental immaturity, the son's passivity in his own business, loss of self, unpreparedness for dating, marriage relationship. The mother-daughter symbiosis shows different consequences: since they are both women, the mother may place more of her own unfulfilled expectations on the girl, controlling her and not allowing the child to fight for her own goals. This way of upbringing will result in the girl's inability to clearly articulate her own demands and goals in work, marriage and friendship in her adult life, full of confusion in her life because her life is her mother's life, not her own. Of course, the specific circumstances of each family are different, and the direction and degree of influence will also be different, so we only draw general trends here.

Traditional Chinese thinking reinforced the importance of the extended family (e. g., three generations of one family, four generations of one family). Several generations lived together and worked together to raise the family. In modern China, the extended family in form is divided into small families, each trying for its own family, but psychologically the sense of attachment is maintained. For example, after many parents get married, their own parents come to live with them in their own homes, not only to take care of their grandchildren or granddaughters, but also to continue to fulfill the responsibilities and take care of their own children. Some elderly people work hard all their lives, and when they retire, they still continue to take care of generational preservation by showing concern for the hard work of their own children, from studying and finding a job, to getting married, buying a house and dowry, taking care of the next generation, etc.. When interfering in the child's adult life, many contradictions and conflicts arise, more typical of which are conflicts of mother-in-law and daughter-in-law, parents leaving the child in the care of grandparents and so on. Such a family is bound to have a certain influence on the formation of the child's personality. If the spouses in the family adhere to different concepts of upbringing and strive to instill different ways of life in the child, this will cause confusion and imbalance in the

self-understanding of the child, which may later lead to some problems in interpersonal relationships (avoidance of social interaction, low self-esteem and confusion, etc.), and may also lead to some problems in interpersonal relationships (avoidance of social interaction, low self-esteem and confusion, etc.). etc.) and may also lead to other consequences: unhealthy attachment, separation anxiety, infantilization, “nibbling on the old man” or “giant kids” (all focused on themselves and not noticing anyone else).

At the present stage of society's development, it is increasingly emphasized that family is not just a financially profitable union of two genera, but it is the main living and learning environment for human beings in the process of growing up, and the ideology, speech and behavior of parents have various influences on their children's cognitive values and manifestations. With the continuous improvement of living standards and the quality of education, parents in the new era no longer focus only on the physical health of their children, but care about the overall development of their body and mind. Forming a harmonious and warm family atmosphere is a key part of the development of family members' mental health, parents play a decisive role in family construction, pay attention to students' physical fitness, moral qualities, life skills, behavioral habits and other aspects of guardianship of all aspects of students' mental health development. Mental health, healthy psychological state of a person, physical health – affect each other, mutually restrict each other. The influence of the family on the health of students external is manifested in the body, behavioral activity, internal is reflected in the character of the personality, ideals, priorities of self-realization, etc.

In the current environment, at the state level, more and more attention has been paid to improving the competence and competitiveness of China's young population. Thus, on September 13, 2016, the Beijing Normal University officially published a research report on the basic literacy of Chinese students. Based on the study, the experts concluded that the basic guidelines for the development of Chinese students should be based on the basic principles of science, modernity and ethnicity, which are based on the cultivation of a “well-rounded person”, and categorized into three aspects: cultural foundations, independent development and social engagement. Next, let's look at the promising areas for improving the competence of China's young men and women.

Comprehensive *humanities training* is the basic abilities, emotional attitudes, and value orientations that students develop in learning, understanding, and applying knowledge and skills in the humanities. Specifically, it includes the highlights of humanistic accumulation, humanistic feelings, and aesthetic interest.

Scientific spirit – value norms, ways of thinking and behavior formed in students in the process of learning, understanding and applying scientific knowledge and skills. In particular, it includes the basic principles of rational thinking, critical approach, courage in research, etc.).

Study skills are basically the integrated activities of students in creating awareness of learning, selecting methods and approaches to learning, and assessing and regulating learning. In particular, this includes such essentials as joyful learning, good learning, diligent reflection, information awareness, and so on.

Healthy Living – comprehensive student activities in terms of self-understanding, physical and mental development, and life planning. In particular, this includes such basic items as careful attitude to life, healthy personality, self-management, etc. Comprehensive activities of students in understanding themselves, developing their bodies and minds, and planning their lives.

Responsibility – emotional attitude, value orientations and behavior of students in their relations with society, country and international community. In particular, it includes such highlights as social responsibility, national identity, international understanding, etc.

Practical innovation -practical abilities, innovation consciousness and behavioral characteristics formed by students in everyday activities, problem solving and adapting to challenges: awareness of work, problem solving, application of technology, etc.

The six major components of literacy described, based on this general framework, can be further adapted to the age-specific characteristics of students to make specific demands on student performance at each academic level [2].

Thus, the family is an important place that influences students' psychological processes and personality in general. The development of students' cognitive abilities, emotions, feelings and ideal beliefs are closely related to the family in which they grow up and live. Therefore, in the new period, we should not only pay attention to the formation of a good family, but also pay attention to the cultivation of family culture and discipline, which should be compatible with mental health education, and promote the development of students' mental health in all aspects in all aspects.

List of sources used

1 班固 (32-92yy) 年. 白虎通 : 东汉. Ban Gu. «Baihutun·Marriage». The Eastern Han Dynasty.

2 关键能力研究小组. 中国学生发展关键能力. /中国教育学刊. Key competencies research group. Chinese key competencies for student development. /China Journal of Education. 2016r. – P. 1-3.

3 戴圣. 礼记: 哀公问. : 东汉. 戴生. 礼记: 浑仪. 西汉Dai Sheng. The Book of Rites: Hunyi. The Western Han Dynasty.

4 戴生. 《李》《艾公文记》。 西汉Dai Sheng. Li. The Chronicle of Ai Gongwen. The Western Han Dynasty

5 Confucius (551-479 BC). Confucian chronicle «Chunqiu» («Spring and Autumn») // Trans. and note by N. I. Monastyreva; Research by D. V. Deopika and A.M. Karapetyants. – M. : East lit., 1999. – 350 p.

6 Fairbank, J. A history of China / J. Fairbank, M. Goldman. – Harvard University Press, 2006. – P. 19.

7 Sho wen jie zi : Fu jianzi / Zhuan : Han Xu Shen ; Jiaoding : Sun Xu Yan. – Beijing : Zhong hua shujiu chuban, 2008. – 62 p.

ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ И БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ И СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

А. Е. Журавлева, М. А. Типунова

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

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ

В статье рассматривается проблема особенностей социально-психологической адаптации и качества жизни молодых инвалидов. Автором приводятся данные эмпирического исследования особенностей социально-психологической адаптации и качества жизни молодых инвалидов. Исследование осуществлялось на базе учреждения «Кормянский территориальный центр социального обслуживания населения». В исследовании приняли участие 60 лиц в возрасте от 20 до 30 лет, из них 30 молодых людей с инвалидностью, 30 молодых людей без инвалидности.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, качество жизни, молодые инвалиды, физический компонент, психический компонент.

A. E. Zhuravleva, M. A. Tipunova

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND QUALITY OF LIFE OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

The article deals with the problem of the peculiarities of socio-psychological adaptation and the quality of life of young people with disabilities. The author provides data from an empirical study of the features of socio-psychological adaptation and the quality of life of young people with disabilities. The study was carried out on the basis of the institution «Kormyansky Territorial Center for Social Services of the population». The study involved 60 people aged 20 to 30 years, including 30 young people with disabilities, 30 young people without disabilities.

Keywords: socio-psychological adaptation, quality of life, young people with disabilities, physical component, mental component.

Проблема социально-психологической адаптации лиц с инвалидностью к условиям жизни в обществе и их качество жизни является важнейшей составляющей интеграционной деятельности и является особо актуальной, поскольку для инвалидов, испытывающих дефицит психофизиологических и психических возможностей взаимодействия с предметной и социальной средой, характерны особые адаптационные проблемы [1, с. 162]. В социально-психологическом плане инвалидность ставит перед человеком множество проблем. Качество жизни у молодых инвалидов низко, самооценка имеет отрицательную динамику, существенные проблемы встают перед инвалидами в области взаимоотношений с окружающими, эмоциональное состояние инвалидов характеризуется тревожностью и неуверенностью в будущем, пессимизмом [2, с. 18].

Цель исследования: изучить особенности социально-психологической адаптации и качества жизни молодых инвалидов.

Исследование осуществлялось на базе учреждения «Кормянский территориальный центр социального обслуживания населения». В исследовании приняли участие 60 лиц в возрасте от 20 до 30 лет, из них 30 молодых людей с инвалидностью, 30 молодых людей без инвалидности.

В соответствии с целью исследования был выбран следующий психодиагностический инструментарий: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса-Р. Даймонда (в адаптации А. К. Осницкого); методика оценки качества жизни «SF-36 Health Status Survey». В качестве методов математической статистики использовался критерий χ^2 -углового преобразования Фишера.

Анализ результатов исследования социально-психологической адаптации молодых инвалидов и лиц без инвалидности, полученных с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (в адаптации А. К. Осницкого), показал, что у 60 % молодых инвалидов и у 13 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень адаптивности, что проявляется в нежелании раскрываться перед другими. Молодые люди чувствуют себя не достойными, их одолевают сомнения по поводу того, могут ли они нравиться лицам противоположного пола. Им кажется, что они не в силах что-либо изменить в своей жизни, все их усилия являются напрасными. Они «застевают» на переживаниях обид, мысленно перебирая возможные способы, как отомстить. Респонденты осознают свою ведомость, им не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно, чувствуют себя беспомощными, нуждаются в ком-то, кто был бы рядом. Весьма зависимы от чужого мнения, с трудом принимают самостоятельные решения. Пасуют перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями. Принимая решения, они тут же их меняют. Их раздражает собственное безволие, с которым они не в силах справиться. У 33 % молодых инвалидов и у 63 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень адаптивности. У них складываются удовлетворительные отношения с окружающими, они ответственно подходят к выполнению различных дел, предъявляют к себе посильные требования, способны открыто выражать свои чувства. Стараются полагаться в основном на свои силы, за помощью обращаются по мере необходимости. У 7 % молодых инвалидов и у 24 % молодых людей без инвалидности выявлен высокий уровень адаптивности. У них складываются добрые отношения с окружающими, ответственно подходят к выполнению различных дел, предъявляют к себе высокие требования, способны открыто выражать свои чувства. Стараются полагаться на свои силы, не рассчитывают на чью-то помощь.

У 50 % молодых инвалидов и у 23 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень притяжения себя. Они не удовлетворены собой. Считают, что они лишены индивидуальности, не привлекательны как личность, недооценивают себя. У 37 % молодых инвалидов и у 43 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень притяжения себя. Они оценивают большинство своих качеств положительно, в меру удовлетворены собой. У 13 % молодых инвалидов и у 34 % молодых людей без инвалидности выявлен высокий уровень притяжения себя. Они дают положительную самооценку своим личностным качествам.

У 40 % молодых инвалидов и у 20 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень притяжения других. При взаимодействии с окружающими они сдержанны, замкнуты, держатся от всех чуть в стороне. Их настораживает незаслуженное доброжелательное отношение окружающих. У 47 % молодых инвалидов и у 73 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень притяжения других. У них складываются удовлетворительные отношения с окружающими. В меру терпимы к другим людям, склонны давать как положительные, так и отрицательные оценки личности окружающих и особенностей их поведения. У 13 % молодых инвалидов и у 7 % молодых людей без инвалидности выявлен высокий уровень притяжения других. У них складываются комфортные отношения с окружающими, на многое смотрят их глазами. К окружающим относятся позитивно, ладят с ними, терпимы к другим людям, к их слабостям и недостаткам.

У 50 % молодых инвалидов и у 20 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень эмоционального комфорта. Они отличаются тревожностью, обеспокоенностью, напряженностью. Эмоционально не уравновешены, пессимистичны, не удовлетворены окружающей действительностью. У 33 % молодых инвалидов и у 57 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень эмоционального комфорта. Они способны открыто выражать свои чувства, оптимистичны. Спокойны, тревожность испытывают только нестандартных ситуациях, эмоционально уравновешены. У 17 % молодых инвалидов и у 23 % молодых людей без инвалидности выявлен высокий уровень эмоционального комфорта. Они не стесняются своих чувств, открыто их выражают, в душе являются оптимистами, верят в лучшее, пребывают в спокойном, уравновешенном состоянии.

У 57 % молодых инвалидов и у 30 % молодых людей без инвалидности выявлен внешний контроль. Они чувствуют некоторую беспомощность, нуждаются в ком-то, кто был бы рядом. Испытывают трудности в управлении собой и собственными поступками, не склонны к предварительному продумыванию своих поступков. Склонны искать причины своих неудач не в себе и свои поступках, а ссылаются на судьбу, обстоятельства. Рассчитывают не на свои силы, а на чью-то помощь. Чувствуют, что не в силах хоть что-нибудь изменить. У 43 % молодых инвалидов и у 70 % молодых людей без инвалидности выявлен внутренний контроль. Молодые люди более требовательны к себе, способны управлять своим поведением, склонны к предварительному продумыванию своих поступков. Самокритичны, склонны искать причины своих неудач в самом себе, а не ссылаться на судьбу или окружающих. Полагаются на свои силы, не рассчитывая на чью-то помощь.

У 27 % молодых инвалидов и у 17 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень стремления к доминированию. Они ощущают себя в некоторой степени ведомыми, принимая, казалось бы, самостоятельное решение, не способны освободиться от влияния других людей. Их отличает уступчивость, податливость, мягкость в отношениях с другими. У 63 % молодых инвалидов и у 70 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень стремления к доминированию. Они способны подстроиться под ситуацию, взяв на себя ту или иную роль, как роль лидера, так и роль ведомого. У 10 % молодых инвалидов и у 13 % молодых людей без инвалидности выявлен высокий уровень стремления к доминированию. Они уверены в себе, могут быть хорошими советчиками, наставниками, организаторами, обладают свойствами руководителя, стремятся к лидерской роли.

У 37 % молодых инвалидов и у 30 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень эскапизма. Они склонны принимать наличие проблемы и пытаются найти продуктивный путь ее разрешения. У 50 % молодых инвалидов и у 43 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень эскапизма. Молодые люди в большинстве ситуаций при наличии каких-либо проблем склонны к осознанию проблемы, ее принятию и поиску путей ее решения. У 13 % молодых инвалидов и у 13 % молодых людей без инвалидности выявлен высокий уровень эскапизма. Для них характерен высокий уровень ухода от проблем. Они стараются не думать о своих проблемах, пасуют перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями, любят предаваться мечтам.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих показателях социально-психологическое адаптации между молодыми инвалидами и молодыми людьми без инвалидности:

– адаптивность ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,97 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,97 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем адаптивности, статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,01$);

– принятие себя ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,184 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,184 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем принятия себя, статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,05$);

– принятие других ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,712 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,712 < \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем принятия принятия других, статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,05$);

– эмоциональный комфорт ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,494 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,494 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем эмоционального комфорта, статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,01$);

– внешний контроль ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,115 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,115 < \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с внешним локусом контроля, статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,05$).

Анализ результатов исследования, полученных по методике оценки качества жизни «SF-36 Health Status Survey», показал, что у 60 % молодых инвалидов и у 17 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень физического функционирования. Состояние здоровья данной части молодых людей лимитирует выполнение физических нагрузок, т. е. они испытывают трудности в самообслуживании, при ходьбе, подъеме по лестнице, при переноске тяжестей и т. п. Физическая активность значительно ограничивается состоянием здоровья.

У 27 % молодых инвалидов и у 27 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень физического функционирования. В то время как повышенный уровень физического функционирования выявлен лишь у 13 % молодых инвалидов и у 46 % молодых людей без инвалидности. Также у 10 % молодых людей без инвалидности выявлен высокий уровень физического функционирования. Физическая активность данной части респондентов не ограничивается состоянием их здоровья.

У 63 % молодых инвалидов и у 17 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень ролевого функционирования, обусловленного физическим состоянием. У данной части лиц физическое состояние оказывает непосредственное влияние на повседневную ролевою деятельность, а именно на работу, выполнение повседневных обязанностей, т. е. повседневная деятельность значительно ограничена физическим состоянием респондентов. У 20 % молодых инвалидов и у 17 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень ролевого функционирования, обусловленного физическим состоянием. Повышенный уровень ролевого функционирования, обусловленного физическим состоянием, выявлен у 17 % молодых инвалидов и у 56 % молодых людей без инвалидности. У 10 % молодых людей без инвалидности выявлен высокий уровень ролевого функционирования, обусловленного физическим состоянием, т. е. повседневная деятельность данной части лиц не ограничена их физическим состоянием.

У 23 % молодых инвалидов и у 37 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень интенсивности боли, что свидетельствует о том, что боль значительно не ограничивает активность исследуемых респондентов. У 67 % молодых инвалидов и у 56 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень интенсивности боли. Повышенный уровень интенсивности боли выявлен у 10 % молодых инвалидов и у 7 % молодых людей без инвалидности. Боли оказывают влияние на способность респондентами заниматься повседневной деятельностью, включая работу по дому и вне дома.

У 70 % молодых инвалидов и у 27 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень общего состояния здоровья, т. е. молодые люди дают низкую оценку своего состояния здоровья в настоящий момент и перспектив лечения. У 30 % молодых инвалидов и у 73 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень общего состояния здоровья, т. е. молодые люди оценивают свое общее состояние здоровья как удовлетворительное.

У 70 % молодых инвалидов и у 27 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень общего показателя физического компонента здоровья. Данная часть испытуемых низко оценивают свое физическое состояние здоровья. У 30 % молодых

инвалидов и у 73 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень общего показателя физического компонента здоровья, т. е. молодые люди оценивают общий физический компонент здоровья как удовлетворительный.

У 60 % молодых инвалидов и у 17 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень жизненной активности. Данная часть испытуемых чувствуют некоторую обессиленность, утомление, снижение жизненной активности. У 40 % молодых инвалидов и у 73 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень жизненной активности. Повышенный уровень жизненной активности выявлен у 10 % молодых людей без инвалидности. Данная часть испытуемых чувствуют себя достаточно хорошо, они полны сил и энергии, т. е. активны и энергичны в повседневной жизнедеятельности.

У 70 % молодых инвалидов и у 20 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень социального функционирования. У данной части молодых людей отмечается значительное ограничение социальных контактов, снижен уровень общения в связи с ухудшением физического и эмоционального состояния. У 23 % молодых инвалидов и у 60 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень социального функционирования. Повышенный уровень социального функционирования выявлен у 7 % молодых инвалидов и у 13 % молодых людей без инвалидности. У 7 % молодых людей без инвалидности выявлен высокий уровень социального функционирования. Физическое или эмоциональное состояние не ограничивает социальную активность (общение) данной части респондентов.

У 57 % молодых инвалидов и у 20 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень ролевого функционирования в силу эмоционального состояния, что свидетельствует о ограничении в выполнении повседневной работы, обусловленном ухудшением эмоционального состояния. Ухудшение эмоционального состояния, чаще всего, вызвано переживаниями по поводу собственного здоровья. Молодые люди ощущают некоторый дискомфорт, переживают за последствия инвалидности, что сказывается на выполнении повседневных дел. Зачастую, характеризуя свое эмоциональное состояние, они говорят «опускаются руки», «как подумаешь, не хочется ничего делать». У 33 % молодых инвалидов и у 57 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием. Повышенный уровень ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием выявлен у 10 % молодых инвалидов и у 23 % молодых людей без инвалидности, т. е. эмоциональное состояние не мешает выполнению работы или другой повседневной деятельности (включая увеличение затрат времени, уменьшение объема выполненной работы, снижение качества ее выполнения и т. п.). Данная часть испытуемых чувствуют себя достаточно хорошо, они полны сил и энергии, т. е. активны и энергичны в повседневной жизнедеятельности.

У 47 % молодых инвалидов и у 17 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень самооценки психического здоровья. Это говорит о том, что данная часть респондентов имеет депрессивную симптоматику, они находятся в легкой депрессии, для них характерны тревожные переживания, психическое неблагополучие, преобладают отрицательные эмоции. У 33 % молодых инвалидов и у 57 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень самооценки психического здоровья. Повышенный уровень самооценки психического здоровья выявлен у 20 % молодых инвалидов и у 26 % молодых людей без инвалидности, т. е. они дают повышенную оценку своему психическому состоянию, что свидетельствует о нормальном уровне психического здоровья, психическом благополучии, преобладании положительных эмоций.

У 63 % молодых инвалидов и у 23 % молодых людей без инвалидности выявлен низкий уровень общего показателя психического компонента здоровья. У 27 % молодых инвалидов и у 57 % молодых людей без инвалидности выявлен средний уровень общего показателя психического компонента здоровья. Повышенный уровень общего

показателя психического компонента здоровья выявлен у 10 % молодых инвалидов и у 13 % молодых людей без инвалидности, т. е. они дают повышенную оценку своему психическому состоянию, что свидетельствует о нормальном уровне психического здоровья, психическом благополучии, преобладании положительных эмоций. Высокий уровень общего показателя психического компонента здоровья выявлен у 7 % молодых людей без инвалидности

С помощью критерия φ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих показателях качества жизни между молодыми инвалидами и молодыми людьми без инвалидности:

- физическое функционирование ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,602 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,602 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем физического функционирования, статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,01$);

- ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,865 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,865 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем ролевого функционирования, обусловленного физическим состоянием, статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,01$);

- общее состояние здоровья ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,47 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,47 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем общего состояния здоровья, статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,01$);

- жизненная активность ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,602 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,602 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем жизненной активности статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,01$);

- социальное функционирование ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,086 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,086 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем социального функционирования статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,01$);

- ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,013 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,013 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием, статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,01$);

- самооценка психического здоровья ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,568 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,568 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем самооценки психического состояния статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,01$);

- общий показатель психического компонента здоровья ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,26 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,226 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля молодых инвалидов с низким уровнем общего показателя психического компонента здоровья статистически значимо больше, чем доля молодых людей без инвалидности (при $p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить особенности социально-психологической адаптации и качества жизни молодых инвалидов. Молодые инвалиды отличаются низким уровнем социально-психологической адаптации, а именно такими ее компонентами, как адаптивность, принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность. Что касается качества жизни молодых инвалидов, то они отличаются низким уровнем общего показателя физического и психического компонента здоровья и таких их составляющих, как физическое функционирование, ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием,

обще состояние здоровья, жизненная активность, социальное функционирование, ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием, самооценка психического здоровья.

Список использованных источников

1 Киеня, Е. А. Социальные проблемы инвалидов, возникающие при трудоустройстве / Е. А. Киеня, М. А. Бобрович, А. А. Попруга // Экономическая психология. – 2017. – № 3. – С. 161–165.

2 Профсоюз и инвалидность: первые шаги / под общ. ред. И. А. Граблевского. – Минск : МГИ, 2015. – 72 с.

О. Ю. Зотова, чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, доцент, **С. В. Мостиков**, канд. психол. наук
Гуманитарный университет
г. Екатеринбург, Российская Федерация

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДИНАМИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ МИГРАЦИОННЫХ СЕТЕЙ

В статье рассматриваются и обосновываются современные подходы описывающие динамику формирования и развития сетей мигрантов на различных этапах миграционной волн. Указаны основные факторы способствующие процессам роста и угасания мигрантопотока с учетом микро-, мезо- и макрофакторов.

Ключевые слова: миграционный переход, социальные сети, мигрантопоток, миграционные волны.

O. Yu. Zotova, Candidate of Psychological Sciences, Ass. Professor, **S. V. Mostikov**, Candidate of Psychological Sciences
Liberal Arts University
Yekaterinburg, Russian Federation

THEORETICAL MODEL OF DYNAMIC TRANSFORMATIONS OF MIGRATION NETWORKS

The article examines and substantiates modern approaches describing the dynamics of the formation and development of migrant networks at various stages of migration waves. The main factors contributing to the processes of growth and decline of the migrant flow are indicated, taking into account micro-, meso- and macrofactors.

Keywords: migration transition, social networks, migrant flow, migration waves.

В рамках классической парадигмы мигрантологии, миграция рассматривалась прежде всего, как процесс детерминируемый во многом социально-экономическими, политическими, трудовыми и другими внешними факторами. В рамках неклассических концепций миграции фокус рассмотрения претерпевает существенные трансформации, так миграционный процесс может рассматриваться как детерминированный индивидуально-психологическими особенностями личности, способствующими переходу миграционных намерений в миграционные действия; либо развивающийся под влиянием имеющегося социально-психологического капитала личности и социальных сетей на динамику мигрантопоток. На рассмотрении двух последних аспектов мы постарались сосредоточиться в данной статье.

Идея о самоподкреплении миграции не нова, как только критическое число мигрантов обосновалось в месте назначения, миграция становится самоподдерживающейся, поскольку она создает социальные структуры и сети для поддержания запущенного процесса [4]. Однако, концепция самоподкрепления миграции характеризуется рядом слабых мест:

- недооценка психологических особенностей участников миграционного процесса;
- пренебрежением обратной связью внутри структуры;
- не способностью предвидеть критическое число мигрантов необходимых для самовоспроизведения миграционного потока;
- не возможностью объяснить, почему большинство начальных миграционных перемещений в какой-то момент прекращается и приток новых мигрантов останавливается;
- при каких условиях начальные перемещения первопроходцев-мигрантов приводят к расширению миграционных сетей и формированию миграционных систем, а при каких условиях этого не происходит, либо происходит упадок устоявшихся миграционных систем с течением времени.

На наш взгляд, эти слабые места указывают на отсутствие понимания взаимосвязи между совокупностью факторов находящихся на различных уровнях концептуализации миграции и оказывающих влияние на процесс: макрофакторы (социально-экономический, политический, климатический и проч.), мезофакторы (семейная система мигранта, уровень образования, профессиональные компетенции и проч.) и микрофакторы (индивидуально-психологические особенности личности мигранта, склонность к риску, ценности и проч.)

Идея «сетевой миграции» [10], когда исходя из степени простроенности и разветвленности сети мигрантов выбирается не только страна-реципиент, но и районная локация в городе или формы трудовой деятельности, была впервые разработана такими учеными, как Kenny M., MacDonald J. S., Castles S., Miller M. J., Tilly C., Brown C. H., Choldin H. M. и другие. Massey D. определил миграционные сети, как набор межличностных связей, которые объединяют мигрантов и не мигрантов в районах происхождения и назначения посредством родственных связей, дружбы и общего происхождения [4].

Миграционные сети представляет собой форму социально-психологического капитала личности, привязанную к местоположению, при этом, решающее значение придается степени интенсивности этих сетевых взаимосвязей. Бурдые П. определивший социальный капитал – как «совокупность фактических или потенциальных ресурсов, которые связаны с обладанием прочной сетью более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства» [3], провел существенное, но часто игнорируемое, различие между сетями и ресурсами, которые могут быть мобилизованы через такие сети. Т.о. объем социально-психологического капитала, которым обладает человек, зависит, во-первых, от размера сетевых связей, а во-вторых, от объема (экономического, культурного или символического) капитала, которым обладает каждый из тех, с кем он связан. Бурдые П. утверждал, что выгоды, которые дает членство в группе, являются основой солидарности. Вслед за Бурдые П. подчеркнем, что различные формы капитала являются взаимозаменяемыми. Это подразумевает, что экономический, человеческий, культурный и социальный капитал могут конвертироваться друг в друга.

Миграционные сети, как правило, снижают экономические, социальные и психологические издержки миграции. Поэтому можно концептуализировать миграцию как процесс диффузии, в котором расширяющиеся сети приводят к снижению стоимости перемещения и росту вероятности миграции; эти тенденции подпитывают друг друга и со временем миграция распространяется наружу, охватывая все большую часть общества. Как только количество сетевых связей в исходной зоне достигает критического уровня, миграция должна стать самоподдерживающейся, поскольку сама миграция создает социальную структуру для ее сохранения и развития.

Сетевые эффекты можно классифицировать как механизмы обратной связи первого порядка (созданные самой миграцией: «помогалы», юристы по миграционному праву, риелторы, переводчики, а также, как и во всех социальных институтах, представители «черного рынка») и второго порядка – контекстуальные (косвенные изменения: влияние миграции на неравенство, социальную стратификацию, экономический рост, предпринимательство, криминогенное поведение, культурные изменения и проч.) [13]. Хотя, подобное разделение, в целом носит теоретический характер, оно остается достаточно полезным в эвристическом плане.

Теория миграционных систем, предложенная Mabogunje A. L. [12] была самой ранней известной попыткой теоретически обосновать контекстные механизмы обратной связи. Состояние системы в любой момент времени определяется не столько ее начальными условиями, сколько природой процесса или параметрами системы, т. к. открытые системы в основном независимы от своих начальных условий. Новая информация, распространяемая в системе, не только способствует дальнейшей миграции (новые идеи и знакомство с новым образом жизни и т. д.), но и влияет на динамические характеристики мигрантопотока, что приводит к довольно четкой географической структуризации и кластеризации потоков [11].

Одним из наиболее важных факторов, посредством которых миграция может стать самоусиливающейся, является влияние денежных переводов на распределение доходов в странах донорах. Заметим, что согласно теории push-pull, представители высшего класса чаще принимают решение под влиянием сил притяжения, в то время, как на представителей низших классов больше влияние оказывают силы выталкивания из страны. Также нельзя не упомянуть кумулятивную концепцию причинности, которая имеет сильные концептуальные параллели с неомарксистскими теориями миграции и развития, согласно которым миграция подрывает экономику отправляющих общин, лишая их человеческих и материальных ресурсов и увеличивая их зависимость от внешнего мира [5], а последующее «недоразвитие» региона исхода рассматривается, как подпитывающее еще больший миграционный отток человеческого капитала. Однако другие авторы наряду с возможным эффектом «недоразвитием» вводят понятие «социальные переводы» для описания идей, поведения, идентичностей и социального капитала, текущих от принимающих к отправляющим сообществам. Миграция и связанное с ней столкновение с другими нормами и практиками, а также повышение осведомленности о возможностях и образе жизни в других местах могут оказать глубокое трансформационное влияние на формирование идентичности, ценностей и норм поведения в стране исхода. Если миграция станет тесно связана с социальным и материальным успехом, миграция может стать нормой, а не исключением, а пребывание дома может ассоциироваться с неудачей – в таких случаях, уместно говорить о формировании культуры миграции.

Отметим, эмпирические данные поставили под сомнение гипотезу о том, что миграция обязательно подрывает развитие в отправляющих сообществах. В частности, вдохновленные новой экономикой трудовой миграции, растущий объем эмпирических исследований показал, что миграция и денежные переводы часто улучшают условия жизни, сокращают бедность и, при благоприятных условиях, способствуют человеческому и экономическому развитию в исходных сообществах. Неоклассическая теория миграции ожидает, что миграция приведет к тому, что рабочая сила станет менее дефицитной в пункте назначения и более дефицитной в пункте отправления. Ожидается, что капитал будет двигаться в противоположном направлении. В неоклассическом мире этот процесс «выравнивания цен на факторы» (модель Хекшера–Олина) приведет к растущей конвергенции между заработной платой в пункте отправления и пункте получения, что в конечном итоге устраним стимулы к миграции. Обычно изменение интенсивности мигрантопотока связывают с экзогенными изменениями макроуровневых факторов, вызвавших

миграцию (напр.: уровень дохода, политические преобразования и проч.). Например, миграция имеет тенденцию резко снижаться, если разница в доходах между странами отправления и назначения падает ниже критического порогового уровня, который на взгляд некоторых авторов составляет приблизительно 4–5 к 1 [6]. Ниже этого порогового уровня преимущества статичности, по-видимому, начинают перевешивать издержки мобильности. Ограничительная миграционная политика также может увеличивать издержки и риски миграции. Это может привести к изменению миграционных стратегий, например, к усилению опоры на семейные и нелегальные каналы миграции вместо официальных каналов трудовой миграции. Теории человеческого и социального капитала дают относительно простые объяснения того, почему миграция, в основном, удел молодых – у них более высокая ожидаемая пожизненная отдача от мобильности, и они сравнительно мало успели инвестировать свой социально-психологический капитал в стране исхода и поэтому они меньше теряют, чем могут приобрести [1].

Более фундаментальной проблемой является обывательское предположение об «утечке мозгов», из эмпирических исследований мы знаем, что это часто не так. В постнеклассической парадигме принято больше говорить о мозговом обмене, если, конечно, не создавать искусственные, бюрократические препоны. [15, 16].

Говоря о социальном капитале, в разрезе социальных сетей, нельзя не отметить ряд негативных последствий: 1) ограниченный доступ посторонних 2) чрезмерные требования к членам группы (например, в гомогенных группах, с высоким уровнем этнической идентичности) 3) ограничения индивидуальных свобод, в следствии, сильной групповой идентичности 4) выравнивающая нормотипичность членов выталкивающая более амбициозных.

Включение негативных особенностей социального капитала в концептуальную структуру, позволит улучшить понимание внутривнутриструктурных процессов, которые могут подрывать самовоспроизводящуюся внутреннюю миграционную динамику. Т. о. наряду с самовоспроизводящимися мигрантопотоками, второе и третье поколения мигрантов, может укрепиться в индивидуалистической культуре (основные центры притяжения мигрантов более индивидуалистичны, чем традиционные регионы исхода) и отношения могут стать более безличными, что объясняет, почему «прибытие кого-то из дома» может не вызывать того же чувства ответственности и благожелательности, как раньше [7].

Динамика сети не приводится в движение сразу после отъезда первых мигрантов. Количество мигрантов и сетевых связей сначала должно достичь определенного критического уровня, прежде чем проявятся социальные эффекты, однако существование и уровень таких порогов не были ни удовлетворительно теоретически обоснованы, ни эмпирически определены. Это иллюстрирует необходимость улучшения понимания процессов в игре, прежде чем миграция обретет свою самоподдерживающуюся внутреннюю динамику.

В литературе по миграции проводятся различия между пионерскими (активными, новаторскими) и цепными (пассивными, консервативными) мигрантами [9]. Пионерские мигранты, как правило, признаются относительно обеспеченными, склонными к риску и предприимчивыми членами сообщества [14]. Это также подразумевает, что они, вероятно, будут довольно неконформистскими, поскольку принятие новых идей и поведения – например, миграция в новые места назначения – может подразумевать нарушение социальных норм. Обосновавшись в новой стране, они могут начать подтягивать своих знакомых и родственников к миграционному переходу.

Положительные сетевые внешние эффекты возникают, когда число мигрантов-пионеров достаточно велико, чтобы обеспечить жилье, работу и другую экономическую помощь, а также снизить стресс культурной адаптации у мигрантов второй волны. Экономия масштаба, создаваемая вокруг кластеров мигрантов, делает место назначения более привлекательным для новых мигрантов. В то же время, «этнические» предприятия

и ниши в основной экономике могут создавать определенный спрос на рабочую силу мигрантов. Это заставляет все большее число мигрантов тяготеть к этому конкретному месту назначения, усиливая такие эффекты обратной связи.

На отправляющем конце возникает несколько эффектов обратной связи, как правило, увеличиваются стремления и возможности для миграции. Во-первых, сети и денежные переводы облегчают финансирование миграции других членов группы. Во-вторых, изначальное влияние денежных переводов на увеличение неравенства, вероятно, усилит чувство относительной депривации среди не мигрантов и, следовательно, их стремление к миграции. Они могут привести к изменению предпочтений или «культуре миграции», в которой миграция становится более престижной. Можно сказать, что внутренняя динамика на стороне отправителя и получателя имеет тенденцию усиливать друг друга в течение начальной фазы роста мигрантопотока. Пока стремления людей растут быстрее, чем рост местных возможностей, стремление к миграции будет продолжать увеличиваться.

На основе теории миграционного социального капитала, изложенной выше, можно предположить, что такая самоусиливающаяся динамика с большей вероятностью будет иметь место среди относительно бедных и низкоквалифицированных мигрантов, которые сталкиваются с относительно высокими материальными, социальными и психологическими издержками миграции и которые, следовательно, больше зависят от социального капитала для миграции и, следовательно, также с большей вероятностью будут группироваться в местах назначения создавая этнические регионы. Поскольку высококвалифицированные мигранты, как правило, относительно меньше зависят от социального капитала для реализации миграционного перехода, их модели расселения, при прочих равных условиях, более рассеяны, и они, вероятно, будут ассимилироваться быстрее [7].

Также полезно рассмотреть гипотезу Грановеттера [8] о «силе слабых связей» и различие между «связывающим» и «соединяющим» социально-психологическим капиталом. Применительно к миграции это означает, что информация о новых направлениях с большей вероятностью будет распространяться через относительно слабые связи, чем через тесные контакты. Мы можем полагать, что чем более закрыты и изолированы социальные группы (т. е. группы с сильными связями и слабым связующим социальным капиталом), тем ниже будет их участие в миграции. Группы, которые сочетают сильные связи с сильным связующим капиталом, с большей вероятностью будут мигрировать в новые направления из-за своего доступа к информации, но они с большей вероятностью будут концентрироваться в определенных анклавах; их сильная групповая идентичность будет сопротивляться ассимиляции.

Может создаться впечатление, что в соответствии с логикой всего выше изложенного, миграционная сеть должна расти бесконечно, чего, разумеется, не происходит. Процесс роста останавливается в силу ряда причин:

- как только сети достигают определенного размера и зрелости, положительные внешние эффекты часто начинают уменьшаться, и могут возникнуть сложности из-за растущей конкуренции за рабочие места и другие ресурсы;
- социальное давление на мигрантов с целью поделить богатством и оказать миграционную помощь оставшимся может привести к увеличению социального и пространственного дистанцирования;

Долгосрочное сокращение сети и миграционной системы особенно вероятно, если: сообщества мигрантов начнут испытывать социально-экономическую мобильность, обычно совпадающую с ростом ассимиляции, географическим рассредоточением и уменьшением кластеризации; а также если жесткие правовые ограничения миграции увеличат издержки миграции; разрывы в возможностях со странами происхождения и назначения резко сократятся.

Совокупность этих и других факторов способна сократить мигрантопоток, либо трансформировать его направленность на другие регионы.

Резюмируя, мы можем полагать, что существующие теории внутренней динамики процессов миграции превосходны в объяснении расширения уже существующих сетей мигрантов и миграционных систем, но в целом не в состоянии объяснить их первоначальное, избирательное создание, различные траектории и последующий распад. Во-первых, из-за своей сосредоточенности на сетях данные теории в значительной степени затмили механизмы обратной связи, способствующие миграции. Во-вторых, современные теории хорошо объясняют постфактум и уже свершившееся, но слабо могут объяснить почему этого не происходит. В-третьих, центральный аргумент сетевых теорий в значительной степени является круговым, согласно которому миграция продолжается до бесконечности. Они дают удивительно мало понимания механизмов обратной связи, подрывающих миграцию, которые могут привести к распаду миграционных систем с течением времени. Тематическое поле немобильности остается слабо раскрытым, о чем мы писали ранее [2]. Хотя на ранних этапах формирования миграционной системы динамика, как правило, самоусиливающаяся, на более поздних этапах такая положительная динамика может быть ослаблена или даже обращена вспять.

Список использованных источников

1 Бейзеров, В. А. Транснациональное высшее образование как двигатель устойчивого развития стран и регионов мира / В. А. Бейзеров // Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме в интересах устойчивого развития : Материалы Международной научно-практической конференции, приуроченной к 70-летию вхождения СССР (России) в ЮНЕСКО, Казань, 27–29 марта 2024 года. – Казань: Университет управления «ТИСБИ» (Татарский институт содействия бизнесу), 2024. – С. 47-54.

2 Мостиков, С. В., Зотова, О. Ю. Обзор концепций вынужденной немобильности в современной зарубежной литературе / С. В. Мостиков, О. Ю. Зотова // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 6 (135). С. 112-119. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_112.

3 Bourdieu, P. The forms of capital / P. Bourdieu // In Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education – New York : Greenwood. : Richardson. – 1985 – P. 241 – 258.

4 Castles, S. Miller M.J. The Age of Migration / S. Castles, M.J. Miller – Basingstoke: Macmillan 2009.

5 de Haas, H. Migration and development: a theoretical perspective / H. de Haas // International Migration Review. – 2010. – № 44 (1). P. 227 – 264.

6 de Haas, H. Turning the tide? Why development will not stop migration / H. de Haas // Development and Change. – 2007. – № 38 (5). – P. 819 – 941.

7 Epstein, G. S. Herd and network effects in migration decision-making / G. S. Epstein // Journal of Ethnic and Migration Studies. – 2008. – № 34 (4). – P. 567 – 583.

8 Granovetter, M. S. The strength of weak ties / M. S. Granovetter // American Journal of Sociology. – 1973. – № 78 (6). – P. 1360 – 1380.

9 Hägerstrand, T. Migration and area: survey of a sample of Swedish migration fields and hypothetical considerations on their genesis / T. Hägerstrand // In Migration in Sweden: A Symposium. – Lund : Gleerup. – 1957. – P. 27 – 158.

10 Kenny, M. Twentieth-century Spanish expatriates in Mexico: an urban sub-culture. / M. Kenny // Anthropological Quarterly. – 1963 – № 35 (4). – P. 169– 180.

11 Kritiz, M. M., Lim, L. L., Zlotnik, H. International Migration System: A Global Approach / M. M. Kritiz, L. L. Lim, H. Zlotnik. – Oxford : Clarendon Press, 1992. – 235 p.

12 Mabogunje, A. L. Systems approach to a theory of rural–urban migration / A. L. Mabogunje // Geographical Analysis. – 1970. – № 2 (1).- P. 1-18.

13 MacDonald, J. S. MacDonald, L. D. Chain migration, ethnic neighborhood formation, and social networks. / J. S. MacDonald, L. D. MacDonald; Millbank Memorial Fund Quarterly. 1964. – p. 82.

14 Marston, S. A. The social construction of scale / S. A. Marston // Progress in Human Geography. – 2000. № 24 (2). – P. 219 – 242.

15 Massey, D. S., Arango, J. Theories of international migration: a review and appraisal. / D. S. Massey, J. Arango // Population and Development Review. – 1993. – № 19 (3). – p. 448.

16 Portes, A. Social capital: its origins and applications in modern sociology / A. Portes // Annual Review of Sociology. – 1998. – № 24. P. 1 – 24.

Ш. А. Мухаммадюсупова, канд. экон. наук, доцент

Худжандский международный институт Международного университета туризма и предпринимательства

г. Худжанд, Республика Таджикистан

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ СРЕДИ МОЛОДЁЖИ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН

В статье исследуются особенности психологии личности молодых людей Республики Таджикистан, находящихся в условиях социальной и жизненной неопределённости. Актуальность исследования определяется высоким уровнем нестабильности в экономической, образовательной и профессиональной сферах, а также социальными вызовами, связанными с глобализацией и цифровой трансформацией. Основное внимание уделено анализу уровня тревожности, самооценки, субъективного восприятия неопределённости, а также используемых стратегий адаптации в условиях кризисных и неопределённых ситуаций. Эмпирическое исследование, проведённое среди 312 респондентов в возрасте от 18 до 25 лет, выявило статистически значимые различия между студентами и молодыми специалистами по ключевым психологическим показателям. Выявлены основные стрессогенные факторы: финансовая нестабильность, социальное давление и информационная перегрузка. Представлены рекомендации по психологическому сопровождению молодёжи и формированию устойчивых моделей поведения. Полученные результаты могут быть использованы в деятельности психологов, педагогов, социальных работников, а также при разработке молодежной политики в Таджикистане.

Ключевые слова: личность, неопределённость, тревожность, адаптация, молодёжь, сложная жизненная ситуация, самооценка.

Sh. A. Mukhammadyusupova, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Khujand International Institute of the International University of Tourism and Entrepreneurship
Khujand, Republic of Tajikistan

PERSONALITY PSYCHOLOGY IN A DIFFICULT LIFE SITUATION IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY AMONG YOUNG PEOPLE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

The article examines the peculiarities of personality psychology of young people of the Republic of Tajikistan who are in conditions of social and life uncertainty. The relevance of the research is determined by the high level of instability in the economic, educational and

professional spheres, as well as the social challenges associated with globalization and digital transformation. The main focus is on analyzing the level of anxiety, self-esteem, subjective perception of uncertainty, as well as the adaptation strategies used in crisis and uncertain situations. An empirical study conducted among 312 respondents aged 18 to 25 revealed statistically significant differences between students and young professionals in key psychological indicators. The main stress factors are identified: financial instability, social pressure and information overload. Recommendations on psychological support for young people and the formation of sustainable behavioral patterns are presented. The results obtained can be used in the activities of psychologists, educators, social workers, as well as in the development of youth policy in Tajikistan.

Keywords: personality, uncertainty, anxiety, adaptation, youth, difficult life situation, self-esteem.

Современная молодежь, как активный и одновременно уязвимый социальный слой, испытывает значительное влияние глобальных и локальных факторов нестабильности. Республика Таджикистан, проходящая через этап социально-экономической трансформации, представляет особый интерес для изучения в этом контексте. На сегодняшний день молодежь (в возрасте до 30 лет) составляет около 65 % трудоспособного населения страны [1]. Это поколение сталкивается с целым рядом вызовов: нестабильностью рынка труда, ограниченными возможностями профессиональной реализации, миграционным оттоком, а также с отсутствием чётких ориентиров в социальной и культурной среде.

В условиях постсоветского наследия и на фоне усиливающейся цифровизации происходит переоценка ценностей, смена моделей социального взаимодействия и жизненного целеполагания. Молодые люди оказываются в зоне риска возникновения **кризисов идентичности, роста тревожных и депрессивных состояний**, и как следствие – социальной дезадаптации [2]. Эти условия требуют тщательного изучения не только с социологической, но прежде всего с психологической точки зрения. Особое внимание в данной работе уделено анализу субъективного восприятия неопределённости и механизмов адаптации личности в условиях нестабильной социальной среды.

Психологические теории, лежащие в основе анализа личности в трудных жизненных условиях, опираются на идеи системного, деятельностного и когнитивного подходов. Согласно А.Н. Леонтьеву, личность функционирует как иерархическая система смыслов, определяющая направленность и устойчивость поведения [5]. При попадании в сложную жизненную ситуацию, где нарушаются привычные связи и ориентиры, активируются механизмы внутреннего конфликта, требующие либо перестройки смысловой сферы, либо ухода в адаптивные или дезадаптивные стратегии [3].

Концепция неопределённости в психологии трактуется как ощущение информационного дефицита и невозможности прогнозировать будущее (Reimer, 2019) [8]. Она порождает состояния тревожности, экзистенциального вакуума (по В. Франклу), а также снижает устойчивость к стрессу. Особенно подвержены этим влияниям молодые люди в фазе активного формирования идентичности (по Э. Эриксону) [2].

Также важно учитывать влияние социокультурных факторов: по концепции Выготского, личность развивается в процессе интериоризации общественных норм и моделей поведения. В условиях нестабильности и ценностной амбивалентности происходит **дисбаланс между внутренними установками и внешними требованиями**, что провоцирует личностные дезинтеграции.

Методологическая основа исследования строится на синтезе следующих направлений:

- деятельностный подход – личность как субъект жизненного пути (Леонтьев);
- когнитивная теория стресса – реакция на неопределенность как следствие искажения восприятия (Бек, Эллис) [6];
- психология кризисных состояний – личность в условиях СЖС (Зейгарник, Орлов) [4].

Методика и организация эмпирического исследования

Цель исследования: выявить и проанализировать психологические характеристики молодежи Республики Таджикистан, находящейся в условиях социальной и жизненной неопределенности, с фокусом на уровень тревожности, самооценки, субъективного ощущения нестабильности, а также на используемые стратегии преодоления трудностей.

Гипотеза исследования: уровень неопределенности и тревожности у молодежи коррелирует с пониженной самооценкой и отсутствием долгосрочных жизненных стратегий.

Выборка: объем выборки составил 312 респондентов (из них 182 студента и 130 молодых специалистов), проживающих в городах Душанбе, Бохтар, Худжанд и Вахдат. Гендерное распределение: 167 женщин (53,5 %), 145 мужчин (46,5 %). Возраст – от 18 до 25 лет. Отбор осуществлялся методом целевой выборки.

Методы исследования:

1 Опросник Айзенка (EPI) – для измерения нейротизма и тревожности [7].

2 Шкала самооценки Роджерса и Даймонда – выявляет уровень принятия себя.

3 Методика «Степень восприятия неопределённости» (Reimer, 2019) – адаптирована к таджикскому контексту.

4 Полустандартизированные интервью – для качественного анализа переживаний и механизмов преодоления.

Организация исследования: исследование проводилось в период с октября 2024 по март 2025 года при поддержке кафедр психологии нескольких вузов. Обработка данных осуществлялась с использованием пакета SPSS Statistics v.26 (корреляционный и факторный анализ).

Эмпирические результаты и обсуждение

Ключевые количественные результаты представлены на рисунке 1.

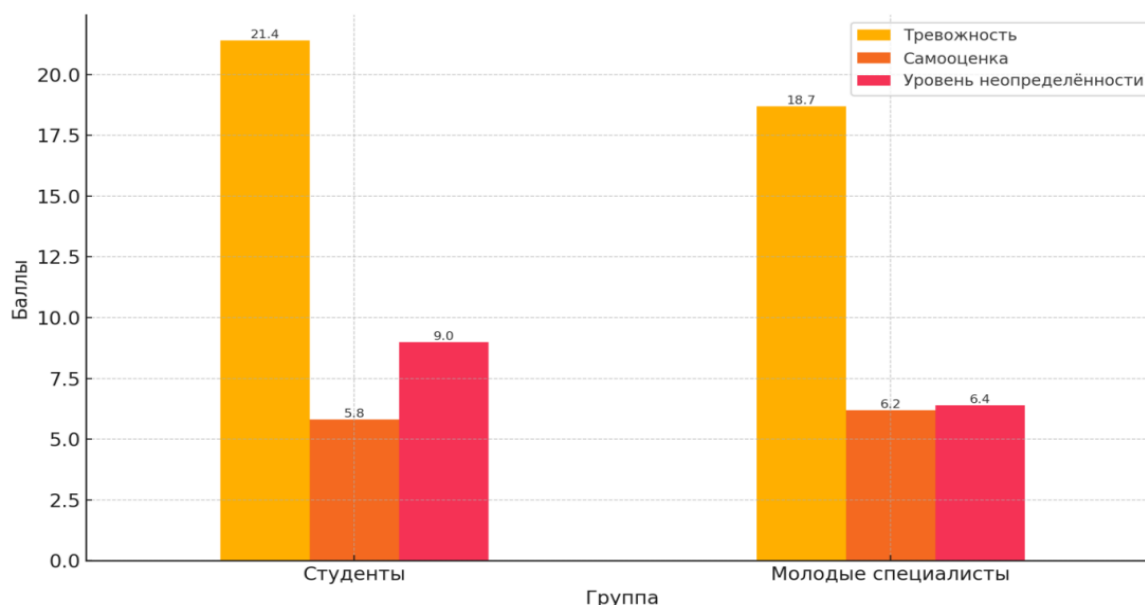


Рисунок 1 – Психологические показатели у молодежи Таджикистана

Тревожность: у студентов – в среднем 21,4 балла, что соответствует высокому уровню (по шкале Айзенка); у специалистов – 18,7 (средний уровень).

Самооценка: студенты демонстрировали более низкий уровень уверенности в себе (5,8 балла), в то время как у специалистов – 6,2.

Субъективная неопределённость: у студентов средний балл по шкале составил 9 из 10, у специалистов – 6,4, что говорит о более высокой устойчивости последних.

На основе количественного анализа и интервью были выделены следующие доминирующие стрессоры (рисунок 2, таблица 1).

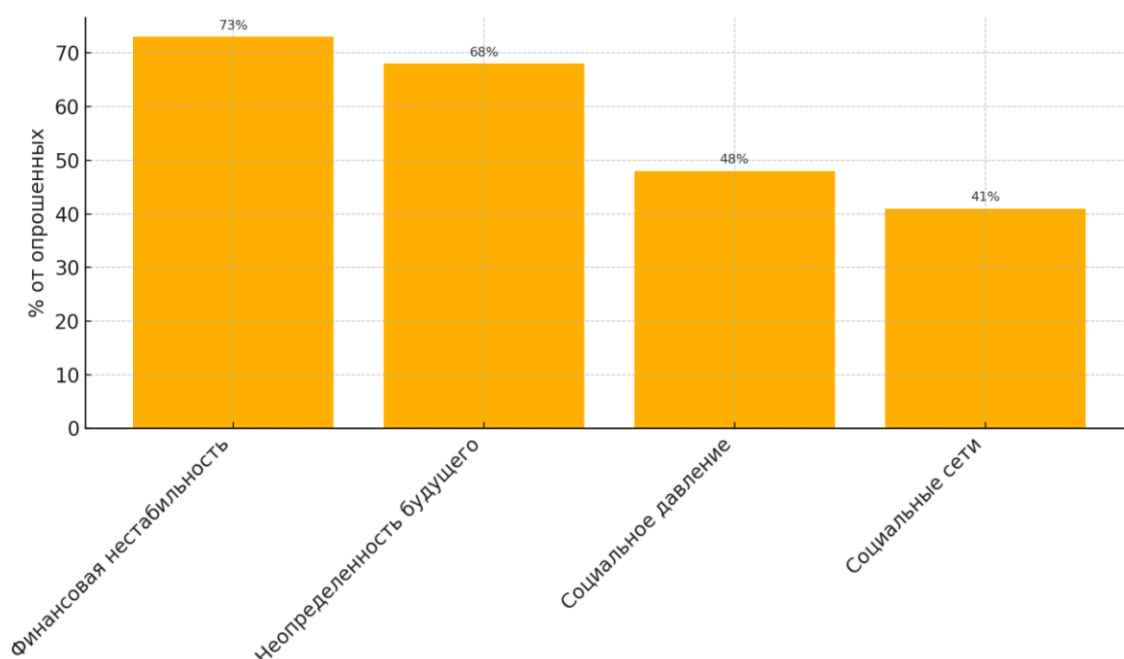


Рисунок 2 – Факторы психологического давления на молодежь

Таблица 1 – Доминирующие стрессоры

Фактор	Упоминаний (%)
Финансовая нестабильность	73
Неопределённость будущего	68
Социальное давление (семья, общество)	48
Влияние социальных сетей и цифровой среды	41

Интерпретация:

Финансовые трудности наиболее критичны в городах с высоким уровнем безработицы. Молодёжь вынуждена искать работу за границей, что усиливает чувство разрыва между ожиданиями и реальностью [1].

Неопределенность будущего вызывает экзистенциальную тревогу, особенно у студентов старших курсов, не видящих перспектив трудоустройства по специальности.

Социальные сети стали новым источником тревоги – 61 % респондентов заявили, что сравнение себя с другими в Instagram и TikTok ухудшает их самооценку.

Корреляционный анализ показал статистически значимую зависимость ($p < 0.01$) между уровнем неопределенности и тревожностью ($r = 0.62$), а также между низкой самооценкой и склонностью к избеганию проблем ($r = 0.53$).

Психологическая адаптация и стратегии преодоления

Выявлено несколько стратегий адаптации:

Рационализация (33 %) – планирование учебы, работы;

Поиск поддержки (26 %) – участие в студенческих клубах, дружеских сообществах;

Избегание проблем (21 %) – отсрочка решений, что коррелирует с ростом тревожности;

Уход в цифровую среду (20 %) – по данным World Bank, в Центральной Азии в 2023 году 58 % молодежи проводили более 4 часов в интернете ежедневно [10].

Психологическое состояние молодежи Таджикистана требует комплексного подхода. Неопределённость, трудности адаптации и эмоциональная нестабильность должны быть предметом внимания не только психологов, но и государственных органов.

Нами предлагаются следующие меры:

Разработка в вузах программ развития устойчивости к стрессу;

Поддержка службы анонимного консультирования;

Создание карьерных навигаторов при образовательных учреждениях;

Внедрение курсов по эмоциональному интеллекту и осознанности.

Проблемы сопровождения молодежи в сельских регионах Таджикистана

Психологическое и педагогическое сопровождение молодежи в сельских районах Республики Таджикистан представляет собой отдельную и крайне важную исследовательскую и практическую область. По данным Агентства по статистике при Президенте РТ, свыше 70 % молодых людей страны проживают в сельской местности [1]. Однако именно в этих регионах наблюдаются наибольшие трудности, связанные с социальной дезадаптацией, ограниченным доступом к ресурсам, недостаточным уровнем психолого-педагогической поддержки.

Молодежь в сёлах сталкивается одновременно с несколькими слоями неопределённости: экономической (низкие доходы, безработица), социальной (жесткие традиционные роли, ограниченность социального капитала) и образовательной (низкий уровень инфраструктуры, недостаток кадров). Эти факторы способствуют:

- формированию чувства беспомощности и пассивности;
- раннему завершению учебного процесса;
- оттоку трудоспособной молодёжи в города или за границу;
- росту тревожности, ощущению оторванности от «большого мира».

По результатам фокус-групп с участием старшеклассников и учителей из ГБАО. Согдийской и Хатлонской областей, была зафиксирована высокая частота ответов, указывающих на ряд проблем, представленных в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты эмпирического анализа

Проблема	Частота упоминаний (%)	Основные последствия
Отсутствие квалифицированно-го школьного психолога	78	Эмоциональная замкнутость, депрессивные состояния
Преждевременные браки и давление семьи	66	Прерванное образование, потеря карьерных перспектив
Недостаток профориентации	63	Отсутствие целей и долгосрочного планирования
Ограниченный интернет-доступ	71	Информационная изоляция, цифровое неравенство

Психологическая поддержка в сельских школах сводится, как правило, к единичным мероприятиям, не имеющим устойчивой структуры и системного характера. Важно переходить к формированию **комплексной модели сопровождения**, включающей:

- регулярные тренинги по устойчивости к стрессу и самоопределению, проводимые школьными педагогами и привлечёнными специалистами;
- внедрение службы наставничества, где старшеклассники, педагоги и выпускники вузов помогают подросткам в определении профессионального пути;
- использование телемедицины и онлайн-платформ для проведения консультаций с психологами, особенно в труднодоступных районах;
- разработка муниципальных программ психологической помощи с привлечением НПО и местных органов власти.

В современных условиях сопровождение сельской молодежи должно рассматриваться как приоритет государственной молодежной политики. Исходя из анализа, можно предложить следующие шаги:

1 Создание региональных центров психолого-педагогического сопровождения, охватывающих несколько школ и реализующих модульные программы поддержки.

2 Интеграция тем психоэмоционального развития в школьные программы (например, введение элективных курсов по эмоциональному интеллекту).

3 Обучение педагогов основам консультирования и кризисной психологии, что особенно важно в условиях кадрового дефицита.

4 Проведение мониторинга психологического состояния учащихся с использованием простых, но валидных методик (опросники самооценки, тревожности, уровня удовлетворённости жизнью).

Разработка устойчивых, культурно чувствительных и логистически реализуемых форм сопровождения позволит значительно снизить уровень дезадаптации, тревожности и социальной отчуждённости среди сельской молодежи. Только при условии комплексного, межведомственного подхода возможна позитивная динамика в данной сфере.

Список использованных источников

- 1 Агентии омери назди Президенти ҶТ. Маълумотномаи оморӣ. Душанбе, 2023.
- 2 Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – СПб.: Питер, 2006.
- 3 Орлов, Ю. М. Психология смысла жизни / Ю. М. Орлов. – М.: Смысл, 2002.
- 4 Зейгарник, Б. В. Психология аномальных состояний / Б. В. Зейгарник. – М.: Педагогика, 1986.
- 5 Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977.
- 6 Beck, A.T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders / A.T. Beck. – NY: International Universities Press, 1976.
- 7 Айзенк, Г. Ю. Структура человеческой личности / Г. Ю. Айзенк. – СПб.: Речь, 2004.
- 8 Reimer, N. L. Subjective perception of uncertainty / N. L. Reimer // Journal of Youth Studies, 2019.
- 9 Ellis, A. Reason and Emotion in Psychotherapy / A. Ellis. – Secaucus: Lyle Stuart, 1962.
- 10 World Bank. Youth in Central Asia: Transitions and Challenges. – 2022.

М. К. Павликова

Новосибирский государственный педагогический университет
г. Новосибирск, Российская Федерация

К ВОПРОСУ О ЗНАЧИМОСТИ СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ ¹

В статье обозначается проблема значимости ситуации неопределенности для социокультурной адаптации детей мигрантов через рассмотрение рисков на трех уровнях: политика и общество, институты социализации, личностные переживания.

Ключевые слова: дети мигрантов, ситуация неопределенности, трудная жизненная ситуация, социально-психологическая адаптация.

¹ Работа выполнена в рамках ГЗ по теме «Профилактика травли (буллинга) в образовательных учреждениях, обучающих большое количество детей мигрантов»

M. K. Pavlikova

Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation

ON THE IMPORTANCE OF THE SITUATION OF UNCERTAINTY IN THE PROCESS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN

The article outlines the problem of the significance of the uncertainty situation for the socio-cultural adaptation of migrant children through consideration of risks at three levels: politics and society, institutions of socialization, personal experiences.

Keywords: migrant children, situation of uncertainty, difficult life situation, socio-psychological adaptation.

На сегодняшний день проблема активизации миграционных процессов стоит особенно остро. Это обусловлено рядом факторов, затрагивающих различные аспекты жизни страны. Миграцию, как социальное явление, следует рассматривать с точки зрения как позитивных, так и негативных последствия для общества. Про позитивные последствия и потенциал миграции для общества упоминается в Указе Президента Российской Федерации «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы», определяющем основные направления и задачи миграционной политики [1].

Наряду с этим стоит отметить, что в настоящее время миграционная политика государства характеризуется наличием лояльных механизмов регулирования миграционных процессов, что облегчает понимание процедур въезда в страну и нахождения в ней иностранных граждан. Помимо этого миграционные процессы осложняют демографическую ситуацию страны, т. к. деформируется этнополитическая структура общества, особенно в российских мегаполисах, где наблюдается вытеснение местного населения и обострение социальной напряженности [3].

Это ведёт к обострению ключевой проблемы – формирование и укрепление деструктивных диаспор иностранных граждан в обществе, что может оказывать негативное влияние на адаптацию мигрантов и их детей (игнорирование норм и особенностей принимающего общества) в зависимости от индивидуальных особенностей, наличия или отсутствия адаптационных мероприятий и участия в них.

О. Г. Мокрецова и Н. С. Хрусталева отмечают, что исследование психологического сопровождения процесса адаптации мигрантов и их детей необходимо, однако на сегодняшний день оно затруднено из-за существующих проблем в экономическом, социальном и правовом поле [6]. Тем не менее реализация даже локальных эмпирических исследований позволила бы разработать наиболее эффективную программу адаптации и интеграции мигрантов и членов их семей в принимающее общество в зависимости от специфики региона.

Особенно важной в этом контексте является проблема интеграции детей мигрантов в образовательную среду, которая выступает в качестве первой площадки взаимодействия ребенка с принимающим обществом, при этом образовательные организации являются обязательными для посещения на законодательном уровне. С другой стороны, образовательную среду можно рассматривать как пространство для межэтнического диалога, результаты которого могут быть положительными (кооперация с семьей в вопросе социализации ребенка) или негативными (создание и обострение конфликтных ситуаций). В таком случае образовательная среда выступает как институт социализации не только для ребенка, но и для его родителей.

В настоящее время наблюдается очевидный рост национальной нетерпимости и разобщённости, спровоцированный напряжённостью межэтнических отношений с одной стороны, и обострением вопросов интеграции мигрантов в новую социально-культурную среду, с другой.

Обозначенная нами проблема в настоящее время привлекает значительное внимание не только в сферах общественной жизни, политики и права, но и в научном сообществе. При этом в меньшей степени данная проблема исследуется в социально-психологическом контексте, и исследования в основном направлены на уточнение процесса социально-культурной адаптации мигрантов и детей мигрантов в принимающем обществе.

Отдельно стоит отметить недостаточность теоретических и эмпирических исследований по проблеме переживания детей мигрантов новой для них ситуации, характеризующейся неопределенностью. Данная работа посвящена краткому обзору уже имеющихся данных с целью обозначения существующей проблемы, а также рассмотрению дальнейших перспектив эмпирического исследования.

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы влияния энтропии на детей-мигрантов, обратимся к теоретическому обзору. На сегодняшний день отмечается отсутствие единого подхода к определению ситуации неопределенности в психологической науке. Однако можно выделить несколько характеристик ситуаций, характеризующихся неопределенностью, которые встречаются в определениях:

- столкновение с новой или нестандартной ситуацией;
- комплексность ситуации, сопровождающаяся наличием большого количества раздражителей;
- провокация эмоциональной реакции на ситуацию и поиск любой информации, причем не важно, достоверной или ложной;
- наличие противоречий и разных интерпретаций ситуации и т. д. [7].

Отдельно стоит отметить подход Дж. Алквист и Р. Баумейстер, которые разделяют неопределенность на субъективную и объективную. При этом объективная неопределенность отражает непосредственно особенность окружающего мира, наличие информации, а субъективная – дефицит у субъекта какой-либо информации о мире [7].

Применительно к нашей теме стоит упомянуть, что ситуация осложняется, т. к. наблюдаются оба вида неопределенности. С одной стороны, дети мигрантов, сталкиваясь с новой культурной средой, мало информированы или не информированы о ней вовсе, с другой стороны, сегодняшняя социальная ситуация характеризуется непредсказуемостью, поэтому можно говорить об объективной неопределенности.

Можно подытожить, что ситуация неопределенности является комплексной проблемой, поэтому представляется важным рассмотреть риски, которые влечет энтропия на разных уровнях:

Политика и общество, характеризующие проблему на макроуровне.

В первую очередь к – рискам на данном уровне относятся проблемы миграционной политики: лояльные механизмы регулирования миграционных процессов, снижение уровня образования и квалификации, осложнение демографической ситуации страны, коррупционные риски, создание и укрепление деструктивных диаспор иностранных граждан, игнорирование особенностей и ценностей многонационального общества. Со стороны общества наблюдается социальная и межнациональная напряженность, вызванная рядом причин: миграционная концентрация, культурные и религиозные различия и др.

Следующей сложностью является отсутствие согласованности в межведомственном взаимодействии с целью создания единой стратегии социокультурной адаптации иностранных граждан и их детей. Также отмечается дефицит кадровых ресурсов, которые могли бы эффективно внедрять данную программу (необходимо знание культурных особенностей и языка). Тем не менее О. В. Кульбачевская отмечает, что на сегодняшний день в России наблюдается положительная динамика в данной области, т. к. фокус внимания смещается с административно-правового аспекта адаптации на поддержку со стороны принимающего общества. В качестве примера можно привести реализацию проектов, направленных на создание и поддержание гармоничных (конструктивных) отношений между мигрантами и представителями принимающего общества [4].

1 Институты и агенты социализации, взаимоотношения между ними.

Важно отметить роль таких агентов социализации, как друзья, сверстники. Е. А. Варфоломеева подчеркивает значимость чувства принадлежности и включенности в молодежную субкультуру, определяемой ей как «культура молодого поколения определенного периода истории, обладающего общностью стиля жизни, поведения, групповых норм, ценностей и стереотипов», в успешности адаптации детей мигрантов [2]. Это объясняется тем, что подобное вхождение в субкультуру знакомит мигранта с нормами, обычаями и ценностями принимающего общества, и, как следствие, способствует пониманию особенностей доминирующей культуры и более плавному процессу адаптации.

Еще одним неоднозначным институтом социализации, порождающим ситуацию неопределенности, являются средства массовой информации. О. Г. Мокрецова и Н. С. Хрусталева отмечают, что СМИ позиционируют 2 противоречивых традиции в представлении информации об иностранных гражданах: в первом случае данная категория лиц представляется как «угроза» обществу (освещение криминальных событий); во втором случае они предстают в качестве «жертв» различных обстоятельств (подчеркивается бесправное положение, плохие условия проживания) [6]. Транслируемые в СМИ образы и стереотипы о мигрантах, активно распространяются, что негативно сказывается как на процессе адаптации, т. к. мигранты и их дети могут столкнуться с дискриминацией в различных сферах жизни, так и на социальной напряженности, т. к. стигматизация может спровоцировать конфликты на разных уровнях. Впоследствии возрастает риск снижения мотивации к интеграции.

Однако далее остановимся на рассмотрении двух ведущих институтов социализации детей мигрантов – семья и школа. Успешная социально-культурная адаптация возможна в случае, если оба социальных института представляют ценность для ребенка и его родителей. Зачастую этот процесс усложняется с двух сторон: со стороны иностранных граждан представители образовательной организации могут столкнуться с ригидностью и неприятием новых норм, ценностей, мировоззрения вследствие приверженности к собственной культуре; со стороны образовательной организации возникают проблемы вследствие сложностей с подготовкой специалистов, готовых к взаимодействию с иностранными гражданами и знающими о специфике процессов социально-культурной адаптации.

Исследование, проведенное В. М. Пешковой, указывает на значимость института семьи в вопросе социально-культурной адаптации ребенка. Автор утверждает, что эффективность адаптации детей мигрантов к системе российского образования зависит от их семей и особенностей внутрисемейных отношений, к которым в первую очередь относится комплекс социально-культурных характеристик, включая выстраивающуюся иерархичность и патриархальность на основании возрастного и гендерного аспектов [8].

Школа является первой и наиболее глобальной социальной средой для детей мигрантов, когда происходит столкновение с новой реальностью, с новой культурой. В зависимости от уровня адаптации иностранных граждан к новой культуре, от степени их доверия образовательным организациям, от готовности и установки на конструктивное взаимодействие с представителями образовательной организации, будет зависеть адаптация и интеграция ребенка в принимающее общество.

Таким образом, только в случае готовности обеих сторон к взаимодействию и поддержке ребенка, возможна наиболее успешная его адаптация к новой социальной среде.

2 Личность ребенка с миграционной историей.

Обобщая данные зарубежных и отечественных исследований, можно выделить следующие особенности переживания ситуации неопределенности детьми с миграционной историей:

Минимизация социальной активности, вызванная стремлением отстраниться от нового социального пространства и опыта, что является одним из наиболее значимых факторов риска, т. к. ребенок демонстрирует тенденцию к изоляции от социальных ресурсов поддержки [10].

Изменения во временной перспективе, характеризующиеся концентрацией на позитивных событиях и воспоминаниях из прошлого и в меньшей степени ориентацией на настоящее и будущее [2].

Риск асоциализации личности вследствие академической неуспешности [9].

В качестве последствий стигматизации можно выделить следующие риски: активизация буллинг-процессов, снижение самооценки и повышение тревожности.

Наибольшая психологическая уязвимость, т. к. дети сталкиваются с противоречием между восприимчивостью к проблемам адаптационного процесса родителей, которые, как правило, не готовы использовать ресурсы социальной поддержки, и собственным стремлением познать новую культуру.

Несмотря на указанные риски, важно подчеркнуть, что согласно подходу Дж. Алквист и Р. Баумейстер, очень значима субъектная позиция индивида, который способен выстроить стратегию переживания ситуации наиболее конструктивно, особенно при поддержке социальных ресурсов [7].

Отдельно стоит отметить значимость такого фактора, как языковые барьеры на всех перечисленных уровнях. В. Ю. Леденева отмечает, что знание русского языка является необходимой составляющей социально-культурной адаптации, и предлагает рассматривать не знание или плохое владение языком как адаптивный барьер, т. к. знание языка необходимо не только для получения образования, освоения профессии, но и для лучшего понимания культуры принимающей страны [5]. Основная проблема заключается в том, что ситуация языковой неопределенности или несоответствия, даже в случаях, когда обе стороны ориентированы на адаптацию и учителя стремятся помочь, создает риск задержки социального, личностного и психического развития, также повышается тревожность из-за непредсказуемости ситуации.

Таким образом, уточнение специфики переживания ситуации неопределенности у детей мигрантов и знание о потенциальных рисках и ресурсах помощи может способствовать более успешной адаптации в принимающем обществе. С целью проверки существующих предположений о переживании детьми-мигрантами ситуации неопределенности и обнаружения новых особенностей, необходимо проведение эмпирических исследований в разных возрастных группах (дети, подростки, молодежь), с учетом гендерных особенностей и др. дифференциальных характеристик.

Список использованных источников

1 Указ «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы» // Официальный сайт Президента России. – URL: <http://kremlin.ru/acts/news/58986> (дата обращения: 18.05.2025).

2 Варфоломеева, Е. А. Связь молодёжной субкультуры и адаптации детей мигрантов к новым социокультурным условиям: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук / Е. А. Варфоломеева ; Астраханский государственный университет. – Астрахань: АГУ, 2007. – 19 с.

3 Величко, А. И. Актуальные проблемы современной миграционной политики Российской Федерации / А. И. Величко // Вестник университета. – 2024. – № 12. – С. 5-14.

4 Кульбачевская, О. В. Социально-культурная адаптация и интеграция мигрантов в России: к вопросу о межкультурном взаимодействии / О. В. Кульбачевская // Вестник антропологии. – 2020. – № 4. – С. 136-152.

5 Леденева, В. Ю. Формы и модели социальной адаптации и интеграции мигрантов / В. Ю. Леденева // Политика и общество. – 2015. – № 6 (126). – С. 717–728.

6 Мокрецова, О. Г. Актуальные вопросы адаптации трудовых мигрантов / О.Г. Мокрецова, Н. С. Хрусталёва // Психология. Психофизиология. – 2015. – № 2. – С. 112-115.

7 Моспан, А. Н. Индивидуальные особенности психологических реакций на ситуации неопределенности: резюме дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук / А. Н. Моспан ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Москва: НИУ ВШЭ, 2022. – 40 с.

8 Пешкова, В. М. Взаимодействие российских образовательных учреждений с детьми из семей мигрантов (анализ экспертного мнения) / В. М. Пешкова // Теория и практика общественного развития. – 2024. – № 12(200). – С. 94-101.

9 Смирнова, М. А. Дети мигрантов в России: потребность в интеграционной образовательной поддержке / М. А. Смирнова // Демографическое обозрение. – 2024. – № 11. – С. 81-103.

10 Judah, B. Russia's Migration crisis / B. Judah // Survival. – 2013. – Vol. 55, № 6. – P. 123-131.

А. С. Ярошевич

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И БЛАГОПОЛУЧИЯ

Психологическая резильентность представляет собой комплексный феномен, позволяющий справляться с трудными жизненными ситуациями, обеспечивать психологическую безопасность и выходить за пределы своих способностей в процессе решения сложных задач. Повышение уровня резильентности способствует поддержанию высокого уровня психологического благополучия личности. Это актуализирует разработку программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на создание условий для развития психологической резильентности.

Ключевые слова: психологическая резильентность, личностный потенциал, психологическая безопасность, психологическое благополучие

H. S. Yaroshevich

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL PERSONALITY RESILIENCE AS A CONDITION FOR ENSURING PSYCHOLOGICAL SAFETY AND WELL-BEING

Psychological resilience is a complex phenomenon that allows you to cope with difficult life situations, ensure psychological safety and go beyond your abilities in the process of solving complex problems. Increasing the level of Resilience helps to maintain a high level of psychological well-being of the individual. This actualizes the development of psychological and pedagogical support programs aimed at creating conditions for the development of psychological Resilience.

Keywords: psychological Keywords: psychological Resilience, personal potential, psychological safety, psychological well-being.

Феномен психологической резильентности в последние годы вызывает активный интерес отечественных и зарубежных ученых. Это связано с тем, что данная концепция сместила фокус внимания исследователей психологического здоровья и благополучия с дефицитарных моделей на протективные и стимулирующие факторы [1, с. 102].

Концепция резильентности применима к различным системам, начиная с отдельной личности и заканчивая целым сообществом. Важным преимуществом является возможность использовать одно и то же понятие на любом уровне, позволяя интегрировать знания, полученные разными дисциплинами на разных уровнях [1, с. 102].

В зарубежных исследованиях резильентность является концептуальной основой для изучения факторов, которые в той или иной форме изменяют воздействие неблагоприятных условий на человека [2, с. 54]. Кроме того, резильентность предполагает не только сопротивление отрицательному воздействию, но и способность перестраивать жизнь, а иногда даже преобразовывать несчастья во что-то позитивное [3].

«Резильентность» отличается от понятий «справиться с трудной ситуацией», «преодолеть преграды», «найти выход», которые подразумевают однократные действия. Подчеркивается, что «в трудных условиях», а не «вопреки» или «несмотря на» трудные условия. Резильентность означает не только достижение успеха в жизни, но и его достижение социально одобряемым способом, который согласуется с принятыми моральными нормами [4].

В целом общим для всех определений резильентности является то, что резильентность понимается шире, чем схожие понятия, которые подразумевают совершение однократных действий по решению какой-либо проблемы, без намерений выстроить продолжительные стратегии. Резильентность подразумевает не просто преодоление человеком затруднений с последующим возвратом к устойчивому состоянию, а целенаправленное движение вперед через преодоление трудностей к новым эффективным поведенческим стратегиям [5, с. 33].

Д. А. Леонтьев также считает понятие резильентности феноменологическим, поскольку оно обозначает скорее наблюдаемый результат, чем теоретически постулируемые процессы и механизмы. По его мнению, данный термин хорошо подходит на роль обобщающего понятия, охватывающего разные аспекты и уровни сохранения и восстановления целостности. Автор относит резильентность к «первой линии обороны» личности от неблагоприятных внешних условий [6, с. 259].

В своей работе мы придерживаемся определения, данного О. А. Селивановой с соавторами (Селиванова О. А. и др., 2020): психологическая резильентность – это врожденное динамическое свойство личности, выражающееся в способности индивида преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства, восстанавливаться и развиваться с использованием внутренних и внешних ресурсов [7].

Существует несколько подходов к выделению компонентов резильентности.

С точки зрения сферы, можно выделить следующие составляющие:

- физическая способность организма к восстановлению (А. Н. Хаминич, 2016);
- ментальная: развитие ума, духовной составляющей (А. Н. Хаминич, 2016);
- когнитивная гибкость (Ф. И. Валиева, 2017) / субъектно-знаниевый компонент (Г. К. Бисерова, 2023);
- эмоциональная компетентность (Ф. И. Валиева, 2017) / субъектно-рефлексивный компонент (Г. К. Бисерова, 2023);
- социальная поддержка (А. Н. Хаминич, 2016, Ф. И. Валиева, 2017). Ряд авторов (Ф. И. Валиева, 2017, N. Abi-Hashem, 2020, R. Feldman, 2020 и др.) подчеркивает наличие не просто социальной, но и социо-культурной составляющей;
- практико-ориентированный компонент: умения и навыки самоконтроля, анализа и прогнозирования (Г. К. Бисерова, 2023).

Таким образом, психологическую резильентность можно рассматривать, как многокомпонентный феномен, проявляющийся на всех уровнях функционирования личности.

F. Luthans и С. М. Youssef-Morgan рассматривают резильентность как один из компонентов психологического капитала (PsyCap) личности, позволяющий выходить за пределы своих способностей для достижения успеха, когда сталкиваешься с проблемами и невзгодами. При этом резильентность ориентирована вовне и возникает после того,

как ситуация уже возникла [8]. В исследовании А. С. Ярошевич подтверждается сильная прямая взаимосвязь между уровнем психологической резильентности и показателями психологического капитала [9, с. 72].

Д. А. Леонтьев отмечает, что модель психологического капитала Ф. Лютанса с соавторами очень близка модели личностного потенциала [10, с. 25]. При этом резильентность, как компонент личностного потенциала, дает возможность системе продолжать совершенствоваться до естественного исчерпания ее физиологических ресурсов в виде старости и смерти [10, с. 27].

Резильентность можно считать одним из психологических ресурсов устойчивости и саморегуляции, наряду с оптимизмом и жизнестойкостью [10, с. 23], выполняющим ряд **функций**. В рамках реализации буферной функции резильентность способствует снижению зависимости психологического благополучия от факторов среды и ситуации. Фильтрующая функция реализуется в опосредовании восприятия и оценки субъектом жизненных обстоятельств. И, наконец, мотивационная функция выражается в содействии восприятия рабочих ресурсов как более доступных, а рабочих требований – как конкретных реализуемых задач, а не угрозы благополучию [10, с. 23–24].

Таким образом, анализ исследований позволяет сделать вывод, что психологическая резильентность представляет собой сложный многокомпонентный феномен, психологический ресурс личности, часть личностного потенциала, включающий в себя когнитивную, эмоциональную и социальную составляющие и позволяющий выходить за пределы своих способностей для эффективного решения возникающих жизненных задач.

Психологическая резильентность, как комплексный феномен подвергается воздействию различных факторов, качество которых могут выступать биологические (генетические и нейробиологические), психологические социо-культурные детерминанты, взаимодействующие друг с другом (С. В. Забегалина, 2016; N. Abi-Hashem, 2020).

Можно выделить внутренние и внешние факторы развития резильентности. К **внутренним субъективным факторам** развития и поддержания резильентности относятся:

- познавательные способности;
- черты характера, позволяющие эффективно преодолевать трудности;
- имеющийся личный опыт эффективного решения проблем;
- тесная и прочная эмоциональная близость, по меньшей мере, с одним значимым взрослым (С. Ваништендаль, 1998);
- самооффективность, умение справляться с трудностями;
- чувство принадлежности (J. A. Pooley и L. Cohen, 2010);
- позитивные эмоции (О. М. Хамініч, 2016);
- система ценностей и принятия решений (Ф. И. Валиева, 2017);
- навыки саморегуляции;
- оптимизм;
- уверенность, что в жизни есть смысл (А. S. Masten, 2019);
- жизнестойкость;
- самовозвышение как нереалистичные и чрезмерно позитивные предубеждения относительно себя самого;
- репрессивный копинг как склонность избегать негативных мыслей, эмоций и воспоминаний; позитивные эмоции и смех (О. В. Лебедева, Ф. В. Повshedная, Н. Б. Карабущенко, 2020);
- эмоциональный интеллект;
- осознанность / самоозерцательность («mindfulness») (А. А. Муравьева и О. Н. Олейникова, 2020);
- чувство юмора,
- независимость / самостоятельность / автономия;
- чувство самооценности;
- творчество, креативность (О. А. Мельник, 2021, Т. Ф. Бородина, 2022).

К числу **внутренних субъективных факторов**, оказывающих *негативное влияние* на развитие резильентности, относят:

- склонность к самообвинению;
- восприятие негативной ситуации, как вечной;
- всепроникающая вера в то, что невзгоды распространятся широко и затронут все сферы нашего существования (N. Abi-Hashem, 2020).

Внутренними объективными факторами, оказывающими *отрицательное влияние* на развитие психологической резильентности, можно назвать возраст и болезнь (Ф. И. Валиева, 2013).

Одним из наиболее значимых **внешних факторов** развития резильентности является социальная поддержка (С. Ваништендаль, 1998; J. A. Pooley и L. Cohen, 2010; Ф. И. Валиева, 2014; А.В. Махнач, 2016; N. Abi-Hashem, 2020; R. Feldman, 2020 и др.). Отдельной можно упомянуть социокультурное влияние в целом (Ф. И. Валиева, 2014). N. Abi-Hashem отмечает, что резильентность и человеческая культура взаимосвязаны, взаимодействуют и взаимозависимы. Резильентность формируется и подпитывается культурными различиями и традиционным наследием людей и, в свою очередь, формирует их психосоциальные параметры и влияет на их культурные капиталы и посредников [11, с. 587].

К числу внешних факторов, оказывающих *позитивное влияние*, относят:

- открытая воспитательная среда, позитивная в эмоциональном плане, которая направляет ребенка на соблюдение определенных норм;
- разумный баланс между социальной ответственностью и требованиями нашего общества с его культом успеха;
- социальные модели, способствующие выработке способности преодолевать трудности (С. Ваништендаль, 1998);
- согласованность на уровне семьи, профессионального окружения и социокультурных условий (Ф. И. Валиева, 2017);
- проживание в мегаполисе (Н. В. Тарабрина, 2017);
- благополучное социальное окружение (О. В. Лебедева, А. А. Никитина, И. В. Калинина, 2020);
- участие отца в воспитании ребенка (R. Feldman, 2020);
- атмосфера в учреждении образования: чувство безопасности; признание ценности личности; четкие правила и границы, которые признаются всеми; доверие; уважение и забота (О. А. Мельник, 2021, И. И. Ушатикова, Н. Н. Асхадуллина, Л. Р. Халиуллина, 2022).

К числу внешних факторов, оказывающих *негативное влияние* на развитие резильентности можно отнести всеобщую «гуманитаризацию» социальной и образовательной среды, при которой ребенку дается свобода, но не дается ответственность, что приводит к инфантилизации (И. А. Хоменко, 2011).

Таким образом, можно сделать вывод, что существует обширный спектр факторов, оказывающих влияние на развитие и формирование психологической резильентности в течение жизни. Безусловно, есть факторы, не поддающиеся коррективке, однако большинство из них могут варьироваться взрослыми (родителями, педагогами и т.д.) или самой личностью, а также специально создаваться в учебно-воспитательном процессе.

Ряд авторов (О. М. Хамініч, 2016; А. А. Муравьева и О. Н. Олейникова, 2017; Д. А. Леонтьев, 2019; Л. Б. Райхельгауз, 2020; N. Abi-Hashem, 2020; О. А. Селиванова, 2020; О. А. Мельник, 2021) рассматривают резильентность в качестве личностного результата, или «self skills», которые можно и нужно формировать в образовательном процессе.

В связи с тем, что существуют значимые корреляционные связи психологической резильентности с показателями устойчивости [12, с. 153] и адаптивными возмож-

ностями [13, с. 39], повышение уровня резильентности способствует обеспечению психологической безопасности и поддержанию психологического благополучия личности. Это актуализирует разработку программ факультативных занятий и / или программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на создание условий для развития психологической резильентности.

Список использованных источников

- 1 Masten, A. S. Резильентность (устойчивость) с точки зрения теории развивающихся систем / A. S. Masten // Всемирная психиатрия. – 2019. – №18-1. – 101–103.
- 2 Махнач, А. В. Жизнеспособность человека: измерение и операционализация термина // Психологические исследования проблем современного российского общества / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 54–83.
- 3 Towards a transversal definition of psychological resilience: a literature review [Электронный ресурс] / A. Sisto [etc.] // Medicina. – 2019. – № 55(11):745. – Режим доступа: <https://doi.org/10.3390/medicina55110745> Дата доступа: 26.05.2025.
- 4 Ваништендаль С. Резильентность. Или оправданные надежды [Электронный ресурс] / С. Ваништендаль. Режим доступа: <https://www.danilovcy.ru/rezilentnost-ili-opravdannye-nadejdy/>. – Дата доступа: 26.05.2025.
- 5 Райхельгауз, Л. Б. Дефинитивный анализ понятия «академическая резильентность» / Л. Б. Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3 (114). – С. 32–40.
- 6 Леонтьев, Д. А. Многоуровневая модель взаимодействия с неблагоприятными обстоятельствами: от защиты к изменению / Д. А. Леонтьев // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III междунар. науч.-практ. конф. : Кострома, 26–28 сент. 2013 г. : в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтык, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – С. 258–261.
- 7 Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / О. А. Селиванова [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-rezilentnosti-problemy-i-perspektivy>. – Дата доступа: 26.05.2025.
- 8 Luthans, F. Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach [Электронный ресурс] / F. Luthans, C. M. Youssef-Morgan // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. – 2017. Режим <https://digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/165/>. – Дата доступа: 26.05.2025.
- 9 Ярошевич, А.С. Взаимосвязь уровня психологической резильентности с показателями психологического капитала у студентов / А.С. Ярошевич // Векторы психологии : сопровождение личности на разных уровнях социализации [Электронный ресурс] : сборник научных статей / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : Т.Г. Шатюк (гл. ред.) [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2025. – С. 68–73.
- 10 Леонтьев, Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д. А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18–37.
- 11 Abi-Hashem, N. Resiliency and Culture: An Interdisciplinary Approach / N. Abi-Hashem // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2020. – Т. 17, № 4. – С. 586–603.
- 12 Ярошевич, А. С. Взаимосвязь психологической резильентности и устойчивости студентов / А.С. Ярошевич // Вестник Брестского университета (г. Брест). Серия 3, № 1, 2024. – С. 150-156.
- 13 Ярошевич, А. С. Взаимосвязь уровня психологической резильентности с показателями адаптивных возможностей у обучающихся / А. С. Ярошевич // Научно-методический журнал «Диалог». – 2023. – № 5. – С. 35–40.

К. А. Астраух

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

ПРОЯВЛЕНИЯ АНТИСОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ И НОРМАТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В статье рассматривается проблема изучения понятия «антисоциальная креативность» в подростковом возрасте. Цель исследования: сравнить выраженность компонентов антисоциальной креативности (ложь, злые шутки, нанесение вреда) у подростков с девиантным и нормативным типами поведения. Представлены результаты эмпирического исследования различия показателей антисоциальной креативности у подростков с различным типом поведения. Установлено, что подростки с нормативным типом поведения отличаются на достоверном уровне от подростков с девиантным типом поведения по таким компонентам антисоциальной креативности, как «Ложь» и «Интегральный показатель антисоциальной креативности».

Ключевые слова: подростковый возраст, девиантное поведение, антисоциальная креативность.

К. А. Astraukh

Supervisor: I. N. Andreeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor.
Euphrosinia Polotskaya Polotsk State University
Novopolotsk, Republic of Belarus.

FEATURES OF MANIFESTATION OF INDICATORS OF ANTISOCIAL CREATIVITY IN ADOLESCENTS WITH DEVIANT AND NORMATIVE BEHAVIOUR

The article deals with the problem of studying the concept of 'antisocial creativity' in adolescence. The results of the empirical study of the difference between the indicators of antisocial creativity in adolescents with different types of behaviour are presented. Reliable differences between adolescents with deviant and normal types of behaviour in the expression of components of antisocial creativity are revealed. It has been established that adolescents with a normal type of behaviour differ at a reliable level from adolescents with a deviant type of behaviour in such components of antisocial creativity as 'Lying' and 'Integral index of antisocial creativity'.

Keywords: adolescence, deviant behaviour, antisocial creativity.

Одной из наиболее актуальных проблем современной психологической науки и практики является исследование девиантное поведение и его роль в развитии личности. В отечественной психологии исследованием девиантного поведения занимался ряд психологов, таких как Я. И. Гилинский [3], Е. В. Змановская [5]. Данные учёные под девиантным поведением понимали любые отклонения от одобряемых обществом социальных норм [3].

Девиантное поведение подростков может возникать по ряду причин, связанных как с внутренними факторами, так и с внешними обстоятельствами, а именно:

Возрастные особенности. Подростковый период характеризуется стремлением к самоопределению, поиском идентичности и желанием протестировать границы, что может приводить к конфликтам с социальными нормами.

Недостаток родительского контроля и поддержки часто способствует формированию девиантного поведения. Проблемы в семье, такие как разводы, насилие или эмоциональная холодность, могут негативно влиять на психоэмоциональное состояние подростка.

Внешние факторы, такие как негативное влияние сверстников, доступность наркотиков и алкоголя, а также социальные условия (например, бедность или отсутствие перспектив), также могут способствовать возникновению девиантного поведения.

Индивидуальные особенности личности, такие как низкая самооценка, импульсивность или повышенная тревожность, могут увеличить вероятность девиантных поступков.

Понятие девиантного поведения является многоплановым, и может включать в себя в подростковом возрасте проявления антисоциальной креативности. Под антисоциальной креативностью подразумевается применение человеком креативного потенциала для осознанного, преднамеренного причинения вреда другим [4]. К оригинальным средствам проявления антисоциальной креативности можно отнести следующие: вербальная агрессия, злые шутки, ложь, черный юмор.

В зависимости от интенсивности выделяют вредоносную и негативную асоциальную креативность [2].

Негативная креативность представляет собой результат дивергентного мышления, которое, будучи ненамеренным, ведёт к общественно опасным или индивидуально вредным последствиям. В свою очередь, вредоносная креативность подразумевает осознанное использование творческого потенциала с целью нанести ущерб другому человеку.

Выделение этих видов креативности на сегодняшний день приобретает актуальность в связи с тем, что негативные продукты креативной деятельности не способствуют конструктивному решению проблем. При этом нанесение вреда оригинальными методами совершается осознанно и направлено на достижение определённых целей.

На основе изученной литературы мы выяснили, что проявление антисоциальной креативности в подростковом возрасте является частым явлением в современном обществе [1]. Указанная проблема характеризуется особой актуальностью, так как антисоциальная креативность как предмет социально-психологического исследования является относительно новым, малоизученным феноменом. При этом представляется особенно актуальной следующая проблема исследования: каковы особенности проявления антисоциальной креативности у подростков с девиантным и нормативным поведением.

Теоретическая значимость работы заключается в обобщении теоретических представлений о проявлении антисоциальной креативности у подростков с девиантным и нормативным поведением, выявлении новых аспектов рассмотрения исследуемой проблемы.

Практическая значимость заключается в возможности применения результатов исследования практическими психологами в процессе консультирования подростков с различным типом поведения.

Научная новизна исследования заключается в том, впервые на современной выборке подростков изучены различия в выраженности компонентов антисоциальной креативности у подростков с девиантным и нормативным поведением.

Основная часть

Объект исследования: антисоциальная креативность.

Предмет исследования: выраженность компонентов антисоциальной креативности (ложь, злые шутки, нанесение вреда) у подростков с девиантным и нормативным типом поведения.

Цель исследования: сравнить выраженность компонентов антисоциальной креативности (ложь, злые шутки, нанесение вреда) у подростков с девиантным и нормативными типами поведения

Гипотеза исследования – между подростками с девиантным и нормативным поведением предполагаются различия в выраженности компонентов антисоциальной креативности.

Методы исследования: организационный (сравнительный метод); эмпирический (опрос); методы обработки эмпирических данных (критерий χ^2 Пирсона); интерпретационный (структурный метод).

Используемые методики: опросник «Поведенческие особенности антисоциальной креативности», автор: M. Runcso ET AL. (2016), в адаптации: С. Н. Ениколопов, О. В. Митина (2018) [1].

В состав выборки вошли подростки в возрасте 13–15 лет (согласно возрастной периодизации жизненного цикла человека Б. Г. Ананьева). Общее количество испытуемых – 120 подростков мужского пола ($M = 13,83$, $SD = 0,80$), из них 60 респондентов с нормативным типом поведения и 60 респондентов с девиантным типом поведения. Подростки только мужского пола были выбраны в связи с тем, что статистически отклоняющееся поведение чаще встречается у подростков-мальчиков.

Результаты и их обсуждение. На первом этапе исследования, при помощи критерия χ^2 Пирсона, были изучены различия компонентов антисоциальной креативности у подростков с нормативным и девиантным поведением. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты сравнения подростков с девиантным и нормативным поведением по показателям антисоциальной креативности

Переменная	Значение χ^2 Пирсона	Уровень значимости
Нанесение вреда	3,32	0,34
Ложь	16,89	0,00
Злые шутки	2,40	0,49
Интегральный показатель антисоциальной креативности	10,27	0,02

Из таблицы 1 видно, что выявлены различия между подростками с девиантным и нормативным поведением по выраженности переменной «Ложь» и «Интегральный показатель антисоциальной креативности», так как $p < 0,05$. Исходя из полученных результатов, рассмотрим процентные соотношения испытуемых с различными уровнями этой переменной.

Результаты представленности различных уровней переменной «Ложь» у подростков с нормативным и девиантным типами поведения отражены на рисунках 1–2.

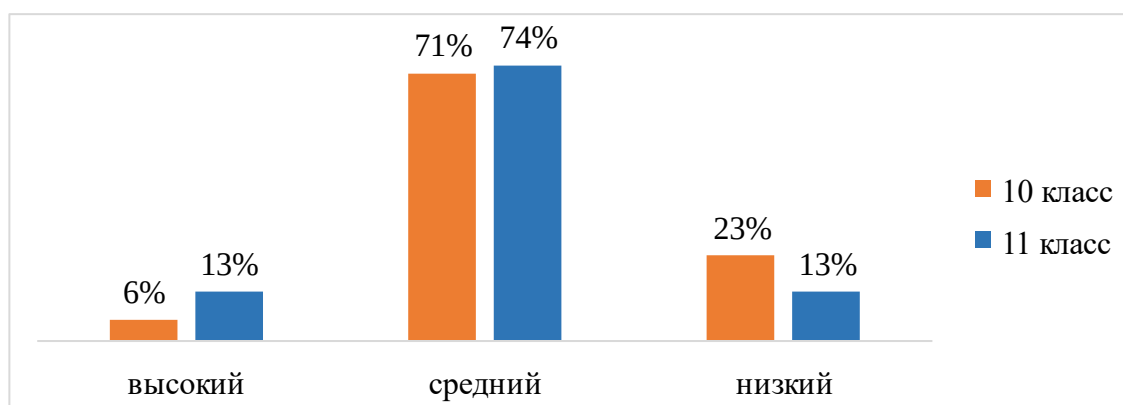


Рисунок 1 – Показатель «Ложь» у подростков с нормативным типом поведения

Рисунок 2 – Показатель «Ложь» у подростков с девиантным типом поведения

По результатам, представленным на рисунках 1 и 2, можно определить, что среди подростков с нормативным поведением и с девиантным поведением примерно равное количество характеризуется высокими показателями лжи. Зато наименее выраженная процентная доля нормативных подростков принадлежит к среднему уровню, у девиантных – к низкому уровню показателю лжи.

Мы предлагаем следующее объяснение. Установлено, что подростки с девиантным типом поведения характеризуются низкой самооценкой, негативными эмоциональными состояниями, такие как тревога, депрессия, а также низким уровнем эмпатии и нормативного поведения. Исследование В. Д. Менделевича [4] указывает, что для многих подростков, испытывающих эти эмоциональные трудности, обман становится способом справиться с негативными чувствами или создать ложное впечатление о себе. Подростки с девиантным типом поведения склонны скрывать свои истинные чувства и проблемы, прибегая к лжи, чтобы избежать ситуаций, которые могут оказать неблагоприятные последствия.

В последующем подростки с отклоняющимся типом поведения могут не осознавать последствий своих действий и не понимать, как их ложь может нанести вред другим людям. Отсутствие развитых моральных принципов и чувствительности к эмоциональным потребностям других людей могут способствовать их склонности ко лжи.

Наше объяснение дополняет исследование Э. И. Шабиевой, которая отметила, что подростки крайне негативно относятся ко лжи, особенно взрослых, но сами используют ложь для самозащиты от вмешательства в их личную жизнь [5]. Наряду с этим подростки лгут, когда им необходимо утвердиться в своей собственной группе. Чем старше становится подросток, тем в большей степени понимает, что такое ложь, и как её можно использовать в межличностных отношениях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обман характеризуется сознательным созданием ложного представления о тех или иных обстоятельствах действительности в сознании подростка. Чаще всего подростки лгут из страха наказания или лишения.

Далее мы рассмотрим результаты представленности различных уровней переменной «Интегральный показатель антисоциальной креативности» у подростков с нормативным и девиантным типами поведения отражены на рисунке 3–4.

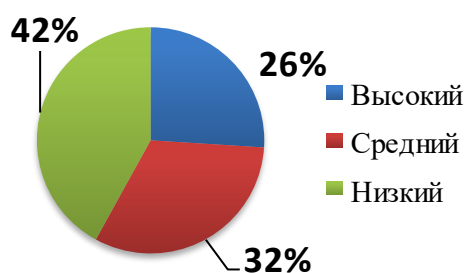


Рисунок 3 – Интегральный показатель антисоциальной креативности у подростков с нормативным типом поведения

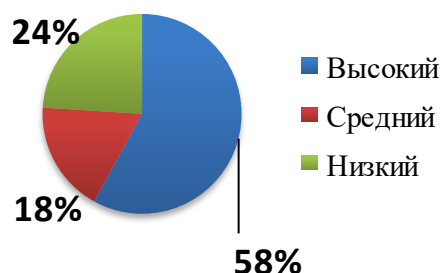


Рисунок 4 – Интегральный показатель антисоциальной креативности у подростков с девиантным типом поведения

Исходя из рисунков 3 и 4, можно отметить, что наиболее выраженным уровнем у испытуемых с нормативным типом поведения является низкий уровень интегрального

показателя антисоциальной креативности, а у противоположного типа поведения – высокий. Наименее выраженная процентная доля нормативных подростков принадлежит к высокому уровню, у девиантных – к низкому уровню интегрального показателя антисоциальной креативности.

Полученные результаты можно объяснить следующим образом.

Подростки с девиантным типом поведения могут испытывать ощущение непричастности к тому, что происходит вокруг, чувствовать себя «бесполезными», изолированными и не способными делать что-то ценное для общества. Таким образом, использование антисоциальной креативности способствует тому, чтобы показать свою независимость и самодостаточность.

Кроме того, применение антисоциальной креативности способствует повышению самооценки у подростков с девиантным поведением. В подобных действиях они могут видеть способ проявить свою индивидуальность и отличаться от других.

Поскольку подростковый возраст характеризуется эмоциональной нестабильностью, то использование антисоциальной креативности может способствовать выражению своих эмоций.

Полученные нами результаты согласуются с результатами Н. В. Мешковой, показавшей роль возникновения антисоциальной креативности в несправедливых и провокационных социальных ситуациях, под воздействием стрессогенных факторов и при угрожающих обстоятельствах [4]. При применении форм антисоциальной креативности в подобных ситуациях, подростки с девиантным типом поведения могут видеть способ проявить свою индивидуальность и отличаться от других.

Результаты, представленные в таблице 2, указывают, что по выраженности переменных «Причинение вреда» и «Злые шутки» значимые различия между подростками с девиантным и нормативным поведением не выявлены, так как $p > 0,05$.

Таким образом, установлено, что подростки с девиантным типом поведения на достоверном уровне отличаются от их сверстников с нормативным типом поведения меньшей представленностью низкого уровня лжи и большей выраженностью высокого уровня интегрального показателя антисоциальной креативности. Следовательно, гипотеза о том, что подростки с девиантным и нормативным типами поведения различаются по выраженности компонентов антисоциальной креативности, подтвердилась частично.

Список использованных источников

1 Адаптация опросника «Поведенческие особенности асоциальной креативности» / Н. В. Мешкова [и др.] // Психологическая наука и образование: сб.ст. / Московского государственного психолого-педагогического ун-та. – 2018. – Т. 23, № 6. – С. 25–40.

2 Возрастные и половые особенности личностных предикторов антисоциальной креативности / Н. В. Мешкова [и др.] // Психологическая наука и образование: сб.ст. / Московского государственного психолого-педагогического ун-та. – М, 2020. – Т. 17, № 1. – С. 60–72.

3 Гилинский, Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. И. Гилинский. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – 520 с.

4 Мешкова, Н. В. Креативность и девиантность: связь и взаимодействие / Н. В. Мешкова, С. Н. Ениколопов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – М, 2018. – Т. 15, № 2. – С. 279–290.

5 Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.

Ю. О. Войшнарovich

Научный руководитель: Т. И. Ачинович

Белорусский государственный университет

г. Минск, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ, ПЕРЕЖИВАЮЩИМ ГОРЕ

Статья посвящена актуальным вопросам оказания психологической помощи детям, переживающим горе и утрату близкого человека. Подчеркивается важность понимания специфики детского восприятия смерти, которое часто отличается от взрослого, и рассматриваются риски возникновения патологических реакций на утрату, связанные с неадекватными действиями или представлениями окружения. Опираясь на исследования в области танатологии детства, в статье формулируются ключевые цели психологического сопровождения горюющего ребенка. Подробно освещаются общие принципы и практические методы оказания поддержки с учетом возрастных особенностей детей – от младенчества до дошкольного возраста. Рассматриваются важные аспекты: как и когда говорить с ребенком о смерти, целесообразность и условия участия в траурных ритуалах, необходимость создания безопасной поддерживающей среды для выражения чувств, а также содействие возвращению ребенка к нормальной жизни.

Ключевые слова: детское горе; утрата; психологическая помощь детям; концепция смерти у детей; танатология детства; возрастные особенности; переживание смерти; кризисная помощь.

Y. O. Voishnarovich

Supervisor: T. I. Achinovich

Belarusian State University

Minsk, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL HELP FOR CHILDREN EXPERIENCING GRIEF

The article is devoted to topical issues of providing psychological assistance to children experiencing grief and loss of a loved one. The importance of understanding the specifics of children's perception of death, which often differs from adults, is emphasized, and the risks of pathological reactions to loss associated with inappropriate actions or representations of the environment are considered. Based on research in the field of thanatology of childhood, the article formulates the key goals of psychological support for a grieving child. The general principles and practical methods of providing support are described in detail, taking into account the age characteristics of children – from infancy to preschool age. Important aspects are considered: how and when to talk to a child about death, the expediency and conditions of participating in funeral rituals, the need to create a safe supportive environment for expressing feelings, as well as facilitating the child's return to a normal life.

Keywords: childhood grief; loss; psychological help for children; the concept of death in children; thanatology of childhood; age characteristics; experiencing death; crisis care.

Анализ современной отечественной психологии выявляет серьезное противоречие: несмотря на высокий практический запрос со стороны общества, тема детского горевания остается недостаточно разработанной как в теоретическом, так и в методическом плане. В частности, ощущается острый дефицит целостных систем психологической поддержки горюющих детей, а также научно-обоснованных рекомендаций, адресованных родителям

и педагогам. Фундаментальной причиной этого пробела является недостаточная изученность того, как формируется и эволюционирует с возрастом детская концепция смерти, и каким образом эти представления определяют специфику проживания утраты.

Ключевым препятствием на пути оказания помощи ребенку в ситуации горя часто становятся неверные установки самих взрослых. Они склонны проецировать на ребенка собственные страхи и ожидания, оценивая его поведение через призму своего жизненного опыта и убеждений. Распространенной ошибкой, как отмечают исследователи [9], является преувеличение травматичности темы смерти для детской психики. Этот необоснованный страх приводит к тому, что взрослые начинают избегать разговоров на данную тему и замалчивать вопросы, которые на самом деле волнуют ребенка. Более того, родители и воспитатели зачастую ожидают от ребенка эмоциональных реакций, соответствующих их собственным представлениям о горевании. Однако у ребенка, особенно если он впервые сталкивается с утратой, еще не сформирована собственная концепция смерти. Вследствие этого его естественное поведение – например, отсутствие слез или, наоборот, игровая активность – может быть неверно истолковано окружающими как неадекватное или даже пугающее. Именно это фундаментальное расхождение в восприятии и подчеркивает острую необходимость как в более глубоком изучении механизмов формирования концепции смерти у детей, так и в создании организованных систем психологического сопровождения в период горевания.

Переживание горя может принять патологический характер, и зачастую катализатором этого процесса становятся неверные действия самих близких взрослых. Согласно данным исследователей [5], их поведение способно запустить у ребенка деструктивные психологические механизмы. Одним из наиболее травмирующих факторов является прямое или косвенное возложение на ребенка ответственности за произошедшее. Фразы вроде «если бы ты хорошо себя вел, он/она не умерли бы» или упреки в «несоответствующей» эмоциональной реакции (например, осуждение за смех или игры на фоне трагедии) могут сформировать у ребенка глубокое и иррациональное чувство вины. Другой распространенной ошибкой становится запрет на естественное проявление чувств. Попытки взрослых пресечь слезы или печаль («не плачь», «не расстраивай близких») блокируют нормальный процесс горевания и мешают ребенку проживать свои эмоции, что в долгосрочной перспективе лишь усугубляет его состояние. Кроме того, патологическому переживанию способствует и чрезмерная фиксация на самой утрате. Постоянные причитания («бедненький, как же ты теперь будешь жить»), а также формирование обиды на умершего через установки «тебя бросили» или «ему/ей теперь хорошо без нас» не дают детской психике переключиться на процесс адаптации к новой жизни [5].

Именно для того, чтобы предотвратить подобные деструктивные сценарии и вооружить взрослых адекватными инструментами помощи, и существует отдельная область научного знания.

Исследование детского опыта, связанного со смертью и умиранием, оформилось в отдельную научную область – танатологию детства. Это междисциплинарное направление фокусируется на том, как ребенок осмысляет концепцию смерти, как возрастные особенности влияют на переживание утраты и какие подходы к оказанию помощи являются наиболее эффективными. Центральными задачами для исследователей и практиков становятся поиск ответов на фундаментальные вопросы: каким образом можно подготовить ребенка к пониманию смерти, как грамотно организовать психологическую поддержку горящим детям и их семьям, а также как помочь самим специалистам справляться с трудностями в их работе. Отдельный вектор исследований, известный как ювенильная танатология, концентрируется на специфике подросткового возраста, в том

числе на вопросах психопрофилактики суицидального поведения. Вся эта работа направлена на разработку конкретных рекомендаций для психологов и педагогов и на просвещение родителей в вопросах детского горевания.

Теоретической базой для решения этих задач служат труды как зарубежных, так и отечественных ученых. В международном контексте фундаментальной признана работа Э. Кюблер-Росс «О детях и смерти» [10], где исследуется отношение ребенка к реальности собственной кончины. Значительный вклад внесла монография под редакцией Д. Пападату и К. Пападатос «Дети и смерть» [11], обобщившая мировой опыт в этой сфере. Психоаналитический взгляд на истоки страха смерти представлен в работах О. Ранка [7]. В отечественной психологии одним из первых на возрастную специфику детского восприятия обратил внимание Д. Н. Исаев в труде «Медицинская психология детства» [4]. Современные же аспекты ювенильной танатологии и вопросы просвещения родителей активно разрабатываются в публикациях А.А. Бакановой [2, 3].

На основе анализа существующих исследований [1, 9, 12] можно сформулировать ключевые цели и принципы психологической помощи детям в ситуации утраты. Во-первых, поддержка должна быть глубоко индивидуализированной и адекватной. Это означает, что система сопровождения выстраивается с обязательным учетом возраста ребенка и его представлений о смерти. Так, если в младенчестве основной задачей становится снятие тревоги из-за эмоциональной депривации, то для детей 2–3 лет акцент смещается на помощь в принятии факта утраты. Помимо возраста, необходимо учитывать личностные особенности ребенка, его ресурсы, а также культурные и религиозные традиции семьи. Во-вторых, и это является универсальным требованием, первостепенная задача – создание безопасного поддерживающего пространства. Ребенок должен чувствовать себя достаточно защищенным, чтобы иметь возможность открыто выражать свои переживания, не опасаясь осуждения и не подавляя эмоции.

Создание такой безопасной среды неразрывно связано с честной и открытой коммуникацией. Решающую роль играет готовность взрослых предоставлять ребенку правдивую, но доступную его пониманию информацию о смерти. Снятие негласного запрета на обсуждение этой темы способствует формированию доверительных отношений и позволяет ребенку задавать волнующие его вопросы. Более того, поддержка должна оказываться не только ребенку, но и всей семье. В широком контексте психологическая помощь призвана способствовать сплочению близких в трудный период, усиливать ощущение сопричастности и формировать атмосферу взаимопонимания внутри семьи, что само по себе является мощным терапевтическим фактором.

Наконец, психологическое сопровождение должно быть ориентировано на долгосрочную перспективу. Его конечной целью является не просто проживание острого периода горя, а содействие постепенному возвращению ребенка к привычному образу жизни и социальному функционированию. В рамках этой задачи даже участие в траурных мероприятиях, при соблюдении определенных условий, рассматривается как важный элемент подготовки к нормативному проживанию утрат в будущей взрослой жизни. Таким образом, реализация этих целей требует опоры на комплексные методы и принципы, адаптированные под каждого конкретного ребенка и его семью.

Стратегии психологической поддержки ребенка, переживающего утрату, должны динамически адаптироваться к его возрасту, а также когнитивному и эмоциональному развитию. В младенческом и раннем возрасте (до 2–3 лет), когда ребенок еще не осмысляет смерть концептуально, ключевой задачей является обеспечение чувства базовой безопасности и стабильности. Это достигается через определение в окружении ребенка постоянной заботящейся фигуры («материнского объекта»), что помогает компенсировать эмоциональную депривацию, а также через сохранение привычной обстановки

и режима дня. Для детей этого возраста, у которых уже могут наблюдаться навязчивые игровые действия (например, бесцельное «кружение»), психологи рекомендуют использовать методы терапевтической игры, помогая ребенку найти в ней символическое завершение. Также эффективным может быть совместный разбор вещей умершего, что на конкретном, предметном уровне облегчает принятие факта утраты.

В дошкольном возрасте (3–7 лет) на первый план выходят коммуникативные и эмоциональные аспекты поддержки. В области общения специалисты [9; 12; 13] советуют придерживаться реактивного подхода: инициатива в обсуждении смерти должна исходить от ребенка. Однако его вопросы нельзя игнорировать, руководствуясь принципом, сформулированным в литературе [6]: «если ребенок достаточно развит, чтобы задать вопрос, он готов получить на него ответ». Информация должна быть прямой, честной и краткой, без излишнего многословия. Не менее важным является создание пространства для безопасного эмоционального отреагирования [1]. Когда у ребенка возникают сильные чувства, инстинктивное желание взрослого успокоить или отвлечь его является ошибочной тактикой. Вместо этого гораздо важнее обеспечить невербальную поддержку: физическое присутствие, тактильный контакт и молчаливое принятие его горя.

Одним из самых сложных и дискуссионных аспектов в работе с детским горем является вопрос о том, как и в какой форме сообщать ребенку о смерти и стоит ли привлекать его к траурным ритуалам. Современная психология исходит из принципа, что ребенок имеет право на правдивую информацию, адаптированную под его возраст. Ответственность за донесение этой вести ложится на плечи близких взрослых, которым ребенок доверяет.

При этом решение о присутствии на похоронах не должно быть навязано. Специалисты подчеркивают, что ключевыми факторами здесь выступают собственное желание ребенка и его эмоциональное состояние, в частности наличие сильных страхов. Если участие все же планируется, необходима предварительная подготовка: взрослый должен подробно и доступно объяснить суть происходящего и быть готовым к любым вопросам.

Важнейшим условием является создание безопасной среды. Ребенку необходимо гарантировать возможность покинуть мероприятие в любой момент, если он почувствует себя некомфортно. Также психологи особо отмечают, что в первые недели после утраты рядом с ребенком должен постоянно находиться поддерживающий взрослый. Критически важно, чтобы этот человек сам уже прошел острую фазу горя и мог полностью сосредоточиться на состоянии ребенка, а не на собственных переживаниях.

Принципиальным этапом психологической помощи ребенку, переживающему утрату, является его постепенная реинтеграция в привычную социальную среду. Специалисты сходятся во мнении, что искусственное затягивание периода острого горя может быть вредным, поэтому ключевая задача взрослых – способствовать плавному возвращению к обычному распорядку дня. Особую роль в этом процессе играет взаимодействие семьи с образовательными учреждениями, в частности с детским садом. Родителям рекомендуется поставить в известность воспитателей о произошедшем в семье. Важно не только сообщить о факте утраты, но и уточнить, какой объем информации уже был предоставлен ребенку и какие поведенческие реакции могут наблюдаться в ближайшее время. От педагогического состава требуется деликатность и следование той модели поведения, которую выбрала семья. Чтобы избежать риска вторичной травматизации, воспитателям следует сохранять ровный, привычный стиль общения и не акцентировать внимание на трагедии. При этом важно не исключать ребенка из коллективной деятельности и общих мероприятий, поскольку именно они являются основой для восстановления нормального жизненного уклада.

Список использованных источников

- 1 Андреева А. Д. Как помочь ребёнку пережить горе // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 87–96.
- 2 Баканова А. А. Детские вопросы о жизни и смерти как предмет обсуждения на родительских интернет-форумах // Электронная среда в открытом педагогическом образовании. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 102–109.
- 3 Баканова А. А. Детские вопросы о смерти и танатологическое просвещение родителей // Развитие ребёнка в семье. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 139–145.
- 4 Исаев Д. Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. СПб. : Речь, 2004.
- 5 Маликова Т. В., Новикова Т. О., Пирогов Д. Г. Переживание утраты дошкольного возраста // Педиатр. 2018. Т. 9. С. 111–117.
- 6 Микилевич Е. Б. Переживание детьми смерти близкого человека // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С. Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка). 2010. №1 (35). С. 52-58.
- 7 Ранк О. Травма рождения и её значения для психоанализа. М. : Когито-Центр, 2009.
- 8 Якунин К. А., Новикова М. В. Аспекты психотерапевтической помощи детям, пережившим психологическую травму // Вестн. Смоленского гос. Мед. ун-та. 2014. Т. 13. № 3. С. 88–96.
- 9 Duffy W. Children and Bereavement. London: Church House Publishing, 2003.
- 10 Kubler-Ross. E On Children and Death: How Children and Their Parents Can and Do Cope with Death. New York: Scribner, 1997.
- 11 Papadatou C, Papadatou D. Children and Death. Abingdon: Taylor & Francis, 2013.
- 12 Silverman PR. Never Too Young to Know: Death in Children's Lives. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- 13 The Dougy Center. 35 Ways to Help a Grieving Child. Portland: Dougy Center, 2009.

З. З. Гурьянова

Восточно-Сибирский институт МВД России

Научный руководитель: С. М. Струганов, канд. пед. наук, профессор

Филиал Российского университета спорта «ГЦОЛИФК»

г. Иркутск, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКА ОВД РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Профессиональная безопасность сотрудников органов внутренних дел представляет собой сложный, многокомпонентный феномен, формирующийся на стыке психологических закономерностей и педагогических технологий. В современных условиях повышенной социальной напряженности и усложнения оперативной обстановки проблема обеспечения безопасности личного состава приобретает особую актуальность. В данной статье мы всесторонне рассмотрим психолого-педагогические механизмы формирования профессиональной безопасности, уделив особое внимание как внутренним (личностным) факторам, так и внешним (организационно-педагогическим) условиям ее становления.

Ключевые слова: безопасность, органы внутренних дел, оперативная обстановка, психологическая, профессиональная, когнитивная, поведенческая, эмоционально-волевая.

Z. Z. Guryanova

East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Scientific advisor: S.M. Struganov, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Professor

Branch of the Russian University of Sports «GTSOLIFK»

Irkutsk, Russian Federation

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SAFETY OF THE EMPLOYEE OF THE INTERNAL AFFAIRS BODY OF THE RUSSIAN FEDERATION

The professional safety of employees of the internal affairs bodies is a complex, multicomponent phenomenon that forms at the junction of psychological patterns and pedagogical technologies. In modern conditions of increased social tension and the complication of the operational situation, the problem of ensuring the safety of personnel is becoming particularly relevant. In this article, we will comprehensively consider the psychological and pedagogical mechanisms of professional security formation, paying special attention to both internal (personal) factors and external (organizational and pedagogical) conditions of its formation.

Keywords: security, law enforcement agencies, operational situation, psychological, professional, cognitive, behavioral, emotional-volitional.

Психологическая составляющая профессиональной безопасности сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации (ОВД РФ) базируется на трех фундаментальных основаниях: когнитивном, эмоционально-волевом и поведенческом. Когнитивный компонент включает в себя способность быстро и точно оценивать оперативную обстановку, прогнозировать развитие событий, выявлять потенциальные угрозы. Исследования показывают, что у опытных сотрудников формируется специфический когнитивный стиль, характеризующийся «избирательной бдительностью» – способностью автоматически фиксировать потенциально опасные элементы ситуации при одновременном отсеивании нерелевантной информации. Этот навык формируется годами практической работы, однако современные педагогические технологии позволяют существенно ускорить его развитие через специальные тренинги и компьютерные симуляторы. Основой психологической составляющей профессиональной безопасности выступает сформированность особого типа профессионального сознания, характеризующегося повышенной ситуационной бдительностью и развитой способностью к прогнозированию потенциальных угроз. Этот сложный когнитивный навык формируется в процессе профессионального становления и включает несколько взаимосвязанных компонентов. Прежде всего, это способность к быстрому анализу оперативной обстановки, выделению значимых деталей и построению вероятностных сценариев развития событий. Практические наблюдения свидетельствуют, что опытные сотрудники обладают своеобразной «профессиональной интуицией», которая на самом деле представляет собой результат подсознательной переработки большого массива оперативной информации. Важным аспектом является развитие когнитивной гибкости – способности оперативно перестраивать свои действия в соответствии с изменяющимися условиями. В экстремальных ситуациях, характеризующихся дефицитом времени и высокой степенью неопределенности, именно когнитивные способности сотрудника становятся решающим фактором обеспечения личной безопасности.

Эмоционально-волевая составляющая профессиональной безопасности проявляется в способности сохранять самообладание в условиях стресса, контролировать свои эмоциональные реакции, поддерживать оптимальный уровень психофизиологического напряжения. Особое значение имеет феномен «управляемого стресса» – способности

сознательно использовать активизирующее влияние умеренного стресса для повышения эффективности действий, не допуская при этом дезорганизации поведения. Практика показывает, что сотрудники с высоким уровнем эмоционального интеллекта значительно реже становятся жертвами нападений или попадают в опасные ситуации благодаря развитой способности «считывать» эмоциональное состояние окружающих и прогнозировать их поведение [1, с. 208].

Поведенческий аспект профессиональной безопасности включает в себя автоматизированные навыки безопасного поведения, тактические приемы самозащиты, знание и соблюдение служебных инструкций. Важнейшую роль здесь играет принцип «мышечной памяти» – доведение ключевых действий до уровня автоматизмов, что особенно важно в условиях дефицита времени и высокого стресса. При этом современная педагогика безопасности делает акцент не на механическом заучивании, а на осознанном понимании причинно-следственных связей между действиями и их последствиями. Формирование профессиональной безопасности сотрудников ОВД – это непрерывный процесс, требующий интеграции психологических и педагогических методов. Ключевыми направлениями являются развитие стрессоустойчивости, когнитивных навыков и применение инновационных образовательных технологий. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку индивидуальных траекторий психолого-педагогического сопровождения с учетом специфики службы в ОВД.

Педагогическая система формирования профессиональной безопасности в ОВД включает несколько взаимосвязанных уровней. Базовый уровень предполагает общепрофессиональную подготовку в образовательных учреждениях МВД, где закладываются фундаментальные знания и навыки. Особое значение здесь имеет принцип «обучения через опыт», когда теоретические знания подкрепляются практическими упражнениями. Современные образовательные программы все активнее используют технологии виртуальной реальности, позволяющие моделировать сложные оперативные ситуации с высокой степенью реалистичности.

На втором уровне – профессиональной адаптации – происходит «доработка» общих навыков применительно к конкретным условиям службы. Здесь ключевую роль играет институт наставничества, когда опытные сотрудники передают молодым коллегам не только формальные знания, но и негласные правила безопасности, «хитрости» профессии. Психологические исследования показывают, что именно на этом этапе формируется индивидуальный стиль профессиональной безопасности, сочетающий нормативные требования и личностные особенности сотрудника.

Третий уровень – непрерывное профессиональное совершенствование – предполагает регулярное обновление знаний и навыков в течение всей службы. В этом контексте особую ценность приобретают разборы реальных случаев, анализ типичных ошибок после сложных операций. Важным педагогическим приёмом является технология «обучения на чужих ошибках», когда изучаются примеры нарушений безопасности с трагическими последствиями. Особого внимания заслуживает проблема психологического сопровождения профессиональной безопасности. Регулярные психологические тренинги должны быть направлены не только на развитие стрессоустойчивости, но и на формирование особого «чутья безопасности» – интуитивного ощущения потенциальной угрозы. Эффективность таких тренингов значительно повышается при использовании методов биологической обратной связи, позволяющих сотрудникам объективно оценивать и регулировать свое психофизиологическое состояние. Критически важным аспектом является профилактика профессиональной деформации, которая неизбежно сказывается на уровне безопасности. Регулярные психологические обследования, супервизии, возможности психологической разгрузки – все это должно быть неотъемлемой частью системы обеспечения профессиональной безопасности. Практика показывает, что сотрудники, длительное время работающие в условиях хронического стресса,

постепенно утрачивают необходимую бдительность либо, напротив, начинают видеть угрозу там, где её нет. Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос командной безопасности. В условиях групповых операций безопасность каждого сотрудника напрямую зависит от слаженности действий всего подразделения. Современные педагогические подходы делают акцент на развитии невербальной коммуникации в группе, формировании взаимного доверия и понимания, отработке сценариев взаимодействия в различных ситуациях. Особенно эффективны в этом плане специальные командообразующие тренинги с элементами экстремальной подготовки. Особую проблему представляет обеспечение информационной безопасности как составной части профессиональной защиты. Современные технологии требуют от сотрудников не только традиционной бдительности, но и цифровой гигиены, понимания принципов кибербезопасности, умения распознавать социальную инженерию. Педагогические программы должны включать специальные модули по противодействию психологическому манипулированию и защите персональных данных. Важнейшим направлением совершенствования системы профессиональной безопасности является персонализированный подход к обучению. Современные исследования показывают, что унифицированные программы подготовки часто оказываются малоэффективными из-за индивидуальных различий в когнитивных стилях, темпераменте, профессиональном опыте сотрудников. Перспективным направлением является разработка адаптивных обучающих систем, которые автоматически подстраивают содержание и методы обучения под индивидуальные особенности слушателей [2, с. 3306].

Особую актуальность в последние годы приобрела проблема психологической реабилитации сотрудников, переживших экстремальные ситуации. Грамотно организованное посттравматическое сопровождение не только помогает сохранить психическое здоровье личного состава, но и способствует формированию позитивного опыта, который в дальнейшем повышает профессиональную безопасность. В этом контексте особую ценность приобретают методы когнитивно-поведенческой терапии, групповые супервизии, программы поддержки. Перспективы развития психолого-педагогического обеспечения профессиональной безопасности сотрудников ОВД РФ связаны с интеграцией достижений когнитивной науки, современных образовательных технологий и практического опыта оперативной работы. Особое значение приобретает разработка комплексных систем оценки уровня безопасности, сочетающих объективные показатели (статистика происшествий) и субъективные факторы (психологическое тестирование, экспертные оценки). Важным направлением является создание цифровых тренажерных комплексов с элементами искусственного интеллекта, способных моделировать сложные многофакторные ситуации и адаптировать сценарии обучения в реальном времени. Перспективы развития психолого-педагогического обеспечения профессиональной безопасности сотрудников ОВД связаны с интеграцией достижений современной когнитивной науки, цифровых технологий и практического оперативного опыта. Разработка интеллектуальных тренажерных комплексов с элементами искусственного интеллекта, способных адаптировать сценарии обучения в реальном времени, открывает новые возможности для подготовки. Персонализированный подход к обучению, учитывающий индивидуальные когнитивные стили и профессиональные особенности сотрудников, позволяет существенно повысить эффективность подготовки. Создание комплексных систем оценки уровня безопасности, сочетающих объективные показатели и субъективные факторы, даёт возможность более точно определять приоритетные направления работы. В конечном счете, формирование культуры профессиональной безопасности, когда соблюдение мер предосторожности становится неотъемлемой частью профессионального самосознания каждого сотрудника, представляет собой ключевую задачу современной системы подготовки органов внутренних дел [3, с. 117].

Современные методы биологической обратной связи позволяют сотрудникам объективно оценивать и сознательно регулировать свое психофизиологическое состояние. Важным аспектом является профилактика профессиональной деформации, для чего используются различные формы психологической поддержки – от индивидуального консультирования до групповых супервизий. Особое внимание уделяется программам посттравматической реабилитации, помогающим сотрудникам, пережившим экстремальные ситуации, не только восстановить психологическое равновесие, но и конструктивно переработать полученный опыт.

В заключение следует подчеркнуть, что формирование профессиональной безопасности – это непрерывный динамический процесс, требующий системного психолого-педагогического сопровождения на всех этапах профессионального пути сотрудника ОВД РФ. Эффективность этого процесса определяется не только качеством образовательных программ и тренингов, но и созданием организационной культуры, в которой безопасность воспринимается как базовая ценность и профессиональная обязанность каждого сотрудника. Только комплексный подход, учитывающий как индивидуально-психологические особенности, так и социально-педагогические закономерности профессионального становления, может обеспечить должный уровень безопасности тех, кто ежедневно защищает безопасность общества.

Список использованных источников

1 Купавцев, Т. С. О совершенствовании методики огневой и физической подготовки сотрудников территориальных органов МВД России / Т. С. Купавцев, А. Р. Косиковский, А. И. Дурнев // Стратегическое развитие системы МВД России: состояние, тенденции, перспективы : Материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 30 октября 2019 г.). – Москва : Проспект, 2020. – С. 206-210.

2 Малютина, М. В. Физическая культура и спорт в психологической и профессионально прикладной подготовке студентов в ВУЗе / М. В. Малютина, В. И. Соболева, О. В. Загородняя. [Электронный ресурс] // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : Материалы Всероссийской научно-методической конференции (Оренбург, 03-05 февраля 2016 г.). – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2016. – С. 3301-3309. – Режим доступа : https://elibrary.ru/download/elibrary_25766770_11830270.pdf – Дата доступа: 24.05.2025 г.

3 Савчук, Н. А. Физическая подготовка как элемент профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел / Н. А. Савчук. [Электронный ресурс] // Наука-2020. – 2022. – № 4(58). – С. 113-120. – Режим доступа : https://elibrary.ru/download/elibrary_49239493_12420785.pdf – Дата доступа: 24.05.2025 г.

Е. Г. Демидова

Научный руководитель: А. А. Смык

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

САМОСОЗНАНИЕ КАК РЕСУРС АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ОПОРЫ

В статье исследуется роль самосознания как ресурса адаптации в условиях неопределенности и изменений. Анализируются теоретические подходы и практические рекомендации по развитию самосознания, способствующего формированию внутренней

опоры – чувства ценности и уверенности. Подчеркивается важность системного подхода в практике, образовании и личностном росте для укрепления устойчивости личности.

Ключевые слова: самосознание, адаптация личности, неопределенность, внутренняя опора, психологическая устойчивость.

E. G. Demidova

Scientific advisor: A. A. Smyk

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

SELF-CONSCIOUSNESS AS A RESOURCE OF ADAPTATION IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY AND AS A FACTOR IN THE FORMATION OF INTERNAL SUPPORT

The article examines the role of self-awareness as a resource for adaptation in conditions of uncertainty and change. Theoretical approaches and practical recommendations for the development of self-awareness, which contributes to the formation of internal support – a sense of value and confidence, are analyzed. The importance of a systemic approach in practice, education and personal growth for strengthening the resilience of the individual is emphasized.

Keywords: self-awareness, personality adaptation, uncertainty, internal support, psychological stability.

Современный мир характеризуется высокой динамичностью, постоянными переменами и непредсказуемостью. В таких условиях особую актуальность приобретает проблема психологической адаптации личности к условиям неопределенности. Одним из ключевых механизмов, обеспечивающих устойчивость и эффективность адаптивных процессов, является самосознание – способность человека осознавать свои внутренние состояния, ценности, цели и мотивы поведения.

В условиях быстроменяющихся социальных, экономических и культурных условий, когда человек сталкивается с многочисленными вызовами и выборами, самосознание становится важнейшим инструментом для осознания своего места в мире, принятия решений и выстраивания гармоничных взаимоотношений с окружающими. Самосознание помогает человеку осознавать свои цели, ценности, сильные и слабые стороны, а также выявлять внутренние конфликты и ресурсы для их разрешения. Это важный процесс для развития личной автономии, уверенности в себе и психологической зрелости. Самосознание и его роль в развитии личности были исследованы многими психологами и философами, среди которых можно выделить несколько ключевых фигур: Уильям Джеймс (1842–1910), Жан Пиаже (1896–1980), Эрик Эриксон (1902–1994), Карл Роджерс (1902–1987), Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770–1831), Джордж Херберт Мид (1863–1931).

Понятие «самосознание» имеет разные трактовки, его можно кратко определить как внутренний образ себя и отношение к собственной личности. В психологии оно рассматривается как способ адаптации к миру: у З. Фрейда – слияние с понятием «Я», у К. Роджерса – как сложная структура, включающая отношения, ценности и восприятие себя в прошлом, настоящем и будущем.

Ричард Бернс предложил более детальную модель Я-концепции, включающую когнитивные, эмоциональные и поведенческие установки. В зарубежной психологии понятия, связанные с самосознанием, такие как «Я», «самость», «Я-концепция» и «образ Я», отражают разнообразие подходов и трактовок [1].

Зарубежная психология самосознания богата исследованиями. У. Джемс впервые систематизировал Я-концепцию, рассматривая её как двустороннее явление: Я-сознание и Я как объект, включающее духовное, материальное, социальное и физическое Я. Э. Эриксон видит развитие Я через стадии эго-идентичности, основанные на биологической и культурной основе, с постоянным расширением самосознания [1].

К. Роджерс определяет Я-концепцию как восприятие себя, регулирующее поведение, и считает развитие позитивного самовосприятия важным для личностного роста. В гуманистическом подходе обучение – это свободное освоение смыслов, способствующее формированию уникальной и активной личности, способной к самореализации. Рост включает познание себя, развитие внутреннего мира и способности создавать новые формы жизни.

Самосознание – это сложное психологическое образование, включающее осознанное восприятие себя как отдельной личности, своих характеристик, ценностей и целей. Согласно концепции Джона Уотсона, самосознание позволяет человеку ориентироваться в окружающей среде и принимать осознанные решения.

В современной психологии выделяют несколько уровней самосознания: функциональное (осознание текущих состояний), рефлексивное (анализ собственных поступков и мотивов) и экзистенциальное (понимание своего места в мире). Развитие каждого из этих уровней способствует формированию внутренней опоры – устойчивого чувства собственной ценности и уверенности.

Научные исследования и психологические работы подтверждают, что наличие хорошо развитого самосознания играет ключевую роль в процессе адаптации человека к новым и зачастую непредсказуемым условиям окружающей среды. Когда человек обладает высоким уровнем самосознания, он способен более точно и ясно осознавать свои личностные особенности, сильные стороны, а также слабости и области, требующие развития. Это осознание помогает ему определить для себя приоритеты, понять, какие цели и задачи являются наиболее важными в текущий момент, а также выбрать наиболее эффективные стратегии поведения и реагирования в различных ситуациях. Особенно важно это в условиях постоянной неопределенности и быстроменяющихся обстоятельств, когда необходимо быстро адаптироваться и принимать решения. В таких случаях развитое самосознание способствует сохранению внутренней стабильности – оно помогает человеку управлять своими эмоциями, контролировать реакции и избегать деструктивных или импульсивных поступков, которые могут усугубить ситуацию или привести к негативным последствиям. Кроме того, наличие развитого самосознания способствует формированию внутренней опоры – уверенности в себе и своих возможностях. Эта уверенность является важным компонентом психологической устойчивости, позволяя человеку чувствовать себя более защищенным перед лицом стрессов и трудностей, а также поддерживать мотивацию для преодоления жизненных вызовов. В целом, развитие самосознания выступает важнейшим ресурсом для успешной адаптации и личностного роста в условиях постоянных изменений и сложных ситуаций [2].

Адаптация представляет собой сложный процесс приспособления человека к условиям окружающей среды с целью поддержания психологического равновесия и внутренней стабильности. В условиях неопределенности и постоянных изменений роль самосознания становится особенно важной: оно помогает человеку осознать свои реакции на стрессовые ситуации, определить имеющиеся у него ресурсы и выбрать наиболее эффективные стратегии поведения для преодоления трудностей. Благодаря развитию навыков саморегуляции, человек с высоким уровнем самосознания способен управлять своими эмоциями и поведением, объективно оценивать ситуацию, избегать импульсивных решений и сохранять внутреннюю гармонию даже в сложных обстоятельствах. Исследования также показывают, что развитие навыков осознанности способствует повышению стрессоустойчивости: человек, осознавая свои внутренние состояния без оценки, лучше справляется с тревогой и неопределенностью. Кроме того,

теория самоэффективности Альберта Бандуры подчеркивает важность веры в собственные возможности для успешной адаптации. Самосознание способствует развитию этой уверенности через понимание своих сильных сторон и ресурсов, что в совокупности усиливает способность человека успешно реагировать на жизненные вызовы и сохранять психологическую устойчивость в условиях постоянных перемен.

Внутренняя опора представляет собой совокупность психологических ресурсов и качеств личности, которые позволяют человеку сохранять стабильность и психологическую устойчивость в условиях различных стрессовых ситуаций, жизненных испытаний и неопределенностей. Она служит внутренним фундаментом, благодаря которому человек способен противостоять внешним трудностям, не теряя равновесия и уверенности в себе. Одним из ключевых факторов, способствующих формированию внутренней опоры, является развитие самосознания. Самосознание включает в себя способность к саморефлексии – умению объективно анализировать свои мысли, чувства и поведение, а также осознавать свои сильные стороны, ценности и жизненные ориентиры. Такой уровень саморефлексии помогает человеку лучше понять себя, определить свои приоритеты и ресурсы, что способствует укреплению внутренней гармонии. Благодаря этому человек учится управлять своими эмоциями, избегать деструктивных реакций и сохранять спокойствие даже в сложных ситуациях. Исследования показывают, что люди с высоким уровнем самосознания обладают большей устойчивостью к стрессам: они способны находить смысл и уроки в трудных обстоятельствах, сохранять мотивацию для достижения своих целей и не поддаваться панике или отчаянию. В целом, развитие самосознания является важным механизмом укрепления внутренней опоры личности, позволяя ей успешно адаптироваться к жизненным вызовам и сохранять психологическую стабильность в любых условиях [3].

Внутренняя опора представляет собой устойчивое чувство собственной ценности и уверенности в себе, которое сохраняется независимо от внешних обстоятельств. Она служит важным фундаментом для психологической устойчивости, особенно в периоды кризисов или неопределенности, помогая человеку сохранять внутреннюю гармонию и баланс. Связь между самосознанием и внутренней опорой очевидна: развитое самосознание позволяет человеку сформировать четкое представление о своих ценностях и целях, что создает внутренний ориентир при столкновении с трудностями. Исследования показывают, что уровень саморефлексии тесно связан с высокой степенью внутренней стабильности. Практики рефлексии, такие как ведение дневника или медитация, способствуют развитию глубокого самопонимания и помогают человеку понять свои переживания, найти смысл в сложных ситуациях и укрепить внутреннюю опору. Кроме того, ценностные ориентации играют ключевую роль в формировании внутренней опоры: люди с четко сформулированными ценностями демонстрируют большую устойчивость к стрессам и трудностям. Таким образом, развитие самосознания и осознанное формирование ценностей являются важными механизмами укрепления внутренней опоры личности.

Таким образом, в современном мире, характеризующемся постоянными переменами, неопределенностью и высоким уровнем стрессовых факторов, развитие и использование самосознания как ресурса адаптации становится особенно актуальным и важным аспектом психологической устойчивости личности. Самосознание – это не только способность осознавать свои внутренние состояния, ценности и цели, но и инструмент, который позволяет человеку эффективно реагировать на вызовы окружающей среды, находить внутренние ресурсы для преодоления трудностей и сохранять внутреннюю гармонию в условиях неопределенности.

В заключении можно отметить, что самосознание способствует формированию внутренней опоры – устойчивого чувства собственной ценности и уверенности в себе, которое не зависит от внешних обстоятельств. Это внутренний фундамент, позволяющий человеку сохранять спокойствие, управлять эмоциями и избегать деструктивных реакций

в кризисных ситуациях. Развитие саморефлексии помогает лучше понять свои сильные стороны, ценности и жизненные ориентиры, что создает четкое внутреннее направление и повышает способность к саморегуляции. В результате человек становится более устойчивым к стрессам, способен находить смысл даже в самых сложных ситуациях и сохранять мотивацию для достижения целей.

Развитие самосознания способствует формированию внутренней опоры через практики рефлексии – ведение дневников, медитации, осознанное самоанализирование – что помогает понять свои переживания, найти смысл в трудных обстоятельствах и укрепить психологическую устойчивость. Эти методы позволяют человеку не только лучше осознавать свои реакции и эмоции, но и развивать навыки саморегуляции, что является важным условием успешной адаптации в условиях неопределенности.

Ценностные ориентации играют ключевую роль в укреплении внутренней опоры. Люди с четко сформулированными ценностями демонстрируют большую устойчивость к стрессам и трудностям благодаря тому, что их действия основаны на внутренних принципах и смыслах. Это обеспечивает им внутреннюю стабильность даже при внешних изменениях или кризисных ситуациях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что самосознание является мощным ресурсом адаптации в условиях неопределенности. Оно способствует формированию внутренней опоры – основы психологической устойчивости, которая помогает человеку не только справляться с текущими трудностями, но и развиваться личностно в условиях постоянных перемен. Важность развития самосознания как средства повышения адаптивных возможностей личности подчеркивает необходимость внедрения соответствующих практик в образовательные программы, психотерапевтическую работу и личностное развитие. В конечном итоге именно осознанное отношение к себе и своим ценностям позволяет человеку успешно ориентироваться в сложной современной реальности, сохранять внутреннюю гармонию и достигать поставленных целей, несмотря на внешние вызовы.

Список использованных источников

1 Власенко, А. И. Анализ концептуальных представлений о самосознании личности в зарубежной психологии / А. И. Власенко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – С. 1–4.

2 Дружилов, С. А. Психическая адаптация в новой реальности: феномен, факторы, критерии, индикаторы, вызовы / С. А. Дружилов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8. – С. 82–89.

3 Кочешкова, Е. Как найти в себе внутреннюю опору и применять её с пользой в трудных ситуациях: пошаговая инструкция от психолога [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.tea.ru/article/kak-nayti-v-sebe-vnutrennyuyu-oporu-i-primenyat-eye-s-polzoy-v-trudnykh-situatsiyakh-poshagovaya-instruktsiya-ot-psikhologa/>. – Дата доступа: 14.05.2025.

Е. П. Климович

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

КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ И ПОКАЗАТЕЛИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье представлен анализ литературы по проблеме корреляции между показателями саморегуляции психических состояний и коммуникативными

характеристиками. Также статья содержит результаты эмпирического исследования показателей саморегуляции психических состояний и коммуникативных характеристик у студентов.

Ключевые слова: саморегуляция, самоконтроль, коммуникативная толерантность, мотивация, коммуникация

E. P. Klimovich

Scientific advisor: E. A. Lupekina, PhD, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

COMMUNICATION SKILLS AND INDICATORS OF SELF –REGULATION OF STUDENTS' PSYCHOEMOTIONAL STATE

The article presents an analysis of the literature on the problem of correlation between indicators of self-regulation of mental states and communicative characteristics. The article also contains the results of an empirical study of indicators of self-regulation of mental states and communicative characteristics of students.

Keywords: self-regulation, self-control, communicative tolerance, motivation, communication.

Коммуникация играет важную роль в нашей повседневной жизни. Взаимодействие с другими людьми, передача и получение информации, обмен мнениями – все это основные составляющие коммуникативного процесса. Однако, чтобы успешно коммуницировать, необходимо иметь определенные навыки и характеристики. Именно они позволяют нам эффективно выражать свои мысли и понимать других людей.

Коммуникативная характеристика – это комплексный набор качеств, который определяет способность человека эффективно общаться. Этот термин широко используется в психологии и социологии для описания различных аспектов коммуникации. Существует несколько подходов к определению форм коммуникативной характеристики [1, с. 66–77].

Один из подходов к изучению коммуникативных характеристик предлагает классификацию на основе функциональных аспектов. Согласно этому подходу, коммуникативные характеристики могут быть разделены на следующие формы: вербальная коммуникация, невербальная коммуникация и паралингвистическая коммуникация [5, с. 107–117].

Саморегуляция психических состояний представляет собой многоаспектный психологический процесс, подлежащий рассмотрению с различных теоретико-методологических позиций. В отечественной науке данный феномен исследуется преимущественно на основе эмпирических наблюдений и практического опыта. Зарубежные исследователи, в свою очередь, отдают предпочтение экспериментальному подходу, активно опираясь на междисциплинарные данные, включая разработки в области нейронауки и социальной психологии.

Изучение механизмов саморегуляции психических состояний является одной из приоритетных задач современной психологической науки. На протяжении последних десятилетий ведётся активный научный поиск, направленный на разработку эффективных методов и технологий, способствующих повышению уровня психологического благополучия и адаптивности личности в условиях социальной и профессиональной деятельности [2, с. 128–135].

В последние годы в отечественной и зарубежной психологической науке наблюдается активное применение разнообразных методологических подходов к исследованию саморегуляции. Особую значимость приобрели нейрофизиологические методы, включая функциональную магнитно-резонансную томографию (fMRI) и электроэнцефалографию (ЭЭГ), которые предоставляют возможность отслеживать нейронную активность, связанную с процессами саморегуляции [4, с. 413].

Эмоциональная составляющая коммуникации оказывает значительное влияние на поведенческие реакции личности. Получение поддержки и эмпатии со стороны социального окружения способствует усилению мотивации и формированию уверенности в собственных силах. Эти факторы, в свою очередь, положительно отражаются на способности к саморегуляции и повышают эффективность в достижении личностно значимых целей.

При этом необходимо учитывать, что коммуникативное поведение человека определяется его индивидуально-психологическими характеристиками и жизненным опытом. Некоторые индивиды склонны к открытому и эмоционально насыщенному взаимодействию, тогда как другие демонстрируют более сдержанный стиль общения. Признание и уважение индивидуальных особенностей каждого человека является важным условием создания благоприятной среды для свободного выражения эмоциональных состояний [3, с. 54–64].

Базой для проведения исследования стал ГГУ имени Ф. Скорины. Общее число респондентов составило 30 студентов, обучающихся на факультете психологии и педагогики.

Результаты по «Опроснику волевого самоконтроля» А. Г. Зверковой и Е. В. Эйдемана представлены на рисунке 1.

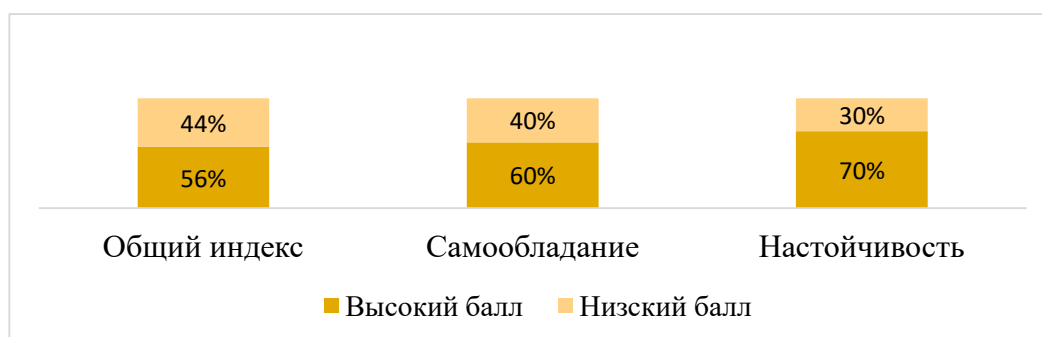


Рисунок 1 – Уровень наличия у респондентов волевого самоконтроля

Выбранные в результате опроса варианты показали следующее, что из 30 респондентов, у 17 из них высокий бал по опроснику ВСК, что составило 56 %, остальные 44 % имеют низкий балл по опроснику ВСК. По субшкале «самообладание» 18 имеют высокое значение, что составило 60 %, по субшкале «настойчивость» 21 респондент имеют высокий балл, что составляет 70 %.

Следовательно, анализируя результаты опроса с целью определения у респондентов волевого самоконтроля, выяснилось, что большинство из них эмоционально зрелые, независимые, самостоятельные. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, ответственность, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство внутреннего долга. Деятельные, работоспособные люди, активно стремящиеся к выполнению намеченного, их мобилизируют преграды на пути к цели, не отвлекают альтернативы и соблазна, главная их ценность – начатое дело. Свойственное им внутреннее спокойствие, уверенность в себе освобождает от страха перед неизвестностью, повышают готовность к восприятию нового, неожиданного, и, как правило, сочетаются со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму.

Не исключено, кроме высоких показателей имелись и респонденты с низкими баллами по данному опроснику, их характеризует людей чувствительных, эмоционально неустойчивых, ранимых, неуверенных в себе. Рефлексивность у таких людей невысока. Общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений. Это может быть связано как с незрелостью, так и с выраженной утонченностью натуры, не подкреплённой способностью к рефлексии и самоконтролю. Сниженный фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется у таких лиц повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной

трактовке социальных норм, предпочтением традиционных взглядов, ограждают человека от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствуют внутренней раскрепощённости и преобладанию расслабленного, невозмутимого фона настроения.

Результаты по «Опроснику коммуникативной толерантности» В. В. Бойко представлены на рисунке 2.

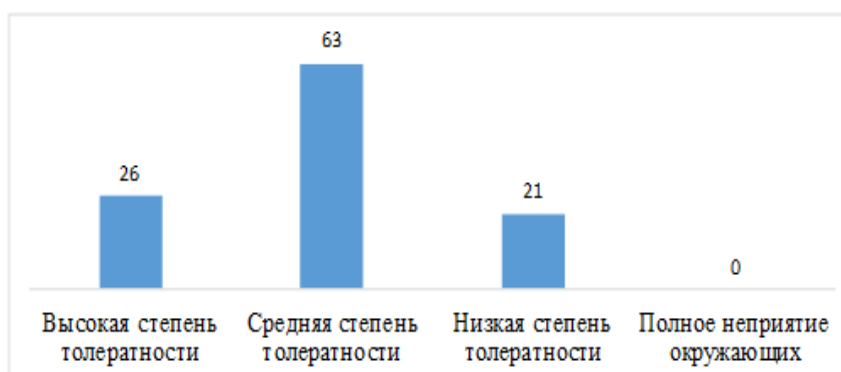


Рисунок 2 – Уровень наличия у респондентов коммуникативной толерантности

По результатам тестирования было выявлено, что 19(63 %) респондентов имеют среднюю степень толерантности (45–85 баллов), это свидетельствует что люди с таким результатом отражает умеренное отношение к коммуникативным ситуациям. Люди с таким уровнем толерантности обычно обладают некоторой гибкостью в мышлении и способны учитывать точку зрения других людей. Они стремятся к достижению согласия и готовы идти на компромиссные решения.

Также 8 (26 %) респондентов имеют высокий уровень коммуникативной толерантности (1–45 баллов), это показывает, что люди либо не видит особых различий между подструктурами своей личности и личности партнера, либо не испытывает негативных переживаний по поводу различий.

Низкий уровень коммуникативной толерантности (85–125 баллов) имеют 3 (21 %) респондента, это показывает, что такие люди о наличии предубеждений, негативных стереотипов или трудностей в принятии иностранной культуры и мнений других людей. Это может приводить к неэффективной коммуникации, конфликтам и непониманию между людьми. Результаты опросника приведены на рисунке 2.

Результаты по методике «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» В. А. Уразаевой и И. Д. Ладанова представлены на рисунке 3.

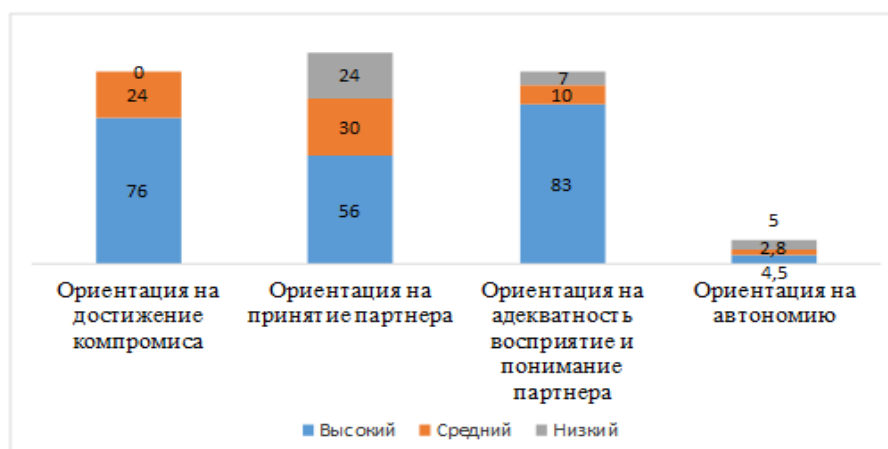


Рисунок 3 – Результаты методики Методика «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» В. А. Уразаевой и И. Д. Ладанова

Выбранные в результате тестирования показали, что 23 (76 %) респондента высокий уровень ориентации на достижение компромисса – личности с высоким уровнем ориентации на достижение компромисса открыты, гибки и готовы идти на уступки ради достижения взаимовыгодного соглашения. Они ценят сотрудничество и умеют находить творческие решения, отвечающие потребностям и интересам всех заинтересованных сторон. Кроме того, они являются опытными коммуникаторами, которые могут эффективно выражать свои потребности и интересы, одновременно активно слушая других. 7 (24 %) респондентов средний уровень ориентации на достижение компромисса – готовность выслушать разные точки зрения, желание найти общий язык и признание того, что не все стороны получают все, что хотят. Он предполагает сосредоточение внимания на поиске решения, приемлемого для всех участвующих сторон, а не на стремлении к результату «выигрыш-проигрыш». Такой уровень ориентации на достижение компромисса часто рассматривается как положительная черта в переговорах и разрешении конфликтов, поскольку он способствует сотрудничеству и сотрудничеству.

Также выявлено, что 17 (56 %) респондентов имеют высокий уровень ориентации на принятие партнера означает, в какой степени человек уделяет приоритетное внимание и ценит принятие и одобрение своего партнера в отношениях. Эта ориентация отражает сильное желание быть принятым, одобренным и любимым партнером. Для людей с такой ориентацией крайне важно развивать здоровое чувство собственного достоинства и самопринятия, а также устанавливать четкие границы и эффективно сообщать о своих потребностях, чтобы поддерживать сбалансированные и полноценные отношения. 9 (30 %) респондентов имеют средний уровень- стремления к общению основанном на взаимоуважении, внимательном и искреннем уважении друг к другу. Так же 4 (24 %) респондентов имеют низкий уровень на принятие партнера это означает отсутствие беспокойства или сосредоточенности на получении одобрения или принятия со стороны своего романтического партнера. Люди с такой ориентацией могут отдавать предпочтение собственным потребностям, желаниям и независимости, а не поиску подтверждения или одобрения со стороны своего партнера. Люди с низким уровнем ориентации на принятие партнера могут иметь сильное чувство собственного достоинства и могут отдавать приоритет личностному росту и индивидуальным целям. На них могут меньше влиять социальные ожидания или нормы в отношении отношений, и они могут уделять приоритетное внимание собственному счастью и самореализации.

Высокий уровень ориентации на адекватность восприятия и понимание партнера, имеется у 25 (83 %) респондентов – стремления к созданию хороших взаимоотношений всестороннего обсуждения возникающих проблем и учета различных точек зрения. Средний уровень имеется у 3 (10 %) респондентов что свидетельствует, что имеется способность частично воспринимать и понимать мнения, желания и эмоции своего партнера. Вы понимаете общие мотивы и намерения и можете принимать во внимание их точку зрения при принятии решений или общении. Однако, возможно, иногда трудно полностью войти в положение и переживания вашего партнера и адекватно отреагировать на них. Важно постоянно работать над развитием этих навыков, чтобы создать более эффективное и гармоничное взаимодействие в отношениях. Только у 2 (7 %) респондентов низкий уровень, это означает, что испытывается затруднения с восприятием и пониманием мнений, желаний и эмоций вашего партнера. Возможно, есть проблемы с эмпатией и способностью вникнуть в его положение. В результате, можно не всегда улавливать подтексты и нюансы в его высказываниях и действиях, что может создавать недоразумения и конфликты в отношениях.

На основании полученных данных в результате проведенных методик выяснилось, что респонденты с высоким уровнем контроля над своими психическими состояниями оказывает влияние на качество общения между людьми. Люди с хорошо развитой саморегуляцией обычно лучше справляются с различными обстановками общения,

более гибко реагируют на изменения, контролируют свои слова и поступки, а также умеют ясно и эффективно выражать свои мысли и чувства. Они проявляют большее терпение к точке зрения других и умеют быть внимательными слушателями, что способствует продуктивному и гармоничному общению.

Люди с низким уровнем саморегуляции, напротив, часто сталкиваются с трудностями в общении. Они могут испытывать затруднения в передаче своих мыслей, реагировать неадекватно на критику или конфликты, а также иметь проблемы с контролем своих эмоций. Все это отрицательно сказывается на взаимоотношениях между людьми и способствует появлению конфликтов.

Таким образом, показатели саморегуляции психических состояний имеют прямую взаимосвязь с коммуникативными характеристиками человека. Понимание этой взаимосвязи является важным шагом для разработки методов тренировки саморегуляции и повышения качества коммуникации. Это поможет не только улучшить наши отношения с окружающими людьми, но и повысить наш успех в различных сферах деятельности, где коммуникативные навыки играют важную роль.

Список использованных источников

1 Васина, Е. А. Ценностные ориентации как фактор коммуникативного благополучия студенческой молодёжи / Е. А. Васина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – № 4. – С. 66–77.

2 Конопкин, О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 128–135.

3 Леонова, А. Б. Психологические механизмы саморегуляции функциональных состояний // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. трудов / под ред. В. И. Моросановой. – Москва-Ставрополь, – 2007. – С. 54-64.

4 Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова; Ин-т психологии РАН; Психол. ин-т РАО. – М.: Наука, – 2010. – 519 с.

5 Фанталова, Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних // Психологический журнал. – 2012. – Т. 13, – № 1. – С. 107–117.

К. А. Орлова

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

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются теоретические и эмпирические аспекты совладающего поведения (копинга) как механизма адаптации личности к стрессовым ситуациям. Представлены основные формы и стратегии копинга, выделенные в отечественных и зарубежных исследованиях. В эмпирической части на основе методики «Индикатор копинг-стратегий» (CSI, Дж. Амирхан) проанализированы особенности копинг-стратегий студентов. Установлено, что у большинства респондентов преобладают адаптивные стратегии – разрешение проблем и поиск социальной поддержки, тогда как избегание выражено умеренно. Полученные результаты свидетельствуют о сформированности базового уровня адаптационных возможностей и подчеркивают необходимость развития конструктивных стратегий совладания в образовательной среде.

Ключевые слова: копинг, совладающее поведение, стресс, адаптация, студенты.

K. A. Orlova

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogy, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

COPING BEHAVIOR IN STUDENTS

The article examines the theoretical and empirical aspects of coping behavior as a key mechanism of personality adaptation to stressful situations. The main forms and strategies of coping identified in domestic and international psychological research are outlined. The empirical part, based on the Coping Strategies Indicator (CSI, J. Amirkhan), analyzes the coping strategies of university students. The results show that most respondents prefer adaptive strategies – problem solving and seeking social support – while avoidance is moderately expressed. The findings indicate the formation of a basic level of adaptive potential and emphasize the need to develop constructive coping strategies within the educational environment.

Keywords: coping, coping behavior, stress, adaptation, students.

В современной психологической науке важное место занимает изучение совладающего поведения (копинга), которое рассматривается как осознанные действия индивида, нацеленные на преодоление стрессовых ситуаций и восстановление внутреннего баланса. Согласно дефиниции, предложенной Р. Лазарусом и С. Фолкман, копинг включает в себя комплекс когнитивных и поведенческих усилий, направленных на управление как внутренними, так и внешними требованиями, которые субъективно воспринимаются как превышающие доступные ресурсы личности. В рамках отечественной психологии Л. И. Анцыферова рассматривала совладание как один из вариантов адаптивного поведения, позволяющего индивиду успешно преодолевать сложные жизненные обстоятельства и приспосабливаться к новым условиям [1]. Она подчеркивала, что совладающее поведение является неотъемлемой частью адаптационного процесса личности.

Копинг выступает как активный компонент системы саморегуляции, включающий в себя как рациональные, так и эмоциональные аспекты поведенческой деятельности. Поведение, направленное на совладание, может быть как осознанным, так и неосознанным, в зависимости от уровня рефлексии и вовлеченности индивида в процесс преодоления трудностей. Стратегии совладания характеризуются вариативностью и зависят от специфики конкретной ситуации, а также от индивидуальных особенностей и личностных характеристик индивида. Например, в одних случаях преобладают поведенческие реакции, направленные на активное изменение ситуации, в то время как в других – когнитивные стратегии, нацеленные на переосмысление проблемы. Совладание может быть ориентировано как на устранение первопричины стресса, так и на регуляцию эмоционального состояния индивида, вызванного стрессовым воздействием [2].

В современной науке исследователи выделяют несколько ключевых форм совладающего поведения, каждая из которых отражает определенный способ реагирования на стрессовые или потенциально сложные жизненные ситуации:

- *реактивное совладание*: представляет собой непосредственную реакцию на уже возникший стрессор, направленную на минимизацию его негативного воздействия;
- *проактивное совладание*: предполагает активные усилия индивида по поиску и использованию возможностей для предотвращения будущих стрессовых ситуаций;
- *антиципационное совладание*: связано с заблаговременной подготовкой к потенциальным трудностям и выработке стратегий их преодоления;
- *превентивное совладание*: включает в себя действия, направленные на снижение вероятности возникновения стрессовых ситуаций в будущем путем изменения образа жизни, приобретения новых навыков и укрепления социальных связей [3].

Кроме того, в процессе анализа копинг-поведения особое внимание уделяется изучению различных стилей и стратегий совладания, которые играют важную роль в определении того, каким образом личностные особенности индивида проявляются в конкретных поведенческих реакциях в ответ на стрессовые события [4].

Поведение, направленное на преодоление трудностей и адаптацию к сложным жизненным ситуациям, претерпевает значительные изменения с возрастом. В детском возрасте формирование эффективных копинг-стратегий в значительной степени обусловлено качеством привязанности, семейной средой, характером отношений с родителями, а также теми моделями поведения, которые ребенок наблюдает у взрослых. По мере взросления и развития самосознания у индивида происходит постепенное усложнение и расширение спектра доступных способов совладания с трудностями. Развитие способности к саморегуляции эмоций и осознанному контролю над собственными поступками способствует формированию более зрелых и адаптивных копинг-стратегий.

С возрастом люди начинают чаще использовать как конструктивные стратегии, направленные на активное решение проблемы, так и менее продуктивные способы совладания, например, эмоциональную разрядку или избегание неприятной ситуации. Важно подчеркнуть, что копинг –поведение не является статичным и неизменным, а представляет собой динамическую систему, способную трансформироваться в зависимости от контекста ситуации, а также от внутренних изменений, происходящих в самом человеке [5].

Важно отметить, что эффективность используемых копинг-стратегий в значительной степени определяется их соответствием специфике конкретной ситуации, а также индивидуальным особенностям и личностным характеристикам индивида. Продуктивные стратегии, такие как активный поиск информации, планирование, а также непосредственное решение проблемы, способствуют существенному снижению уровня стресса и улучшению психоэмоционального состояния. Непродуктивные стратегии, такие как избегание или отрицание проблемы, могут приводить к временному снижению уровня тревожности, однако, в долгосрочной перспективе, часто оказывают негативное воздействие на процесс адаптации и могут способствовать ухудшению общего состояния индивида [6].

Совладающее поведение играет важную роль в процессе восстановления после пережитых травматических событий. Исследования показывают, что использование адаптивных копинг-стратегий способствует снижению симптомов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и улучшению общего психического здоровья. Активное преодоление травматических воспоминаний, поиск социальной поддержки и переосмысление произошедшего события способствуют восстановлению чувства контроля над собственной жизнью и возвращению к полноценному функционированию.

Таким образом, понимание механизмов совладающего поведения и развитие эффективных копинг-стратегий являются важными компонентами психологической помощи и профилактики психоэмоциональных расстройств. Психологи и другие специалисты в области психического здоровья должны учитывать индивидуальные особенности личности и контекст конкретной ситуации при разработке интервенций, направленных на укрепление адаптивного совладающего поведения и повышение устойчивости к стрессовым воздействиям [7, 8].

В эмпирической части описано исследование совладающего поведения студентов после. Участниками стали 60 студентов (44 девушки и 16 юношей) в возрасте 17–21 года ГГУ имени Ф.Скорины. Для измерения предпочтительных копинг-стратегий применялся опросник «Индикатор копинг-стратегий» (CSI) в адаптации Сергеевко и Крюковой; шкалы CSI отражают три стратегии: разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание. Методика «Индикатор копинг-стратегий (CSI)» разработана Джеймсом Амирханом с целью оценки предпочтительных стратегий совладающего поведения индивида в ситуациях, вызывающих стресс. В русскоязычной адаптации, выполненной Е. А. Сергеевко и Т. Л. Крюковой, она представляет собой надежный и валидный

инструмент для психодиагностики, позволяющий исследовать, какие механизмы человек активирует для преодоления трудных жизненных ситуаций, включая опыт психологической травмы или насилия.

По результатам проведенной диагностики исследования механизмов преодоления трудностей и стрессовых ситуаций у студентов в рамках эмпирического исследования было проведено их распределение по 3 группам копинг-стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания. Итоговые данные и графическое распределение общего среднего значения по шкалам опросника индикатора копинг-стратегий представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Общие средние значения по шкалам опросника копинг стратегий, CSI

Шкала	Значение
Стратегия разрешения проблем	23,9
Стратегия поиска социальной поддержки	22,4
Стратегия избегания	20

Наибольшее среднее значение зафиксировано по стратегии разрешения проблем (23,9 балла), что указывает на склонность студентов к рациональному и конструктивному подходу при столкновении со стрессовыми ситуациями. Почти сопоставимый показатель имеет стратегия поиска социальной поддержки (22,4 балла), отражающая значимость межличностного взаимодействия в механизмах совладания. Стратегия избегания, набравшая 20 баллов, проявляется в меньшей степени, однако её выраженность также заслуживает внимания, так как она может свидетельствовать о склонности к уходу от проблем и внутреннему напряжению. Полученные результаты подчёркивают необходимость развивать у студентов навыки адаптивного совладания, с акцентом на конструктивные стратегии, способствующие эффективной эмоциональной и поведенческой саморегуляции.

Итоговые данные и графическое распределение значения по шкалам опросника индикатора копинг-стратегий с разными уровнями копинг – стратегий представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Значения по шкалам опросника индикатора копинг-стратегий с разными уровнями копинг-стратегий

Шкала	Группа	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий
Уровень стратегии разрешения проблем	Кол-во	3	12	39	6
	%	5	20	65	10
Уровень стратегии поиска социальной поддержки	Кол-во	1	12	40	7
	%	1,6	20	66,6	11,6
Уровень стратегии избегания	Кол-во	5	43	10	2
	%	8,3	71,6	16,6	3,3

Согласно полученным данным, представленным в таблице 2 по шкале «разрешение проблем» наименьшая доля респондентов (5 %) продемонстрировала очень низкий уровень выраженности данной стратегии, что может указывать на затруднения в мобилизации личностных ресурсов, пассивное отношение к проблемам и трудности

с анализом стрессовых ситуаций. Низкий уровень выявлен у 20 % участников, что также говорит о недостаточном использовании рациональных методов преодоления трудностей, возможно, в силу неуверенности в собственных силах или отсутствия устойчивых навыков конструктивного решения проблем. Основная часть студентов (65 %) находится на среднем уровне выраженности стратегии разрешения проблем, что свидетельствует о частичном использовании эффективных поведенческих паттернов, хотя и не всегда стабильных или осознанных. Высокий уровень наблюдается лишь у 10 % респондентов, что может свидетельствовать о недостаточном распространении активной позиции и способности к системному решению жизненных задач в данной выборке.

По шкале «поиск социальной поддержки» минимальное количество студентов (1,6 %) оказалось на очень низком уровне, что может быть связано с недоверием к окружающим, склонностью к эмоциональной замкнутости или нежеланием делиться своими трудностями. Низкий уровень зафиксирован у 20 % респондентов, что также говорит об ограниченном обращении за помощью, возможно, из-за страха быть непонятым или воспринятым как слабый. Преобладающее количество участников исследования (66,6 %) продемонстрировали средний уровень данной стратегии, что свидетельствует о ситуативном и избирательном использовании социальных ресурсов – такие студенты могут обращаться за поддержкой, но делают это нерегулярно или лишь в определённых ситуациях. Высокий уровень выявлен у 11,6 % студентов, что является положительным показателем, свидетельствующим о наличии способности полагаться на социальное окружение как источник не только практической помощи, но и эмоциональной опоры в стрессовых ситуациях.

По шкале «избегание» наибольшее количество студентов (71,6 %) показали низкий уровень выраженности данной стратегии, что свидетельствует о предпочтении активного взаимодействия с проблемной ситуацией и отказе от пассивного ухода от трудностей. Средний уровень зафиксирован у 16,6 % респондентов, что может указывать на наличие временных форм отвлечения от стрессора без тотального избегания, что при определённых условиях может даже выступать в качестве адаптивного механизма. Высокий уровень стратегии избегания выявлен у 3,3 % студентов, что может свидетельствовать о склонности к уходу от реальности, вытеснению проблемы и возможной эмоциональной дезадаптации. При этом 8,3 % студентов находятся на очень низком уровне избегания, что также может быть маркером отсутствия гибкости в выборе стратегий совладания, что важно учитывать при построении психопрофилактической работы.

Таким образом, по результатам исследования можно заключить, что большинство студентов склонны к использованию умеренных по выраженности стратегий преодоления трудностей, что в целом свидетельствует о базовом уровне адаптационных возможностей. В то же время низкая представленность высоких уровней конструктивных стратегий и наличие доли респондентов с выраженной ориентацией на избегание или замкнутость указывает на необходимость психологического сопровождения и формирования устойчивых навыков совладания с трудными жизненными ситуациями. Это подчёркивает значимость развития психологической культуры и социальной поддержки в образовательной среде.

В целом, проведённое исследование механизмов преодоления трудностей и стрессовых ситуаций у студентов позволило получить целостное представление о структуре и специфике их совладающего поведения. Результаты диагностики по методике «Индикатор копинг-стратегий» (CSI, Дж. Амирхан) выявили, что в целом для студенческой выборки характерен умеренный уровень развития адаптационных возможностей, сочетающий рациональные и эмоциональные формы совладания с жизненными трудностями. Анализ трёх ключевых стратегий – разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания – показал, что ведущими для студентов являются активные и конструктивные формы копинга, ориентированные на решение проблем и использование социальных ресурсов. Наиболее высокие средние показатели отмечены по шкале «разрешение

проблем» (23,9 балла), что свидетельствует о стремлении студентов к осознанному анализу стрессовых ситуаций, поиску рациональных путей выхода из них и применению продуктивных стратегий поведения. Почти сопоставимое значение имеет стратегия «поиска социальной поддержки» (22,4 балла), что подтверждает важность для студентов межличностных отношений, доверительных контактов и коллективных способов разрешения жизненных трудностей. В то же время стратегия «избегания» (20 баллов) проявляется умеренно. Этот факт можно интерпретировать двояко. С одной стороны, низкая степень выраженности избегания у большинства студентов (71,6 % с низким уровнем) отражает предпочтение активных способов совладания и готовность к конструктивному взаимодействию со стрессором. С другой стороны, наличие небольшой группы обучающихся с высокими показателями избегания (3,3 %) свидетельствует о существовании определённой доли студентов, склонных к пассивности, вытеснению и уходу от проблемных ситуаций. Такая тенденция может выступать фактором эмоциональной дезадаптации, повышенной тревожности и нарушения механизмов саморегуляции. Интерпретация полученных данных позволяет утверждать, что основная часть студентов использует совладающие стратегии на среднем уровне развития. Это говорит о наличии у них определённого репертуара адаптивных форм поведения, однако недостаточная выраженность высоких показателей конструктивного копинга указывает на потребность в формировании устойчивых навыков саморегуляции, осознанности и эмоциональной гибкости. Важно подчеркнуть, что выявленная структура копинг-поведения отражает не только индивидуальные особенности личности, но и социально-психологические условия образовательной среды. Обучение в вузе сопряжено с необходимостью постоянной адаптации – к новым требованиям, информационным нагрузкам, профессиональной самоидентификации. В этих условиях развитие навыков конструктивного совладания становится одним из ключевых факторов успешного обучения, сохранения психического здоровья и личностного роста. Сравнение полученных данных с теоретическими положениями исследований Р. Лазаруса, С. Фолкмана, С. Нартовой-Бочавер, И. Крюковой и других авторов показывает, что эффективное совладание со стрессом связано с высоким уровнем психологической суверенности личности. Индивид, обладающий устойчивыми личными границами, способностью осознавать и защищать своё психологическое пространство, как правило, демонстрирует более зрелые и активные формы копинга. Таким образом, развитие психологической суверенности может рассматриваться как одно из направлений профилактики эмоциональной неустойчивости и дезадаптации студентов. На основании анализа результатов и их интерпретации можно заключить, что у студентов сформирован базовый уровень адаптационных возможностей, проявляющийся в рациональном подходе к трудностям, стремлении к активным формам преодоления и умеренном использовании социальных ресурсов. При этом ограниченная доля высокоразвитых конструктивных стратегий и наличие части студентов, склонных к избеганию или эмоциональной замкнутости, подчёркивают необходимость системной психологической работы в вузовской среде. Эффективное психолого-педагогическое сопровождение студентов должно носить комплексный характер и включать развитие осознанности в стрессовых ситуациях, формирование навыков эффективного решения проблем, расширение репертуара копинг-стратегий, обучение эмоциональной саморегуляции, развитие культуры поиска социальной поддержки и профилактику дезадаптивных форм совладания. Комплексная реализация этих направлений в рамках образовательного процесса и деятельности психологической службы позволит значительно повысить адаптационный потенциал студентов и укрепить их эмоциональное благополучие. Совокупность полученных результатов свидетельствует о том, что студенты в целом демонстрируют умеренно развитую систему совладающего поведения, опирающуюся на рациональность, конструктивность и социальное взаимодействие. При этом потенциал для дальнейшего развития копинг-компетентности остаётся значительным. Создание в вузе условий для

формирования психологической устойчивости, навыков осознанного совладания и доверительных социальных связей должно рассматриваться как приоритетное направление профилактики эмоциональных нарушений, повышения психического благополучия и успешной адаптации студентов к жизненным и профессиональным трудностям. Реализация подобных программ в системе высшего образования не только способствует профилактике эмоциональных нарушений и снижению уровня дезадаптации, но и формирует у студентов готовность к профессиональной деятельности в условиях неопределённости, высокий уровень ответственности, уверенности и психологической устойчивости, что является важнейшим показателем успешной личности современного общества.

Список использованных источников

1 Короткова, Л. В. Особенности совладающего поведения студентов [Электронный ресурс] / Л. В. Короткова, // Психология и право. – 2015. – № 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sovladayuschego-povedeniya-studentov>. – Дата доступа: 13.04.2025.

2 Полетаева, А. В. Психологические особенности саморегуляции совладающего поведения студентов [Электронный ресурс] / А. В. Полетаева // Психология в системе современного образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург: УрФУ, 2015. – Вып. 34. – С. 158–163. – Режим доступа: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/40738/1/psvso_2015_34.pdf. – Дата обращения: 13.04.2025.

3 Левкова, Т. В. Связь суверенности психологического пространства и совладающего поведения у студентов / Т. В. Левкова // NB: Психология. Исследования и разработки. – 2020. – № 4. – С. 45–56. – URL: <https://nbpublish.com/search.html>. – Дата обращения: 14.04.2025.

4 Социальная психология: вопросы теории и практики: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. памяти М. Ю. Кондратьева (Москва, 15–16 мая 2024 г.). – М. : Изд – во МГППУ, 2024. – 777 с.

5 Нартова –Бочавер, С. К. Психология суверенности: десять лет спустя / С. К. Нартова-Бочавер. – М. : Смысл, 2017. – 200 с. – ISBN 978 –5 –89357 –368 –8.

6 Совладающее поведение как психологический феномен [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2020. – № 5(64). – Режим доступа: http://www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2020_5_64/nomer09.php (дата обращения: 16.04.2025).

7 Совладающее поведение [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/c/sovladaiushchee-povedenie-b7c8f0>. – Дата доступа: 16.04.2025.

8 Станибула, С. А. Психология совладающего поведения: состояние и перспективы / С. А. Станибула // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2016. – № 2(95). – С. 52–56.

Д. А. Парфененко

Научный руководитель: О. А. Короткевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНТИВИТАЛЬНОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Статья посвящена изучению влияния неполных семей на психологические особенности антивитальности и жизнестойкости у подростков. В контексте растущего

числа разводов и увеличения доли детей, воспитывающихся в неполных семьях, исследование фокусируется на двух ключевых психологических характеристиках: антивитальности и жизнестойкости.

Ключевые слова: неполные семьи, подростки, антивитальность, жизнестойкость, психоэмоциональное развитие, социальная поддержка.

D. A. Parfenenko

Supervisor: O. A. Korotkevich

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ANTIVITALITY AND HARDINESS IN ADOLESCENTS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

The article is devoted to the study of the influence of single-parent families on the psychological features of antivitality and hardiness in adolescents. In the context of the growing number of divorces and the increasing proportion of children raised in single-parent families, the study focuses on two key psychological characteristics: anti-vitality and hardiness.

Keywords: single-parent families, adolescents, antivitality, hardiness, psycho-emotional development, social support.

В современном обществе семья играет ключевую роль в формировании личности и психического состояния подростков. Семья – наиболее естественная среда физического, эмоционального и социального развития личности. Она закладывает ведущие начала индивидуального и коллективного Я личности (образ Я и образ мира), гармонию ума, души и воли подростка, его образ действий и образ будущего. Однако неполные семьи сталкиваются с разнообразными вызовами, которые могут оказывать значительное влияние на эмоциональное и психологическое развитие их членов.

Распад семьи является одной из острых проблем нашего общества. В настоящее время наблюдается стремительный рост количества разводов и числа детей, которые воспитываются в неполных семьях, где в подавляющем большинстве, воспитателем является мать.

Согласно статистике, в Беларуси практически каждая пятая семья с детьми – неполная (19,6 %). В республике насчитывается 1,2 млн. семей с детьми в возрасте до 18 лет (почти 45 % семей). Для сравнения: по переписи населения 1999 года удельный вес семей с детьми составлял 56 %. Среди неполных семей преобладают те, в которых дети воспитываются матерью. Значительно меньше семей, в которых детей воспитывает отец (1,4 % от общего количества семей) [1]. Если ребенок растет с одним из родителей, то это может быть воспринято им как норма. Поэтому очень важны меры, направленные на поддержку и укрепление семьи как основы полноценного развития детей

Семейные конфликты, разводы и эмоциональное насилие могут приводить к глубоким психологическим травмам у детей и подростков. Проблема подросткового суицида, связанная с распадом семьи, является серьезным социальным явлением.

В первой половине 2024 количество самоубийств среди детей и подростков в Беларуси выросло на 40 %: на один случай больше в Брестской и Минской областях, на 2 – в Витебской, на 3 – в Минске. Также растет число случаев незавершенных суицидов [2].

Важно также понимать, что подростки могут испытывать чувство безысходности, одиночества и депрессии в связи с разводом в семье.

Все эти факторы могут оказать негативное влияние на их психологическое благополучие. Две важные психологические характеристики, которые играют в этом решающую роль – антивитальность и жизнестойкость.

Антивита́льность – это негативное отношение к жизни, характеризующееся чувством безнадежности, пессимизмом и отсутствием смысла жизни. Психологические особенности антивита́льности подростков могут проявляться в форме отрицательного отношения к будущему, цельное отрицание смысла жизни, апатии, убежденности в бесполезности попыток изменить ситуацию, а также в снижении жизненной активности и полном отсутствии стремления к самореализации. Любая форма антивита́льных переживаний и действий увеличивает риск суицида́льного поведения [3].

Жизнестойкость понимается и как составляющая личностного потенциала и как гибкая развивающаяся система убеждений о себе, мире, отношениях с миром для управления обстоятельствами высокого уровня сложности, состоящая из таких компонентов, как вовлеченность, контроль, принятие риска, и способствующая совладанию со стрессом, и как система содержательных (ценностных) и практических (ресурсы, навыки) составляющих и используемых для решения задач, диктуемых средой. Феномен жизнестойкости изучается в контексте преодоления трудных жизненных и экстремальных ситуаций, протективного воздействия на формирование тревожных и депрессивных симптомов (в том числе с учетом роли субъективного благополучия, психологической безопасности), суицида́льного поведения [3].

Научная новизна работы заключалась в том, что исследование сочетает в себе теории антивита́льности и жизнестойкости с контекстом неполных семей, что позволяет исследовать симптоматику и состояние подростков с новой точки зрения. Хотя тема подростков и неполных семей обсуждается, мало работ было посвящено конкретно антивита́льности и жизнестойкости в этом контексте, что дает возможность исследования различий в восприятии и переживании подростками трудностей в зависимости от культурных и социальных традиций увеличивает глубину исследования, что делает исследование важным вкладом в науку.

Актуальность исследования заключалась в том, что в современных условиях наблюдается рост числа неполных семей, что делает изучение их влияния на психическое здоровье подростков важным. Исследования в этой области до сих пор недостаточны. Изучение антивита́льности и жизнестойкости в контексте неполных семей открывает новые горизонты для научных изысканий, а в условиях повышения уровня безработицы и социальной нестабильности вопросы адаптации и поддержки подростков из неполных семей становятся особенно актуальными. Понимание этих факторов важно для разработки эффективных программ поддержки.

Целью исследования было выявить и изучить психологические особенности антивита́льности и жизнестойкости у подростков из неполных семей.

База проведения эмпирического исследования: ГУО «Средняя школа №37 г. Гомеля».

Описание выборочной совокупности эмпирического исследования: 82 респондента подросткового возраста (средний возраст 15–16 лет), из них 35 респондентов из неполных семей и 47 респондентов из полных семей, 38 мальчиков и 44 девочки.

При проведении исследования была использована следующая психодиагностическая методика:

1 Опросник «Антивита́льность и жизнестойкость» (Сагалакова О. А., Труевцев Д. В.) (Приложение А).

Разработанный опросник «Антивита́льность и жизнестойкость» предназначен для измерения разных аспектов антивита́льных (направленных против биологических потребностей) переживаний, мыслей и действий в молодом возрасте.

Результаты обработки данных по шкалам жизнестойкости представлены на таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования показателей жизнестойкости подростков из полных и неполных семей, полученные с помощью опросника «Антивитальность и жизнестойкость» (О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев), в %

Название шкалы	Подростки из полных семей			Подростки из неполных семей			Всего по выборке		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Социально-психологическая поддержка	35	42	23	15	45	40	25	43,5	31,5
Функциональная семья	37	38	25	18	51	31	27,5	44,5	28
Удовлетворенность жизнью	37	27	36	44	31	25	40,5	29	30,5
Стремление к успеху	47	19	34	43	34	23	45	26,5	28,5
Саморегуляция/ планирование	32	32	36	54	26	20	43	26	31
Позитивный образ будущего	45	38	17	35	25	40	40	31,5	28,5

В результате исследования, проведенного с использованием опросника «Антивитальность и жизнестойкость», был получен широкий спектр данных, по которым можно провести детальный анализ жизнестойкости подростков из полных и неполных семей. Каждая шкала опросника отражает ключевые аспекты, играющие важную роль в формировании способности подростков справляться с жизненными трудностями и поддерживать позитивное восприятие своего будущего.

Первой шкалой является «Социально-психологическая поддержка». Подростки из полных семей показали более высокий уровень социальной поддержки, где 35 % из них имеют высокий уровень поддержки, 42 % обладают средним уровнем, и только 23 % испытывают низкий уровень. Напротив, подростки из неполных семей выразили себя менее благоприятно: лишь 15 % имеют высокий уровень социальной поддержки. На общем уровне по выборке 25 % подростков ощущают высокий уровень поддержки, что может указывать на необходимость формирования дополнительных социальных структур поддержки для подростков из неполных семей.

Вторая шкала, «Функциональная семья», также продемонстрировала различия между группами. В полных семьях 37 % подростков отметили высокий уровень функциональности, тогда как среди тех, кто рос в неполных семьях, этот показатель значительно ниже и составляет 18 %. Общие данные свидетельствуют о том, что недостаток семейной функциональности, возможно, негативно сказывается на психологическом состоянии подростков, что может быть критически важным для их будущего.

«Удовлетворенность жизнью» является третьей шкалой, где результаты также показали четкое разделение. Подростки из неполных семей (44 %) сообщают о большей удовлетворенности жизнью по сравнению с 37 % у подростков из полных семей. Это может указывать на то, что внешние переменные и обстоятельства существенно влияют на общее восприятие счастья и удовлетворения жизнью.

Четвертая шкала «Стремление к успеху» показала, что 47 % подростков из полных семей располагают высоким уровнем стремления к успеху. В то же время, среди подростков из неполных семей этот показатель несколько снизился, составив 43 %. То есть, несмотря на более сложные семейные условия, подростки все же сохраняют стремление к успеху, что может быть связано с желанием улучшить свою жизненную ситуацию.

Шкала «Саморегуляция/планирование» показала, что у подростков из неполных семей более 54 % обладают высокой способностью к саморегуляции и планированию, что является важным показателем личной зрелости. Однако, в полных семьях 32 % подростков показали высокий уровень в этой области. Это свидетельствует о том, что подростки из неполных семей, возможно, вынуждены развивать навыки саморегуляции ради улучшения своей жизни.

Наконец, шкала «Позитивный образ будущего» демонстрирует интересные результаты. 45 % подростков из полных семей имеют высокий уровень позитивного восприятия своего будущего, в то время как у подростков из неполных семей этот показатель составляет 35 %. Она подчеркивает важность позитивных ожиданий для формирования устойчивого жизненного восприятия и будущих мечтаний подростков, что может варьироваться в зависимости от семейной структуры.

В результате анализа данных по шкалам антивитальности можно выделить несколько ключевых аспектов, характеризующих различия в антивитальности между двумя группами подростков на основе их семейного положения.

Начнем с первой шкалы, охватывающей антивитальные мысли и действия. Подростки из полных семей демонстрируют меньший уровень антивитальных мыслей и действий, причем 22 % из них имеют высокий уровень, в то время как у подростков из неполных семей этот показатель существенно выше и составляет 33 %. Это свидетельствует о том, что подростки из неполных семей чаще сталкиваются с негативными установками, что может быть связано с особыми стрессовыми условиями, в которых они находятся.

В частности, подшкала, касающаяся антивитальных действий как способа совладания с напряжением, показывает, что подростки из полных семей используют данный механизм на более высоком уровне (34 %), в то время как только 30 % из неполных семей могут похвастаться аналогичным подходом. Эффективные стратегии совладания могут компенсировать отрицательное влияние неблагоприятной семейной среды.

В отношении антивитальных переживаний подростки из полных семей также имеют более высокий уровень позитивного восприятия своего состояния (38 % с высоким уровнем переживаний против 21 % в группе неполных семей). Это может указывать на то, что подростки из полных семей обладают большей психологической устойчивостью, что, возможно, связано с более стабильной семейной поддержкой и средой. Однако не стоит забывать о факторах, таких как уровень жизненных ресурсов и социальная поддержка, которые могут существенно влиять на подобные показатели.

Шкала, касающаяся страха негативной оценки, также интересна для анализа. В ней подростки из полных семей (44 % с высоким уровнем страха) чувствуют себя менее уверенно, чем их сверстники из неполных семей (38 %). Этот страх может проявляться в некоторых аспектах социальной жизни подростков, включая учебные и межличностные взаимодействия, что может быть результатом внутренней неуверенности и повышенного давления на успех.

Далее, шкала микросоциального конфликта демонстрирует существенные отличия. В группе подростков из полных семей 12 % имеют высокий уровень конфликтов,

тогда как в группе из неполных семей данный показатель значительно выше и составляет 41 %. Подростки из неполных семей чаще сталкиваются с конфликтами как в семье, так и в группе сверстников, что также может заставлять их проявлять антивитальные мысли и действия. Этот конфликт также может оказать серьезное влияние на общее психоэмоциональное состояние.

Что касается ощущений одиночества и недоверчивости, подростки из полных семей (27 % высокой оценки) ощущают себя более социализированными по сравнению с подростками из неполных семей (33 %). Эта разница важна, так как одиночество может быть триггером для формирования антивитального поведения.

Показатели вредных привычек среди подростков из полных семей несколько выше (39 % против 38 % в группе неполных семей), что говорит о том, что разные домашние условия могут приводить к схожим проблемам в области формирования зависимостей.

Наконец, шкала, отражающая склонность к асоциальному поведению, указывает на то, что подростки из полных семей (43 %) более подвержены подобным тенденциям, чем их сверстники из неполных семей (40 %). Это может быть вызвано разными факторами, включая давние традиции в семье, подростковые проблемы самоидентификации и т. д.

В целом, анализ результатов по каждой шкале опросника демонстрирует, что подростки из неполных семей в большей степени подвержены антивитальному поведению, чем их сверстники из полных семей. Различия в антивитальности могут быть обусловлены как внешними факторами (социальная поддержка, семейные отношения), так и внутренними механизмами, такими как уровень жизнестойкости, стратегии совладания с трудностями и общая степень социальной адаптации.

Результаты исследования подтверждают актуальность рассмотрения вопроса влияния неполной семьи на развитие подростков. Анализ выявил значительные различия между подростками из полных и неполных семей в таких аспектах, как социально-психологическая поддержка и функциональность семьи. Подростки из полных семей имеют более высокие показатели социальной поддержки и функциональности, что позволяет им эффективно адаптироваться к жизненным трудностям. Это говорит о негативном влиянии отсутствия одного из родителей, которое может проявляться в снижении уровня эмоционального благополучия и предрасположенности к антивитальным переживаниям.

Несмотря на выявленные различия, стоит отметить, что уровень удовлетворенности жизнью и амбициозности подростков из обеих групп значительно пересекается. Это подчеркивает, что определенные внутренние ресурсы, такие как стремление к успеху и позитивный образ будущего, могут способствовать их психологической стойкости, даже в сложных семейных условиях. Тем не менее, подростки из неполных семей характеризуются более высоким уровнем микросоциальных конфликтов, что может служить триггером для антивитального поведения.

Исследование также выявило, что подростки из полных семей реже сталкиваются с антивитальными мыслями и действиями, что подчеркивает их большую психологическую устойчивость. В то же время уровень тревожных руменаций и чувство одиночества остаются проблемными для подростков из неполных семей. Эти данные указывают на необходимость создания программ поддержки, направленных на усиление социальных и эмоциональных ресурсов у подростков, находящихся в сложных обстоятельствах.

Также полученные в процессе исследования результаты позволили выявить актуальность изучения данных психологических особенностей в процессе подростковой адаптации и развития личности.

Область применения данного исследования включает разработку методик и практик работы с подростками, направленных на повышение их жизнестойкости и адаптивности к жизненным ситуациям, повышение их самооффективности и помощь в развитии позитивного мировоззрения. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы при психологической поддержке подростков в периоды стресса и кризисов.

Список использованных источников

1 В Беларуси практически каждая пятая семья с детьми – неполная / [Электронный ресурс] // БЕЛТА : [сайт]. – URL: <https://belta.by/society/view/v-belarusi-prakticheski-kazhdaja-pjataja-semija-s-detmi-nepolnaja-3610-2015/> (Дата обращения: 05.03.2025).

2 Почему в Беларуси участились подростковые самоубийства? / [Электронный ресурс] // Thinktanks : [сайт]. – URL: <https://thinktanks.pro/publication/2025/01/17/pochemu-v-belarusi-uchastilis-podrostkovye-samoubistva.html> (Дата обращения: 24.02.2025).

3 ОПРОСНИК «АНТИВИТАЛЬНОСТЬ...» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/oprosnik-antivitalnost-i-zhiznestoykost-avizhs-sagalakova-oa-truevcev-dv-2528037.html>. – Дата доступа: 08.02.2025.

А. А. Попко

Научный руководитель: Т. И. Ачинович
Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ПОСТРАДАВШИМ ОТ НАСИЛИЯ

Статья посвящена проблеме насилия над детьми, его видам (физическое, психологическое, сексуальное насилие и пренебрежение потребностями) и психологическим последствиям. Рассматриваются эффективные методы реабилитации, включая когнитивно-поведенческую терапию, арт-терапию и игротерапию. Особое внимание уделено созданию безопасной среды и комплексному подходу к восстановлению психологического благополучия детей.

Ключевые слова: насилие над детьми, детская психология, психологическая помощь.

A. A. Popko

Scientific advisor: T. I. Achinovich
Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus

FEATURES OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN AFFECTED BY VIOLENCE

The article is devoted to the problem of violence against children, its types (physical, psychological, sexual violence and neglect of needs) and psychological consequences. Effective rehabilitation methods, including cognitive behavioral therapy, art therapy, and gaming therapy, are considered. Special attention is paid to creating a safe environment and an integrated approach to restoring the psychological well-being of children.

Keywords: child abuse, child psychology, psychological help.

Насилие над детьми представляет собой одну из наиболее серьезных и социально значимых проблем современного общества, требующую безотлагательного внимания со стороны специалистов, государственных структур и общественности в целом. В психолого-педагогическом аспекте под насилием понимают физическое, психическое или социальное воздействие на человека, вынуждающее его прерывать значимую деятельность или угрожающее его здоровью и целостности. Применительно к детям часто используют термин «жестокое обращение», под которым подразумевают умышленные или неосторожные действия со стороны родителей или других лиц, приводящие к травмам, нарушениям развития или угрожающие благополучию ребенка.

Как отмечает В. Н. Корчагин в работе «Социально-психологическая реабилитация детей, пострадавших от жестокого обращения, и его профилактика в условиях образовательно-воспитательных организаций», физическое насилие может приводить к серьезным нарушениям в развитии ребенка, включая деструктивное и антисоциальное поведение.

Масштабы распространения жестокого обращения с детьми продолжают оставаться тревожно высокими, несмотря на предпринимаемые на международном и национальном уровнях меры по защите прав ребенка.

Традиционно различают четыре вида жестокого обращения с детьми:

1) физическое насилие – преднамеренное или неосторожное нанесение травм ребенку, которое вызывает нарушение физического или психического здоровья или отставание в развитии;

2) эмоциональное или психологическое насилие – длительное, периодическое или постоянное воздействие родителей или других взрослых на ребенка, приводящие к формированию у ребенка патологических черт характера или нарушению психического развития;

3) сексуальное насилие или развращение – вовлечение ребенка в действие с сексуальной окраской, с целью получения взрослыми сексуального удовлетворения или материальной выгоды;

4) моральная жестокость или пренебрежение основными потребностями ребенка – неспособность родителей или лиц их заменяющих удовлетворять основные нужды и потребности ребенка: в пище, одежде, жилье, медицинской помощи, воспитании, образовании и т. д. [4].

Вопрос о психологических последствиях пережитого в детстве насилия является крайне значимой сферой для комплексных научных исследований, объединяющей экспертов в сферах клинической психологии, психотерапевтической помощи и социальной поддержки. Согласно утверждениям Боулби, представленным в его трудах, посвященных теории привязанности, пережитые в раннем возрасте травмирующие события оказывают существенное воздействие на процесс формирования личности ребенка, подрывая фундаментальное ощущение защищенности и веры в окружающий мир [1].

Значительный вклад в понимание механизмов преодоления последствий насилия внесли Бек и Эллис, разработавшие когнитивно-поведенческий подход. Их работы демонстрируют, как травматический опыт формирует дезадаптивные когнитивные схемы, влияющие на восприятие себя и окружающего мира. В практическом аспекте это направление позволило разработать эффективные методы коррекции последствий травмы, особенно важные при работе с детьми.

Особого внимания заслуживают исследования Б. ван дер Колка, посвященные посттравматическому стрессовому расстройству у детей. Его фундаментальный труд «Тело помнит всё» раскрывает комплексный характер последствий насилия, включая не только психологические, но и соматические проявления травмы. Эти идеи нашли подтверждение в современных нейробиологических исследованиях, демонстрирующих стойкие изменения в работе мозга у жертв жестокого обращения [3].

Основная цель психологической помощи заключается в создании условий для полного психологического восстановления ребенка, минимизации последствий травмы и возвращении к нормальному процессу развития. Эта общая цель реализуется через систему взаимосвязанных задач, учитывающих комплексный характер последствий насилия.

Целью профессионального вмешательства в кризисную ситуацию ребёнка, пострадавшего от насилия, становится мобилизация всех его возможностей, создании условий для полного психологического восстановления ребенка, минимизации последствий травмы и возвращении к нормальному процессу развития. Эта общая цель реализуется через систему взаимосвязанных задач, учитывающих комплексный характер последствий насилия.

Основной метод и форма работы с детьми, пострадавшими от насилия, – индивидуальное и групповое взаимодействие.

Как подчеркивают В. В. Дерябина и Л. Н. Корчагина в статье «Технологии социально-психотерапевтического сопровождения детей, переживших насилие», ключевой задачей психологической помощи является создание безопасной среды, где ребенок сможет постепенно проработать травматический опыт. Это включает в себя обеспечение как физической безопасности, то есть предотвращение повторных актов насилия, так и создание психологически комфортной обстановки, характеризующейся принятием и доверием.

Важнейшим аспектом работы выступает бережная и поэтапная проработка травматических переживаний, позволяющая интегрировать болезненный опыт в жизненную историю ребенка без ущерба для его текущего психологического состояния. Особое внимание уделяется коррекции эмоциональной сферы, включая работу с тревожностью, страхами, депрессивными проявлениями, агрессией и другими эмоциональными последствиями насилия. Важной частью является обучение навыкам эмоциональной саморегуляции [2].

Физическое насилие оказывает разностороннее воздействие, варьирующееся от минимального, почти не влияющего на становление личности, до серьезных отклонений, включая психопатические расстройства, деструктивное и антиобщественное поведение. Это обусловлено множеством аспектов, таких как индивидуальные черты ребенка, его возраст, тип взаимоотношений с родителем, применяющим наказание, интенсивность и методы физического воздействия.

Аналогично другим формам насилия, физическое насилие в первую очередь сказывается на формировании самовосприятия ребенка и его восприятии окружающего. Следовательно, последствия насилия не ограничиваются травматическим опытом, а распространяются на другие области, такие как взаимодействие со сверстниками, успешность в школе, формирование будущих близких отношений.

Психологическая работа с детьми, подвергшимися насилию, очень сложна. Она требует от психолога чуткости, медленности и аккуратности. Дети, пережившие насилие, нуждаются в особом внимании, понимании и поддержке со стороны психолога. Наличие у них сильного чувства вины не позволяет им обсуждать свою проблему напрямую: они считают, что каким-то образом спровоцировали атаку по отношению к себе (особенно в случае сексуального насилия). Стыд за себя не дает детям раскрываться. Поэтому в работе с детьми важно избегать закрытых или направляющих вопросов.

Общей целью в работе с детьми, пережившими насилие (как и со взрослыми), является уменьшение и ликвидация травматических переживаний, преодоление чувства собственной неполноценности, вины и стыда. В работе с ребенком важно поддерживать его способность дифференцировать взаимодействия с окружающими людьми, способствовать его личностному развитию.

Рекомендуется проводить индивидуальные консультации в специально оборудованном помещении, таком как игровая комната или комната релаксации, избегая стандартной классной обстановки. Важно обеспечить постоянство места проведения встреч с ребенком, чтобы создать ощущение безопасности и предсказуемости.

Эффективность консультирования возрастает, когда ребенок имеет возможность регулировать физическую дистанцию между собой и консультантом. Оптимальным считается расположение психолога напротив ребенка или под углом к нему, с доступом к небольшому столику, который может служить временным барьером для повышения чувства защищенности. Перед началом терапевтической работы необходимо тщательно собрать информацию о ребенке, его семейном окружении, увлечениях и обстоятельствах, связанных с пережитым насилием.

В процессе реабилитации детей, пострадавших от насилия, применяются различные терапевтические подходы. Среди наиболее результативных методов выделяют арт-терапию, песочную терапию, игротерапию, а также когнитивно-бихевиоральную терапию (КБТ), каждый из которых направлен на восстановление психологического благополучия ребенка.

КБТ зарекомендовал себя как один из наиболее результативных методов в коррекции симптомов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), поскольку базируется на принципе взаимосвязи мыслей, эмоций и поведения: целенаправленное воздействие на одну из этих сфер неизбежно влечет изменения в других. Реабилитация детей-жертв насилия в рамках КБТ предполагает комплексную работу, направленную на преодоление последствий травмы через создание безопасной терапевтической среды, где ребенок может постепенно раскрывать болезненные переживания, снижая уровень тревоги. Ключевым аспектом является помощь в распознавании и адаптивном выражении эмоций, что способствует уменьшению негативного влияния травмы и коррекции искаженных представлений о себе и окружающем мире. Важно донести до ребенка, что ответственность за совершенное насилие лежит исключительно на взрослом, а не на нем. Параллельно ведется работа по развитию социальных навыков, укреплению уверенности в себе и формированию здоровых поведенческих паттернов. Таким образом, реабилитация детей в рамках когнитивно-бихевиорального подхода предполагает последовательную работу на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях.

Особое внимание уделяется эмоциональной сфере, поскольку травма часто приводит к «путанице чувств» – состоянию, при котором ребенок не может идентифицировать и вербализовать свои переживания. Для развития эмоционального интеллекта используются техники формирования словаря эмоций через визуальные средства (пиктограммы, рисунки, фотографии), обучение распознаванию чувств других людей через анализ мимики, интонации и невербальных сигналов, а также постепенное освоение навыка осознания и принятия собственных эмоций – от простых к более сложным и травматичным. Для детей младше 12 лет наиболее естественным и эффективным методом реабилитации является игровая терапия, которая существует в различных форматах.

Директивный подход предполагает активное участие психолога, который через игру помогает ребенку осознать связь между игровыми ситуациями и реальными травматическими переживаниями, предлагая новые способы реагирования. Психолог направляет деятельность ребенка таким образом, чтобы «отыграть» травматическую ситуацию, сопутствующие ей мысли и чувства и новые, более конструктивные способы выхода из нее.

Недирективная игровая терапия, основанная на принципах гуманистической психологии, создает условия для свободного выражения чувств и мыслей, способствуя личностному росту. Психолог дает возможность ребенку почувствовать, что он свободен в выражении своих чувств и мыслей, отражает его реакции на вербальном и невербальном уровнях.

Игровая терапия в рамках гештальт подхода направлена на исследование неудовлетворенных потребностей ребенка. То, какие чувства и реакции вызывает у окружающих желания ребенка (прямое высказывание о потребностях), определяет способ его обращения со своими потребностями: он может их заметить, проигнорировать, испугаться, застыдиться. В контакте с психологом, ребенок может лучше узнать свои потребности, научиться говорить о них, развить адекватные границы, восстановить способность к творческому приспособлению.

Оказание психологической помощи детям, пострадавшим от насилия, представляет собой сложный многоэтапный процесс, требующий особого профессионального подхода. Особое значение приобретает комплексный подход, сочетающий методы когнитивно-поведенческой терапии, арт-терапии и игровые техники. Такой интегративный подход позволяет работать одновременно с эмоциональными, когнитивными и поведенческими последствиями травмы. Важнейшей задачей специалиста является помощь ребенку в восстановлении базового доверия к миру, коррекции искаженных представлений о себе и окружающих, а также формировании адаптивных стратегий поведения.

Таким образом, оказание психологической помощи детям, пережившим насилие, должно основываться на глубоком понимании природы психологической травмы, сочетать

научно обоснованные методы вмешательства и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Только такой подход может обеспечить эффективную реабилитацию и способствовать восстановлению психологического благополучия пострадавших детей.

Список использованных источников

- 1 Боулби Д. Привязанность / Пер. с англ., Под ред. Г. В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2003. – 482 с.
- 2 Дерябина, В. В. Технологии социально-психотерапевтического сопровождения детей, переживших насилие / В. В. Дерябина, Л. Н. Корчагина // Социальная педагогика. – 2014. – № 2. – С. 50-60
- 3 Колк, Бессел ван дер Тело помнит все : какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть / Бессел ван дер Колк. – Москва : Эксмо, 2023. – 541 с.
- 4 Корчагин, В.Н. Социально-психологическая реабилитация детей, пострадавших от жестокого обращения, и его профилактика в условиях образовательно-воспитательных организаций / В.Н. Корчагин, Л.Н. Корчагина // XXI ВЕК: ИТОГИ ПРОШЛОГО И ПРОБЛЕМЫ НАСТОЯЩЕГО ПЛЮС. – Пенза, 2015. – Т. 3, № 6 (28). – С. 93-98

Я. Н. Потеряева

Научный руководитель: А. А. Смык

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

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ЮНОШЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ

Аннотация. Данная статья направлена на изучение особенностей коммуникативной компетентности у юношей с различными стратегиями поведения в конфликте. В статье раскрывается понятие коммуникативной компетентности, формирование представлений о факторах влияния коммуникативной компетентности на процессы различных стратегий поведения в конфликте.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, юношеский возраст, стратегии поведения, конфликт, конфликтное взаимодействие и т. д.

Ya. N. Poteryaeva

Scientific advisor: A. A. Smyk

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

THE PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN YOUNG MEN WITH DIFFERENT STRATEGIES OF BEHAVIOR IN CONFLICT

Annotation. This article is aimed at studying the peculiarities of communicative competence in young men with different strategies of behavior in conflict. The article reveals the concept of communicative competence, the formation of ideas about the factors of the influence of communicative competence on the processes of various strategies of behavior in conflict.

Keywords: communicative competence, adolescence, behavior strategies, conflict, conflict interaction, etc.

Общение является наиболее важным элементом развития личности человека, что ориентировано на полноценное интеллектуальное развитие человека, установлении мыслительных процессов и свойств личности. Общение представляет собой определенный процесс организации коллективной деятельности. Проявление высокого уровня активности способствует развитию процессов взаимной деятельности в рамках общения. Именно процессы коммуникации основаны на организацию общественной деятельности, что способствует обогащению новыми связями и отношениями между различными людьми [1]

Жизнь без конфликтов, без серьезных переживаний, разногласий и недопонимания немислима ни для одного человека. Конфликт – это столкновение, серьезное разногласие, при котором человек испытывает неприятные чувства или переживания. Конфликты неизбежны, они возникают во всех жизненных ситуациях и сопровождают нас на протяжении всей жизни. В современной психологической науке крайне мало исследований, которые направлены на подробное изучение данных феноменов. На основе данной информации мы можем определить, что в основном, есть большая необходимость в том, чтобы изучать основные показатели поиска путей решения конкретных проблем.

Конфликт как социальное и психологическое явление во многом появился в начале 20 века и стал предметом изучения различных наук. Конфликт впервые стал предметом изучения определенной социологической науки. Данные особенности помогли развивать систему построения новой науки – конфликтологии. Данная наука направлена на умение различать определенные области конфликтного потенциала посредством работы различных научных дисциплин, включающих представление о таких понятиях как «теория управления», «организационная теория» и т. д. Конфликтология в рамках изучения социально-политической сферы ориентирована на систему течения и разрешения конфликтов в рамках взаимодействия различных социологических и политических наук [2, с. 58]

В рамках современной психологической науки все большее значение придается понятию «организационный конфликт», который основан на понимании определенного конфликта в системе определенной организации, который вызван системой изучения определенных свойств и структурных особенностей деятельности организации.

При анализе современных условий развития общества необходимо отметить способность к эффективному разрешению конфликтов на основе становления и развития эмоционального климата в рамках взаимодействия на основе реализации конкретных компонентов межличностного взаимодействия между людьми. В настоящее время окружающая среда играет ведущую роль в развитии современных людей. На основе данных характеристик отмечается, что в основном, важными показателями социально активной личности является именно развитие навыков сотрудничества. В рамках данного процесса происходит развитие системы актуализации интересов на основе сложности и обширности деятельности в системе общения.

Конфликт проходит несколько стадий: от латентной фазы до открытого противостояния и завершения. На каждом этапе возможно применение определённых методов управления: прогнозирование, предупреждение, регулирование и разрешение. Важным инструментом в разрешении конфликтов является медиация – привлечение нейтральной третьей стороны, способствующей достижению взаимопонимания между конфликтующими сторонами.

Типология конфликтов, основанная на различных критериях (сфера проявления, направленность, уровень выраженности, количество участников и др.), позволяет точнее диагностировать ситуацию и выбирать наиболее подходящую стратегию поведения. Среди основных стратегий выделены: приспособление, компромисс, сотрудничество, игнорирование и соперничество, каждая из которых имеет свои условия целесообразного применения. Особое внимание уделено внутриличностным, межличностным и межгрупповым

конфликтам, а также их влиянию на эмоциональное состояние и поведение людей. Отмечается важность самоконтроля, соблюдения этических норм общения и способности к эмпатии в предотвращении и разрешении конфликтных ситуаций.

Грамотное управление конфликтами требует не только знания их природы и механизмов развития, но и умения гибко реагировать на меняющиеся обстоятельства, выбирать рациональные стратегии поведения и стремиться к поиску взаимовыгодных решений. Это делает исследование и понимание конфликтов актуальной задачей в различных сферах жизни – от повседневного общения до профессиональной деятельности и государственного управления.

При формировании представлений об особенностях управления конфликтами необходимо отметить важные существенные характеристики института медиации, ориентированного на разрешение возникающих конфликтов. Посредниками в рамках работы с конфликтами могут являться как граждане, определенные общественные и организационные коллективы, государственные органы и т. д.

Представим результаты на рисунке 1.



Рисунок 1 – Схема развития конфликта

Необходимо отметить такие особенности как неожиданное возникновение определенной конфликтной ситуации. Формирование представлений об анализе определенных конфликтов необходимо отметить необходимость его разрешения с точки зрения интересов и потребностей двух сторон. Мотивы в рамках данных характеристик могут определяться как важные элементы взаимодействия между двумя группами. Конфликты могут формироваться как следствие недостатка информации на основе проявления негативных эмоциональных проявлений. Тут необходимо отметить такие особенности как желание достигать высокого уровня развития результатов на основе развития представлений о активности в рамках определения конкретных характеристик развития личности. В то же время вы должны стараться сохранять самообладание и не выражать слишком быстро свои негативные чувства. Неправильное поведение и различные виды вредных привычек существенно способствуют возникновению конфликтных ситуаций [3].

Было отмечено, что в основном, коммуникативная компетентность представляет собой определенное стабильное психологическое образование, направленное на развитие системы личностных, индивидуальных характеристик в поведении и проявлении характеристик. Однако большинство авторов указывает на то, что в основном, существенными характеристиками развития коммуникативной компетентности является именно развитие важной способности развития коммуникативной компетентности в проявлении способностей к установлению взаимодействия с окружающими людьми.

В ходе исследования была дана характеристика основным коммуникативным моделям. Были рассмотрены такие модели как: модель Лассуэлла; модель Шеннона–Уивера; модель М. де Флера; модель «ИСКП».

В ходе изучения особенностей личности юношеского возраста нами установлено, что личность в юношеском возрасте характеризуется следующими особенностями:

а) юношеский кризис, когда по мнению К. Юнга, является столкновение человека с требованиями реальной жизни, которые не всегда соответствуют его собственным представлениям;

б) эмоциональная сфера в юности, более устойчивая и осознанная. В этом возрасте происходит формирование общей эмоциональной направленности личности, то есть закрепление иерархии ценностей различных переживаний;

в) структура самосознания в юношеском возрасте происходит формирование самооценки, эмоционально-ценностного отношения, уровень субъективного контроля. Подчеркивается значение профессиональной направленности как главное новообразование в юношеском возрасте;

г) ведущей деятельностью в юношеском возрасте является учебно-профессиональная деятельность [4].

Проведенное исследование позволило получить развернутую картину взаимосвязи между предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликте и уровнем развития коммуникативной социальной компетентности у юношей. Анализ данных выявил несколько важных закономерностей.

Группа, предпочитающая приспособление, характеризуется преобладанием средних значений по большинству параметров, что отражает их стремление к балансу и избеганию крайностей. Однако обращает на себя внимание относительно низкий показатель жизнерадостности, который может свидетельствовать о некоторой эмоциональной подавленности.

Наиболее парадоксальные результаты показали юноши, склонные к конфронтации. С одной стороны, у них зафиксированы высокие показатели по многим параметрам, включая когнитивные способности, с другой – выраженная склонность к асоциальному поведению. Это создает сложный психологический портрет, сочетающий интеллектуальное развитие с готовностью нарушать социальные нормы.

Участники, выбирающие стратегию сотрудничества, продемонстрировали наиболее сбалансированные показатели коммуникативной компетентности. Особенно выделяются их навыки самоконтроля и способность поддерживать продуктивное общение. Однако равномерное распределение показателей склонности к асоциальному поведению несколько неожиданно для данной группы.

Юноши, предпочитающие компромисс, отличаются глубиной эмоциональных переживаний при некоторой сдержанности в выражении позитивных эмоций. Их профиль коммуникативной компетентности отражает гибкость и адаптивность, характерные для этой стратегии поведения.

Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента не выявил значимых различий между группами по всем исследуемым параметрам. Все полученные значения оказались ниже критического уровня, что свидетельствует об отсутствии статистически достоверных различий в уровне коммуникативной компетентности между группами с разными стратегиями поведения в конфликте. Это может указывать на то, что особенности коммуникативных навыков в большей степени связаны с индивидуальными характеристиками, чем с предпочитаемыми стратегиями разрешения конфликтов.

На следующем этапе эмпирического исследования был проведен анализ особенностей коммуникативной компетентности у юношей с различными стратегиями поведения в конфликте. Для выявления статистически значимых различий между группами использовался критерий Манна-Уитни, который позволяет сравнивать две независимые выборки по уровню выраженности признака. В результате анализа были сравнены группы, предпочитающие разные стратегии поведения в конфликте: уклонение, приспособление,

конфронтация, сотрудничество и компромисс. Оценивались такие параметры, как общительность, логическое мышление, эмоциональность, жизнерадостность, художественный или рациональный тип мышления, независимость, уровень контроля и склонность к асоциальному поведению.

Также, в ходе исследования нами разработана программа по развитию коммуникативной компетентности, целью которой является развитие коммуникативной и перцептивной компетентности юношей. В ходе исследования также была выделена группа из 15 юношей с наиболее низкими показателями коммуникативной и социальной компетентности для проведения последующей коррекционной работы. Эти данные могут быть полезны для разработки программ психологического сопровождения и развития социальных навыков у молодых людей.

Реализованная программа развития коммуникативной компетентности продемонстрировала высокую эффективность, что подтверждается комплексным анализом результатов на всех этапах исследования. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов выявил существенную положительную динамику по всем измеряемым параметрам.

Статистический анализ с использованием критерия Вилкоксона подтвердил достоверность этих изменений. Особенно значимые сдвиги произошли в уровне контроля ($T = 9$ при $p < 0,01$) – так должно быть и эмоциональной сфере ($T = 11$ при $p < 0,01$), что свидетельствует о высокой эффективности программы в развитии навыков саморегуляции и эмоционального интеллекта.

Важным результатом стало снижение склонности к асоциальному поведению ($T = 12$ при $p < 0,01$) – низкий уровень уменьшился с 60 % до 33 %, что указывает на успешность программы в формировании просоциальных моделей поведения.

Наиболее выраженный эффект программа показала в развитии эмоционально-волевой сферы и социальных навыков, что особенно важно для данной возрастной группы. Менее интенсивные, но статистически значимые изменения когнитивных параметров указывают на необходимость возможной корректировки программы с усилением этого компонента.

На основании всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что все поставленные перед написанием работы задачи выполнены в полном объеме и цель исследования достигнута.

Список использованных источников

- 1 Бодалев, А. А. Психологическое общение / А. А. Бодалев – М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: Н.П.О, Модек, 2006. – 256 с.
- 2 Куницына, В. Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В. Н. Куницына – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
- 3 Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников – М.: Академия, 2011. – 96 с.
- 4 Зотова, И. Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества// Актуальные социально – психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века». – Кисловодск: 2006. – 109 с.
- 5 Зотова, И. Н. Характеристика коммуникативной компетентности// Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика» – №13(68), – Таганрог: 2006. – С. 225–227.

А. В. Редюк

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

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У СТУДЕНТОВ

В статье исследованы копинг-стратегии как механизм психологической адаптации студентов к учебным и социальным стрессорам. Рассмотрены теоретические подходы к определению копинга, представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с использованием опросника способов копинга (ОСК) в адаптации Е. В. Битюцкой. Выявлены преобладающие стратегии совладания, обсуждены их адаптивные и рискованные аспекты. Даны рекомендации для практической работы в университете.

Ключевые слова: копинг, стресс, студенты, адаптация, саморегуляция, социальная поддержка.

A. V. Redyuk

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogy, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

COPING STRATEGIES OF STUDENTS

This article explores coping strategies as a mechanism of psychological adaptation of students to academic and social stressors. The paper reviews theoretical approaches to defining coping, presents the results of an empirical research conducted using the Ways of Coping Questionnaire (WCQ) adapted by E. V. Bityutskaya, and identifies the predominant coping strategies, discussing their adaptive and risk-related aspects. Practical recommendations for university support services are provided.

Keywords: coping, stress, students, adaptation, self-regulation, social support.

В условиях стремительно меняющегося мира, насыщенного информацией, требованиями к гибкости мышления и социальной адаптивности, современное общество сталкивается с постоянным психологическим напряжением. В этих реалиях особую значимость приобретают механизмы внутренней саморегуляции, позволяющие человеку сохранять устойчивость перед лицом жизненных трудностей. Одним из ключевых инструментов психической адаптации являются копинг-стратегии – осознанные и неосознанные способы преодоления стресса и эмоционального дискомфорта.

Термин «копинг» (от англ. *to cope* – справляться, преодолевать) был введен в научный оборот в 1960-х годах и с тех пор стал центральным понятием в психологии стресса. Наиболее значительный вклад в развитие концепции копинга внесли Р. Лазарус и С. Фолкман, которые рассматривали его как когнитивно-поведенческий процесс, включающий в себя непрерывную оценку стрессовой ситуации и выбор стратегии реагирования на неё [1]. По их мнению, копинг – это не просто реакция на стресс, а динамическая форма взаимодействия индивида со средой, направленная на преодоление требований, превышающих ресурсы человека.

В последние пять лет растёт интерес к исследованию стратегий преодоления трудностей в различных областях психологии. В психологической литературе копинг определяется как осознанная модель поведения, которая формируется у человека позднее, чем механизмы психологической защиты.

Копинг – это активные действия, которые человек предпринимает в стрессовой ситуации, чтобы справиться с ней. Эти действия основаны на осознании и направлены на преодоление стресса. Хотя копинг-стратегии и похожи на механизмы психологической защиты, между ними есть существенное различие. В отличие от копинга, механизмы психологической защиты неосознанны и включаются автоматически в ответ на стресс [2].

Когда мы говорим о «копинг-стратегиях», то обычно имеем в виду способы совладания со стрессом, которые человек использует в сложных ситуациях. Эти стратегии могут быть разными: от активных действий до пассивного принятия ситуации. Использование термина «копинг» обычно связано с такими понятиями, как «копинг-поведение», «копинг-стратегии» и «копинг-ресурсы».

Копинг-поведение и копинг-стратегии часто используются как синонимы. Когда мы говорим о копинг-стратегиях, мы подразумеваем способы, которые человек использует для преодоления стресса в сложных ситуациях. Эти стратегии могут быть разнообразными: от активных действий до пассивного принятия ситуации [3].

Е. В. Суханова дает следующее понятие копинг-стратегий: «В настоящее время под копинг-стратегиями понимаются осознанно используемые человеком приемы совладания с трудными ситуациями, состояниями, совокупность различных поведенческих стратегий, меняющиеся попытки в когнитивной и поведенческой областях справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека» [4].

Т. Л. Крюкова считает, что умение справляться с трудностями – это ключевой фактор самоорганизации как отдельного человека, так и группы людей. Копинг-стратегии предполагают активное взаимодействие с проблемной ситуацией и зависят от того, насколько человек может её контролировать. Если контроль возможен, то человек пытается изменить ситуацию, а если нет – адаптируется к ней [5].

В современном понимании копинг-поведения акцент делается на том, что стратегии преодоления трудностей применимы не только в экстремальных ситуациях, но и в повседневной жизни. Копинг-стратегии используются людьми для преодоления стрессовых ситуаций, которые могут быть как кратковременными, так и длительными. [6].

Таким образом, копинг-стратегии представляют собой совокупность мыслительных и поведенческих способов, с помощью которых человек стремится восстановить эмоциональное равновесие, снизить напряжение, а также адаптироваться к внешним и внутренним изменениям.

Среди теоретических подходов, объясняющих феномен копинга, особое значение имеет модель стресса и совладания Р. Лазаруса и С. Фолкман. Согласно этой модели, человек сначала когнитивно оценивает ситуацию (как угрожающую или контролируруемую), а затем выбирает стратегию реагирования. Таким образом, копинг – это не просто поведенческий ответ, а результат субъективной интерпретации ситуации и оценки собственных ресурсов.

Другие подходы также обогащают понимание копинга:

- психоаналитический подход связывает копинг с механизмами психологической защиты;
- поведенческий подход фокусируется на наблюдаемом поведении и подкреплении;
- гуманистическая психология (К. Роджерс) подчёркивает важность личностной целостности и аутентичности в преодолении трудностей.

Существует множество классификаций копинг-стратегий. Наиболее известной считается типология, предложенная Р. Лазарусом и С. Фолкман, которая включает три основных типа.

Первый тип – проблемно-ориентированные стратегии. Они предполагают активные действия, направленные на изменение самой стрессовой ситуации или устранение её первопричин. Такие стратегии включают в себя планирование конкретных шагов, поиск необходимой информации, рациональный анализ происходящего, принятие

обоснованных решений, а также обращение за профессиональной помощью или поддержкой со стороны значимых других. Человек, использующий подобный подход, стремится контролировать ситуацию, находить конструктивные способы преодоления трудностей и минимизировать воздействие стрессора.

Второй тип – эмоционально-ориентированные стратегии. Эти формы копинга направлены не на устранение самого источника стресса, а на снижение внутреннего напряжения и регуляцию эмоционального состояния. Они включают различные способы самоподдержки: медитацию, дыхательные упражнения, арт-терапию, ведение дневника, общение с близкими, а также другие практики, способствующие эмоциональной разгрузке. Основной задачей здесь является улучшение самочувствия и восстановление психологического равновесия.

Третий тип – избегающие стратегии. В отличие от предыдущих, они не предполагают активного взаимодействия со стрессовой ситуацией, а скорее ориентированы на уход от неё. Такой копинг выражается в избегании осознания проблемы или переживания негативных эмоций. Он может проявляться в прокрастинации, чрезмерном увлечении хобби, уходе в виртуальную реальность, злоупотреблении алкоголем, пищевых нарушениях и других формах бегства от действительности. Хотя временно такие действия могут снижать уровень тревоги, в долгосрочной перспективе они не решают проблему и могут усугублять психоэмоциональное состояние.

Также принято выделять:

- адаптивные (конструктивные) стратегии – способствуют эффективному решению проблем и улучшению психологического состояния;
- неадаптивные (деструктивные) – приводят к усугублению проблемы и могут вызывать вторичные психологические трудности, включая депрессию, тревожность, соматические симптомы.

Выбор копинг-стратегии определяется сложным взаимодействием как внутренних, так и внешних факторов, каждый из которых вносит вклад в индивидуальный стиль совладания со стрессом.

Первым фактором выступают личностные особенности. Такие характеристики, как уровень тревожности, экстраверсия, самооценка, когнитивный стиль и эмоциональная зрелость, существенно влияют на предпочтение тех или иных стратегий. Например, люди с высоким уровнем внутреннего локуса контроля склонны использовать активные, проблемно-ориентированные способы реагирования, так как ощущают ответственность за происходящее и верят в возможность повлиять на ситуацию.

Вторым значимым фактором является наличие социальной поддержки. Поддержка со стороны семьи, друзей, коллег или значимых других способствует выбору более адаптивных и конструктивных стратегий. Чувство принятия и защищённости снижает восприятие угрозы и усиливает ресурсы человека для преодоления трудностей. Кроме того, социальное окружение может служить источником советов, помощи или позитивного примера в стрессовых ситуациях.

Третьим фактором выступают культурные различия. Культурная среда формирует установки и нормы, определяющие допустимые и поощряемые способы выражения эмоций и реагирования на стресс. В индивидуалистических культурах, таких как американская, чаще ценится активное преодоление трудностей и самовыражение. В то время как в коллективистских культурах, например, японской, предпочтение отдаётся эмоциональной сдержанности, гармонии в отношениях и избеганию прямого конфликта.

Четвёртым фактором можно назвать гендерные особенности. Эмпирические исследования показывают, что мужчины и женщины в среднем склонны использовать различные копинг-стратегии. Так, женщины чаще прибегают к поиску эмоциональной поддержки и выражению чувств, в то время как мужчины более склонны к рациональному анализу ситуации или к избеганию проблемы [7]. Эти различия обусловлены как биопсихологическими, так и социально-культурными факторами.

Стратегии копинга оказывают значительное влияние на физическое и психическое здоровье человека. Так, проблемно-ориентированные и конструктивные эмоциональные стратегии связаны с более низким уровнем тревожности, депрессии и психосоматических расстройств. В то же время, деструктивные формы (например, избегание, подавление эмоций, злоупотребление психоактивными веществами) повышают риск развития хронического стресса, сердечно-сосудистых и психических заболеваний.

Современные нейropsychологические исследования показывают, что активное использование адаптивных копинг-стратегий связано с улучшением функционирования префронтальной коры мозга – зоны, отвечающей за саморегуляцию, планирование и контроль поведения. В то же время хроническое избегание проблем активизирует миндалевидное тело, связанное с тревожностью и страхом [8].

Таким образом, копинг-стратегии представляют собой многогранный психический феномен, включающий когнитивные, поведенческие, эмоциональные и нейробиологические компоненты. Их изучение требует комплексного подхода, учитывающего индивидуальные, ситуативные, социокультурные и биологические факторы. Развитие копинг-компетентности, включая осознанное понимание и модификацию собственных стратегий, становится важным условием психологического благополучия, устойчивости к стрессу и успешной социальной адаптации.

Период студенчества является особенно значимым этапом для формирования и закрепления эффективных стратегий совладания со стрессом. Высокая психоэмоциональная нагрузка, необходимость адаптации к новым социальным ролям и самостоятельному принятию решений создают специфические условия для проявления и развития копинг-поведения. В этой связи изучение копинг-стратегий у студентов приобретает практическую ценность: оно позволяет выявить преобладающие способы совладания с трудностями, определить их адаптивность, а также разработать рекомендации по повышению психологической устойчивости и качества образовательного процесса.

Переходя к эмпирическому исследованию, необходимо оценить, какие копинг-стратегии преобладают у студентов в реальных условиях учебной и социальной нагрузки, и как эти стратегии соотносятся с их психологической устойчивостью.

Исследование проводилось на базе учреждений образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». В выборку вошли 70 студентов в возрасте от 17 до 23 лет, среди которых 60 девушек и 10 юношей. Возрастной диапазон охватывает как студентов первых курсов, так и старших, что позволяет учитывать различия в уровне академической и социальной адаптации. Все участники находятся в условиях перехода от структурированной школьной среды к самостоятельной вузовской жизни, что сопровождается ростом учебной, социальной и организационной ответственности, увеличением объёма информации и необходимостью принятия самостоятельных решений, создавая тем самым новые стрессовые ситуации.

Для диагностики преобладающих способов совладания со стрессовыми ситуациями использовался опросник способов копинга (ОСК) Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Е. В. Битюцкой (2015). Методика позволяет выявить преобладающие стратегии совладания со стрессом, оценить эффективность используемых стратегий и определить склонность к конструктивным или неконструктивным методам решения проблем. Выбор этой методики обоснован её широким применением в психолого-педагогических исследованиях, удобством для респондентов и возможностью количественной обработки данных.

Методика включает 48 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале, и позволяет выявить как конструктивные, так и деструктивные стратегии совладания. Опросник оценивает восемь основных шкал: планомерное решение проблемы, обращение за социальной поддержкой, позитивная переоценка, противостояние, самоконтроль, фантазирование, дистанцирование и уход/избегание. Время прохождения теста составляет около

12 минут. Использование данной методики обусловлено её способностью количественно отражать психологическую устойчивость студентов, а также выявлять индивидуальные особенности стиля совладания с проблемными ситуациями.

Процедура исследования проводилась в учебных аудиториях университета. Студенты проходили тестирование добровольно, при этом соблюдалась анонимность. Полученные результаты были агрегированы и обработаны с использованием описательной статистики, что позволило определить средние значения по каждой из шкал.

По результатам проведённой диагностики с использованием опросника способов копинга (ОСК, адаптация Е. В. Битюцкой, 2015), были рассчитаны средние значения по каждой из шкал в общей выборке студентов, которые представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Общие средние значения по шкалам ОСК

Шкала	Значение
Планомерное решение проблемы	1,72
Обращение за социальной поддержкой	1,62
Позитивная переоценка	1,84
Противостояние	1,39
Самоконтроль	1,48
Фантазирование	1,55
Дистанцирование	1,11
Уход, избегание	1,27

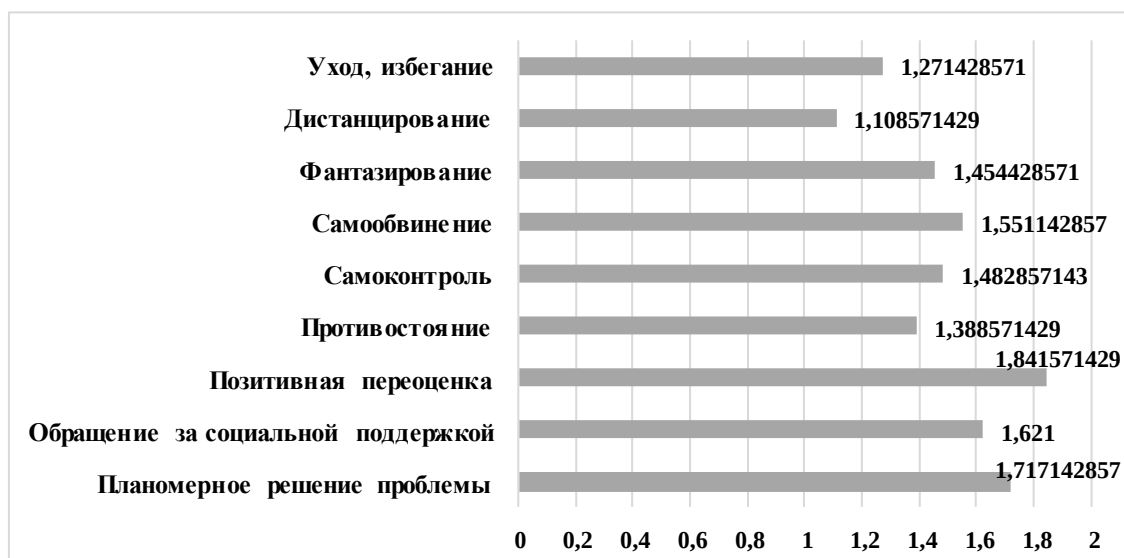


Рисунок 1 – Общие средние значения по шкалам ОСК

Согласно данным, указанным на рисунке 1 и в таблице 1, наиболее выраженной стратегией оказалась позитивная переоценка (средний балл 1,84). Это свидетельствует о том, что студенты склонны осмысленно рассматривать стрессовые ситуации, акцентируя внимание на положительных аспектах и возможностях личного роста. Высокая активность этой стратегии может быть связана с психологической зрелостью студентов, их способностью к рефлексии и устойчивостью к кратковременным и длительным

стрессорам. Согласно модели Р. Лазаруса и С. Фолкман, позитивная переоценка является важной эмоционально-ориентированной стратегией, позволяющей снизить субъективное напряжение и сохранить мотивацию к решению проблем.

Следующей по выраженности является стратегия планомерного решения проблемы (1,72), которая отражает склонность студентов к рациональному анализу ситуации и последовательным действиям для преодоления трудностей. Это активная проблемно-ориентированная стратегия, указывающая на готовность студентов брать ответственность за происходящее, формулировать цели и искать пути их достижения. Данный результат подтверждает, что образовательная среда университета способствует развитию навыков самостоятельного решения задач и планирования действий.

Стратегия обращения за социальной поддержкой (1,62) также оказалась достаточно востребованной. Это свидетельствует о значимости социальных ресурсов для студентов: семьи, друзей, одноклассников и преподавателей. Поиск поддержки способствует снижению эмоционального напряжения, укрепляет чувство защищённости и позволяет обмениваться опытом и практическими решениями проблем. Результаты демонстрируют, что студенты используют как когнитивные, так и поведенческие способы взаимодействия с социальным окружением для преодоления стрессовых ситуаций.

Менее выраженными оказались дистанцирование (1,11), уход/избегание (1,27) и противостояние (1,39). Низкая активность стратегии дистанцирования указывает на то, что студенты реже снижают эмоциональную вовлечённость путём психологического «отстранения» от ситуации. Аналогично, минимальное использование стратегии ухода или избегания подтверждает, что студенты предпочитают активное решение проблем, а не бегство от них. Низкие показатели противостояния демонстрируют, что агрессивная конфронтация или открытое сопротивление стрессору не являются типичным способом совладания для данной выборки.

Средние баллы по остальным шкалам (самоконтроль, фантазирование, самообвинение) находятся в диапазоне 1,45–1,55, что говорит об умеренном использовании этих стратегий. Самоконтроль позволяет регулировать эмоции и сдерживать импульсивные реакции, но не является ведущей стратегией. Фантазирование и самообвинение, будучи скорее дезадаптивными стратегиями, проявляются у студентов эпизодически и не доминируют в системе их копинга. Это может говорить о сформированности базовых навыков эмоциональной саморегуляции и способности критически оценивать собственные действия без чрезмерной самокритики.

В целом, полученные результаты показывают, что студенты университета преимущественно используют адаптивные копинг-стратегии, направленные на активное решение проблем и эмоциональную регуляцию. Это соответствует когнитивно-поведенческой модели Р. Лазаруса и С. Фолкман, где выбор стратегии совладания зависит от оценки ситуации и собственных ресурсов. Высокая выраженность позитивной переоценки и планомерного решения проблемы указывает на готовность студентов к осознанному управлению стрессом, а активное обращение за социальной поддержкой подчеркивает значимость социальных факторов в процессе адаптации.

Кроме того, анализ результатов позволяет сделать вывод о влиянии гендерных и возрастных особенностей. Преобладание девушек в выборке объясняет более высокие показатели эмоционально-ориентированных стратегий, тогда как мужчины в меньшинстве чаще склонны использовать проблемно-ориентированные методы или избегание, что, возможно, частично сказывается на общем уровне проявления этих стратегий в выборке.

Таким образом, данные исследования подтверждают, что студенты университета обладают относительно высокой психологической устойчивостью и способностью к адаптивному совладанию со стрессом. Эти результаты могут служить основой для разработки программ поддержки и профилактики эмоционального выгорания, а также для внедрения методов формирования копинг-компетентности в образовательной среде.

Список использованных источников

- 1 Lazarus, R. S. Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer, 1984. – 456 p.
- 2 Рыжов, Д. М. Развитие научных представлений о психологической защите и её исследование у детей младшего школьного возраста / Д. М. Рыжов // Вестник МГУ им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2013. – № 1. – С. 100–101.
- 3 Баскакова, С. А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами / С. А. Баскакова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2010. – Т. 20, № 2. – С. 88–96.
- 4 Суханова, Е. В. Понятие «копинг-стратегии» и пример асоциальных копинг-стратегий / Е. В. Суханова // Прикладная юридическая психология. – 2014. – № 1. – С. 76–83.
- 5 Крюкова, Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 2. – С. 88–95.
- 6 Симатова, О. Б. Копинг-ресурсы и копинг-стратегии как показатели адаптивного потенциала подростков / О. Б. Симатова // Akademickapsychologie. – 2016. – № 1. – С. 50–56.
- 7 Сидоров, П. И. Культура и стресс: гендерные различия в копинг-поведенческих стратегиях / П. И. Сидоров // Журнал психологии и социальной работы. – 2019. – № 2. – С. 45–51.
- 8 Gross, J. J. Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences / J. J. Gross // Psychophysiology. – 2002. – Vol. 39, № 3. – P. 281–291.

М. В. Цагельник

Научный руководитель: А. С. Ярошевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ И УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Статья посвящена исследованию влияния сложных жизненных ситуаций и условий неопределенности на психологию личности и агрессивное поведение студентов. В работе рассматриваются механизмы адаптации к стрессу и неопределенности, а также их связь с проявлениями агрессии. Особое внимание уделяется роли образовательной среды и социальных факторов в формировании агрессивных реакций. Анализ проблемы позволяет глубже понять, как личностные особенности студентов влияют на их поведение в условиях стресса и неопределенности, и разработать стратегии для снижения агрессии.

Ключевые слова: агрессивное поведение, агрессия, студенты, стресс, профилактика, агрессивные действия, психическое здоровье, аутоагрессия.

М. V. Tsagelnik

Scientific Adviser: H. S. Yaroshevich

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

PERSONALITY PSYCHOLOGY AND AGGRESSIVE BEHAVIOR OF STUDENTS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS AND CONDITIONS OF UNCERTAINTY

The article is devoted to the study of the influence of difficult life situations and conditions of uncertainty on personality psychology and aggressive behavior of students. The

work examines the mechanisms of adaptation to stress and uncertainty, as well as their connection with manifestations of aggression. Particular attention is paid to the role of the educational environment and social factors in the formation of aggressive reactions. Analysis of the problem allows us to better understand how the personal characteristics of students influence their behavior under conditions of stress and uncertainty, and to develop strategies to reduce aggression.

Keywords: aggressive behavior, aggression, students, stress, prevention, aggressive actions, mental health, auto-aggression.

Понятие «агрессия» имеет множество определений. Психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон описывают её как любое поведение, направленное на нанесение вреда или оскорбление другому существу, которое не согласно на такое обращение. Агрессия может быть направлена прямо или косвенно на живые объекты, в результате чего они получают вред. Жертвы агрессии могут пассивно или активно сопротивляться агрессору [2, с. 3].

По мнению Э. Фромма, агрессией являются любые действия, целью которых является нанесение вреда другому человеку, группе людей, животным или даже неживым объектам.

Д. Майерс определяет агрессию как физическое или вербальное поведение, направленное на причинение вреда кому-либо.

Согласно Н.Д. Левитовой, «агрессией понимается вредоносное поведение», объединяющее разнообразные по своим результатам и формам акты поведения: от деструктивных форм поведения, злых шуток, сплетен и враждебных фантазий до бандитизма и убийств.

Г. Паренс разделяет два вида агрессии:

Недеструктивная агрессия – это настойчивое невраждебное самозащитное поведение, направленное на достижение целей, служащее адаптации в среде, удовлетворению желаний и развитию познания. Этот вид агрессии присущ с момента рождения и мотивирует человека к конкуренции в окружающем мире и защите своих прав.

Враждебная деструктивность – это злобное поведение, неприятие, ненависть, ярость и мстительность, которые также являются видом самозащиты и активизируются в ответ на сильные негативные эмоции, такие как боль и дистресс. В эту категорию также входит желание нанести боль и получить удовольствие от этого, что называется садизмом.

Агрессия – мотивированное деструктивное поведение, нарушающее нормы существования, наносящее вред объектам нападения и вызывающее физический или психологический дискомфорт.

В данном определении рассматриваются две формы агрессии: общественная враждебность, выражающаяся через яркие акты, такие как внезапные всплески гнева, и скрытая агрессия – тихие проявления. Обе эти формы агрессии связаны с активностью различных участков мозга. Врождённой основой агрессии считается чувство гнева, чаще всего направленное на нанесение вреда. В отличие от этого, инструментальная агрессия направлена на достижение определённой цели.

- наличие врожденных негативных намерений;
- агрессия как непосредственный ответ на разочарование или ограничения;
- агрессивное поведение как результат обучения [7].

Агрессивное поведение – это, прежде всего, внешне выраженное действие, направленное против другого человека. Обычно такое поведение носит кратковременный (преходящий) характер и меняется в зависимости от особенностей ситуации или смены одной ситуации другой [4].

Исследователи отмечают, что агрессивное поведение направлено на причинение вреда другому существу, которое старается избежать такого обращения [4]. Характер и причины агрессии зависят от конкретной ситуации. Например, в теории Дж. Долларда

и коллег (1939) фрустрация рассматривается как внешний фактор. Хотя агрессивное поведение не обязательно связано с эмоциями, мотивами или установками, они могут оказывать влияние на его проявления. Внутренние факторы могут включать намерение причинить обиду или оскорбление [5, 6].

Агрессивное поведение у человека в значительной степени зависит от его возрастных характеристик. Каждый этап развития накладывает определенные требования на личность, что часто сопровождается проявлениями агрессии. В подростковом возрасте агрессия часто связана с желанием зависеть от сверстников и противостоянием взрослым. В таком возрасте агрессивное поведение часто воспринимается как проявление силы. Однако в некоторых случаях агрессия может быть вызвана попытками подростков, оказавшихся за пределами общепринятых норм, доказать свою ценность в условиях, которые им не подходят. [3].

Существует две основные категории агрессивного поведения: гетероагрессия, направленная на внешние объекты, и аутоагрессия, направленная на самого себя. Обе формы агрессии можно подразделить на прямую и косвенную. Важно отметить, что аутоагрессивные действия являются основой самоповреждающего поведения [1].

Агрессия может нацелиться на разные цели, такие как вынуждение действий, установление власти или доминирование, контроль над восприятием, достижение выгоды, выражение эмоций (включая аффективное разрядку или разрешение внутреннего конфликта), желание мести за причиненные страдания или нанесение вреда жертве с целью получения удовольствия от её страданий.

Таким образом, агрессия у человека имеет свои корни в биологических механизмах, сформировавшихся в древние времена как адаптивный механизм для выживания в конкурентной среде. Со временем социальные нормы и функции общества начали регулировать проявление агрессии.

Важно различать понятия агрессивности, агрессивных действий и агрессивного поведения. Агрессия часто возникает как реакция на стресс, фрустрацию и другие психологические состояния. Психологически агрессия может рассматриваться как способ решения проблем, связанных с самоопределением, защитой самооценки и контролем над окружающей средой [8, с. 111].

Агрессивное действие – это проявление агрессивности как ситуативной реакции. Если агрессивные действия регулярно повторяются, можно говорить о наличии агрессивного поведения. Сама агрессивность подразумевает ситуативное, социальное и психологическое состояние, которое предшествует или сопровождает агрессивные действия [8, с. 111].

Агрессивные действия выступают в качестве:

- 1 Средства достижения какой-либо значимой цели.
- 2 Способа психологической разрядки.
- 3 Способа удовлетворения потребностей в самореализации и самоутверждении.

Агрессивное поведение включает три основных аспекта: когнитивный, эмоциональный и волевой. Когнитивный аспект включает в себя понимание ситуации, выбор объекта и мотивацию. Эмоциональный компонент связан с возникновением негативных эмоций. Волевой аспект охватывает целеустремленность, настойчивость и решительность. Интенсивность этих компонентов зависит от физиологических особенностей личности, таких как темперамент, интроверсия и экстраверсия. Агрессивное поведение проявляется в различных формах, от детских игр до серьезных актов, таких как драки, войны, убийства, оскорбления, насилие, изнасилования, терроризм и другие социальные девиации.

Среди психологических особенностей, которые могут провоцировать агрессивное поведение, часто выделяют следующие:

- недостаточное развитие интеллекта;
- сниженная самооценка;

- низкий уровень самоконтроля;
- неразвитость коммуникативных навыков;
- повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин, таких как травмы, болезни и другие факторы.

В современной психологии различают два термина: «агрессия» и «агрессивность». Первый означает конкретные действия, а второй – устойчивую черту личности, выражающуюся в готовности к агрессии и склонности воспринимать поведение других как враждебное. Долгосрочные исследования показывают, что агрессивность формируется в детстве, становится характеристикой личности и сохраняется на протяжении всей жизни, определяемая внутренними условиями, сложившимися уже в детском возрасте.

Согласно Р. С. Немову, агрессивность можно определить, как действия человека, направленные на нанесение вреда или причинение неприятностей другим, выражающиеся через враждебное поведение.

Согласно С. Л. Соловьёвой, агрессивность представляет собой комплексный социально-психологический аспект личности, формирующийся в процессе социализации под влиянием различных психологических, биологических и социальных факторов. Она указывает на то, что агрессивное поведение зависит от индивидуальных особенностей каждого человека и может проявляться как в конструктивной, так и в деструктивной форме.

Психолог Т. Г. Румянцева определяет агрессивное поведение как особый тип действий, при котором человек демонстрирует свою силу и использует её в отношении другого человека или группы с целью нанесения вреда.

Согласно В. В. Юрчуку, агрессивное поведение представляет собой целенаправленные действия, направленные на причинение вреда цели атаки, включая физическое насилие над другими людьми, что может вызывать у них страх, напряжение, дискомфорт и даже депрессию.

Таким образом, можно выделить агрессивность как психологическое свойство личности и агрессию как форму поведения человека [8, с. 113].

Существует несколько типов поведения, которые можно классифицировать по степени агрессивности:

- антиагрессивность – отрицательное отношение к любым проявлениям агрессии у человека, который всегда стремится к мирному разрешению конфликтов, считает неприемлемым насилие в отношении уязвимых групп, таких как женщины, дети или инвалиды; в случае конфликта предпочитает уйти, терпеть или обращаться за помощью в правоохранительные органы, применяет защитные меры только при явном физическом нападении;

- интринсивная агрессия, удовлетворение, получаемое от занятий деятельностью, которая имеет элементы агрессии (такие как игры, спортивные состязания), но не направлена на причинение вреда. Таким образом, спорт может рассматриваться как социально допустимая форма выражения агрессивных наклонностей человека, как способ разрядки агрессии, а также как средство самоутверждения, улучшения социального статуса и достижения материального благополучия (в случае профессиональных спортсменов);

- агрессивность недифференцированная – легкое проявление агрессии отражается в раздражительности и частых конфликтах с разными людьми, проявляется в нервозности, резкости, и грубости. Впрочем, это поведение может эскалироваться до физической агрессии и даже привести к семейным или бытовым преступлениям;

- агрессивность локальная, или импульсивная, – агрессивное поведение может проявляться как реакция на конфликтную ситуацию, когда человек использует как словесные оскорбления в адрес оппонента (вербальная агрессия), так и физическое насилие, включая удары или драки. Однако общее выражение раздражения обычно менее ярко выражено по сравнению с предыдущим типом агрессии;

– условная, инструментальная агрессия, связанная с самоутверждением, например, в мальчишеской возне;

– агрессивность враждебная – человек с постоянными эмоциями злости, ненависти и зависти проявляет свою враждебность открыто, но не ищет прямого столкновения с другими. Физическая агрессия может проявляться не всегда явно. Он может питать ненависть к определенным людям, а также испытывать раздражение и злобу к незнакомцам без видимой причины. Ему хочется унижить других, чтобы вызвать уважение окружающих, чувствуя к ним презрение и враждебность. В драках он проявляет хладнокровие, и в случае победы чувствует удовлетворение. Изначально он может сдерживать свою агрессию, но затем мстит (пользуясь клеветой, интригами или физической агрессией). При наличии перевеса в силе и вероятности избежать наказания он может даже пойти на убийство. В общем, он относится к людям враждебно;

– инструментальная агрессия – для достижения какой-либо значимой цели;

– жестокая агрессия – агрессия и насилие рассматриваются как основная цель, где агрессивные поступки часто превосходят ответные действия, проявляя избыточную жестокость и особую злобу: малейший повод становится поводом для крайней жестокости. Люди с такими чертами характера часто совершают особо жестокие преступления;

– психопатическая агрессия – жестокая и часто бессмысленная агрессия, повторяющиеся акты агрессии (агрессивный психопат, «маньяк-убийца»);

– агрессия по мотиву групповой солидарности – агрессия или даже совершение убийства могут быть вызваны стремлением следовать традициям группы, утвердить себя в ее глазах, получить одобрение коллектива, проявить силу, решимость и бесстрашие. Этот тип агрессии часто проявляется в среде подростков. Военная агрессия, такая как действия военнослужащих в боевых ситуациях или убийство врагов, рассматривается как социально принятая и одобряемая форма агрессии, основанная на групповой или национальной солидарности. Эти действия оправдываются социальными традициями, такими как «защита отечества» или «защита определенных идей», например, демократии или правопорядка;

– сексуальная агрессия различной степени – от грубого сексуального обращения до насилия, изнасилования и сексуальных преступлений с убийством – это спектр явлений, о котором говорил Фрейд. Он считал, что сексуальность у большинства мужчин имеет в себе элемент агрессии и желания контролировать, поэтому садизм можно рассматривать как выделение и усиление агрессивного аспекта, присущего нормальной сексуальности. Связь между сексом и агрессией подтверждается исследованиями. Эндокринологи отмечают, что агрессивное поведение у самцов и их сексуальная активность связаны с одними и теми же гормонами – андрогенами. Психологи же утверждают, что элементы агрессии присутствуют в эротических фантазиях и частично в сексуальном поведении мужчин. С другой стороны, подавление сексуальных желаний и недовольство сексуальной жизнью также могут приводить к раздражению и агрессивным реакциям; отказ женщины удовлетворить сексуальное желание мужчины также может вызвать агрессию. Кажется, условная агрессия и сексуальное возбуждение взаимодействуют, как у людей, так и у некоторых животных, взаимно усиливая друг друга. Например, у юношей в переходном возрасте эрекция часто происходит во время игр, физической активности, но никогда не возникает в реальных ситуациях драки. Игра в романтику, когда парень словно преследует девушку, преодолевая ее игривое сопротивление, может сексуально возбуждать его, то есть в этом контексте он действует как соблазнитель. Однако существует категория мужчин, которые могут испытывать сексуальное возбуждение и удовольствие только в случае реальной агрессии, насилия, физического унижения женщины. Это вид патологической сексуальности часто перерастает в сексуальный садизм, включая сексуальные убийства.

С практической точки зрения, можно выделить несколько видов агрессии.

Физическая агрессия – применение физической силы вопреки другой личности.

Вербальная агрессия включает в себя выражение негативных эмоций как посредством формы общения (например, громкие выкрики или крики), так и через содержание устных высказываний, направленных на других людей (например, угрозы, ругань, проклятия).

Косвенная агрессия включает в себя использование не непосредственных способов, направленных против других людей, таких как сплетни, ирония и проявления гнева через громкие звуки или жестикуляцию.

Негативизм представляет собой форму поведения, характеризующуюся противодействием руководству и управлению, обычно выражающимся в действиях, направленных против требований, правил и законов, начиная от пассивного сопротивления и заканчивая активными операциями.

Раздражение – склонность к раздражению, стремление при незначительном возбуждении излиться во вспыльчивости, резкости, грубости.

Подозрительность – это тенденция к недоверию и осторожному отношению к другим людям, основанная на убеждении, что они могут нанести вред или нанести ущерб. Подозрительность означает склонность к подозрениям и осторожному отношению к окружающим людям, а обида выражается через чувства зависти и злости к людям вокруг, часто из-за чувства обиды, недовольства кем-то или всем миром, и переживаемых как реальные или предполагаемые страдания, вызванные убеждением, что окружающие планируют причинить вред.

Чувство вины, или аутоагрессия, представляет собой образ мышления и поведения, когда человек воспринимает себя в крайне негативном свете и может демонстрировать агрессию как в отношении себя, так и в отношении окружающих. Это может происходить из убеждения самого человека в том, что он недостоин, плох или даже вреден, что может выражаться в раздражительности, гневе или неприличном поведении.

Таким образом, агрессивное поведение у студентов представляет собой значимую проблему, требующую внимания медицинской и клинической психологии. В период студенчества нарастающее академическое давление, сложные социальные взаимодействия и личные кризисы могут способствовать агрессии, проявляющейся в вербальных и физических формах. Изучение особенностей агрессивного поведения позволяет разрабатывать эффективные интервенции, направленные на снижение стресса и улучшение психического здоровья студентов. Это подчёркивает важность междисциплинарного подхода, объединяющего образовательные и медицинские стратегии для создания безопасной и поддерживающей среды. В медицинской и клинической психологии понимание механизмов агрессии помогает в диагностике и лечении связанных с ней психологических расстройств. Программы профилактики и вмешательства включают психотерапевтические техники, направленные на управление гневом, развитие эмоциональной регуляции и улучшение межличностных навыков. Комплексные подходы, учитывающие индивидуальные и социальные факторы, способствуют снижению агрессивного поведения и улучшению общего психического благополучия студентов, что имеет долгосрочные позитивные последствия для их личной и профессиональной жизни.

База проведения исследования: УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» и УО «Белорусский государственный университет транспорта». Выборочную совокупность составили 130 респондентов в возрасте 17–22 года.

В работе использовалась методика «Опросник агрессии Басса-Перри». В результате проведенного психодиагностического исследования были получены результаты, которые представлены на рисунке 1.

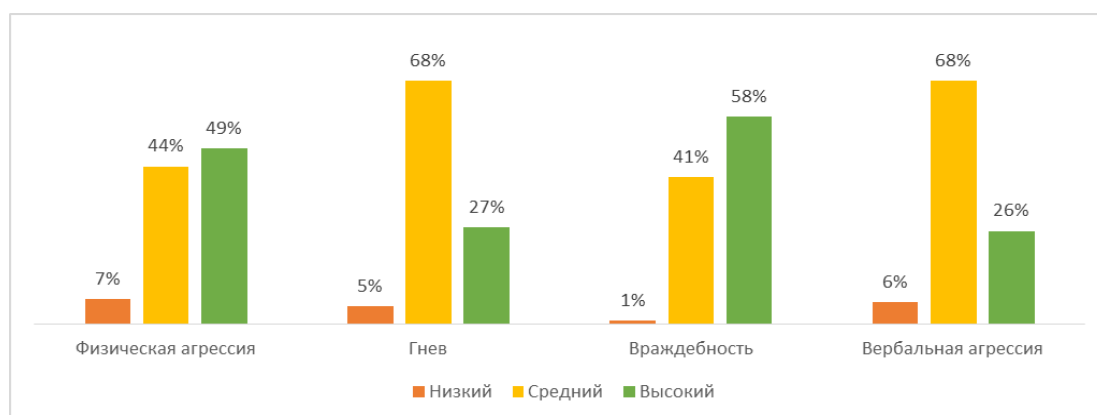


Рисунок 1 – Результаты исследования агрессивного поведения у студентов (по методике Басса-Перри, в %)

Как видно из гистограммы, высокий уровень по шкале «враждебность» выявлен у большинства испытуемых (58 %). Это свидетельствует о том, что испытуемые обладают выраженной тенденцией к негативному отношению к окружающим, а также к проявлению враждебного поведения в межличностных отношениях и социальных ситуациях. Средний уровень по шкале выявлен у 41 % испытуемых. Низкий показатель по данной шкале выявлен у 1 % студентов, что свидетельствует о том, что испытуемые имеют слабую тенденцию к более положительным и открытым межличностным отношениям.

Высокий показатель по шкале «физическая агрессия» был выявлен у 49 % испытуемых, что позволяет утверждать, что испытуемые имеют высокую тенденцию к проявлению физической агрессии в различных ситуациях. Средний показатель выявлен у 44 % студентов. Низкий показатель по шкале выявлен у 7 % испытуемых, что свидетельствует о том, что они склонны к мирному и нерасположенному к физической конфронтации поведению.

Отметим, что в шкалах «гнев» и «вербальная агрессия» высокие уровни выявлены у меньшинства студентов (27 % и 26 % соответственно), что позволяет утверждать, что респонденты обладают незначительным уровнем гнева и могут реагировать слабыми эмоциональными проявлениями в ответ на раздражители или стрессовые ситуации, а также имеют умеренную тенденцию использовать вербальные методы для выражения агрессии в конфликтных ситуациях. Средний уровень по шкалам «гнев» и «вербальная агрессия» выявлен у 68 %, что свидетельствует об умеренной выраженности этих тенденций. Низкий уровень по шкале «гнев» – у 5 % студентов, что свидетельствует о склонности к относительно низкому уровню эмоциональной реакции в виде гнева на раздражители или стрессовые ситуации испытуемых, а по шкале «вербальная агрессия» выявлен у 6 % испытуемых – они склонны к невыраженному использованию вербальных методов агрессии.

Таким образом, результаты исследования дают основания для проведения профилактических мероприятий, направленных на снижение уровня враждебности и проявлений физической агрессии.

Список использованных источников

- 1 Аверин, В. А. Психология личности / В. А. Аверин. – СПб: Изд-во Михайлова, В.А., 1999. – 89 с.
- 2 Агропина, Н. И., Баркова, В. Л., Краснова, Н. П. Взаимосвязь видов агрессии с характерологическими свойствами личности / Н. И. Агропина, В. Л. Баркова, Н.П. Краснова // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. – 2014. – № 2(3). – С. 50-55.
- 3 Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-18.

- 4 Банщикова, Т. Н. Агрессия как понятийный конструкт: объяснительные характеристики и виды / Т. Н. Банщикова // Концепт. – 2013. – № 8. – С. 1-10.
- 5 Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. – М.: Прайм-Еврознак. – 2005. – 512 с.
- 6 Бэрн, Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб: Питер. – 2001. – 352 с.
- 7 Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб: Питер. – 2000. – 512 с.
- 8 Касимова, З. Г. Понятие агрессивности в психолого-педагогической литературе / З. Г. Касимова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – Т.10. – С. 111-115.

О. В. Чирик

Научный руководитель: А. С. Ярошевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ ЖЕНЩИН НА РАЗНЫХ СРОКАХ ПРИЕМА АНТИРЕТРОВИРУСНОЙ ТЕРАПИИ

В статье рассматривается специфика эмоционального состояния ВИЧ-инфицированных женщин на разных сроках приема антиретровирусной терапии. По итогам математической обработки результатов эмпирического исследования можно сказать, что уровень депрессивного состояния и тревожности женщин на разных сроках приема АРВТ статистически значимо различается (наименее тяжелое депрессивное состояние наблюдается у женщин, принимающих АРВТ более 10 лет.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, женщины, ВИЧ-инфекция, тревожность, депрессия.

O. V. Chirik

Scientific advisor: H. S. Yaroshevich

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

THE SPECIFICS OF THE EMOTIONAL STATE OF HIV-INFECTED WOMEN AT DIFFERENT STAGES OF RECEIVING ANTIRETROVIRAL THERAPY

The article examines the specifics of the emotional state of HIV-infected women at different stages of receiving antiretroviral therapy. Based on the results of mathematical processing of the results of an empirical study, it can be said that the level of depression and anxiety in women at different periods of taking ART varies statistically significantly (the least severe depressive state is observed in women taking ART for more than 10 years.

Keywords: emotional state, women, HIV infection, anxiety, depression.

ВИЧ-инфекция – одна из самых серьезных проблем общественного здравоохранения, от которой страдают миллионы людей по всему миру. Особенно уязвимой группой являются женщины, которые сталкиваются не только с медицинскими, но и с социальными, психологическими и эмоциональными трудностями. Длительное применение антиретровирусной терапии (АРВТ) значительно улучшает качество жизни ВИЧ-инфицированных, однако процесс адаптации к хроническому заболеванию и его последствиям может оказывать глубокое влияние на эмоциональное поведение женщин.

Для изучения специфики эмоционального состояния женщин на разных сроках приема антиретровирусной терапии была сформирована **выборочная совокупность** из 100 женщин в возрасте от 22 до 52 лет. Средний возраст респондентов – 41,9. лет, срок

приема антиретровирусной терапии от 1 года до 20 лет. Средняя длительность приема антиретровирусной терапии 10,3 лет. Респонденты были набраны с помощью общественных организаций РОО «Белорусская Ассоциация клубов ЮНЕСКО»; РОО «ЛЮДИ ПЛЮС». Все участники дали добровольное согласие на использование данных.

Для реализации цели исследования были использованы следующие **психодиагностические методики**: методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. А. Жмурова, методика самооценки психических состояний Г. Айзенка, опросник «Тревожность и депрессия» (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич).

По результатам методики дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. А. Жмурова средний бал в выборке составил 44,16, что соответствует умеренному уровню депрессии. 8 % от группы респондентов набрали 88 и более баллов, что демонстрирует глубокую депрессию. 38 % респондентов набрали от 1 до 24 баллов, что говорит об отсутствии либо минимальной депрессии. 29 % набрали половину баллов и больше. Однако 14 % от числа респондентов, набрали ниже 10 баллов, следовательно, на период опроса они уверены в себе и ощущают свое состояние более чем счастливое.

Для достижения целей исследования респондентки были разделены на группы по длительности приема антиретровирусной терапии. Сформулируем общие **гипотезы**:

H0: эмоциональное состояние женщин на разных сроках приема АРВТ статистически значимо не различается.

H1: эмоциональное состояние женщин на разных сроках приема АРВТ статистически значимо различается.

Стоит отметить, что среди женщин употребляющие терапию 10–15 лет нет ни одной набравшей 68–87 баллов, следовательно, в этой группе женщин нет ни одной с выраженной депрессией. В этой же группе 70,37 % респонденток набрали до 24 баллов.

В группе женщин, принимающих терапию 1–6 лет, 50 % участниц опроса набрали 68 и более баллов, что указывает на выраженную и глубокую депрессию.

Среди женщин принимающие АРВТ 15 и более лет 54,6 % набрали от 25 до 67 баллов, что говорит о легкой либо умеренной депрессии.

71 % женщин, принимающих терапию из числа опрошенных, набрали половину из возможных баллов, а именно до 67 что говорит о отсутствии депрессии или ее легкой форме, состоянии апатии, страха, усталости, мрачности или угрюмом настроении.

Так же стоит обратить внимание что женщины, только начавшие прием АРВТ, а именно от 1 до 7 либо испытывают выраженную глубокую депрессию, либо не испытывают ее вовсе – среднего не дано. Так 50 % из числа женщин, принимающих АРВТ от 1 до 7 набрали до 44 баллов, и 50 % от 72 и выше, вследствие чего можно предположить разную степень принятия диагноза. Наглядно данные представлены на рисунке 1.

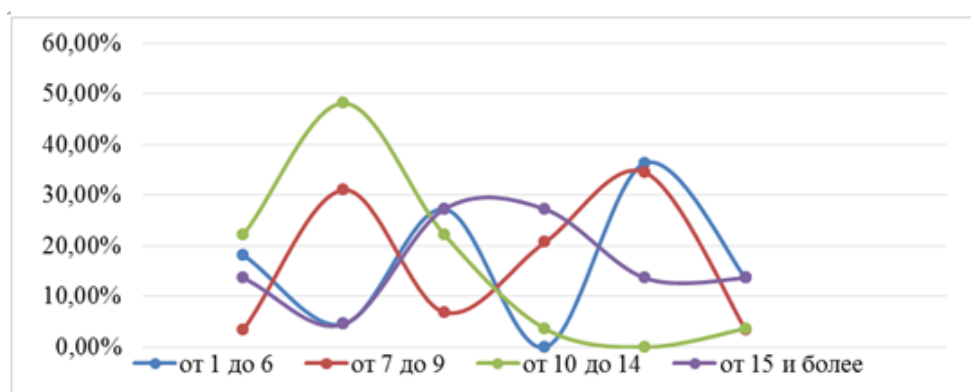


Рисунок 1 – Уровни депрессивных состояний ВИЧ-положительных женщин на разных сроках приёма АРВТ по методики дифференциальной диагностики депрессивных состояний В.А. Жмурова

Для выявления статистически значимых различий применим Н-критерия Краскелла-Уоллеса. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 2 – Эмпирические значения Н-критерия Краскелла-Уоллеса для теста В. А. Жмурова

Выборка испытуемых	Средний балл по тесту	Эмпирическое значение критерия	Критические значения	Вывод про уровень значимости
1–6 лет	52,86	14.94	7,815 $p < 0,05$ 11,345 $p < 0,01$	Значимо
7–9 лет	50,82			
10–14 лет	23,03			
15 и более лет	54,45			

$H_{э} \geq H_{кр}$, следовательно принимаем гипотезу $H1$: уровень депрессивного состояния женщин на разных сроках приема АРВТ статистически значимо различается. Исходя из данных, представленных в таблице 2, можно сказать, что наименее тяжелое депрессивное состояние наблюдается у женщин, принимающих АРВТ 10–14 лет.

По методике самооценки психических состояний Г. Айзенка можно определить уровни таких психических состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. Наглядно данные в процентном соотношении ко всей выборке представлены на рисунке 2.

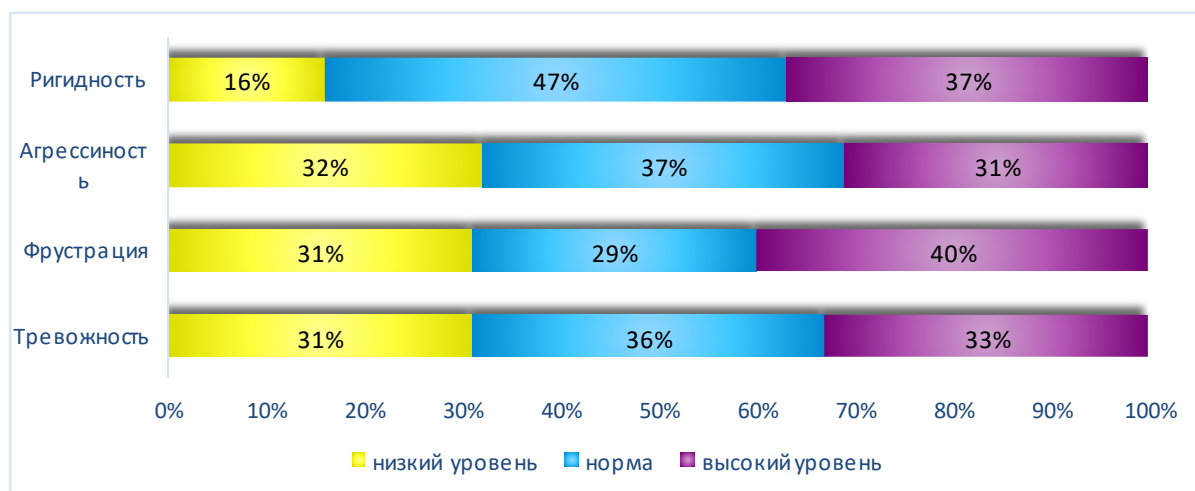


Рисунок 2 – Результаты респондентов по методике самооценки психических состояний Г. Айзенка

Было выявлено, что 31 % респондентов набрали от 0 до 7 баллов что, соответствует отсутствию **тревожности**. 36 % от опрошенных набрали от 8 до 14 баллов, что соответствует среднему уровню тревожности. И соответственно 33 % набрали 15–20 баллов и соответствуют высокому уровню тревожности. Из чего делаем вывод, что лишь 31 % опрошенных находятся в спокойном состоянии, тогда как 69 % испытывают разную степень тревожности.

Следует отметить, что у 41 % женщин, принимающих АРВТ более 15 лет, наблюдается высокий уровень тревожности. При этом практически отсутствует тревожность у группы, принимающей терапию – 7–9 лет. Наглядно данные представлены на рисунке 3.

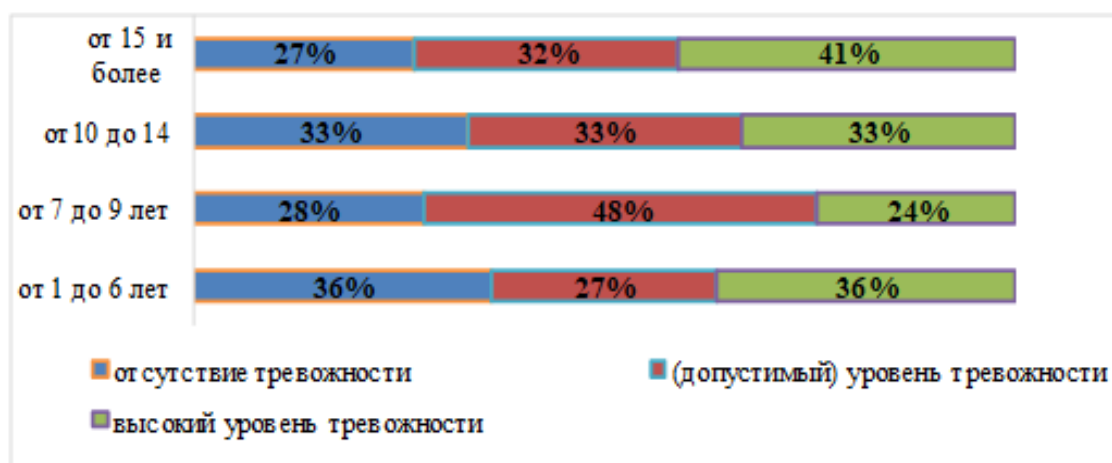


Рисунок 3 – Уровни тревожности у женщин на разных сроках приема АРВТ по методике самооценки психических состояний Г. Айзенка

Результаты диагностики по шкале «**фрустрация**» свидетельствует о том, что 31 % женщин набрали от 0 до 7 баллов что, говорит о высокой самооценке, об устойчивости к неудачам и обладанию умением прорабатывать фрустрирующие жизненные обстоятельства. 29 % респондентов набрали 8–14 баллов – они имеют средний уровень, что свидетельствует о нормальном умении прорабатывать жизненные ситуации, соответственно имеют средний уровень самооценки.

40 % женщин из опрошенных набрали от 15 до 20 баллов, что говорит о низкой самооценке, и избегании трудностей, 4 % из 100 % женщин набрали максимальный балл 20: возможно разочарование и отчаянье, вызванные угнетенным состоянием либо не принятием себя. Таким образом, 69 % и 100 % опрошенных женщин находятся постоянно, либо время от времени в состоянии фрустрации. Психологический стресс, вызванный объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) препятствиями, возникшими на пути к достижению цели, удовлетворению какой-нибудь жизненной потребности или к решению задачи. Внутренний конфликт личности между ее направленностью (влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение и убеждения) и объективными возможностями, с которыми личность не согласна.

Стоит отметить что, самый низкий уровень фрустрации наблюдается у женщин, принимающих терапию 10–14 лет. Тогда как самый высокий у тех, кто пьет АРВТ 7–9 лет.

Наглядно данные представлены на рисунке 4.

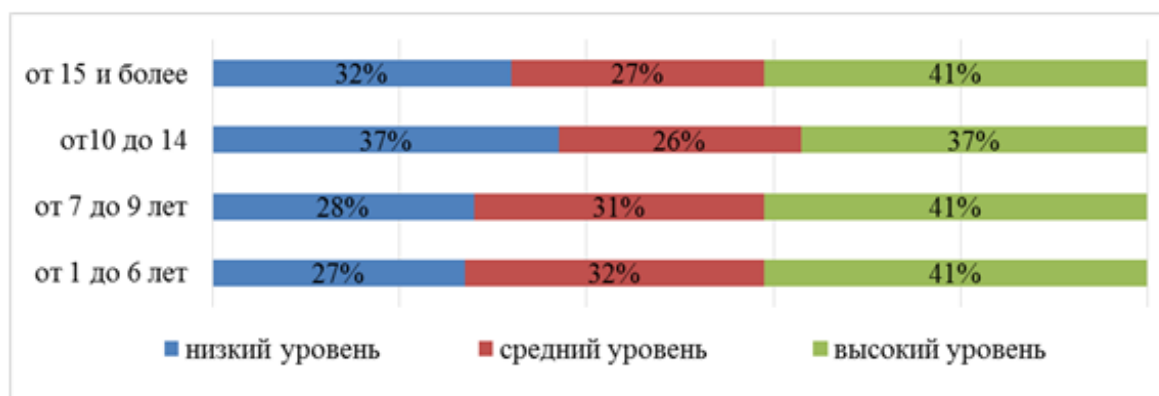


Рисунок 4 – Уровни фрустрации у женщин на разных сроках приема АРВТ по методике самооценки психических состояний Г. Айзенка

По шкале **агрессивности** 32 % женщин набрали до 7 баллов, что показывает, что они спокойны, и адекватно воспринимают мир. 37 % набрали от 8 до 14 баллов, следовательно, имеют средний уровень агрессивности. 31 % респонденток обладают высоким уровнем агрессивности они набрали от 15 до 20 баллов. 13 % из опрошенных набрали 18–19 баллов – показывая их невыдержанность, трудности с общением и в работе с людьми, демонстративное поведение и агрессивную реакцию на «увиденное происходящее». Высокий балл говорит о низком самоконтроле над агрессивностью и сдерживании агрессивных актов. Стоит заметить, что в целом 68 % женщин имеют в большей либо меньшей степени выраженную агрессивность.

Самый высокий уровень по шкале агрессивности набрала группа женщин, принимающих АРВТ 7–9 лет, а группа женщин принимающие препараты 15 и более лет имеют самый низкий уровень агрессивности. Наглядно данные представлены на рисунке 5.

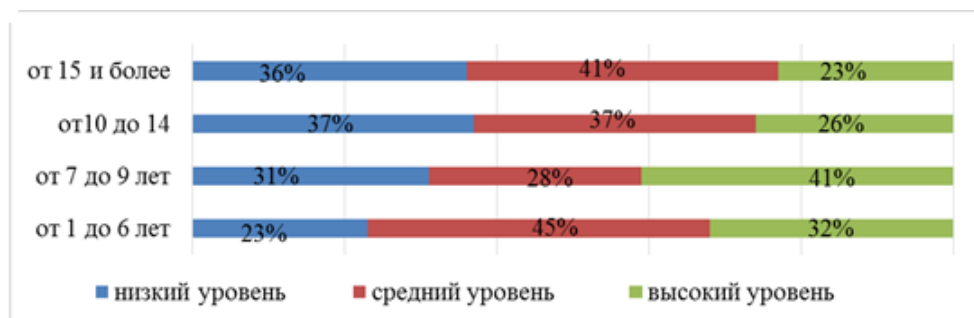


Рисунок 5 – Уровни агрессивности у женщин на разных сроках приема АРВТ по методике самооценки психических состояний Г. Айзенка

16 % опрошенных набрали от 0 до 7 баллов по шкале **ригидности**. Им свойственны легкость переключения внимания, перестройки восприятия, представлений и мышления в изменившейся ситуации. 47 % набрали от 8 до 15 баллов. Эти женщины имеют средний уровень ригидности: довольно мягкие, но не все из них готовы менять свои позиции. 37 % женщин набрали балл от 15 до 20, что говорит о сильно выраженной ригидности и неизменности поведения. 14 % женщин имеют балл 19-20 это показывает их непреклонность в поведении, закрытость и жесткость характера.

Реже всего ригидность наблюдается у женщин, принимающих АРВТ 15 и более лет: 41 % женщин данной группы легко переключаются и готовы к новому. У 64 % у группы, принимающей препараты 1–6 лет, наблюдается сильно выраженная ригидность. Наглядно данные представлены на рисунке 6.

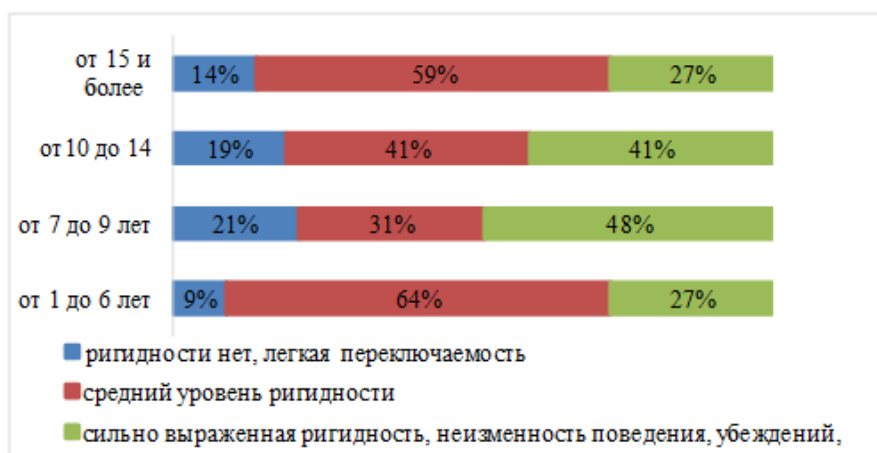


Рисунок 6 – Уровни ригидности у женщин на разных сроках приема АРВТ по методике самооценки психических состояний Г. Айзенка

Несмотря на наблюдаемые различия, использование Н-критерия Краскелла-Уоллеса показало, что статистически значимых различий ни по одной из шкал данной методики выявлено не было.

По результатам диагностики опросником «Тревожность и депрессия», по шкале тревожности 8 % респондентов не достигли степени болезненного состояния. 34 % демонстрируют спокойное состояние в момент опроса, а 58 % – состояние тревожности.

77 % женщин, принимающих АРВТ от 1–6 лет, продемонстрировали высокий уровень тревожности. 45 % женщин, принимающих терапию 15 и более лет, демонстрируют низкий уровень тревожности. Наглядно данные представлены на рисунке 7.

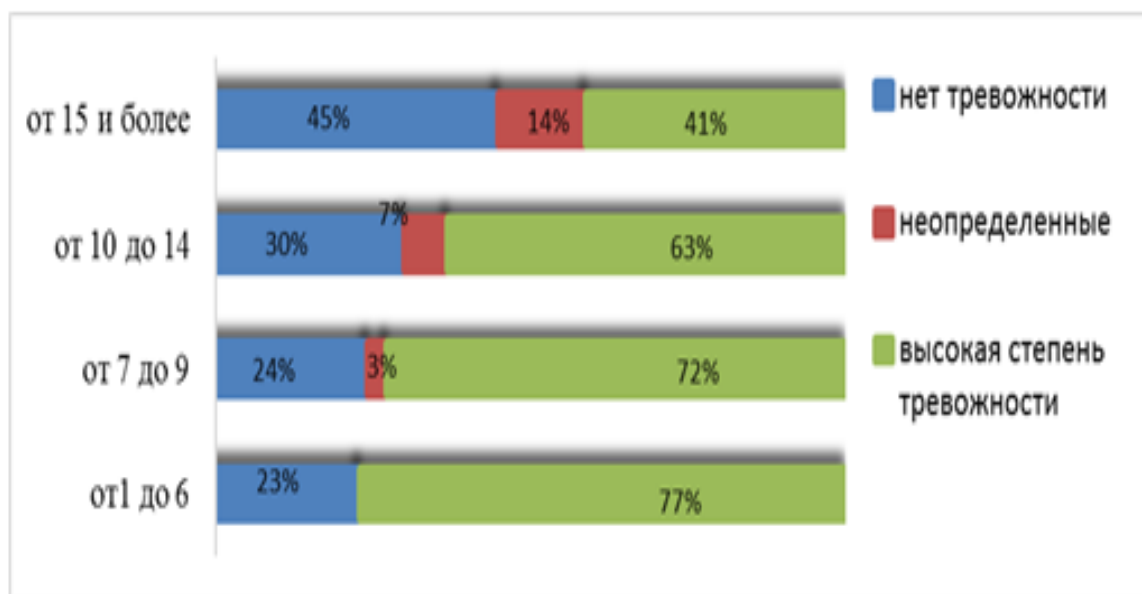


Рисунок 7 – Уровень тревожности женщин на разных сроках приема АРВТ по результатам диагностики опросником «Тревожность и депрессия»

Проведем статистическое исследование для того, чтобы проверить является ли разница между четырьмя группами респондентов значимой. Для этого подвергнем математико-статистическому анализу с помощью критерия χ^2 – углового преобразования Фишера, сравнив попарно группы женщин с разным сроком приема АРВТ. Проведенный анализ показал, что существуют статистически значимые различия:

- уровень тревожности женщин, принимающих АРВТ от 1 до 6 лет статистически значимо выше, чем уровень тревожности женщин, принимающих АРВТ более 15 лет ($\chi^2_{\text{эмп}} = 2.008 \geq \chi^2_{\text{кр}} = 1,64$ на уровне значимости 0,05);
- уровень тревожности женщин, принимающих АРВТ от 7 до 9 лет статистически значимо выше, чем уровень тревожности женщин, принимающих АРВТ более 15 лет ($\chi^2_{\text{эмп}} = 1.935 \geq \chi^2_{\text{кр}} = 1,64$ на уровне значимости 0,05).

Анализ данных диагностики **депрессии** показал, что 64 % от опрошенных находятся в состоянии депрессии. Так же возможно это проявления пережитого стресса, подавленное состояние на фоне «сплошных неурядиц» показатели колеблются в данной группе от –1,55 до –12,62. 8 % результатов оказались неопределенными.

В группе женщин, только начинающих пить препараты от 1 до 6 лет, 77 % респонденток с высоким уровнем депрессии. Больше всего «здоровых» – в группе женщин, принимающих АРВТ 15 и более лет (45 %). Наглядно данные представлены на рисунке 8.

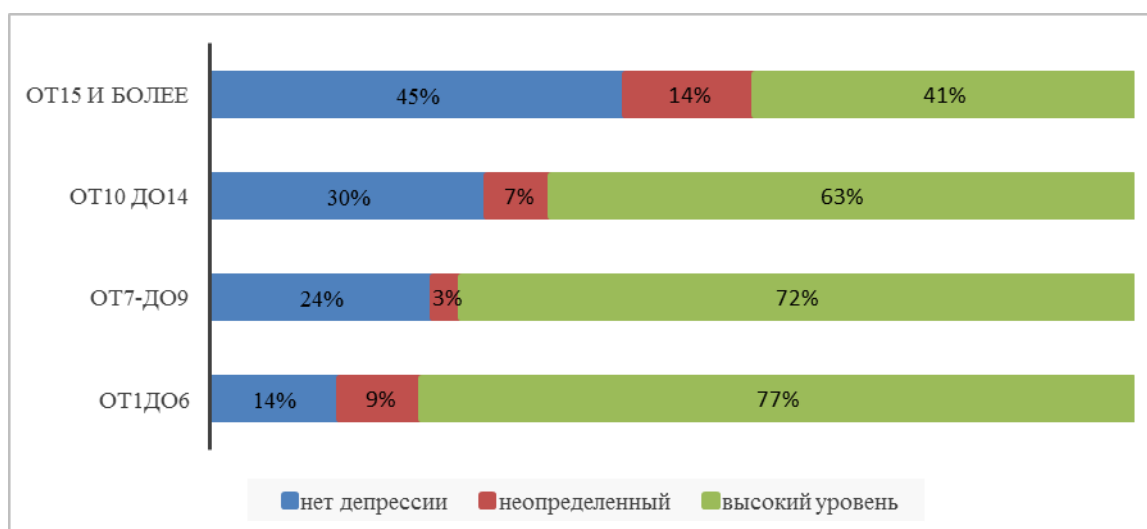


Рисунок 8 – Уровень депрессии женщин на разных сроках приема АРВТ по результатам диагностики опросником «Тревожность и депрессия»

Проведем статистическое исследование для того, чтобы проверить является ли разница между четырьмя группами респондентов значимой. Для этого подвергнем математико-статистическому анализу с помощью критерия χ^2 – углового преобразования Фишера, сравнив попарно группы женщин с разным сроком приема АРВТ. Проведенный анализ показал, что существуют статистически значимые различия:

- уровень депрессии женщин, принимающих АРВТ от 1 до 6 лет статистически значимо выше, чем уровень депрессии женщин, принимающих АРВТ более 15 лет ($\chi^2_{\text{эмп}} = 2,581 \geq \chi^2_{\text{кр}} = 2,31$ на уровне значимости 0,01);
- уровень депрессии женщин, принимающих АРВТ от 7 до 9 лет статистически значимо выше, чем уровень депрессии женщин, принимающих АРВТ более 15 лет ($\chi^2_{\text{эмп}} = 1,935 \geq \chi^2_{\text{кр}} = 1,64$ на уровне значимости 0,05).

Таким образом, в ходе исследования были выявлены статистически значимые различия в эмоциональном состоянии женщин на разных сроках приема АРВТ:

- уровень депрессивного состояния женщин на разных сроках приема АРВТ статистически значимо различается (наименее тяжелое депрессивное состояние наблюдается у женщин, принимающих АРВТ 10–14 лет);
- уровень тревожности женщин, принимающих АРВТ от 1 до 6 лет, а также женщин, принимающих АРВТ от 7 до 9 лет, статистически значимо выше, чем уровень тревожности женщин, принимающих АРВТ более 15 лет (на уровне значимости 0,05);
- уровень депрессии женщин, принимающих АРВТ от 1 до 6 лет статистически значимо выше, чем уровень депрессии женщин, принимающих АРВТ более 15 лет (на уровне значимости 0,01);
- уровень депрессии женщин, принимающих АРВТ от 7 до 9 лет статистически значимо выше, чем уровень депрессии женщин, принимающих АРВТ более 15 лет (на уровне значимости 0,05).

Исходя из полученных данных, наиболее актуальным является организация психологического сопровождения ВИЧ-инфицированных женщин от начала приема АРВТ и в течение 5–7 лет. Женщинам необходима помощь в адаптации к диагнозу и новой социальной роли. Психологические методы коррекции помогают выработать новые образцы мышления, преодоления проблем и коммуникации с окружающими.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

О. П. Бурко

Брестский государственный технический университет
г. Брест, Республика Беларусь

ХАРАКТЕРИСТИКИ МОРАЛЬНО-НОРМАТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования характеристик морально-нормативного компонента социальной компетентности студентов технических специальностей на разных этапах образовательного процесса.

Ключевые слова: студенты технических специальностей; социальная компетентность; когнитивный, поведенческий, морально-нормативный компоненты; нервно-психическая устойчивость; коммуникативные способности; моральная нормативность; личностно адаптивный потенциал.

O. P. Burko

Brest State Technical University
Brest, Republic of Belarus

CHARACTERISTICS OF MORAL AND NORMATIVE COMPONENT OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

The article deals with the results of the empirical study of the characteristics of the moral and normative component of social competence of students of technical specialties at different stages of the educational process.

Keywords: students of technical specialties; social competence; cognitive, behavioral, moral-normative components; neuropsychic stability; communicative abilities; moral normativity; personal adaptive potential.

В настоящее время изменяются требования к уровню и качеству подготовки специалиста с высшим образованием. Совершенствование системы высшего образования в Республике Беларусь ориентируется на новые требования к профессиональной подготовке специалистов, в частности, к развитию социальной компетентности. Социальная компетентность личности занимает особое место среди ключевых компетентностей современного молодого человека, поскольку именно она позволяет быстро адаптироваться в трудовом коллективе, эффективно взаимодействовать с коллегами и партнёрами, решать проблемные ситуации и нестандартные задачи. В этом контексте значительный интерес и практическую востребованность представляет изучение социальной компетентности у студентов технических специальностей, что определяется требованиями, предъявляемыми обществом к современному специалисту.

В современных психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблемам развития социальной компетентности будущих специалистов, выделены различные компоненты в её структуре: когнитивный, интеллектуальный (Е. В. Величко, И. Н. Зотова, Н. М. Козинцева, В. А. Мартынова, Л. М. Эррера); поведенческий, операциональный, регулятивный, деятельностный (Е. В. Величко, И. Н. Зотова, Н. М. Козинцева, В. А. Мартынова, М. В. Кормильцева, Е. В. Овчарова, А. И. Рыбакова, Л. М. Эррера); мотивационно-ценностный, эмоционально-мотивационный, мотивационно-личностный, личностный (Е. А. Густова, И. Н. Зотова, Н. М. Козинцева, Е. В. Овчарова, А. И. Рыбакова, Л. М. Эррера); нормативно-правовой, волевой,

мотивационно-целевой (М. В. Кормильцева, В. А. Мартынова, Г. Л. Парфёнова), эмоциональный (И. Н. Зотова, В. А. Мартынова, Л. М. Эррера), рефлексивный (Е. А. Густова), коммуникативный (Е. В. Величко, А. И. Рыбакова).

Сравнивая изложенные исследователями точки зрения на структуру социальной компетентности, можно отметить их полное или частичное совпадение, при этом количество структурных компонентов может отличаться в силу укрупнения единиц, а терминология может быть синонимичной.

Анализ психолого-педагогической литературы и результатов исследований социальной компетентности позволил уточнить содержание понятия как интегративного комплекса личностных свойств и качеств (когнитивных, поведенческих, морально-нормативных), основанных на психологических знаниях и умениях, позволяющих субъекту деятельности осуществлять эффективное общение в условиях профессиональной деятельности и личном общении (социальной среде) [1, с. 22]. Феномен «социальная компетентность» представляет собой интегративное образование, включающее в себя различные структурные компоненты, которые взаимосвязаны, поэтому развитие психологических свойств и характеристик одних приводит к изменениям в других.

Для целей исследования нами были выделены как основные – когнитивный, поведенческий, так и морально-нормативный компоненты социальной компетентности студентов технических специальностей.

Обязательным компонентом, на наш взгляд, является *морально-нормативный*, который определяет индивидуальный эффективный стиль личного и делового общения в условиях профессиональной деятельности (потребности в позитивных контактах; ценности общения; стремления к самореализации и саморазвитию; коммуникативные качества; ценности социально-нравственных и деловых оценок со стороны; интернальность; самооценка; стрессоустойчивость, эмоциональная и поведенческая саморегуляция, эмпатия, коммуникабельность, адаптивность, лидерские качества). Он включает ориентацию на общечеловеческие ценности в межличностном взаимодействии, умение контролировать свои эмоции, стрессоустойчивость, способность адаптироваться к новым ситуациям, социальную ответственность и готовность к соблюдению профессиональных и этических норм, что является важным для молодых специалистов технического профиля по мнению экспертов – работодателей [2, с. 51–52]. В современных исследованиях социальной компетентности будущих специалистов технических специальностей показатель «моральная нормативность» не учитывался.

Когнитивный компонент содержит систему знаний об эффективном общении (социальный интеллект; знания из области взаимоотношений людей, понимание людьми друг друга в процессе их совместной деятельности, достижение взаимопонимания и согласованности действий в получении общего результата, рефлексивные, оценочные и аналитические способности).

Поведенческий компонент включает умения и навыки эффективного общения и взаимодействия, обеспечивающие успешность в профессиональной деятельности (умение прогнозировать, планировать и реализовывать действия с помощью знаний, техник и специальных умений; оптимальные модели межличностного взаимодействия).

Разработанная структура социальной компетентности рассматривается нами с позиции субъектно-деятельностного и системного подходов как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, объединенных в целостную систему, которая может быть основой для определения её сформированности. Предложенная структура делает возможной диагностику и подбор инструментария для определения уровня развития социальной компетентности.

С целью изучения характеристик социальной компетентности студентов технических специальностей на разных этапах образовательного процесса нами было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие будущие специалисты в возрасте от 17 до 23 лет УО «Брестский государственный технический университет»

(108 студентов I курса, 114 студентов III курса, 99 студентов V курса). Возраст испытуемых – 17–23 года, 72 % юношей (n = 232), 28 % девушек (n = 89). Половые и возрастные различия в исследовании не учитывались по причине неравномерности выборки.

Представляем обобщенные результаты исследования морально-нормативного компонента социальной компетентности, полученные с помощью опросников: «Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным» [3, с. 153–165] и методика «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В. Н. Куницыной [4, с. 197–203].

Показатели характеристик морально-нормативного компонента социальной компетентности у студентов технических специальностей представлены на среднем и низком уровне.

Для опрашиваемых студентов характерен средний (I курс – 49 %, III курс – 38 %, V курс – 46,5 %) и низкий уровень (I курс – 42 %, III курс – 57 %, V курс – 46,5 %) *нервно-психической устойчивости (НПУ)*. Полученные данные характеризуют средний и низкий уровень поведенческой регуляции, определённую склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и реального восприятия действительности. Более низкие показатели поведенческой регуляции у студентов III курса могут быть обусловлены спецификой образовательного процесса – особенностями распределения дисциплин по семестрам в учебных планах. Так, с III курса студенты начинают осваивать сложные технические дисциплины, связанные с овладением профессией инженера. Возможно, содержание данных дисциплин, методика их преподавания и стали причиной выявленных изменений.

У большинства респондентов *коммуникативные способности (КС)* развиты на среднем уровне (I курс – 71 %, III курс – 64 %, V курс – 66 %). Это свидетельствует о среднем уровне коммуникативных способностей, умения устанавливать контакты с окружающими, средней степени конфликтности.

Моральная нормативность (МН) поведения характеризуется у большинства исследуемых студентов средними показателями (I курс – 79 %, III курс – 68 %, V курс – 67 %). Они предпочитают ориентироваться на общепринятые моральные ценности, социально-культурные требования и нормы, при этом, в ряде случаев, могут свободно трактовать существующие правила, стремиться к удовлетворению своих личных потребностей и интересов, проявлять некоторую недисциплинированность или необязательность при достижении совместных групповых целей. Часть студентов обладают низким уровнем моральной нормативности (I курс – 15 %, III и V – 25 %), что показывает развитие низкого уровня социализации, неадекватную оценку своего места и роли в коллективе, отсутствие стремления соблюдать общепринятые нормы поведения (рисунок 1). Если соотнести эти данные с результатами экспертного опроса, то обращает внимание то, что недостаточно сформированная моральная нормативность связана с непониманием требований окружающих, трудностями в адаптации, нарушением принятых норм в коллективе, групповой изоляцией [2, с. 51]. Это может существенно замедлять развитие эффективных личных и профессиональных взаимоотношений, а, следовательно, и социальной компетентности специалиста.

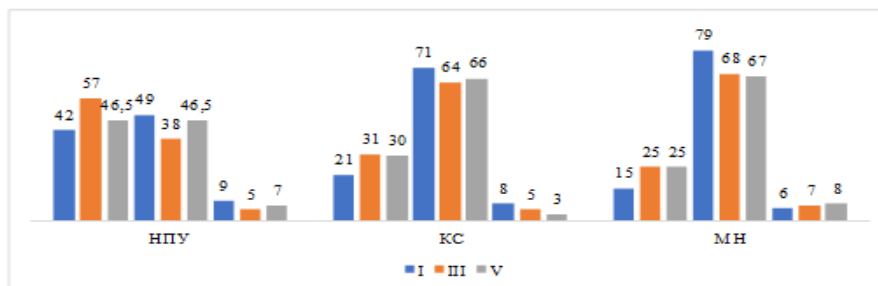


Рисунок 1 – Результаты диагностики адаптационных возможностей с применением многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина), %

Анализ эмпирических данных показал, что студенты I курса более ориентированы на общепринятые нормы поведения, чем студенты III и V курсов. Увеличение количества студентов с низким уровнем моральной нормативности от I к V курсу показывает необходимость системной воспитательной работы в учреждении высшего образования по духовно-нравственному воспитанию и воспитанию психологической культуры. Содержание воспитательной работы по этим направлениям включает приобщение обучающихся к общечеловеческим и гуманистическим ценностям, воспитание высоких моральных качеств, формирование нравственной культуры, норм поведения, умений и навыков эффективной адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности; развитие коммуникативных способностей [5].

По данным исследования установлено, что характерной тенденцией для студентов исследуемой выборки является преобладание низкого (I курс – 44 %, III курс – 54 %, V курс – 51 %) и среднего (I курс – 42 %, III курс – 32 %, V курс – 40 %) уровня развития *личностного адаптивного потенциала* (рисунок 2). Это характеризуется удовлетворительной и сниженной адаптацией студентов технических специальностей к обучению будущей профессиональной деятельности, которая может проявляться при смене деятельности через признаки различных акцентуаций, невысокую эмоциональную устойчивость, нервно-психические срывы, проявление агрессивности и конфликтности. Поэтому необходимо усилить психологическое сопровождение студентов в условиях обучения, добавить дисциплины психологического характера для подготовки будущих специалистов к динамичности профессиональной деятельности.

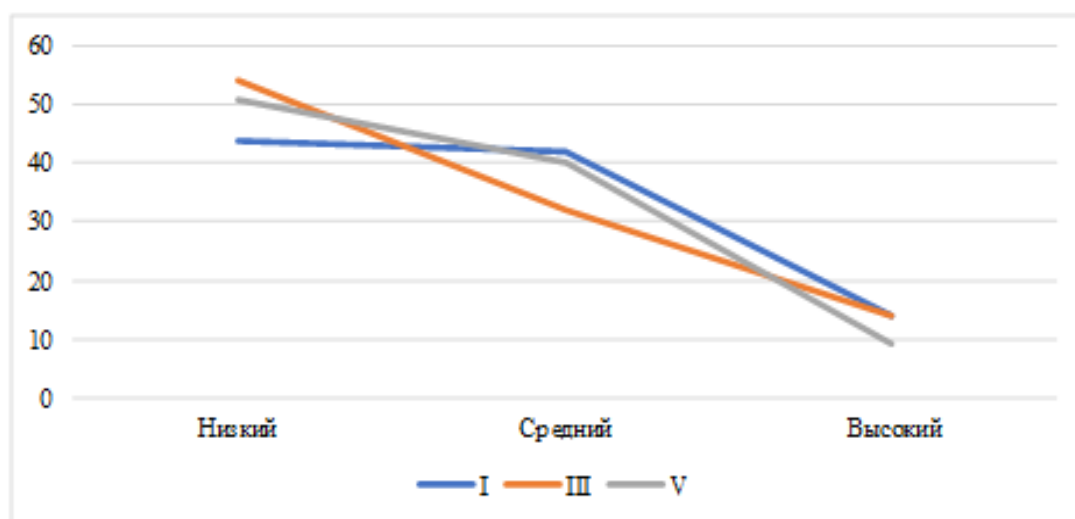


Рисунок 2 – Результаты диагностики личностного адаптивного потенциала с применением многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина), %

Полученные данные исследования обобщённого показателя *индекс адаптивности* методики «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В. Н. Куницыной в определённой степени подтверждают результаты диагностики адаптационных возможностей с применением личностного опросника «Адаптивность» (А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина).

Анализ данных позволяет утверждать, что обобщённый *индекс адаптивности* у исследуемых студентов развит на среднем (I курс – 46 %, III курс – 38 %, V курс – 35 %) и низком уровне (I курс – 28 %, III курс – 25 %, V курс – 27 %). Это свидетельствует о том, что у большей части опрошенных выпускников не сформирована система адаптивности и есть тревога перед условиями профессиональной деятельности (рисунок 3).

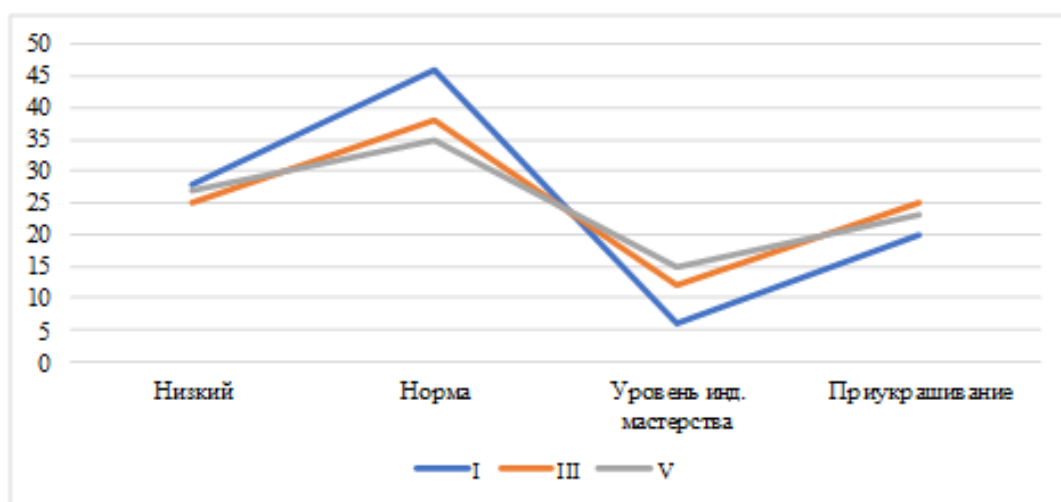


Рисунок 3 – Результаты диагностики индекса адаптивности с применением методики «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В. Н. Куницыной, %

Результаты исследования по следующим шкалам могут объяснить выявленный средний и низкий уровень развития показателя *моральная нормативность*:

агрессивность, возбудимость (средний уровень: I курс – 49 %, III курс – 45 %, V курс – 49 %; высокий уровень: I курс – 10 %, III курс – 15 %, V курс – 15 %);

отчуждённость, слабость социальных связей (средний уровень: I курс – 46 %, III курс – 41 %, V курс – 36 %; высокий уровень: I курс – 5 %, III курс – 9 %, V курс – 12 %);

застенчивость (средний уровень: I курс – 47 %, III курс – 37 %, V курс – 41 %; высокий уровень: I курс – 17 %, III курс – 20 %, V курс – 11 %);

интроверсия, замкнутость (средний уровень: I курс – 63 %, III курс – 54 %, V курс – 58 %; высокий уровень: I курс – 4 %, III курс – 12 %, V курс – 15 %);

фрустрированность (средний уровень: I курс – 56 %, III курс – 48 %, V курс – 25 %; высокий уровень: I курс – 1 %, III курс – 8 %, V курс – 27 %)

конфликтность (средний уровень: I курс – 56 %, III курс – 48 %, V курс – 52 %; высокий уровень: I курс – 6 %, III курс – 13 %, V курс – 14 %);

некоммуникативность, наличие нерешённых проблем (средний уровень: I курс – 52 %, III курс – 54 %, V курс – 40 %; высокий уровень: I курс – 5 %, III курс – 4 %, V курс – 6 %);

чувство одиночества (средний уровень: I курс – 46 %, III курс – 37 %, V курс – 38 %; высокий уровень: I курс – 6 %, III курс – 11 %, V курс – 5 %)

невротизация, напряжённость, тревога (средний уровень: I курс – 52 %, III курс – 44 %, V курс – 37 %; высокий уровень: I курс – 6 %, III курс – 6 %, V курс – 7 %);

манипулятивный стиль общения (средний уровень: I курс – 62 %, III курс – 68 %, V курс – 68 %; высокий уровень: I курс – 10 %, III курс – 11 %, V курс – 8 %);

авторитарный стиль общения, склонность к принуждению (средний уровень: I курс – 64 %, III курс – 60 %, V курс – 61 %; высокий уровень: I курс – 13 %, III курс – 18 %, V курс – 22 %).

Представляется возможным скорректировать эти показатели в специально организованных условиях образовательного процесса и компенсировать их развитием таких характеристик как *партнёрский стиль общения, эмпатия, доверие к людям, лёгкость, свобода общения; раскрытие и открытость в беседе.*

Таким образом, изучение характеристик морально-нормативного компонента социальной компетентности показывает, что у большей части студентов технических

специальностей показатели характеристик: нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность, личностно адаптивный потенциал, обобщённый показатель *индекс адаптивности* представлены на **среднем и низком уровне**; показатели характеристик: агрессивность, возбудимость, отчуждённость, слабость социальных связей, застенчивость, интроверсия, замкнутость, фрустрированность, конфликтность, некоммуникативность, чувство одиночества, невротизация, напряжённость, тревога, манипулятивный стиль общения, авторитарный стиль общения – представлены на **среднем и высоком уровне**.

В настоящее время это может вызывать в трудовой деятельности у выпускников технических специальностей нарушение принятых норм в коллективе, групповую изоляцию, трудности в социальной адаптации и существенно замедляет развитие эффективных взаимоотношений с окружающими, а следовательно, и социальной компетентности специалиста. Поэтому необходимо изучить динамические тенденции характеристик социальной компетентности у студентов технических специальностей на разных этапах образовательного процесса и провести системную работу по её развитию по следующим направлениям: *освоение психологических знаний* (о закономерностях развития личности и функционирования группы; о межличностном и профессиональном общении и взаимодействии; о способах управления индивидом и группой; о конструктивном разрешении конфликтных ситуаций и предупреждении их отрицательных последствий) и *развитие психологических умений* (использование психологических знаний в практике межличностного и профессионального общения), приобретенных в процессе психологической подготовки будущего специалиста в условиях образовательного процесса.

Список использованных источников

1 Бурко, О. П. Содержание и структура социальной компетентности студентов технических специальностей / О. П. Бурко // Системная трансформация общества : информационные технологии, инновации и традиции : сб. науч. трудов кафедр социально-гуманитарных наук ; под общ. ред. В. Н. Варич. – Брест : Изд-во БрГТУ, 2021. – С. 21–26.

2 Бурко, О. П. Социальная компетенция как показатель результативности профессиональной деятельности / О. П. Бурко // Весці БДПУ. Серія 1. Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2021. – №2 (108). – С. 50–54.

3 Зеер, Э. Ф. Практикум по психологии профессий : Учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, А. П. Зольников. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – 174 с.

4 Петрова, Е. А. Социальная психология личности : Учеб-метод. пособие для студентов / Е. А. Петрова, Д. А. Смыслов. – М. : Изд-во РИЦ АИМ, 2008. – 204 с.

5 Кодекс Республики Беларусь об образовании в новой редакции, изложенной Законом Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> – Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь (дата обращения: 06.05.2025).

Т. К. Голушко, канд. пед. наук, доцент

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина
г. Тамбов, Российская Федерация

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье представлено авторское видение изменений содержательного наполнения мотивационно-ценностного, когнитивного и операционального компонентов методической компетентности педагога в условиях перехода от стандартной

(традиционной) образовательной среды к технологически организованному пространству, объединяющему цифровые инструменты, платформы и сервисы для обеспечения современного, гибкого и персонализированного обучения.

Ключевые слова: педагог, методическая компетентность, цифровая образовательная среда, цифровизация образования, цифровая дидактика, профессиональное развитие.

T. K. Golushko, Candidate of Educ. Sciences, Ass. Professor
Derzhavin Tambov State University
Tambov, Russian Federation

TRANSFORMATION OF THE CONTENT OF A TEACHER'S METHODOLOGICAL COMPETENCE IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article presents the author's vision of changes in the content of the motivational, value, cognitive and operational components of a teacher's methodological competence in the context of the transition from a standard (traditional) educational environment to a technologically organized space combining digital tools, platforms and services to provide modern, flexible and personalized learning.

Keywords: teacher, methodological competence, digital educational environment, digitalization of education, digital didactics, professional development.

Традиционно методическая компетентность педагога понималась как совокупность знаний о методах преподавания и умений эффективно организовывать учебный процесс, что должно находить свое отражение, с одной стороны, в ориентации педагога на активную методическую работу (принимая во внимание его стремление к развитию профессиональных компетенций и трансляции собственного педагогического опыта), с другой, – определять комплекс его знаний о проектировании и разработке дидактических средств, способствующих достижению высокого качества образования (включая психолого-педагогические знания, знания в соответствующей предметной области, знания организационного и социально-культурного характера); кроме того, методическая компетентность немыслима без умений и навыков дифференцирования целей обучения, разработки образовательного контента, конструирования оптимального и результативного хода образовательного процесса (ориентируясь на цели и задачи современного образования, а также особенности обучающихся) [2].

Однако необходимо учитывать, что технические и технологические инновации существенным образом меняют все сферы жизнедеятельности человека: от внедрения новых форм коммуникации и социализации в повседневной деятельности до преобразований бизнеса, экономики, медицины, госуправления и т. д., трансформируют они и сферу образования, как в содержании, так и с точки зрения используемых инструментов [1]. Действительно, появился и стремительно развивается искусственный интеллект и машинное обучение, виртуальная (VR), дополненная (AR) и смешанная реальность (MR), робототехника и автономные системы, EDGE и Web3-технологии, что не только меняет подходы к тому, НА КОГО учить, но и КАК учить. Следовательно, современный педагог должен не только знать предметные методики, но и уметь адаптировать их к онлайн- и гибридным форматам обучения [3], поэтому с развитием информационных технологий понятие «методическая компетентность педагога» претерпевает существенную трансформацию, требуя значительного пересмотра содержания его мотивационно-ценностного, когнитивного и операционального компонентов.

Так, например, определяя внутренние стимулы педагога к профессиональному развитию и ценностные ориентиры, связанные с его методической деятельностью, группу внутренних (стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, к поиску нового, лучшего в методике преподавания, профессиональный интерес эмпирического

характера), внешних мотивов (стремление к повышению уровня профессиональной подготовки, необходимость соответствия аттестационным требованиям, давление администрации) и мотивов социального характера (беспокойство из-за возможных финансовых потерь, отсутствие карьерного роста или даже понижение в занимаемой должности в случае выявления несоответствия предъявляемых к ней требованиям, негативное отношение коллег) необходимо дополнить следующими мотивами:

- мотивы интереса к внедрению новых технологий в педагогическую практику, желания идти в ногу со временем, интерес к инновациям и экспериментированию, осознания миссии педагога в цифровую эпоху (*внутренние*);

- мотивы конкуренции в профессиональной среде, ограничения доступа к методическим материалам в аналоговом формате (постепенный переход на цифровые учебники и платформы), растущий спрос на педагогов с цифровыми навыками, избегания критики традиционных методов преподавания в пользу цифровых альтернатив, желания укреплять репутацию среди коллег как новатора, активно внедряющего цифровые методики, возможности участвовать в кросс-культурных образовательных инициативах (*внешние*).

В составе когнитивного компонента помимо сформированности методического мышления педагога (способность определения необходимых элементов учебного процесса, их разумного наполнения и сочетания, а также прогнозирования результатов полученного в различных условиях), несомненно, важную роль играют не только знания в соответствующей предметной области, но и знания нормативной базы, сопровождающей функционирование системы образования, представления о сущности и закономерностях процесса обучения, а также о технологиях, методах и формах его организации, понимание психологии личности, ученического коллектива, основ психодиагностики и особенностей педагогического общения. Однако методическое мышление должно быть переориентировано на более гибкое адаптивное планирование, на применение смешанных форматов обучения, на изменение ролевой парадигмы (от «транслятора знаний» к «дизайнеру образовательных траекторий»), на использование новых единиц методического анализа (например, показатель UX – пользовательский опыт учащегося в цифровой среде, показатели цифровой вовлеченности). В то же время существенно меняется и комплекс предметных, психолого-педагогических, технических знаний педагога, а именно:

- значительно расширяется предмет знаний (понимание закономерностей усвоения информации через экран, особенностей цифрового внимания (клиповое мышление, многозадачность), нейропсихологических аспектов онлайн-обучения, механизмов групповой динамики в виртуальных коллективах и специфики эмоционального интеллекта в цифровой коммуникации);

- происходит переход от классической к цифровой дидактике (изучение принципов проектирования гибридного обучения, методов предотвращения цифровой усталости, алгоритмов выбора EdTech-ресурсов под психологические особенности возраста и техник вовлечения через интерактивные форматы);

- возникает необходимость детерминации цифровой идентичности учащихся (представление о влиянии онлайн-активности на самооценку, психологии поведения в социальных образовательных сетях, рисков цифровой зависимости и методов ее профилактики, правил цифровой этики и безопасности);

- пересматривается структура и организация предметных знаний (неиерархическая организация, модульный принцип и мультимодальное представление информации, т. е. через несколько каналов восприятия одновременно (визуальный, аудиальный, кинестетический) с использованием разноформатных цифровых элементов (текст, графика, видео, 3D-модели, интерактивные схемы);

- используются иные источники знаний и способы их актуализации (открытые образовательные ресурсы (OER, MOOC), облачные базы данных и постоянно обновляемые знания, краудсорсинговые платформы как инструмент совместного создания контента);

– возникает потребность в расширении знаний о технической базе (понимание архитектуры LMS, принципов работы облачных сервисов), специализированном программном обеспечении (EdTech-платформ, алгоритмов работы интерактивных конструкторов), безопасности (основ регламентов о защите персональных данных, типов киберугроз), коммуникационных технологиях нового типа (протоколов видеоконференций, функций чат-ботов для обратной связи), принципах работы с данными и аналитикой (big data в образовании, heatmap, LMS-отчёты), об инновационных технологиях трансформации образовательного процесса (базовых принципов VR/AR, возможностей AI, ассистивных технологий).

Не менее важен и операциональный компонент методической компетентности педагога, т. к. без наличия соответствующих умений и навыков педагог не сможет качественно дифференцировать цели обучения, смоделировать и наполнить образовательный контент, оптимально сконструировать ход образовательного процесса, ориентируясь на цели, задачи и уровень развития обучающихся, свободно применить теоретические основы соответствующей предметной области, оценить эффективность реализуемых действий. Если условно все профессиональные умения и навыки педагога поделить на группы в соответствии с целями и задачами методической деятельности, то можно выделить следующее:

– аналитические умения, которые представляют собой способность преподавателя выделять методические задачи, анализировать степень пригодности образовательных продуктов для их решения и определять пути решения поставленных задач (например, умение проводить анализ учебно-программной и методической документации, умение подбирать источники для изучения конкретной темы, умение проводить методический анализ локального отрезка учебной информации и прогнозировать его эффективность, умение проводить анализ занятий хода и итогов теоретического и практического обучения, умение диагностики и оценки показателей обученности и т. д.);

– умения, связанные с владением методами и технологиями, способами эффективного педагогического взаимодействия, методами обучения конкретному предмету (например, умением грамотно спланировать систему занятий по изучаемой теме и выстроить учебную и практическую работу обучающихся внутри каждого занятия, подбирать и конструировать учебные задачи теоретического и практико-ориентированного характера, оптимально использовать в учебном процессе организационные, логические и технические приемы обучения, организовывать взаимодействие с обучающимися и между ними, управлять ими и т. д.);

– умения, характеризующие способность преподавателя к своевременному обновлению методических знаний, а также к конструированию собственных методик (например, умение проектировать вариативные формы подачи обучающих материалов, разрабатывать новые приемы теоретического и практического обучения, создавать собственную методическую систему обучения, учитывающую цели и реальные условия образовательной среды, представлять ее в методических рекомендациях и т. д.).

Соответственно, исходя из содержания операционального компонента методической компетентности педагога, его практико-ориентированного характера, мы понимаем, что именно этот компонент должен быть существенно пересмотрен в условиях стремительного развития технологий, трансформации образовательных форматов (смешанное и дистанционное обучение), появления новых цифровых инструментов и платформ, а также изменения роли учителя, способного эффективно интегрировать цифровые ресурсы, организовывать интерактивное взаимодействие и адаптировать методики под индивидуальные траектории обучения в условиях цифровизации образования. В связи с чем приоритетное значение получают следующие умения и навыки:

– умения анализа образовательных данных (умение интерпретировать данные цифровых платформ, использования инструментов визуализации данных для адаптации обучения, выявления закономерностей и индивидуальных траекторий на основе статистики),

оценки цифрового контента (критический анализ качества электронных ресурсов, подбор и адаптация контента под цели урока и особенности аудитории (персонализация), экспертиза интерактивных материалов), диагностики образовательных потребностей (выявление цифровых компетенций учащихся, анализ запросов и мотивации обучающихся через цифровые опросы и анкетирование, прогнозирование рисков) – аналитические умения;

– умения, связанные с владением методами и технологиями цифровой дидактики (проектирование уроков с использованием цифровых инструментов, разработка интерактивных заданий, адаптация традиционных методов под онлайн-формат, создание предметного контента с применением цифровых ресурсов («ЛЕСТА», «Виртуальная химическая лаборатория», «Биология. Интерактивные модели», «История России в VR», «Анимация и я» и др.), использование цифровых инструментов управления обучением (LMS, интерактивные доски, аналитические платформы для отслеживания прогресса), инструментов эффективной коммуникации в цифровой среде (онлайн-модерация, асинхронная и синхронная коммуникация, поддержка мотивации через геймификацию и персональный фидбек);

– умения, характеризующие способность преподавателя к своевременному обновлению методических знаний, а также к конструированию собственных методик (использование сетевых форм повышения квалификации, вебинаров, социальных сетей с целью участия в профессиональных сообществах, обмена опытом, разработка цифровых сценариев уроков, создание интерактивных материалов, внедрение персонализации обучения, включая игровые механики, подкасты, сторителлинг, чат-боты, трансформируя классические методы в интерактивные форматы обучения (работа с учебником → мультимедийные ресурсы, лабораторные работы → симуляторы, семинар/дискуссия → онлайн-коллаборация, контрольная работа → цифровой мониторинг) с соблюдением онлайн/офлайн баланса).

Нельзя также забывать о том, что методическая компетентность и воспитание тесно связаны через целенаправленное проектирование образовательного процесса, следовательно при выборе и проектировании современных средств обучения необходимо помнить и о гуманистической составляющей, а значит методические приемы (игры, дискуссии, проекты) становятся инструментами формирования ценностей, soft skills и гражданской позиции, выбор технологий (цифровых или традиционных) влияет на воспитание цифровой культуры, критического мышления, этики общения, а организация взаимодействия (коллаборация в онлайн-средах, рефлексия) развивает ответственность, эмпатию и лидерские качества обучающихся [4].

Следовательно, трансформация методической компетентности педагога в цифровой среде отражает эволюцию образования от традиционных моделей к гибким, персонализированным и технологически насыщенным практикам, а сам педагог становится не только носителем знаний, но и архитектором образовательных траекторий, способным интегрировать цифровые инструменты в педагогический процесс, сохраняя его гуманистическую направленность. Ключевым итогом этой трансформации становится синтез методического мастерства и цифровой грамотности, где технология служит не заменой, а усилителем педагогического воздействия, обеспечивая качественное образование в условиях стремительно меняющегося мира, при этом непрерывное развитие этих компетенций – не просто требование времени, но и условие подготовки будущих поколений к вызовам цифровой эпохи.

Список использованных источников

1 Андреев, А. Л. О трансформации техники, технологий, сфер жизнедеятельности общества и сознания человека, связанных с цифровой эпохой / А. Л. Андреев, Д. А. Селиванов // Философия хозяйства. – 2021. – № 5 (137). – С. 230-249.

2 Голушко, Т. К. К вопросу об уровне методической компетентности преподавателя вуза / Т. К. Голушко // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы : сборн. мат. VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. Тамбов, 2017. – С. 245-250.

3 Миронова, С.П. Цифровая трансформация современного образовательного пространства: цифровая идентичность и цифровое неравенство / С.П. Миронова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 282-285.

4 Фролова, П.И. Развитие методической компетентности педагога в условиях цифровизации образования / П.И. Фролова // Современные проблемы науки, общества и культуры : сборн. мат. VIII Междунар. науч.-практ. конф. Омск, 2023. – С. 438-441.

С. Ишонов, канд. филос. наук

Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова

г. Худжанд, Республика Таджикистан

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ГЛОБАЛЬНАЯ СЕТЬ В МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Цель исследования является раскрытие значения и роли глобальной сети и коммуникационных технологий в модернизационных процессах социальных структур в процессе становления и развития информационного общества, на примере образования и политики. На современном этапе развития общества, глобализации и модернизации социокультурного пространства, проблема внедрения информационно-коммуникативных технологий и глобальной сети во все социальные структуры является одной из главнейших задач политики всех государств мира. Следовательно, осмысление роли информационных технологий и глобальной сети в трансформационных процессах современного общества актуальна и необходима.

Основным техногенным фактором модернизации и глобализации процессов, происходящих в постиндустриальном обществе, обуславливает внедрение и использование во всех социальных структурах телекоммуникационных технологий и Интернета.

Ключевые слова: глобальная сеть, Интернет, трансформация, модернизационные процессы, политика, образование, современное социокультурное пространство, информационно-коммуникативные технологии, дистанционное образование, информационная культура.

S. Ishonova, Candidate of Philology. sciences

Khujand State University named after Academician B.Gafurov

Khujand, Republic of Tajikistan

INFORMATION TECHNOLOGIES AND GLOBAL NETWORK IN MODERNIZATION PROCESSES OF SOCIO-CULTURAL SPACE

The purpose of the study is to reveal the importance and role of the global network and communication technologies in the modernization processes of social structures in the process of formation and development of the information society, using the example of education and politics. At the present stage of development of society, globalization and modernization of the socio-cultural space, the problem of introducing information and communication technologies and the global network into all social structures is one of the main policy tasks of all states of the world. Therefore, understanding the role of information technologies and the global network in the transformational processes of modern society is relevant and necessary.

The main technogenic factor of modernization and globalization of the processes taking place in post-industrial society determines the introduction and use of telecommunication technologies and the Internet in all social structures.

Keywords: global network, Internet, transformation, modernization processes, politics, education, modern social and cultural realm, information and communication technologies, distance education, information culture

«Научно-методологический подход к изучению информационных технологий в современном социокультурном пространстве» состоит из двух параграфов, в которых были исследованы различные теории информационно-социальных трансформаций, теории постиндустриального, информационного, сетевого, виртуального обществ, теории постмодернизма. Были выявлены основные тенденции в развитии современного социокультурного пространства, а также обосновано влияние глобальной сети и телекоммуникационных технологий на становление и развитие информационного общества, ведущее к глубочайшей трансформации отношений между человеком и компьютерными технологиями.

В первом параграфе первой главы «Методологические аспекты теорий информатизации социальных структур общества» были рассмотрены теории информационно-социальных трансформаций, теории постиндустриального, информационного, сетевого, виртуального обществ, теории постмодернизма. На основе данных исследований были выделены следующие тенденции в развитии современного социокультурного пространства:

- исследование Интернета и информационных технологий началось во второй половине прошлого века, исследователями были предложены различные наименования нового вида общества («сетевое», «инженерно-техническое», «информационное» и другие), но наиболее актуальным и соответствующим современным реалиям, по нашему мнению является «информационное общество»;

- на современном этапе развития социокультурного пространства на смену постиндустриальному обществу приходит общество информационное. Оно основано на последних научных достижениях в области телекоммуникационных и информационных технологий и распространению Интернета в глобальном масштабе, дающего огромный поток информации и знаний в различных сферах человеческого познания;

- под новым видом общества (информационное общество) подразумевается глобальная ломка или трансформация всех структур социального пространства и отношения человека к себе и к окружающей его действительности. Очевидно, что технологический прогресс является рычагом реформации современного информационного общества, дальнейшее развитие которого связано с глобальными социокультурными трансформационными процессами:

- необходимым фактором развития и внедрения информационных технологий и на основе их, трансформации всех социальных структур, является всесторонний доступ общества и каждого человека к потоку знаний и информации, использование её в дальнейшем позитивном развитии жизни человека, общества, государства, мира в целом;

- на основе изучения различных теоретических определений и характеристик нового информационного общества можно сформулировать наиболее близкое нашему исследованию понятие «информационное общество» -это определённое состояние человечества, овладевающее информационными потоками и массивами, которое в будущем будут определять социальное развитие.

В исследовании подчёркивается, что фактором необходимости развития и внедрения информационных технологий и на основе их, трансформации всех социальных структур, является всесторонний доступ общества и каждого человека к потоку знаний и информации, использование её в дальнейшем позитивном развитии жизни человека, общества, государства, мира в целом.

Глобализационные и модернизационные процессы, происходящие в современном мире немыслимы без глобальной сети и телекоммуникационных технологий, это

естественный социальный процесс, которого не может избежать ни одно общество или государство. Задача любого государства, в данном случае мы говорим о Таджикистане, на опыте более развитых стран, безболезненно, избегая негативных и опасных влияний данного явления, на основе внедрения на всей территории и во всех социальных структурах новейших телекоммуникационных технологий и Интернета, с соответствующими инфраструктурами, модернизировать экономику, политику, образование и другие социальные институты. Это даст возможность государству и обществу позитивно развиваться в будущем и стать равноправным членом мирового информационного сообщества.

Роль глобальной сети и коммуникационных технологий в формировании информационного общества было раскрыто влияние глобальной сети и телекоммуникационных технологий на становление и формирование информационного общества. В социально-философском аспекте актуально использовать определение, данное российским ученым А. И. Каптеревым, исследовавшим социальный и технический аспекты данного процесса: «Интернет-открытая мировая коммуникационная инфраструктура, состоящая из взаимосвязанных компьютерных сетей, обеспечивающая доступ к удалённой информации и обмен ею между компьютерами» [1. с. 476]. Это определение наиболее объективно отражает основную функцию Интернета как средства коммуникационных отношений между людьми на глобальном уровне.

Глобальная сеть как результат распространения информационных технологий даёт обществу огромный поток информации и знаний. Пользователем данных знаний может быть, как отдельный человек, группа, так и общество в целом. Поток информации и знаний, поглощаемый обществом выполняет различные функции, от релаксационных до научных и техногенных. Наряду с положительными тенденциями внедрения глобальной сети и информационно-коммуникативных технологий могут возникнуть и негативные или даже опасные влияния данного потока, так как он распространяется стихийно и трудно контролируется со стороны общества или государства [2. с. 344].

В исследовательском аспекте проблематика диалога человека и электронной машины на сегодняшний день весьма актуальна. Решая массу интеллектуальных задач при помощи компьютерных технологий, человек остается творческим лидером в данном симбиозе. По мере передачи определенных функций машине, он непременно берет на себя новые более сложные.

Внедрение глобальной сети и телекоммуникационных технологий в социокультурное пространство приведет к модернизации всех структур современного общества, основанной на реальных изменениях и виртуальных признаках данной реальности. Основной дальнейшей задачей данного исследования является анализ трансформации основных социальных структур общества. Далее рассматриваются наиболее влиятельные структуры-образование и политика и роль глобальной сети и телекоммуникационных технологий в модернизационных процессах, происходящих в них.

В Национальной стратегии развития Таджикистана до 2030 года четко написано, что в целях выхода из коммуникационного тупика и преобразования в транзитную страну Центральной Азии, Таджикистан сможет сыграть важную роль в цифровом развитии среднеазиатского региона. Информационно-коммуникационные технологии могут стать основой дальнейшего развития государства.

Таджикистан является страной с формирующимся рынком, и развитие новых технологий ему выгодно по нескольким критериям, например, в связи с тем, что большинство населения республики составляет молодежь. Вторым критерием является то, что Таджикистан находится в процессе осуществления экономических реформ.

«Внедрение информационных технологий в систему образования» уделено внимание приоритетной роли образования в социально-экономическом развитии современного общества. Предопределяется понимание того, что будущее любого государства зависит от того, насколько эффективно система образования будет способна создать интеллектуальный потенциал, как основу для развития способностей большей части населения и для поддержания благополучия всего общества.

Являясь одной из социальных структур современного общества, таджикистанское образование не было готово к тем модернизационным процессам, к которым привели его глобализационные процессы, происходящие в современном мире. Однако государство смогло скоординировать свои силы и, на основе внедрения информационно-коммуникативных технологий, модернизировать образование и адаптировать его к мировым стандартам. Образование приобрело новые формы на основе мировых стандартов, национальных особенностей и ментальности. Модернизационные процессы, происходящие во всех сферах и структурах социокультурного пространства, на основе внедрения телекоммуникационных технологий и глобальной сети, повлияли на трансформацию, устоявшейся за советский период, системы образования и это явилось одной из основ создания информационного общества.

Нами указывается на то, что информационно-технологическое развитие раздвинуло рамки экономического планирования в направлении культуры, а именно, информационной культуры, в которой главенствующее место будет занимать высоконравственная и высокоинтеллектуальная личность. Только такое направление информационно-технологического развития приведет личность к самовыражению и самоутверждению, где научно-технический прогресс является результатом человеческого творческого потенциала, а не клеткой, диктующей как надо жить. В центре ее развития всегда должна стоять идея ценности человека и человеческого бытия, это снизит отрицательные последствия информационно – технологического развития общества. Здесь необходимо корректное регулирование, основанное на принципах информационной культуры. Именно, информационная культура даст возможность личности почувствовать себя венцом информационно-технологического пространства, а не его рабом, он будет правильно ориентироваться в нем, избегая негативных ситуаций, в которые может затянуть его глобальная сеть, а наоборот, поднимать свой уровень интеллекта, культуры и профессионализма, получать духовное удовлетворение.

Внедрение информационных и телекоммуникационных технологий в модернизационные процессы, происходящие в образовании Республики Таджикистан, дало много положительных факторов, в том числе, переход Таджикистанского образования на мировые стандарты, появление в нем нового вида образования-дистанционного.

Информационные технологии и глобальная сеть дали возможность модернизировать систему образования, в которой образовательный процесс видоизменяется в положительную сторону, основываясь на мировых стандартах. Глобальная сеть становится неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Особое внимание уделяется новому виду обучения-дистанционному. Изучается возникновение дистанционного образования в мировом масштабе и становление его в Таджикистане. Уверенно входя в глобальное информационное пространство, правительство Республики Таджикистан прекрасно понимает необходимость модернизации системы образования. Таджикистанское образование уже перешло на мировые стандарты, основанные на Болонской системе образования и с 2016 года, на основе внедрения новейших информационно-коммуникативных технологий, вводит дистанционное обучение, как новую инновацию в систему образования Республики. Одними из пионеров данного вида образования являются Таджикский государственный университет коммерции и Политехнический институт Таджикского технического университета имени академика М. С. Осими в г. Худжанде (ПИТТУ). Сегодня более десяти высших учебных заведений имеют самостоятельные инфраструктуры и онлайн – сайты, на основе которых развивается дистанционное обучение в Таджикистане. В ХГУ имени академика Б. Гафурова дистанционная форма обучения внедряется с 2017 года.

Дистанционное образование даёт возможность обучаться всем слоям населения в Таджикистане и за его пределами. Базируясь на специфических, доступных только

ему особенностях, данный вид образования не противостоит очному или заочному виду образования, а трансформирует их, дополняя новыми технологиями обмена учебной информацией, модернизируя и усовершенствуя все образовательные структуры.

Высшие учебные заведения представляют собой наиболее влиятельную структуру образования, так как специалисты с высшим образованием занимают наиболее влиятельные и властные места в социальных структурах, и в ближайшее время будут оказывать определяющее воздействие на жизнь не только своей страны, но и всего человечества [3. с. 146–164].

«Роль глобальной сети в модернизационных процессах высшего образования» исследуются модернизационные процессы, происходящие в структуре высшего образования. Он указывает на то, что реализация задач модернизации напрямую зависит от государственного регулирования, как общего, так и высшего профессионального образования. Развитие образования тесно связано с изменениями социально-экономических условий не только в государстве, но и во всём мире и что развитие образования повлечёт за собой немалые изменения в традиционной системе обучения.

Он указывает на то, что правительство Таджикистана обозначило четкую цель реформирования системы высшего образования на будущее как инструмента для формирования человеческого капитала, который будет способствовать экономическому росту в быстро меняющемся мире. Национальная Стратегия Развития Образования Республики Таджикистан до 2020 года ставит задачу усовершенствовать и осовременить существующее предметное содержание высшего образования с уклоном на развитие профессиональных навыков с тем, чтобы в большей мере удовлетворить требования рынка труда и развить потенциал Таджикистана.

Из всего вышесказанного возможно сделать выводы, что в ближайшем будущем информационные и телекоммуникационные технологии, достигнут ещё более высокого развития, масштабы которых нам пока неизвестны.

На сегодняшний день, под влиянием глобальной сети и внедрение, в глобальных масштабах, информационно-коммуникативных технологий, происходит глубочайшая трансформация всего социокультурного пространства, всех его внутренних структур. Наряду с данными процессами происходит трансформация отношений между человеком и техникой, точнее, компьютерной техникой. В отношении взаимодействия человека с компьютерными технологиями, приоритетное место всегда остаётся за человеком.

Список использованных источников

1 Каптерёв А. И. Информатизация социокультурного пространства / А. И. Каптерёв. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 476 с.

2 Дайзард У. Наступление информационного века // Новая технократическая волна на Западе. М., 1986. – 344 с.

3 Борисенков А. А. Политическая культура: сущность, виды и закон / А. А. Борисенков // PolitBook. – 2015. – №1. – С. 146–164.

Е. А. Левитто

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»
г. Гродно, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Проблема формирования профессионального самосознания педагога приобретает особую значимость в контексте поиска эффективных путей дальнейшего развития

инклюзивного образования. Формирование профессионального самосознания становится ключевым условием развития инклюзивной готовности и профессиональной компетентности педагога. В статье анализируются условия и механизмы формирования профессионального самосознания педагога с позиций гуманитарно-антропологической парадигмы в психологическом знании.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессионализация педагога, субъектность педагога, профессиональное самосознание педагога.

E. A. Levitto

Institute of Advanced Training and Retraining of Personnel of the educational institution “Yanka Kupala Grodno State University”

Grodno, Republic of Belarus

FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF A TEACHER AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE PROCESSES IN EDUCATION

The problem of forming a teacher's professional self-awareness is of particular importance in the context of the search for effective ways to further develop inclusive education. The formation of professional self-awareness becomes a key condition for the development of inclusive readiness and professional competence of a teacher. The article analyzes the conditions and mechanisms of the formation of professional self-awareness of a teacher from the standpoint of the humanitarian-anthropological paradigm in psychological knowledge.

Keywords: inclusive education, professionalization of the teacher, subjectivity of the teacher, professional self-awareness of the teacher.

Определение направлений и механизмов дальнейшего развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития является одной из приоритетных задач национальной системы образования. В условиях инклюзии образовательный процесс предусматривает целенаправленную работу с различными группами учащихся с особыми образовательными потребностями в рамках единого образовательного пространства и обеспечение равного доступа к получению качественного образования всех обучающихся.

Инклюзия предполагает создание в учреждении образования адаптивной образовательной среды с учетом индивидуальных потребностей, способностей и познавательных возможностей обучающихся. Особое внимание уделяется вопросам организации эффективного партнерства педагогов, специалистов и родителей для решения задач психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития, поиску новых форм взаимодействия между специалистами, принципов профессиональной коммуникации, коллективного мышления и действия, развитию инклюзивного сообщества в учреждении образования для создания фасилитирующего пространства позволяющего раскрыть потенциал каждого учащегося.

Основными методологическими подходами в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития являются антропологический и гуманистический подход. Признание ценности личности каждого обучающегося, понимание его индивидуальности и уникальности, направленность на развитие его личностного способа жизни, понимание социальной и культурной значимости инклюзивности для обеспечения доступности качественного образования для всех определяет ценностные и целевые ориентиры инклюзивного образования. Сегодня условия инклюзивного образования, подчеркивает В. В. Хитрюк, – «это условия, влекущие за собой изменения общественного сознания, ценностных установок, и, наконец, изменения и организационных основ, и содержания самой профессионально-педагогической деятельности» [2, с. 60].

Новые ожидания от инклюзивного образования требуют серьезного обсуждения проблемы содержания профессиональной компетентности и готовности современного педагога в работе с детьми с особенностями психофизического развития. Под инклюзивной готовностью понимается «системное интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности, которое предопределяет профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие стратегии и методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования» [2, с. 79].

Низкий уровень сформированности ценностно-смысловых, коммуникативных, мотивационно-конативных и эмоциональных компетенций педагога, определяющих его готовность к работе в условиях инклюзивного образования, выступает одной из причин профессиональных рисков, под которыми понимается вероятность появления негативных последствий результатов педагогической деятельности для личности каждого участника образовательного процесса, а также для достижения образовательных результатов [2].

Развитие профессиональной педагогической компетентности и формирование готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования предполагает решение задач по формированию понимания сущности инклюзивных процессов в обществе и в образовании; принятию и позиционированию принципов и ценностей инклюзивного образования как основы педагогической деятельности, инклюзивного педагогического мышления, инклюзивной педагогической культуры; овладению компетенциями, позволяющими развивать инклюзивную практику в образовательном процессе, реализовать социализирующую и адаптивную функцию образования.

В целом ряде современных научных исследований инклюзивная готовность и инклюзивная компетентность педагога рассматривается как индикаторы качества инклюзивного образования [2].

Проблематика профессионализации педагогических работников приобретает стратегическое значение для дальнейшего развития инклюзивного образования. Поэтому именно в контексте данной проблемной области должны быть переосмыслены условия и механизмы профессионального развития педагогов.

В работах отечественных исследователей в качестве основного механизма профессионализации рассматривается проектирование педагогом собственной деятельности и себя как профессионала. Современный педагог становится «подлинным профессионалом», подчеркивает В. И. Слободчиков, если ожидаемые компетенции «буквально – выращены», практически поставлены «на себе» при непосредственном включении педагога в разработку образовательных программ по реализации базовых целей и ценностей образования в собственном образовательном институте, то есть на основе выработки собственной личностной и профессиональной позиции. Освоение педагогом в режиме специального обучения, конкретных разработок и реализации образовательных программ культуры исследовательской, конструкторской, проектной и управленческой деятельности выступает основанием его профессионального развития [1].

Расширение и углубление содержания педагогической деятельности в условиях инклюзии характеризует профессиогенез педагога как процесс становления субъекта собственной деятельности, который способен не только реализовать деятельность, но и рефлексировать ее основания и средства. Профессиональная позиция педагога инклюзивного образования выражается в таких характеристиках его субъектности как активность, целостность, автономность, самоценность, рефлексивность, креативность, опосредованность и ответственность. У педагога как «подлинного субъекта» появляется возможность исследовать, проектировать, управлять собственной деятельностью и посредством рефлексии выстраивать способы и средства самопроектирования и саморазвития.

Преобразующий характер активности личности как субъекта деятельности способного решать профессиональные задачи «своими педагогическими средствами, своим содержанием педагогической деятельности» задается профессиональным самосознанием. Содержание и формы профессионального самосознания определяют уровень «практикования субъектности», «продуктивную самостоятельность» педагога.

Профессиональное самосознание является интегративным свойством личности педагога, обеспечивающим целостное виденье себя как профессионала. От уровня развития профессионального самосознания зависит темп и успешность овладения профессией, достижение профессионального мастерства. Профессиональное самосознание выполняет регулирующую роль в педагогической деятельности и выступает важнейшим фактором, детерминирующим процесс непрерывного профессионального саморазвития педагога.

В нашем исследовании под профессиональным самосознанием понимается осознание педагогом своих потенциальных возможностей, необходимых для расширения системы личностных смыслов собственной деятельности в условиях активного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса. Сегодня инклюзивному образованию требуется не просто квалифицированный специалист, но педагог, вовлеченный в работу с детьми с особенностями психофизического развития, осознающий свое отношение к педагогической деятельности, к ее целям и средствам, к другим участникам образовательного процесса и к себе как «субъекту собственной деятельности».

Цель нашего исследования – выявить психологические условия и средства формирования профессионального самосознания педагога инклюзивного образования.

Методологическими основаниями формирования профессионального самосознания педагога в нашем исследовании выступили базовые положения и принципы гуманитарно-антропологического подхода в психологии.

Категория «**субъективность**» является первой предельной категорией антропологической парадигмы. По мнению В.И. Слободчикова, «именно субъективная реальность (внутренний мир, «индивидуальность», «самость»), является ключом в поиске оснований и условий «становления собственно человеческого в человеке» в пределах его индивидуальной жизни» [1, с. 69].

В поиске ответов на вопросы, что «есть самость в своей действительности и как она возможна в своей заданности» В. И. Слободчиков указывает на необходимость обратиться к практике жизни человека. В соответствии с принципом организации человеческой реальности, **субъектность** обнаруживает себя в способности человека «превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни» [1, с. 26]. Развитие человека как субъекта собственной жизни, обретение подлинного личностного самоопределения и авторства собственных осмысленных действий становится возможным при условии особой работы в пространстве субъективной реальности – в пространстве совместно-распределительной деятельности, пространстве событийной общности и в пространстве рефлексивного сознания.

С позиций антропологической психологии личность представлена не как особая структура свойств, а как целостный, всеохватывающий способ бытия человека. Содержание и формы самосознания личности определяют жизнеспособность человека, его представления о полноте своего бытия.

На основании **принципа развития и саморазвития** понимание предмета психологического исследования сознания В. И. Слободчиков определяет со ссылкой на работы Л. С. Выготского как «не ставшее наличное состояние человека, но сознание становящееся, находящееся в «переходе», в трансформации,...сознание развивающегося, духовно растущего человека, совершающего усилие и работа по своему развитию и духовному освобождению» [1, с. 208].

Для выявления психологических условий и средств формирования профессионального самосознания педагога мы опираемся на положение о том, что профессиональное сознание «выступает как деятельностно организованное сознание», важнейшей характеристикой которого становится направленность рефлексии на средства деятельности субъекта. В деятельности субъект должен фиксировать свое сознание, во-первых, на ее объекте, а во-вторых, на анализе своих действий, операций, средств, своих целей

и задач. Направленность рефлексивного сознания на анализ собственной деятельности проявляется в том, что субъект оказывается «способным отличить себя от своей деятельности, противопоставить ее себе в качестве объекта». Рефлексивный выход позволяет педагогу преодолеть проблемные ситуации в деятельности своими педагогическими средствами и обеспечить ее развитие.

Данное положение акцентирует внимание на том, что профессиональное самосознание как форма, момент профессионального сознания возникает, функционирует и реализуется в «практике реальной жизни и для целей жизни».

Обращаясь к проблеме рефлексии в работах С. Л. Рубинштейна для анализа содержания, механизмов и структуры сознания, В. И. Слободчиков подчеркивает, что «выход человека из непосредственной поглощенности процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, для суждения о ней» обеспечивает возможность «ценностного и ответственного отношения к собственной жизнедеятельности» [1, с. 207]. Самосознание раскрывается как «феноменологическое превращение действительных отношений личности», в ходе которого реальные формы отношений личности, объективные связи преобразуются в субъективный опыт, который человек осознает как свое «Я», как свою позицию в мире. Самосознание не просто отражает отношения, а преобразует их в интегрированный образ себя, который становится предметом внутреннего анализа. Это позволяет человеку видеть свою психическую жизнь «со стороны», анализировать, регулировать и оценивать собственные действия и переживания.

Самосознание – это не просто знание о себе, а сложный процесс, в котором, реальные отношения личности с миром и собой преобразуются в осознанный внутренний опыт, формируется целостное представление о себе с познавательной, эмоциональной и волевой составляющей. В результате активного преобразования действительные отношения личности с другими людьми, с практической деятельностью и ее результатами превращаются в субъективный феномен и становятся основой для внутреннего восприятия и отношения к себе как личности.

В соответствии с **принципом единства сознания и деятельности** фундаментальные основания бытия человека в мире – сознание и деятельность рассматриваются как взаимосвязанные и взаимопологающие друг друга, поэтому принимая позицию о «деятельностно организованном сознании», следует удерживать и реальность «сознательно организованной деятельности».

Важным механизмом развития профессионального самосознания педагога является **рефлексия**. Становление педагога как подлинного «субъекта целостной педагогической деятельности» определяется уровнем развития его рефлексивно-мыслительной культуры позволяющей проектировать и прогнозировать развитие профессиональной деятельности, осознать «не только с чем (объект) субъект имеет дело, но и что (как) он делает или может делать» [1, с. 203].

Для рассмотрения проблемы развития и формирования профессионального самосознания педагога следует опираться на положение о **единстве трех сторон человеческой реальности – общности, деятельности и сознания**. В профессиональной педагогической позиции, которая характеризуется сопряжением личностной и деятельностной позиций, единство педагогического сознания, педагогической деятельности и педагогической общности выступает способом реализации базовых ценностей и целей каждого в отношениях с Другими. По твердому убеждению В. И. Слободчикова, реализация ценностного и ответственного отношения педагога к своей деятельности представляется не только как «осознание и трансформация оснований собственных действий, но как осознание и изменение самого способа бытия, проявления субъектности в отношениях с Другим» [1, с. 207].

Данное положение расширяет представления о таких содержательных характеристиках профессионального сознания как способность субъекта к ценностно-смысловому

самоопределению, к рефлексии способа своего существования, «наделяя действительность смыслами и ценностями деятельности, человек превращает ее в содержание своей субъективности» [1].

Выражение отношений человека к действительности является одним из главных свойств самосознания. Сознательное общественное отношение к труду выделяется исследователями в качестве основы и стержня самосознания. Мы исходим из того, что структура профессионального самосознания приобретает целостность посредством самоопределения педагога в ценностях и смыслах собственной деятельности. **Ценностно-смысловое самоопределение** является механизмом развития профессионального самосознания педагога. В содержании профессионального самосознания наряду с итогами осознания себя как субъекта деятельности и как личности на каждом этапе профессионализации отражается ценностно-смысловое отношение к педагогической деятельности.

Моделируя условия формирования профессионального самосознания педагога, вслед за В. И. Слободчиковым мы полагаем, что все «...собственно человеческое находится не внутри индивида, а между, в пространстве человеческих взаимоотношений, в пространстве человеческих объединений, в пространстве детско-взрослых общностей», которые должны строиться на категории «со-бытия», так как «полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре «со-бытийной общности, основная функция которой – развитие» и формирование тех или иных феноменов психики [1, с. 156].

Важно иметь в виду, что всякая со-бытийная общность должна начинаться с эмоционального восприятия одним индивидом другого (или других) как значимого и привлекательного человека, с возникновения общего социокультурного пространства взаимодействия, в котором каждый индивид может открыто проявить себя, «найти себя в другом» и «другого в себе» в условиях открытого диалога на уровне смыслов.

Педагог в условиях инклюзивного образования проектирует со-бытийную детско-взрослую общность, которая несет в себе целевые ориентиры, установки на совместную деятельность и ценностные основания своего единства как ее коллективного субъекта. Становление со-бытийной детско-взрослой общности связано специальными и осознанными усилиями каждого субъекта образовательного процесса (педагога, ребенка и родителя).

Именно в такой целостной и жизнеспособной детско-взрослой общности будут создаваться условия, и проявляться факторы, детерминирующие процесс формирования профессионального самосознания педагога инклюзивного образования.

Понятие «образование» в гуманитарно-антропологическом измерении раскрывается в трех взаимосвязанных аспектах: как самостоятельная форма общественной практики, которая с одной стороны обеспечивает целостность общественного организма, с другой – является мощным ресурсом его развития; как особая среда, «социокультурное пространство, место, где зарождаются, складываются цели, ценности и смыслы бытия человеческого, осваиваются способы их воплощения в жизни» в живом общении с Другим, при «Встрече культурных миров»; как процессы формирования субъективной реальности человека, развития и саморазвития личности, становления его неповторимой индивидуальности. Современное образование должно быть способно к саморазвитию и к созданию условий для полноценного развития всех своих участников [1, с. 68].

Инклюзивное образование на современном этапе становится «подлинным субъектом преобразований изменяющегося социума, порождает новые формы общественной жизни», «особым механизмом общественного и культурного развития», «пространством личностного развития каждого человека», создавая тем самым условия для становления инклюзивного общества. В инклюзивной практике особое значение приобретают структура и ценностные основания профессионального самосознания педагога, который должен обладать высоким уровнем мировоззренческой культуры, позволяющей создавать условия для развития личности каждого обучающегося и для непрерывного саморазвития.

Таким образом, целенаправленное формирование профессионального самосознания как важнейшего фактора профессионализации педагога является необходимым условием дальнейшего развития инклюзивных процессов в образовании. Профессионализм педагога обеспечивается становлением его как «целостного субъекта собственной педагогической деятельности». Преобразующий характер активности личности как субъекта деятельности, способного решать профессиональные задачи «своими педагогическими средствами, своим содержанием педагогической деятельности» на основе самоопределения педагога в ценностях и целях образования задается профессиональным самосознанием.

Важнейшим психологическим условием формирования профессионального самосознания педагога в условиях инклюзивного образования является становление в учреждении образования целостной и жизнеспособной со-бытийной детско-взрослой общности.

Список использованных источников

1 Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.

2 Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с.

Е. А. Лупекина, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СОТРУДНИКОВ СЕТИ БЫСТРОГО ПИТАНИЯ

В статье представлены данные исследования профессионального выгорания и стратегий поведения в конфликте сотрудников сети быстрого питания. Сотрудники сети быстрого питания, находящиеся на стадии профессионализации, наиболее подвержены профессиональному выгоранию. Чем больше сотрудники сети быстрого питания используют «сотрудничество» в качестве стратегии поведения в конфликте, тем меньше у них развивается профессиональное выгорание.

Ключевые слова: профессиональное выгорание; стратегии поведения в конфликте.

Е. А. Lupekina, Candidate of Psychology, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

PROFESSIONAL BURNOUT AND BEHAVIOR STRATEGIES IN CONFLICT OF FAST FOOD NETWORK EMPLOYEES

The article presents the data of the study of professional burnout and conflict behavior strategies of fast food chain employees. Fast food chain employees who are at the stage of professionalization are most susceptible to professional burnout. The more fast food chain employees use “collaboration” as a conflict behavior strategy, the less they develop professional burnout.

Keywords: professional burnout; conflict management strategies.

Осуществляя профессиональную деятельность каждому человеку приходится сталкиваться с различными стрессовыми ситуациями, с необходимостью их преодоления.

Согласно классификации Е. А. Климова, профессии, предполагающие постоянную работу с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности, относятся к системе «человек – человек», то есть к группе профессий социономического типа [1, с. 84].

Особого внимания заслуживает такая сфера профессий типа «человек – человек», как индустрия быстрого питания (фастфуда), которая является неотъемлемой частью рынка и одним из перспективных сегментов общественного питания. Главными принципами заведений в сфере быстрого питания являются быстрое обслуживание посетителя и приготовление заказа. Такие заведения отличают быстрота и унификация технологических процессов, удобный способ подачи блюд, ориентировка на массовый поток потребителей [2, с. 71].

Основную часть коллектива сети быстрого питания составляют в основном женский пол, что предусматривает недостаточную психологическую совместимость отдельных работников. Женщины требуют повышенного внимания к своей личности со стороны руководства, они имеют больше проблем в личной жизни – воспитание детей, отношения в семье и т. д. В женских коллективах наиболее часто возникают конфликты.

В. П. Шейнов указывает, что женщины придают большее значение конфликтам в трудовом коллективе, чем мужчины, что обусловлено большей эмоциональностью представителей женского пола, акцентированием внимания на мелочах, озабоченность отношениями с руководителями и коллегами [3, с. 98].

Н. В. Гришина указывает на влияние пола на предрасположенность к оценке тех или иных аспектов своего взаимодействия с другими как конфликтных. Женщины в трудовых коллективах дают характеристику отношений с коллегами как более конфликтные в аспектах, касающихся их личных потребностей (зарплата, распределение премий, время отпусков и т. д.) [4, с. 209].

А. Р. Латипова, Л. В. Шабанов отмечают, что в трудовых отношениях женщины более эмоциональны, их потенциальная конфликтность проявляется во всех уровнях жизни, даже неустроенность личной жизни женщины может существенно влиять и на межличностные отношения в коллективе, и на саму работу. Часто это приводит к выплеску своих внутренних проблем в коллектив, результат же сказывается на производительности и качестве труда, на взаимоотношениях сотрудников и на психологическом климате в коллективе [5, с. 765].

И. В. Григорьева указывает, что эмоциональная составляющая в межличностном конфликте проявляется в значительно большей степени у женщин при взаимодействии со своим полом. Автор отмечает, что разрешение межличностных конфликтов в трудовом женском коллективе затруднительно ввиду действия скрываемых мотивов. К таким мотивам относится внутренняя состязательность женщин, определенная ревность к чужим успехам и вниманию со стороны окружающих [6, с. 35].

Конфликтное взаимодействие на рабочем месте, постоянные стрессы, неудовлетворение своим трудом приводят к профессиональному выгоранию.

Профессиональное выгорание по определению В.В. Бойко представляет собой выработанный личностью психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [7, с. 23].

Предметом нашего эмпирического исследования явилась проблема взаимосвязи стратегий поведения в конфликте у сотрудников сети быстрого питания и их профессионального выгорания.

База исследования: торгово-производственное унитарное предприятие «Мак.бу» (корпорация, работающая в сфере общественного питания, крупная сеть ресторанов быстрого питания). Выборочную совокупность составили 104 сотрудника сети быстрого питания со стажем работы от 1 до 10 лет, из них 88 женского и 16 мужского пола.

В соответствии со стажем работы сотрудники сети быстрого питания были разделены на 2 группы: сотрудники в стадии профессиональной адаптации (стаж работ до 5 лет); сотрудники в стадии профессионализации (от 5 до 10 лет).

Для исследования были использованы следующие психодиагностические методики: методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко); опросник описания стратегий поведения в конфликте К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной).

Для подтверждения статистически значимых различий между сотрудниками с разным стажем работы был использован критерий χ^2 -углового преобразования Фишера. Для выявления взаимосвязи уровня профессионального выгорания и стратегий поведения в конфликте у сотрудников сети быстрого питания использовался статистический метод – коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты исследования уровня профессионального выгорания у сотрудников сети быстрого питания, полученные с помощью методики диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко, представлены на рисунке 1.

У 42 % сотрудников сети быстрого питания, находящихся на стадии адаптации, и у 93 % сотрудников сети быстрого питания, находящихся на стадии профессионализации, выявлено сложившееся профессиональное выгорание. Для данной части сотрудников характерна полная потеря интереса к работе, эмоциональное безразличие, ощущение постоянного отсутствия сил. Доля сотрудников сети быстрого питания, находящихся на стадии профессионализации, у которых выявлено имеющееся профессиональное выгорание, статистически значимо больше доли сотрудников сети быстрого питания, находящихся на стадии адаптации ($\chi^2_{\text{эмп}} = 5,083$ при $p \leq 0,01$).

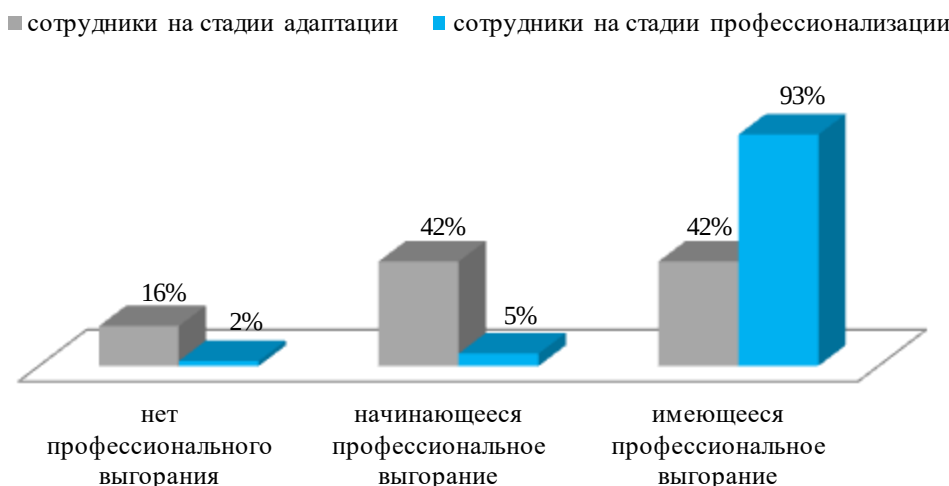


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня профессионального выгорания у сотрудников сети быстрого питания (в %)

Таким образом, сотрудники сети быстрого питания, находящиеся на стадии адаптации, отличаются начинающимся профессиональным выгоранием, которое проявляется в снижении их интереса к работе, снижении потребности в общении (включая родственников и друзей): «им не хочется видеть» тех, с кем они общаются в процессе выполнения профессиональной деятельности, а именно посетителей ресторанов сети быстрого питания, своих коллег; нарастании апатии к концу рабочей недели, появлении устойчивых соматических симптомов (работники сети быстрого питания отмечают недостаток сил, энергии, особенно к концу недели; испытывают головные боли; отмечается рост и частота уходов на больничный в связи с общим недомоганием, простудными заболеваниями). Что касается сформированности фаз профессионального выгорания, то у большинства сотрудников, находящихся на стадии адаптации, фазы напряжения, резистенции и истощения являются не сформированными.

Сотрудники сети быстрого питания, находящиеся на стадии профессионализации, наиболее подвержены профессиональному выгоранию. Они отличаются уже

сложившимся профессиональным выгоранием. Для них характерна полная потеря интереса к работе, эмоциональное безразличие, ощущение постоянного отсутствия сил. Сотрудники сети быстрого питания выполняют работу без прежнего энтузиазма, выполняемая профессиональная деятельность не представляет у них никакого интереса, выполняют ее на автомате. Профессиональное выгорание проявляется также в повышенной раздражительности (сотрудники сети быстрого питания уязвимы к замечаниям со стороны посетителей, их раздражают разговоры о работе в свободное время, мысли о работе портят настроение, сопровождаются негативными эмоциями).

Результаты исследования стратегий поведения в конфликте, полученные сотрудниками сети быстрого питания с помощью опросника «описания стратегий поведения в конфликте» К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной), представлены на рисунке 2.

Согласно данным, представленным на рисунке 2 у сотрудников сети быстрого питания, находящихся на стадии адаптации, доминирует стратегия «сотрудничество» при столкновении с конфликтными ситуациями. Сотрудники сети быстрого питания с доминирующей стратегией конфликтного поведения «сотрудничество», в конфликтной ситуации нацелены на поиск решений, полностью удовлетворяющих интересам обеих сторон. Они стремятся к обсуждению разногласий, их анализу с целью выработки решений, т. е. их поведение ориентировано не на отстаивание своих интересов любой ценой, а на поиск совместного решения. Они настроены и устремлены на удовлетворение интересов обеих сторон с целью сохранения межличностных отношений.

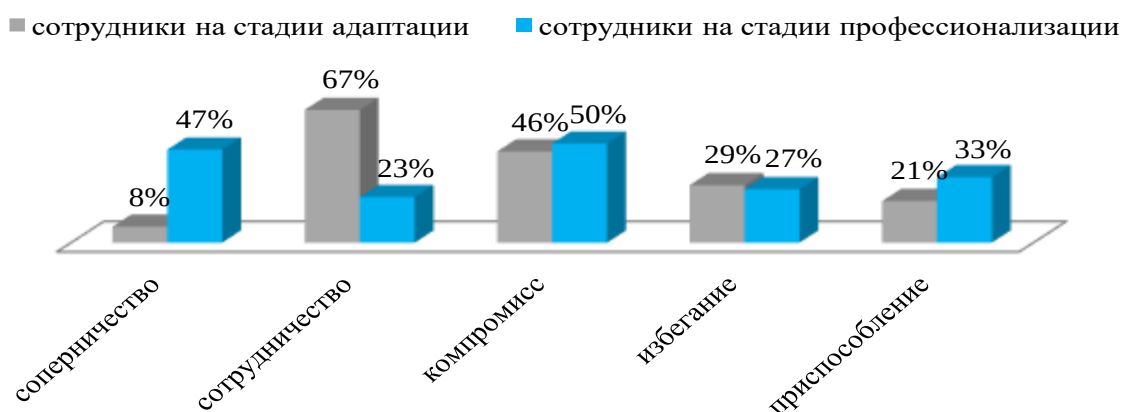


Рисунок 2 – Результаты исследования стратегий поведения в конфликте у сотрудников сети быстрого питания, полученные с помощью опросника «описания стратегий поведения в конфликте» К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной) (в %)

У сотрудников сети быстрого питания, находящихся на стадии профессионализации доминирует стратегия «соперничество» и «компромисс» при столкновении с конфликтными ситуациями. Используя тактику «соперничество», сотрудники стремятся добиться удовлетворения собственных интересов, не учитывая интересы другого участника конфликта, используя при этом различные доступные для него средства, направленные на достижение собственных целей, получения желаемого и утверждение собственного превосходства над другим участником конфликта. Они оценивают достижение собственных интересов в конфликте, как важных, значимых, а интересы других членов – как не представляющих особой важности. Данная стратегия сводится к тому, что человек делает выбор в пользу борьбы, достижения собственных интересов против сохранения взаимоотношений. Поведение по модели соперничества способствует разрушению взаимоотношений в коллективе, трудностями в контакте с клиентами, однако может быть полезной при взаимодействии с конкурентами. стратегия «компромисс», т. е. поведение, основой которого

является взаимные уступки. Действия сотрудников сети быстрого питания, использующих в конфликте стратегию компромисс, в некоторой степени напоминают сотрудничество, однако использование компромисса позволяет урегулировать конфликт лишь на поверхностном уровне. В конфликтной ситуации, выбирая стратегию компромисса, сотрудники проявляют больше терпимости и стремление к примирению интересов. Использование данной стратегии позволяет поддерживать межличностные отношения, способствует их положительному развитию.

На заключительном этапе исследования для выявления взаимосвязи уровня профессионального выгорания и стратегий поведения в конфликте у сотрудников сети быстрого питания проведена статистическая обработка данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона (таблица 1).

Таблица 1 – Взаимосвязь уровня профессионального выгорания и стратегий поведения в конфликте у сотрудников сети быстрого питания

Профессиональное выгорание / стратегии поведения в конфликте	Коэффициент корреляции r				
	соперничество	сотрудничество	компромисс	приспособление	избегание
Общий уровень профессионального выгорания	–0,008	–0,219	0,160	0,195	–0,069
Напряжение	0,026	–0,270	0,132	0,236	–0,073
Резистенция	–0,061	–0,152	0,134	0,183	–0,036
Истощение	0,004	–0,151	0,157	0,096	–0,070
Примечание * – уровень значимости $p \leq 0,05$; $g_{кр} = 0,195$					

Согласно данным нашего исследования, общий уровень профессионального выгорания сотрудников сети быстрого питания имеет обратную взаимосвязь с использованием ими стратегии поведения в конфликте «сотрудничество» ($r = 0,219$). Это означает, что чем больше сотрудники сети быстрого питания используют «сотрудничество» в качестве стратегии поведения в конфликте, тем меньше у них развивается профессиональное выгорание. Этот же вывод иллюстрирует и взаимосвязь «напряжения» и «сотрудничества».

Кроме того, общий уровень профессионального выгорания сотрудников сети быстрого питания имеет прямую взаимосвязь с использованием ими стратегии поведения в конфликте «приспособление» ($r = 0,195$; $r = 0,236$). Используя стратегию поведения в конфликте «приспособление», сотрудники сети быстрого питания способны отступить, «пожертвовать» своими интересами с целью сохранения взаимоотношений, поскольку отношения для них важнее предмета конфликта и объекта разногласий. Используя данную стратегию, сотрудники согласны делать то, чего хочет другой участник конфликта. При данной стратегии человек идет на уступки, согласие и ущемление собственных интересов. Так, сотрудники, использующие данную стратегию, в конфликтной ситуации готовы ради благополучия пожертвовать своими интересами, вследствие чего они оказываются в проигрыше. Это также приводит к появлению эмоционального выгорания.

Таким образом, у профессионально выгоревших сотрудников сети быстрого питания, в конфликтных ситуациях доминирует неконструктивная стратегия «соперничество». У работников сети быстрого питания, которые эффективно выполняют профессиональную деятельность, у которых присутствует интерес к выполняемой профессиональной деятельности и желание работать, которые отличаются эмоциональной устойчивостью, в конфликтных ситуациях используют конструктивную стратегию «сотрудничество». Использование стратегии поведения в конфликте «сотрудничество» является профилактикой профессионального выгорания.

Список использованных источников

- 1 Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
- 2 Коков, Е. П. Ключевые компетенции персонала предприятия общественного питания / Е. П. Коков, А. С. Сердюк, А. С. Рехлова // Символ науки. – 2017. – № 1. – С. 67 – 75.
- 3 Шейнов, В. П. Управление конфликтами / В. П. Шейнов. – СПб. : Питер, 2014. – 373 с.
- 4 Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2009. – 544 с.
- 5 Латипова, А. Р. Гендерные особенности стилей поведения в условиях социально-трудовых конфликтов / А. Р. Латипова, Л. В. Шабанов // Молодой ученый. – 2015. – № 6. – С. 765 – 767.
- 6 Григорьева, И. В. Феномен межличностного конфликта между мужчинами и женщинами в профессиональной среде / И. В. Григорьева // Актуальные проблемы психологического знания. – 2017. – № 1. – С. 34 – 39.
- 7 Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб.: Питер, 2009. – 105 с.

Н. О. Олейник, канд. психол. наук, **Я. В. Шевцова**, канд. психол. наук
Херсонский государственный педагогический университет
г. Херсон, Российская Федерация

КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются основные критерии формирования готовности педагогов-психологов к профессиональной деятельности. Авторами анализируются современные исследования в изучении роли профессиональной и цифровой компетентности в процессе подготовки педагогов-психологов.

Ключевые слова: образовательная среда, педагог-психолог, профессионализм, профессиональная компетентность, цифровая компетентность, дистанционные технологии.

N. O. Oleynik, Candidate of Psychological Sciences, **Ya. V. Shevtsova**, Candidate of Psychological Sciences
Kherson State Pedagogical University
Kherson, Russian Federation

CRITERIA FOR THE FORMATION OF THE READINESS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article examines the main criteria for the formation of educational psychologists' readiness for professional activity. The authors analyze modern research in studying the role of professional and digital competence in the process of training educational psychologists.

Keywords: educational environment, educational psychologist, professionalism, professional competence, digital competence, distance technologies.

Статья публикуется в рамках выполняемого в 2025 году Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Научно-методическое обеспечение формирования готовности студентов к сопровождению детей с ОВЗ при дистанционном формате подготовки будущих педагогов-психологов» (Государственное задание № 073-00036-25-01).

Современный этап развития общества характеризуется быстро меняющимися условиями, которые, несомненно, предъявляют перед каждым человеком все новые требования. Особую роль в жизни общества занимает образовательная среда, которая готовит специалистов в разных областях. Современному студенту необходимо достаточно быстро адаптироваться в новых вызовах образовательной среды. Важными условиями в такой адаптации, а в целом и в готовности к профессиональной деятельности, выступает профессиональная и цифровая компетентность.

Подготовка будущих педагогов-психологов является приоритетной задачей общества, поскольку именно эти специалисты ответственны за социальную адаптацию обучающихся, ведут работу, направленную на улучшение психоэмоционального состояния и общего развития личности обучающегося. В этом аспекте важно готовить специалистов, которые будут обладать всеми необходимыми компетенциями.

Некоторые исследователи отмечают, что профессиональная компетентность неразрывно связана с понятием «профессионализма» и может быть рассмотрена, как самая высокая мера профессионального развития человека. Так, А. К. Маркова выделяет следующие показатели профессиональной компетентности:

- квалифицированные педагогические и психологические знания;
- профессиональное мастерство;
- профессиональные представления и установки;
- личностные качества, способствующие приобретению педагогом-психологом необходимых профессиональных знаний и умений [1].

Исследователь В. Н. Введенский рассматривает профессиональную компетентность во взаимосвязи не только с понятием «профессионализма», но и с категориями «квалификация» и «профессиональные способности». В этом аспекте предлагает три подхода к изучению профессиональной компетентности: уровневый, профессиографический и задачный [1].

В профессиональном становлении педагога-психолога важное место занимают личностные и профессиональные свойства. В этой связи следует обратить внимание, что именно личностные свойства являются основанием профессиональной деятельности педагога-психолога.

В исследовании Н. М. Стукаленко и И. А. Просандеевой представлено перечен личностных и профессиональных свойств будущего специалиста: «сопереживание, чувствительность, умение формировать ауру эмоционального уюта; желание оказывать помощь и поддержку, стимулировать человека к собственному развитию; способность отходить от личных убеждений и суждениям, гибкость и терпеливость; сбалансированность, высокий уровень саморегуляции; уверенность в собственных силах, положительное самоотношение, адекватная самооценка; наличие жизненной и профессиональной позиции; коммуникабельность, деликатность, тактичность в общении; доброжелательность, чуткость, отзывчивость, милосердие; высокая нравственность работоспособность; умение прогнозировать результат, профессионально грамотно составлять документы» [6, с. 165–166].

В процессе обучения в высшем учебном заведении студенты осознают себя не только как участников учебно-профессиональной деятельности, но и как будущих

специалистов определённой профессии. Осознание своей причастности к конкретной профессии является ключевым элементом профессиональной Я-концепции, которая базируется на когнитивном компоненте «Я-профессиональное». Понятия Я-концепции и «Я-профессионального» органично интегрируются в категорию профессионального самосознания [4].

Профессиональное самосознание, как компонент общего самосознания, конкретизируется в контексте общей картины мира под воздействием профессиональной среды, активным вовлечением субъекта в профессиональную деятельность и его осознанным отношением к ней.

В современном обществе, где информационные технологии играют все более значимую роль, цифровые компетенции становятся ключевым инструментом для успешной работы педагога-психолога. Профессионализм в этой сфере требует креативности, постоянного поиска новых методов и использования инновационных технологий.

Современный мир невозможно рассматривать в отрыве от различных цифровых технологий. Всем известен факт, что человек, владеющий современными технологиями, обладает особыми возможностями в реализации своей деятельности. Кроме того, на сегодняшний день очень сложно представить образование в отрыве от цифровых технологий. Использование цифровых технологий, в частности дистанционных, становится необходимостью в организации образовательного процесса. В этом ключе понимается, что подготовка будущих педагогов-психологов неразрывно связана с особой организацией образовательного процесса, в котором будут учтены все требования к подготовке таких специалистов.

Цифровую компетентность можно определить, как способность эффективно работать с цифровыми инструментами и платформами.

Авторы Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова определяют цифровую компетентность как непрерывное освоение комплекса знаний, умений, мотивации и ответственности, позволяющее индивиду уверенно, эффективно, критически и безопасно использовать информационно-коммуникационные технологии во всех сферах жизни (работа с контентом, коммуникация, потребление, техносфера) и демонстрировать готовность к такой деятельности [5].

Цифровая компетентность может быть охарактеризована как совокупность знаний, умений, мотивации и ответственности в различных сферах. Исходя из этого, выделяют четыре подтипа цифровой компетентности:

1 Информационно-медийная компетентность: охватывает комплекс знаний, навыков, мотивированности и ответственности, связанных с поиском, интерпретацией, структурированием и критическим анализом цифровой информации посредством использования разнообразных цифровых ресурсов.

2 Коммуникативная компетентность: охватывает знания, умения, мотивацию и ответственность, необходимые для эффективного общения посредством различных цифровых платформ, таких как электронная почта, чаты, блоги, форумы и социальные сети.

3 Техническая компетентность: предполагает владение знаниями, умениями, мотивацией и ответственностью, необходимых для эффективного и безопасного использования технических и программных средств, в целях решения разнообразных задач. К таким задачам относятся, в частности, работа с компьютерными сетями и облачными сервисами.

4 Потребительская компетентность: подразумевает совокупность знаний, навыков, мотивации и чувства ответственности, которые необходимы для эффективного решения повседневных задач с использованием цифровых технологий и интернета. При этом, применение этих инструментов должно быть направлено на удовлетворение разнообразных потребностей в контексте конкретных жизненных ситуаций [3].

Ключевое отличие цифровой компетентности от информационно-коммуникативной компетентности заключается в интеграции ответственности и мотивации. Это подразумевает необходимость формирования у индивида критического мышления.

Исследователем О. В. Приходько предложено следующие уровни сформированности цифровой компетентности у студентов вуза:

1 Гносеологический уровень: включает в себя необходимый объем знаний для обработки информации с определенной целью, обеспечения коммуникации и владения соответствующей терминологией.

2 Мотивационно-ценностный уровень: формирует отношение к использованию цифровых технологий, готовность к усвоению новых знаний, восприятие информационного пространства Интернет как инструмента, в том числе образовательного, а также развитие критического мышления.

3 Деятельностно-технологический уровень: предполагает овладение навыками работы с глобальной сетью Интернет для достижения конкретной цели, применение алгоритмов обработки информации и владение методами коммуникации для решения практических, образовательных и профессиональных задач.

4 Результативно-рефлексивный уровень: подразумевает оценку собственного уровня владения цифровыми технологиями и понимание себя как неотъемлемой части цифровой среды [3].

Таким образом, можем сделать вывод, что цифровая компетентность представляет собой комплексный результат, формирующийся как в ходе образовательного процесса под руководством педагогов, так и в результате самостоятельной деятельности обучающегося, которая опирается на накопленный им опыт. Суть цифровой компетентности студента определяется через его интерес, знания, умения, навыки и способность к самоанализу.

Рассмотрим специфику цифровой компетентности в формировании готовности педагогов-психологов к профессиональной деятельности.

Исследователь Е.В. Яковлева предлагает модель цифровой компетентности для будущих педагогов-психологов, состоящую из четырех элементов:

1 Мотивационно-личностный (проявление интереса к внедрению цифровых технологий; комфортное и позитивное восприятие процесса обучения и цифровых технологий; ориентация на получение конкретных результатов благодаря цифровым навыкам).

2 Когнитивный (знание и применение нормативных правовых актов, регулирующих профессиональную деятельность, а также требований к проектированию современной и безопасной цифровой образовательной среды; осознание специфических характеристик и потребностей молодежи, выросшей в эпоху цифровых технологий).

3 Деятельностный (умение предвидеть и прогнозировать итоги своей работы, применяя цифровые инструменты; способность выстраивать межличностные отношения и поддерживать коммуникацию в цифровой среде).

4 Рефлексивно-оценочный (способность к самоанализу и оценке эффективности своей работы с цифровыми технологиями, включая создание собственных инструментов для контроля и подведения итогов) [7].

Использование цифровых инструментов в практике педагога-психолога открывает следующие возможности:

1 Создание и ведение электронных баз данных для быстрого поиска необходимой информации.

2 Проведение психологической диагностики с использованием компьютерных программ.

3 Разработка и анализ моделей психических процессов и явлений на стадии планирования исследования.

4 Автоматизированный статистический анализ полученных данных.

5 Оптимизация процесса организации и проведения экспериментов.

6 Автоматическая обработка первичных данных, что значительно экономит время и ресурсы.

7 И другие преимущества, связанные с автоматизацией и цифровизацией рабочих процессов.

О. В. Дудиной определены три показателя, свидетельствующих о достижении цифрового потребления в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Первый показатель заключается в способности педагога-психолога понимать принципы функционирования современных информационных технологий и применять их для решения задач своей профессиональной деятельности.

Второй показатель отражает использование диагностического инструментария для оценки уровня сформированности образовательных результатов и динамики развития обучающихся.

Третий показатель оценивает использование методов и средств, необходимых для публичной демонстрации достижений в профессиональной сфере [2].

Определение указанных показателей достижения цифрового потребления будущим педагогом-психологом осуществлено на основе Федерального государственного образовательного стандарта в области психолого-педагогического образования и профессионального стандарта педагога-психолога [2].

Таким образом, следует отметить, что профессиональная и цифровая компетентность являются одними из важных показателей формирования готовности педагогов-психологов к профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1 Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

2 Дудина, О. В. Формирование цифровой компетентности будущих педагогов-психологов / О. В. Дудина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Т. 28, № 3. – С. 82–87.

3 Приходько, О. В. Особенности формирования цифровой компетентности студентов ВУЗа / О. В. Приходько // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 1(30). – С. 235–238.

4 Сладкова, И. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития образа «Я-профессионал» будущих педагогов-психологов в вузе / И. А. Сладкова, Н. Т. Селезнева // Интернет-журнал «Мир науки», 2018. – № 4, Том 6.

5 Солдатова, Г. У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет. – 2013. – 144 с.

6 Стукаленко, Н. М. Применение цифровых технологий в целях формирования профессиональных компетенций педагогов-психологов / Н. М. Стукаленко, И. А. Просандеева // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17–18 ноября 2022 г. / Под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – С. 163–173.

7 Яковлева, Е. В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав [Электронный ресурс] / Е.В. Яковлева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 04. – С. 46–57 URL: [https:// cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-buduschego pedagog-a-komponentnyy-sostav/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-buduschego-pedagoga-komponentnyy-sostav/viewer) (дата обращения 25.04.2025).

К. А. Панкевич

Научный руководитель: А. М. Поляков, д-р психол. наук, доцент
Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

ОТНОШЕНИЕ ВРАЧЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ К ПАЦИЕНТАМ

Работа посвящена исследованию отношения врачей с эмоциональным выгоранием к пациентам. Выявлены различные категории анализа отношения к пациенту и поведения в адрес пациентов, раскрывающих характеристики субъект-субъектного взаимодействия. Обнаружена связь эмоционального выгорания с системой отношений «врач-пациент». Выявлено, что врачи с высоким уровнем выгорания имеют преимущественно негативное отношение к пациентам и склонны к объектному отношению к ним.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, отношение к пациентам, субъектное и объектное отношение, врачи, пациенты.

К. А. Pankevich

Supervisor: A. M. Polyakov, Dr. Sc. in Psychology, Associate Professor
Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus

DOCTORS' ATTITUDES TOWARDS PATIENTS AT DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL BURNOUT

This paper examines the attitudes of doctors with emotional burnout towards patients. Various categories of analysis of attitudes towards the patient and behavior towards patients were identified, reflecting characteristics of subject–subject interaction. A connection between emotional burnout and the doctor – patient relationship system has been found. Doctors with high levels of burnout have a predominantly negative attitude and are prone to an object-oriented attitude towards patients.

Keywords: emotional burnout, attitude towards patients, subject and object attitudes, doctors, patients.

Эмоциональное выгорание рассматривается как одна из важнейших психологических проблем, возникающих у врачей в условиях хронического стресса и сниженной психологической устойчивости. Впервые феномен был описан Н. Я. Фреуденбергер (1974), а С. Maslach позднее определяла его как «синдром эмоционального и физического истощения, включающий развитие негативной самооценки, отрицательного отношения к работе, потерю понимания и сочувствия к пациентам и клиентам» (1976). В. В. Бойко говорит о выгорании как о защитном механизме, выражающемся в частичном или полном исключении эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. По В. Е. Орлу (2006) [3], выгорание оказывает сквозное влияние на личность, имея антимотивационную, антикогнитивную, дерегулятивную функции.

В. Н. Мясищев впервые разработал системный подход к психологии отношений, выделив оценочные отношения как особый вид, связанный с этическими, эстетическими и другими оценками. Он поставил вопрос о связи психологических отношений с личностными состояниями и свойствами. По В. П. Познякову, отношения есть состояния,

предшествующие поведению и отражающие готовность к нему, включая мотивационный и поведенческий аспекты. Б. Ф. Ломов разграничивает субъект-объектные (человек действует по отношению к объектам) и субъект-субъектные отношения как межличностные, говоря о важности внутренней позиции партнёра во взаимодействии. А. М. Поляков связывает субъект-объектные и субъект-субъектные отношения с формами опосредования: первые – с знаковым, обеспечивающим ориентацию и организацию деятельности; вторые – с символическим, позволяющим выражать чувства, смыслы, ценности, выходя за рамки эгоцентризма [5].

В контексте профессионального выгорания под отношением к пациентам обычно понимают эмоционально-ценностное и поведенческое восприятие специалистов по отношению к своим пациентам. В науке проблема отношения врача к пациенту при выгорании освещена не слишком систематично. Тем не менее, симптомы искажения отношения (цинизм, эмоциональная отстранённость) упоминаются практически во всех работах по выгоранию медицинских работников. Несмотря на значительную изученность клинических проявлений выгорания, нюансы отношений с пациентами при его наличии у специалиста остаются недостаточно исследованными. Выявление отношения к пациентам у врачей с различным уровнем эмоционального выгорания позволит увидеть актуальную ситуацию отношения нынешних врачей к пациентам, которая может влиять на качество оказываемой помощи, и имеет значение для обеспечения адекватной реализации профессиональной деятельности и её качественного результата. Сказанное и определило цель нашего исследования.

Теоретико-методологической основой исследования выступает системогенетическая концепция психического выгорания, разработанная В. Е. Орлом [2, 3]. Отношение врача к пациенту определяется как сложное, динамическое и многослойное взаимодействие двух личностных систем. Успех в отношениях достигается через согласование целей, эмпатию, адаптацию к особенностям пациента и постоянное поддержание системного баланса.

В нашем исследовании приняли участие 12 врачей различных специализаций, 10 женщин и 2 мужчин от 23 лет до 61 года (средний возраст 34,5 года). Респонденты были поделены на две группы: врачи с низким уровнем эмоционального выгорания (7 врачей) и врачи с высоким уровнем эмоционального выгорания (5 врачей) – в соответствии с тем, сформировалась ли у респондента хотя бы одна фаза выгорания или не сформировалась.

В качестве основных методов исследования были использованы опрос и интервью. В качестве методик использовались «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) для измерения уровня эмоционального выгорания; полуструктурированное интервью с врачами для изучения их профессионального опыта, представлений о пациентах, включающее автобиографические вопросы для анализа системных факторов, влияющих на отношение к пациентам, и приём метафоризации; методика семантического дифференциала со свободными описаниями (в модификации Е. Ю. Артемьевой, 1999) для анализа отношения врачей к пациентам [1].

В качестве методов обработки использовался качественный анализ смыслового содержания ответов респондентов в рамках полуструктурированного интервью и данных семантического дифференциала, а также статистическая обработка результатов. С помощью дифференциала фиксировались оценочные суждения респондентов по ряду биполярных шкал. За каждое суждение, в котором отражалось то или иное отношение, респонденту начислялся определённый балл. Благодаря шкалам методики вычленялось как объектное, так и субъектное содержание оцениваемого объекта – типичного пациента. В соответствии с ответами за каждое утверждение по каждой из 16 шкал присваивалось определённое количество баллов по аналогичному принципу, что и в работе А. М. Полякова и П. С. Сергеевой [4]. Для анализа интервью использовался индуктивный тематический

анализ по методике V. Braun и V. Clarke (2006) с последующей категоризацией для количественного анализа. В процессе обработки высказывания респондентов группировались по смысловым категориям, которых было выделено 8. Внутри категорий выделялись типовые ответы, и каждому из них соответствовал свой балл. Далее каждому респонденту за то или иное высказывание присваивались баллы соответствующего типа ответа из определённой категории. После баллы каждого респондента суммировались по блокам «Отношение к пациентам» и «Поведение с пациентами». Далее полученные значения по интервью подверглись статистической обработке с результатами опросника на выгорание и баллами семантического дифференциала. Предусматривалось использование описательной статистики, корреляционного, сравнительного анализа и проверки гипотезы о различиях между группами респондентов с низким и высоким уровнем выгорания. Для определения значимых различий был использован U-критерий Манна-Уитни, для анализа корреляции – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В ходе обработки полученных данных были рассмотрены различия между группами врачей с низким и высоким уровнями выгорания в отношении к пациентам, поведении с пациентами и субъектного/объектного отношения к ним. Была также исследована связь между отношением к пациентам и поведением с пациентами у врачей обеих групп. В результате эмпирического исследования были получены следующие результаты (таблицы 1, 2).

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа отношения к пациентам, поведения с пациентами, субъектного/объектного отношения у групп врачей с низким и высоким уровнем выгорания (U-критерий Манна-Уитни)

Категория	U Манна– Уитни	W Уилкоксона	Z (станд. статистика)	p (асимпт.)	p (точная)
Отношение к пациентам	35	50	2,867	0,004	0,003
Поведение с пациентами	35	50	3,046	0,002	0,003
Субъектное/объектное отношение	29	44	1,874	0,061	0,073

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа отношения к пациентам и поведения с пациентами у врачей (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Пара переменных	p (Спирмен)	p-значение	Значимость
Отнош. к пациентам – Повед. с пациентами	0,911	< 0,001	** (p < 0,01)
Примечание:** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)			

В ходе определения различий между группами выявлены выраженные различия в отношении к пациентам: $U = 35$, $Z = -2,867$, $p = 0,004$ (асимптотическая), $p = 0,003$ (точная). Средние ранги: низкий – 4, высокий – 10. У врачей с высоким уровнем выгорания встречается более негативное восприятие пациентов и отношение к ним по сравнению с врачами с низким уровнем выгорания.

При описании пациентов врачи с низким уровнем выгорания в большинстве случаев делали акцент на отношении пациента к своему здоровью, его заинтересованности в выздоровлении, сознательности, отмечая эти качества одними из главных для хорошего

в понимании специалиста пациента. Они рассматривали хорошего пациента как партнёра/коллегу, как прямолинейного, открытого, доверяющего, соблюдающего рекомендации, который готов работать вместе с врачом для скорейшего выздоровления. Сложным же для этих врачей считался, наоборот, пациент, не желающий следить за своим здоровьем, безразличный к своему состоянию и лечению пациент, а также пациент, который не доверяет врачу, не понимает того, что врач пытается до него донести, тем самым препятствуя своему выздоровлению. Также в отдельных случаях в этой группе сложным считали пациента, который воспринимался как источник раздражения или даже угроза, когда пациенты оставляли необоснованные жалобы на врачей или их поведение не вписывалось в рамки культурного. Всё это говорит о том, что врачи с низким уровнем выгорания склонны рассматривать пациента как субъекта лечения, активного участника процесса выздоровления, ориентированы на сотрудничество, менее склонны приписывать пациентам негативные личностные характеристики.

Врачи с высоким уровнем выгорания при описании пациентов заостряли внимание больше на своих чувствах при взаимодействии с пациентами, чем на самих пациентах и их отношении к здоровью. Хорошим пациентом в большинстве случаев считался вежливый, благодарный врачу пациент, не «лезущий в душу», не задающий много вопросов, зависимый от врача пациент. Сложным пациентом, преимущественно в группе с высоким выгоранием, был тот, который вызывал раздражение врача своим неуважительным и несправедливым к нему отношением, угрожающий жалобами или даже проявляющий агрессию и вызывающий страх у специалиста. Всё это говорит о центральной роли эмоционального комфорта врача, стремлении к снижению контакта и избеганию эмоциональных нагрузок, что отражает признаки деперсонализации и истощения, повышенной чувствительности к межличностному напряжению и нарушению авторитета. Вероятно, фокус на своих чувствах в отношениях с пациентами может быть связан с действием психологической защиты, когда врач с эмоциональным выгоранием вынужденно становится более отстранённым от пациента в связи со значительным напряжением, истощением на работе и более обращает внимание на неприемлемое в его понимании отношение пациента к врачу, относится к пациентам менее снисходительно, чем врач без эмоционального выгорания.

При подборе метафор к хорошим и сложным по мнению врачей пациентам респонденты выражали позитивное отношение и находили сходство хороших пациентов с «ласковым котиком», «солнышком», «добрым волшебником» и т. д., а сложных пациентов с «агрессивной чихуахуа», «тараканами», «фашистами» и прочими, в некоторых случаях обозначенными с использованием нецензурной лексики, объектами, отмечая своё негативное отношение к таким пациентам. Это свидетельствует о ярко выраженной эмоциональной поляризации и дегуманизации, особенно в описаниях сложных пациентов врачами с высоким уровнем выгорания. Метафоры выступают как индикатор глубинного отношения, где позитивное часто идеализируется, а негативное резко обесценивается. Позитивные образы хороших пациентов могут отражать потребность врача в эмоциональной поддержке и безопасном контакте. Сложные пациенты как метафорически агрессивные, отвратительные, пугающие существа/объекты могут свидетельствовать о признаках деперсонализации и эмоционального отвержения. Наличие резко негативных образов указывает на накопленный аффект, недовольство, возможную профессиональную фрустрацию. Это может быть механизмом психологической защиты: чрезмерная негативизация пациента помогает врачу сохранить дистанцию и эмоционально «обезопасить» себя.

Практически все врачи из обеих групп упоминали о неудовлетворительной гигиене большинства пациентов, зачастую не связанной с болезнью, отмечая, что эти обстоятельства расцениваются как значительное проявление неуважения к врачу, снижают желание относиться внимательно к таким пациентам, а сами пациенты вызывают сильное раздражение.

У врачей с высоким уровнем выгорания обнаруживались проявления цинизма, обесценивания пациентов как личностей и их проблем, более отстранённое отношение к пациентам, встречалась нецензурная лексика в отношении не только пациентов, но ещё и общей ситуации на работе, а также конфликтных ситуаций с коллегами – это признаки деперсонализации. Также почти все врачи обеих групп отмечали, что с ростом стажа растёт риск формирования профессионального охлаждения, что уже и наблюдалось у некоторых респондентов обеих групп. Некоторые врачи отрицали формирование цинизма, но в их высказываниях можно было уже отследить его проявления – это может быть признаком вытеснения и отсутствия осознанности своего состояния. И эти специалисты вошли преимущественно в группу с высоким уровнем выгорания. У группы врачей с низким выгоранием наблюдались в основном рост принятия пациентов, адаптация к условиям работы или, как минимум, отсутствие негативных изменений в отношении к пациентам, что может свидетельствовать о наличии более эффективных адаптационных механизмов и некоторой устойчивости к профессиональному истощению.

По поведенческим аспектам взаимодействия с пациентами различия между группами также оказались значимыми: $U = 35$, $Z = -3,046$, $p = 0,002$ (асимптотическая), $p = 0,003$ (точная). Средние ранги: низкий – 4, высокий – 10. При высоком уровне выгорания поведение врачей может носить характер дистанцирования, избегания излишнего контакта, снижения эмпатии и толерантности, риск возникновения конфликтных ситуаций.

В качестве стратегий реагирования в конфликтных ситуациях врачи в группе с низким уровнем выгорания зачастую выбирали стремление к диалогу и пониманию, в иных случаях прибегали к сдерживанию эмоций и напряжения и крайне редко поддерживали конфликт, в открытую проявляя агрессию. Врачи с высоким уровнем выгорания чаще сдерживали эмоции и напряжение, чаще поддерживали конфликт, в основном проявляя пассивную агрессию, и некоторые из них выходили из ситуаций с помощью игнорирования или проявления безразличия к конфликту. Это говорит о том, что у врачей с низким уровнем выгорания присутствуют более конструктивные и профессионально зрелые стратегии реагирования, что свидетельствует об эмоциональной устойчивости и способности сохранять контакт в напряжённых условиях. У врачей же с высоким уровнем выгорания чаще наблюдаются деструктивные или защитные стратегии, что является признаками эмоционального истощения и дефицита внутренних ресурсов для адаптивного взаимодействия. Поддержание конфликта или безразличие к нему у врачей с высоким уровнем выгорания указывает на дистанцирование и возможную нормализацию конфликтности как повседневной части работы. Возможно, сдерживание эмоций у обеих групп имеет разную природу: у врачей с низким уровнем выгорания – как часть профессиональной саморегуляции, а с высоким – как подавление, за которым нередко следует накопление раздражения.

При ощущении усталости в конце рабочего дня некоторые врачи из группы с высоким выгоранием отмечали стремление минимизировать общение с пациентом, который требует к себе внимания, или перенести встречу на другой день. В группе врачей с низким уровнем выгорания наблюдалось преимущественно оказание помощи пациенту без особо сильного желания, но с отдачей, зачастую из-за мысли об угрозе в виде жалобы, и такое же поведение частично наблюдалось и у другой группы. Это указывает на признаки эмоционального отстранения, избегания, истощения ресурсов у врачей с высоким уровнем выгорания и на сохранение поведенческой ответственности, даже если внутренней мотивации мало, у врачей с низким уровнем выгорания. Также в обоих случаях прослеживается давление внешних факторов, влияющих на поведение врача.

Реакцией на требование пациентом необоснованного лечения в группе врачей с низким уровнем выгорания выступал аргументированный отказ или же прямой отказ без объяснений в случае большой ответственности специалиста за лечение. Это говорит о том, что они пытаются сохранить контроль над ситуацией и действуют в соответствии с профессиональной ответственностью. В группе врачей с высоким уровнем выгорания

встречался как прямой отказ без объяснений, так и формальное или безразличное согласие с пациентом, что может свидетельствовать о деградации профессионального контроля, когда врач скорее просто выполнит требования пациента, избегая вовлечённости и ответственности, чтобы сохранить свою энергию. Это может выступать также как некий механизм психологической защиты. В некоторых случаях в группе врачей с высоким уровнем выгорания допускался аргументированный отказ, что, возможно, связано с ещё всё же присутствующим чувством долга и ответственности, некоторой вовлечённостью или профессиональной привычкой.

Результаты по семантическому дифференциалу продемонстрировали лишь тенденцию к различиям между группами, не достигшую уровня значимости: $U = 29$, $Z = -1,874$, $p = 0,061$ (асимптотическая), $p = 0,073$ (точная). Средние ранги: низкий – 4,86, высокий – 8,8. Несмотря на отсутствие статистической значимости, можно предположить потенциальную тенденцию к более объективному отношению к пациентам у врачей в группе с высоким выгоранием по сравнению с врачами в группе с низким выгоранием.

Присутствие в обеих группах и более субъектного, и более объектного отношения к пациентам указывает скорее не на его связь именно с выгоранием, а на особенности восприятия конкретно медицинских специалистов вообще, и говорит, вероятнее всего, о профессиональной деформации, а не о выгорании, хотя некоторую тенденцию и нельзя игнорировать. Так, ещё с начала процесса обучения будущие врачи привыкают делать акцент на организме человека как на объекте, на отдельных болезнях, препаратах и т. д., обнаруживая некоторую степень деперсонализации как более объектного, а не личностного отношения. Во многих ситуациях, особенно у врачей отдельных специализаций, отстранённость от личности человека играет ключевую роль в успешном выполнении медицинских манипуляций и оказании помощи. Другими словами, в медицине некоторое объектное отношение может быть институционально нормированной стратегией дистанцирования, формирующейся вне связи с выгоранием. Так, на основании результатов можно сделать вывод, что та или иная степень деперсонализации как «обезличивания» пациента может быть связана не только с выгоранием.

С целью выявления взаимосвязи между отношением к пациентам и поведением с пациентами был также проведён корреляционный анализ по методу Спирмена. Между параметрами установлена статистически значимая положительная корреляция. Это свидетельствует о наличии выраженной взаимосвязи между указанными переменными. Чем более негативное отношение к пациентам, тем чаще наблюдается соответствующее поведение ($\rho = 0,911$, $p < 0,001$). Такая связь подтверждает, что эти элементы формируют взаимозависимую систему, в которой искажение одной компоненты влияет на другую.

Это указывает на когнитивно-поведенческое единство: то, как врач воспринимает и относится к пациенту, может напрямую влиять на его поведенческие реакции. Высокая корреляция между отношением и поведением с пациентом ($\rho = 0,911$) говорит о том, что поведение врача – это практически прямое поведенческое выражение его установок и отношения к пациентам. Если пациент воспринимается как партнёр, то поведение основано на сотрудничестве, объяснении, уважении. Как только врач начинает воспринимать пациента как раздражителя или угрозу, поведение с ним закономерно становится формальным, агрессивным или избегающим. Нельзя эффективно менять поведение врача, не затронув его установок и восприятия самого пациента как личности, а также отношения к самой профессии в принципе. Можно сказать, что установки в профессиональной сфере носят системный характер и реализуются на различных уровнях взаимодействия врача с профессиональной реальностью.

Таким образом, врачи с высоким уровнем выгорания обнаруживают более негативное отношение к пациентам, чаще демонстрируют более деструктивное поведение в общении с пациентами, имеют склонность к усилению объектного отношения по сравнению с коллегами, имеющими низкий уровень выгорания. Полученные в исследовании результаты подтверждают положения системогенетической концепции психического выгорания

В.Е. Орла, согласно которой оно понимается как дезадаптационный феномен, который включает не только эмоциональное истощение, но и изменения в мотивационно-смысловой, когнитивной и поведенческой сферах личности, при этом ключевым является анализ отношения к себе в профессиональной роли и к пациентам. Система «врач-пациент» представляет собой чувствительное к внутренним и внешним изменениям единство, в котором эмоциональные, мотивационные и ролевые искажения одной стороны приводят к функциональным нарушениям всей структуры взаимодействия. Поддержание качественной, субъектной модели взаимодействия требует не только клинической компетентности, но и высокого уровня эмоциональной саморегуляции, профессиональной рефлексии и устойчивой ценностной ориентации у врача.

Список использованных источников

- 1 Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М., 1999. – 350 с.
- 2 Орёл, В. Е. Психическое выгорание личности: системогенетический подход. / В. Е. Орёл. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – 256 с.
- 3 Орёл, В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания : дисс. д-ра психол. наук : 19.00.03 / В. Е. Орёл; – М.: МГУ, 2006. – 436 с.
- 4 Поляков, А. М. Осознание субъектной реальности младшими школьниками и подростками с задержкой психического развития / А. М. Поляков, П. С. Сергеева // Философия и социальные науки. – 2016. – № 3. – С. 94-99.
- 5 Поляков, А. М. Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования / А. М. Поляков // Культурно-историческая психология. – 2022. – № 2 (18). – С. 4-12.

К. Е. Самодум

Научный руководитель: А. А. Смык

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

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И МОТИВАЦИЯ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается влияние ценностных ориентаций на мотивацию выбора профессии в юношеском возрасте. Анализируются психологические особенности этого периода, факторы, определяющие профессиональное самоопределение, а также значимость понимания ценностей для построения эффективной профориентационной работы.

Ключевые слова: ценностные ориентации, мотивация, выбор профессии, юношеский возраст.

К. Е. Samodum

Scientific advisor: A. A. Smyk

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

VALUE ORIENTATIONS AND MOTIVATION FOR CHOICE OF PROFESSION IN ADOLESCENCE

The article examines the influence of value orientations on the motivation for choosing a profession in adolescence. It analyzes the psychological characteristics of this period, the factors that determine professional self-determination, and the importance of understanding values for building effective career guidance work.

Keywords: value orientations, motivation, choice of profession, adolescence.

Юношеский возраст – это критический период формирования личности, в том числе для принятия важнейших решений, касающихся будущей профессиональной деятельности. В этом возрасте происходит осознание значимости профессии, выбор жизненного пути и дальнейшее направление развития, что делает изучение ценностных ориентаций и мотивации выбора профессии особенно важным.

Юношеский возраст характеризуется активным формированием ценностных ориентиров, что влияет на личностное становление. Молодежь на этом этапе сталкивается с вопросами самопознания и выбора профессионального пути, что требует значительных внутренних усилий и осознанных решений. В условиях современных изменений на рынке труда и образовательной системе, выбор профессии становится не только личным, но и социальным вызовом. Молодые люди часто сталкиваются с трудностями в поиске актуальной профессии, соответствующей их интересам и способностям, а также с необходимостью учитывать социальные и экономические реалии. Понимание того, какие ценности и мотивации движут молодежью при выборе профессии, позволяет создать более эффективные программы профориентации, которые помогут молодым людям принять более осознанные и уверенные решения. Таким образом, исследование ценностных ориентаций и мотивации выбора профессии в юношеском возрасте помогает не только лучше понять процессы, происходящие в сознании молодых людей, но и способствует совершенствованию образовательных и профориентационных программ, что имеет огромное значение для развития общества в целом.

Исследованием ценностных ориентаций в юношеском возрасте занимались многие ученые в области психологии, педагогики и социологии. Некоторые из наиболее известных специалистов, работающих в этой области – это Л. Выготский, А. Леонтьев, В. Мищенко, И. Кон, Ю. Левада. Эти ученые, а также множество других исследователей, работали над тем, как ценности и ориентации формируются у подростков в контексте социальной среды, изменений в психике и опыте.

Феномен мотивации выбора профессии в юношеском возрасте изучался рядом ученых и психологов, работающих в области профессиональной ориентации, возрастной психологии и педагогики. Некоторые из них: К. Роджерс, Л. Выготский, Д. Холланд, В. Франкл, Е. П. Ильин. Ученые занимались различными аспектами выбора профессии, исследуя как внутренние, так и внешние факторы, влияющие на мотивацию подростков в этом процессе.

Система ценностных ориентаций высоко динамична и изменяется на протяжении жизни человека. Понятие «ценности» многогранно и трактуется в различных науках: психологии, социологии, философии, педагогике и других. Несмотря на разнообразие подходов, ценности признаны ключевым понятием в изучении личности.

Ш. Шварц и В. Билски рассматривают ценности как когнитивные самопредставления, отражающие естественные и социальные потребности, особенно потребность в принадлежности. Г. Олпорт связывает происхождение ценностей с общественной моралью и выделяет терминальные (любовь, безопасность) и инструментальные (вежливость, амбициозность) ценности. К. Ясперс считает, что ценности лежат в основе жизненно важных решений.

По мнению Н. А. Низовских, ценности содержат идеализированные образы и установки, касающиеся поведения и будущего, и играют важную роль в определении приоритетов личности. А. Леонтьев трактует формирование индивидуальных ценностей как интериоризацию социальных норм, превращающихся во внутренние ориентиры личности. Он также отмечает, что ценности могут восприниматься как продукты сознания. Таким образом, ценности: связаны с выбором и поведением, формируются под влиянием социальной среды, обладают высокой значимостью для личности. Они выступают внутренними ориентирами, направляющими действия и решения человека в разных жизненных ситуациях [1].

Изучение ценностно-смысловой сферы личности основывается на множестве теоретических подходов, начиная с методик Г. Олпорта и Э. Эдвардса. Гуманистическая психология акцентирует внимание на экзистенциальной наполненности (В. Франкл), которая достигается через реализацию значимых целей и внутреннюю гармонию. А. Лэнге выделяет четыре фундаментальные мотивации: самоосуществление, преодоление внешних трудностей, эмоциональное равновесие и осмысление жизненного пути.

М. Рокич различал терминальные (цели) и инструментальные (средства) ценности. На основе его идей С. С. Бубнова предложила трёхуровневую модель: ценности-идеалы (жизненные ориентиры), ценности-свойства (личностные качества) и ценности-способы (повседневные действия). Эти уровни формируют целостную систему ориентаций личности.

Дополнительно, Д. А. Леонтьев делит ценности на общественные идеалы, предметные и личностные. В. Ф. Сержантов выделяет духовные и материальные ценности. Ценностно-смысловая сфера включает в себя ценности и смыслы как взаимосвязанные элементы, формирующие личностную направленность и регулирующие поведение.

Мотив (от французского **motif** – побуждение) в психологии трактуется как причина, объективная необходимость для действия, побуждающий фактор. Мотивы к трудовой деятельности формируются еще до начала профессиональной карьеры. Однако следует отметить, что существуют общие принципы формирования и поддержания мотивации в рамках профессиональной деятельности. Важную роль в этом процессе играет руководитель, задача которого – стимулировать персонал, демонстрируя привлекательность труда, которая может заключаться в его творческом аспекте, высокой оплате, а также других факторах, способствующих повышению заинтересованности работников в своей деятельности [2].

Термин «мотивация», впервые введенный А. Шопенгауэром в начале XX века, со временем стал использоваться для объяснения причин поведения человека и животных. В современной психологии мотивация рассматривается как процесс, инициирующий, направляющий и поддерживающий поведение для достижения целей. В отечественной науке выделяют два подхода: мотивацию как совокупность факторов и как динамичный процесс. Мотивация – это стимулирование индивида к деятельности, совокупность внутренних и внешних сил, побуждающих к целенаправленным усилиям с проявлением настойчивости. Внешняя мотивация связана с управленческими воздействиями, внутренняя – с формированием личностных мотивационных структур через психологические методы. Ключевым элементом мотивации являются потребности – осознанные человеком дефициты, которые он стремится удовлетворить через последовательные этапы: осознание потребности, выбор способов её удовлетворения, постановка целей, реализация действий, получение вознаграждения и полное удовлетворение, что запускает новый цикл мотивации. Теории мотивации акцентируют внимание на потребностях, являющихся основой поведения, что подтверждают работы А. Маслоу, Ф. Герцберга и Д. Макклелланда. Важными мотиваторами выступают престиж профессии, содержание труда, карьерный рост, заработок, а также социально-психологический климат в коллективе. Бихевиористы выделяют три психических состояния Д. Макклелланда: ощущение значимости, ответственность и осознание результатов. Д. Макклелланда как ключевые для удовлетворённости и внутренней мотивации сотрудников, что способствует эффективной работе и успеху в профессиональной деятельности [2, 3].

Ценностные ориентации, изучаемые как в отечественной, так и в зарубежной науке, играют ключевую роль в формировании жизненной парадигмы личности и подвержены изменениям под влиянием глобализации и новых технологий, что отражается на психологических характеристиках населения. Термин введен в 1920-е годы У. Томасом и Ф. Знанецким, рассматривавшими ценности как социальные правила, поддерживаемые

группой. Т. Парсон видел социальную систему как взаимодействие потребностей личности и ценностей социума. К. Клакхон подчёркивал, что ценности объединяют общество, а интерпретируются индивидуумом через личный опыт. Гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу) акцентировала влияние как внутренних, так и заимствованных ценностей на самоидентификацию и мотивацию личности. Э. Шпрангер и Г. Олпорт выделяли ценности как основу индивидуальности и социальной морали, подчёркивая процесс их интериоризации и функциональной автономии. Г. Риккерт, М. Вебер и В. Франкл рассматривали ценности как идеалы, нормы и смысл жизни, а Ш. Шварц и У. Билски предложили универсальную структуру ценностей с терминальными и инструментальными типами. М. Рокич и послевоенные отечественные исследователи (А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн) описывали ценностные ориентации как динамичные, культурно обусловленные личностные установки, регулирующие мотивацию, поведение и адаптацию в обществе. Они подчёркивали их роль в формировании мировоззрения, жизненных приоритетов и социальной интеграции, а также взаимодействии с социальными нормами. Д. А. Леонтьев и В. Ф. Сержантов дополнили представление о ценностях, выделяя их иерархию и двуединую структуру – социальное значение и личностный смысл, что обеспечивает личностное развитие и эффективное взаимодействие с миром.

Возраст тесно связан с социальными возможностями человека, влияя на его общественное положение, выбор ролей и характер деятельности. Юность – переходный период от детства к взрослости (примерно 15–25 лет), сопровождающийся физическим, психическим и социальным развитием, формированием самосознания, поиском профессии и своего места в жизни. Этот этап характеризуется внутренними конфликтами, эмоциональной нестабильностью и фрустрациями, но также и ростом личностной устойчивости, способности к саморазвитию и социальной адаптации. Юношеский возраст – ключевой период для формирования идентичности и жизненных ценностей, от которых зависит дальнейшее развитие личности.

Выбор профессии – одно из важнейших решений в жизни, от которого зависят успех, личностная реализация и удовлетворённость жизнью. Этот процесс сложен и многогранен, влияя на формирование личности и профессиональную карьеру. На выбор влияют социальные, психологические, экономические и культурные факторы, а также мнение семьи, друзей и СМИ. Современные изменения в обществе и на рынке труда усложняют ориентирование в профессиях, особенно для молодежи. Осознанное и мотивированное принятие решения помогает избежать ошибок и неудовлетворённости в будущем. Профориентация и поддержка педагогов важны для успешного самоопределения.

Ценностные ориентации и мотивация выбора профессии играют важную роль в формировании профессиональной идентичности подростков. Эмпирическое исследование с участием 30 молодых людей (17–20 лет) анализировало факторы и ценности, влияющие на их профессиональный выбор. Использовались методики М. Рокича для оценки ценностных ориентаций и Е.М. Павлутенкова для выявления основных мотивов выбора профессии – от материальной выгоды до социальной значимости и личных интересов. Результаты помогают понять приоритеты подростков и поддержать их в осознанном профессиональном самоопределении.

Исследование по методике М. Рокича показало, что у испытуемых 44 % ценностей связаны с конкретными аспектами жизни (материальное благосостояние, карьера, здоровье), а 56 % – с абстрактными идеалами (развитие, творчество, свобода). В системе ценностей профессиональная самореализация занимает 40 %, а личная жизнь – 60 %, что подчёркивает приоритет отношений, семьи и личного счастья (рисунок 1).

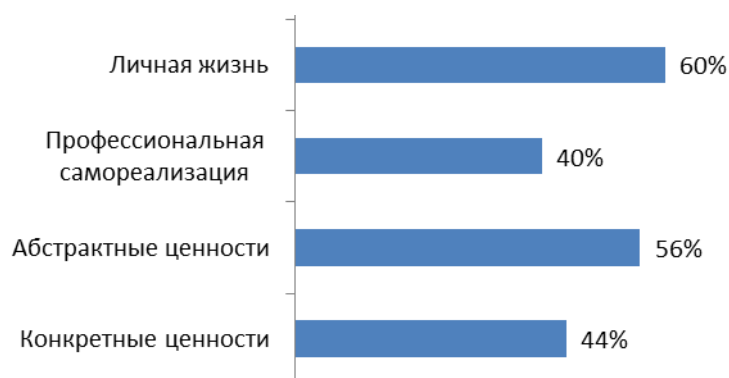


Рисунок 1 – Терминальные ценности

Этические ценности у испытуемых составляют 56 %, что подчеркивает важность моральных принципов и ответственности. Ценности общения – 20 %, указывая на меньшую значимость социальных связей. Ценности дела – 24 %, показывая ориентир на трудовую деятельность. Индивидуалистические ценности – 20 %, а конформистские – 56 %, что говорит о склонности к социальной гармонии. Альтруистические ценности – 24 %, самоутверждения – 44 %, а принятия других – 56 %, отражая стремление к самореализации и терпимости.

Исследование выявило, что испытуемые преимущественно ориентированы на абстрактные ценности, такие как развитие и свобода, а также на личную жизнь и межличностные отношения, при этом профессиональная самореализация важна, но менее приоритетна по сравнению с семьей и общением. Значительное внимание уделяется этическим ценностям и принятию других людей. По методике Е. М. Павлютенкова большинство респондентов выделили утилитарные и познавательные мотивы выбора профессии, отражающие стремление к стабильности, практической выгоде и интеллектуальному развитию. Социальные и престижные мотивы также играют важную роль, свидетельствуя о значимости общественного признания и помощи людям. Моральные, эстетические, творческие и материальные мотивы имеют меньшую, но заметную роль в мотивации части участников (рисунок 2).



Рисунок 2 – Результаты теста основные мотивы выбора профессии (Е. М. Павлютенков)

Учащимся рекомендуется глубже понимать себя, развивать личностные ценности через осмысленные отношения и интерес к мировоззрению, морали и психологии, а также уважать общественные нормы и труд. Родителям важно формировать у детей нравственные взгляды, поддерживать их самоутверждение, уделять внимание общению и создавать дома атмосферу поддержки, воспитывая трудолюбие, ответственность и здоровую самооценку. Педагогам следует акцентировать воспитание традиционных ценностей, помогать в самоопределении и формировании мировоззрения, развивать самопознание и уважение к культуре, традициям и этикету, а также поддерживать участие учащихся в общественной жизни и заботу о физическом и духовном развитии.

Таким образом, юность – ключевой этап формирования личности, когда закладываются мировоззрение, жизненные установки и профессиональное самоопределение. В этот период ценностные ориентации становятся более осознанными и влияют на выбор профессии: одни стремятся к развитию и творчеству, другие – к материальному благополучию и статусу. Исследование показало, что у большинства молодых людей доминируют абстрактные ценности (56 %) и внимание к личной жизни (60 %), при этом профессиональная самореализация занимает важное, но второстепенное место (40 %). Высоки этические ценности и принятие других (по 56 %), но низок интерес к общению и труду. Присутствует склонность к конформизму (56 %) и умеренное стремление к самоутверждению (44 %). Мотивация выбора профессии у большинства связана с познавательными и утилитарными мотивами, а также социальной значимостью и престижем. Юноши ищут баланс между личным развитием, социальной адаптацией и профессиональным успехом, при этом нуждаются в поддержке и профориентации из-за эмоциональной нестабильности и недостатка опыта. Поэтому важна комплексная работа родителей, педагогов и психологов, чтобы помочь молодежи сформировать осознанные ценности и ответственный выбор жизненного пути.

Список использованных источников

1 Матюхина, Е. С. Теоретические аспекты изучения ценностных ориентаций личности / Е. С. Матюхина, С. И. Баляев // Наука в жизни человека. – 2023. – № 3. – С. 89–94.

2 Макарова, О. А. Теоретические аспекты изучения мотивации и удовлетворенности профессиональной деятельностью как акмеологических условий профессионального роста в труде оператора / О. А. Макарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 364–367.

3 Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин // – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.

Е. П. Судникова

Научный руководитель: А. А. Смык

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматриваются теоретические аспекты коммуникативных качеств личности у студентов-психологов. Автором приводятся данные эмпирического исследования по выявлению особенностей коммуникативных качеств личности у студентов-психологов.

Ключевые слова: студенты-психологи, коммуникативные качества, личность, психология, коммуникативные навыки.

E. P. Sudnikova

Scientific advisor: A.A. Smyk

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF COMMUNICATIVE QUALITIES OF THE PERSONALITY OF PSYCHOLOGY STUDENTS

The article examines the theoretical aspects of communicative personality traits of psychology students. It presents data from an empirical study to identify the characteristics of communicative personality traits of psychology students.

Keywords: psychology students, communication skills, personality, psychology, communication skills.

Коммуникативные качества личности представляют собой комплекс характеристик, определяющих эффективность взаимодействия индивида с окружающими. К ним относятся:

- способность внимательно слушать собеседника;
- умение ясно и лаконично выражать свои мысли;
- владение навыками невербальной коммуникации;
- эмпатия, то есть способность понимать и сопереживать чувствам других людей;
- умение справляться со стрессовыми ситуациями.

Коммуникация – это сложный феномен, представляющий собой целый комплекс умений различного уровня и направленности, в процессе которого формируется коммуникативная культура, которая включает в себя множество аспектов, среди которых наиболее часто упоминаются: общительность, вежливость, уважение, тактичность, интеллигентность, культура речи, эрудиция, а также этика взаимодействия [1].

В связи с тем, что профессия психолога относится к категории «человек-человек», студентам-психологам необходимо быть подготовленными к разнообразным формам коммуникации, обладать развитой коммуникативной активностью, позволяющей проявлять себя инициативно и компетентно в общении. В трудовой деятельности профессиональное и личное часто тесно переплетаются. Трудно быть одним человеком в личной жизни и совершенно другим – в профессиональной. Поэтому личностные качества составляют основу профессионального успеха психолога. К таким качествам, безусловно, относятся доброжелательность, уважение к людям, чуткость, отзывчивость, альтруизм, гуманность и интеллигентность. Однако эти личностные особенности психолога тесно связаны с формированием таких коммуникативных навыков, как умение понимать других людей и оказывать на них корректное психологическое воздействие. Специалист в области психологии должен уметь эффективно взаимодействовать с людьми, понимать их характеры, обладать не только обширными психологическими познаниями, но и тонким чутьем в этой области, т. е. психологической интуицией. Коммуникативные качества психолога, важные для его профессиональной деятельности, включают в себя привлекательность, общительность, тактичность, вежливость, умение слушать и понимать другого человека. В целом, этот комплекс качеств часто называют «талантом общения».

По мнению М. И. Бобневой, личность формируется в процессе взаимодействия с внешним миром, в обществе. В связи с этим развитие личности предполагает формирование качеств и навыков, которые обеспечивают ее социальную адаптацию. В ходе межличностного общения люди активно взаимодействуют друг с другом. При этом каждому из участников присущи свои эмоциональные, волевые и другие качества. В психологии исследователи выделяют ряд психологических качеств личности, которые рассматриваются ими с точки зрения способностей человека.

А. В. Зобков определяет коммуникативные качества личности как характеристики, которые определяют отношение человека к другим людям. И. Н. Нестерова рассматривает «коммуникативный потенциал» личности как комплекс качеств, которые способны как облегчить, так и усложнить общение.

Коммуникативные качества личности представляют собой совокупность индивидуально-психологических и психофизиологических характеристик, обеспечивающих способность к активному и результативному общению, передаче и адекватному восприятию информации, оказания влияния на других людей, оптимальной организации взаимодействия с окружающими, умению давать оценку себе и окружающим, признанию значимости как собственной, так и позиции других участников коммуникативного процесса.

Способность к общению, базируется на знаниях, умениях, навыках, а также на чувственном и социальном опыте, накопленном в процессе межличностного взаимодействия. От умения общаться зависит успешность человека в обществе.

Важнейшим условием профессионализма психологов является коммуникативная толерантность как готовность к пониманию и вступлению в диалог с человеком, вызывающим негативную реакцию на основе уважения, принятия, открытости, внимания [2]. Коммуникативная толерантность представляет собой свойство личности, отражающее степень ее терпимости к неприятным или неприемлемым, с ее точки зрения, психическим состояниям, качествам и поступкам других людей в процессе взаимодействия [3].

Студенты, обучающиеся по специальности «Психология», должны научиться проявлять толерантность в межличностном общении и взаимодействии с людьми, независимо от их социально-психологических, демографических и культурных особенностей [2].

Таким образом, ключевым аспектом коммуникации становится стремление коммуницирующих субъектов к достижению консенсуса. Именно это формирует основу для социального взаимодействия. Возможность разумного взаимопонимания, заложенная в коммуникационном процессе, служит критерием, отличающим коммуникацию от сигнальных способов общения, характерных для животных. Кроме того, отличительной чертой коммуникативного действия является возможность скоординированных и согласованных действий, основанных на рациональных принципах [4].

Ключевую роль в достижении успеха психолога в профессиональной сфере играет умение эффективно общаться, устанавливать и развивать межличностные отношения.

Для определения уровня коммуникативности была использована методика на определение уровня общительности (В. Ф. Ряховский).

Результаты исследования уровня общительности у студентов-психологов представлены на рисунке 1.

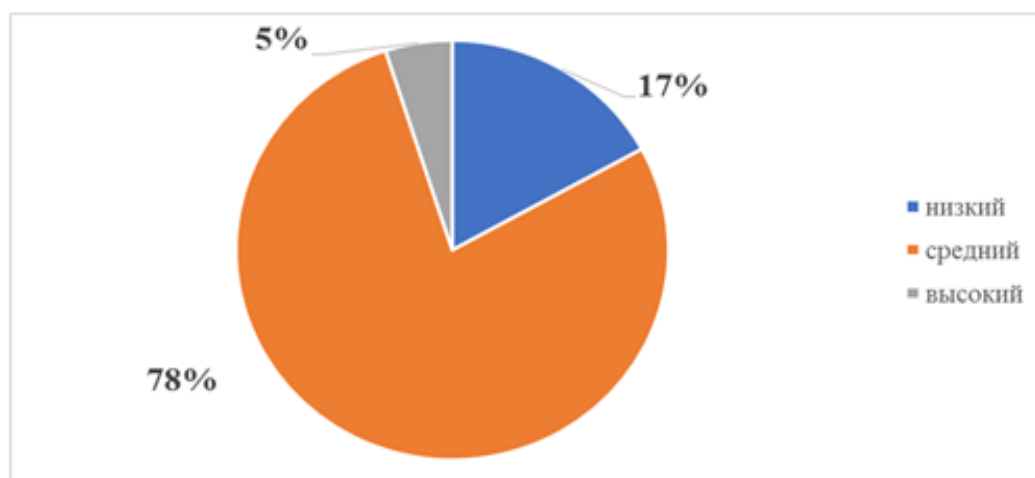


Рисунок 1 – Уровень общительности у студентов-психологов, %

По данным рисунка 1 видно, что преобладающим является средний уровень общительности – 78 %, на втором месте – низкий уровень – 17 %, на третьем месте – высокий уровень – 5 %.

Средний уровень общительности у студентов-психологов говорит о том, что они, как правило, обладают хорошими коммуникативными навыками и уверенно чувствуют себя в незнакомых ситуациях. Их не пугают новые вызовы. Тем не менее, в общении с новыми людьми они проявляют осторожность и неохотно участвуют в спорах и дискуссиях. В их высказываниях иногда присутствует избыточный сарказм, который не всегда оправдан.

Учащиеся, имеющие низкий уровень общительности, склонны к замкнутости, неразговорчивости и предпочитают уединение, что приводит к ограниченному кругу общения и малому числу друзей. Даже необходимость адаптации к новым условиям и установление новых социальных связей могут вызвать у них чувство дискомфорта и нарушить эмоциональное равновесие. Осознавая эту особенность своего характера, такие студенты часто испытывают недовольство собой.

Студенты-психологи обладающие высоким уровнем общительности способны легко и непринужденно общаться с окружающими, устанавливать контакт с собеседником, быстро адаптироваться к незнакомой обстановке.

Уровень общительности у студентов-психологов в разрезе по курсам рассмотрим в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень общительности студентов-психологов 1, 2, 3 курсов

Номер курса	Уровень общительности		
	Высокий	Средний	Низкий
1 курс	–	2 чел. (33 %)	4 чел. (67 %)
2 курс	–	8 чел. (57 %)	6 чел. (43 %)
3 курс	3 чел. (8 %)	37 чел. (92 %)	–

33 % студентов 1-го курса проявляют средний уровень коммуникабельности. Студенты второго курса – 57 %. Остальные учащиеся показали низкий уровень общительности. Среди студентов-психологов 3-го курса 8 % демонстрируют высокий уровень общительности. Низкий уровень общительности не характерен для студентов третьего курса, у них явно выражен средний уровень общительности. Это может говорить о том, что первокурсники, поступая в университет, не всегда обладают навыками эффективного общения. Однако в процессе обучения в университете, а также благодаря активному взаимодействию, как в неформальной обстановке, так и на семинарах, тренингах и лабораторных занятиях, к третьему курсу количество студентов со средним уровнем общительности увеличивается с 33 % до 92 %.

Таким образом, в рассматриваемой группе участников преобладающим является средний уровень общительности, характеризующиеся нормальной коммуникабельностью. Они любознательны, с удовольствием слушают увлекательные истории, проявляют терпение в общении с окружающими и отстаивают свою позицию без агрессии. Легко идут на контакт с новыми людьми, не испытывая при этом дискомфорта. Однако не любят шумные компании, экстравагантные выходки и многословие.

Для выявления качеств личности используем тест «Семь качеств личности» А. Г. Грецова.

Результаты исследования на степень выраженности определенных черт личности на рисунке 2.

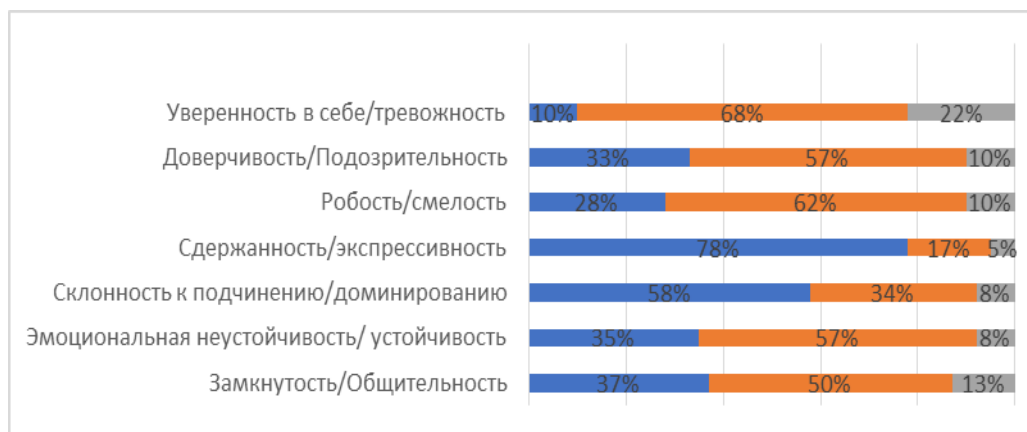


Рисунок 2 – Степень выраженности качеств личности у студентов-психологов, %

У 10 % учащихся наблюдается преобладание низкого и у 68 % – среднего уровня уверенности в себе, что свидетельствует об их успешной адаптации в учебной среде, адекватной оценке своих действий и способностей, а также об умении адекватно воспринимать ситуации, несущие потенциальную угрозу. Это также указывает на их способность быстро и эффективно разрешать конфликтные и стрессовые ситуации.

Большинство студентов отличаются искренностью, доверчивостью и доброжелательностью к окружающим. Как правило, они надежны, не испытывают зависти, легко находят общий язык с людьми, эффективно работают в команде и уважают права других.

10 % характеризуются смелостью, активностью, склонностью к риску, готовностью к взаимодействию с новыми обстоятельствами и людьми, 28 % отличаются робостью, сдержанностью, осторожностью, неуверенностью в своих силах, повышенной чувствительностью к угрозам.

78 % отличаются благоразумием, осторожностью и рассудительностью, 5 % жизнерадостностью, импульсивностью, активностью, часто становятся лидером в компаниях, организуя совместную деятельность.

У студентов с низким (58 %) и средним (34 %) уровнем подчинения, преобладают такие личностные качества как тактичность, вежливость, застенчивость, эмоциональная сдержанность, ответственность за свои ошибки.

Эмоциональность, острое реагирование на трудности, возникающие на пути к достижению целей, частая смена настроения характерны 35 % опрошенных. Проявляют сдержанность, рассудительность, обладают выдержкой и реалистичным взглядом на вещи 8 % студентов.

37 % учащихся несклонны к общению, замкнуты и порой излишне строги в своих суждениях о других, 50 % испытывают некоторую застенчивость при общении с малознакомыми и незнакомыми людьми, 13 % являются коммуникабельными, открытыми и добродушными.

Таким образом, большинство участников отличаются искренностью, доброжелательностью, рассудительностью, эмоциональной сдержанностью, неконфликтностью, адекватной оценкой своих действий. В то же время, наблюдается излишняя эмоциональность, а также замкнутость и застенчивость.

В результате проведенного эмпирического исследования коммуникативных навыков студентов-психологов, обучающихся на 1, 2 и 3 курсах, можно сказать, что у старшекурсников наблюдается улучшение коммуникативных способностей по сравнению с младшими курсами. Студенты старших курсов демонстрируют большую гибкость в общении, используют стратегии сотрудничества и компромисса в конфликтных ситуациях. Они также проявляют более высокую коммуникабельность и способность контролировать себя в общении с другими людьми, стремятся к диалогу и взаимопониманию в межличностном взаимодействии.

Таким образом, у студентов-психологов, недостаточно развиты коммуникативные навыки. Они еще не в полной мере способны регулировать свое поведение в различных жизненных ситуациях и не всегда могут контролировать свои эмоции во взаимодействии с окружающими. Полученные результаты указывают на необходимость проведения дополнительных факультативов, тренингов и семинаров, направленных на формирование личности будущего специалиста и развитие коммуникативных способностей и качеств у студентов. Для повышения уровня коммуникативной компетенции необходимо проводить тренинги по развитию базовых коммуникативных навыков, включая самоанализ, а также тренинги по деловому общению. В ходе которых, участники получают возможность расширить свои представления о коммуникативных ситуациях, сравнивая мнения всех членов группы [5].

Список использованных источников

1 Долгова, В. И., Попова, Е. В., Слабодских, Н. В. Феномен коммуникативной культуры в психолого-педагогической литературе [Электронный ресурс] / В. И. Долгова, Е. В. Попова, Н. В. Слабодских // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 232-238.

2 Даукша, Л. М. Коммуникативная толерантность как важнейшее условие профессионализма психологов [Электронный ресурс] / Л. М. Даукша // Ананьевские чтения / Фундаментальные проблемы психологии: материалы научной конференции, 20–22 октября 2015 г. / отв. ред. В. М. Аллахвердов. – СПб.: СПбГУ. Издательство «Скифия-принт». – 2015. – 396 с.

3 Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.

4 Ерохин В. С., Ерохина Н. В. Коммуникация как социальный феномен [Электронный ресурс] / В. С. Ерохин, Н. В. Ерохина // Манускрипт. – 2021. – Том 14. – Выпуск 3. – С. 500–504.

5 Фомина, Н. А., Рогожкина, Т. В. Система жизненных смыслов студентов вуза [Электронный ресурс] / Н. А. Фомина, Т. В. Рогожкин // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика. – 2012. – № 3 С. 66-72.

Ke Nana

Scientific Supervisor: Tasha Georg, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

THEORETICAL FOUNDATIONS AND CURRENT STATE OF EMOTIONAL EDUCATION LITERACY AMONG UNIVERSITY PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

This article explores the theoretical foundations and practical implementation of emotional education literacy among physical education teachers in higher education institutions. Grounded in the theory of educational ecology and integrating approaches from pedagogy, psychology, and sports science, the study identifies the structural components of this literacy (cognitive, operational, and ethical) and reveals its unique potential in the context of physical education due to its embodied, situational, and interactive nature. The analysis of the current situation, based on empirical data, highlights a persistent contradiction between high ideological recognition of emotional education and low levels of systematic knowledge and practical skills among teachers. The article systematizes the key theoretical principles that should form the basis for improving the quality of emotional training in the university sports environment.

Keywords: emotional education literacy; physical education teacher; higher education; theoretical model; embodied cognition; current state; cognitive dissonance.

Ке Нана

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕКУЩЕЕ СОСТОЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УНИВЕРСИТЕТОВ

В данной статье рассматриваются теоретические основы и практическая реализация эмоционально-образовательной грамотности преподавателей физической культуры в учреждениях высшего образования. Опираясь на теорию образовательной экологии и интегрируя подходы педагогики, психологии и спортивной науки, в исследовании выявляются структурные компоненты данной грамотности (когнитивный, операциональный и этический) и раскрывается ее уникальный потенциал в контексте физического воспитания, обусловленный его телесной, ситуативной и интерактивной природой. Анализ текущей ситуации на основе эмпирических данных демонстрирует устойчивое противоречие между высоким идеологическим признанием эмоционального воспитания и низким уровнем системных знаний и практических умений у преподавателей. Статья систематизирует ключевые теоретические положения, которые должны лечь в основу повышения качества эмоциональной подготовки в вузовской спортивной среде.

Ключевые слова: эмоционально-образовательная грамотность; преподаватель физической культуры; высшее образование; теоретическая модель; воплощенное познание; текущее состояние; когнитивный диссонанс.

The modern paradigm of higher education, focused on the idea of “education through upbringing” and the formation of a holistic personality, naturally actualizes the emotional component of learning. Physical culture, due to its active and social nature, is not just an academic discipline but a powerful means of personal development, where emotional experiences act as both a catalyst and a result of pedagogical interaction. Emotional education in this context is a purposeful process of developing students' ability to recognize, understand, and manage their own emotions and the emotions of others through the specifics of sports activity.

The relevance of studying the emotional education literacy (EEL) of physical education teachers is driven by a profound contradiction. On the one hand, in the context of implementing state programs to strengthen health and educate harmoniously developed individuals, the role of the teacher's emotional intelligence as a factor in motivation, psychological climate, and students' personal growth is undeniable. On the other hand, the traditional system of training and evaluating physical education teachers often remains captive to the “performance paradigm”, focused on standards and athletic achievements, which marginalizes emotional and value aspects of the pedagogical process. This leads to a distortion of the very essence of physical education. Therefore, a scientific analysis of the theoretical foundations of EEL and an objective diagnosis of its actual state among the teaching staff is the first and necessary step in designing systemic changes in this field.

Emotional education, a core practice area of humanistic educational philosophy, focuses on nurturing students through emotional engagement. It aims to help students develop a healthy mental world and achieve social development through emotional interactions during the educational process. In his book “Experience and Education”, the renowned American

educator John Dewey proposed the important concept that “education is life”. He emphasized that education should not be separated from students' real-life experiences, and emotions, as an essential part of these experiences, should be a key focus in educational activities. Dewey believed that the emotional experiences students have in real-life situations can significantly influence their learning attitudes and behaviors. Only by valuing emotional education can we truly achieve the goal of promoting individual growth through education [1]. For example, during the preparation for a school sports meet, students' involvement in organizing, training, and competing can lead to various emotions such as anticipation, tension, excitement, and disappointment. These emotional experiences can serve as valuable educational resources, and if teachers guide them effectively, they can promote students' growth.

The theory of multiple intelligences, proposed by American psychologist Howard Gardner, provides a solid biological foundation for emotional education. This theory suggests that physical activities not only enhance students' physical-motor intelligence but also promote the development of interpersonal intelligence. Through sports, students can better understand others' emotions, intentions, and needs by collaborating and competing with peers, thereby improving their emotional literacy. For example, in team sports, students must be sensitive to their teammates' emotional states and adjust their behavior promptly to achieve the team's goals, which vividly demonstrates the cultivation of emotional literacy [2]. In a basketball game, when a player is feeling down due to a mistake, other players support them through encouraging words and high-fives, helping the player regain confidence and strengthening team cohesion. This is a typical example of the interaction between interpersonal intelligence and emotional literacy.

Sports education, with its unique embodiment, situational nature, and strong interactivity, serves as an ideal platform for emotional education. In physical education classes, students' physical activities, situational experiences, and emotional development are closely intertwined, forming a cohesive whole. For instance, in basketball class, students need to cooperate and trust each other, working together to win the game. Through this process, students can deeply experience the power and warmth of teamwork, enhancing their sense of belonging and responsibility within the team. In track and field classes, when students face challenging events, they often encounter negative emotions such as fear and anxiety. By overcoming these emotions and successfully completing the challenges, students' confidence and psychological resilience are significantly boosted [3]. A college student, initially fearing long-distance running, wanted to give up multiple times during marathon training. However, with the encouragement of teachers and the support of peers, he persisted in completing the training and participating in the race, ultimately challenging himself. This experience not only enhanced his running skills but also greatly strengthened his confidence and perseverance.

This educational approach, which transforms abstract emotional goals into concrete physical experiences, gives physical education a unique advantage in emotional education that no other subject can match. Through physical activities and experiences, students can more intuitively perceive changes in their emotions, understand the deeper meanings of emotions, and learn how to manage and regulate their own feelings. For instance, in gymnastics training, students repeatedly practice challenging moves, from initial nervousness and frustration to the joy and pride that come with mastering the moves. These emotional changes help students deeply understand the relationship between effort and achievement, enabling them to face difficulties and setbacks with a positive attitude.

Guided by the fundamental educational policy of 'cultivating virtue and nurturing talent' and driven by policies such as the 'Opinions on Comprehensively Strengthening and Improving School Physical Education in the New Era,' physical education in Chinese universities is undergoing a significant shift from merely teaching skills to fostering students' personalities. Physical education now focuses not only on improving students' physical fitness and mastering sports skills but also on cultivating their well-rounded personalities,

good morals, and positive emotions [4]. For example, some universities are incorporating elements like team building and resilience training into their physical education curricula, aiming to foster students' cooperative spirit, resilience, and a positive outlook on life through sports activities.

As the leaders of physical education activities, the quality of emotional education among physical education teachers directly impacts the success of educational reforms. However, in actual teaching, some physical education teachers have a superficial understanding of emotional education and lack systematic knowledge and practical skills in this area. Some teachers equate emotional education with merely showing concern and affection for students or creating a relaxed and pleasant classroom atmosphere without delving into the emotional resources inherent in physical education or mastering effective methods of emotional education [5]. This situation hinders the full realization of the role of physical education in fostering students' emotional development. Therefore, it is crucial to conduct in-depth research on the emotional education literacy of college physical education teachers, analyze their current status and challenges, and propose strategies for improvement. This is essential for advancing the reform of college physical education, fulfilling the fundamental task of 'moral education and talent cultivation,' and nurturing well-rounded, high-quality talents.

The theoretical connotation and structural model of emotional education literacy:

– *educational perspective: three-dimensional construction of literacy.* From an educational perspective, emotional education literacy is composed of three dimensions: cognition, ability, and ethics. These three dimensions are interconnected and influence each other, forming a comprehensive system of literacy. In the cognitive dimension, teachers need to deeply understand the theories related to emotional education. Hoffman's theory of moral emotion highlights the significant role of emotions in moral development, suggesting that individuals' moral actions often stem from their inner emotional experiences and resonances. Noddings' theory of caring education advocates for education centered on care, where teachers should address students' emotional needs, build positive teacher-student relationships, and promote the all-round development of students. Only by deeply understanding these theories can teachers recognize the importance of emotional education and apply it in their teaching practices [6]. For example, by applying Noddings' theory of caring education, teachers can pay attention to individual differences and emotional needs in physical education, offering more encouragement and support to students who are physically challenged or lack confidence, helping them feel the teacher's care and thus stimulating their motivation to learn.

The dimension of emotional education literacy encompasses practical skills, including identifying students' emotions, empathizing and communicating with them, and guiding their emotional development. Teachers should be adept at perceiving the emotional changes students exhibit in their studies and daily lives, accurately assessing their emotional states. For instance, when a student shows signs of frustration or anxiety during physical training, the teacher should promptly recognize these emotions, use effective communication to understand the underlying reasons, and offer empathy and support to help the student adjust their emotions and engage in learning with a positive attitude [7]. For example, during football training, a student became disheartened after making several mistakes in the game. The teacher listened patiently to the student's concerns and discovered that the student was overly concerned about the outcome, leading to excessive stress. The teacher then guided the student to view the mistakes more positively, helping to alleviate the pressure and restore confidence.

The ethical dimension serves as the value orientation for emotional education, requiring teachers to establish fair and humane standards of teacher-student emotional interaction based on theories such as John Rawls' theory of justice. Teachers should treat all students equally, respecting each student's individuality and emotional needs, without favoritism or discrimination. Additionally, teachers should lead by example, setting a good

moral role model for students through their actions and words, guiding them to form correct values and moral views [7]. For instance, in sports officiating, teachers should strictly adhere to the rules, not favoring any side based on students' status or performance, allowing students to learn to respect rules and others in a fair environment;

– *basic psychology: systematic integration of emotional functions.* Psychological research indicates that emotions play a multifaceted role in physical education. Emotions serve as signals, allowing teachers to convey information through non-verbal means such as facial expressions and body language. For instance, when demonstrating standard sports movements, a teacher who is smiling and confident can send positive emotional signals to students, stimulating their interest and enthusiasm for learning. Additionally, students can gauge the teacher's evaluation and expectations by observing the teacher's expressions and body language, which helps them adjust their learning behaviors [8]. Research shows that when teachers teach with enthusiasm and energy, students' classroom participation significantly increases, leading to better learning outcomes.

The motivational function of emotions significantly influences students' engagement in learning. Psychological studies show that positive emotions can boost dopamine levels, which enhances students' attention, memory, and learning efficiency. In physical education, when students are in a positive emotional state, they tend to participate more actively in training, leading to quicker mastery of motor skills. Conversely, negative emotions can dampen students' motivation and negatively impact their learning outcomes [9]. For instance, in martial arts instruction, students learn more effectively in a relaxed and enjoyable environment, remembering the key points of movements more quickly and performing them more accurately and powerfully. When students feel tense or anxious, however, the coordination and precision of their movements are compromised;

– *the particularity of physical education: three attributes of integrating advantages.* Physical education has unique threefold attributes in emotional education. The embodied cognition field highlights the mutual influence between physical movement and emotional experience. When students engage in sports activities, their physical state directly impacts their emotional experience. For instance, when students complete a challenging sports move, the sense of achievement can bring joy; conversely, when they face setbacks during exercise, physical fatigue and feelings of failure can lead to negative emotions. Moreover, emotional experiences can also influence physical movement. Positive emotions can enhance students' performance, while negative emotions can lead to distorted movements and increased errors [10]. For example, in high jump training, students who successfully clear a certain height will feel a strong sense of achievement and confidence, which motivates them to challenge higher difficulties in subsequent training. Conversely, repeated failures can lead to frustration, affecting their performance in future training.

The context of educational setbacks is another significant aspect of physical education. In sports competitions and training, students inevitably face failures and setbacks. By dealing with these setbacks, students can develop a strong will and good psychological resilience. For example, after a loss in a competition, teachers guide students to view failure correctly, analyze the reasons, and encourage them to keep trying. This experience helps students learn to grow from setbacks and improve their ability to handle difficulties [10]. After a loss in an important game, a university basketball team's coach organized a summary and reflection session for the players, helping them analyze the issues in the game and encouraging them to learn from their failures. After a period of hard training, the team achieved excellent results in subsequent games, and the players' psychological resilience was significantly enhanced.

Social interaction platforms provide students with rich opportunities for emotional exchange through team sports. In these activities, students must work closely with their teammates to develop strategies and solve problems together. Through this process, students learn to listen to others, understand their feelings, and manage interpersonal relationships,

thereby enhancing their emotional and social skills [10]. For example, in volleyball matches, players enhance their teamwork through eye contact, hand signals, and tactical discussions, which not only strengthen their bonds but also deepen their friendships and trust, enriching their emotional experiences.

The current situation of emotional education quality of college physical education teachers:

– *cognitive level: the contradiction between ideological identity and practice gap.*

Currently, college physical education teachers generally show a high level of recognition for the concept of emotional education. However, there is a noticeable gap between their actual understanding and practice. A survey of colleges in eastern Inner Mongolia reveals that over 75% of physical education teachers acknowledge the importance of emotional education in sports teaching, believing it helps boost students' enthusiasm for learning and fosters good character and a well-rounded personality. However, further investigation shows that only about one-third of the teachers can clearly explain the theoretical aspects and implementation methods of emotional education. Most teachers view emotional education as merely caring about students' lives, creating a lively classroom atmosphere, or occasionally offering encouraging words, lacking a systematic and scientific understanding of emotional education [11]. Interviews with some college physical education teachers revealed that some teachers stated, "We know emotional education is important, but we don't know how to do it or where to start", reflecting the confusion many teachers feel regarding emotional education.

This 'high identification, low cognition' contradiction highlights the shortcomings of college physical education teachers in emotional education. On one hand, teachers recognize the importance of emotional education, which aligns with the current trend of educational reform and societal demands for talent development. On the other hand, due to a lack of systematic theoretical study and professional training, teachers' understanding of emotional education remains superficial, preventing them from effectively translating these concepts into practical teaching practices;

– *ability performance: structural imbalance and insufficient situation response.*

According to Schulman's theory of teacher knowledge, college physical education teachers exhibit a significant structural imbalance in their ability to provide emotional education. In practice, most teachers can establish a basic emotional connection with students through daily interactions and by showing concern for their training progress, thereby making students feel the teacher's care and affection. However, few teachers can consistently and deeply monitor students' emotional changes and take effective intervention measures.

When students make technical mistakes or experience emotional fluctuations during physical education, survey data shows that about 60 % of teachers only offer simple encouragement, such as 'Come on, you can do it,' or directly correct the students' movements without delving into the emotional roots of their problems or using scientific methods to help them manage their emotions. For example, when a student is afraid of getting hurt and hesitates to try new sports moves, if the teacher only encourages the student to be brave without addressing their fear, it may lead to increased psychological pressure and even resistance towards physical education [12]. In a gymnastics class at a university, a student was too afraid of falling and getting injured while performing a bar exercise to ever try it. Initially, the teacher repeatedly encouraged the student to be bold, but this only intensified the student's fear. Later, with guidance from a professional psychological counselor, the teacher adopted a step-by-step approach, starting with simulated exercises on a safety mat to gradually reduce the student's fear, allowing the student to complete the move successfully.

The imbalance of this ability structure and the lack of situational coping make it difficult for physical education teachers to achieve ideal results in emotional education practice, and they cannot give full play to the advantages of physical education in emotional cultivation;

– *environmental support: the absence of coordination in the system ecology.* The development of emotional education in college sports is constrained by various environmental factors, resulting in a lack of systematic ecological coordination. In terms of evaluation

mechanisms, over 85 % of universities still primarily assess physical fitness and sports skills, neglecting the development of students' emotional literacy. This approach leads teachers to focus more on improving students' physical fitness and sports skills, while overlooking emotional education [13]. For instance, in one university's assessment of physical education teachers, 80 % of the total score is based on students' physical fitness test pass rates and sports competition awards, while the implementation of emotional education in the teaching process is almost entirely ignored. This results in teachers concentrating their efforts on enhancing students' athletic performance.

In terms of teacher development, survey data from the past three years shows that only about 25 % of physical education teachers have received specialized emotional education training, and over 70 % of teachers express an urgent need for such training. Furthermore, universities lack a comprehensive system for developing emotional education teachers, failing to provide sufficient learning resources, practical opportunities, and communication platforms, which hinders teachers' ability to enhance their emotional education skills [14]. Research at some universities reveals that while many institutions offer teacher training courses, the content related to emotional education is minimal, and the format is often monotonous, primarily in the form of lectures, lacking practical components and interactive exchanges.

At the same time, the sports culture in universities also impacts emotional education. Currently, some universities overemphasize physical fitness and competitive performance, neglecting students' emotional development and personality cultivation. This cultural environment is not conducive to emotional education. In some university sports meets, there is an excessive focus on competition results and medal rankings, with less attention paid to students' efforts during the competition and their teamwork spirit. As a result, students tend to focus solely on their scores, overlooking the emotional value embedded in sports activities.

The conducted analysis allows us to state that, despite the powerful theoretical and applied potential of emotional education within physical education, its implementation in university practice faces fundamental difficulties at the level of teacher training. There is a gap between the declared value of emotional and personal development and the teacher's real toolkit. EEL is not a natural product of sports or pedagogical training but requires purposeful formation through the integration of knowledge from related humanities. The identified cognitive-activity dissonance among the teaching staff serves as a direct indicator of a systemic problem in the organization of the pedagogical process and professional development. Overcoming this gap requires not sporadic trainings but a revision of the very foundations of pedagogical activity in sports, which involves moving from analyzing the current state to diagnosing deep-seated problems and searching for strategies for institutional change. The next logical step is to detail the structural and environmental barriers hindering the development of EEL and to design ways to eliminate them.

List of sources used

1 Dewey, J. Experience and education / J. Dewey. – New York : Kappa Delta Pi, 1938. – 91 p.

2 Gardner, H. Multiple Intelligences Theory / H. Gardner. – Beijing : Xinhua Publishing House, 1993. – 320 p.

3 Zhu Xiaoman. Outline of emotional education / Zhu Xiaoman. – Beijing : People's Publishing House, 2005. – 278 p.

4 Ministry of Education. Opinions on comprehensively Strengthening and Improving School Physical Education in the New Era / Ministry of Education. – Beijing : People's Publishing House, 2020. – 45 p.

5 Yang Huan. Research on the implementation of emotional education in teaching by physical education teachers in universities in eastern Inner Mongolia : master's thesis / Yang Huan. – Changchun : Northeast Normal University, 2006. – 134 p.

- 6 Noddings, N. *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* / N. Noddings. – Berkeley : University of California Press, 2003. – 220 p.
- 7 Rawls, J. *A Theory of Justice* / J. Rawls. – Beijing : China Social Sciences Press, 1971. – 607 p.
- 8 Rizzolatti, G., Craighero, L. The mirror-neuron system / G. Rizzolatti, L. Craighero // *Annual Review of Neuroscience*. – 2004. – Vol. 27. – P. 169–192.
- 9 Ashby, F. G., Isen, A. M., Turken, A. U. A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition / F. G. Ashby, A. M. Isen, A. U. Turken // *Psychological Review*. – 1999. – Vol. 106, № 3. – P. 529–550.
- 10 Mao Zhenming. *Theory of Physical Education* / Mao Zhenming. – Beijing : Higher Education Press, 2017. – 415 p.
- 11 Shanghai Institute of Educational Sciences. Survey report on emotional education literacy of physical education teachers in colleges and universities / Shanghai Institute of Educational Sciences. – Shanghai : Shanghai Education Press, 2021. – 156 p.
- 12 Liu Ying. Research on emotional teaching of physical education teachers / Liu Ying // *Journal of Shanghai Ocean University*. – 2012. – Vol. 12, № 1. – P. 45–50.
- 13 Giddens, A. *The Consequences of Modernity* / A. Giddens. – Nanjing : Yilin Press, 1990. – 186 p.
- 14 Fullan, M. *The new meaning of educational change* / M. Fullan. – New York : Teachers College Press, 2001. – 297 p.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Ю. В. Булыгина

Тюменский государственный университет

А. И. Каримова

МАОУ СОШ № 88

г. Тюмень, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Статья посвящена исследованию проблемы развития социального здоровья младших школьников посредством внедрения внеурочной проектной деятельности. Обоснована актуальность рассмотрения вопроса развития социального здоровья обучающихся как важного педагогического направления целенаправленной работы. Представлен теоретический анализ понятия «социальное здоровье», компонентная структура данного явления. Основной целью исследования было определение эффективности использования внеурочных проектов для улучшения показателей социального здоровья младших школьников. Был разработан ряд краткосрочных проектов различной направленности, охватывающих разные компоненты социального здоровья: духовно-нравственную сферу, социальную активность и внутренний мир ребенка. Выявлен положительный эффект от реализации формирующей работы.

Ключевые слова: социальное здоровье, внеурочная проектная деятельность.

Y. V. Bulygina

Tyumen State University

A. I. Karimova

MAOU Secondary School №. 88

Tyumen, Russian Federation

DEVELOPMENT OF SOCIAL HEALTH OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH EXTRACURRICULAR PROJECT ACTIVITIES

The article is devoted to the study of the problem of developing the social health of younger schoolchildren through the introduction of extracurricular project activities. The development of social health, which covers such important areas as spiritual and moral orientation, social activity and psychological stability, is becoming an important area of modern pedagogy. A theoretical analysis of the concept of "social health" and the component structure of this phenomenon are presented. The main purpose of the study was to determine the effectiveness of using extracurricular projects to improve the social health indicators of younger schoolchildren. A number of short-term projects of various directions have been developed, covering different components of social health: the spiritual and moral sphere, social activity and the inner world of the child. The positive effect of the implementation of formative work has been revealed.

Keywords: social health, extracurricular project activities.

Современный мир стремительно меняется, ставя перед детьми новые вызовы и испытания. Быстро развивающиеся технологии, глобализация, многообразие культурных и информационных потоков требуют от подрастающего поколения высокого уровня адаптации и умения выстраивать эффективные коммуникации. Именно поэтому

особое внимание сегодня уделяется вопросам развития социального здоровья детей, которое определяет успешность человека в обществе, влияет на качество межличностных взаимоотношений, обеспечивает эмоциональное равновесие и психическое благополучие.

Многими авторами в научных исследованиях, посвященных социально-педагогической тематике, особое внимание уделяется развитию и улучшению социального здоровья младших школьников. Современные исследователи, такие как Л. В. Мардахаев, Е. Н. Приступа, Л. А. Байкова, Н. А. Мали, Е. Н. Барышников, С. А. Косабущая говорят о необходимости его развития, начиная с младшего школьного возраста. Например, Н. А. Мали отмечает, что «формирование социального здоровья ребенка должно начинаться с младшего школьного возраста, так как именно в этот период закладываются и культивируются основы многих качеств личности» [3, с. 866]. Согласно Е. Н. Барышникову и С. А. Косабущей, «сохранение и развитие социального здоровья несовершеннолетних является задачей социально-педагогической деятельности, которая способствует социализации конкретного ребёнка» [1 с. 6].

Анализ литературы свидетельствует о наличии множества подходов к пониманию сущности социального здоровья, включая медицинский, социальный и психологический аспекты, каждый из которых акцентирует своё видение его компонентов и структурных элементов. Однако особую значимость для настоящего исследования приобретает сравнительно новый педагогический подход, возникший и активно разрабатываемый лишь в течение последних десяти лет. Этот подход ориентирован преимущественно на изучение роли образовательных процессов и воспитательных практик в формировании и развитии социального здоровья индивида, подчёркивая значимую роль школы и семьи в обеспечении благоприятных условий для становления личности, устойчивой к социальным рискам и проблемам. Согласно данному подходу, развитие, укрепление и формирование социального здоровья в значительной степени определяется целенаправленными действиями педагогов в рамках образовательного процесса. Так, Э. И. Поднебесная понимает социальное здоровье как «интегративное личностное образование, которое характеризуется гармоничными взаимоотношениями учащегося со сверстниками, другими людьми, социумом, обществом, культурой, и способствует его эффективному развитию, а также позитивному влиянию, которое учащийся оказывает на сверстников, других людей, общество и культуру в целом» [4, с. 7]. Е. Н. Приступа определяет социальное здоровье как «состояние человека, при котором его биопсихические возможности способствуют установлению равновесия с социальной средой путем адаптации и конструктивной активизации в ней, следуя нравственным социальным нормам» [5, с. 25]. Социальное здоровье, по её мнению, это гармоничное взаимодействие ученика с его сверстниками, где проявляется позитивное влияние друг на друга. Антиподом же являются социальные деформации, которые проявляются в деструктивном поведении ребёнка.

Осуществив теоретический поиск педагогических инструментов, эффективных для решения задач исследования, мы пришли к выводу о целесообразности использования внеурочной проектной деятельности для развития социального здоровья младших школьников. Проектная деятельность является педагогической технологией деятельностного типа, что не отвечает требованиям, заданным ФГОС НОО, но и сопоставимо в сущностью изучаемого нами явления. Проектная деятельность направлена на формирование самостоятельности, социальной активности, развитие социальных навыков, что является критериями, влияющими на развитие социального здоровья. Наиболее значимыми для задач исследования являются следующие положительные эффекты от использования проектной деятельности в образовательной сфере: возможность реализации учащимися активной позиции и связь обучения с жизнью, социумом. Таким образом, мы определяем, что проектная деятельность обладает значительным потенциалом для развития социального здоровья в младшем школьном возрасте. В нашем исследовании мы

придерживаемся определения «проектная деятельность» и рассматривается она как «совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение результата – создание проекта» [2, с. 5].

Целью проведенного исследования стало комплексное рассмотрение возможностей внеурочной проектной деятельности как средства формирования и укрепления социального здоровья учеников начальной школы. Исследование включало два основных направления: теоретико-методологический анализ понятийного аппарата, раскрывающий сущность понятия «социальное здоровье», его компоненты и структуру применительно к младшему школьному возрасту, а также организацию и реализацию формирующей части исследования, направленной на проверку эффективности специально разработанных проектов, нацеленных на профилактику рисков и поддержку социальной зрелости младших школьников.

Диагностическая работа осуществлялась согласно модели, представленной в таблице 1.

Таблица 1 – Сопряженность компонентной структуры социального здоровья (использовалась компонентная структура, предложенная Е. Н. Приступой [5]) и диагностических методик

Компонент социального здоровья	Диагностируемый признак (описание)	Методика	Цель методики
Духовно – нравственный	понимание и принятие социально нравственных норм	Методика «Диагностика нравственной самооценки» Т. А. Фалькович	Оценка степени принятия социально-нравственных норм
Социально – поведенческий	устойчивость личности к социально-неблагоприятным факторам среды	Методика «Человек под дождем» Т. Е. Романовой, Е. Т. Сытько	Выявление способности преодолевать неблагоприятные ситуации, противостоять им, диагностика личностных резервов и особенностей защитных механизмов
Социально – психологический	социальная направленность личности школьника	Методика «Изучения мотивов участия обучающихся в деятельности» Л. В. Байборонова	Выявление мотивов участия учащихся в деятельности

Экспериментальной базой исследования стала МАОУ СОШ № 88 города Тюмени, в исследовании приняли участие 50 учеников 2 класса (26 учеников составили экспериментальную группу (ЭГ), 24 – контрольную (КГ). Результаты диагностики уровня социального здоровья учащихся 2 класса на констатирующем этапе исследования представлены на рисунке 1.

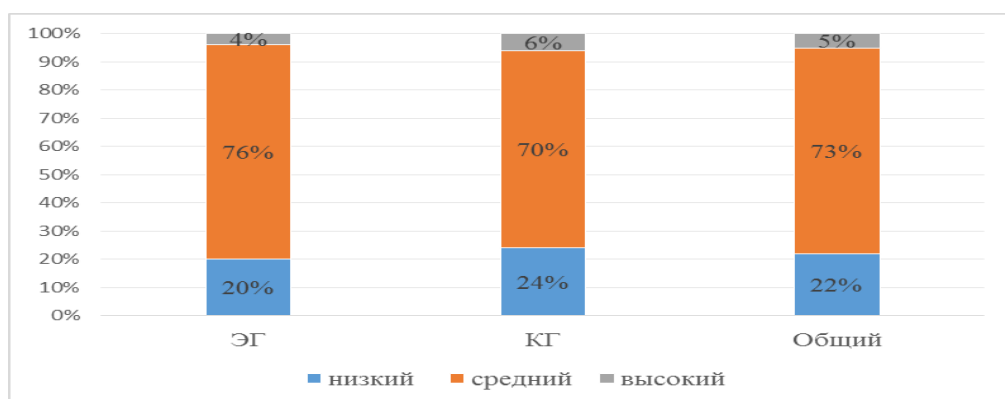


Рисунок 1 – Результаты констатирующего диагностического исследования уровня социального здоровья, n = 50 (из них, ЭГ – 26, КГ – 24), октябрь 2024 г.

Как видно на рисунке, абсолютное большинство учащихся (U-критерий Манна Уитни не выявил различий в уровне у ЭГ и КГ) имеют средний уровень развития социального здоровья. При этом, следует отметить, что в наименьшей степени у учащихся, согласно диагностике, сформированы социально-поведенческий (60 % имеют средний, и 38 % – низкий уровни развития) и социально-психологический (68 % имеют средний, и 18 % – низкий уровни развития) компоненты. При этом высокий уровень духовно-нравственного компонента социального здоровья, согласно диагностики, имеют 46 % учащихся, 40 % – средний уровень. Следовательно, при организации целенаправленной формирующей работы по развитию социального здоровья учащихся необходимо концентрироваться на формировании у детей умений и навыков противостояния неблагоприятным внешним факторам, своевременного реагирования на них, основанного на личностной устойчивости; формировании социальных мотивов участия в совместной деятельности, которые будут способствовать личностному развитию.

Важным для нашего исследования было определить, существует ли корреляционная связь между компонентами социального здоровья. Анализ результатов, представленных в корреляционной матрице (таблица 2) показал, что компоненты социального здоровья взаимосвязаны между собой. Это говорит о том, что, развивая один компонент, будет развиваться и другой, повышая таким образом уровень явления в целом. Таким образом, развитие социального здоровья в нашем исследовании мы будем осуществлять комплексно.

Таблица 2 – Корреляционная матрица

	Духовно- нравственный	Социально- Поведенческий	Социально- Психологический
Духовно- Нравственный	1	0,393**	0,227
Социально- Поведенческий	0,393**	1	0,248*
Социально- Психологический	,227	0,248*	1
Примечание: **Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя), *Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)			

Целью формирующего этапа исследования являлось повышение уровня компонентов социального здоровья через организацию внеурочной проектной деятельности

у учащихся 2 класса. Для этого в экспериментальном классе 2–3 раза в неделю в течение 2024–2025 учебного года реализовывались краткосрочные проекты социальной и творческой направленности. Работа была разделена на три этапа, уделяя внимание каждому компоненту в отдельности, выстраивая логику по развитию явления в целом.

Первый этап был направлен на развитие духовно-нравственного компонента социального здоровья. Первое занятие было посвящено изучению темы доброты и доброго отношения к окружающим людям. На следующем занятии был составлен план добрых дел, которые можем осуществить в течение учебного года. Среди таких дел школьники выделили: помощь одноклассникам, помощь родителям и другим близким людям. Помимо этого, мы изучили тему дружбы и взаимоотношений в коллективе, составили плакаты и памятки, в которых освещались данные темы. Также мы изучили тему нравственности в литературе и подготовили выступления. Итоговым занятием было – создание дерева доброты, где школьники отразили проделанную работу.

Следующий этап был направлен на вовлечение младших школьников в социальную активность через знакомство и участие в добровольческой (волонтерской деятельности). Помимо следования проектному плану, школьники познакомились с активистами волонтерами старшей школы из «Движения первых». Ученики организовали им мотивационную встречу, на которой было знакомство с различными видами волонтерской деятельности. Учащиеся второго класса самостоятельно запланировали и организовали различные акции и события внутри своей школы. При реализации данного этапа акцентировалось внимание детей на положительном социальном эффекте, возникающем благодаря их активности, на необходимости руководства социальными мотивами при реализации собственных действий.

Третий проектный блок был направлен на изучение ребенком собственного внутреннего мира, укрепление его самооценки. Целью являлось развитие у учащихся способностей противостоять негативному воздействию окружающей среды, формировать навыки критического мышления, самоорганизации и саморегуляции, позволяющие успешно справляться с неблагоприятными ситуациями и сохранять собственную идентичность, моральные ценности и социальную ответственность. Этот блок направлен на подготовку учащихся к эффективной адаптации в современной социокультурной реальности, укрепление психологической устойчивости, развитие нравственных ориентиров и гражданской позиции. Основные методы: тренинговые упражнения, творческие задания.

Таким образом, контрольная диагностика выявила положительные сдвиги по уровню развития компонентов социального здоровья у экспериментального класса, значимость которых подтверждена U-критерием Манна Уитни. При этом результаты контрольного класса не изменились, а у некоторых детей был отмечен переход от среднего уровня в низкий (рисунок 2).

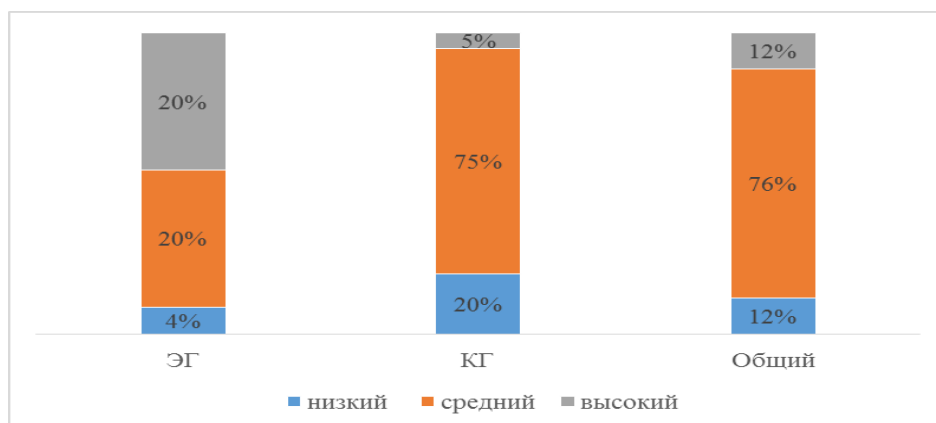


Рисунок 2 – Результаты контрольного диагностического исследования уровня социального здоровья, n = 50 (из них, ЭГ – 26, КГ – 24), май 2025 г.

Следовательно, целенаправленная работа по развитию социального здоровья в образовательном процессе на основе использования внеурочной проектной деятельности при условии соответствующего содержания является результативной.

Список использованных источников

1 Барышников, Е. Н. Социально-педагогические технологии сохранения и развития социального здоровья несовершеннолетних / Е. Н. Барышников, С. А. Косабущая // Психологическое здоровье и технологии здоровьесбережения в современной образовательной среде : Коллективная монография. – Санкт-Петербург : ООО «НИЦ АРТ», 2019. – С. 246-258.

2 Землянская, Е. Н. Учебные проекты в развивающем образовании : методическое пособие / Е. Н. Землянская. – Москва : МПГУ, 2017. – 74 с. – ISBN 978-5-4263-0457-4. – Текст : электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1341052> (дата обращения: 23.05.2025).

3 Мали, Н. А. Проблема формирования социального здоровья младших школьников / Н. А. Мали // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 863-867.

4 Поднебесная, Э. И. Педагогические аспекты формирования социального здоровья подростков : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Поднебесная Элла Игоревна; [Место защиты: Рязан. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина]. – Рязань, 2010. – 20 с.

5 Приступа, Е. Н. Теоретико-методологические основы индивидуального социального здоровья детей школьного возраста: социально-педагогический аспект / Е. Н. Приступа. – М.: Изд-во РГСУ, 2007. – 258 с.

А. Е. Журавлева, Я. И. Иванцова

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

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ КОГНИТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается проблема деятельности психолога по профилактике и коррекции когнитивных нарушений в пожилом возрасте. Автором приводятся данные эмпирического исследования когнитивных нарушений у людей пожилого возраста; а также представлена психологическая программа коррекции и профилактики когнитивных нарушений в пожилом возрасте, результаты ее апробации.

Ключевые слова: когнитивные нарушения, психолога, профилактика, коррекция, пожилой возраст.

A. E. Zhuravleva, Ya. I. Ivantsova

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

THE ACTIVITIES OF A PSYCHOLOGIST IN THE PREVENTION AND CORRECTION OF COGNITIVE IMPAIRMENT IN OLD AGE

The article discusses the problem of a psychologist's work on the prevention and correction of cognitive impairment in old age. The author provides data from an empirical study of cognitive impairment in the elderly; and also presents a psychological program for the correction and prevention of cognitive impairment in old age, the results of its testing.

Keywords: cognitive impairment, psychology, prevention, correction, old age.

Одной из важных проблем современной цивилизации является лавинообразное старение населения, определяемое как увеличением продолжительности жизни людей, так и снижением рождаемости. Сегодня достаточно много говорится о старении населения, как одной из доминирующих тенденций 21 века и не только в Беларуси, но и во всем мире. Если говорить о статистике, то по данным ООН, если в 2015 году один из 8 жителей земли был старше 60 лет, то по прогнозу к 2030 году это соотношение составит 1 к 6, а к 2050 году 1 к 5 [1, с. 28]. Согласно прогнозам ООН, за период 2015 – 2030 гг. численность пожилого населения старше 60 лет вырастет на 56 % [2, с. 340]. В этом отношении Беларусь не является исключением. С каждым годом возрастает численность людей пожилого возраста. Увеличение количества пожилого возраста определяет и социальный вызов, связанный в качественном социальном уходе за пожилыми гражданами.

Зачастую старение сопряжено с ухудшением памяти и других познавательных (когнитивных) функций, отвечающих за взаимодействие человека с окружающим миром. По мере нарастания тяжести когнитивных нарушений это становится помехой к продолжению активной жизни, затрудняет выполнение повседневных дел и препятствует продолжению самостоятельного существования пожилых, делая их зависимыми от окружающих. Раннее выявление и адекватная терапия когнитивных нарушений у лиц пожилого возраста имеют несомненное значение для повышения их качества жизни и их близких, а также улучшения прогноза заболевания [3, с. 227].

Цель исследования: изучить деятельность психолога по профилактике и коррекции когнитивных нарушений в пожилом возрасте.

Исследование осуществлялось на базе учреждения «Петриковский территориальный центр социального обслуживания населения». В исследовании приняли участие 87 человек пожилого возраста (средний возраст 66 лет, из них 53 женщины и 34 мужчины), из них 38 лиц пожилого возраста с образованием (высшим либо средним профессиональным образованием), 49 человек пожилого возраста без образования.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: тест Мини-Ког; краткая шкала оценки психического статуса (КШОПС); методика запоминания 10 слов (А. Р. Лурия); Корректирующая проба Бурдона. В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера, G-критерий знаков.

Анализ результатов исследования, полученных с помощью теста Мини-Ког, показал, что у 87 % лиц пожилого возраста с образованием и у 55 % лиц пожилого возраста без образования отсутствуют когнитивные нарушения. Они самостоятельно без подсказок могут воспроизвести 3 слова сразу же после озвучивания, а также после отсроченного времени, все цифры расставляют в правильном порядке и приблизительно на том месте, которое они занимают на циферблате. У 13 % лиц пожилого возраста с образованием и у 45 % лиц пожилого возраста без образования выявлены когнитивные нарушения. Они самостоятельно без подсказок не могут воспроизвести 3 слова как сразу же после озвучивания, а еще более после отсроченного времени, цифры расставляют в неправильном порядке, не на том месте, которое они занимают на циферблате.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между лицами пожилого возраста с образованием и лицами пожилого возраста без образования:

– когнитивные нарушения отсутствуют ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,354 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,354 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц пожилого возраста с образованием, у которых отсутствуют когнитивные нарушения, статистически значимо больше числа лиц пожилого возраста без образования (при $p \leq 0,01$);

– когнитивные нарушения ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,354 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,354 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц пожилого возраста без образования, у которых выявлены когнитивные нарушения, статистически значимо больше числа лиц пожилого возраста с образованием (при $p \leq 0,05$).

Анализ результатов исследования когнитивных нарушений в пожилом возрасте, полученных с помощью краткой шкалы оценки психического статуса (КШОПС), показал, что у 79 % лиц пожилого возраста с образованием и у 49 % лиц пожилого возраста без образования отсутствуют когнитивные нарушения. У 16 % лиц пожилого возраста с образованием и у 43 % лиц пожилого возраста без образования выявлены умеренные когнитивные нарушения, которые проявляются в нарушении памяти на текущие события, трудностях при пересказе только что прочитанного, невозможности запомнить имена новых знакомых; нарушении ориентировки в незнакомой местности, трудности подбора слова при разговоре, нарушении выполнения счетных операций. У 5 % лиц пожилого возраста с образованием и у 8 % лиц пожилого возраста без образования выявлена легкая деменция, а именно состояние, при котором когнитивные нарушения приводят к ухудшению профессиональных качеств личности пожилых людей, к снижению их социальной активности (повседневное общение с родными, коллегами, друзьями), к ослаблению их интереса к внешнему миру (отказ от увлечений и привычных форм проведения досуга). В тоже время, при легкой форме деменции пожилой человек сохраняет все навыки самообслуживания, продолжает нормально ориентироваться в пределах собственного дома. При легкой деменции у пожилых людей отмечается значительная забывчивость на текущие события, которая мешает в повседневной жизни, они не полностью ориентированы во времени, но всегда правильно называет место. Наряду с этим могут быть трудности самостоятельной ориентировки в малознакомой местности. Испытывают умеренные затруднения при решении задач, анализе сходств и различий, которые обычно не затрагивают повседневную жизнь.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между лицами пожилого возраста с образованием и лицами пожилого возраста без образования:

- норма ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,942 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,942 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц пожилого возраста с образованием, у которых когнитивные функции находятся в норме, статистически значимо больше числа лиц пожилого возраста без образования (при $p \leq 0,01$);

- умеренные когнитивные нарушения ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,822 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,822 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц пожилого возраста без образования, у которых выявлены умеренные когнитивные нарушения, статистически значимо больше числа лиц пожилого возраста с образованием (при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов исследования памяти в пожилом возрасте, полученных с помощью методики запоминания 10 слов (А. Р. Лурия), показал, что у 18 % лиц пожилого возраста с образованием и у 47 % лиц пожилого возраста без образования выявлен уровень запоминания ниже среднего. Респонденты запомнили 3–5 слов после 5-го предъявления, 3–4 слова при отсроченном воспроизведении. У 82 % лиц пожилого возраста с образованием и у 53 % лиц пожилого возраста без образования выявлен средний уровень запоминания. Пожилые люди после 5-го предъявления запомнили 6–8 слов, а при отсроченном воспроизведении – 5–7 слов.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между лицами пожилого возраста с образованием и лицами пожилого возраста без образования в следующих уровнях запоминания:

- ниже среднего ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,878 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,878 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц пожилого возраста без образования, у которых уровень запоминания ниже среднего, статистически значимо больше числа лиц пожилого возраста с образованием (при $p \leq 0,01$);

- средний уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,878 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,878 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц пожилого возраста с образованием, у которых уровень выявлен средний уровень запоминания, статистически значимо больше числа лиц пожилого возраста без образования (при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов исследования внимания в пожилом возрасте, полученных с помощью корректурной пробы Бурдона, показал, что у 26 % лиц пожилого возраста с образованием и у 45 % лиц пожилого возраста без образования выявлен низкий уровень продуктивности внимания. Это свидетельствует о низкой производительности респондентов во время просмотра букв. Обращает на себя внимание тот факт, что продуктивность падает уже в середине выполнения задания (на 5 минуте). У 74 % лиц пожилого возраста с образованием и у 55 % лиц пожилого возраста без образования выявлен средний уровень продуктивности внимания. За 10 минут они успевают просмотреть от 1200 до 1300 букв.

У 26 % лиц пожилого возраста с образованием и у 47 % лиц пожилого возраста без образования выявлен низкий уровень точности внимания. Сопоставив количество правильно подчеркнутых (зачеркнутых) букв и количество букв, которые нужно было вычеркнуть (подчеркнуть), можно сделать вывод о преобладании у пожилых людей установки на скорость или же на точность в работе. У 74 % лиц пожилого возраста с образованием и у 53 % лиц пожилого возраста без образования выявлен средний уровень точности внимания или установка на скорость. Респонденты, стараясь как можно быстрее выполнить задание, совершали ошибки, подчеркивали (зачеркивали) не те буквы.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между лицами пожилого возраста с образованием и лицами пожилого возраста без образования в следующих показателях внимания:

- низкий уровень продуктивности ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,813 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,813 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц пожилого возраста без образования, с низким уровнем продуктивности внимания, статистически значимо больше числа лиц пожилого возраста с образованием (при $p \leq 0,05$);

- средний уровень продуктивности ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,813 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,813 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц пожилого возраста с образованием, у которых уровень выявлен средний уровень продуктивности внимания, статистически значимо больше числа лиц пожилого возраста без образования (при $p \leq 0,05$);

- низкий уровень точности ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,999 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,999 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц пожилого возраста без образования, с низким уровнем точности внимания, статистически значимо больше числа лиц пожилого возраста с образованием (при $p \leq 0,05$);

- средний уровень точности ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,999 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,999 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц пожилого возраста с образованием, у которых уровень выявлен средний уровень точности внимания, статистически значимо больше числа лиц пожилого возраста без образования (при $p \leq 0,05$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить когнитивные нарушения у пожилых людей. Лица пожилого возраста с образованием (высшим либо средним профессиональным) менее подвержены когнитивным нарушениям, отличаются средним уровнем запоминания, продуктивности и точности внимания. Лица пожилого возраста без образования более подвержены когнитивным нарушениям, уровень запоминания у них ниже среднего, низкий уровень продуктивности точности и внимания.

Полученные результаты эмпирического исследования актуализируют необходимость оказания психологической помощи лицам пожилого возраста, а также объективизировали мишени коррекционно-развивающей работы. С этой целью разработана психологическая программа коррекции и профилактики когнитивных нарушений в пожилом возрасте. Психологическая программа разработана на основе когнитивного тренинга: упражнение интеллекта и речи в пожилом возрасте И. Пекарской, В. Пекарского, О. Н. Ткачевой, Э. А. Мхитарян, М. А. Чердак.

Цель психологической программы – коррекция и профилактика когнитивных нарушений у лиц пожилого возраста.

Задачи психологической программы: активизация интеллектуальных способностей пожилых людей; пробуждение у пожилых людей интереса к участию в тренировке умственных способностей, как способу времяпрепровождения; совершенствование различных типов критического и творческого мышления; демонстрация пожилым людям взаимозависимости между интеллектуальной деятельностью и повышением качества повседневной жизни человека.

Учитывая возраст пожилых людей с когнитивными нарушениями, ограничение их социальных связей, психологические особенности, рекомендуется проведение групповой формы работы. Общее количество занятий – 10.

Количественный состав группы не должен превышать 10 человек. Это обусловлено тем, что специалист, занимающийся проведением занятий, должен наблюдать за любым изменением состояния каждого члена группы. Состав участников группы является постоянным от начала до конца занятий, так как задания усложняются от занятия к занятию.

На следующем этапе исследования респонденты были условно разделены на две группы – контрольную и коррекционную, в каждую из которых вошли по 10 человек. Наличие контрольной группы позволит доказать эффективность предложенной психологической программы.

Для анализа эффективности психологической программы на контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика пожилых людей по тем же методам, что и до проведения программы. Для подтверждения статистически значимых сдвигов после принятия участия в программе был применен статистический критерий – G-критерий знаков.

При сопоставлении результатов исследования у лиц пожилого возраста из коррекционной группы до и после принятия участия в психологической программе коррекции и профилактики когнитивных нарушений в пожилом возрасте, выявлены статистически значимые сдвиги:

- когнитивные нарушения ($G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,05$ и $G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,01$), т. е. сдвиг в сторону снижения показателя когнитивных нарушений у лиц пожилого возраста из коррекционной группы после принятия участия в психологической программе коррекции и профилактики когнитивных нарушений в пожилом возрасте является неслучайным (при $p \leq 0,01$);

- когнитивные нарушения ($G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,05$ и $G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,01$), т. е. сдвиг в сторону снижения показателя когнитивных нарушений у лиц пожилого возраста из коррекционной группы после принятия участия в психологической программе коррекции и профилактики когнитивных нарушений в пожилом возрасте является неслучайным (при $p \leq 0,01$);

- память ($G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,05$ и $G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,01$), т. е. сдвиг в сторону повышения уровня развития памяти у лиц пожилого возраста из коррекционной группы после принятия участия в психологической программе коррекции и профилактики когнитивных нарушений в пожилом возрасте является неслучайным (при $p \leq 0,01$);

- продуктивность ($G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,05$ и $G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,01$), т. е. сдвиг в сторону повышения уровня развития продуктивности внимания у лиц пожилого возраста из коррекционной группы после принятия участия в психологической программе коррекции и профилактики когнитивных нарушений в пожилом возрасте является неслучайным (при $p \leq 0,01$);

- точность ($G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,05$ и $G_{\text{эмп}} = 0 = G_{\text{кр}} = 0$ при $p \leq 0,01$), т. е. сдвиг в сторону повышения уровня развития точности внимания у лиц пожилого возраста из коррекционной группы после принятия участия в психологической программе коррекции и профилактики когнитивных нарушений в пожилом возрасте является неслучайным (при $p \leq 0,01$).

В контрольной группе статистических значимых сдвигов не выявлено.

Таким образом, сопоставление данных когнитивных нарушений у лиц пожилого возраста до и после проведения психологической программы коррекции и профилактики когнитивных нарушений в пожилом возрасте, направленной на активизацию интеллектуальных способностей пожилых людей; повышение у пожилых людей интереса к участию в тренировке умственных способностей, как способу времяпрепровождения; совершенствование различных типов критического и творческого мышления доказали ее эффективность.

После принятия участия в психологической программе коррекции и профилактики когнитивных нарушений в пожилом возрасте сократилось число пожилых людей с когнитивными нарушениями, с низким уровнем развития памяти, точности и продуктивности внимания. Пожилые люди из коррекционной группы смогли самостоятельно без подсказок воспроизвести 3 слова сразу же после озвучивания, а также после отсроченного времени, все цифры расставили в правильном порядке и приблизительно. В коррекционной группе сократилось число пожилых лиц с умеренными когнитивными нарушениями, которые проявлялись в нарушении памяти на текущие события, трудностях при пересказе только что прочитанного, невозможности запомнить имена новых знакомых; нарушении ориентировки в незнакомой местности, трудности подбора слова при разговоре, нарушении выполнения счетных операций. Они стали запоминать больше слов, после 5-го предъявления запомнили 6–8 слов, а при отсроченном воспроизведении – 5–7 слов. Повысился уровень их продуктивности и точности внимания. Пожилые люди стали охватывать больший объем букв, допуская при этом все меньше ошибок.

Список использованных источников

1 Северин, А. В. Социально-психологическая адаптация пожилых людей к изменяющемуся миру: психологические проблемы пожилых и способы их решения: монография / А. В. Северин. – Брест : Альтернатива, 2020. – 84 с.

2 Дорошенко, Т. Н. Социально-психологические особенности пожилых людей / Т. Н. Дорошенко // Социально-психологические аспекты практики социальной работы. – 2016. – № 7. – С. 338–342.

3 Ящук, А. И. Старение населения: проблема и пути решения / А. И. Ящук // Вестник Витебского государственного технологического университета. – 2022. – № 2. – С. 218–229.

Л. Н. Макарова, д-р пед. наук, профессор
Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина
г. Тамбов, Российская Федерация

УЧЕТ МЕЖПОЛУШАРНОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

В статье проанализированы особенности интеллектуальной деятельности студентов, проявляющиеся в зависимости от типа межполушарной асимметрии. Рассмотрены классификации межполушарной асимметрии: моторная, сенсорная и психическая. Выявлено соотношение функциональных асимметрий мозга и видов учебной деятельности студентов. Обоснована необходимость деятельности преподавателя для стимулирования межполушарного взаимодействия как основополагающего показателя успешности обучения.

Ключевые слова: нейропедагогика, асимметрия мозга, межполушарное взаимодействие, когнитивный стиль, студент, обучение.

TAKING INTO ACCOUNT THE INTERHEMISPHERIC FUNCTIONAL ASYMMETRY OF THE BRAIN IN TEACHING STUDENTS

The article analyzes the characteristics of students' intellectual activity, which manifest themselves depending on the type of interhemispheric asymmetry. Classifications of interhemispheric asymmetry are considered: motor, sensory and mental. The relationship between functional asymmetries of the brain and types of educational activities of students was revealed. The necessity of the teacher's activity to stimulate interhemispheric interaction as a fundamental indicator of successful learning is substantiated.

Keywords: neuropedagogy, brain asymmetry, interhemispheric interaction, cognitive style, student, training.

Эффективность образовательного процесса в вузе в значительной степени связан с тем, насколько преподаватель использует в своей деятельности данные современных нейронаук. Задача нейропедагогики – определить, каким образом можно повысить эффективность и качество образования, благодаря современным знаниям о человеческом мозге [5]. При реализации образовательных программ необходимо учитывать принцип уникальности, согласно которому мозг каждого человека уникален, так как имеет свои индивидуальные характеристики с точки зрения объема и скорости обработки информации, преобладания той или иной системы памяти, гибкости мыслительных процессов и т. д.

Характеристика межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия служит основой индивидуальных различий в нейропсихологии. В исследованиях, посвященных функциональным особенностям мозга, прослеживается взаимосвязь между типологиями межполушарных асимметрий и успешностью в решении задач разного типа, особенностями регуляции интеллектуальной деятельности [2, 3].

Известно, что высшие психические функции, участвующие в образовательном процессе (память, мышление, речь, восприятие и т. д.) распределены между правым и левым полушарием головного мозга, и в зависимости от учебной ситуации происходит их «включение». Этот факт является образующим для обоснования необходимости использования данных знаний о работе мозга в профессиональной деятельности педагога. Однако в практической работе преподавателя данные об индивидуальной латеральной организации мозга учитываются редко. Об этом говорит тот факт, что до сих пор система образования и построение учебного материала построена на устной и письменной речи, то есть ориентируется на левополушарный тип восприятия.

Каждое полушарие обрабатывает информацию определенным образом, в некоторых исследованиях они получают различные названия, соответствующие их специфике, например, левое полушарие часто называют «логическим», а правое – «гештальт-полушарие», эти названия не имеют привязку к какой-либо конкретной стороне мозга. Для дальнейшего описания функций важно обратить внимание на тот факт, что у некоторых людей «логическое полушарие» является правым, а «гештальт-полушарие» левым. В соответствии с этим названия «левое» и «правое» стоит рассматривать не с топографической точки зрения, а как обозначения, определяющие их функциональную составляющую.

Для правого полушария характерно использование дедукции (сначала происходит синтез информации, затем ее анализ), а для левого – индукции (сначала анализ, затем синтез). Каждое полушарие справляется с различными видами задач, но часто одно отличается от другого по подходу к их решению и эффективности.

Помимо преобладания одной из «сторон» важно исследовать уровень сформированности межполушарного взаимодействия как основополагающего показателя успешности

обучения. Отсутствие слаженности в работе двух полушарий мозга приводит к трудностям в развитии учебных способностей и восприятия разнообразного учебного материала. Межполушарную асимметрию стоит рассматривать как возможный случай межполушарного взаимодействия, при котором может наблюдаться как равенство функций, реализуемых правыми или левыми структурами мозга, так и их асимметрия (правосторонняя или левосторонняя).

Выделяют три основных классификации межполушарной асимметрии: моторная асимметрия – совокупность признаков всех двигательных асимметрий (ноги, руки, мышцы левой и правой половины туловища, лица и т. д.); сенсорная асимметрия – совокупность признаков всех парных органов чувств (нос, уши, глаза); психическая асимметрия – неравенство функций полушарий мозга в формировании целостной нервно-психической деятельности. В основном определение личностного профиля межполушарной асимметрии сводится к определению сенсомоторной функциональной асимметрии, исходя из популярности и относительно легкой диагностики данных функций. Важно заметить, что не всегда сенсорная и моторная асимметрия могут совпадать, совершенно возможно иметь правополушарную моторную асимметрию в сочетании с левополушарной или смешанной сенсорной асимметрией.

В контексте изучения межполушарного взаимодействия и межполушарной асимметрии исследователями отдельно выделяется профиль латеральной организации мозга – сочетание сенсорных, моторных и психических асимметрий. Данный системный показатель считается более широким при характеристике индивидуально-типологических свойств личности и указывает на различную готовность мозговых механизмов к обеспечению разных когнитивных процессов [1]. Профиль латеральной организации мозга может быть заключен в три типа: правый (при преобладании правых асимметрий), левый (сочетание только левых асимметрий) и смешанный (характеризующиеся равенством асимметрий).

Сравним особенности обработки информации левым и правым полушарием в соответствии с их ключевыми функциями. Доминирование левого полушария происходит при осуществлении следующих функций: контроль речи и письма, анализ, решение математических задач, запоминание фактов и чисел, последовательная обработка информации. Правое полушарие активизируется при обработке невербальной информации, образного мышления, видении целостной картины мира (без подробного анализа), включении творческого мышления, воображения, написании сочинений.

Левополушарные студенты используют вербально-логическое (словесно-логическое) мышление. Они лучше работают с числами, знаками, текстовой информацией, понятийным аппаратом, способны к анализу, синтезу, сравнению, обобщению, классификации. За счет медленной и систематичной обработки информации легко запоминаются и усваивают учебный материал, а в дальнейшем грамотно и последовательно излагают свои мысли. Геометрия дается им труднее, чем алгебра, литература – труднее, чем грамматика. Им легче выполнять следующие виды учебной деятельности: самостоятельная работа, обработка фактической информации, построение логических цепочек, причинно-следственных связей, работа с текстом.

Правополушарные студенты склонны к креативному и творческому подходу в учебной деятельности, имеют наглядно-образный тип мышления. Учебный материал эффективнее воспринимается ими при помощи использования средств наглядности: схемы, таблицы, картинки, фильмы, презентации и т. д. Эти студенты справляются с творческими заданиями, критически оценивают результат, для них предпочтительнее работа в группах. Трудности для них возникают тогда, когда им приходится работать без «наглядной опоры» на образы и воображение.

Осмысление этих данных позволяет преподавателю использовать взаимодополняющие способы подачи учебного материала, учитывая когнитивные стили обучающихся.

Когнитивный стиль отражает индивидуальные различия в способах приема, переработки, анализа, оценивания, структурирования информации, особенности функционирования индивидуального ума. Попытка изложить накопленную проблематику стилевого подхода и различные теории была предпринята М. А. Холодной [4], которая анализирует их со следующих позиций:

1 Полезависимость / полenezависимость. Характеризуют функцию пространственной ориентации и влияние зрительного поля на общее восприятие реальности.

2 Узкий / широкий диапазон эквивалентности. Связаны с выбором методов исследования. Они характеризуют ориентацию на сходства или различия объектов между ними, способность деления на группы и к категоризации. Некоторые исследователи трактуют эти стили как аналитический и синтетический тип мышления, т. е. рассматривают более привычные для понимания термины «анализ» и «синтез».

3 Узкость / широта категории. Несколько напоминают по смыслу когнитивные стили «узкий/широкий диапазон эквивалентности». Они тоже характеризуют умение классифицировать информацию, однако, в более узком масштабе – среди одной категории.

4 Ригидный / гибкий познавательный контроль. Устанавливают уровень трудности восприятия информации при резкой смене формы ее предоставления. Ригидность выражается в затруднении или отсутствии способности перестройки психических или интеллектуальных процессов в соответствии с изменившимися условиями познавательной среды, гибкость – наоборот.

5 Импульсивность / рефлексивность. Характеризует быстроту принятия решений в ситуации множественного выбора. Рефлексивность в учебном процессе более рентабельна, обучающиеся обладают зрелыми выводами, допускают меньше ошибок за счет усидчивости и постепенного, разностороннего обдумывания информации, принятия решений.

6 Толерантность / нетолерантность к нереалистическому опыту. Показывает готовность к разностороннему восприятию информации, возможности мыслить неординарно, перестраиваться.

7 Фокусирующий / сканирующий контроль. Характеризуют индивидуальные особенности концентрации и распределения внимания – одного из важных элементов познавательного процесса.

8 Сглаживание / заострение. Описывают индивидуальные особенности хранения информации, запоминания. Данные стили имеют две противоречивые тенденции по отношению к входной информации: максимизировать и минимизировать.

9 Конкретная / абстрактная концептуализация. Характеристики меры дифференциации и интеграции понятийной сферы субъекта. Абстрактная концептуализация наблюдается у студентов со свободной мыслительной активностью, независимой от стандартного мышления.

10 Когнитивная простота / сложность. Объединяет в себе показатели всего мыслительного процесса по отношению к анализу ситуации.

По нашему мнению, наиболее важными параметрами, которые учитываются при обучении и подготовке будущих специалистов обладает следующий набор когнитивных стилей: полезависимость и полenezависимость, импульсивность и рефлексивность, ригидность и гибкость познавательного контроля, узкий и широкий диапазон эквивалентности, толерантность и нетолерантность.

Влияние когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость (ПЗ/ПНЗ) можно обнаружить во многих видах учебной деятельности. Лекция, как основная форма передачи информации, может включать в себя работу с текстом, таблицами, схемами, изображениями, конспектирование. ПНЗ студенты быстро схватывают и структурируют новую информацию без помощи преподавателя, самостоятельно выстраивают стратегию анализа и запоминания материала. ПЗ студенты зависят в этом плане от преподавателя и одноклассников, они лучше справляются при организации коллективной

работы. Исследователи, рассматривающие уровень успешности адаптации студентов, заключили, что ПЗ студенты быстрее могут адаптироваться к новому учебному заведению и коллективу за счет своей социальной активности. Этот фактор тоже влияет на успешность обучения, особенно если речь идет об обучающихся первого курса.

Рефлексивные студенты отличаются тщательным анализом информации, поэтому, в отличие от импульсивных, будут задерживаться с выводами, которые, в свою очередь, будут целостными и точными. Также за счет длительных проверок и уточнений рефлексивные студенты обладают большим потенциалом к запоминанию материала, чем импульсивные.

Когнитивный стиль ригидность/гибкость познавательного контроля имеет одну из важных характеристик в условиях массового обучения студентов. Гибкий познавательный контроль позволяет им легче перестраиваться между формами и видами учебной деятельности, они одновременно могут совмещать мыслительные операции, использование вербальных средств и фоновые знания.

Широта диапазона эквивалентности характеризует индивидуальную способность студента к глубинному анализу и классифицированию информации (создание схем, таблиц, категорий, планов). Чем уже диапазон – тем больше будет очевидных логических классификаций, при широком диапазоне будет заметна глубина мыслительного процесса и объем опыта. В учебе и количественный и качественный показатели будут оцениваться одинаково положительно.

Толерантное отношение к нереалистическому опыту рассматривается как положительная учебная характеристика для предметов гуманитарной направленности, когда перед студентом стоит задача формулировки своего собственного вывода или аргументирования различных точек зрения. Также при высоком уровне толерантности будет повышена успешность коллективной работы и развития творческого потенциала. Нетолерантность будет положительна в изучении предметов технических специальностей.

Помимо преобладания функций левого или правого полушария, существует равнополушарный тип организации мозговой деятельности, т. е. амбидекстры. Личность такого типа использует полушария в равной степени в зависимости от ситуации, не отдавая предпочтения ни одному из них.

При этом нельзя сказать, что при преобладании одного из типа асимметрии можно обеспечить нормальную работу всех психических процессов и в полной мере ответить всем учебным потребностям. Поэтому у студентов следует развивать межполушарное взаимодействие, взаимосвязанную работу полушарий мозга, где каждая функция будет дополнять другую и развивать высшие психические функции.

Список использованных источников

- 1 Бажанов В. А. Современная нейронаука и образование: новые аргументы в пользу старых приемов / В. А. Бажанов, Ю. С. Шкурко // Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 29-37.
- 2 Дятлова К. Д., Максимова А. Е. Влияние межполушарной асимметрии учащихся на восприятие ими вербальной и невербальной информации / К. Д. Дятлова, А. Е. Максимова // Наука и школа. – 2012. – №1. – С. 124-129.
- 3 Лизунков В. Г. Разработка методики определения функциональной асимметрии мозга у студентов вуза / В. Г. Лизунков, Е. Ю. Малушко, А. В. Трофимов, А. И. Галицкий // Artium Magister. – 2023. – Т. 23. – № 1. – С. 26-35.
- 4 Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
- 5 Чурило Н. В. Нейропедагогика как основа эффективного образовательного процесса / Н. В. Чурило // Auditorium. – 2019. – № 2 (22). – С. 82-86.

Г. Г. Волков

Научный руководитель: Ю. О. Брикса

Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой

г. Новополоцк, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРЕМЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И НОРМОЙ ЗДОРОВЬЯ

Временная перспектива может быть осмысленна только через личное отношение человека к разным этапам своей жизни, которые традиционно делятся на прошлое, настоящее и будущее. На этих этапах происходит становление и формирование основных структур личности, которые происходят в тесной взаимосвязи с социумом. Рассмотренные в статье особенности восприятия времени во взаимосвязи с ценностными ориентациями у людей с инвалидностью и нормой здоровья, показывают на значимость у последних прошлого периода времени. Конструктивное разрешение проблем происходящих в этот период у людей с инвалидностью стало принятие себя и нахождение путей самооправдание, что подтверждается результатами исследования: значимостью внутренних ценностных ориентаций, отражающих направленность на внутренний рост и стремление к самореализации.

Ключевые слова: временные перспективы, ценностные ориентации, люди с инвалидностью, люди с нормой здоровья, внешние ценностные ориентации, внутренние ценностные ориентации.

H. H. Volkau

Scientific Adviser: Yu. O. Briksa

Euphrosyne Polotskaya state university

Novopolotsk, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEMPORAL PERSPECTIVES AND VALUE ORIENTATIONS IN PEOPLE WITH DISABILITIES AND THE NORM OF HEALTH

A time perspective can be meaningful only through a person's personal attitude to different stages of their life, which traditionally affect the past, present and future. At these stages, the formation and formation of basic personality structures take place, which occur in close relationship with society. The features of time perception considered in the article in relation to value orientations in people with disabilities and the norm of health show the importance of the latter in the last period of time. The constructive resolution of the problems occurring during this period among people with disabilities was self-acceptance and finding ways to justify themselves, which is confirmed by the results of the study: the significance of internal value orientations reflecting the focus on internal growth and the desire for self-realization.

Keywords: time perspectives, value orientations, people with disabilities, people with normal health, external value orientations, internal value orientations.

Во второй половине 20-го века, с подъемом движения за гражданские права, стали широко обсуждаться социальные услуги для инвалидов. Понимание учеными понятия «инвалидность» больше не ограничивалось медицинскими и моральными моделями, а уделяло больше внимания структурным социальным объяснениям, демонстрируя тенденцию

к антиинвалидации, дискриминационные характеристики и плюралистическая интеграция. С развитием исследований в области инвалидности практика социальной работы с инвалидами постоянно расширялась, и были сформированы такие важные области, как реабилитация, уход, образование, трудоустройство и создание безбарьерной среды. В то же время такие направления как брак, содержание повседневной жизни, образование и важные жизненные события также начали привлекать внимание исследователей и практиков в области людей с ограниченными возможностями.

Согласно определению «Закона Республики Беларусь о правах инвалидов и их социальной интеграции», инвалид – это лицо с утраченной или ненормальной организацией или функцией в психологическом, физическом и физическом строении человеческого организма и полностью или частично утратившее способность заниматься спортом, определенными видами деятельности в обычном порядке. По данным Министерства связи и информатизации Республики Беларусь в стране зарегистрировано более 570 тысяч граждан с инвалидностью. Двести тысяч из этого количества являются трудоспособными, из них 113 тысяч имеют трудовые рекомендации и чуть более 60 % из них трудятся [5].

Социальная политика Республики Беларусь по отношению к людям с особенностями развития направлена на улучшение их материальных и духовных жизненных условий. Целью данной политики является улучшение положения людей с особенностями здоровья, акцентирование внимания на интенсивной интеграции их в социум, отсюда возрос интерес к личностным особенностям [5], мировоззрению и способам построения взаимодействия людей с инвалидностью с окружающей действительностью. Особый интерес на наш взгляд вызывает изучение ценностных структур людей инвалидов, так как они служат основой в формировании воззрений на окружающую действительность, своей личности и других людей. Ценностные ориентации это сознательные структуры, которые отражаются во взаимодействии с социальной реальностью: общение, профессиональная деятельность, обучение. Оказывая влияние на все стороны жизни человека, они обуславливают мотивы поведения людей. В контексте представленного исследования ценностно-смысловая сфера рассматривается как центральное образование, являющееся вектором обуславливающим направленность активности личности, определяющим ее успешности или не успешности в различных сферах жизни, осмыслению своего жизненного пути и своего существования.

Проблематика понятий ценностей и ценностных ориентаций впервые начала интересовать ученых социологов в начале XX века. В ряду ученых занимавшихся данным вопросом особенно выделились такие ученые как: Ф. Знанецкий [8], У. Томас [7] и К. Клакхон [1]. Показательными стали выводы, сделанные К. Клакхоном [1, с. 183], который установил, что в основе индивидуальной структуры ценностей лежат ценности социума, которые индивид расставляет по степени значимости, определяя для себя самые необходимые.

В свою очередь, вопрос взаимосвязи ценностных ориентаций и временной перспективы исследовал И.М. Франк, подчеркивая. Что в формировании временной перспективы значительную роль играют ценности, которые определяет для себя личность в процессе жизнедеятельности. Теоретическое подтверждение значимости психологического времени было раскрыто в исследованиях С. Л. Рубинштейна [6, с. 146], Ф. Зимбардо [3, с. 83], Е.И. Головаха [2] и др.

Таким образом, тема становления ценностных ориентаций и психологического осмысления времени широко изучена зарубежными и отечественными исследователями. В меньшей степени проанализированы особенности восприятия себя и окружающего мира людьми с инвалидностью. В научной литературе в основном встречаются исследования, проведенные с детьми-инвалидами и подростками, которые находятся в различных учебных заведениях, тем временем, нас интересуют современные молодые люди. Очевидно, что многие психологические аспекты жизни человека с инвалидностью все еще представляют собой нечто неизведанное, требующее изучения.

Цель исследования: изучить взаимосвязь ценностных ориентаций и временных перспектив людей с инвалидностью и нормой здоровья.

Методы исследования: теоретический анализ литературных источников, эмпирические методы (опрос), методы обработки данных.

Используемые методики:

1 Опросник временной перспективы Зимбардо (англ. Zimbardo Time Perspective Inventory, сокр. ZTPI) разработанный в 1997 году [3].

2 Методика «Ценностные ориентации» вар. 2 (О. И. Мотков, Т. А. Огнева) [4].

Выборка испытуемых составила 40 человек. Молодые люди женского и мужского пола в возрасте 20–35 лет, были разделены на 2 группы: 20 человек по медицинским показателям с нормой здоровья; 20 человек имеющие инвалидность с сохранным интеллектом.

Для достижения цели исследования был проведен корреляционный анализ, временных факторов временной перспективы и ценностных ориентаций у людей с инвалидностью и нормой здоровья. Полученные результаты людей с нарушением здоровья и нормой здоровья представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Взаимосвязь ценностных ориентаций и временных перспектив у людей с инвалидностью (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Переменные:		r_s	p
Временные перспективы	Ценностные ориентации		
Негативное прошлое	Значимость внешних ценностей	0,13	0,59
	Значимость внутренних ценностей	0,72	0,00
	Реализация внешних ценностей	0,42	0,07
	Реализация внутренних ценностей	0,68	0,00
Гедонистическое настоящее	Значимость внешних ценностей	0,31	0,18
	Значимость внутренних ценностей	0,41	0,07
	Реализация внешних ценностей	0,25	0,28
	Реализация внутренних ценностей	0,37	0,11
Будущее	Значимость внешних ценностей	0,19	0,43
	Значимость внутренних ценностей	0,24	0,31
	Реализация внешних ценностей	0,09	0,69
	Реализация внутренних ценностей	0,23	0,32
Позитивное прошлое	Значимость внешних ценностей	–0,07	0,76
	Значимость внутренних ценностей	–0,03	0,89
	Реализация внешних ценностей	0,05	0,84
	Реализация внутренних ценностей	0,20	0,39
Фаталистическое настоящее	Значимость внешних ценностей	0,12	0,62
	Значимость внутренних ценностей	0,31	0,18
	Реализация внешних ценностей	–0,00	1,00
	Реализация внутренних ценностей	0,15	0,52
Примечания: r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена, p – уровень значимости			

Результаты, представленные в таблице 1, отражают то, что у людей с инвалидностью между переменными временных перспектив и ценностных ориентаций, выявлены корреляционные связи:

1 Сильная положительная значимая взаимосвязь «негативное прошлое» – «значимость внутренних ценностей».

2 Умеренная положительная значимая взаимосвязь «негативное прошлое» – «значимость внешних ценностей».

По нашему мнению, результаты можно объяснить следующим образом. Люди с инвалидностью имеют нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма. Большая часть времени и усилий такого человека направлена на борьбу с недугом, нахождение в медицинских и реабилитационных центрах, прохождение восстановительных процедур, которые бывают болезненными. В результате возникает понимание того, что деньги не способны вернуть здоровье, поэтому жизненные ценности человека меняются. Полученный негативный опыт влияет на формирование представления о себе и на самоощущение, что способствует развитию внутренних ценностей. В результате для людей с ограниченными возможностями рост негативного опыта способствует повышению значимости и реализации таких внутренних ценностей, как здоровье, возможность заниматься творчеством, счастливая семейная жизнь.

Далее были рассмотрены результаты корреляционного анализа людей с нормой здоровья таблица 2.

Из результатов, представленных в таблице видно, что среди людей с нормой здоровья не было выявлено значимых корреляций между ценностными ориентациями и факторами временных перспектив.

Таблица 2 – Взаимосвязь ценностных ориентаций и временных перспектив у людей с нормой здоровья (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Переменные:		r _s	p
Временных перспектив	Ценностных ориентаций		
Негативное прошлое	Значимость внешних ценностей	–0,12	0,62
	Значимость внутренних ценностей	–0,09	0,69
	Реализация внешних ценностей	–0,22	0,35
	Реализация внутренних ценностей	–0,26	0,27
Гедонистическое настоящее	Значимость внешних ценностей	0,16	0,50
	Значимость внутренних ценностей	–0,11	0,65
	Реализация внешних ценностей	–0,14	0,55
	Реализация внутренних ценностей	–0,38	0,10
Будущее	Значимость внешних ценностей	–0,10	0,68
	Значимость внутренних ценностей	–0,21	0,36
	Реализация внешних ценностей	–0,29	0,21
	Реализация внутренних ценностей	–0,29	0,21
Позитивное прошлое	Значимость внешних ценностей	0,045	0,85
	Значимость внутренних ценностей	0,044	0,85
	Реализация внешних ценностей	–0,4	0,08
	Реализация внутренних ценностей	–0,13	0,57
Фаталистическое настоящее	Значимость внешних ценностей	–0,14	0,57
	Значимость внутренних ценностей	0,1	0,68
	Реализация внешних ценностей	0,01	0,98
	Реализация внутренних ценностей	0,04	0,86
Примечания: r _s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена, p – уровень значимости			

Полученные результаты можно объяснить, тем, что ценностные ориентации у людей с нормой здоровья формируются, не зависимо от психологического восприятия времени. Полагаем это связано в наличии высокого уровня принятия себя, а также более широких возможностей в самореализации, чем у людей с инвалидностью. Люди с нормой здоровья не испытывают необходимости в ярко выраженном стремлении к одобрению своих действий и жизненных планов. В отличие от людей с инвалидностью они чувствуют большую независимость от окружающих, в том числе близких родственников. Свобода в выборе действий становится основой, на которой формируется мировосприятие, тем самым ценностные ориентации приобретают независимый от факторов восприятия времени характер, определяя степень социальной насыщенности жизни. В свою очередь, для людей с инвалидностью внутренние ценности являются основой построения взаимодействия с окружающей их действительностью (объектами, предметами, субъектами), которую они оценивают со стороны своего опыта, утверждая у себя главным образом такие ориентиры как: бескорыстие, стремление помогать другим, развитие творческого потенциала, саморазвитие, построение теплых и доверительных отношений с окружающими.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные подтверждают феномен «парадокс инвалидности», о котором упоминают как представители медицины, так и ученые психологи. Исходя из сути этого феномена, существуют несоответствия между оценкой качества жизни людей с инвалидностью им самим и сторонними наблюдателями. Как правило, люди с нормой здоровья оценивают его куда ниже, чем люди с инвалидностью. Как полагают последние, адаптироваться к своему физическому состоянию можно и значительной помощью в этом служит поддержание взаимодействия и общения с окружающим миром.

Наше исследование показало, что формирование внутренних ценностных ориентаций, как и их реализация у людей с инвалидностью взаимосвязано с прошлыми переживаниями и опытом, которые получили испытуемые. Вопреки расхожему мнению, этот опыт не сказался разрушающе на их жизненных установках, а напротив направил на позитивное разрешение имеющихся трудностей, доказательством этого служит выявленная взаимосвязь с ценностями, отражающими внутренний рост и развитие.

Список использованных источников

- 1 Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы / Пер.: Воронин В. В., Зиньковский Е. В.; Ред.: Осипов Г.В. (Вступ. ст.) – М.: Прогресс, 2005. – 392 с.
- 2 Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Смысл, 2008. – 267 с.
- 3 Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд – Спб.: Речь. – 2010. – 352 с.
- 4 Мотков О. И., Огнева Т. А. Ценностные ориентации [Электронный ресурс] – 2008. Режим доступа: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html> – Дата доступа : 10.01.2024.
- 5 О правах инвалидов и их социальной интеграции [Электронный ресурс] : Закон Республики Беларусь от 30 июня 2022 г. № 183-З 150 / Национальный правовой интернет-портал Респ. Беларусь. – Минск, 2022.
- 6 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2015. – 720 с.
- 7 Thomas, D.S. The Polish Peasant In Europe And America / D.S. Thomas, F. Znanetski. – Boston : The Gorham Press, 1920. – Vols 1-5. – 589 p.
- 8 Znaniecki, F. The Method of Sociology / F. Znaniecki. – New York : Farrar & Rinehart, 1934. – 338 p.

Я. А. Ерошевская

Научный руководитель: В. Г. Калюжин, канд. мед. наук, доцент
Белорусский государственный университет физической культуры
г. Минск, Республика Беларусь

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУППАХ

Дети в спецмедгруппе имеют отклонения в развитии физических качеств, которые приводят к психологической зажатости и наносят ущерб внутригрупповых социальных отношений. Развитие физических качеств (силовой выносливости, силовых и скоростно-силовых способностей) при применении на занятиях разработанной нами коррекционно-развивающей программы приводит к выравниванию отстающих в развитии физических качеств, что решало ряд психолого-педагогических проблем и позволяло наладить адекватное обучение детей в специальной медицинской группе с их здоровыми сверстниками, занимающимися физической культурой в основных группах здоровья.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая программа, развитие силовых способностей, специальная медицинская группа, младший школьный возраст, учащиеся.

Ya. A. Eroshevskaya

Scientific advisor: V.G. Kalyuzhin, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor
Belarusian State University of Physical Culture
Minsk, Republic of Belarus

INNOVATIVE PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN SPECIAL MEDICAL GROUPS

Children in the special medical group have abnormalities in the development of physical qualities, which lead to psychological tightness and damage intra-group social relations. The development of physical qualities (strength endurance, strength and speed-strength abilities) when using the correctional and developmental program developed by us in the classroom leads to the equalization of physical qualities lagging behind in development, which solved a number of psychological and pedagogical problems and made it possible to establish adequate education for children in a special medical group with their healthy peers engaged in physical education in the main health groups.

Keywords: correctional and developmental program, development of strength abilities, special medical group, primary school age, students.

Оздоровительная направленность физического воспитания играет важнейшую роль в физическом развитии учащихся, отнесенных к специальной медицинской группе [5]. Одна из причин ухудшения здоровья подрастающего поколения состоит в том, что с поступлением в школу двигательная активность падает на 50 % у младших школьников (по сравнению с дошкольниками), а это ведет к гиподинамии, что снижает функциональные возможности подрастающего организма [10].

Яркой особенностью современного образа жизни является снижение двигательной активности, уменьшение мышечных затрат и физических нагрузок, при этом нервно-психические перегрузки только увеличиваются вместе с ритмом нашей жизни [2]. На данный момент очень актуально звучит утверждение, что в настоящее время не известно более физиологического метода стимуляции различных систем человеческого организма, чем мышечная деятельность [6].

Проблемы физического воспитания детей с различными отклонениями в состоянии здоровья в настоящее время несомненна. Школьникам, перенесшим какие-либо заболевания или часто и длительно болеющим, особенно необходима двигательная активность, благотворна влияющая на ослабленный организм [8].

Такие дети, относящиеся по медицинским показателям к специальной медицинской группе (СМГ), должны заниматься по специальным программам, методикам, учитывающим состояние здоровья, уровень физической подготовленности, функционального состояния организма, медико-педагогические противопоказания и рекомендации по содержанию занятий [7].

Как правило, незначительное внимание уделяется развитию силовым способностям у учащихся младшего школьного возраста, несмотря на разнообразие программ, внедряемых в образовательные учреждения. А ведь самый благоприятный период времени для развития силовых способностей – это еще растущий организм [4].

Несмотря на то, что сенситивный период считается с 13 до 14 лет, а позже с 16 до 17 лет, мы обнаружили, что силовые способности находятся на достаточно низком уровне. И не смотря на это первое заметное утолщение мышечных волокон наблюдается уже в 6–7-летнем возрасте, поэтому мы решили целесообразно начать работу с детьми 2, 3 и 4 классов уже в этом возрасте для их гармоничного физического развития [3].

Цель исследования – изучить влияния разработанной коррекционно-развивающей программы, направленной на развития силовых способностей у учащихся младшего школьного возраста специальной медицинской группы.

Материалы и методы. Исследование проводилось в течении 3-х месяцев на базе ГУО «Начальная школа №112 г. Минска». В эксперименте приняло участие 20 учащихся в возрасте 8–9 лет. Из них 10 человек относились к здоровым учащимся и 10 человек к учащимся СМГ. Здоровые учащиеся занимались физической культурой два раза в неделю по 45 минут по стандартной программе основной группы по физической культуре начальной школы. Учащиеся СМГ занимались физической культурой два раза в неделю по 45 минут по программе занятий специальной медицинской группы начальной школы с включением элементов разработанной нами коррекционно-развивающей программы в основную часть занятия: общеразвивающих, специально-подготовительных упражнений, игр, релаксационных упражнений, дыхательных упражнений и домашних заданий. Упражнения дифференцировались по принципу от простого к более сложному.

Ниже приводим коррекционно-развивающую программу развития силовых способностей у учащихся СМГ младшего школьного возраста [1, 9].

Коррекционно-развивающая программа

Упражнения для развития силовых способностей (3 минуты).

1 И.П. – в упоре стоя на коленях. На 1 – согнуть правую руку в локтевом суставе, 2 – согнуть левую руку в локтевом суставе, 3–4 – вернуться в И.П. Выполнить 4 раза. При выполнении упражнения тело должно образовывать прямую линию, мышцы живота все время должны быть в напряжении.

2 И.П. – в упоре лежа. На 1 – поднять правую ногу и левую руку, на 2 – вернуться в И.П., на 3 – поднять левую ногу и правую руку, на 4 – вернуться в И.П. Выполняя упражнение руки в локтевых суставах и ноги в коленных суставах не сгибать, взгляд направлен в пол, поднятие рук и ног выполнить на вдохе, а при возвращении в И.П. – выдох. Выполнить 4–6 раз.

Упражнение для развития силовой выносливости (3 минуты).

И.П. – лежа на животе, руки вверх. На 1–2 – поднять одновременно ноги и туловище, на 3–4 – вернуться в И.П. При выполнении упражнения ноги в коленных суставах не сгибать, руки в локтевых суставах не сгибать, на вдохе – поднять ноги и руки, на выдохе – вернуться в И.П., руками касаться носков. Упражнение выполнить 4–6 раз.

Упражнение для развития скоростно-силовых способностей (3 минут).

И.П. – стойка ноги врозь, руки на поясе. На 1 – принять положение упор присев, на 2 – прыжок вверх, на 3 – вернуться в положение упор присев, на 4 – И.П. При выполнении упражнения отталкиваться передней частью стопы, стараться выпрыгнуть как можно выше. Упражнение выполнить 4–6 раз.

Подвижные игры (3 минуты).

1 Перетягивание каната. Дети делятся на две команды. Участники команд берутся за свою сторону каната и по сигналу начинают тянуть канат на себя, стараясь, чтобы ленточка (отметка по середине каната) пересекла черту на полу спортивного зала. Повторить 3 раза.

2 «Каракавица». Дети делятся на две команды. Участникам команд нужно принять И.П. – сидя на полу лицом вперед, руки в опоре сзади, ноги согнуты в коленях. По команде участникам нужно поднять таз и оставаясь на четырех точках опоры передвигаться вперед до линии, затем в том же положении вернуться назад спиной. Чья команда выполнит упражнение первой, тот и победил.

Дыхательное упражнение (1 минута).

И.П. – стойка ноги врозь, руки на поясе. На 1–4 – вдох, руки поднять через стороны вверх, на 5–8 – выдыхая и опуская руки, вернуться в И.П. Выполняя упражнение руки в локтевых суставах не сгибать, вдох и выдох глубокий.

Релаксационное упражнение (1 минута).

И.П. – стойка ноги врозь, руки опущены. На 1–4 – встряхнуть руками, на 5–7 – встряхнуть ногами, на 8 – принять И.П. При выполнении упражнения постараться максимально расслабиться.

Домашнее задание.

1 И.П. – в упоре стоя на коленях. На 1–2 – согнуть руки в локтевых суставах, приблизившись к полу, на 3–4 – вернуться в И.П. При выполнении упражнения следить за дыханием, руки в локтевых суставах сгибать до угла примерно 90°, тело должно образовывать прямую линию, мышцы живота все время должны быть в напряжении. Упражнение выполнить 4–6 раз по 2×2.

2 И.П. – стойка ноги на ширине плеч, руки на поясе. На 1–2 – выполнить присед, на 3–4 – вернуться в И.П. При выполнении упражнения ноги параллельны полу, угол в тазобедренном и коленных суставах примерно 90°, туловище держать прямо, взгляд прямо. Упражнение выполнить 4–6 раз по 2 подхода.

Результаты и их обсуждение. Чтобы удостовериться, что исследуемые учащиеся СМГ группы отличаются по своим физическим возможностям и уровню развития силовых, скоростно-силовых способностей и силовой выносливости от своих здоровых сверстников, были проведены контрольные тесты.

В таблице 1 представлены данные сравнительного анализа параметров развития силовых способностей у исследуемых и здоровых учащихся до начала проведения исследований.

Таблица 1 – Сравнение показателей силовых способностей у учащихся группы СМГ и здоровых учащихся до начала проведения исследований

ТЕСТЫ	Здоровые M±m	СМГ M±m	t _{факт.}	t _{крит.}	P
Отжимания на коленях, раз	43,6±1,87	33,3±4,28	2,21	2,04	< 0,05
Поднимание туловища, раз	39,7±3,15	28,6±2,57	2,52	2,02	< 0,05
Метание ведущей рукой, см	73,8±5,02	57,4±5,10	2,29	2,04	< 0,05
Метание не ведущей рукой, см	57,3±6,57	46,6±6,40	2,53	2,04	< 0,05
Вис на согнутых руках, с	15,2±2,14	8,1±2,19	2,32	2,04	< 0,05
Поднимание ног лежа, раз	47,6±1,92	35,0±2,82	3,69	3,65	< 0,001
Поднимание туловища, раз	49,2±3,22	34,7±3,53	3,03	2,75	< 0,01
Приседания, раз	69,0±2,78	46,4±2,81	5,72	3,65	< 0,001
Прыжок в длину, см	132,2±3,72	115,0±6,45	2,31	2,04	< 0,05
Прыжки на скакалке, раз	40,6±2,08	33,4±6,45	2,17	2,04	< 0,05

Примечание: M – среднее арифметическое значение; m – ошибка среднего арифметического значения; t_{факт.} – значение критерия Стьюдента выборки; t_{крит.} – табличное значение критерий Стьюдента; P – уровень значимости

Из данных таблицы 1 следует, что между результатами всех контрольных тестов у учащихся СМГ и здоровых учащихся есть статистически достоверные различия, что свидетельствует о отставании силовых способностей у учащихся СМГ от их здоровых сверстников.

Таким образом, полученные результаты в таблице 1 – это данные результатов всех контрольных тестов. Они однозначно и статистически достоверно доказывают, что уровень развития силовых способностей и физическое развитие здоровых учащихся значительно лучше, чем у школьников, относящихся к группе СМГ.

В таблице 2 представлены полученные данные итоговых результатов здоровых учащихся после проведения цикла занятий по стандартной программе основной группы по физической культуре начальной школы. И так же с учащимися СМГ – после занятий по программе специальной медицинской группы начальной школы с включением в основную часть занятия элементов разработанной нами коррекционно-развивающей программы.

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что статистически достоверных различий показателей тестирования силовых способностей здоровых учащихся и учащихся СМГ выявлено не было, т. е. уровень физического развития детей в специальной медицинской группе приблизился к уровню здоровых школьников.

Это подтверждает эффективность разработанной нами коррекционно-развивающей программы по развитию силовых способностей учащихся специальной медицинской группы. На основании этого можно сделать вывод, что после программы занятий специальной медицинской группы начальной школы с включением элементов разработанной нами КРП в основную часть занятия учащиеся специальной медицинской группы приблизили свои результаты к результатам здоровых учащихся, которые занимались по стандартной программе основной группы по физической культуре начальной школы.

Таблица 2 – Сравнение итоговых показателей силовых способностей у здоровых учащихся и учащихся СМГ

ТЕСТЫ	Здоровые М±m	СМГ М±m	t _{факт.}	t _{крит.}	P
Отжимания на коленях, раз	45,3±1,43	43,3±2,32	0,72	2,04	> 0,05
Поднимание туловища лежа, раз	40,9±3,23	36,6±2,05	1,11	2,04	> 0,05
Метание ведущей рукой, см	74,2±4,96	70,3±3,71	0,06	2,04	> 0,05
Метание не ведущей рукой, см	57,6±6,91	48,0±2,82	1,34	2,04	> 0,05
Вис на согнутых руках, с	16,0±2,01	14,6±2,27	0,55	2,04	> 0,05
Поднимание ног лежа, раз	47,4±1,60	44,9±2,71	0,81	2,04	> 0,05
Поднимание туловища, раз	50,3±3,13	44,9±3,24	1,24	2,04	> 0,05
Приседания, раз	69,9±2,58	54,8±2,68	4,02	3,65	< 0,001
Прыжок в длину, см	132,5±3,44	132,0±4,64	0,24	2,04	> 0,05
Прыжки на скакалке, раз	40,7±1,63	39,3±1,73	0,73	2,04	> 0,05
Примечание: М – среднее арифметическое значение; m – ошибка среднего арифметического значения; t _{факт.} – значение критерия Стьюдента выборки; t _{крит.} – табличное значение критерий Стьюдента; P – уровень значимости					

Разработанная нами и адаптированная для детей младшего школьного возраста коррекционно-развивающая программа способствует эффективному развитию силовых способностей у детей в специальной медицинской группе. Коррекционно-развивающая программа позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося, включая его медицинские показатели и ограничения и позволяет обеспечить максимальную эффективность в процессе внедрения, а также благоприятно влияет на эмоциональный фон учащихся и их сердечно-сосудистую систему.

Выводы. В результате применения предложенной нами программы у учащихся младшего школьного возраста, относящихся к специальной медицинской группе, статистически достоверно улучшились показатели развития силовых способностей. Это доказывает эффективность влияния данной программы, что позволяет рекомендовать её использование на занятиях по физической культуре в специальной медицинской группе. Благодаря разработанной программе можно достичь положительной динамики развития силовых способностей, а также улучшить физическое развитие детей в СМГ.

Список использованных источников

- 1 Аниськова, О. Е. Физическое воспитание силовых способностей у учащихся школьного возраста в специальной медицинской группе / О. Е. Аниськова, Я. А. Ерошевская // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : материалы XIV Международ. науч.-практ. конф., (Чебоксары, 14 ноября 2024 г.) / под ред. Г. Л. Драндрова, А. И. Пьянзина. – Чебоксары : ФГБУО ВО «Чуваш. гос. пед. ун-т», 2023. – С. 503–509.
- 2 Артемьев, В. П. Общие основы развития физических качеств и сопряженных с ними способностей : метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений и преподавателей кафедр физ. воспитания и спорта / В. П. Артемьев. – Могилев : МГУ, 2005. – 71 с.
- 3 Вайнер, Э. Н. Лечебная физическая культура : учебник / Э. Н. Вайнер. – М. : Кнорус, 2019. – 346 с.
- 4 Васильков, А. А. Теория и методика физического воспитания : учебник для студентов вузов / А. А. Васильков. – Ростов н/Д., 2008. – 381 с.
- 5 Виленская, Т. Е. Оздоровительные технологии физического воспитания детей младшего школьного возраста : учеб. пособие / Т. Е. Виленская. – М. : Юрайт, 2021. – 283 с.
- 6 Гамова, С. Н. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : метод. рекомендации к выполнению контрол. работ для студентов заоч. формы обучения / С. Н. Гамова ; Елец. гос. ун-т им. Бунина. – Елец : 2009. – 49 с.
- 7 Дедулевич, М. Н. Методика физического воспитания детей : учебник / М. Н. Дедулевич, В. А. Шишкина. – Минск : РИПО, 2016. – 234 с.
- 8 Епифанов, В. А. Лечебная физическая культура : справочник / под ред. В. А. Епифанова. – 2-е изд., перераб. – М. : Медицина, 2004. – 592 с.
- 9 Ерошевская, Я. А. Инновации физического воспитания в образовании школьников специальной медицинской группы / Я. А. Ерошевская, В. Г. Калюжин // Физическая культура и спорт в повышении качества жизни подрастающего поколения : материалы Международ. науч.-практ. студ. конф. ; Челябинск, 10 дек. 2024 г. / Урал. гос. ун-т физ. культуры ; отв. ред. Н. Ю. Мищенко. – Челябинск, УралГУФК, 2024. – С. 18–21.
- 10 Земцова, И. И. Физиология спорта и двигательной активности. Практические занятия / И. И. Земцова. – М. : ТВТ Дивизион, 2017. – 218 с.

Т. Л. Карасёва

Научный руководитель: О. В. Маркевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ЛИЧНОСТИ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Статья посвящена проблеме эмоционального интеллекта личности среднего возраста с алкогольной зависимостью. В статье описаны результаты эмпирического исследования, которое проводилось с целью изучения уровня эмоционального интеллекта личности среднего возраста с алкогольной зависимостью.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, алкогольная зависимость, психологические последствия алкогольной зависимости для личности.

T. L. Karasiova
Scientific adviser: O. V. Markevich
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A MIDDLE-AGED PERSON WITH ALCOHOL ADDICTION

This article is devoted to the problem of Emotional intelligence of a middle-aged person with alcohol addiction. The article describes the results of an empirical study that was conducted to study the level of Emotional intelligence of a middle-aged person with alcohol addiction.

Keywords: emotional intelligence, alcohol addiction, psychological consequences of alcohol addiction for the person.

Проблема алкогольной зависимости продолжает оставаться актуальной и в Республике Беларусь. С учетом масштабов распространения и степени негативного влияния на здоровье людей, семейные отношения, культуру, мораль, экономику пьянство и алкогольная зависимость представляет собой серьезную угрозу национальной безопасности, стабильности развития общества. Несмотря на созданную систему профилактики алкоголизма, поощрение трезвого образа жизни, последствия алкогольной зависимости остаются катастрофические.

В силу того, что меры по профилактике и коррекции алкогольной зависимости не приводят к положительным результатам, необходимо заниматься поиском новых, эффективных подходов. Неутешительные результаты в лечении лиц с алкогольной аддикцией, связаны с тем, что в трудах в области наркологии преобладает анализ биологических инструментов алкогольной аддикции как реальной причины заболевания, но совсем не рассматривается роль самого человека, страдающего от алкогольной зависимости в данном процессе. Попытки вылечить алкогольную зависимость посредством хорошо подобранного медикаментозного лечения, зачастую не приносят успеха, так как уделяется недостаточно внимания вопросу мотивов к изменению тенденций зависимого поведения [1, с. 221].

Эмоциональный интеллект может играть важную роль в возникновении и развитии различных психопатологий. Эмоциональный интеллект можно рассматривать как личностные ресурсы, поскольку они определяют успешность процесса общения и способствуют правильному пониманию своего поведения и поведения окружающих людей. Эмоциональный интеллект предполагает развитие у человека способности понимать себя, свое поведение, поведение других людей и выстраивать эффективное взаимодействие, добиваясь поставленных целей. Развитый эмоциональный интеллект обеспечивает успешную включенность в социальные отношения, дает возможность адаптироваться к новой ситуации или позиции на протяжении всей последующей жизни. Недостаточно развитая и деформированная способность понимать свои эмоции и эмоции других людей, искаженная оценка реакции окружающих, а также неумение регулировать собственные эмоции при принятии решений, наоборот, приводят ко многим жизненным неудачам и нарушениям поведения [2, с. 29]. Имеются основания считать, что снижение подобных функций может привести к формированию зависимости от ПАВ и приводить к формированию алкогольной зависимости.

В настоящее время в психологической литературе подчеркивается существование связи между эмоциональным и социальным интеллектом. Эмоциональный интеллект определяется как вид социального интеллекта, направленный на анализ эмоциональной информации, и обеспечивающий успешное понимание эмоций и управление ими.

Современные исследования эмоционального интеллекта в отечественной психологии представлены в работах И. Н. Андреевой, Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина, С. П. Деревянко, О. А. Гулевич, В. В. Овсянниковой, Е. А. Сергиенко, Т. А. Сысоевой, О. В. Белоконь и других.

Остановимся на отечественной модели эмоционального интеллекта, предложенной Д. В. Люсиным. Автор определяет «эмоциональный интеллект» как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими:

– способность к пониманию эмоций означает, что человек способен распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение; понимает причины возникновения данной эмоции и последствий ее переживания;

– способность к управлению эмоциями означает, что человек способен контролировать интенсивность эмоций, их внешнее выражение. При необходимости может произвольно вызвать ту или иную эмоцию [3, с. 302].

Способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Таким образом, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом [4, с. 18].

По мнению Д. В. Люсина, способность к пониманию эмоций и управлению ими взаимосвязана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Поэтому «эмоциональный интеллект» можно представить, как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками. Следовательно, «эмоциональный интеллект» – это психическое свойство, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности [4, с. 19]. Можно указать на три группы таких факторов: когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации); представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации); особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и др.).

На базе Учреждение здравоохранения «Мозырская городская центральная поликлиника», «Мозырский психоневрологический диспансер» было проведено психологическое исследование. Общее число респондентов составило 100 человек: 50 страдающих алкогольной зависимостью и 50 здоровых людей. В качестве психодиагностического инструментария была использована методика диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холла). Методика построена на общетеоретических представлениях об эмоциональном интеллекте как о личностных характеристиках, позволяющих распознавать свои эмоции, управлять ими, распознавать чувства в каждой конкретной ситуации. Методика Н. Холла предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Для подтверждения статистически значимых различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного, был использован *критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера*. Использование данного критерия обусловлено тем, что он позволяет сопоставить выборки по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий эффект.

Результаты исследования эмоционального интеллекта лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, полученные с помощью методики диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холла), представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования эмоционального интеллекта и его составляющих у лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, полученные с помощью методики диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холла)

Шкала	Уровень	Сравниваемые группы		Достоверность различий с помощью φ^* -углового преобразования Фишера
		Лица среднего возраста с алкогольной зависимостью (n = 50)	Лица среднего возраста, алкогольная зависимость у которых отсутствует (n = 50)	
Эмоциональная осведомленность	низкий	12	10	—
	средний	28	31	—
	высокий	10	9	—
Управление эмоциями	низкий	24	11	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,775$ при $p \leq 0,01$
	средний	14	23	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,88$ при $p \leq 0,05$
	высокий	12	16	—
Самомотивация	низкий	25	12	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,735$ при $p \leq 0,01$
	средний	16	28	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,44$ при $p \leq 0,01$
	высокий	9	10	—
Эмпатия	низкий	11	10	—
	средний	29	27	—
	высокий	10	13	—
Распознавание эмоций других людей	низкий	14	13	—
	средний	25	23	—
	высокий	11	14	—
Интегративный показатель	низкий	24	12	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,535$ при $p \leq 0,01$
	средний	16	24	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$
	высокий	10	14	—

На рисунке 1 представим результаты исследования управления эмоциями у лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует (в %).

- лица среднего возраста с алкогольной зависимостью
- лица среднего возраста, алкогольная зависимость у которых отсутствует

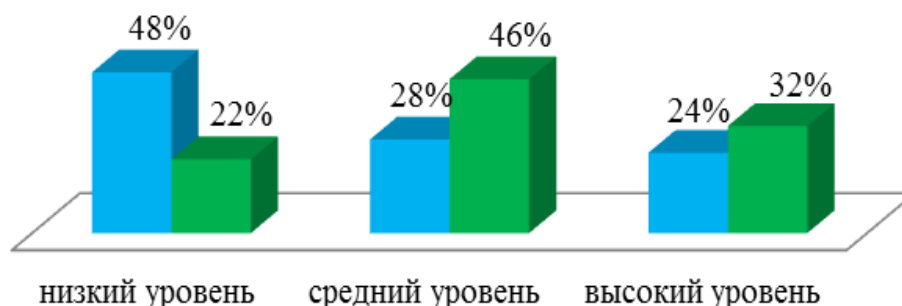


Рисунок 1 – Результаты исследования управления эмоциями у лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует (в %)

Согласно рисунку 1, у 48 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 22 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен низкий уровень управления эмоциями. Они весьма чувствительны к давлению со стороны окружающих. Испытывают трудности в борьбе со своими чувства в неприятной ситуации, застревают на негативных эмоциях. Не способны дистанцироваться от эмоционально неприятной ситуации и быстро успокоиться после столкновения с неприятной ситуацией.

У 28 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 46 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен средний уровень управления эмоциями. Они способны управлять своими эмоциями, отключаться от переживаний и неприятностей. Лишь эмоционально значимые для них ситуации способны выбить их из колеи и им тяжело управлять своими эмоциями.

У 24 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 32 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен высокий уровень управления эмоциями. Они спокойно реагируют на давление со стороны окружающих, эмоционально отходчивы, гибки, умеют управлять своими эмоциями, а именно они не застревают на негативных эмоциях, способны быстро успокоиться после огорчения, а также могут отключаться от переживаний и неприятностей.

С помощью критерий χ^2 -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между лицами среднего возраста с алкогольной зависимостью и лицами, алкогольная зависимость у которых отсутствует, в уровнях развития управления эмоциями:

– низкий уровень ($\chi^2_{\text{эм}} = 2,775 > \chi^2_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\chi^2_{\text{эм}} = 2,775 > \chi^2_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью с низким уровнем управления эмоциями, статистически значимо больше числа лиц среднего возраста, алкогольная зависимость у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$);

– средний уровень ($\chi^2_{\text{эм}} = 1,88 > \chi^2_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\chi^2_{\text{эм}} = 1,88 < \chi^2_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц среднего возраста, алкогольная зависимость у которых отсутствует, со средним уровнем управления эмоциями, статистически значимо больше числа лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью (при $p \leq 0,05$).

На рисунке 2 представим результаты исследования самомотивации у лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует (в %).

- лица среднего возраста с алкогольной зависимостью
- лица среднего возраста, алкогольная зависимость у которых отсутствует

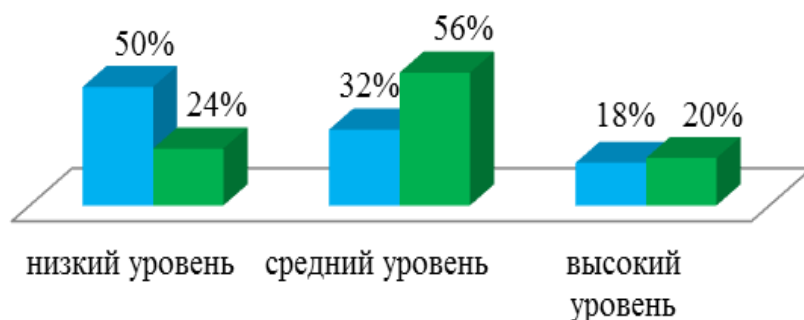


Рисунок 2 – Результаты исследования самомотивации у лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует (в %)

Согласно рисунку 2, у 50 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 24 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен низкий уровень самомотивации. Данная часть испытуемых испытывает затруднение в управлении своим поведением, своими эмоциями. Они не могут побороть свои отрицательные эмоции в ситуациях, в которых необходимо действовать «трезво», отбросив свои эмоции, они испытывают затруднения при необходимости гармонизации своего эмоционального состояния путем саморегуляции.

У 32 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 56 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен средний уровень самомотивации. Они управляют своим поведением, эмоциями в различных жизненных ситуациях, однако в трудных ситуациях они не способны побороть свои негативные эмоции, проявить спокойствие и сосредоточенность для достижения своих целей.

У 18 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 20 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен высокий уровень самомотивации. Они способны управлять своим поведением, собственными эмоциями. В ситуации необходимости они способны побороть 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.

С помощью критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между лицами среднего возраста с алкогольной зависимостью и лицами, алкогольная зависимость у которых отсутствует, в уровнях развития управления эмоциями:

– низкий уровень ($\phi^*_{\text{эм}} = 2,735 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эм}} = 2,735 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью с низким уровнем самомотивации, статистически значимо больше числа лиц среднего возраста, алкогольная зависимость у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$);

– средний уровень ($\phi^*_{\text{эм}} = 2,44 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эм}} = 2,44 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц среднего возраста, алкогольная зависимость у которых отсутствует, со средним уровнем самомотивации, статистически значимо больше числа лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью (при $p \leq 0,01$).

На рисунке 3 представим результаты исследования интегративного показателя эмоционального интеллекта лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует (в %).

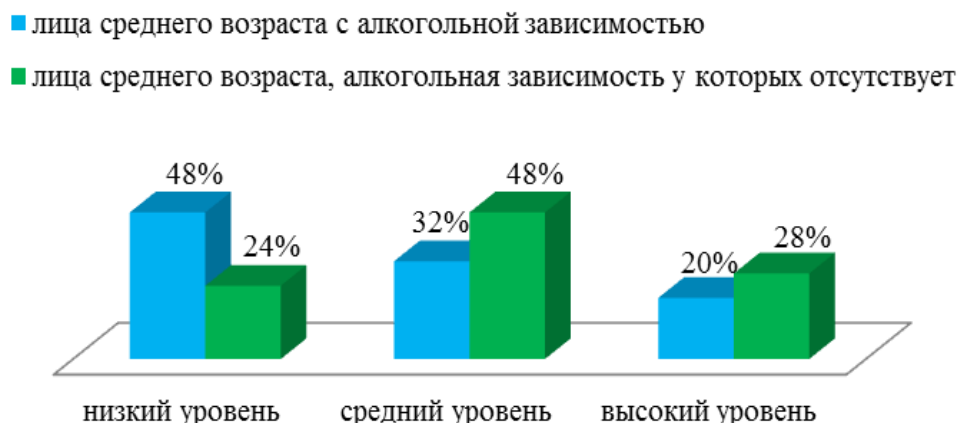


Рисунок 3 – Результаты исследования интегративного показателя эмоционального интеллекта у лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует (в %)

Согласно рисунку 3, у 48 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 24 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта. Низкий уровень развития эмоционального интеллекта проявляется в слабо развитых личностных характеристиках, позволяющих распознавать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями окружающих. Лица среднего возраста могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, а также трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия, что усложняет взаимоотношения с окружающими.

У 32 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 48 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен средний уровень эмоционального интеллекта. Способности управления своими эмоциями и эмоциями других людей у них развиты в меру. Лишь в стрессовых ситуациях они испытывают трудности в управлении эмоциями.

У 20 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 28 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен высокий уровень развития эмоционального интеллекта, проявляющийся в хорошо развитых личностных характеристиках, позволяющих распознавать и управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих. Они способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать их, прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими. Им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении.

С помощью критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между лицами среднего возраста с алкогольной зависимостью и лицами, алкогольная зависимость у которых отсутствует, в уровнях интегративного показателя эмоционального интеллекта:

– низкий уровень ($\phi^*_{\text{эмл}} = 2,535 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмл}} = 2,535 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью с низким уровнем интегративного показателя эмоционального интеллекта, статистически значительно больше числа лиц среднего возраста, алкогольная зависимость у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$);

– средний уровень ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,64 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,64 = \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц среднего возраста, алкогольная зависимость у которых отсутствует, со средним уровнем интегративного показателя эмоционального интеллекта, статистически значимо больше числа лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью (при $p \leq 0,05$)

Полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости развития эмоционального интеллекта у лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью. Эмоциональный интеллект представляет собой способность идентифицировать собственные эмоции и эмоции окружающих и управлять ими. Выделяют два вида эмоционального интеллекта – межличностный и внутриличностный. Внутриличностный эмоциональный интеллект предполагает способность человека устанавливать взаимосвязи между мыслями, поступками и чувствами, в то время как межличностный помогает приспособиться к другим людям, научиться сопереживать им, вдохновлять и стимулировать их к тем или иным действиям, разобраться в своих взаимоотношениях и упростить общение с окружающими.

Список использованных источников

1 Калошин, Д. В. Специфика эмоционального интеллекта у лиц зрелого возраста с алкогольной зависимостью / Д. В. Калошин, Ю. А. Кочетова // Молодой ученый. – 2022. – № 15. – С. 220 – 22

2 Яковлев, В. А. Особенности эмоционального интеллекта у мужчин, злоупотребляющих психоактивными веществами и его влияние на формы отклоняющегося поведения / В. А. Яковлев, Ю. В. Яковлева // Бюллетень науки и практики. – 2017. – № 3. – С. 28 – 34.

3 Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29 – 36.

4 Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3 – 22.

В. С. Ковалёва

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

НЕВРОТИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА КАК СЛЕДСТВИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

В статье приводится определение степени выраженности невротических синдромов у личности, обращается внимание на их формирование в контексте детско-родительских отношений. Автором рассматриваются результаты эмпирического исследования степени выраженности невротических синдромов у личности и особенности их выражения у студентов. В ходе проведенного исследования было опрошено 60 человек, обучающихся в УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».

Ключевые слова: невроз, невротическое расстройство, психическая травма, неврастения, истерия.

V. S. Kovaleva

Scientific advisor: A. N. Krutolevich, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

NEUROTIC DISORDERS AS A CONSEQUENCE OF CHILD-PARENT RELATIONSHIPS

The article provides a definition of the severity of neurotic syndromes in an individual and draws attention to their formation in the context of child-parent relationships. The author examines the results of an empirical study of the severity of neurotic syndromes in individuals and the characteristics of their expression in students. During the study, 60 people studying at the Francisk Skorina Gomel State University were interviewed.

Keywords: neurosis, neurotic disorder, mental trauma, neurasthenia, hysteria.

Интерес к проблеме неврозов определяется, прежде всего, высокой распространенностью этого состояния. По официальным данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), за последние 65 лет общее число больных неврозами увеличилось в 24 раза. Это связано с обилием информации (дополнительный фактор стресса), лихорадочным темпом жизни, экономическими трудностями и многими другими социальными и биологическими причинами.

Сам термин «невроз» был введен в литературу шотландским врачом Гулленом в конце 18 в., интенсивное изучение этой формы болезни началось столетием позже, т. е. уже в конце 19 в. Стоит выделить, что долгое время неврозы не признавались самостоятельными заболеваниями и не вносились в отдельную группу.

Уэйн А. М. в 1982 г. сформулировал следующие критерии диагностики неврозов:

- 1) наличие травмирующей ситуации (психогения должна быть индивидуально значимой и тесно связана с началом и течением заболевания);
- 2) наличие невротических черт личности и недостаточность психологической защиты;
- 3) выявление характерного типа невротического конфликта;
- 4) выявление невротических симптомов, характеризующихся большой динамичностью и взаимосвязанных с уровнем напряженности психологического конфликта [2].

Формирование числа неврозов у взрослых, в первую очередь у родителей, влияет на формирование числа неврозов у детей, создавая проблемы, исправить которые можно только оказанием эффективной и доступной психотерапевтической помощью всем ее участникам. Рост неврозов, помимо известных причин, является следствием их лучшей клинично-психологической диагностики и более частого обращения за помощью.

Основными критериями отделения невротических расстройств от психических расстройств в целом являются:

- ведущая роль психогенных факторов в возникновении и декомпенсации болезненных проявлений;
- функциональный (обратимый) характер психических расстройств;
- отсутствие психотических симптомов, деменции, прогрессирующих изменений личности;
- эгодистонический (болезненный для больного) характер психопатологических проявлений, а также сохранение у больного критического отношения к своему состоянию.

Психические симптомы невротических расстройств:

- 1) эмоциональное расстройство (часто без видимых причин);
- 2) нерешительность;
- 3) проблемы в общении;
- 4) неадекватная самооценка: недооценка или переоценка;
- 5) возможно частое переживание чувства тревоги, страха, «тревожного ожидания чего-либо», фобий, панических атак, панического расстройства и др.

Физические симптомы невротических расстройств:

Головные боли, боли в сердце, боли в животе.

1) часто проявляется чувство усталости, повышенная утомляемость, общее снижение работоспособности;

2) вегето-сосудистая дистония (ВСД), головокружение и потемнение в глазах от перепадов давления;

3) нарушения вестибулярного аппарата: затруднение удержания равновесия, головокружение. Нарушение аппетита (переедание; нарушение питания; чувство голода, но быстрое насыщение при приеме пищи);

4) нарушения сна (бессонница): плохое засыпание, раннее пробуждение, пробуждение ночью, отсутствие чувства отдыха после сна, ночные кошмары;

5) психологическое переживание физической боли чрезмерная забота о своем здоровье вплоть до ипохондрии[1].

Стоит также отметить, что в большинстве своем невроз вызван:

1 Психической травмой.

2 Жизненное событие становится психотравмой и «звучит» в клинической симптоматике в случаях повышенной значимости.

3 После исчезновения психической травмы или по прошествии времени исчезают невротические симптомы.

Различные психоаналитические теории представляли невроз и его симптомы главным образом как следствие внутренних противоречий человека, например, З. Фрейд считал, что невроз формируется в результате борьбы между инстинктивными побуждениями Ид и запрещающим Супер-Эго, которым является мораль и законы нравственности присущи человеку с детства.

Также стоит выделить и К. Хорни, которая считала, что невроз возникает как защита от неблагоприятных социальных факторов: унижение, социальная изоляция, тотальная контролирующая любовь родителей в детстве, пренебрежение и агрессивное отношение родителей к ребенку. Для самозащиты у ребенка формируются три основных способа защиты: «движение к людям», «против людей» и «от людей».

В. Н. Мясичев считает, что неврозы имеют психогенную природу. Психогеникам свойственны следующие черты:

1 Связь с личностью больного, психотравма; неспособность больного самостоятельно адекватно разрешить травмирующую ситуацию.

2 Возникновение и течение невроза в большей или меньшей степени связано с ситуацией и переживаниями личности: существует определенное соответствие между изменениями психотравмирующей ситуации и динамикой состояния больного.

3 Клинические проявления по содержанию связаны с травмирующей ситуацией и переживаниями человека, с его основными наиболее сильными и глубокими стремлениями, представляющими собой аффективную реакцию, патологическую фиксацию тех или иных его переживаний.

4 Отмечается высокая эффективность психотерапии по сравнению с медикаментозным лечением[3].

С целью изучения характера взаимосвязи между различными стилями семейного воспитания и психопатологическими симптомами у подростков или взрослых, выросших в соответствующих условиях, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 60 респондентов.

В результате проведенного эмпирического исследования по методике Родителей оценивают дети (РОД), проведенного с целью выявления особенностей семейных отношений, были получены результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике Родителей оценивают дети (РОД), количество человек

Исследуемая шкала	Низкий уровень	Высокий уровень
Гиперпротекция	29	31
Гипопротекция	32	28
Потворствование	28	32
Игнорирование потребностей ребенка	41	19
Чрезмерность требований-обязанностей	32	28
Недостаточность требований-обязанностей	34	26
Чрезмерность требований-запретов	26	34
Недостаточность требований-запретов	28	32
Чрезмерность санкций	32	28
Минимальность санкций	34	26
Неустойчивость стиля воспитания	31	29
Расширение сферы родительских чувств	30	30
Предпочтение в подростке детских качеств	32	28
Воспитательная неуверенность родителя	29	31
Фобия утраты ребенка	35	25
Неразвитость родительских чувств	28	32
Проекция на ребенка собственных качеств	38	22
Вынесение конфликта в сферу воспитания	34	26

В ходе проведенного исследования по методике «Родителей оценивают дети» (РОД) были выявлены различные стили воспитания, демонстрирующие как сбалансированные, так и дисгармоничные подходы в отношениях между родителями и детьми. Анализ данных показал, что в ряде случаев родители склонны к гиперпротекции (52 %), уделяя ребенку чрезмерное внимание, в то время как другие практикуют гипопротекцию (47 %), оставляя детей без должного контроля. Заметна тенденция к потворствованию (53 %), когда родители некритично удовлетворяют потребности ребенка, что может приводить к формированию эгоцентричных черт. При этом у 32 % опрошенных наблюдается игнорирование потребностей ребенка, особенно эмоциональных, что негативно сказывается на его развитии.

Требовательность в воспитании также варьируется: у 47 % родителей отмечается чрезмерность требований-обязанностей, что создает риск психотравматизации, тогда как 43 % предъявляют недостаточно требований, что способствует вседозволенности. Аналогичная картина наблюдается в сфере запретов: 57 % студентов указали на их избыточность, а 53 % – на недостаточность. Санкции применяются либо слишком строго (47 %), либо минимально (43 %), что отражает полярные подходы к дисциплине.

Важным аспектом оказалась неустойчивость стиля воспитания (48 %), когда родители резко меняют стратегии, что может провоцировать у детей тревожность и протестное поведение. У половины опрошенных (50 %) выявлено расширение сферы родительских чувств, что часто связано с компенсацией неудовлетворенных супружеских отношений. Также отмечается стремление некоторых родителей (47 %) искусственно затормозить взросление ребенка, сохраняя его в инфантильной позиции.

Воспитательная неуверенность (52 %) и фобия утраты ребенка (42 %) отражают тревожность родителей, ведущую к гиперопеке или попустительству. У 53 % респондентов зафиксирована неразвитость родительских чувств, что может быть следствием их собственного детского опыта. Проекция собственных негативных качеств на ребенка

(37 %) и перенос супружеских конфликтов в сферу воспитания (43 %) усугубляют дисгармонию в семье. Таким образом, исследование выявило широкий спектр родительских стратегий, многие из которых носят противоречивый или деструктивный характер.

Анализ проблемы исследования невротических расстройств как следствие детско-родительских отношений актуализировал проведение исследования, в ходе которого была использована следующая методика: «Симптоматический опросник Александровича» (Е. Александрович). (Адаптация: НИИ имени В.М. Бехтерева).

Опросник, разработанный польским психиатром Е. Александровичем, позволяет провести количественное определение степени выраженности невротических синдромов у пациента. Методика состоит из 138 жалоб невротического порядка, наличие и выраженность которых оценивает у себя испытуемый. Все утверждения опросника сгруппированы в 13 форм невротических расстройств.

Далее был проведен анализ по методике Симптоматический опросник Александровича исследуемой выборки испытуемых с помощью которой выявим личностные показатели невротических расстройств. В результате исследования получены данные, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике «Симптоматический опросник Александровича», количество человек

Исследуемый параметр	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Страх, фобии	14	32	14
Депрессивные расстройства	16	28	16
Беспокойство, напряжение	12	28	20
Нарушение сна	14	24	22
Истерические расстройства	15	27	18
Неврастенические расстройства	13	29	18
Сексуальные расстройства	17	26	17
Дереализация	15	35	10
Навязчивости	16	34	10
Трудности в социальных контактах	11	32	17
Ипохондрические расстройства	13	29	18
Психастенические нарушения	12	31	17
Соматические нарушения	15	29	16
Общий показатель невротических расстройств	14	28	18

В результате проведенного исследования по методике «Симптоматический опросник Александровича», а также в соответствии с данными можно утверждать следующее:

Проведенное исследование выявило широкий спектр психоэмоциональных и невротических нарушений среди опрошенных. Наиболее распространенными оказались средние уровни выраженности симптомов, что может свидетельствовать о наличии у респондентов умеренных, но устойчивых психологических трудностей. Так, у 53 % отмечается средний уровень страхов и фобий, что указывает на склонность к тревожным реакциям, а у 47 % зафиксированы средние показатели депрессивных расстройств, что говорит о периодически сниженном настроении и потере интереса к деятельности.

Тревожные тенденции прослеживаются и в других сферах: 47 % респондентов испытывают умеренное беспокойство и напряжение, а 37 % имеют высокие показатели нарушений сна, что может быть связано с хроническим стрессом. Истерические и неврастенические расстройства также выражены у значительной части участников (45 % и 48 % соответственно), что проявляется в эмоциональной неустойчивости, раздражительности и повышенной утомляемости.

Особого внимания заслуживает высокий уровень дереализации у 17 % опрошенных, что может указывать на диссоциативные состояния и искаженное восприятие реальности. Кроме того, у 28 % выявлены выраженные трудности в социальных контактах, что может ограничивать их адаптационные возможности. Ипохондрические и соматические нарушения (30 % и 27 % соответственно) демонстрируют склонность части респондентов к чрезмерной фиксации на своем здоровье, что может усугублять психологический дискомфорт.

Общий показатель невротических расстройств подтверждает тенденцию: у 47 % опрошенных наблюдается средний уровень невротизации, а у 30 % – высокий, что свидетельствует о значительной психологической нагрузке и возможной дезадаптации.

Далее был проведен корреляционный анализ полученных данных по методикам «Родителей оценивают дети» (РОД) и «Симптоматический опросник Александровича» с использованием коэффициента корреляции Спирмена. В результате проведенного корреляционного анализа, нами получены данные:

Анализ данных показал, что большинство стилей воспитания демонстрируют слабые корреляции с психологическими нарушениями, не достигающие уровня значимости. Однако некоторые паттерны родительского поведения все же проявили более выраженные связи с определенными видами расстройств. Например, недостаточность требований-запретов оказалась умеренно связана с ипохондрическими расстройствами ($r = 0,34$) и соматическими нарушениями ($r = 0,31$). Это может говорить о том, что отсутствие четких границ и запретов в воспитании способствует развитию чрезмерной фиксации на здоровье и психосоматическим проявлениям. Аналогичным образом, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств показала умеренную корреляцию с неврастеническими расстройствами ($r = 0,35$) и нарушениями сна ($r = 0,32$), что согласуется с теориями о том, что перенос родительских проблем на ребенка создает хроническое напряжение и эмоциональную нестабильность.

В целом, исследование выявило, что наиболее сильные и значимые взаимосвязи наблюдаются в случаях, когда воспитание характеризуется непоследовательностью, чрезмерной строгостью или, напротив, полным отсутствием ограничений. Эти стили, по-видимому, в наибольшей степени способствуют развитию невротических, депрессивных и психосоматических расстройств. В то же время, многие традиционно считающиеся неблагоприятными стили (например, гиперпротекция) в данном исследовании не показали значимых связей с симптомами, что может говорить о том, что их влияние зависит от дополнительных факторов, таких как индивидуальные особенности ребенка или социальное окружение. Полученные результаты подчеркивают сложность и многогранность взаимосвязей между воспитательными практиками и психическим здоровьем, указывая на необходимость дальнейших, более детализированных исследований в этой области.

Таким образом, проведенное исследование, объединяющее анализ стилей семейного воспитания по методике «Родителей оценивают дети» (РОД) и оценку психопатологических симптомов по «Симптоматическому опроснику Александровича», позволило выявить ряд важных закономерностей во взаимосвязи родительских практик и психоэмоционального состояния детей.

Список использованных источников

- 1 Глэддинг, С. Психологическое консультирование / С. Глэддинг – СПб. 2011. – 772 с.
- 2 Зюбин, Л. М. Психология воспитания / Л. М. Зюбин – М., 2011. – 160с.
- 3 Мартынов, Ю. Нервные болезни. Учебная литература для студентов медицинских институтов / Ю. Мартынов – М. Медицина 1988. – 496с.

К. С. Линкова

Научный руководитель: Е. В. Дробышевская
Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются, современные подходы к изучению особенностей личности младших школьников с задержкой психического развития. Приводятся данные эмпирического исследования учащихся младшего школьного возраста (7–8 лет), из них 30 детей с ЗПР и 30 детей с нормативным развитием на основе методики «Лесенка» в модификации В. Г. Щур, теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) и опросника «Критерии агрессивности у ребенка» (Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко), реализованного на базе ГУО «Средняя школа № 75 г. Гомеля».

Ключевые слова: индивидуально-типологические особенности, самооценка, тревожность, агрессивность, личность, младший школьный возраст, задержка психического развития.

K. S. Linkova

Scientific Adviser: E. V. Drobyshevskaya
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

INDIVIDUAL TYPOLOGICAL FEATURES OF THE PERSONALITY A JUNIOR STUDENT WITH A DELAY MENTAL DEVELOPMENT

The article discusses modern approaches to the study of personality characteristics of younger schoolchildren with mental retardation. The data of an empirical study of primary school age students (7-8 years old) are presented, including 30 children with ASD and 30 children with normative development based on the “Ladder” technique modified by V. G. Shchur, the anxiety test (R. Temple, V. Amen, M. Dorki) and the questionnaire “Criteria of aggressiveness in a child” (G.P. Lavrentieva, T.M. Titarenko), implemented on the basis of the State Educational Institution “Secondary School No. 75 in Gomel”.

Keywords: individual typological features, self-esteem, anxiety, aggressiveness, personality, primary school age, mental retardation.

На современном этапе развития науки и образования наблюдается процесс их общей гуманизации, проявляется доминирование личностно-ориентированного подхода к детям в процессе обучения и воспитания. Современное развитие общества, изменяющиеся социально-экономические условия, интеграционные процессы в психологической науке и практике требуют совершенствования условий изучения, обучения и воспитания детей, имеющих задержку психического развития [1, с. 13].

Под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых). Задержка психического развития относится к разряду слабовыраженных отклонений в психическом развитии и занимает промежуточное место между нормой и патологией. По данным Д. И. Фельдштейна, «их доля в популяции на современном этапе в среднем составляет 19,8 %» [2, с. 48]. Несмотря на расхождения в эпидемиологических данных, большинство современных исследователей (И. В. Макаров, С. В. Гречаный) указывают на значительный рост данной

патологии среди детского населения [3, 4]. Так, по данным В. В. Виноградова-Савченко, число детей, неспособных усвоить стандартную школьную программу, выросло за последние 20 лет в 2–2,5 раза, достигнув 30 % и более [5, с. 31]. По данным О. А. Сергеевой, ЗПР наблюдается у 25 % детского населения [6, с. 8]. А. В. Голощапов приводит данные, что около 20 % детей на момент поступления в школу имеют задержки психического развития и около 50 % всех детей не способны адекватно усваивать школьную программу [7, с. 104].

Наиболее ярким признаком ЗПР у младших школьников является незрелость эмоционально-волевой сферы; иначе говоря, такому ребенку очень сложно сделать над собой волевое усилие, заставить себя выполнить что-либо. Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности, либо, наоборот, в вялости, апатичности [8, с. 12].

Социальная адаптация и интеграция в общество детей с задержкой психического развития является одним из ведущих направлений работы в области коррекционной психологии и педагогики. Для решения этой важной задачи большое значение имеет изучение и учет особенностей индивидуально-типологических особенностей личности детей с задержкой психического развития в практической работе с ними. Интерес к индивидуально-типологическим особенностям личности детей с задержкой психического развития обусловлен тем, что в педагогической психологии стало аксиомой положение о том, что полноценное интеллектуальное развитие ребенка невозможно без полноценного личностного развития [9, с. 8]. Анализ научной литературы показывает, что познавательная сфера при задержке психического развития детей изучены более глубоко, чем индивидуально-типологические особенности развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и, соответственно, требуют дальнейшего изучения.

Теоретический анализ проблемы актуализировал проведение эмпирического исследования. В выборку были включены 30 детей с ЗПР и 30 детей с нормативным развитием, учащиеся государственного учреждения образования «Средняя школа № 75 г. Гомеля». В качестве психодиагностического инструментария были применены методика «Лесенка» в модификации В. Г. Щур, тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) и опросник «Критерии агрессивности у ребенка» (Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко).

Результаты исследования самооценки детей младшего школьного возраста с ЗПР и детей с нормативным развитием, полученные с помощью методика диагностики типа самооценки «Лесенка» (в модификации В. Г. Щур), представлены на рисунке 1.

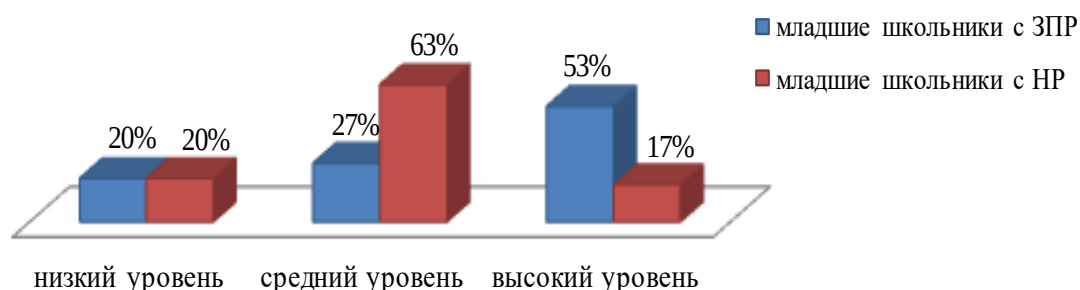


Рисунок 1 – Результаты исследования самооценки детей младшего школьного возраста с ЗПР и детей с нормативным развитием, полученные с помощью методика диагностики типа самооценки «Лесенка» (в модификации В. Г. Щур) (в %)

Согласно данным, представленным на рисунке 1, у 20 % младших школьников с ЗПР и у 20 % младших школьников с нормативным развитием выявлен низкий уровень самооценки (недооценивание себя), что свидетельствует о недостаточно благополучном развитии личности. Низкая самооценка сопровождается излишней неуверенностью в себе, в собственных силах, робостью, чрезмерной стеснительностью, боязнью высказать собственное мнение. Младшие школьники серьезно относятся к замечаниям, критике со стороны значимых взрослых (учителей, родителей). Порицание, неодобрение, критика со стороны, которых может еще больше снизить самооценку.

У 27 % младших школьников с ЗПР и у 63% младших школьников с нормативным развитием выявлен средний уровень самооценки, т. е. самооценка находится в пределах возрастной нормы. У детей сформировано положительное адекватное отношение к себе, они умеют оценивать себя и свою деятельность, учитывая при этом свои слабые и сильные стороны.

У 53 % младших школьников с ЗПР и у 17 % младших школьников с нормативным развитием выявлен высокий уровень самооценки, что может свидетельствовать о неумении правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими, а также говорит о склонности переоценивать собственный реальный потенциал.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях самооценки между младшими школьниками с ЗПР и младшими школьниками с нормативным развитием (таблица 1):

– средний уровень ($\phi^*_{эмп} = 2,92 > \phi^*_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{эмп} = 2,92 > \phi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля младших школьников с нормативным развитием со средним уровнем самооценки статистически значимо больше, чем доля младших школьников с ЗПР (при $p \leq 0,01$);

– высокий уровень ($\phi^*_{эмп} = 3,079 > \phi^*_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{эмп} = 3,079 > \phi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля младших школьников с ЗПР с высоким уровнем самооценки статистически значимо больше, чем доля младших школьников с нормативным развитием (при $p \leq 0,01$).

Таблица 1 – Результаты исследования самооценки детей младшего школьного возраста с ЗПР и детей с нормативным развитием, полученные с помощью методика диагностики типа самооценки «Лесенка» (в модификации В. Г. Щур)

Уровень	Младшие школьники с ЗПР (n = 30)	Младшие школьники с НР (n = 30)	Достоверность различий по критерию ϕ^* -углового преобразования Фишера (уровень значимости)
низкий	6	6	—
средний	8	19	$\phi^*_{эмп} = 2,92$ при $p \leq 0,01$
высокий	16	5	$\phi^*_{эмп} = 3,079$ при $p \leq 0,01$

Результаты исследования тревожности младших школьников с ЗПР и младших школьников с нормативным развитием, полученные с помощью теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), представлены на рисунке 2.

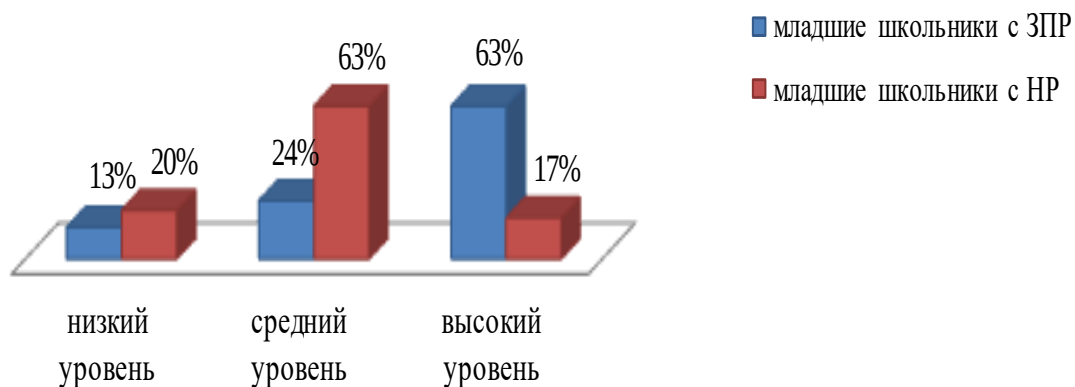


Рисунок 2 – Результаты исследования тревожности младших школьников с ЗПР и младших школьников с нормативным развитием, полученные с помощью теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) (в %)

Согласно данным, представленным на рисунке 2, у 13 % младших школьников с ЗПР и у 20 % младших школьников с нормативным развитием выявлен низкий уровень тревожности. Эти дети в предложенных рисунках видели преимущественно веселое лицо. Для них не свойственно испытывать тревогу и беспокойства в различных ситуациях, неприятное переживание дискомфорта, ожидание неблагоприятного исхода, предчувствие грозящей опасности. Дети отличаются спокойствием, комфортностью.

У 24 % младших школьников с ЗПР и у 63 % младших школьников с нормативным развитием выявлен средний уровень тревожности. Младшие школьники в предложенных рисунках видели примерно в равном соотношении и грустное лицо, и веселое лицо. Они в некоторых ситуациях испытывают тревогу и беспокойства в различных ситуациях, неприятное переживание дискомфорта, ожидание неблагоприятного исхода. Такой уровень тревожности является оптимальным и выполняет мобилизующую функцию.

У 63 % младших школьников с ЗПР и у 17 % младших школьников с нормативным развитием выявлен высокий уровень тревожности. Младшие школьники находятся в состоянии нервно-психического напряжения, они отличаются напряжением, беспокойством, нервозностью, нейтральные ситуации воспринимаются как угрожающие. Эти дети в предложенных рисунках видели преимущественно грустное лицо, чем веселое, что является проекцией собственного состояния. Для них характерно испытывать тревогу и беспокойство в различных ситуациях, неприятное переживание дискомфорта, ожидание неблагоприятного исхода, предчувствие грозящей опасности. Такой уровень тревожности указывает на эмоциональное неблагополучие детей. Для них характерно повышенное беспокойство, эмоциональная неустойчивость. Они зажаты и напряжены.

С помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях тревожности между младшими школьниками с ЗПР и младшими школьниками с нормативным развитием (таблица 2):

– средний уровень ($\chi^2_{\text{эмп}} = 3,226 > \chi^2_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\chi^2_{\text{эмп}} = 3,226 > \chi^2_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля младших школьников с нормативным развитием со средним уровнем тревожности статистически значимо больше, чем доля младших школьников с ЗПР (при $p \leq 0,01$);

– высокий уровень ($\chi^2_{\text{эмп}} = 3,865 > \chi^2_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\chi^2_{\text{эмп}} = 3,865 > \chi^2_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля младших школьников с ЗПР с высоким уровнем тревожности статистически значимо больше, чем доля младших школьников с нормативным развитием (при $p \leq 0,01$).

Таблица 2 – Результаты исследования тревожности младших школьников с ЗПР и младших школьников с нормативным развитием, полученные с помощью теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)

Уровень	Младшие школьники с ЗПР (n = 30)	Младшие школьники с НР (n = 30)	Достоверность различий по критерию χ^2 -углового преобразования Фишера (уровень значимости)
низкий	4	6	
средний	7	19	$\chi^2_{\text{эмп}} = 3,226$ при $p \leq 0,01$
высокий	19	5	$\chi^2_{\text{эмп}} = 3,865$ при $p \leq 0,01$

Результаты исследования агрессивности младших школьников с ЗПР и младших школьников с нормативным развитием, полученные с помощью анкеты «Критерии агрессивности у ребенка» (Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко), представлены на рисунке 3.

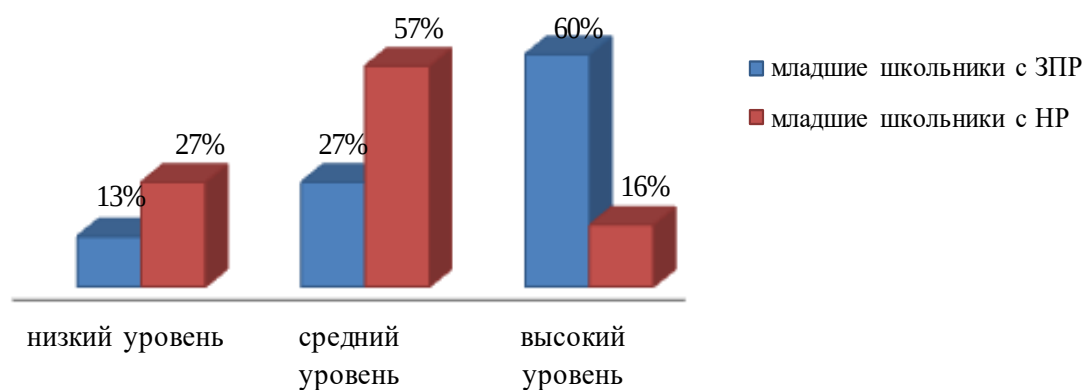


Рисунок 3 – Результаты исследования агрессивности младших школьников с ЗПР и младших школьников с нормативным развитием, полученные с помощью анкеты «Критерии агрессивности у ребенка» (Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко) (в %)

Согласно данным, представленным на рисунке 3, у 13 % младших школьников с ЗПР и у 27 % младших школьников с нормативным развитием выявлен низкий уровень агрессивности. Они отличаются спокойствием, эмоциональной уравновешенностью. Их поведение не отличается агрессивной устремленностью ни в отношении себя, ни в отношении окружающих.

У 27 % младших школьников с ЗПР и у 57 % младших школьников с нормативным развитием выявлен средний уровень агрессивности. Данная часть детей социально адаптированы, проявляют агрессивное поведение в отдельных случаях, когда ущемляются их интересы, проявление агрессивности находится в пределах нормы.

У 60 % младших школьников с ЗПР и у 16 % младших школьников с нормативным развитием выявлен высокий уровень агрессивности. Младшие школьники с высоким уровнем агрессивности проявляют как вербальную, так и физическую агрессию. Физическая агрессия проявляется в том, что младшие школьники периодически вступают в драку со сверстниками, бросают игрушки, пытаются отрывать им части тела, в ситуации агрессивной вспышки портят материальные вещи (грызут вещи, игрушки, рвут бумагу, блокноты, альбомы). Вербальная агрессия проявляется в том, что младшие школьники высказываются

неприятными, оскорбительными словами, отдают приказы сверстникам, стремятся подчинять себе окружающих, в ситуации фрустрации потребностей выходят из себя, отказываются подчиняться взрослым, винят окружающих в своих проблемах, иногда теряют контроль над собой, реагируют неподобающим образом на различные действия окружающих.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях агрессивности между младшими школьниками с ЗПР и младшими школьниками с нормативным развитием (таблица 3):

– средний уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,397 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,397 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля младших школьников с нормативным развитием со средним уровнем агрессивности статистически значимо больше, чем доля детей младших школьников с ЗПР (при $p \leq 0,01$);

- высокий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,602 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,602 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$). Доля младших школьников с ЗПР с высоким уровнем агрессивности статистически значимо больше, чем доля младших школьников с нормативным развитием (при $p \leq 0,01$).

Таблица 3 – Результаты исследования агрессивности младших школьников с ЗПР и младших школьников с нормативным развитием, полученные с помощью анкеты «Критерии агрессивности у ребенка» (Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко)

Уровень	Младшие школьники с ЗПР (n = 30)	Младшие школьники с НР (n = 30)	Достоверность различий по критерию ϕ^* -углового преобразования Фишера (уровень значимости)
Низкий	4	8	—
Средний	8	17	$\phi^*_{\text{эмп}} = 2,397$ при $p \leq 0,01$
Высокий	18	5	$\phi^*_{\text{эмп}} = 3,602$ при $p \leq 0,01$

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить индивидуально-типологические особенности личности младшего школьника с задержкой психического развития. Младшие школьники с задержкой психического развития отличаются неадекватным высоким уровнем самооценки, высоким уровнем тревожности и агрессивности. Они не умеют правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими, склонны переоценивать собственный реальный потенциал. Младшие школьники с ЗПР находятся в состоянии нервно-психического напряжения, отличаются напряжением, беспокойством, нервозностью, нейтральные ситуации ими воспринимаются как угрожающие. Для них характерно испытывать тревогу и беспокойства в различных ситуациях, неприятное переживание дискомфорта, ожидание неблагоприятного, предчувствие грозящей опасности. Такой уровень тревожности указывает на эмоциональное неблагополучие детей. Они проявляют как вербальную, так и физическую агрессию. Физическая агрессия проявляется в том, что младшие школьники периодически вступают в драку со сверстниками, бросают игрушки, пытаются оторвать им части тела, в ситуации агрессивной вспышки портят материальные вещи (грызут вещи, игрушки, рвут бумагу, блокноты, альбомы). Вербальная агрессия проявляется в том, что младшие школьники высказываются неприятными, оскорбительными словами, отдают приказы сверстникам, стремятся подчинять себе окружающих, в ситуации фрустрации потребностей выходят из себя, отказываются подчиняться взрослым, винят окружающих в своих проблемах, иногда теряют контроль над собой, реагируют неподобающим образом на различные действия окружающих.

Список использованных источников

- 1 Емелина, Д. А. Задержки психического развития резидуально-органического генеза: клинические варианты, динамика, прогноз: дис. ... канд. мед. наук : 14.01.06 / Д. А. Емелина. – Санкт-Петербург, 2018. – 189 с.
- 2 Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем образования / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии. – 2011. – № 1. – С. 45 – 55.
- 3 Макаров, И. В. Задержки психического развития у детей / И. В. Макаров, В. Э. Пашковский, А. Г. Софронов. – СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2013. – 24с.
- 4 Гречаный, С. В. Психопатологическая диагностика в раннем детском возрасте / С. В. Гречаный. – СПб.: СПбГПМУ, 2017. – 96 с.
- 5 Виноградов-Савченко, В. В. Реабилитация детей с задержкой психического развития: методическое пособие / В. В. Виноградов-Савченко. – Омск: БУ РЦДП, 2015. – 45 с.
- 6 Сергеева, О. А. Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / О. А. Сергеева, Н. В. Филиппова, Ю. Б. Барыльник // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2015. – № 5. – С. 7 – 12.
- 7 Голощапов, А. В. Зарубежные методы профилактики и коррекции задержек психического развития у детей. Метод ритмической стимуляции Х. Бломберга и нейрофизиологической интеграции неонатальных рефлексов С. Г. Блайт / А. В. Голощапов // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сб. статей по материалам VI Международной науч.- практ. конф., Йошкар-Ола, 24-26 декабря 2015 г. – Йошкар-Ола: АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», 2016. – С. 103 – 108.
- 8 Покаместова, О. В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период обучения в начальной школе / О. В. Покаместова // Проблемы современной науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 12 – 14.
- 9 Конева, И. А. Особенности образа Я младших подростков с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / И. А. Конева. – Нижний Новгород, 2002. – 217 с.

В. Л. Подмостко

Научный руководитель: Т. В. Тратинко
Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ И ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ РЕБЁНКА У МАТЕРЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ФРУСТРИРОВАННОСТИ

В данной работе рассматриваются особенности эмоционального взаимоотношения и отношения родителя к болезни ребенка у матерей с разным уровнем фрустрированности. Анализ взаимосвязей данных детерминант позволил охарактеризовать их особенности во взаимосвязи с уровнем фрустрации матери. Таким образом, статья обращает внимание на важность понимания и поддержки матерей в воспитании детей с аутизмом и выделяет детско-родительские отношения как значимый фактор в их успешной реабилитации.

Ключевые слова: фрустрированность; эмоциональные взаимоотношения, отношение к болезни, мать, расстройства аутистического спектра, РАС.

V. L. Podmostko

Scientific advisor: T. V. Tratsinko

Belarusian State University

Minsk, Republic of Belarus

INTERRELATION OF EMOTIONAL RELATIONSHIPS AND ATTITUDES TOWARDS THE CHILD'S ILLNESS IN MOTHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF FRUSTRATION

This paper considers the features of emotional relationship and parent's attitude to the child's illness in mothers with different levels of frustration. The analysis of interrelationships of these determinants allowed characterizing their features in correlation with the level of frustration of the mother. Thus, the article draws attention to the importance of understanding and supporting mothers in raising children with autism and highlights child-parent relations as a significant factor in their successful rehabilitation.

Keywords: frustration; emotional relationships, attitude to illness, mother, autism spectrum disorders, RAS.

Семьи, воспитывающие детей с аутизмом, постоянно сталкиваются с трудностями и ограничениями, связанными с особенностями развития их ребёнка, и оказываются в социальной изоляции, сталкиваются с проблемой стигматизации и самостигматизации. Зачастую наше население не знакомо либо недостаточно осведомлено о проблеме аутизма. Поэтому родители зачастую сталкиваются с необходимостью защищать и объяснить «неадекватное» поведение своего ребёнка. Портой даже в условиях образовательных и медицинских учреждениях родители соприкасаются с чрезмерным вниманием, агрессией и недружелюбным отношением со стороны других. Данные отношение со стороны окружающих приводит к тому, что семья старается изолироваться, сужает круг общения и сосредотачивается на собственных трудностях и внутренних переживаниях [2].

Фрустрированность в контексте болезни ребёнка представляет собой сложный социально-психологический феномен, который возникает из-за столкновения ожиданий родителей с действительностью. Когда родители сталкиваются с болезнью своего ребёнка, их жизненные планы и надежды резко меняются, ожидание и реальность вступают во внутриличностный конфликт. Это бывает особенно трудно для тех, кто заранее строил определённые ожидания относительно перспектив развития своего ребёнка. Чувство бессилия, утрата контроля и осознание того, что многие жизненные аспекты могут быть ограничены, приводят к фрустрации, что, в свою очередь, влияет на их поведение и эмоциональное состояние.

Б. Г. Ананьев подчёркивал, что чаще всего фрустраторы, дезорганизуящие сознание и поведение человека, имеют социальную природу и связаны с разрушением и нарушением социальных связей личности, изменением социального статуса и ролей, а также с различными нравственными и социальными утратами [3].

В рамках социально-психологического анализа фрустрации Н. Д. Левитов акцентирует внимание на аспектах межличностных отношений, окрашенных фрустрацией, особенно в контексте конфликтного взаимодействия [1].

Родители являются значимыми людьми для ребенка. Наиболее это актуализируется при рождении и воспитании в семье ребенка с особенностями психофизического развития. Родители наиболее часто сталкиваются как с давлением со стороны окружающих, так и с необходимостью подстраиваться под психоэмоциональное состояние детей. Так, например, ребёнок с РАС не справляется с предъявляемыми к нему требованиями, его мотивация к развитию и обучению снижается, а у родителей возникает чувство неудачи и безнадёжности в отношении корректирующих действий [4].

Рождение в семье ребёнка с особенностями психофизического развития оказывает серьёзное влияние на всех членов семьи. Стрессовая ситуация, вызванная болезнью,

может создать неблагоприятную атмосферу внутри семьи и привести к нарушению отношений между супругами и родителями и детьми. Родительская позиция играет ключевую роль в функционировании семьи с ребёнком с аутизмом, влияя на его эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Отношение родителей к болезни ребенка всецело влияют на формирование его личности [5].

С целью изучения взаимосвязи эмоциональных взаимоотношений и отношения к болезни ребёнка у матерей с разным уровнем фрустрированности, нами было организовано эмпирическое исследование на базе ГУ «Минский городской центр социального обслуживания семьи и детей».

Выборка исследования – 70 матерей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра.

Из них: 23 человек (33 %) с уровнем фрустрированности выше среднего; 27 человек (40 %) со средним уровнем фрустрированности; 20 человек (27 %) с уровнем фрустрированности ниже среднего.

Методики исследования: опросник эмоциональных отношений в семье Е. И. Захаровой (ОДРЭВ); методика диагностики отношения к болезни ребёнка (Добр; В. Е. Каган, И. П. Журавлева); методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко).

Данные, полученные в ходе диагностики эмоциональных отношений в семье у матерей воспитывающих детей с РАС, свидетельствует о том, что: у матерей воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра более выражены следующие показатели эмоциональных отношений в семье:

- стремление к телесному контакту (3.78 ср. знач.) – это может быть связано с тем, что дети с аутизмом могут быть менее склонны к физическому проявлению любви и нежности;

- оказание эмоциональной поддержки (3.66 ср. знач.) – дети с аутизмом могут иметь сложности в общении и понимании чувств других людей, поэтому матери могут быть важным источником эмоциональной поддержки и понимания для своих детей.

Менее всего выражены следующие показатели:

- ориентация на состояние ребёнка при построении взаимодействия (2.86 ср. знач.) – матери могут испытывать трудности в понимании эмоционального состояния своего ребёнка и адекватной реакции на него из-за особенностей поведения и коммуникации ребёнка;

- умение воздействовать на состояние ребёнка (2.55 ср. знач.) – дети с аутизмом могут не адекватно реагировать на эмоциональное воздействие окружающих, что может затруднять воздействие на их состояние и поведение.

Результаты диагностики отношения к болезни ребёнка (Добр; В. Е. Каган, И. П. Журавлева) у матерей воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра, свидетельствуют о том, что у матерей воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра наиболее выражен показатель интервальности (6.03 ср. знач.) при восприятии болезни ребёнка – матери, часто ощущают себя беспомощными и неспособными контролировать ситуацию.

В результате они могут испытывать более выраженные эмоции и переживания, связанные с болезнью своего ребёнка, что отражается на показателе интервальности. Они могут чувствовать себя более отчуждёнными и изолированными от окружающего мира, воспринимая причины болезни как нечто, не зависящее от них, что они не могут контролировать и чем не могут управлять.

И менее всего у них выражен контроль активности (-5.46 ср. знач.) при восприятии болезни ребёнка – матери чувствуют себя неспособными влиять на поведение своего ребёнка или изменить ситуацию. Они могут чувствовать себя беззащитными и не имеющими контроля над происходящим. В результате они могут выбирать пассивное поведение и избегать конфликтов и противоречий, что отражается на показателе контроля активности.

Так же, у большей части матерей воспитывающих детей РАС так же выражена тревога (45 чел. или 64 % опрошенных) и нозогнозия (39 чел. или 56 % опрошенных) при восприятии болезни ребёнка. Это может быть связано с тем, что расстройство аутистического спектра часто сопровождается различными вызывающими тревогу и нозогнозию симптомами, которые могут быть трудными в понимании и управлении. Кроме того, матери могут испытывать давление со стороны общества, родственников, учителей и других родителей, что может привести к негативным эмоциям и защитной реакции проявляющейся в нозогнозии.

По показателю общей напряжённости, матери, воспитывающие детей с расстройством аутистического спектра, разделились на две равные группы: испытывающие напряжённое отношение к заболеванию ребёнка и не испытывающие. Это может быть объяснено различием в индивидуальной реакции на ситуацию болезни ребёнка. Некоторые матери могут испытывать большее напряжение и стресс из-за сложностей, связанных с уходом и воспитанием болеющих детей, а также из-за социального давления и недопонимания со стороны окружающих. Другие же могут иметь более адаптивные стратегии справления со стрессом и уметь лучше принимать и понимать особенности своего ребёнка, что позволяет им не испытывать такого сильного напряжения.

Результаты диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко) позволили выявить, что большая часть матерей воспитывающих детей с РАС имеют средний уровень фрустрированности (40 % выборки; общее среднее значение фрустрированности 2.3 балла).

Так же у 33 % матерей уровень фрустрированности выше среднего – они чувствуют себя фрустрированными из-за постоянной необходимости уделять больше внимания и времени своему ребёнку, а также из-за трудностей в общении и воспитании.

Меньшее количество матерей воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра имеет уровень фрустрированности ниже среднего (27 %) – такие матери могут иметь лучшую поддержку от окружающих, включая семью, друзей, специалистов и общественные организации.

Для определения взаимосвязи между уровнем фрустрированности и эмоциональными взаимоотношениями, а также отношением матери к болезни ребёнка с расстройством аутистического спектра был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В ходе статистического анализа, выявлены следующие значимые взаимосвязи между уровнем фрустрированности и эмоциональными взаимоотношениями у матерей, воспитывающих ребёнка с расстройством аутистического спектра:

Умеренная обратная взаимосвязь $r = -0,365$ между уровнем фрустрированности и способностью к сопереживанию с достаточным уровнем значимости $p < 0,01$ – при высоком уровне фрустрированности у матери, воспитывающей ребёнка с расстройством аутистического спектра, будет снижаться способность к сопереживанию в семейных отношениях.

Умеренная обратная взаимосвязь $r = -0,411$ между уровнем фрустрированности и стремлением к телесному контакту с высоким уровнем значимости $p < 0,001$ – при высоком уровне фрустрированности у матери, воспитывающей ребёнка с расстройством аутистического спектра, будет снижаться стремление к телесному контакту.

Слабая обратная взаимосвязь $r = -0,290$ между уровнем фрустрированности и ориентацией на состояние ребёнка при построении взаимодействия с низким уровнем значимости $p < 0,05$ – при высоком уровне фрустрированности у матери, воспитывающей ребёнка с расстройством аутистического спектра, будет снижаться ориентация на состояние ребёнка при построении взаимодействия.

В ходе статистического анализа, выявлены следующие значимые взаимосвязи между уровнем фрустрированности и отношения матери к болезни ребёнка с расстройством аутистического спектра:

Умеренная обратная взаимосвязь $r = -0,369$ между уровнем фрустрированности и шкалой интернальности с достаточным уровнем значимости $p < 0,01$ – при высоком

уровне фрустрированности у матери, воспитывающей ребёнка с расстройством аутистического спектра, будет снижаться показатель по шкале интернальности в отношении болезни ребёнка.

Умеренная прямая взаимосвязь $r = 0,319$ между уровнем фрустрированности и шкалой тревоги с достаточным уровнем значимости $p < 0,01$ – при высоком уровне фрустрированности у матери, воспитывающей ребёнка с расстройством аутистического спектра, будет повышаться показатель по шкале тревоги в отношении болезни ребёнка.

На основе полученных данных нами были разработаны рекомендации по поддержке матерей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра.

Важно организовать информационные и обучающие программы для матерей, воспитывающих детей с РАС, чтобы повысить их знание о характеристиках расстройства. Это позволит снизить уровень фрустрации, повысить уровень осведомленности и уверенности в собственных силах, улучшая способность к адекватному восприятию болезни и эффективному взаимодействию с ребёнком.

Обучение родителей навыкам психоэмоциональной поддержки позволит не только обеспечить психологически комфортную атмосферу в семье, но и будет способствовать снижению уровня фрустрации матери.

Развитие социально поддерживающих сетей, в том числе и в интернет пространстве обеспечит своевременную помощь и поддержку семьи, позволит снизить степень ее социальной изоляции.

Предложенные рекомендации направлены на улучшение психоэмоционального состояния матерей и повышение их способности справляться с фрустрацией, а также на развитие навыков взаимодействия с детьми с РАС.

Список использованных источников

1 Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 27-30.

2 Личко, А. Е. Подростковая психиатрия : руководство для врачей / А. Е. Личко. – Ленинград : Медицина, 1979. – 335 с.

3 Психологические проблемы современной семьи : сборник тезисов VI-ой Международной научной конференции, Москва – Звенигород – Екатеринбург, 30 сентября – 04 октября 2015 г. / Уральский гос. пед. ун-т ; под ред. О.А. Карабанова [и др.]. – Екатеринбург, 2015. – 1387 с.

4 Спиваковская, А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. С. Спиваковская ; Рос. гос. социал. ун-т. – Москва, 2010. – 26 с.

5 Тратинко, Т. В. Социальная работа с несовершеннолетними группы риска : пособие / Т. В. Тратинко, Н. Н. Красовская. – Минск : Институт бизнеса БГУ, 2018. – 263 с.

А. Н. Поплёвко

Научный руководитель: О. А. Короткевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

В статье рассматривается проблема аддиктивного поведения подростков, которое является одной из наиболее острых социальных проблем современного общества. Автором приводятся данные эмпирического исследования психологических особенностей эмоциональной сферы личности подростков, склонных к аддиктивному поведению.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера личности, подростковый возраст, аддиктивное поведение, аддикция.

A. N. Poplevko

Scientific Adviser: O. A. Korotkevich
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE EMOTIONAL SPHERE OF THE PERSONALITY OF ADOLESCENTS PRONE TO ADDICTIVE BEHAVIOR

The article deals with the problem of addictive behavior of adolescents, which is one of the most acute social problems of modern society. The author presents the data of an empirical study of the psychological characteristics of the emotional sphere of the personality of adolescents prone to addictive behavior

Keywords: emotions, emotional sphere of personality, adolescence, addictive behavior, addiction.

Высокая динамика и эмоциональная насыщенность в современном обществе приводят к психологическим нагрузкам у подрастающего поколения. Это обстоятельство обусловлено преобразованиями в социуме и системе образования, повышением требований к интеллектуальным, психоэмоциональным, физическим возможностям подростка, к его способности регулировать социально приемлемыми способами эмоциональные состояния. Способность управлять своим эмоциональным состоянием, умение преодолевать неблагоприятные ситуации и позитивно адаптироваться к неудачам позволяет подросткам более успешно функционировать в современном обществе. Эмоционально устойчивые подростки более защищены от тяжелых форм дезадаптации, способны успешно справляться со стрессовыми ситуациями, возникающими в академическом и социальном контексте, кажутся более вовлеченными и мотивированными в школьной среде и демонстрируют высокую успеваемость, несмотря на трудности.

Сегодня многие подростки обладают склонностью к аддиктивному поведению, которая при ее актуализации нарушает процесс формирования личности, приводит к ее деградации, грубому искажению. Аддикция рассматривается как неадаптивный паттерн употребления психоактивного вещества или какой-либо активности, ведущий к клинически значимому ухудшению или дистрессу и проявляющийся определенными признаками на протяжении определенного периода времени. В эмоциональной сфере подростка рисками формирования зависимости являются эмоциональная неуравновешенность, тревожно-мнительные черты характера, частые симптомы депрессии, озлобленное разрушительное поведение, побеги из дома, суицидальные мысли и др.

По определению Е. П. Ильина, «эмоциональная сфера личности – это многогранное образование, куда входят многочисленные иные эмоциональные явления: эмоции, эмоциональный тон, эмоциональные состояния, эмоциональные свойства личности» [2, с. 11]. По мнению С. Л. Рубинштейна, «эмоции представляют собой субъективную форму существования потребностей, выражая ее активную сторону» [4, с. 20]. Человек, обладающий способностью к управлению эмоциями, характеризуется тем, что он контролирует интенсивность эмоций, приглушает сильные эмоции в случае необходимости; контролирует внешнее выражение своих эмоций; вызывает определенную эмоцию в случае надобности.

В работе Е. В. Змановской под аддикцией понимается способ приспособления к сложным для индивида условиям деятельности и общения, который позволяет получить удовольствие, снять напряжение и вернуться к реальной жизни [1, с. 153].

Аддиктивное поведение – один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития интенсивных положительных эмоций [3, с. 90].

Нами проведено эмпирическое исследование на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Гомеля».

Выборочную совокупность составили 60 учащихся 10-11-х классов в возрасте 16–17 лет.

В соответствии с целью исследования и теоретическим анализом литературы был подобран следующий психодиагностический инструментарий:

- методика «Склонность к зависимому поведению» (В. Д. Менделевич);
- анкета «Факторы риска» (для подростков 16–18 лет, В. А. Хриптович);
- Торонтская алекситимическая шкала (Дж. Тейлор);
- Шкала дифференциальных эмоций (К. Изард)

Поученные нами с помощью методики «Склонность к зависимому поведению» (В. Д. Менделевич) результаты исследования склонности к зависимому поведения у подростков отражены на рисунке 1.

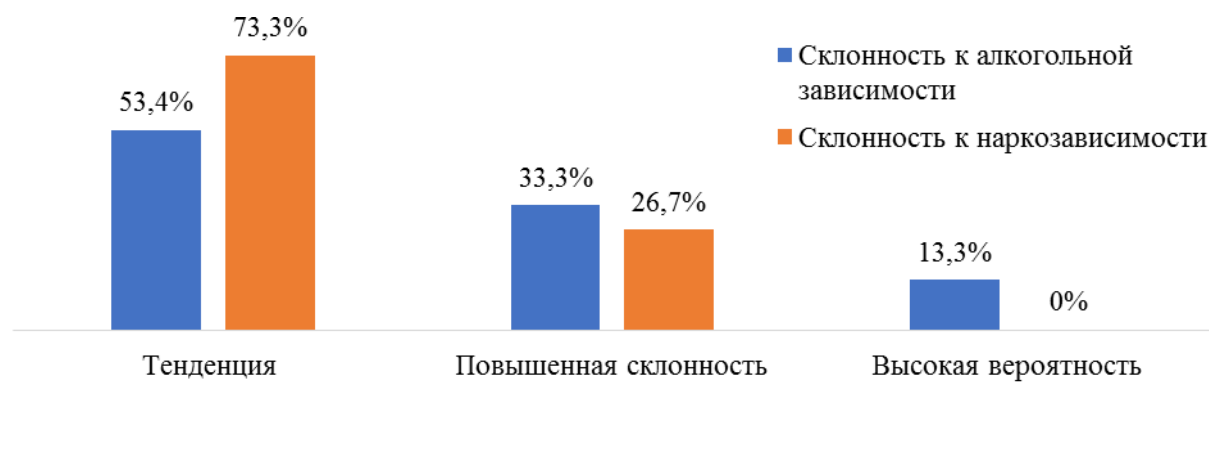


Рисунок 1 – Уровень склонности к зависимому поведению у подростков

Признаки тенденции к формированию алкогольной зависимости выявлены у 53,4 % подростков. У этих подростков отмечается умеренная степень выраженности склонности к зависимому поведению. Без воздействия ряда провоцирующих факторов склонность к алкогольной зависимости может не проявиться.

Признаки повышенной склонности к формированию алкогольной зависимости выявлены у 33,3 % подростков. Для этих подростков характерен риск развития психологической зависимости от алкоголя.

Признаки высокой вероятности формирования алкогольной зависимости выявлены у 13,3 % подростков. Эти подростки обладают высокой направленностью на употребление алкогольных напитков, потребностью в постоянном стимулировании психики и поведения алкоголем, позитивным отношением к зависимости и личностными особенностями, которые существенно увеличивают риск зависимого алкогольного проблемного поведения.

Признаки тенденции к формированию наркозависимости выявлены у 73,3 % подростков. Эти подростки продемонстрировали среднюю выраженность склонности к зависимому поведению. Без воздействия провоцирующих факторов склонность к наркозависимости может не проявиться.

Признаки повышенной склонности к формированию наркозависимости выявлены у 26,7 % подростков. Эти подростки продемонстрировали склонность к зависимому поведению выше среднего.

Высокая вероятность формирования наркозависимости среди подростков не выявлена.

Таким образом, у большей части подростков выявлена тенденция к зависимому поведению. Для них характерна умеренная степень выраженности склонности к алкогольной и наркотической зависимости, что предполагает некоторую индивидуальную предрасположенность к психоактивным веществам. Без воздействия ряда провоцирующих факторов эта склонность может не проявиться.

Результаты исследования факторов риска вовлечения в употребление психоактивных веществ у подростков отражены на рисунке 2.

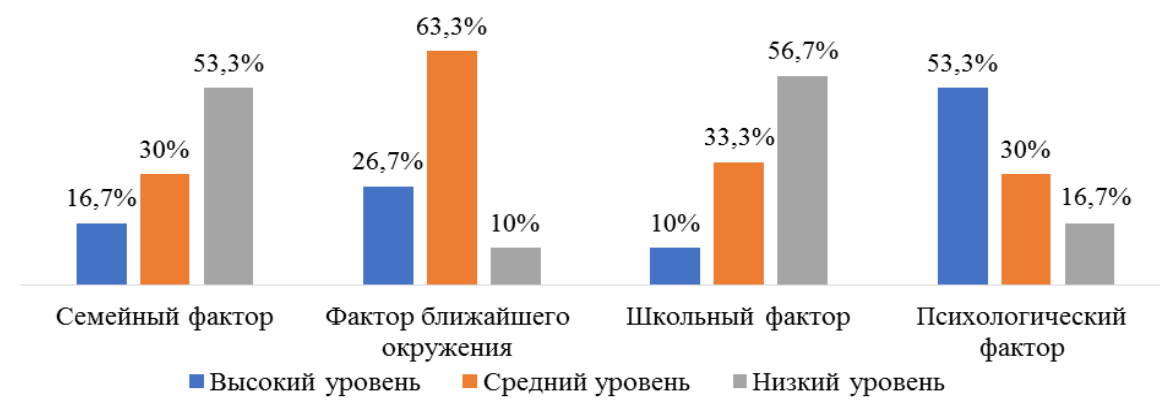


Рисунок 2 – Факторы риска вовлечения в употребление психоактивных веществ у подростков

Анализ данных показывает, что семейный фактор риска на высоком уровне проявляется у 16,7 % подростков, на среднем уровне – у 30 %, на низком уровне – у 53,3 % опрошенных. У большей части подростков слабо выражен семейный фактор риска, отражающий отсутствие согласованных семейных ценностей и целей, ясных социальных норм и правил, снижение функции социального контроля, стойкие конфликты между родителями, втягивание ребенка в супружеские конфликты, недостаточность и противоречивость требований, предъявляемых к подростку, неустойчивость и противоречивость стиля воспитания, отсутствие доверия и сотрудничества, низкий авторитет родителей в глазах подростка.

Фактор ближайшего окружения на высоком уровне проявляется у 26,7 % подростков, на среднем уровне – у 63,3 %, на низком уровне – у 10 % опрошенных. Отсюда, у большей части подростков умеренно фактор ближайшего окружения, отражающий наличие в ближайшем окружении подростка лиц, употребляющих ПАВ или лиц с девиантным поведением, одобрение наркотизации в ближайшем окружении подростка, отчуждение или конфликтные отношения со сверстниками.

Школьный фактор риска на высоком уровне проявляется у 10 % подростков, на среднем уровне – у 33,3 %, на низком уровне – у 56,7 % опрошенных. Так, у большей части подростков слабо выражен семейный фактор риска, отражающий хроническую академическую неуспеваемость, конфликтные отношения с педагогами и сверстниками, частую смену учреждений образования, частые прогулы и пропуски занятий.

Психологический фактор риска на высоком уровне проявляется у 53,3 % подростков, на среднем уровне – у 30 %, на низком уровне – у 16,7 % опрошенных. Следовательно, у большей части подростков ярко выражен психологический фактор риска, отражающий положительное или лояльное отношение к употреблению ПАВ и личный опыт употребления.

Таким образом, у большей части подростков ярко выражен психологический фактор риска, отражающий положительное или лояльное отношение к употреблению ПАВ и личный опыт употребления, умеренно выражен фактор ближайшего окружения, предполагающий наличие в ближайшем окружении подростка лиц, употребляющих ПАВ или лиц с девиантным поведением, одобрение наркотизации в ближайшем окружении подростка, отчуждение или конфликтные отношения со сверстниками. У подростков на низком уровне проявляется семейный и школьный факторы риска.

Результаты исследования уровня алекситимии у подростков отражены на рисунке 3.

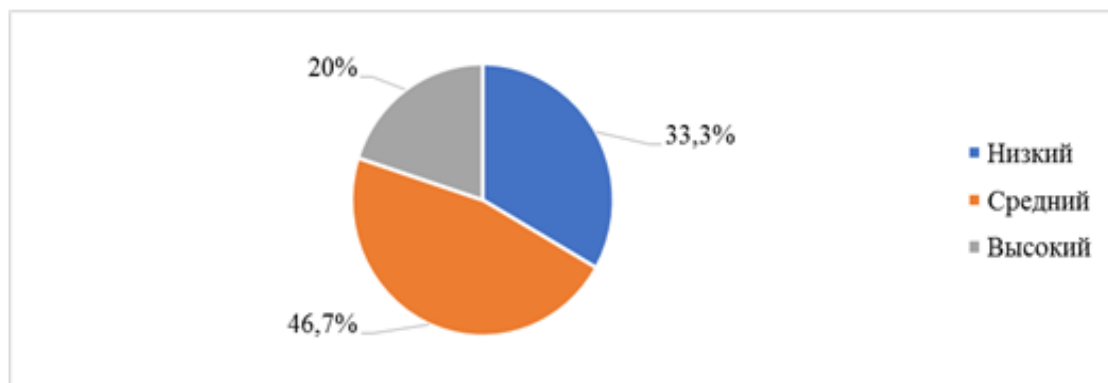


Рисунок 3 – Результаты исследования уровня алекситимии у подростков, полученные с помощью Торонтской алекситимической шкалы (Дж. Тейлор)

Анализ полученных данных показывает, что низкий уровень алекситимии выявлен у 33,3 % подростков. Они хорошо понимают и выражают в вербальной форме свои эмоции. Средний уровень алекситимии характерен для 46,7 % подростков. Высоким уровнем алекситимии обладают 20 % подростков. У них ярко проявляется снижение способности к распознаванию, дифференциации и выражению эмоциональных переживаний и телесных ощущений.

Таким образом, большая часть подростков обладает средним уровнем алекситимии – у них умеренно выражено снижение способности к распознаванию, дифференциации и выражению эмоциональных переживаний и телесных ощущений.

Результаты исследования выраженности базовых эмоций у подростков позволяют сделать следующие выводы, что преобладающими базовыми эмоциями у подростков выступают:

- интерес – эмоциональное состояние, связанное с потребностью узнать что-то новое об объекте интереса, повышенным вниманием к нему (8,6);
- радость – эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность, вероятность чего до этого момента была невелика или во всяком случае неопределенна (6,9);
- вина – эмоциональное состояние, связанное с ощущением собственной неправоты по отношению к себе или другому человеку (6,9);
- страх – эмоциональное состояние, связанное с ощущением угрозы своего спокойствия или безопасности (6,3);
- стыд – эмоциональное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных мыслей ожиданиям других людей и своих принципов (6,1).

В умеренной степени у подростков проявляются следующие эмоции:

- горе – эмоциональное состояние, выражающееся в печали, унынии (5,4);
- удивление – эмоциональное состояние, выражающееся в изумлении на внезапно возникшие обстоятельства (5,2).

Менее всего выражены у подростков следующие эмоции:

- отвращение – эмоциональное состояние, связанное с ощущением несоответствия своим принципам при вступлении в контакт с определёнными людьми (4,7);
- презрение – эмоциональное состояние, связанное с рассогласованием жизненных позиций со взглядами и поведением партнёра по общению (4,5);
- гнев – эмоциональное состояние, обусловленное вызываемое внезапным возникновением препятствия на пути удовлетворения важной потребности (3,9).

Таким образом, преобладающими базовыми эмоциями у подростков выступают: интерес, радость, вина, страх, стыд. Подростки испытывают эмоциональное состояние, связанное с потребностью узнать что-то новое об объекте интереса, повышенным вниманием к нему, ощущение радости. Также они переживают эмоциональное состояние, связанное с ощущением собственной неправоты по отношению к себе или другому человеку, с ощущением угрозы своего спокойствия или безопасности, а также состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных мыслей ожиданиям других людей и своих принципов.

Для выявления взаимосвязи психологических особенностей и эмоциональной сферы подростков, склонных к аддиктивному поведению, была осуществлена статистическая обработка данных с помощью коэффициента корреляции Спирмена, предназначенного для расчета силы и направления линейной зависимости между переменными исследования.

В ходе корреляционного анализа были выявлены следующие виды взаимосвязи:

Склонность к алкогольной зависимости положительно коррелирует с алекситимией ($r = 0,51$; $p \leq 0,05$). Чем выше склонность к алкогольной зависимости, что предполагает индивидуальную предрасположенность к употреблению алкоголя, тем выше снижение способности к распознаванию, дифференциации и выражению эмоциональных переживаний и телесных ощущений.

Склонность к алкогольной зависимости отрицательно коррелирует с интересом ($r = -0,58$; $p \leq 0,05$). Чем выше склонность к алкогольной зависимости, что предполагает индивидуальную предрасположенность к употреблению алкоголя, тем ниже эмоциональное состояние, связанное с потребностью узнать что-то новое об объекте интереса, повышенным вниманием к нему.

Склонность к наркотической зависимости отрицательно коррелирует с радостью ($r = -0,55$; $p \leq 0,05$). Чем выше склонность к наркотической зависимости, что предполагает индивидуальную предрасположенность к употреблению наркотических веществ, тем ниже эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность, вероятность чего до этого момента была невелика или во всяком случае неопределенна.

Склонность к наркотической зависимости положительно коррелирует со страхом ($r = 0,53$; $p \leq 0,05$). Чем выше склонность к наркотической зависимости, что предполагает индивидуальную предрасположенность к употреблению наркотических веществ, тем выше эмоциональное состояние, связанное с ощущением угрозы своего спокойствия или безопасности.

Фактор ближайшего окружения положительно коррелирует с гневом ($r = 0,50$; $p \leq 0,05$). Чем выше наличие в ближайшем окружении подростка лиц, употребляющих ПАВ или лиц с девиантным поведением, одобрение наркотизации в ближайшем окружении подростка, отчуждение или конфликтные отношения со сверстниками, тем выше эмоциональное состояние, обусловленное вызываемое внезапным возникновением препятствия на пути удовлетворения важной потребности.

Психологический фактор риска положительно коррелирует с алекситимией ($r = 0,56$; $p \leq 0,05$). Чем выше положительное или лояльное отношение к употреблению ПАВ и личный опыт употребления, тем выше снижение способности к распознаванию, дифференциации и выражению эмоциональных переживаний и телесных ощущений.

Алекситимия отрицательно коррелирует с радостью ($r = -0,54$; $p \leq 0,05$), интересом ($r = -0,58$; $p \leq 0,05$). Чем выше снижение способности к распознаванию, дифференциации и выражению эмоциональных переживаний и телесных ощущений, тем ниже эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность, вероятность чего до этого момента была невелика или во всяком случае неопределенна, а также эмоциональное состояние, связанное с потребностью узнать что-то новое об объекте интереса, повышенным вниманием к нему.

Таким образом, в результате корреляционного анализа установлено, что чем выше склонность к алкогольной зависимости, тем выше алекситимия и ниже интерес. Чем выше склонность к наркотической зависимости, тем ниже радость и выше страх. Чем выше фактор ближайшего окружения, тем выше гнев. Чем выше психологический фактор риска, тем выше алекситимия. Чем выше алекситимия, тем ниже радость и интерес.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования могут быть использованы в работе психолога в процессе индивидуального и группового консультирования подростков, склонных к аддиктивному поведению. Разработанная нами коррекционно-развивающая программа может быть использована с целью профилактики аддиктивного поведения у учащихся подросткового возраста.

Список использованных источников

- 1 Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2011. – 352 с.
- 2 Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
- 3 Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – М.: МЕДпресс, 2001. – 432 с.
- 4 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

А. С. Слесарева

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

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ БОЛЕЗНИ СТУДЕНТАМИ С НЕВРОЛОГИЧЕСКИМИ И ГИНЕКОЛОГИЧЕСКИМИ ПАТОЛОГИЯМИ

Статья посвящена исследованию особенностей восприятия болезни у студентов с различными медицинскими патологиями — неврологического и гинекологического профиля. Целью работы стало выявление специфики отношения к болезни и сравнение преобладающих типов реагирования в зависимости от характера соматического диагноза. Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, продемонстрировали, что у студентов с неврологическими заболеваниями статистически значимых отличий по сравнению с другими профилями не выявлено, несмотря на доминирование таких типов отношения к болезни, как тревожный, ипохондрический, сенситивный и анозогнозический. Эти формы восприятия отражают сложное взаимодействие когнитивных и эмоциональных компонентов адаптации к хроническому заболеванию, но не достигают уровня статистической значимости в межгрупповом сравнении. Полученные результаты позволяют расширить представление о психосоциальных аспектах студенческой заболеваемости и подчеркивают важность учета нозологической специфики при разработке программ психологической поддержки и профилактики.

Ключевые слова: отношение к болезни, студенты, гинекологический профиль, неврологический профиль, медицинская психология.

A. S. Slesareva

Scientific Adviser: T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

SPECIFICITY OF PERCEPTION OF DISEASE BY STUDENTS WITH NEUROLOGICAL AND GYNECOLOGICAL PATHOLOGIES

The article is devoted to the study of the peculiarities of perception of illness in students with various medical pathologies - neurological and gynecological profiles. The aim of the work was to identify the specificity of attitude to illness and compare the prevailing types of response depending on the nature of the somatic diagnosis. Empirical data obtained during the study demonstrated that students with neurological diseases did not show statistically significant differences compared to other profiles, despite the dominance of such types of attitude to illness as anxious, hypochondriacal, sensitive and anosognosic. These forms of perception reflect the complex interaction of cognitive and emotional components of adaptation to a chronic disease, but do not reach the level of statistical significance in intergroup comparison. The obtained results allow us to expand our understanding of the psychosocial aspects of student morbidity and emphasize the importance of taking into account the nosological specificity when developing programs of psychological support and prevention.

Keywords: attitude to illness, students, gynecological profile, neurological profile, medical psychology.

Проблематика отношения к болезни занимает одно из ключевых мест в клинической психологии и психосоматике, поскольку отражает сложное взаимодействие когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов личностного реагирования на соматическое неблагополучие. Восприятие собственного заболевания влияет не только на субъективное самочувствие и повседневную активность человека, но и на течение самого патологического процесса, соблюдение лечебных рекомендаций и адаптацию к ограничениям, вызванным заболеванием. Согласно концепции В. В. Бойко и А. М. Венгер, отношение к болезни представляет собой сложный интегративный феномен, включающий систему убеждений, эмоциональных реакций, моделей поведения и установок, направленных на осмысление и принятие болезни [2,4].

В отечественной науке выделяют несколько типологических моделей отношения к болезни (К. А. Абульханова-Славская, Л. В. Васильева, Е. В. Михайлова), в которых различают конструктивные и деструктивные формы реагирования, включая тревожный, ипохондрический, сенситивный, гармоничный и анозогнозический типы. Тревожный тип характеризуется постоянной озабоченностью состоянием здоровья и склонностью к катастрофизации симптомов. Ипохондрический – преувеличенным вниманием к соматическим ощущениям и недоверием к врачебным диагнозам. Сенситивный тип проявляется высокой ранимостью, переживанием собственной уязвимости и стеснением при обсуждении болезни. Анозогнозический тип – это отрицание наличия заболевания или его значимости, чаще всего интерпретируемое как защитный механизм, направленный на снижение психоэмоционального напряжения. Факторы, влияющие на формирование отношения к болезни, включают характер соматического расстройства (острое или хроническое), степень информированности пациента, его возраст, пол, уровень образования, жизненный опыт, а также особенности межличностного взаимодействия и социального

окружения. Гендерно обусловленные патологии, такие как гинекологические заболевания, усиливают личностную значимость болезни и формируют уникальные паттерны реагирования, связанные с телесной идентичностью, самопринятием и ожиданиями в отношении будущего [1, 3, 6].

Таким образом, исследование отношения к болезни позволяет выявить уязвимые зоны в психологическом реагировании и сформировать целенаправленные психокоррекционные и просветительские стратегии, особенно в образовательной среде, где личностные и профессиональные задачи часто вступают в конфликт с переживанием болезни.

Современные исследования подчеркивают, что субъективное восприятие болезни оказывает значительное влияние на поведение пациента, его приверженность лечению и прогноз заболевания. Тип отношения к болезни формируется под воздействием личностных характеристик, особенностей заболевания и социального окружения.

На основании исследования, проведенного М. Б. Чижковой и А. А. Долгушиной в неврологическом отделении клинической больницы, установлено, что у большинства пациентов наблюдаются дезадаптивные формы отношения к заболеванию, включая тревожный, ипохондрический и неврастенический типы. Эти типы отличаются повышенной эмоциональной неустойчивостью, тенденцией к преувеличению симптомов и снижением социальной активности [8, с. 68].

В исследовании Д. Н. Харькиной посвящённое пациентам с хроническим панкреатитом, было выявлено, что тревожно-депрессивные реакции на заболевание снижают качество жизни и ухудшают прогноз. Авторы подчёркивают необходимость учитывать личностные особенности при разработке индивидуальных программ лечения [7].

Е. А. Захарьян в своём аналитическом обзоре подчеркивает, что тип отношения к болезни может выступать предиктором её течения и исхода. Он выделяет такие факторы, как уровень информированности пациента, форма подачи медицинской информации, возраст, пол и психическое состояние, как ключевые в формировании адаптивного или дезадаптивного отношения к болезни [5, с. 132].

В данной статье представлены проанализируем специфику восприятия болезни студентами, неврологического и гинекологического профилей заболевания.

Для изучения данного вопроса было организовано эмпирическое исследование на базе УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». В выборку вошли 31 студент в возрасте от 18 до 23 лет, у которых в анамнезе зафиксированы заболевания неврологического или гинекологического характера.

В таблице 1 представлены результаты распределения респондентов офтальмологического и гинекологических профилей в соответствии с типом отношения к болезни. В качестве диагностического инструментария был использован личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ) «Типы отношения к болезни».

Таблица 1 – Результаты исследования по опроснику «ЛОБИ»

Типы отношения к болезни	Неврологический профиль (n = 16)	Гинекологический профиль (n = 15)	$\Phi^*_{\text{эмп}}$
1	2	3	4
Гармоничный (Г)	18,75 %	13,33 %	0.412
Тревожный (Т)	18,75 %	86,67 %	4.169
Ипохондрический (И)	12,5 %	46,67 %	2.174
Меланхолический (М)	6,25 %	26,67 %	1.614
Апатический (А)	12,5 %	0 %	–
Неврастенический (Н)	56,25 %	33,33 %	1.294
Обсессивно-фобический (О)	56,25 %	46,67 %	0.534
Сенситивный (С)	12,75 %	66,67 %	3.305

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Эгоцентрический (Я)	0 %	6,67 %	–
Эйфорический (Ф)	18,75 %	13,33 %	0.412
Анозогнозический (З)	12,5 %	46,67 %	2.174
Эргопатический (Р)	0 %	20 %	–
Паранойяльный (П)	31,25 %	60 %	1.63
Примечание: * $\varphi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$, $\varphi^*_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$			

На основе анализа данных, представленных в таблице 1, было установлено, что у студентов неврологического профиля заболеваний доминирующими типами отношения к болезни являются: «неврастенический» (56,25 %), «обсессивно-фобический» (56,25 %), «паранойяльный» (31,25 %). У студентов гинекологического профиля преобладают: «тревожный» (86,67 %), «сенситивный» (66,67 %), «паранойяльный» (60 %), «ипохондрический» (46,67 %), «обсессивно-фобический» (46,67 %), «анозогнозический» (46,67 %).

Применение φ^* -углового преобразования Фишера позволило провести сравнительный анализ частотных показателей между двумя выборками студентов – с заболеваниями неврологического и гинекологического профилей. Данный метод статистического анализа используется для оценки достоверности различий между двумя выборками. В результате, были установлены статистически значимые различия, и можно утверждать, что у студентов, имеющих заболевания *неврологического* профиля по сравнению с *гинекологическим*, статистически значимых различий не выявлено и можно утверждать, что студенты с неврологическими заболеваниями не демонстрируют статистически значимо отличающихся показателей по сравнению со студентами с гинекологическими заболеваниями. Это может указывать на схожие механизмы психологической адаптации к болезни в обеих группах, либо на то, что тип заболевания не является определяющим фактором в формировании отношения к болезни в данной выборке.

У студентов, имеющих заболевания неврологического профиля статистически значимо чаще характерны:

- «*тревожный*» тип ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 4.169$ при $p \leq 0,01$). Характеризуется выраженной обеспокоенностью по поводу состояния здоровья, склонностью к преувеличению симптомов и постоянному ожиданию ухудшения. У студенток проявляется в повышенной настороженности к циклическим и гормональным изменениям, частые самонаблюдения и тревожные интерпретации физиологических процессов, склонности к эмоциональной гиперреакции на медицинские заключения, потребность в постоянной валидации со стороны врачей и близких;

- «*ипохондрический*» тип ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 2.714$ при $p \leq 0,01$). Сопровождается постоянным вниманием к телесным ощущениям, частыми обращениями за медицинской помощью и сомнениями в диагнозах. У гинекологических пациенток наблюдаются множественные обращения к гинекологам с неясными жалобами, недоверие к результатам обследований, стремление к повторной диагностике, повышенная тревожность по поводу фертильности, гормонального фона, будущего материнства, склонность к самодиагностике и чтению медицинских форумов;

- «*сенситивный*» тип» ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 3.305$ при $p \leq 0,01$). Проявляется в повышенной чувствительности к мнению окружающих, стыдливости и склонности к самообвинению. У студенток может усиливаться в связи с интимным характером гинекологических проблем, что влияет на самооценку и межличностные отношения, избегают откровенных разговоров о симптомах даже с врачом, наблюдается снижение самооценки, особенно в контексте интимных отношений;

– «анозогнозический» тип ($\varphi^*_{кр} = 1,64 < \varphi^*_{эмп} = 2.174$ при $p \leq 0,01$). Характеризуется отрицанием наличия заболевания или его значимости. У студенток может выражаться в игнорировании симптомов, отказе от обследований или лечения, особенно если заболевание воспринимается как угрожающее социальной роли или будущему материнству. Демонстративное пренебрежение рекомендациями врачей, проявляют активное участие в повседневной жизни при наличии выраженных симптомов, отказываются от прохождения обследований, особенно если они касаются репродуктивной сферы, рационализация симптомов («это просто стресс», «пройдёт само»).

Проведенное исследование позволило проанализировать особенности отношения к болезни у студентов с неврологическими и гинекологическими патологиями. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов с неврологическим профилем не было выявлено статистически значимых отличий в типах восприятия болезни по сравнению с гинекологическим профилем, что может быть связано с более стабильными представлениями о заболевании как о функциональном нарушении, проходящем под контролем врача и медикаментозной терапии. Неврологические заболевания часто воспринимаются как хронические, но поддающиеся коррекции, что снижает уровень выраженности тревожных или дезадаптивных форм реагирования, также это может быть связано с большей распространённостью и известностью неврологических нарушений, что способствует формированию адаптивных копинг-стратегий и более рационального восприятия диагноза.

В отличие от них, у студентов, имеющих *гинекологические* заболевания, статистически значимо чаще проявляются «тревожный», «ипохондрический», «сенситивный» и «анозогнозический» типы отношения к болезни. Это может объясняться рядом факторов: высокой чувствительностью к социальной и эмоциональной оценке, спецификой телесного восприятия и интимным характером данной категории заболеваний. Наличие гинекологической патологии, особенно в молодом возрасте, может вызывать у студенток беспокойство относительно репродуктивного будущего, социальной привлекательности, а также уверенности в медицинской помощи. Сенситивный компонент усиливается за счёт включённости темы в гендерно-ролевую идентичность, тогда как анозогнозические проявления могут выполнять защитную функцию, смягчая тревожную симптоматику через отрицание значимости болезни.

Результаты данного исследования подчеркивают важность учета медицинского профиля при психологическом сопровождении студентов, страдающих хроническими заболеваниями. Дифференцированный подход с учетом специфики восприятия болезни позволит повысить эффективность профилактических и психокоррекционных мероприятий, а также адаптацию студентов в образовательной и социальной среде. Особое внимание в психопросветительских программах следует уделить студенткам с гинекологическими патологиями, у которых доминируют тревожно-ипохондрические и сенситивные паттерны реагирования – это требует комплексного взаимодействия специалистов психологии, гинекологии и педагогики.

Список использованных источников

- 1 Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. / К. А. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 299 с
- 2 Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других // В. В. Бойко /. – СПб.: Питер, 2010. – 384 с.
- 3 Васильева, Л. В. Психология отношения личности к болезни // Л. В. Васильева / Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 6. – С. 45–53.
- 4 Венгер, А.Л. Формирование представлений о здоровье и болезни в онтогенезе // А. Л. Венгер / Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 37–46.

5 Захарьян, Е. А. Отношение пациента к болезни как предиктор её течения и исхода // Е. В. Черный / Клиническая медицина. – 2023. – №11. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-patsienta-k-bolezni-kak-prediktor-ee-techeniya-i-ishoda> – Дата доступа: 15.06.2025.

6 Михайлова, Е. В. Типы отношения к болезни / Е. В. Михайлова – М.: МГУ, 1998. – 132 с.

7 Харькина, Д. Н. Анализ личностных особенностей и типов отношения к болезни пациентов с хроническим панкреатитом // Д. Н. Харькина / Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2006. – №25 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-lichnostnyh-osobennostey-i-tipov-otnosheniya-k-bolezni-patsientov-s-hronicheskim-pankreatitom> – Дата доступа: 15.06.2025.

8 Чижкова, М. Б. Типы отношения к болезни у пациентов неврологического отделения клинической больницы // М. Б. Чижкова, А. А. Долгушина / Научное обозрение. Медицинские науки. – 2023. – № 3. – С. 68–72.

А. С. Слесарева

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТИПОВ ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ У СТУДЕНТОВ НЕВРОЛОГИЧЕСКОГО И ЛОР-ПРОФИЛЕЙ ЗАБОЛЕВАНИЙ

В статье представлены результаты сравнительного исследования типов отношения к болезни у студентов с неврологическими и ЛОР-заболеваниями. Установлено, что для студентов неврологического профиля характерны тревожно-ипохондрические реакции (неврастенический и обсессивно-фобический типы). В то же время студенты с ЛОР-патологией демонстрируют либо отрицание тяжести заболевания (анозогнозический, эйфорический типы), либо повышенную чувствительность к мнению окружающих (сенситивный тип), либо уход в работу (эргопатический тип). Результаты подчеркивают необходимость учета нозологической специфики заболевания при оказании психологической помощи студентам.

Ключевые слова: типы отношения к болезни, студенты, неврологический профиль, ЛОР-профиль, медицинская психология.

A. S. Slesareva

Supervisor: T. G. Shatyuk, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor
F. Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

COMPARATIVE ANALYSIS OF ATTITUDE TOWARDS ILLNESS IN STUDENTS WITH NEUROLOGICAL AND ENT DISEASES

This article presents the results of a comparative study of attitudes toward illness in students with neurological and ENT diseases. It was found that students with neurological diseases are characterized by anxious-hypochondriac reactions (neurasthenic and obsessive-phobic types). Meanwhile, students with ENT pathologies demonstrate either denial of the severity of their illness (anosognosic, euphoric types), increased sensitivity to the opinions of others (sensitive type), or withdrawal into work (ergopathic type). The results highlight the need to consider the specific clinical features of the disease when providing psychological assistance to students.

Keywords: attitudes toward illness, students, neurological profile, ENT profile, medical psychology.

Проблема отношения личности к своему заболеванию занимает центральное место в медицинской психологии. Это отношение, являясь ядром внутренней картины болезни (ВКБ) – понятия, введенного в научный обиход Р. А. Лурией, – выступает системообразующим фактором, определяющим стратегии поведения пациента, уровень его комплаенса, эмоциональное состояние и, в конечном счете, влияющим на процесс лечения и реабилитации. Множественность и разноуровневость психологических реакций на заболевание закономерно привели к появлению ряда типологий, направленных на классификацию этих реакций. Теоретический анализ данных подходов позволяет выявить их эвристический потенциал, методологические основания и содержательные приоритеты, что является актуальной задачей для дальнейшего развития теории и практики клинической психологии [1, с. 37].

Особенности отношения к болезни в студенческом возрасте обусловлены комплексом психологических и социальных факторов. С одной стороны, данный период развития характеризуется формированием зрелой идентичности, включая телесный и социальный компоненты. С другой стороны, необходимость совмещения учебной нагрузки с потенциальным лечебным процессом создает дополнительный стрессовый фактор, требующий мобилизации адаптационных ресурсов. Исследования показывают, что тип отношения к болезни существенно влияет на академическую успеваемость, психологическое благополучие и социальную активность студентов [2, с. 121].

Представленная статья описывает результаты исследования отношения к заболеванию у студентов с неврологическими и ЛОР-заболеваниями. Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, охватив 40 студентов в возрасте 18–23 лет с подтвержденными заболеваниями. Психологические особенности восприятия болезни оценивались с помощью личностного опросника Бехтеревского института (ЛОБИ) «Типы отношения к болезни».

В таблице 1 представлены результаты распределения респондентов неврологического и оториноларингологического профилей в соответствии с типом отношения к болезни и результаты статистической обработки полученных данных с помощью χ^2 -углового преобразования Фишера, где принимается значимость на уровне 0,01 при $\chi^2_{кр} = 2,31$, на уровне 0,05 – при $\chi^2_{кр} = 1,64$. Так как не было выявлено респондентов с апатическим типом отношения к болезни у оториноларингологического профиля, то есть их процентные доли равны 0, поэтому по ним не проводился расчет, потому что результаты расчетов могут быть неоправданно завышенными.

Таблица 1 – Результаты исследования по опроснику «ЛОБИ»

Типы отношения к болезни	Неврологический профиль (n = 16)	Оториноларингологический профиль (n = 24)	$\chi^2_{эмп}$
1	2	3	4
Гармоничный (Г)	18,75 %	25 %	0.47
Тревожный (Т)	18,75 %	41,67 %	1.573
Ипохондрический (И)	12,5 %	25 %	1.005
Меланхолический (М)	6,25 %	16,67 %	1.04
Апатический (А)	12,5 %	0 %	–

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Неврастенический (Н)	56,25 %	20,83 %	2.318
Обсессивно-фобический (О)	56,25 %	29,17 %	1.72
Сенситивный (С)	12,75 %	41,67 %	2.109
Эгоцентрический (Я)	0 %	0 %	0.0
Эйфорический (Ф)	18,75 %	54,17 %	2.35
Анозогнозический (З)	12,5 %	41,67 %	2.109
Эргопатический (Р)	6,25 %	45,83 %	3.043
Паранойяльный (П)	31,25 %	12,5 %	1.437

В соответствии с данными, представленными в таблице 1, было выявлено, что у студентов, имеющих в анамнезе хронические заболевания неврологического профиля, доминирующими типами отношения к болезни являются: «*неврастенический*» тип (56,25 %), «*обсессивно-фобический*» тип (56,25 %), «*паранойяльный*» тип (31,25 %). У студентов, имеющих в анамнезе заболевания ЛОР-профиля проявляются чаще такие типы отношения как: «*эйфорический*» (54,17 %), «*эргопатический*» (45,83 %), «*тревожный*» (41,67 %), «*сенситивный*» (41,67 %), «*анозогнозический*» (41,67 %).

В результате применения ϕ^* -углового преобразования Фишера, были установлены статистически значимые различия, и можно утверждать, что у студентов, имеющих хронические заболевания неврологического профиля по сравнению с ЛОР-профилем, доминируют:

- «*неврастенический*» тип ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 2.318$ при $p \leq 0,01$) для людей этого типа характерна повышенная истощаемость и эмоциональная неустойчивость. Они часто просыпаются уже разбитыми, а их работоспособность снижена. Ключевым проявлением является раздражительность по пустякам: они злятся из-за мелочей (громкого звука, яркого света, чужой нерасторопности), но эти вспышки гнева быстро сменяются апатией и чувством бессилия. Неврастеники могут демонстрировать сниженную самооценку, чувствуя себя постоянно непонятыми и обиженными, при этом часто критикуя других. Физически это проявляется в частых головных болях, нарушениях сна (бессонница или тревожные сновидения) и различных вегетативных нарушениях. Проявляется в раздражительности, нетерпимости к симптомам, быстрое истощение, такие пациенты жалуется на малейшие проявления болезни, легко впадает в уныние, но при этом активно ищет помощь, тревожны, склонны к перепадам настроения, ощущение «невыносимости» болезни;

- «*обсессивно-фобический*» тип ($\phi^*_{кр} = 1,64 < \phi^*_{эмп} = 1.72$ при $p \leq 0,05$) для них характерна первазивная озабоченность порядком, перфекционизмом и контролем. Они живут в мире навязчивых мыслей (обсессий) – повторяющихся, тревожных и нежелательных идей, которые вызывают сильное беспокойство (например, страх загрязнения, сомнения в правильности закрытия двери). Для снижения этой тревоги они совершают навязчивые действия (компульсии) или ритуалы (многократные проверки, мытье рук, строгий распорядок), стремятся к гиперисполнительности, скрупулезности и соблюдению правил в ущерб гибкости и эффективности, они ригидны и упрямы в своих действиях, часто настаивают, чтобы всё выполнялось только определённым образом, и с трудом делегируют полномочия, поскольку не доверяют чужому контролю, постоянные навязчивые мысли о болезни, страх осложнений, частые проверки состояния, обращение к врачам, поиск подтверждений диагноза, тревога, внутреннее напряжение, склонность к ритуалам (например, многократное измерение давления).

У пациентов ЛОР-профиля статистически чаще проявляются такие типы как:

– «сенситивный» тип ($\varphi^*_{кр} = 1,64 < \varphi^*_{эмп} = 2.109$ при $p \leq 0,05$) характеризуется высокой чувствительностью, впечатлительностью и обостренным чувством долга. Это очень ответственные, добросовестные и эмпатичные люди, но их главная уязвимость – тотальная боязливость в социальном плане и зависимость от мнения окружающих. Они застенчивы и робки в непривычной обстановке или с новыми людьми, предпочитают тихую, проверенную компанию и избегая активного общественного внимания, отличаются самокопанием и чрезмерной требовательностью к себе, склонны к самокритике и руминации (постоянному переосмыслению своих поступков и ошибок), остро реагируют на критику и могут быть мнительными, что нередко приводит к замыканию и отстранённому образу жизни, несмотря на глубокую потребность в близких, доверительных отношениях, проявляется повышенная чувствительность к мнению окружающих, стыдливость из-за болезни, скрывают симптомы, боятся быть обузой, болезненно реагирует на малейшие намёки на неполноценность;

– «эйфорический» тип ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 2.35$ при $p \leq 0,01$) является одним из типов отношения к болезни (ТОБ), проявляющимся у человека, столкнувшегося с заболеванием, характеризуется необоснованно повышенным настроением и легкомысленным, пренебрежительным отношением к своему диагнозу, демонстрируют браваду, минимализируют симптомы и тешат себя надеждой, что «само всё обойдется», склонны нарушать врачебные предписания, режим и диету, поскольку стремятся продолжать вести прежний образ жизни и получать удовольствия, игнорируя серьёзность состояния. Подобное отношение является формой психологической защиты, но оно пагубно сказывается на течении заболевания. чрезмерно оптимистичное, легкомысленное отношение к болезни, игнорируют симптомы, отказываются от лечения, уверены, что «всё само пройдёт», проявляют: благодущие, беспечность, иногда раздражение на врачей за «излишние предостережения»;

– «анозогнозический» тип ($\varphi^*_{кр} = 1,64 < \varphi^*_{эмп} = 2.109$ при $p \leq 0,05$) является радикальной формой отрицания. Анозогнозия – это состояние, при котором человек не осознает наличие у себя болезни или её тяжести, даже при наличии очевидных и объективных симптомов. Люди с этим типом активно отбрасывают мысли о болезни и её возможных последствиях, могут категорически отрицать диагноз, отказываться от лечения или обследования, это сильный, часто бессознательный, защитный механизм психики, направленный на избегание тревоги и страха перед заболеванием, отрицают болезни или её тяжесть, отказывают признавать диагноз, игнорируют медицинские рекомендации, уверены в своём здоровье, раздражаются на попытки убедить в обратном;

– «эргопатический» тип ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 3.043$ при $p \leq 0,01$) выражается в сверхответственном, одержимом отношении к работе, которая становится главным способом справиться с болезнью. Это классический «уход от болезни в работу», несмотря на ограничения здоровья, стремится во что бы то ни стало сохранить свой прежний профессиональный статус и активность, он может работать даже больше, чем до болезни, демонстрируя стеничность (активность, напор) и целеустремленность. При этом он часто игнорирует физические симптомы, пренебрегает необходимым режимом лечения и отдыха, так как работа становится для него центральным смыслом и единственным способом не думать о своём недуге, испытывают чувство долга, гипертоттветственность.

Проведенное сравнительное исследование типов отношения к болезни студентов с неврологическими и ЛОР-заболеваниями позволило выявить существенные и статистически значимые различия в психологическом реагировании на болезнь, что подтверждает влияние нозологической специфики заболевания на внутреннюю картину болезни.

Результаты свидетельствуют о том, что для студентов с неврологическими расстройствами характерно формирование более дезадаптивных и эмоционально напряженных

типов реагирования. Доминирование неврастенического и обсессивно-фобического типов свидетельствует о высоком уровне тревоги, раздражительности, мнительности и склонности к катастрофизации своего состояния.

У студентов с заболеваниями ЛОР-профиля выявлен более разнородный, но в целом иной комплекс реакций. Преобладание сенситивного, эйфорического, анозогнозического и эргопатического типов указывает на иные психологические стратегии совладания. С одной стороны, это может проявляться в игнорировании болезни (анозогнозия) или в попытке «уйти в работу» (эргопатия), что, вероятно, связано с восприятием ЛОР-заболеваний как менее тяжелых и угрожающих. С другой стороны, сенситивный тип, связанный с опасениями о мнении окружающих, и эйфорический тип, характеризующийся неадекватным пренебрежением к болезни, демонстрируют внутренний конфликт и недостаточную критичность к своему состоянию.

Студенты с заболеваниями *неврологического профиля* продемонстрировали статистически более высокую частоту встречаемости двух выраженных типов отношения к болезни: неврастенического и обсессивно-фобического. Неврастенический тип отношения к болезни характеризуется повышенной раздражительностью, неустойчивостью настроения и истощаемостью нервной системы. Пациенты с этим типом склонны фиксироваться на своих неприятных ощущениях, быстро утомляться от попыток лечения и реабилитации и эмоционально реагировать даже на незначительные изменения в самочувствии. Болезнь воспринимается ими как основная помеха в учебе и личной жизни, вызывая гнев и беспомощность. В свою очередь, обсессивно-фобический тип отражает преобладание тревоги и навязчивых опасений, связанных с болезнью. Студенты неврологического профиля чаще других склонны к постоянным и мучительным размышлениям о возможных осложнениях, неверном диагнозе или неэффективности лечения. Они могут чрезмерно педантично следовать инструкциям, многократно перепроверять назначения врачей и испытывать иррациональный страх перед определенными процедурами или ситуациями, связанными с их состоянием. Выявленное преобладание этих типов в неврологической группе указывает на более выраженный тревожно-ипохондрический и астенический компоненты в структуре их соматозогнозии, что, вероятно, обусловлено высокой субъективной значимостью и потенциальной инвалидирующей природой неврологических нарушений.

Совершенно иная картина психологического реагирования наблюдается в группе студентов, имеющих в анамнезе заболевания *ЛОР-профиля*. У них статистически чаще отмечается проявление сенситивного, эйфорического, анозогнозического и эргопатического типов отношения к болезни. Такое сочетание указывает на более экстернальный (направленный вовне) и социально-адаптивный, но при этом часто неконструктивный способ справляться с болезнью. *Сенситивный тип* характеризуется повышенной чувствительностью к мнению окружающих относительно своего состояния. Студенты боятся, что их болезнь (например, хронический отит или синусит) станет поводом для насмешек, пренебрежения или жалости, что может привести к социальной изоляции и отказу от активной деятельности. *Эйфорический тип* демонстрирует чрезмерно оптимистичный взгляд на заболевание, часто граничащий с недооценкой его тяжести. Эти студенты склонны преуменьшать симптомы, демонстрировать бодрое настроение и игнорировать предписания, считая, что «все обойдется само собой». *Анозогнозический тип* представляет собой прямое отрицание болезни. Студенты практически игнорируют наличие патологии, отказываются от регулярного лечения и профилактики, что создает высокий риск обострений и осложнений. Наконец, *эргопатический тип* проявляется в "бегстве в работу" или учебу. Личность стремится максимально погрузиться в деятельность, чтобы избежать мыслей о болезни, при этом может игнорировать объективно необходимые ограничения и перегружать себя, что является защитным механизмом, но может быть контрпродуктивным для здоровья.

Сравнительный анализ убедительно подтверждает, что профиль заболевания является значимым фактором, определяющим психологическое отношение к нему. Неврологические заболевания чаще провоцируют формирование интрапсихических, тревожно-фобических и астенических реакций. ЛОР-заболевания чаще вызывают социально-направленные реакции, такие как избегание, отрицание или компенсация через деятельность.

Полученные данные имеют фундаментальное значение для разработки профильных психокоррекционных стратегий. Для студентов неврологического профиля необходимо акцентировать внимание на управлении тревогой, снижении ипохондрической фиксации и обучении навыкам саморегуляции. В работе со студентами ЛОР-профиля приоритетными направлениями должны стать повышение внутренней ответственности за здоровье (борьба с анозогнозией), коррекция неадекватных социальных установок (работа с сенситивностью) и формирование реалистичного отношения к болезни (снижение эйфории / эргопатии). Индивидуализация психотерапевтической помощи на основе выявленных типов отношения к болезни позволит существенно повысить эффективность лечения и улучшить психосоциальную адаптацию студентов.

Список использованных источников

1 Лурия, Р. А. Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания // Р. А. Лурия – Москва: Медицина, 1977. – 111 с.

2 Чудова, И. В. Особенности отношения к болезни у студентов с хроническими соматическими заболеваниями / И. В. Чудова // Психология и право. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 120–134.

А. С. Слесарева

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТИПОВ ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ У СТУДЕНТОВ ТРАВМАТОЛОГИЧЕСКОГО И ДЕРМАТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ ЗАБОЛЕВАНИЙ

В статье представлен сравнительный анализ типов отношения к болезни у студентов, имеющих в анамнезе заболевания травматологического и дерматологического профиля. У студентов с травматологическим анамнезом преобладает эргопатический тип отношения к болезни, характеризующийся активной жизненной позицией, стремлением к преодолению недуга и восстановлению функционального состояния. Это связано с тем, что травматологические заболевания, как правило, имеют острое начало, чёткую локализацию, прогнозируемое течение и высокий потенциал выздоровления. Болезнь воспринимается как временное препятствие, не затрагивающее глубинные слои личности, что способствует мобилизации волевых ресурсов и рационализации переживаний. В противоположность этому, у студентов с дерматологическим анамнезом чаще наблюдаются неврастенический, сенситивный, эйфорический и паранойяльный типы отношения к болезни. Эти типы отражают более глубокое вовлечение болезни в структуру Я и межличностные отношения. Полученные данные подчеркивают необходимость дифференцированного подхода в психологической поддержке студентов, учитывающего не только медицинский диагноз, но и субъективную картину болезни.

Ключевые слова: отношение к болезни, студенты, травматологический профиль, дерматологический профиль, медицинская психология.

A. S. Slesareva

Scientific Supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogy, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

COMPARATIVE ANALYSIS OF TYPES OF ATTITUDE TOWARDS DISEASE IN STUDENTS OF TRAUMATOLOGICAL AND DERMATOLOGICAL DISEASE PROFILES

The article presents a comparative analysis of types of attitude towards illness among students with a history of traumatic and dermatological conditions. Students with a traumatic history predominantly exhibit an ergopathic type of attitude towards illness, characterized by an active life position, a desire to overcome the ailment, and restore functional capacity. This is attributed to the fact that traumatic conditions typically have an acute onset, clear localization, a predictable course, and a high potential for recovery. The illness is perceived as a temporary obstacle that does not affect the core aspects of personality, which facilitates the mobilization of volitional resources and the rationalization of experiences. In contrast, students with a dermatological history more frequently display neurasthenic, sensitive, euphoric, and paranoid types of attitude towards illness. These types reflect a deeper integration of the illness into the self-structure and interpersonal relationships. The obtained findings emphasize the necessity for a differentiated approach to psychological support for students, taking into account not only the medical diagnosis but also the subjective experience of the illness.

Keywords: attitude towards illness, students, traumatic profile, dermatological profile, medical psychology.

В студенческом возрасте формируются ключевые установки, определяющие отношение к здоровью и болезни. Это период высокой когнитивной активности, эмоциональной нестабильности и социальной адаптации, что делает восприятие болезни особенно значимым. Болезнь в этом контексте – не только медицинский факт, но и психологический, социальный и даже философский феномен. В условиях растущей академической нагрузки, социальной нестабильности и постпандемийных последствий здоровье студентов становится не только медицинской, но и психологической проблемой. Отношение к болезни – это не просто реакция на физическое недомогание, а сложный конструкт, включающий когнитивные установки, эмоциональные переживания и поведенческие стратегии. Понимание этого феномена особенно важно на этапе профессионального становления, когда формируются устойчивые модели самосохранительного поведения. Концепт «отношение к болезни» охватывает представления личности о причинах, последствиях и способах преодоления болезни. По мнению О. Е. Ельниковой, отношение к болезни включает в себя не только рациональные оценки, но и глубинные личностные особенности, связанные с тревожностью, самооценкой и мотивацией. В контексте студенческой среды это отношение может быть модифицировано как академическим давлением, так и культурными нормами, связанными с восприятием слабости и уязвимости [2, с. 292].

Одним из значимых исследований является работа М. В. Горбаневой и С. В. Есиной, в которой изучался уровень тревожности и отношение к болезни у студентов-аллергиков. Авторы выявили, что высокий уровень ситуационной тревожности коррелирует с избеганием медицинской помощи и склонностью к игнорированию симптомов. Также было проведено сравнительное исследование между аллергиками и здоровыми студентами, показавшее различия в стрессоустойчивости и типе отношения к болезни. В работе, посвящённой типам отношения к болезни в контексте здорового образа жизни,

показано, что студенты с выраженной самосохранительной направленностью демонстрируют активное поведение при первых признаках недомогания. Они чаще обращаются за медицинской помощью, соблюдают режим и участвуют в профилактических мероприятиях. Это связано с высоким уровнем осознанности и сформированной мотивацией к сохранению здоровья [1, с. 9].

Представленная статья описывает методику и результаты исследования отношения к заболеванию у студентов с травматологическими и дерматологическими заболеваниями. Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, охватив 36 студентов в возрасте 18–23 лет с подтвержденными заболеваниями. Психологические особенности восприятия болезни оценивались с помощью личностного опросника Бехтеревского института (ЛОБИ) «Типы отношения к болезни».

В таблице 1 представлены результаты распределения респондентов травматологического и дерматологических профилей в соответствии с типом отношения к болезни и результаты статистической обработки полученных данных с помощью ϕ^* -углового преобразования Фишера, где принимается значимость на уровне 0,01 при $\phi^*_{кр} = 2,31$, на уровне 0,05 – при $\phi^*_{кр} = 1,64$. Так как не было выявлено респондентов с апатическим, меланхолическим типом отношения к болезни в травматологическом профиле, то есть их процентные доли равны 0, поэтому по ним не проводился расчет, потому что результаты расчетов могут быть неоправданно завышенными.

Таблица 1 – Результаты исследования по опроснику «ЛОБИ»

Типы отношения к болезни	Травматологический профиль (n = 15)	Дерматологический профиль (n = 21)	$\phi^*_{эмп}$
Гармоничный (Г)	13,33 %	9,52 %	0.355
Тревожный (Т)	40 %	52,38 %	0.737
Ипохондрический (И)	6,67 %	19,05 %	1.127
Меланхолический (М)	0 %	19,05 %	–
Апатический (А)	0 %	9,52 %	–
Неврастенический (Н)	13,33 %	47,62 %	2.294
Обсессивно-фобический (О)	46,67 %	42,86 %	0.227
Сенситивный (С)	13,33 %	47,62 %	2.294
Эгоцентрический (Я)	0 %	0 %	0.0
Эйфорический (Ф)	6,67 %	28,57 %	1.791
Анозогнозический (З)	46,67 %	52,38 %	0.338
Эргопатический (Р)	33,33 %	9,52 %	1.785
Паранойяльный (П)	6,67 %	57,14 %	3.525

На основе анализа данных, представленных в таблице 1, было установлено, что в группе студентов травматологического профиля заболеваний доминирующими типами отношения к болезни являются: «обсессивно-фобический» (46,67 %), «анозогнозический» (46,67 %), «тревожный» (40 %), «эргопатический» (33,33 %).

У пациентов дерматологического профиля заболеваний преобладают: «паранойяльный» (57,14 %), «тревожный» (52,38 %), «анозогнозический» (52,38 %), «неврастенический» (47,62 %), «сенситивный» (47,62 %), «обсессивно-фобический» (42,86 %).

В результате применения ϕ^* -углового преобразования Фишера, были установлены статистически значимые различия, и можно утверждать, что пациентам, имеющим заболевания травматологического профиля по сравнению с дерматологическим, статистически

значимо чаще характерен «*эргопатический*» тип ($\varphi^*_{кр} = 1,64 < \varphi^*_{эмп} = 1,785$ при $p \leq 0,05$). Характеризуется активной жизненной позицией и стремлением преодолеть недуг через деятельность. Студенты с таким типом не склонны фокусироваться на симптомах, они продолжают участвовать в учебной и социальной жизни, часто игнорируя физическое состояние. Болезнь воспринимается ими как временное препятствие, которое можно преодолеть усилием воли. Внутренне они испытывают напряжение, мобилизацию ресурсов, иногда скрытую тревогу, но при этом ощущают удовлетворение от собственной стойкости. Этот тип часто встречается у студентов с выраженной мотивацией к достижению, у тех, кто идентифицирует себя через продуктивность и успех.

У пациентов, имеющих в анамнезе заболевания дерматологического профиля по сравнению с травматологическим, статистически значимо чаще проявлен:

– «*неврастенический*» тип ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 2,294$ при $p \leq 0,01$). У студентов проявляется в повышенной чувствительности к симптомам, раздражительности и склонности к жалобам. Болезнь воспринимается как источник фрустрации, усталости и потери контроля над собой. Такие студенты могут преувеличивать тяжесть состояния, испытывать трудности в концентрации, быстро утомляться. Эмоционально они переживают тревогу, подавленность, ощущение беспомощности, нуждаются в поддержке, но могут быть амбивалентны к помощи, опасаясь зависимости. Этот тип часто связан с астеническими чертами личности и низкой стрессоустойчивостью;

– «*сенситивный*» тип ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 2,294$ при $p \leq 0,01$). Отличается глубокой эмоциональной реакцией на болезнь, связанной с самооценкой и отношением окружающих. Болезнь становится триггером для переживаний о собственной уязвимости, страхе быть отвергнутым или осмеянным. Студенты с этим типом склонны к скрытности, могут избегать общения, стесняются говорить о своём состоянии. Они испытывают внутренний конфликт между потребностью в помощи и страхом зависимости или потери автономии. Эмоционально преобладают тревога, стыд, чувство одиночества. Сенситивный тип особенно ярко проявляется в ситуациях, когда болезнь затрагивает внешность или социальную активность;

– «*эйфорический*» тип ($\varphi^*_{кр} = 1,64 < \varphi^*_{эмп} = 1,791$ при $p \leq 0,05$). Характеризуется неадекватным оптимизмом, легкомысленным отношением к симптомам и снижением критичности. Студенты с этим типом могут игнорировать рекомендации врачей, шутить о своём состоянии, демонстрировать показную бодрость. Болезнь воспринимается ими как нечто незначительное, не требующее внимания. Однако за внешней эйфорией может скрываться вытесненная тревога, страх признания собственной уязвимости. Эмоционально они демонстрируют поверхностную радость, нестабильность, стремление избежать серьёзного разговора о здоровье. Этот тип может быть связан с защитными механизмами, направленными на сохранение образа «здорового, успешного» человека;

– «*паранойальный*» тип ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 3,525$ при $p \leq 0,01$). Проявляется в интерпретации болезни как внешней угрозы, несправедливости или злого умысла. Студенты с этим типом склонны искать виновных – будь то врачи, система здравоохранения, окружающие. Они могут демонстрировать агрессию, подозрительность, замкнутость. Болезнь воспринимается как результат внешнего воздействия, а не внутреннего состояния. Эмоционально преобладают тревога, гнев, недоверие, ощущение изоляции. Этот тип может быть связан с ригидными установками, низким уровнем доверия и склонностью к проективному мышлению.

В результате проведённого сравнительного анализа типов отношения к болезни у студентов с травматологическими и дерматологическими заболеваниями выявил: что у студентов, перенёсших заболевания травматологического профиля, преобладает «*эргопатический*» тип отношения к болезни. Это связано с характером травматологических

состояний, которые часто воспринимаются как острые, но преодолимые физические препятствия. Такие студенты склонны к активной мобилизации, стремятся как можно быстрее восстановить функциональность, сохранить привычный ритм жизни и учебной деятельности. Болезнь в их восприятии – это вызов, требующий усилий, но не затрагивающий глубинные аспекты идентичности. Эргопатическая установка формируется на фоне временного характера травмы, ясных сроков восстановления и социальной поддержки, что способствует формированию деятельностной, волевой позиции.

В отличие от этого, студенты с дерматологическими заболеваниями демонстрируют более широкий спектр эмоционально окрашенных типов отношения к болезни: «неврастенический», «сенситивный», «эйфорический» и «паранойальный». Дерматологические состояния, особенно хронические и визуально заметные, затрагивают не только физическое, но и социально-психологическое пространство личности. *Неврастенический* тип проявляется в повышенной раздражительности, утомляемости и тревожности, что связано с длительным течением болезни, отсутствием быстрого результата лечения и постоянным дискомфортом, *сенситивный* тип формируется на фоне повышенной уязвимости к оценке окружающих, особенно в связи с эстетическим восприятием внешности – студенты переживают стыд, страх отвержения, стремятся скрыть симптомы, *эйфорический* тип может быть защитной реакцией на хронический стресс, когда болезнь вытесняется в демонстративный оптимизм, сопровождающийся снижением критичности, *паранойальный* тип возникает при ощущении несправедливости, недоверии к медицинской системе, склонности к интерпретации болезни как внешней угрозы – особенно в случаях, когда лечение оказывается неэффективным или сопровождается социальным напряжением.

Таким образом, тип отношения к болезни у студентов тесно связан с характером заболевания, его визуальной выраженностью, длительностью, социальной значимостью и влиянием на образ «Я». Травматологические состояния провоцируют мобилизацию и активное преодоление, тогда как дерматологические – более сложные, эмоционально насыщенные реакции, затрагивающие глубинные слои личности.

Полученные данные подчеркивают важность индивидуализированного подхода в психологической поддержке студентов с различными медицинскими анамнезами. Понимание типологии отношения к болезни позволяет не только глубже интерпретировать поведение и эмоциональные реакции обучающихся, но и формировать более точные стратегии сопровождения, включая психообразование, групповую работу, развитие навыков саморефлексии и эмоциональной регуляции. В образовательной среде важно учитывать, что болезнь – это не только медицинский факт, но и психологическое событие, влияющее на учебную мотивацию, социальные взаимодействия и формирование идентичности. Учет этих различий способствует созданию более гуманной, поддерживающей и адаптивной среды, в которой студенты могут не только справляться с болезнью, но и использовать её как ресурс для личностного роста и профессионального становления.

Список использованных источников

- 1 Горбанева, М. В. Уровень тревожности и отношение к болезни студентов-аллергиков / М. В. Горбанева, С. В. Есина // Молодой ученый. – 2019. – № 51.1 (289.1). – С. 8–10.
- 2 Ельникова, О. Е. Концепт «отношение к болезни» как научная проблема. Обзор литературы / О. Е. Ельникова // Комплексные исследования детства. – 2020. – Т. 2, № 4. – С. 292–304.

А. С. Слесарева

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

СТРАХИ ВЫСОКОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ У ПАЦИЕНТОВ ГИНЕКОЛОГИЧЕСКОГО И ОНКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ ЗАБОЛЕВАНИЙ

В данной статье рассматриваются страхи высокой интенсивности у пациентов с гинекологическими и онкологическими заболеваниями. Проведенное исследование выявило статистически значимые различия в характере и частоте проявления различных форм страха у этих групп пациентов. У пациентов гинекологического профиля чаще встречаются страхи, связанные с внешними угрозами и социальной адаптацией, такие как страх пауков и змей, страх темноты, преступности, изменений в личной жизни, ответственности, экзаменов, публичных выступлений, агрессии по отношению к близким и боязнь замкнутых пространств. В то же время у пациентов онкологического профиля преобладают страхи, связанные с экзистенциальными вопросами и здоровьем: страх сумасшествия, болезни близких, старости, проблем с сердцем, будущего и возможного заболевания. Выявленные различия обусловлены спецификой заболеваний, их влиянием на психоэмоциональное состояние пациентов и особенностями восприятия угроз.

Ключевые слова: фобия, страхи, пациенты, гинекологический профиль, онкологический профиль, медицинская психология.

A. S. Slesareva

Scientific Supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogy, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

HIGH-INTENSITY FEARS IN GYNECOLOGICAL AND ONCOLOGICAL PATIENT POPULATIONS

The article presents the results of a comparative study of illness behavior types among students with neurological and otolaryngological conditions. It was found that students with neurological disorders are characterized by anxious-hypochondriacal reactions (neurasthenic and obsessive-phobic types). In contrast, students with ENT pathology demonstrate either denial of the severity of the illness (anosognosic and euphoric types), or increased sensitivity to the opinions of others (sensitive type), or immersion in work (ergopathic type). The results underscore the necessity of considering the nosological specificity of the disease when providing psychological support to students.

Keywords: illness behavior types, students, neurological profile, otolaryngological profile, medical psychology.

Страх является одной из базовых человеческих эмоций, выполняющей защитную функцию в ответ на реальную или предполагаемую угрозу. В медицинском контексте страхи пациентов могут существенно влиять на их психологическое состояние, отношение к лечению и качество жизни. Пациенты с хроническими заболеваниями, такими как онкологические, сердечно-сосудистые или неврологические расстройства, часто сталкиваются со специфическими страхами, связанными с прогрессированием болезни, инвалидностью или смертью. Эти страхи, такие как страх рецидива или потери

контроля, отличаются от общих тревожных расстройств и требуют особого внимания в психологической практике. Исследования страхов пациентов, проводимые учёными, позволяют не только лучше понять их природу, но и разработать эффективные методы психологической поддержки [1, с. 133].

Страхи пациентов – это не просто незначительные эмоциональные реакции, а глубоко укоренившиеся переживания, способные существенно влиять на их путь к выздоровлению. От боязни иглы до экзистенциального страха перед смертью, эти опасения требуют внимательного отношения со стороны медицинских работников и всей системы здравоохранения. Научные исследования подтверждают важность работы со страхами, демонстрируя их влияние на физиологические и психологические процессы. Осознание и эмпатия к страхам пациента, открытый диалог, предоставление адекватной информации, а также возможность психологической поддержки – все это не просто проявление гуманизма, но и неотъемлемая часть эффективного и целостного лечения. Интеграция психологической поддержки в рутинную медицинскую практику, а также дальнейшие эмпирические исследования позволят нам не только облегчить страдания пациентов, но и повысить эффективность здравоохранения в целом. В некоторых исследованиях акцент делается на специфических страхах. Например, исследование, опубликованное в “Journal of Clinical Oncology” выявило, что страх рецидива является одним из наиболее преобладающих и стойких страхов у онкологических пациентов, значительно влияя на их качество жизни даже после успешного лечения. Эти данные подчеркивают необходимость комплексного подхода, выходящего за рамки сугубо медицинских процедур [2].

Страх – это не враг. Это сторожевой пёс психики, охраняющий границы безопасности. Он может быть кратким, как вспышка перед прыжком в воду, или длительным, как тревога перед переменами. Он может быть рациональным – страх перед змеей в лесу, или иррациональным – страх перед успехом, перед близостью, перед самим собой. Страх – это не слабость. Это чувствительность. Это способность распознать уязвимость и отреагировать. Фобия – это страх, утративший связь с реальностью. Он не спрашивает, он диктует. Он не предупреждает, он ограничивает. Человек с фобией знает, что паук не причинит вреда, но тело реагирует, как будто это монстр. Фобия – это не выбор, это автоматизм. Фобии бывают разные: от страха высоты до страха быть отвергнутым. Некоторые живут в теле, другие – в социальных ситуациях. Но все они – попытка психики защититься, пусть и чрезмерно [3, с. 384].

Для выявления страхов и фобий у пациентов гинекологического и онкологического профилей заболеваний было проведено эмпирическое исследование. Базой исследования стали УЗ «Жлобинская ЦРБ», УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», Учреждение «Гомельский областной клинический онкологический диспансер» и поликлинические учреждения г. Гомеля. Выборка исследования была сформирована из 76 человек, имеющих в анамнезе заболевания гинекологического и онкологического профилей. Ее составили 41 респондент гинекологического профиля в возрасте от 18 до 48 лет и 35 респондентов онкологического профиля в возрасте от 35 до 74 лет.

В качестве диагностического инструментария был использован опросник «Иерархической структуры актуальных страхов личности (ИСАС)» Ю. Щербатых и Е. Ивлевой.

Результаты исследования страхов у пациентов гинекологического и онкологического профилей заболеваний с помощью «иерархической структуры актуальных страхов личности (ИСАС)» представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования страхов у пациентов гинекологического и онкологического профилей заболеваний с помощью «иерархической структуры актуальных страхов личности (ИСАС)» Ю. Щербатых и Е. Ивлева

Форма страха	Гинекологический профиль (n = 41)	Онкологический профиль (n = 35)	$\varphi^*_{эмп}$
1 Страх пауков и змей	56,10	2,86	5.881
2 Страх темноты	21,95	0	4.238
3 Страх сумасшествия	0	14,29	3.368
4 Страх болезни близких	46,34	94,29	5.046
5 Страх преступности	12,20	0	3.1
6 Страх начальства	46,34	8,57	3.925
7 Страх изменений в личной жизни	75,61	57,14	1.714
8 Страх ответственности	29,27	0	4.968
9 Страх старости	7,32	77,14	6.939
10 Страх за сердце	0	65,71	8.215
11 Страх бедности	14,63	28,57	1.489
12 Страх перед будущим	26,83	88,57	5.922
13 Страх перед «экзаменами»	56,10	0	7.357
14 Страх войны	0	5,71	0.0
15 Страх смерти	24,39	37,14	1.207
16 Боязнь замкнутых пространств	4,88	0	1.935
17 Страх высоты	0	5,71	2.098
18 Страх глубины	0	0	0.0
19 Страх перед негативными последствиями болезней близких людей	80,49	82,86	0.266
20 Страх заболеть каким-либо заболеванием	31,71	62,86	2.758
21 Страхи связанные с половой функцией	19,51	8,57	1.394
22 Страх самоубийства	0	0	0.0
23 Страх перед публичными выступлениями	7,73	2,86	7.207
24 Страх агрессии по отношению к близким	56,10	0	7.357
Примечание: * $\varphi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$, $\varphi^*_{кр} = 1,64$ $p \leq 0,05$			

В соответствии с данными, представленными в таблице 1 было выявлено, что в группе пациентов гинекологического профиля заболевания, проявляются на высоком уровне такие формы страхов как: «страх пауков и змей» (56,10 %), «страх изменений в личной жизни» (75,61 %), «страх перед «экзаменами» (56,10 %), «страх перед негативными последствиями болезней близких людей» (80,49 %), «страх агрессии по отношению к близким» (56,10 %).

У пациентов онкологического профиля заболевания на высоком уровне чаще отмечаются «страх болезни близких» (94,29), «страх изменений в личной жизни» (57,14 %),

«страх старости» (77,14 %), «страх за сердце» (65,71 %), «страх перед будущим» (88,57 %), «страх перед негативными последствиями болезней близких людей» (82,86 %), «Страх заболеть каким-либо заболеванием» (62,86 %).

В результате применения ϕ^* -углового преобразования Фишера, были установлены статистически значимые различия, и можно утверждать, что у пациентов гинекологического профиля чаще проявляется высокий уровень интенсивности страхов по следующим формам: «страх пауков и змей» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 5.881$ при $p \leq 0,01$), «страх темноты» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 4.238$ при $p \leq 0,01$), «страх преступности» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 3.1$ при $p \leq 0,01$), «страх изменений в личной жизни» ($\phi^*_{кр} = 1,64 < \phi^*_{эмп} = 1.714$ при $p \leq 0,05$), «страх ответственности» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 4.968$ при $p \leq 0,01$), «страх перед «экзаменами»» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 7.357$ при $p \leq 0,01$), «страх перед публичными выступлениями» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 7.207$ при $p \leq 0,01$), «страх агрессии по отношению к близким» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 7.357$ при $p \leq 0,01$), «боязнь замкнутых пространств» ($\phi^*_{кр} = 1,64 < \phi^*_{эмп} = 1.935$ при $p \leq 0,05$).

Высокий уровень отмечает у респондентов онкологического профиля по таким формам страха как: «страх сумасшествия» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 3.368$ при $p \leq 0,01$), «страх болезни близких» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 5.046$ при $p \leq 0,01$), «страх старости» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 6.939$ при $p \leq 0,01$), «страх за сердце» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 8.215$ при $p \leq 0,01$), «страх перед будущим» » ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 5.922$ при $p \leq 0,01$), «страх заболеть каким-либо заболеванием» ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 2.758$ при $p \leq 0,01$).

Проведенное исследование страхов высокой интенсивности у пациентов гинекологического и онкологического профилей выявило статистически значимые различия в характере и частоте проявления различных форм страха. Эти различия обусловлены спецификой заболеваний, их влиянием на психоэмоциональное состояние пациентов, а также особенностями восприятия угроз и жизненных изменений. У пациентов с гинекологическими заболеваниями чаще проявляются страхи, связанные с внешними угрозами, социальной адаптацией и личностными изменениями, это включает:

- *«страх пауков и змей»* – может быть связан с повышенной чувствительностью к биологическим угрозам и инстинктивными реакциями на потенциальную опасность;
- *«страх темноты»* – отражает внутреннюю тревожность и неопределенность, связанную с будущими изменениями в организме и жизни;
- *«страх преступности»* – обусловлен повышенной уязвимостью и ощущением необходимости защиты, особенно в периоды гормональных изменений;
- *«страх изменений в личной жизни»* – связан с возможными последствиями заболевания, влияющими на репродуктивную функцию, отношения и самооценку;
- *«страх ответственности»* – проявляется в контексте необходимости принятия сложных решений, связанных с лечением, семьей и карьерой;
- *«страх перед экзаменами и публичными выступлениями»* – может быть связан с повышенной социальной тревожностью и стремлением соответствовать ожиданиям окружающих;
- *«страх агрессии по отношению к близким»* – отражает внутреннюю напряженность и страх потери контроля над эмоциями;
- *«боязнь замкнутых пространств»* – связана с ощущением ограничения свободы, что может быть усилено медицинскими процедурами и госпитализацией.

В то же время пациентов с онкологическими заболеваниями страхи чаще связаны с экзистенциальными вопросами, здоровьем и будущим. Эти страхи чаще встречаются у пациентов онкологического профиля, поскольку их заболевания напрямую связаны с угрозой жизни, долгосрочными последствиями и необходимостью адаптации к новым условиям, это включает:

- *«страх сумасшествия»* – обусловлен переживаниями о потере контроля над разумом из-за длительного стресса и воздействия болезни;

- «*страх болезни близких*» – связан с усиленной эмпатией и осознанием хрупкости жизни, особенно в контексте тяжелого диагноза;
- «*страх старости*» – отражает тревогу перед физическими изменениями, ухудшением состояния и возможной зависимостью от окружающих;
- «*страх за сердце*» – связан с повышенной внимательностью к своему здоровью и возможными осложнениями, вызванными лечением;
- «*страх перед будущим*» – обусловлен неопределенностью исхода заболевания, возможными ограничениями и изменением качества жизни;
- «*страх заболеть каким-либо заболеванием*» – проявляется как гипербдительность и тревожность, связанная с риском рецидива или новых проблем со здоровьем.

В заключение, исследование показало, что страхи высокой интенсивности у пациентов гинекологического и онкологического профилей имеют разные психологические корни. У пациентов гинекологического профиля преобладают страхи, связанные с социальной адаптацией, личными изменениями и внешними угрозами, тогда как у пациентов онкологического профиля доминируют страхи, связанные с экзистенциальными вопросами, здоровьем и будущим. Эти различия важно учитывать при разработке психологической поддержки и терапевтических стратегий, направленных на снижение тревожности и повышение качества жизни пациентов. Индивидуальный подход, учитывающий специфику страхов, может способствовать более эффективной адаптации и эмоциональному благополучию пациентов обоих профилей.

Список использованных источников

- 1 Абакумова, Т.В. Классификация основных видов страха современного общества / Т.В. Абакумова // Социальная психология: диалог Санкт-Петербург – Якутск. – СПб, 2002. – С. 133-140.
- 2 Lebel, S., Mutsaers, B., Tomei, C., Bouchard, L. C., Grandmont, R., Smirnow, N., ... & Marchand, S. (2016). Fear of cancer recurrence: A literature review and proposed new in-depth clinical interview for clinical practice. *Current Oncology Reports*, 18(10), 65. doi:10.1007/s11912-016-0546-5.
- 3 Мэй, Р. Проблема тревоги. / Р. Мэй – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 384 с.

А. С. Слесарева

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

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ У СТУДЕНТОВ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ГИНЕКОЛОГИЧЕСКОГО И ТРАВМАТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ

В статье представлены результаты исследования типологических особенностей отношения к болезни у студентов с заболеваниями гинекологического и травматологического профиля. Анализ показал, что студенты с гинекологическими заболеваниями демонстрируют выраженные эмоциональные реакции на свое состояние, что проявляется в «тревожном», «ипохондрическом», «меланхолическом», «сенситивном» и «паранойальном» типах отношения к болезни. Эти типы характеризуются повышенной тревожностью, склонностью к гиперболизации симптомов и эмоциональной чувствительностью. В то же время у студентов с травматологическими заболеваниями статистически значимые различия в отношении к болезни не выявлены. Это может быть обусловлено тем, что большинство травм носили давний характер и не

вызывали выраженного дискомфорта, страха или ограничений в повседневной жизни. Адаптационные механизмы и снижение субъективного восприятия заболевания способствовали более нейтральному отношению к состоянию здоровья

Ключевые слова: отношение к болезни, тревожность, студенты, гинекологический профиль, травматологический профиль, медицинская психология

A. S. Slesareva

Scientific Adviser: T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

TYOPOLOGICAL FEATURES OF ATTITUDE TO ILLNESS IN STUDENTS WITH GYNECOLOGICAL AND TRAUMATOLOGICAL DISEASES

The article presents the results of a study of typological features of attitude to illness in students with gynecological and traumatological diseases. The analysis showed that students with gynecological diseases demonstrate pronounced emotional reactions to their condition, which is manifested in the “anxious”, “hypochondriacal”, “melancholic”, “sensitive” and “paranoid” types of attitude to illness. These types are characterized by increased anxiety, a tendency to exaggerate symptoms and emotional sensitivity. At the same time, statistically significant differences in attitude to illness were not revealed in students with traumatological diseases. This may be due to the fact that most injuries were long-standing and did not cause significant discomfort, fear or limitations in everyday life. Adaptation mechanisms and reduction of subjective perception of the disease contributed to a more neutral attitude towards the state of health.

Keywords: attitude towards the disease, anxiety, students, gynecological profile, traumatological profile, medical psychology.

Отношение к болезни – это сложный конструкт, включающий в себя индивидуальные убеждения, эмоциональные реакции и поведенческие стратегии, формирующиеся в ответ на заболевание или его угрозу. Это не просто принятие диагноза, а глубокая внутренняя интерпретация собственного состояния здоровья, которая может значительно влиять на процесс выздоровления, приверженность лечению и общее благополучие. В современном мире, где стресс и высокая нагрузка стали неотъемлемой частью жизни, особенно для студенческой аудитории, понимание этого феномена приобретает особую актуальность. Студенты – это группа риска, подверженная как физическим, так и психоэмоциональным нагрузкам, которые могут провоцировать различные заболевания или усугублять их течение. Изучение отношения к болезни именно в этой среде позволяет выявить специфические паттерны поведения, барьеры для своевременного обращения за помощью и потенциальные ресурсы для укрепления здоровья [1, с.165].

Р. Конечный и М. Боухал, в свою очередь, предложили детальную классификацию типов «аутопластической картины болезни», которая помогает понять, как люди воспринимают свою болезнь и как это влияет на их поведение. Авторы выделили несколько основных типов аутопластической картины болезни:

– нормальная картина болезни (характеризуется адекватной оценкой своего состояния, соблюдением рекомендаций врача и позитивным настроением. Пациент понимает серьезность своего заболевания, но сохраняет оптимизм и активно сотрудничает с медицинским персоналом);

– пренебрежительная картина болезни (пациент недооценивает серьезность своего заболевания, игнорирует симптомы и не соблюдает рекомендации врача. Такое отношение может быть связано с различными причинами, включая низкий уровень тревожности, отрицание проблемы или желание сохранить привычный образ жизни);

– отрицающая картина болезни (пациент полностью отрицает наличие заболевания, даже при наличии явных симптомов. Это может определяться психологической защитой, страхом перед болезнью или другими мотивами);

– нозофобная картина болезни (проявляется чрезмерным страхом перед болезнью, преувеличением ее тяжести и осложнений. Пациент постоянно беспокоится о своем здоровье, ищет подтверждения своих опасений и склонен к пессимистичным прогнозам);

– ипохондрическая картина болезни (пациент постоянно беспокоится о своем здоровье, мнительность, склонность интерпретировать любые ощущения как проявление серьезного заболевания);

– нозофильная картина болезни (пациент привязывается к своей болезни, ищет в ней вторичные выгоды (например, внимание окружающих, освобождение от обязанностей. Такое поведение может быть вызвано различными причинами, включая личностные особенности, социальные факторы и характер заболевания).

Отношение к болезни следует рассматривать как сложный психологический конструкт, формирующийся под влиянием множества факторов и определяющий индивидуальный стиль адаптации к заболеванию. Условно можно выделить четыре основные точки зрения, определяющие ответную реакцию на заболевание. В рамках первой точки изучаются, как конкретные заболевания влияют на психологическое состояние человека. Вторая точка зрения предполагает, что характер реакции человека на болезнь определяется не столько спецификой заболевания, сколько индивидуальными особенностями личности и поведенческими проявлениями. В рамках третьей точки зрения считается, что тип отношения к болезни формируется под влиянием совокупности личностных, гендерных и этнических факторов. Четвертая точка зрения в качестве критерия, взятого за основу классификации типов отношения к болезни, рассматривает ту или иную систему потребностей, которая оказывается наиболее затронутой заболеванием [2, с. 406].

В данной статье мы рассмотрим особенности отношений к болезни у студентов гинекологического и травматологического профилей заболеваний. Эмпирическое исследование было проведено на базе УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». Выборка исследования была сформирована из 30 студентов в возрасте от 18 до 23 лет, имеющих в анамнезе заболевания гинекологического и травматологического профилей.

В качестве диагностического инструментария был использован личностный опросник Бехтеревского института (ЛЮБИ) «Типы отношения к болезни».

В таблице 1 представлены результаты распределения респондентов гинекологического и травматологического профилей в соответствии с типом отношения к болезни.

Таблица 1 – Результаты исследования по опроснику «ЛЮБИ»

Типы отношения к болезни	Гинекологический профиль (n = 15)	Травматологический профиль (n = 15)	$\Phi^*_{эмп}$
1	2	3	4
Гармоничный (Г)	13,33 %	13,33 %	0.0
Тревожный (Т)	86,67 %	40 %	2.806
Ипохондрический (И)	46,67 %	6,67 %	2.689
Меланхолический (М)	26,67 %	0 %	2.972
Апатический (А)	0 %	0 %	0.0
Неврастенический (Н)	33,33 %	13,33 %	1.324
Обсессивно-фобический (О)	46,67 %	46,67 %	0.0
Сенситивный (С)	66,67 %	13,33 %	3.185

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Эгоцентрический (Я)	6,67 %	0 %	1.43
Эйфорический (Ф)	13,33 %	6,67 %	0.617
Анозогнозический (З)	46,67 %	46,67 %	0.0
Эргопатический (Р)	20 %	33,33 %	0.832
Паранойяльный (П)	60 %	6,67 %	3.423

В соответствии с данными, представленными в таблице, было выявлено, что у студентов гинекологического профиля чаще проявляются такие типы отношения к болезни как: «тревожный» (86,67 %), «сенситивный» (66,67 %), «паранойяльный» (60 %), «ипохондрический» (46,67 %), «обсессивно-фобический» (46,67 %), «анозогнозический» (46,67 %).

У студентов, имеющих в анамнезе заболевания травматологического профиля, проявляются: «обсессивно-фобический» (46,67 %), «анозогнозический» (46,67 %), «тревожный» (40 %), «эргопатический» (33,33 %).

В результате применения ϕ^* -углового преобразования Фишера, были установлены статистически значимые различия, и, соответственно, можно утверждать, что у студентов гинекологического профиля по сравнению с *травматологическим*, статистически значимо чаще характерны следующие типы отношения к болезни:

- *тревожный* ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 2.806$ при $p \leq 0,01$). Студенты испытывают постоянное беспокойство и предчувствие беды, могут быть чрезмерно сосредоточены на своих симптомах, постоянно искать подтверждения ухудшения состояния, даже при незначительных изменениях. Характерны частые обращения к врачу, даже при отсутствии объективных показаний, а также поиск информации в интернете, что только усиливает их тревогу, бояться осложнений, бесплодия, развития онкологических заболеваний, даже если риски минимальны. Учебный процесс может страдать из-за постоянных переживаний, нарушения концентрации и сна. Социальная жизнь также может быть ограничена, так как тревога мешает полноценному общению и участию в мероприятиях;

- *ипохондрический* ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 2.689$ при $p \leq 0,01$). Студенты с ипохондрическим типом чрезмерно озабочены своим здоровьем и наличием у себя серьезного, неизлечимого заболевания, даже если объективные медицинские данные этого не подтверждают, постоянно прислушиваются к своим ощущениям, интерпретируя любое, даже незначительное, изменение как признак прогрессирования смертельной болезни. Гинекологические симптомы (например, боли, выделения) могут быть гипертрофированы в их сознании до уровня угрожающих жизни состояний, требуют повторных анализов и обследований, не доверяя отрицательным результатам, и посвящать большую часть своего времени «болезни» и поиску доказательств ее наличия;

- *меланхолический* ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 2.972$ при $p \leq 0,01$). Студенты с меланхолическим типом отношения к болезни склонны к глубокому унынию, пессимизму и ощущению безнадежности в связи со своим заболеванием, воспринимают болезнь как приговор, лишаящий их будущего, радости и полноценной жизни. Характерно самообвинение, ощущение своей вины за произошедшее, апатия и потеря интереса ко всему, что раньше приносило удовольствие (учеба, хобби, общение), могут пренебрегать лечением, считая его бесполезным, или, наоборот, выполнять его механически, без всякой веры в успех, энергия снижена, инициативность отсутствует, а настроение часто подавленное;

- *сенситивный* ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 2.972$ при $p \leq 0,01$). Этот тип характеризуется повышенной чувствительностью и ранимостью в отношении своего заболевания. Студенты с сенситивным типом болезненно воспринимают любое обсуждение своей болезни, особенно если оно затрагивает интимные аспекты или потенциальные последствия для репродуктивной функции, могут чувствовать себя неполноценными, стыдиться своего состояния, избегать интимной близости или обсуждения своих проблем даже

с близкими людьми, это может приводить к социальной изоляции, снижению самооценки и развитию депрессивных состояний. Любое неосторожное слово или взгляд могут восприниматься как подтверждение их «дефектности»;

– *паранойяльный* ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 3,423$ при $p \leq 0,01$). Для этого типа характерна подозрительность и недоверие к медицинскому персоналу, а иногда и к окружающим, могут подозревать врачей в некомпетентности, сговоре, неправильной диагностике или намеренном назначении ненужных процедур. В их представлениях болезнь может быть результатом чьего-то злого умысла или заговора, могут часто менять врачей, искать «правду» в разных клиниках, отказываться от лечения, если оно не соответствует их собственным, часто необоснованным, убеждениям. Это значительно затрудняет процесс диагностики и лечения.

У студентов, имеющих в анамнезе заболевания *травматологического* профиля по сравнению со студентами, имеющими *гинекологические заболевания*, статистически значимых различий не выявлено, что может быть обусловлено особенностями клинического течения заболеваний в данных группах.

В ходе проведенного исследования была изучена специфика отношения к болезни у студентов, имеющих в анамнезе заболевания гинекологического и травматологического профиля. Анализ показал, что характер восприятия заболевания существенно различается в зависимости от его природы.

У студентов с *гинекологическими* заболеваниями были выявлены выраженные типы отношения к болезни, среди которых тревожный, ипохондрический, меланхолический, сенситивный и паранойяльный. Эти типы характеризуются повышенной эмоциональной вовлеченностью, склонностью к переживаниям, гиперчувствительностью к симптомам и возможным негативным прогнозам относительно состояния здоровья. Гинекологические заболевания зачастую характеризуются более выраженной симптоматикой, регулярными проявлениями и потенциальным влиянием на эмоциональное состояние пациента. Факторы, связанные с репродуктивным здоровьем, гормональными изменениями и психоэмоциональным восприятием, могут усиливать субъективное ощущение дискомфорта, что делает данную группу более уязвимой в сравнении с травматологическим профилем.

В то же время у студентов с заболеваниями *травматологического* профиля статистически значимые различия не выявлены, это может быть связано с тем, что большинство травм носили давний характер и не вызывали выраженного дискомфорта, страха или ограничений в повседневной жизни. Адаптационные механизмы, отсутствие острого болевого синдрома и снижение субъективного восприятия заболевания могли способствовать нейтральному отношению к состоянию здоровья. Таким образом, отсутствие статистически значимых различий может объясняться не только объективными параметрами заболеваемости, но и особенностями восприятия и адаптации к патологическому состоянию, что требует дальнейшего изучения в рамках медицинской и психологической науки.

Полученные результаты подчеркивают необходимость индивидуального подхода к медицинскому и психологическому сопровождению студентов, учитывающего специфику восприятия заболевания и его влияние на эмоциональное состояние. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение факторов, влияющих на формирование отношения к болезни, а также разработку профилактических и коррекционных программ, способствующих улучшению психологического благополучия студентов.

Список использованных источников

1 Leventhal, H. The self-regulation of health and illness behavior / H. Leventhal, L. Cameron // The Handbook of Health Psychology / ed. by A. Baum et al. – 1st Edition. – N. Y. : Psychology Press, 2018. – P. 165–197.

2 Конечный, Р. Психология в медицине / Р. Конечный, М. Боухал, Г. Шевченко. – Прага : Авиценум, 1983. – 406 с.

А. М. Сыч

Научный руководитель: О. А. Короткевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И СКЛОННОСТИ К ПИЩЕВОЙ АДДИКЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье обосновывается актуальность исследования проблемы пищевой аддикции и склонности к ней в юношеском возрасте. Автор приводит описание результатов эмпирического исследования взаимосвязи стиля семейного воспитания и склонности к пищевой аддикции в юношеском возрасте.

Ключевые слова: пищевая аддикция, юношеский возраст, стиль семейного воспитания.

A. M. Sych

Scientific advisor: O. A. Korotkevich

Francisk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

THE CORRELATION BETWEEN PARENTING STYLE AND FOOD ADDICTION TENDENCIES IN ADOLESCENCE

The article substantiates the relevance of studying the problem of food addiction and susceptibility to it during adolescence. The author presents the results of an empirical study on the correlation between parenting style and the tendency toward food addiction in adolescents.

Keywords: food addiction, adolescence, parenting style.

В настоящее время вопросы, касающиеся благополучия и здоровья молодежи, становятся все более актуальными. Пищевая зависимость (пищевая аддикция) – вид нарушения поведения, при котором прием или отказ от еды носит навязчивый характер [1]. Пищевая зависимость является патологической тягой к отдельным видам пищи и может приводить к значительным нарушениям как в физическом, так и в психоэмоциональном состоянии юношей и девушек. По данным Национальной ассоциации по расстройствам пищевого поведения, 95 % людей с расстройствами пищевого поведения находятся в возрасте от 12 до 25 лет [2].

Формирование пищевых привычек обусловлено множеством факторов, одним из ключевых среди которых является стиль семейного воспитания. Стиль семейного воспитания – это наиболее характерные формы взаимоотношений родителей с ребенком с использованием определенных средств и методов педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной форме словесного обращения и взаимодействия [3]. Семья – это первая и наиболее значимая социальная среда, в которой происходит социализация ребенка, а также формируются базовые представления о питании, вкусовые предпочтения и пищевые привычки, которые могут сохраниться на протяжении всей жизни. Стили семейного воспитания представляют собой набор методов, подходов и стратегий, которые родители применяют для воспитания своих детей. Исследования показывают, что разные стили воспитания могут оказывать значительное влияние на формирование личностных качеств, поведения и даже здоровья юношей и девушек.

Осознание влияния стилей семейного воспитания на формирование пищевых зависимостей играет ключевую роль в создании эффективных мер профилактики и коррекционного воздействия.

Целью исследования, организованного на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Добруша», было изучение влияния семейных стилей воспитания на возникновение нарушений пищевого поведения в юношеском возрасте. В исследовании приняло участие 80 респондентов юношеского возраста (средний возраст 16-17 лет), из них 41 юноша и 39 девушек.

При проведении исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Шкала оценки пищевого поведения, ШОПП/EDI» (О. А.Ильчик, С. В. Сивуха, О. А. Скугаревский, С. Суихи. Русскоязычная адаптация методики). Цель методики – выявить расстройства пищевого поведения, включая нервную анорексию и нервную булимию, а также оценить психологические и поведенческие характеристики, связанные с этими расстройствами.

2. Методика «Стили семейного воспитания в отражении подростков» (Е. Н. Каткова, А. С. Гахова). Цель методики – определить преобладающий стиль семейного воспитания, характеризующего взаимоотношения между родителями и ребёнком, а также уровня контроля и эмоциональной поддержки в семье.

При исследовании оценки риска формирования нарушений пищевого поведения был использован опросник «Шкала оценки пищевого поведения» (О. А. Ильчик, С. В. Сивуха, О. А. Скугаревский, С. Суихи).

Анализируя данные по шкале «Стремление к худобе», можно сказать что, высокая степень стремления к худобе диагностирована у 39 % девушек и 3 % юношей, средняя – у 46 % девушек и 51 % юношей, 15 % девушек и 46 % юношей показали низкий уровень стремления к худобе. Данная шкала демонстрирует чрезмерное беспокойство о весе и систематические попытки похудеть.

Шкала «Булимия» характеризуется побуждением к наличию эпизодов переедания и очищения. Анализируя данные, можно сказать, что высокая степень булимии выявлена у 31 % девушек и 7 % юношей, средняя – у 23 % девушек и 27 % юношей, низкая – у 46 % девушек и 66 % юношей.

Высокая степень неудовлетворенности телом по шкале «Неудовлетворённость телом» диагностирована у 44 % девушек и 8 % юношей, средняя – у 33 % девушек и 46 % юношей, низкая – у 23 % девушек и 46 % юношей. Данный показатель демонстрирует оценку определенных частей тела (бедра, грудь и ягодицы) которые могут восприниматься как чрезмерно толстые.

По шкале «Неэффективность» которая подразумевает собой ощущение общей неадекватности (имеется в виду чувство одиночества, отсутствие ощущения безопасности) и неспособности контролировать собственную жизнь, можно говорить, что высокая степень неэффективности диагностирована у 39 % девушек и 12 % юношей, средняя – у 33 % девушек и 54 % юношей, низкая – у 28 % девушек и 34 % юношей.

Данные по шкале «Перфекционизм» свидетельствуют о том, что высокая степень неадекватного завышения ожиданий в отношении высоких достижений и неспособность прощать себе недостатки были диагностированы у 15 % девушек и 3 % юношей, средняя – у 57 % девушек и 51 % юношей, низкий уровень характерен для 28 % девушек и 46 % юношей.

Шкала «Недоверие в межличностных отношениях» описывает чувство отстраненности от контактов с окружающими. Высокий уровень недоверия характерен для 44 % девушек и 39 % юношей, средний уровень присущ 46 % девушкам и 41 % юношам, низкий уровень диагностирован у 10 % девушек и 20 % юношей.

Высокая степень по шкале «Интероцептивная некомпетентность», которая характеризуется дефицитом уверенности в отношении распознавания чувства голода и насыщения, диагностирована у 33 % девушек и 5 % юношей, средняя у – 51 % девушек и 56 % юношей, низкая у – 16 % девушек и 39 % юношей.

Общие результаты исследования по методике «Шкала оценки пищевого поведения, ШОПП/EDI» для юношей и девушек представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования риска формирования нарушений пищевого поведения среди юношей и девушек полученные с помощью опросника «Шкала оценки пищевого поведения» (О. А. Ильчик, С. В. Сивуха, О. А. Скугаревский, С. Суихи)

Название шкалы	Девушки (в %)			Юноши (в %)			Всего по выборке (в %)		
	выс.	ср.	низ.	выс.	ср.	низ.	выс.	ср.	низ.
Стремление к худобе	39 %	46 %	15 %	3 %	51 %	46 %	21 %	48 %	31 %
Булимия	31 %	23 %	46 %	7 %	27 %	66 %	19 %	25 %	56 %
Неудовлетворенность телом	44 %	33 %	23 %	8 %	46 %	46 %	26 %	40 %	34 %
Неэффективность	39 %	33 %	28 %	12 %	54 %	34 %	25 %	44 %	31 %
Перфекционизм	15 %	57 %	28 %	3 %	51 %	46 %	9 %	54 %	37 %
Недоверие в межличностных отношениях	44 %	46 %	10 %	39 %	41 %	20 %	41 %	44 %	15 %
Интероцеп. некомп.	33 %	51 %	16 %	5 %	56 %	39 %	19 %	53 %	28 %

Для девушек, учувствовавших в исследовании, характерно следующее: 46 % средняя степень стремления к худобе; 46 % низкая степень стремления к булимии; 44 % высокая степень неудовлетворённости телом; 39 % высокая степень неэффективности; 57 % средняя степень перфекционизма; 46 % средняя степень недоверия в межличностных отношениях; 51 % средняя степень интероцептивной некомпетентности.

Для юношей отличительным является: 51 % средняя степень стремления к худобе; 66 % низкая степень стремления к булимии; 46 % средняя и низкая степень неудовлетворенности телом; 54 % средняя степень неэффективности; 51 % средняя степень перфекционизма; 41 % средняя степень недоверия в межличностных отношениях; 56 % средняя степень интероцептивной некомпетентности.

В ходе исследования стилей семейного воспитания была использована методика «Стили семейного воспитания в отражении подростков» (Е. Н. Каткова, А. С. Гахова).

Результаты исследования по методике «Стили семейного воспитания в отражении подростков» представлены на рисунке 1.

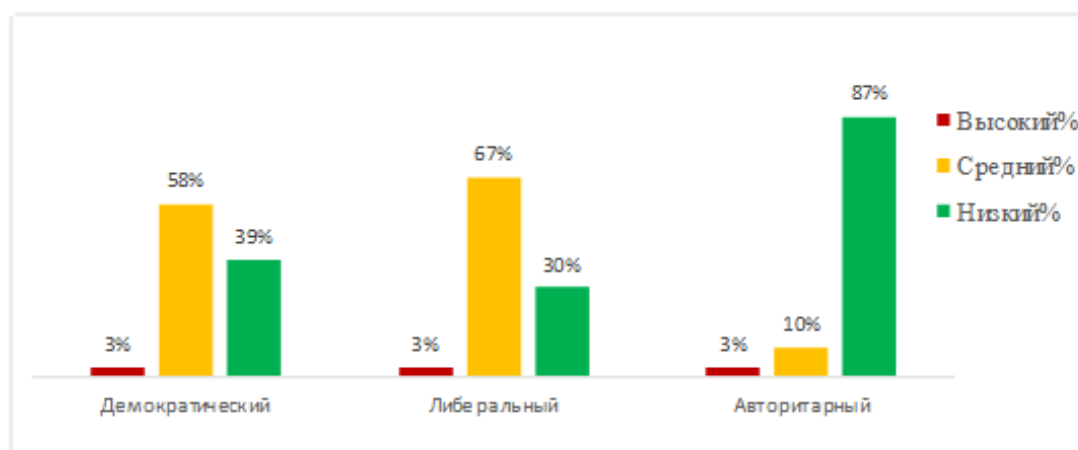


Рисунок 1 – Результаты исследования стилей семейного воспитания среди юношей и девушек полученные с помощью опросника «Стили семейного воспитания в отражении подростков» (Е. Н. Каткова, А. С. Гахова)

В результате прохождения методики респонденты показали, что 3 % имеют высокий уровень демократического стиля воспитания, 58 % – средний уровень и 39 % – низкий.

Демократический стиль воспитания в семье отличается тем, что дети активно вовлекаются в процесс принятия решений, их мнение уважается, а свобода выбора предоставляется в рамках определенных правил. Юноши принимают участие в обсуждении семейных вопросов, совместно с родителями принимают решения, а также обмениваются с ними мнениями и советами.

Либеральный стиль воспитания распределяется следующим образом: 3 % с высоким уровнем, 67 % со средним и 30 % с низким.

Либеральный стиль воспитания предполагает ослабленный контроль, акцент на самостоятельность ребенка и ограниченное вмешательство в его личное пространство. Родители, склонные к такому подходу, стараются обеспечить теплую и поддерживающую среду, нередко позволяя юношам самостоятельно принимать решения, даже в тех ситуациях, где необходимы руководство и четкие рамки.

Высокая степень авторитарного стиля воспитания выделяются у 3 % респондентов, средняя у – 10 %, низкая у – 87 %.

Авторитарный стиль воспитания в семье проявляется в строгом контроле и дисциплинарных требованиях, предполагая высокий уровень послушания и ограниченную свободу выбора для детей. Родители, использующие такой подход, обычно устанавливают жесткие правила и ожидают их неукоснительного соблюдения, не поддерживая инициативу и самостоятельность юношей.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что родители, в целом проявляют умеренный контроль и дисциплину, что характерно для среднего уровня демократического (58 %) и либерального (67 %) стилей воспитания. Несмотря на некоторую свободу выбора, родители активно включают подростков в процесс принятия решений, особенно в рамках демократического стиля. Это свидетельствует о поддержке инициативы и самостоятельности детей, а также стремлении учитывать их мнение. Однако в некоторых семьях все еще сохраняется элемент контроля, который может выражаться в авторитарном стиле воспитания.

Для определения взаимосвязи склонности к пищевой аддикции юношей и стилей семейного воспитания был выполнен статистический анализ данных с помощью коэффициента ранговой корреляции rs-Спирмена.

Результаты корреляционного анализа показали, что у девушек авторитарный стиль воспитания положительно связан с уровнем выраженности булимии ($r_s = 0,414$ при $p < 0,01$). Это может свидетельствовать о том, что жесткие, контролирующие методы воспитания, высокие требования и недостаток эмоциональной поддержки способствуют развитию пищевых нарушений. Давление со стороны родителей и низкая автономия могут усиливать тревожность и неудовлетворённость собой, что, в свою очередь, повышает риск возникновения булимии.

Выявлены значимые отрицательные корреляции между либеральным стилем воспитания и рядом показателей: уровнем булимии ($r_s = -0,534$ при $p < 0,01$), неудовлетворённостью телом ($r_s = -0,349$ при $p < 0,05$) и неэффективностью ($r_s = -0,448$ при $p < 0,01$). Это может говорить о том, что гибкость, доверие и представление девушкам свободы выбора в семье оказывают защитный эффект. В таких семьях у девушек формируется более позитивное отношение к своему телу, адекватная самооценка и большая уверенность в своих силах, что снижает вероятность развития пищевых нарушений.

У юношей авторитарный стиль воспитания положительно коррелирует неэффективностью ($r_s = 0,414$ при $p < 0,01$), недоверием в межличностных отношениях ($r_s = 0,319$ при $p < 0,05$) и интероцептивной некомпетентностью ($r_s = 0,416$ при $p < 0,01$). Это может свидетельствовать о том, что строгий, контролирующий стиль воспитания, предполагающий высокий уровень требований и низкую эмоциональную поддержку, способствует возникновению у юношей трудностей с контролем над собственной жизнью,

чувства неэффективности и трудностей в понимании телесных ощущений. Более того, в условиях авторитарного воспитания юноши могут испытывать сложности в построении доверительных отношений, что может негативно отражаться на их социальной адаптации.

Демократический стиль воспитания показал отрицательную связь с неэффективностью ($r_s = -0,409$ при $p < 0,01$) и недоверием в межличностных отношениях ($-0,369$ при $p < 0,05$). Это может говорить о том, что атмосфера поддержки и уважения к личности юноши способствует формированию у юношей большей уверенности в себе, адекватного уровня самостоятельности и доверительных отношений с окружающими.

Проведенное исследование показало, что стиль семейного воспитания оказывает значительное влияние на психологическое благополучие юношей и девушек. У девушек авторитарный стиль, с жесткими правилами и недостатком эмоциональной близости, коррелирует с повышенной склонностью к булимии. В то же время либеральный стиль воспитания способствует более позитивному восприятию тела. Он повышает самооценку и уменьшает риск развития пищевых зависимостей.

У юношей авторитарный стиль связан с трудностями в межличностных отношениях, неэффективностью и проблемами с пониманием собственных ощущений. Демократический стиль способствует укреплению уверенности в себе, развитию здоровой независимости и повышению уровня доверия в отношениях.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают, что стиль семейного воспитания влияет на предрасположенность юношей и девушек к пищевым аддикциям. Благоприятная и адаптивная атмосфера в семье снижает риск подобных нарушений. Строгие и контролирующие подходы, наоборот, могут увеличить вероятность появления дезадаптивных стратегий включая расстройства пищевого поведения.

Практическая значимость работы заключается в психопросвещении, которое направлено на понимание личных и семейных факторов, делающих юношей уязвимыми к пищевой зависимости. Это позволяет создавать эффективные программы профилактики, нацеленные на коррекцию стилей семейного воспитания и психологических особенностей юношей и девушек. Раннее выявление склонности к расстройствам пищевого поведения способствует предотвращению зависимости и улучшению психоэмоционального благополучия в юношеском возрасте.

Список использованных источников

1 Пищевая зависимость [Электронный ресурс] // Центр медицинской профилактики ХМАО. – Режим доступа: <https://cmphmao.ru/node/346116>. – Дата доступа: 16.02.2025.

2 Расстройства пищевого поведения у подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.avgustcenter.ru/blog/rasstrojstva-pishchevogo-povedeniya-u-podrostkov>. – Дата доступа: 10.02.2025.

3 Личность ребенка как результат стиля семейного воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2012/11/04/lichnost-rebenka-kak-rezultat-stilya-semeynogo-vospitaniya>. – Дата доступа: 10.02.2025.

В. О. Тарнопольский

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ПАЦИЕНТОВ С ТРЕВОЖНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

В статье рассматривается взаимосвязь суверенности психологического пространства и уровня личностной тревожности у лиц с тревожными расстройствами.

Автором приводятся данные эмпирического исследования корреляционных связей между личностной тревожностью и различными аспектами суверенности психологического пространства у пациентов с тревожными расстройствами, наблюдающихся в центре пограничных состояний учреждения «Гомельская областная клиническая психиатрическая больница».

Ключевые слова: суверенность психологического пространства, личные границы, тревожность, тревога, тревожные расстройства.

INTERCORRELATION BETWEEN THE PSYCHOLOGICAL SPACE SOVEREIGNTY AND THE PERSONAL ANXIETY IN PATIENTS WITH ANXIETY DISORDERS

V. O. Tarnopolsky

Scientific Adviser: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

The article considers the intercorrelation between psychological space sovereignty and the level of personal anxiety in persons with anxiety disorders. The author presents the data of the empirical research of intercorrelations between personal anxiety and various aspects of psychological space sovereignty in patients with anxiety disorders observed in the center of borderline states of the institution «Gomel Regional Clinical Psychiatric Hospital».

Keywords: psychological space sovereignty, personal boundaries, anxiety, anxiety disorders.

Тревожные расстройства – это группа психических расстройств, характеризующихся интенсивными и неконтролируемыми чувствами тревоги и страха. Эти состояния могут существенно нарушить функционирование личности в социальной, трудовой и личной сферах. Физические и когнитивные симптомы тревоги могут включать беспокойство, раздражительность, утомляемость, затруднение концентрации внимания, учащенное сердцебиение, боли в груди, а также другие индивидуальные проявления [1].

В последние годы количество людей с тревожными расстройствами значительно увеличилось. Согласно исследованию, опубликованному в журнале Lancet, в 2020 году в мире было зарегистрировано 76,2 миллиона случаев тревожных расстройств. Глобальное число лиц, страдающих от тревожных расстройств, выросло на 25,6 % по сравнению с периодом до пандемии COVID-19 и составило 4802,4 случая на 100 000 человек [2]. Одним из психологических механизмов, служащих защитой от потенциальной угрозы или вреда, являются психологические границы «Я» [3].

Границы личного пространства – это метафорическое разделение между личностью и окружающим миром. Согласно теории личного пространства (PSB – Personal Space Boundary theory), разработанной А. Л. Скоттом и Р. Дюма в 1993–1998 годах, проницаемость границ регулирует количество и качество стимулов, которые обмениваются между внешней средой и внутренней (физической, ментальной и духовной) средой индивида [4].

Психологическое пространство личности – это субъективно значимая часть бытия, которая определяет актуальную деятельность и стратегию жизни человека. В него входят физические, социальные и психологические аспекты, с которыми человек идентифицирует себя. Эти явления приобретают личный смысл и охраняются субъектом [5].

С учётом такой функции личных границ и суверенности психологического пространства, как защита от разрушительных воздействий и потенциальных угроз [3, 6], а также таких характеристик патологической тревоги, как переоценка или ошибочная оценка потенциальных угроз [7], можно предположить, что нарушения в функционировании

личных границ и депривация личного пространства могут повлечь изменения в оценке потенциальных угроз. Это, в свою очередь, может увеличить риск появления или усиления патологической тревоги и способствовать развитию или утяжелению течения тревожных расстройств. В этом контексте методы и техники, направленные на коррекцию функционирования личных границ и суверенности психологического пространства, могут быть полезны в психотерапии и психологическом консультировании лиц с тревожными расстройствами.

Целью исследования было изучение взаимосвязи между особенностями суверенности психологического пространства и личностной тревожностью у лиц с тревожными расстройствами, наблюдающихся в центре пограничных состояний учреждения «Гомельская областная клиническая психиатрическая больница» (ЦПС У «ГОКПБ»).

В ходе исследования анонимно был опрошен 81 пациент с диагнозами «паническое расстройство», «генерализованное тревожное расстройство», «смешанное тревожное и депрессивное расстройство», «обсессивно-компульсивное расстройство» и «смешанное тревожное расстройство», наблюдающиеся в центре пограничных состояний учреждения «Гомельская областная клиническая психиатрическая больница». В процессе исследования применялись следующие опросники: опросник «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер и опросник «Личностная шкала проявлений тревоги Тейлора» в адаптации Т. А. Немчинова.

Опросник «*Личностная шкала проявлений тревоги Тейлор*» (*Taylor Manifest Anxiety Scale, TMAS*) предназначен для измерения проявлений тревожности. Он был опубликован Дж. Тейлор в 1953 году и является одним из первых опросников для определения уровня индивидуальной тревожности.

Наиболее распространенными вариантами методики являются адаптация Т. А. Немчинова и адаптация В. Г. Норакидзе. Оба варианта опросника используются как для индивидуальной, так и для групповой оценки, позволяют решать как теоретические, так и практические задачи и могут быть включены в батарею других опросников [8]. В данном исследовании применён в адаптации Т. А. Немчинова.

Опросник «Суверенность психологического пространства» (СПП) предназначен для диагностики сохранности личных границ у подростков и взрослых. Методика включает шесть внутренних шкал, описывающих суверенность таких аспектов психологического пространства личности как тело, территория, вещи, привычки, социальные связи и ценности. Кроме того, оценивается суммарная шкала. Суверенитет понимается как сохранение и защита собственного личного пространства, структура которого определяется различными потребностями. Опросник имеет субшкалы, соответствующие шести аспектам психологической суверенности:

Суверенность физического тела (СФТ) подразумевает сохранение неприкосновенности тела без какого-либо вмешательства. Это право человека на контроль над собственным телом и принятие решений относительно него. Депривация в данном контексте проявляется в ощущении дискомфорта от воздействия на органы чувств, запахи или от насильственного вмешательства при удовлетворении естественных физиологических потребностей.

Суверенность территории (СТ) связана с ощущением безопасности в физическом пространстве, где находится человек. Это может быть его собственное жилище, отдельная комната или часть общественного пространства. Депривация в данном случае проявляется в отсутствии определенных территориальных границ, что может вызвать дискомфорт.

Суверенность вещей (СВ) заключается в уважении к личным вещам, которыми распоряжается только их владелец. Депривация в данном случае проявляется в нарушениях этого права на неприкосновенность личного имущества.

Суверенность привычек (СП) предполагает возможность выбора организации своей повседневной жизни во времени. Депривация в данном случае заключается в принуждении к изменению удобного для человека порядка жизни.

Суверенность социальных связей (СС) предоставляет право на общение и дружбу с людьми, не всегда одобряемыми окружающими. Депривация заключается в попытках окружающих контролировать социальную жизнь человека.

Суверенность ценностей (СЦ) означает свободу выбора в ценностных ориентирах и мировоззрении. Депривация проявляется в принуждении к принятию чужих ценностей [9].

Таким образом, отобранные методики соответствуют теме исследования.

В данном эмпирическом исследовании для анализа данных применялся статистический критерий – коэффициент ранговой корреляции τ -Кендалла [10].

Полученные данные обрабатывались количественно и качественно с использованием компьютерных программ StatSoft Statistica 12 и MS Excel.

Все респонденты изучаемой выборки амбулаторно наблюдались с тревожными расстройствами в центре пограничных состояний учреждения «Гомельская областная клиническая психиатрическая больница», проходили фармакотерапию.

При анализе медицинской документации оказалось, что распределение по половому признаку среди лиц с тревожными расстройствами показало значительное преобладание женщин – 56 человек (69,14 %), в то время как число мужчин – 25 (30,86 %), что соответствует данным в литературе [11]. Возраст респондентов на момент проведения исследования составил от 17 до 63 лет. Средний возраст составил 36 полных лет. Размах значений по возрасту составил 46 лет. По месту жительства преобладало городское население: 76 (93,83 %) городских жителей и 5 (6,17 %) сельских.

У 4 (4,94 %) респондентов выявлен высокий уровень суверенности психологического пространства, у 36 (44,44 %) – средний у 41 (50,62 %) – низкий уровень. Можно предположить, что наиболее значительная часть указанных лиц испытывает затруднения с защитой своей психологической суверенности (рисунок 1).

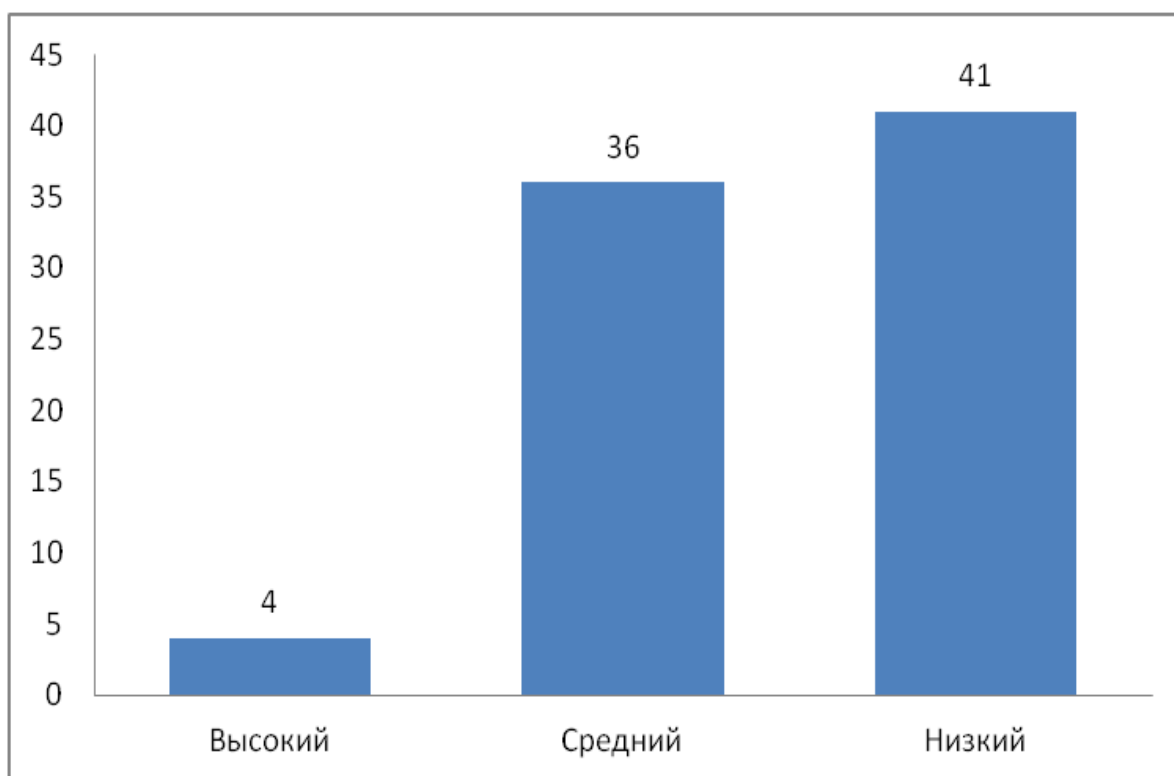


Рисунок 1 – Гистограмма частот встречаемости уровней по шкале суверенности психологического пространства

Для определения связи между полученными результатами по опросникам «Личностная шкала проявлений тревоги Тейлор, TMAS» и «Суверенность психологического пространства» (СПП) в ходе исследования был проведен анализ ранговой корреляции изучаемых параметров. Ранги были выделены согласно интерпретациям, указанным в самих методиках [8, 9]. Данные были представлены в виде ранговых шкал: уровни тревожности по опроснику «Личностная шкала проявлений тревоги Тейлор, TMAS» — низкий, средний с тенденцией к низкому, средний с тенденцией к высокому, высокий, очень высокий; уровни суверенности по опроснику «Суверенность психологического пространства» — низкий (депривация), средний, высокий (сверхсуверенность). Коэффициент ранговой корреляции вычислялся по критерию τ -Кендалла, который позволяет проводить корреляционный анализ в случае, если обе исследуемые шкалы являются порядковыми (ранговыми) (таблица 1).

Таблица 1 – Ранговая корреляция между параметрами опросников «Личностная шкала проявлений тревоги Тейлор» (TMAS) и «Суверенность психологического пространства» (СПП)

Шкалы опросника СПП	Коэффициенты ранговой корреляции τ -Кендалла с опросником TMAS	Выводы о корреляционной связи с опросником TMAS при $p < 0.05$
СПП	–0.46580	умеренная отрицательная*
СФТ	–0.18374	слабая отрицательная*
СТ	–0.41683	умеренная отрицательная*
СВ	–0.40417	умеренная отрицательная*
СП	–0.42872	умеренная отрицательная*
СС	–0.58599	умеренная отрицательная*
СЦ	–0.31952	умеренная отрицательная*
Примечание: * – корреляции значимы при $p < 0.05$		

В результате была выявлена умеренная отрицательная корреляция ($-0,30 > \tau \geq -0,69$) между тревожностью и суверенностью психологического пространства.

По внутренним шкалам была обнаружена умеренная отрицательная корреляция ($-0,30 > \tau \geq -0,69$) между тревожностью и суверенностью территории, мира вещей, привычек, социальных связей и ценностей и слабая отрицательная корреляция ($0 > \tau \geq -0,29$) между тревожностью и суверенностью физического тела.

Таким образом, в ходе исследования было установлено следующее:

1 У лиц с тревожными расстройствами, наблюдающихся в ЦПС У «ГОКПБ», чаще всего встречается низкая суверенность психологического пространства, в то время как реже всего – высокая. Следовательно, наиболее значительная часть указанных лиц испытывает затруднения с защитой суверенности своего психологического пространства.

2 У респондентов данной выборки более низкая суверенность психологического пространства связана с более высокой личностной тревожностью.

3 Более низкие уровни по любым отдельным характеристикам суверенности психологического пространства также связаны с более высокой тревожностью: более низкая суверенность физического тела, территории, мира вещей, привычек, социальных связей и ценностей связаны с более высокой личностной тревожностью.

Список использованных источников

1 Diagnostic and statistical manual of mental disorders / American Psychiatric Association. – Arlington, VA Washington, D.C: American Psychiatric Association, 2013. – 947 p.

2 Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic / COVID-19 Mental Disorders Collaborators (2021) // The Lancet. – 2021. – № 398 (10312). – P. 1700–1712.

3 Шамшикова, О. А. О феномене «Психологические границы Я» / О. А. Шамшикова, Е. О. Шамшикова // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практической конференции. под научной редакцией Н.Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой (Новосибирск, 2006) – Новосибирск: НГПУ, 2006. – С. 287–301.

4 Stiles, A. Relationships Among Personal Space Boundaries, Peer Acceptance, and Peer Reputation in Adolescents / A. Stiles // Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing – 2004. – № 17 (1) – С. 29-40.

5 Нартова-Бочавер, С. К. Психологическое пространство личности: Монография. – М.: Прометей, 2005. – 312 с.

6 Нартова-Бочавер, С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – № 6. – С. 27-36.

7 Lahousen, T. Anxiety disorders – clinical and neurobiological aspects / T. Lahousen, H.P. Kapfhammer // Psychiatria Danubina. – 2018. – № 30(4). – С. 479-490.

8 Kunzendorf, R. G. Bizarreness of the dreams and daydreams reported by individuals with thin and thick boundaries. / R. G. Kunzendorf, E. Hartmann, R. Cohen & J. Cutler // Dreaming. – № 7(4). – 1997. – P. 265–271.

9 Нартова-Бочавер, С. К. Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый метод диагностики личности // Психологический журнал – 2004. – № 3 – С. 105-119.

10 Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. / О. Ю. Ермолаев. – М.: МПСИ, Флинта, 2003. – 336 с.

11 Давыдов, А. Т. Опыт диагностики и лечения тревожного расстройства в постинсультном периоде у больных, перенесших ишемический инсульт / А. Т. Давыдов, С. В. Литвинцев, Д. Ю. Бутко, А. А. Стрельников, Т. Л. Котельникова, С. И. Цветкова, И. А. Загребельный // РМЖ. – 2008 – № 5 – С. 266.

Н. В. Чукова

Научный руководитель: Н. А. Калугина, д-р пед. наук, профессор
Дальневосточный федеральный университет
г. Владивосток, Российская Федерация

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ РЕМЕСЛЕННОГО ТРУДА НА КОРРЕКЦИЮ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

В статье рассматриваются психотерапевтические преимущества искусства и ремесел для детей с нарушениями развития и расстройствами аутистического спектра (РАС). В работе подчеркивается, как эти занятия могут улучшить двигательные навыки, социальное взаимодействие, улучшить эмоциональное состояние и способствовать творческому самовыражению. В статье подчеркивается важность включения такого практического опыта в образовательную практику для поддержки целостного развития и качества жизни детей с РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), ментальные нарушения, искусство и ремесло, терапия, моторные навыки.

N. V. Chukova

Scientific advisor: N. A. Kalugina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Far Eastern Federal University.
Vladivostok, Russian Federation

PSYCHOTHERAPEUTIC IMPACT OF CRAFTWORK ON DEVELOPMENT CORRECTION OF CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS AND AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD)

This article explores the psychotherapeutic benefits of arts and crafts for children with developmental disabilities and autism spectrum disorder (ASD). It highlights how these activities can enhance motor skills, improve social interaction, boost emotional well-being, and foster creative expression. The article emphasizes the importance of incorporating such hands-on experiences into educational practices to support the holistic development and quality of life for children with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), developmental disabilities, arts and crafts, therapy, motor skills.

Поскольку синдром раннего детского аутизма (далее РДА) активно изучается и для специалистов, занимающихся этой проблемой и находящихся в поиске решения задачи социализации и трудовой самореализации детей с ментальными нарушениями и расстройством аутистического спектра (далее РАС), возможно будет интересен наш практический опыт работы в ремесленных мастерских. И возможно, наш опыт подтолкнет к созданию таких ремесленных мастерских в организациях, работающих с людьми с ментальными нарушениями и РАС.

Психотерапевтическое воздействие ремесленного труда на детей с ментальными нарушениями и РАС выражается в видимых результатах психологической реабилитации и социальной адаптации и представляет собой поэтапную интеграцию детей с психолого-педагогическим сопровождением в трудовую деятельность, арт-терапию, подбор доступной трудовой деятельности и обучение трудовым навыкам, возможность трудовой самореализации в ремесленных мастерских, участие в выставках и на ярмарках.

Решение проблемы социализации у людей с ментальными нарушениями и РАС сегодня становится все более актуальной.

Динамические изменения в социально-экономической, политической и общественной сферах страны усиливают проблемы социальной адаптации молодёжи и затрудняют прогнозирование их индивидуальных жизненных перспектив. Особенно остро и актуально эти вопросы становятся в отношении лиц с умственной отсталостью (Л. С. Выготский, Г. В. Грибанова, Л. В. Занков, Б. В. Зейгарник, И. А. Коробейников и другие) [1, 2, 3, 9, 7]. Нарушение развития мыслительных процессов у них обуславливает своеобразие и упрощенность социальной перцепции, низкую эффективность усвоения социальных понятий и норм общественной жизни, а также приводит к нарушениям в эмоционально-волевой сфере и поведении.

Накопление социального опыта у лиц с ментальными нарушениями и РАС происходит в трудовой деятельности, поэтому для них особенно важна социально-трудовая адаптация, в которой раскрывается содержание задач общества по отношению к этой категории людей: приспособление их к самостоятельному общественно-полезному труду (С. С. Мнухин, Д. Н. Исаев, Д. Е. Мелехов, А. А. Чуркин и другие). [4, 8, 10] В настоящее время переход от школы к трудовой жизни для молодых людей с отклонениями в интеллектуальном развитии происходит с большими трудностями (И. А. Коробейников, Е. М. Старобина): они неадекватно себя оценивают, плохо адаптированы к общению в коллективе, к физическим и эмоциональным нагрузкам, не активны; они не имеют

достаточной информации о реальном производстве, о профессиях и их требованиях к работнику, о возможностях профессиональной подготовки и трудоустройства в регионе проживания и т. д. [11].

Ремесленный труд и различные формы арт-терапии играют важную роль в психотерапевтическом воздействии на учащихся с ментальными нарушениями, включая расстройства аутистического спектра (РАС). Ремесленные навыки не только формируют жизненно важные компетенции, но и участвуют в необходимом развитии крупной и мелкой моторики у детей с ментальными нарушениями и РАС, способствуют укреплению мышц, улучшению координации движений и развитию общей физической активности, что необходимо в обучении и закреплении трудовых навыков. Включая ремесленный труд в образовательную практику, можно значительно повысить качество жизни детей с ментальными нарушениями и РАС, помогая им в самореализации и социализации.

У детей с ментальными нарушениями и РАС наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Наиболее страдает у детей данной категории моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у детей создают определенные трудности в учебной деятельности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда [6].

Занятия ремесленным трудом могут оказать положительное воздействие на развитие мелкой моторики. Практическая деятельность требует концентрации и точности, поэтому такие занятия могут стать эффективным инструментом для стимулирования развития моторных навыков и повышения уверенности в себе.

Для детей с ментальными нарушениями и РАС характерны трудности в социальной адаптации, коммуникации и поведении. С учётом этого, ремесленный труд может выполнять роль не только развлекательной, но и терапевтической деятельности, способствуя творческому развитию и улучшению эмоционального состояния.

Ремесленный труд включает в себя различные виды деятельности: от рисования, лепки и работы с бумагой до ткачества, работы с деревом, плетением из соломы и пр. Применение этих техник в терапии основывается на том, что они помогают детям выражать свои эмоции, что особенно важно для тех, у кого затруднено вербальное общение. Дети, ранее замкнутые и неуверенные, постепенно открываются в своем творческом труде. Они испытывают радость от создания чего-либо своими руками, а также гордость от конечного результата.

Поиск эффективных форм психолого-педагогической помощи детей с ментальными нарушениями и РАС привел нас к созданию арт-мастерских, где используется ремесленный труд. Учитывая положительный опыт использования ремесленного труда (в центре лечебной педагогики в г. Москва [5]) в работе с детьми, подростками и взрослыми, характеризующимися дефицитом эмоционально-коммуникативных способностей, для активизации коммуникативного поведения аутичного ребенка мы использовали арт-терапевтические средства и технологии.

Основная идея создания арт-мастерских заключалась в том, чтобы предоставить условия для трудовой и творческой самореализации ребят, а также привить трудовые навыки.

Занятия в группе – это, прежде всего, возможность совместной деятельности и общения со сверстниками, что создает благоприятные условия для социализации. В мастерской, в отличие от учебных занятий, не требуется, чтобы все дети находились на одном познавательном уровне.

Учитывая психофизические особенности детей с ментальными нарушениями и РАС, необходимость преимущественно индивидуальной формы работы, в арт-мастерских было выделено несколько трудовых направлений, доступных для учащихся с ментальными нарушениями и РАС: лепка из воздушного пластилина элементов для

сувенирной продукции, вышивка по бумаге для создания открыток и обложек для блокнотов (направление труда – полиграфия), валяние (создание изделий из непряденой шерсти), вязание шарфов пальцами, изготовление сувенирной продукции, мыловарение и свечное дело, изготовление ковриков, творческие аппликации из бумаги и оркала для полиграфической продукции, раскрашивание красками изделий из гипса, использование различных техник декоративно прикладного искусства.

1 Изготовление свечей и мыла подходит для работы абсолютно всем людям, даже с самыми глубокими нарушениями. Разнообразие операций обеспечивает интересную работу для всех. Опираясь на уже приобретённые навыки и развитые способности, парафинотерапия даёт детям предпрофессиональную подготовку – учит их ремеслу изготовления свечей.

2 Лепка из воздушного пластилина. Лепка нашла применение в педагогике, т. к. рекомендована для работы в коррекционных школах. Пластилин мы используем в качестве арт-терапии: пластические свойства воздушного пластилина помогают ребенку выражать те внутренние переживания, конфликты, которые он не может осознать и с которыми не может справиться самостоятельно.

3 Работа с иглой и ножницами способствует концентрации внимания, точности движений (под наблюдением педагога).

4 Процесс валяния требует аккуратных и целенаправленных движений, что улучшает мелкую моторику и координацию. Мягкие, повторяющиеся движения помогают снизить тревожность и стресс, способствуют расслаблению. Дети становятся более спокойными и сосредоточенными.

5 Декоративно-прикладное искусство. Работа с различными материалами (ткань, бумага, краски) помогает детям лучше чувствовать текстуры и формы.

Завершение проекта (а это может быть даже маленькая открытка) дает ощущение достижения и повышает самооценку.

Занятия в арт-мастерской имеют большое значение. Они учат мыслительной деятельности: умению сравнивать и анализировать, запоминать, ориентироваться в пространстве. Воспитывают трудовую дисциплину и учат определять функциональность рабочих инструментов и необходимость приложения трудовых навыков в изготовлении продукта труда. Воспитываются волевые качества, развиваются творческие способности, художественный вкус и эстетические чувства. Эта работа способствует более глубокому и всестороннему развитию личности ребенка, помогают решить задачи коррекции и компенсации различных нарушений в развитии.

Таким образом, ремесленный труд может стать важным инструментом в терапии и развитии детей с ограниченными возможностями, способствуя их интеграции в общество и улучшению качества жизни.

В арт-мастерских занимаются обучающиеся 10–12 специального (профориентационного) класса КГБОУ «Владивостокская КШ», 2 вариант обучения по АООП – учащиеся с умеренной, тяжелой умственной отсталостью и РАС.

Перед организацией арт-мастерских на уроках технологии труда важна первичная диагностика, которая позволит оценить уровень развития навыков и эмоциональное состояние каждого ребёнка. [5]

В протоколе первичной диагностики отмечаются показатели:

- оценка крупной и мелкой моторики при работе с различными материалами. Систематическое изучение поведения и активности ребенка, что позволило выявить его интересы и оценить текущий уровень развития;
- общение с родителями и педагогами для выявления особенностей развития и предпочтений ребенка.

Оценка успешности выполнения заданий, включая интерес к деятельности и уровень самостоятельности, оценка рисунков, поделок для понимания уровней навыков и эмоционального состояния.

Первичная диагностика показала, что у всех детей с ментальными нарушениями и РАС есть различные отклонения в развитии крупной и мелкой моторики.

Крупная моторика:

- задержка моторного развития: движения неуклюжие, нескоординированные;
- аномалии тонуса мышц: гипертонус (повышенный мышечный тонус) проявляется в напряженности движений, затрудненном расслаблении; гипотонус (пониженный мышечный тонус) проявляется в вялости, слабости мышц, плохой осанке.

Мелкая моторика:

- задержка развития графических навыков: затруднения с рисованием, письмом, вырезанием, лепкой; неспособность правильно держать карандаш или ножницы;
- неловкие движения рук: неточные, неуклюжие движения при выполнении мелких задач;
- проблемы с мелкой моторикой: трудности с мелкими манипуляциями, требующими точности и силы пальцев (например, работа с мелкими предметами);
- слабостью мышц кистей и пальцев: недостаточная сила для формирования мелких деталей;
- плохой координацией «глаз-рука»: трудности с точным управлением движением пальцев для создания желаемой формы;
- проблемами с пространственным восприятием: затруднения с представлением формы и размера шарика.

К примеру, наблюдается неумение использования ножниц для разрезания материала, а также неумение лепить мелкие детали из пластилина, такие как шарики и капельки, сложности с координированием в рабочем пространстве мелких элементов из бумаги и шерсти, трудность координирования попадания иглой в отверстие.

Перед педагогом стоит важная задача психолого-педагогического сопровождения – подобрать учащемуся доступную трудовую деятельность и создать условия для приобретения им трудовых навыков.

Если Вы загляните в нашу арт-мастерскую, то увидите, что там царит атмосфера творчества и вдохновения. Дети, с горящими глазами, погружены в увлекательный процесс. Кто-то аккуратно расплавляет восковую массу, добавляя яркие красители и ароматические масла, чтобы создать свои уникальные свечи. Ароматерапия широко используется в неврологии. Легкие запахи масел лаванды, мяты успокаивают нервную систему. Осторожное вдыхание цитрусовых эфиров дает заряд бодрости, придает тонус сосудам.

Рядом, другие юные мастера с увлечением трудятся над мылом. Они смешивают натуральные ингредиенты, выбирая любимые ароматы. Каждый из них старается вложить частичку своей души в этот маленький шедевр. А те, кто занимается вышивкой, с сосредоточенными лицами аккуратно прокалывают картон иглами, создавая красивые узоры на обложках для блокнотов. Каждый стежок – это шаг к завершению работы, и они с нетерпением ждут момента, когда смогут показать свои творения родным.

Нравится ребятам заниматься и вязанием. Дети с радостью погружаются в искусство вязания, используя только свои пальцы. Ещё неуверенно они просовывают одну петельку в другую, и всего через несколько минут рождается красивое вязаное полотно. Это занятие приносит им не только радость творчества, но и развивает мелкую моторику.

Лепка из пластилина тоже потребовала усидчивости и терпения. Перед учащимися была поставлена задача слепить дерево с яблоками и грушами, а также разнообразные овощи для мультстудии. И хотя поначалу не все работы были безупречны, к концу года дети достигли значительных успехов, создавая даже мелкие детали. Результат превзошел все ожидания!

Труд в ремесленных мастерских – это не просто занятия, это шанс для детей выразить себя, научиться работать в команде и создавать что-то прекрасное своими руками. В каждой работе – тепло их сердец и радость от творчества.

Создание сувенирной продукции, таких как свечи или мыло, дает детям ощущение достижения и гордости за свою работу. Каждая завершенная работа вносит вклад в формирование положительной самооценки, что особенно важно для детей с ментальными нарушениями и РАС. Ощущение, что они могут создать что-то красивое и полезное, положительно сказывается на их уверенности и мотивации.

При работе с учащимися с ментальными нарушениями и РАС особенно важно, чтобы им нравился результат труда. Ремесло дает возможность создавать действительно красивые вещи и это вызывает сильные положительные эмоции, которых ребенку так не хватает. Ощущение успеха – хорошая мотивация продолжения занятий.

Продукцию арт-мастерских мы реализуем на различных ярмарках и выставках, меняем на расходные материалы и поездки на экскурсии, что тоже способствует социализации и является поощрением трудовой деятельности детей и как следствие, мотивацией.

Занятия в арт-мастерских с успехом применяются и для решения конкретных коррекционных задач: формирования зрительно-пространственных представлений, сенсорной стимуляции, развитие мелкой и крупной моторики, тренировка двуручной деятельности [5].

Необходимо отметить, что работа в ремесленных мастерских невозможна без психолого-педагогического сопровождения. Вопрос, который возникает: насколько полезны занятия, где ребенок зависит от помощи взрослого? Зачастую это может вызвать сомнения в эффективности процесса обучения. Однако важно понимать, что для многих детей с ментальными нарушениями и РАС самостоятельная работа может быть сложной и даже пугающей.

Вместо того, чтобы изолировать ребенка в процессе, педагог выступает связующим звеном, помогая развивать интерес к работе и охватывать более сложные задачи с течением времени.

В ходе работы в арт-мастерских у учащихся с ментальными нарушениями и РАС удалось добиться положительной динамики развития мелкой и крупной моторики, развития речевых и коммуникативных навыков. Представление изготовленной продукции на ярмарках и выставках, конкурсах помогло ребятам в самореализации и социализации в окружающем мире. Таким образом, можно считать доказанным утверждение, что ремесленный труд оказывает психотерапевтическое воздействие на детей с ментальными нарушениями и РАС. Эти результаты убедительно свидетельствуют о психотерапевтическом потенциале ремесленного труда, его благотворном влиянии на развитие и благополучие этой категории детей. Творческий процесс, стал не просто занятием, а эффективным инструментом терапии, подтверждающим целебную силу труда и искусства.

«Мысль о том, что простая игла и нитка могут стать ключом к миру эмоций, общения и самовыражения, вдохновляет и побуждает нас продолжать исследовать и внедрять ремесленный труд как эффективный терапевтический инструмент» – эти слова принадлежат известной британской художнице и дизайнеру Кэралайн Кокс. Она активно продвигает идеи использования текстильного искусства и ручного труда как методов самовыражения и терапии. Кокс вдохновляет на исследование и внедрение ремесленного труда в практику психотерапии, рассматривая его как способ улучшения эмоционального состояния и общения.

Внедрение таких видов деятельности в образовательный процесс может существенно обогатить опыт детей, помогая им справляться с вызовами, которые они встречают ежедневно, и открыть новые горизонты для их развития.

Список использованных источников

- 1 Выготский, Л. С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка / Л. С. Выготский // Дефектология. 1976. – № 6
- 2 Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков ; АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1990. – 418, [6] с. : портр. ; 21 см. – (Труды действительных членов

и членов-корреспондентов АПН СССР). – Труды Л. В. Занкова: с. 420, 421-422. – Работы сотрудников Лаборатории проблемного обучения и развития, подготовленные под руководством Л. В. Занкова: с. 421. – Предметный указатель: с. 423. – 30000 экз.. – ISBN 5-7155- 0200-4 (в пер.).

3 Зейгарник, Б. В. Психология личности: норма и патология: Избранные психологические труды / Б. В. Зейгарник. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 416 с.– (Серия «Психологи России»).

4 Исаев, Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов / отв. ред. М. О. Вайполины. – СПб.: Каро, 2012. – 176 с.

5 Липес, Ю. В. Ремесленные мастерские: от терапии к профессии / Ю.В. Липес. – Электронное издание. – М. : Теревинф, 2016. 145 с.

6 Магомедова, М. К. Использование арт-терапии (пластилинографии) как формы работы с детьми, страдающими аутизмом / М.К.Магомедова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2018. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-art-terapii-plastilinografii-kak-formy-raboty-s-detmi-stradayuschimi-autizmom> (дата обращения: 14.06.2025).

7 Маллер, А. Р. Состояние и тенденции развивающего обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей / А.Р. Маллер // Дефектология. – 1994г. – №3.

8 Мирский, С. Л. Индивидуальный подход к учащимся коррекционной школы в трудовом обучении / С. Л. Мирский. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.

9 Наумов, А. А. Сравнительный анализ и современные тенденции развития образования детей с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом / А. А. Наумов, О. Р. Ворошнина // Мир науки, культуры, образования. – №1 (50). – 2015. – С. 103-107.

10 Певзнер, М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т 77 дефектологии. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 223 с.

11 Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: Метод, пособие / Под ред. Е. М. Старобиной- М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. – 304 с: ил Л.Д. Столяренко, С. Я. Рубинштейн.

А. С. Юрченко

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАССТРОЙСТВ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И АЛЕКСИТИМИИ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена изучению взаимосвязи расстройств аутического спектра и алекситимии у студентов. В данной статье рассматриваются такие понятия, как «алекситимия» и «расстройства аутического спектра». Приведены результаты эмпирического исследования взаимосвязи коэффициента аутического спектра и уровня алекситимии, в котором приняли участие 208 студентов, обучающихся на различных факультетах учреждения образования «ГГУ имени Ф. Скорины».

Ключевые слова: алекситимия, расстройства аутического спектра, социальное взаимодействие, взаимосвязь.

A. S. Yurchenko

Scientific Adviser: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

THE CORRELATION BETWEEN AUTISM SPECTRUM DISORDERS AND ALEXITHYMIA IN STUDENTS

The article is devoted to the research of the correlation between autism spectrum disorders and alexithymia in students. This article considers such terms as “alexithymia” and “autism spectrum disorders”. The results of the empirical research of the correlation between the autism spectrum factor and the level of alexithymia, which involved 208 students studying at various faculties of the educational institution “F. Skorina State University” are presented.

Keywords: alexithymia, autism spectrum disorders, social interaction, correlation.

Эмоциональный компонент выступает одним из важных составляющих социального взаимодействия. Однако некоторые люди не в силах правильно дифференцировать и вербализировать свои чувства, и, как следствие, чувства других, так как способность распознавать собственные эмоции составляет основу для их понимания. Это состояние оказывает негативное влияние на жизнедеятельность человека. В этом случае речь идет об алекситимии.

А. Ю. Искусных приводит следующее определение алекситимии: «Алекситимия – это психологическая проблема, характеризующаяся трудностями в понимании собственных чувств, к выражению эмоций с помощью жестов, позы и мимики и к их словесному описанию при общении с другими людьми» [1].

Важно очертить и возможные причины возникновения алекситимии. А. Ю. Искусных также выделяет следующие теории происхождения алекситимии:

- биологическая теория: ведущая роль возникновения алекситимии принадлежит генетическим механизмам, дефектам или особенностям развития головного мозга; может также возникать вследствие определенных патологий беременности и родов;

- теория травматической соматизации: в результате психологической травмы возникает состояние глобального торможения аффектов, реакция «оцепенения», следовательно алекситимия рассматривается как защитный механизм;

- теория социального научения: алекситимия развивается из-за различных социальных и культурных факторов [1].

Следует отметить также, что алекситимия, причиной возникновения которой выступают биологические факторы, поддается коррекции куда сложнее, нежели причиной которой стала психологическая травма или культурные и социальные факторы.

Е. А. Горобец, Р. Г. Есин и Ю. А. Вольская выделяют следующие черты алекситимии:

- эмоциональная сфера – характерна слабая дифференциация своих эмоций и эмоций окружающих, присутствуют трудности в различии телесных и аффективных ощущений (склонны описывать физиологический компонент эмоций или аффекта, путать одно с другим);

- когнитивная сфера – доминирование наглядно-образного мышления, сниженная способность к символизации и категоризации;

- личностный профиль характеризуется инфантильностью, примитивностью жизненной направленности, чрезмерным прагматизмом, конфликтностью в межличностном общении, отсутствием эмпатии [2].

Таким образом, у людей с алекситимией могут возникать трудности в социальном взаимодействии: неспособность верно определить как собственные эмоции и чувства, так эмоции и чувства других людей, иные невербальные признаки, некорректная

оценка направленности действий других людей, а также трудности в проявлении сопереживания. Стоит отметить, что все эти признаки могут быть характерны и для расстройств аутистического спектра. Эта группа состояний развития нервной системы, характеризующихся такими нарушениями в сфере социального взаимодействия (дефицит общения, установления контакта, трудности в использовании как вербальных, так и невербальных навыков), поведенческой и когнитивной сферах. Это безусловно оказывает влияние как на самого человека, так и на его окружение, может усугублять чувство отчужденности и непонимания.

Значительное увеличение числа диагнозов расстройств аутистического спектра показало, что данное расстройство развития нервной системы поражает примерно 1 – 1,5 % населения. Это говорит о том, что РАС – достаточно распространенное явление. Однако стоит отметить, что несмотря на активное изучение данного состояния, проблема упущенных симптомов, неверно поставленных диагнозов остается актуальной и в настоящее время [3].

Н. Б. Тютюнникова определяет расстройство аутистического спектра как расстройство нервной системы, которое характеризуется трудностями в социальных взаимодействиях и коммуникацией с наличием стереотипий (повторяющихся действий), часто связано с проблемами в социальных, коммуникативных и интеллектуальных способностях пациентов [4]

Обобщив достижения научных исследований расстройств аутистического спектра, ученые в новом издании классификатора DSM-5 изложили диагностические критерии данного явления. Сюда относятся такие черты, как ограниченность интересов, моделей поведения, острая реакция на изменения в обстановке; трудности во взаимодействии с окружающими людьми, нарушения вербальной и невербальной коммуникации; трудности в восприятии новой информации, мотивов и эмоций других людей; наличие симптомов в раннем периоде развития; настойчивое стремление к однообразию, негибкая приверженность рутине или ритуализированным моделям вербального или невербального поведения; вышеописанные симптомы являются причиной нарушений в важных сферах жизнедеятельности человека [5].

Стоит отметить также, что расстройства аутистического спектра могут сопровождаться различными нарушениями в интеллектуальной сфере. Следовательно, эти состояния являются коморбидными, однако, чтобы поставить верный диагноз, требуется корректная диагностика данных состояний.

Таким образом, с целью изучения взаимосвязи расстройств аутистического спектра и алекситимии было проведено эмпирическое исследование. В эмпирическом исследовании приняли участие 208 студентов, обучающихся на различных факультетах учреждения образования «ГГУ имени Ф. Скорины», среди которых 150 девушек и 58 юношей. Диагностика проводилась с помощью таких методик, как Торонтская алекситимическая шкала (TAS-20-R), а также Коэффициент аутистического спектра, AQ.

В результате исследования уровня алекситимии были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике «Торонтская алекситимическая шкала (TAS-20-R)»

Уровень алекситимии	Количество	
	человек	%
Низкий	72	34,62
Средний	121	58,17
Высокий	15	7,21

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что для данной выборки характерен средний уровень алекситимии, что составляет 58,17 %. Респонденты склонны испытывать некоторые трудности с дифференциацией и вербализацией своих чувств, а также чувств других людей. Могут присутствовать трудности в различии телесных и аффективных ощущений, с интерпретацией мотивов других людей. Это может стать причиной конфликтов, вызывать некоторое напряжение.

Низкий уровень алекситимии обнаружен у 72 студентов, что составляет 34,62 % от общего числа лиц. Респонденты способны дифференцировать и словесно описывать свои эмоции и чувства, а также понимать эмоциональное состояние других людей, в том числе и по различным невербальным признакам (жесты, мимика, поза, интонация). У них могут возникать незначительные трудности в межличностной коммуникации, однако они не связаны с алекситимией. Для них также не характерен высокий уровень тревожности, вызванный данным состоянием. Развито воображение и фантазия.

И, напротив, высокий уровень алекситимии диагностирован у 15 студентов, что составляет наименьшее количество от общего числа. Для таких людей характерны трудности в дифференциации и последующей вербализации своих чувств и эмоций, а также неспособность определять эмоциональное состояние других. Возникают сложности в определении отличий между телесными ощущениями и чувствами, также появляется телесный дискомфорт. В конфликтных или стрессовых ситуациях могут возникать аффективные реакции. Характерен высокий уровень тревожности, а также скудность фантазии и воображения, речь лишена метафор. Часто отсутствует чувствительность к своему физическому и психологическому состоянию.

В результате исследования коэффициента аутистического спектра были получены следующие результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике «Коэффициент аутистического спектра, AQ»

Коэффициент аутистического спектра	Количество	
	человек	%
Низкий	182	87,5
Повышенный	22	10,58
Высокий	4	1,92

Согласно данным, представленным в таблице 2, в данной выборке преобладает низкий показатель коэффициента аутистического спектра. На основе полученных данных можно сделать вывод об отсутствии расстройств аутистического спектра у данных студентов. Для респондентов не характерны трудности в социальном взаимодействии, причиной которых могло быть расстройство. Они могут легко установить контакт с другими, не характерен низкий интерес к социальному взаимодействию. Также не характерна заикленность на одних и тех же интересах, действиях, ритуалах. Трудностей в адаптации к переменам и изменениям не возникает.

Повышенный показатель аутистического спектра был обнаружен у 22 респондентов, что составляет 10,58 % от общего числа. Таким образом, им свойственны сложности с инициированием социального взаимодействия и, как следствие, проблемы с установлением дружеских контактов, а также могут проявлять примеры нетипичных реакций на обращения со стороны окружающих. Могут казаться отстраненными, проявлять пониженный интерес к социальному взаимодействию. Характерны некоторые сложности с переключением между видами деятельности.

Высокий показатель аутистического спектра характерен для меньшего числа респондентов выборки (4 студента). Им свойственны заметные дефициты вербальных

и невербальных коммуникативных навыков, характерны трудности в социальном взаимодействии, а также в установлении дружеских контактов. Характерно также и ограниченное инициирование социального взаимодействия. Могут казаться отстраненными, проявлять низкий интерес к окружающим. Отсутствует гибкость в поведении, возникают затруднения в адаптации к переменам и изменениям. Могут испытывать стресс при переключении от одной деятельности, к другой. Характерен также и узкий круг интересов, могут присутствовать различного рода ритуалы, ригидные схемы мышления.

Для выявления связи между коэффициентом аутистического спектра и уровнем алекситимии был использован коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Статистическая обработка взаимосвязи между коэффициентом аутистического спектра и общим показателем наличия интернет-зависимости

Показатель	Значимость связи между исследуемыми параметрами	Значимость связи
Коэффициент аутистического спектра и уровень алекситимии	$r_s = 0,443$	$p = 0,001$

Полученные данные были подвергнуты статистической обработке с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s -Спирмена, в результате которой была выявлена связь очень высокой степени значимости между коэффициентом аутистического спектра и уровнем алекситимии – r_s -Спирмена = 0,443 при $p = 0,001$. Следовательно, исходя из полученных результатов исследования, можно утверждать, что чем более выражены аутистические черты, тем выше риск возникновения алекситимии.

Стоит учесть и то, что при расстройствах аутистического спектра могут проявляться симптомы, схожие с проявлением алекситимии. Также, если был выявлен высокий уровень алекситимии, следует отыскать причину такого состояния, одной из которых и могут выступать аутистические черты. Таким образом, изучение взаимосвязи между алекситимией и аутизмом способствует лучшему пониманию данной проблемы и ее последующей коррекции.

Важно информировать общество, знакомить людей с таким явлением, как расстройство аутистического спектра. Отсутствие информированности может усложнить пребывание такого человека в обществе, так как внешне люди, имеющие такой диагноз, могут никак не отличаться от остальных, однако, характерное для них поведение может вызывать недопонимание, осуждение, что способствует еще большему «уходу в себя», появляются фобии общественных мест, людей – страх оказаться в центре внимания. Вместе с тем наличие алекситимических черт усугубляет социальное взаимодействие: появляются проблемы с дифференциацией чувств и эмоций других людей, трудности в проявлении эмпатии – это все может стать причиной конфликтов, отсутствию дружеских контактов и, как следствие, еще большей изоляции. Не менее важно также информировать общество и о проблеме алекситимии, так как это состояние может проявляться вместе с другими психическими нарушениями, зависимым поведением или иными заболеваниями, что значительно усложняет диагностику и последующую коррекцию.

Список использованных источников

1 Искусных, А.Ю Алекситимия. Причины и риски возникновения расстройства / А. Ю. Искусных // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 6 (52). – С. 1 – 12.

2 Горбец, Е. А. Междисциплинарное исследование алекситимии / Е. А. Горбец, Р. Г. Есин, Ю. А. Вольская // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2022. – № 1-2. – С. 180 – 196.

3 Шильбах, Л. Аутизм и другие расстройства социального взаимодействия: где мы находимся и куда двигаться дальше / Л. Шильбах // Европейский архив психиатрии и клинической неврологии. – 2022. – № 272 (2). – С. 173 – 175.

4 Тютюнникова, Н. Б. Расстройства аутистического спектра / Н. Б. Тютюнникова // Архивариус. – 2019. – № 11(44). – С. 33 – 34.

5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). – American Psychiatric Association: Washington, 2013. – 1050 p.

Научное электронное издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ
В СОЦИАЛЬНО-ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ**

Сборник научных статей

Подписано к использованию 03.02.2026

Объем издания 9,14 МБ.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013 г.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий в качестве:
издателя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013 г.;
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017 г.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.

<http://conference.gsu.by>