ISBN 978-5-9624-1941-1

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ

XXI Всероссийской с международным
участием научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

УДК 159.9(063)
ББК 88л0
П 78

Редколлегия:

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

Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых Иркутск, 29–30 апреля 2022 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; [редкол.: И. А. Конопак [и др.]]. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2022. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM). – Заглавие с этикетки диска. https://doi.org/10.26516/ 978-5-9624-2062-2.1-337

ISBN 978-5-9624-2062-2

Представлены результаты теоретических и эмпирических исследований в области психологии, а также материалы, отражающие опыт работы практических психологов в различных сферах.
Предназначен для всех интересующихся проблемами теоретической и прикладной психологии.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»
664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; тел.: +7(3952)52-19-00

Издательство ИГУ, 664074, Иркутск, ул. Лермонтова, 124
тел. (3952) 52-18-53; e-mail: izdat@lawinstitut.ru

Подписано к использованию 08.07.2022. Тираж 15 экз. Объем 10,0 Мб.

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

© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2022

ISBN 978-5-9624-1941-1

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ 1918

МАТЕРИАЛЫ

XXI Всероссийской с международным
участием научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ISBN 978-5-9624-1941-1

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ

XXI Всероссийской с международным
участием научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

Иркутск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ануфриюк К. Ю., Балозетти А. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков 14

Байжуманова Б. Ш., Баязи Н. А. Социальная ответственность личности 19

Баранов А. А., Марарица Л. В. Возникновение и смена установок личности с позиции научно-философских концепций 22

Белоколодов В. В., Фельсендорфф О. В. Особенности образа тела у женщин с риском аддиктивного поведения в области занятий фитнесом 27

Горынина А. И., Гунзунова Б. А. Саморегуляция психоэмоционального состояния личности в период пандемии 32

Грудинин В. А. К вопросу об определении понятия «познавательная потребность» и ее роли в решении задач 35

Дубровская Л. Д. Исследовательская программа как детерминанта научной деятельности коллективов Г. И. Челпанова 38

Камалова М. Р. Влияние субдепрессивного состояния на Я-концепцию человека 43

Карапетова А. В. Этапы и результаты решения психологических проблем в работах В. М. Бехтерева 46

Карпова А. Д. Особенности проявления учебного стресса у студентов юношей и девушек 52

Карпова Э. Б., Яковлева Е. В. Эмоциональное состояние беременных женщин во время пандемии COVID-19 55

Кедярова Е. А., Онучина П. А. Связь образа тела и самоотношения женщин на разных этапах зрелости 60

Коневцев И. В., Родионова Е. А. Экстраверсия и нейротизм как факторы выбора копинг-стратегий 66

Кудряшов А. А. Особенности лицевой экспрессии при восприятии эмоциогенного видеоконтента 70

Михайлова Е. Е. Л. П. Карсавин о роли психологии в историческом познании 74

Музыка А. С. Контроверсивность модели BFT в транснациональном разрезе 77

Рафикова В. А. Немецкая психология в период национал-социализма: судьба журнала Psychologische Forschung 80

Смирнова И. О., Ярославцева И. В. Выявление и повышение нервно-психической устойчивости у военнослужащих по призыву в процессе психологического консультирования 83

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Алешкевич Е. В. Педагогические условия как средство формирования коммуникативной компетентности учащихся с расстройствами аутистического спектра средствами театрализованной деятельности 89

Байгулова Н. В., Маурина Е. Д. Организационно-педагогические условия для успешной адаптации первоклассников в общеобразовательном учреждении 92

Валеева О. С. Изучение психологической безопасности образовательной среды в современной жизни 96

Вацык А. В., Кузьминых Г. С., Леонтьева К. Н. Личностное и профессиональное развитие педагога-психолога как основа формирования профессиональной компетенции 99

Гаврилова Е. В. Различия в лингвистических способностях студентов старших и младших курсов 103

Галаутдинова М. О. Взаимосвязь осознанной саморегуляции и академической успеваемости школьников 107

Гришанина О. С. Состояние языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-го класса с дисграфией 112

Гришина А. В., Косцова М. В., Федорова С. А. Особенности эмоционального выгорания у студентов-первокурсников во время обучения 118

Гунзунова Б. А., Сорочинская О. А. Проблема буллинга как современного типа конфликтного социального взаимодействия у школьников 124

Дзыгун А. С. Трудные ситуации в жизнедеятельности студентов 127

Диянова З. В., Самсонова Д. Н. Ф. Скиннер и современное образование 131

Елагина М. Ю. Профессиональная самореализация в профессиях информационного типа 134

Заварзин А. А., Ильичева В. Н., Карандеева А. М., Насонова Н. А. Особенности психоэмоционального выгорания у студентов медицинских вузов при прохождении врачебной практики 138

Зайнутдинов А. К., Пеканова Е. А., Яшкова А. С. Школофобия как психолого-педагогическая проблема 141

Замыслова О. Е., Рубцова М. О. Взаимосвязь стилей реагирования на изменения и эмоционального интеллекта у студентов 145

Зинин С. В. Роль педагога-психолога в предупреждении летальности среди несовершеннолетних с ОВЗ и (или) инвалидностью в современных условиях реализации ФГОС 147

Ивакина М. В. Система профориентационной работы в России: состояние, проблемы, перспективы 152

Ильичева В. Н., Карандеева А. М., Кварацхелия А. Г., Насонова Н. А., Соколов Д. А. Психологические аспекты взаимоотношений между студентами и преподавателем в высшем учебном заведении 156

Ильичева В. Н., Маслов Н. В., Насонова Н. А. Социально-психологический климат образовательной среды вуза 159

Каглян А. В., Мотайлова А. А. Особенности работы педагогов-вожатых с детьми-сиротами младшего школьного возраста в условиях оздоровления в детских лагерях 162

Капустина В. А., Новикова А. А. Особенности жизнеспособности первокурсников в зависимости от их отношения к дистанционному обучению 166

Карандеева А. М., Кварацхелия А. Г., Соболева М. Ю. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения студентов 170

Карандеева А. М., Насонова Н. А., Фетисов С. О. Роль педагога в формировании мотивационной готовности к обучению 173

Кедярова Е. А., Фомина Л. А. Совладающее поведение педагогов общеобразовательных школ как фактор повышения их стрессоустойчивости 176

Кириллова А. И. Современные подходы исследования эмоционального выгорания педагогов 180

Комолкина О. И. Исследование эмпатии у студентов медицинского колледжа 184

Конаш О. В. Профессиональная идентичность как психологическая проблема 187

Кондрашова Н. С. К вопросу о психологической безопасности личности в образовательной среде 194

Кривицкая Г. И., Овчинникова М. Б. Ценностные приоритеты современных педагогов в условиях инклюзивного образования 200

Курилова А. В. Психологическое выгорание в спортивной деятельности 203

Ластовка Е. Ю. Психологические аспекты профессионального самоопределения студентов педагогических вузов 205

Литвиненко К. С. Соотношение понятий психологической безопасности образовательной среды вуза и психологического благополучия ее субъектов 208

Макеев В. И. Психологическая игра как инструмент диагностики адаптации первоклассников к школе 213

Мартыненко Н. А. Особенности ценностных ориентаций студентов специальностей гуманитарного профиля 218

Масалович Ю. М., Фотекова Т. А. Влияние уровня образования на состояние функций III блока мозга в возрасте средней взрослости 223

Мацюк Т. Б. Профессиональное развитие личности социально активного студента вуза 228

Минич А. В. Использование дистанционных технологий обучения в образовательном процессе 231

Морозова В. В. Уровень осмысленности жизни у студентов вуза 234

Некрасова О. Н. Состояние языковых способностей у младших школьников с дисграфией 238

Оськина А. Н. Творческие семинары в системе дистанционного обучения Moodle как средство сохранения поликультурного характера образования в условиях электронного обучения 242

Петухова Ю. Н. Социально-психологический тренинг как средство коррекции тревожности студентов вузов 246

Писарчук Т. М. Проблемы адаптации у одаренных студентов 250

Платонова Я. С. К проблеме психологического сопровождения инновационной деятельности в образовательной организации 253

Плискановская М. И. Проектная деятельность и трансформация современного образования 257

Рубцова Н. Е. Личностные факторы психологов в структуре их профессиональной направленности 261

Синькевич В. Н. Особенности выбора обучающимися политехнического профиля образования 266

Соколова А. Е. Состояние речевых и неречевых предпосылок формирования письма у школьников с дисграфией 270

Чеботарева А. И. Психологическая готовность как объект изучения психологии 277

Чурсина Т. А. Создание системы ранней профориентации у школьников 281

Фролова В. К. Состояние мотивационного компонента учебной деятельности у школьников с дизорфографией 285

Щукина Е. Г. Психологическая безопасность образовательной среды детского сада 290

РАЗДЕЛ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Абросова М. В., Уварова М. Ю. К вопросу развития профессиональной направленности подростков в процессе психологического консультирования 294

Архипова М. С., Коненкова Р. А. К вопросу изучения несуицидального самоповреждающего поведения в подростковом возрасте 297

Баранова Е. Г., Кавцевич М. В. Исследование подготовленности студенческой молодежи к семейной жизни 301

Барышкова О. В. Развитие коммуникативных навыков младших школьников на занятиях внеурочной деятельности через игру 305

Баталова Д. Д., Новак Н. Г. Изучение наполненности смыслом жизни юношей и девушек, переживших ненормативный кризис родительской семьи 309

Безлепкина Е. Ю. Особенности агрессии в младшем школьном возрасте 315

Березовский Ю. М. Особенности развития межличностных отношений у старших дошкольников 319

Буравлева Н. А., Язовских Ю. А. Особенности профилактики девиантного поведения подростков на базе центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел 321

Вараксина Е. В., Сергеева В. Ю., Суворова Е. Э., Яркова И. В. Формирование soft skills (гибких навыков) старшеклассников через применение квест-технологии 325

Гайдукова М. А. Коучинговые технологии в детско-родительской коммуникации 329

Гончарова С. Ю., Пашкин С. Б. Результаты исследования влияния социально-психологического климата на успешность учебной деятельности студентов 332

Горальская Ю. С. Психологическая готовность к материнству как детерминанта материнского поведения 337

Грехова Н. А., Каменева Г. Н. Соотношение социального климата родительской семьи с представлениями молодежи о браке и семейной жизни 341

Даниленко Д. С., Смирнова Е. А. Развитие мышления на уроках физической культуры в разделе «Подвижные игры» 345

Ежкова Н. С., Юдина М. Г. Эмоциональный интеллект и проблема его развития в дошкольном возрасте 348

Загальская О. В. Особенности супружеских отношений в период ожидания ребенка 351

Ипполитова Е. В. Особенности эмоционального интеллекта подростков 356

Калашнова Е. А. Удовлетворение потребностей в детско-родительских отношениях как фактор успешности функционирования замещающей семьи 360

Ковгунова К. С. Ретроспектива семейных ценностей в древнерусской литературе 363

Короткевич О. А., Кухар Е. Н. О проблеме взаимосвязи кибербуллинга и суицидального риска у подростков 365

Короткевич О. А., Выдровская В. В. Психологический аспект проблемы переживания счастья подростками с разным уровнем интернет-зависимости 370

Котовщикова Е. Ю. Особенности организации психолого-педагогических условий речевого развития детей дошкольного возраста 375

Ларионова Я. А. Удовлетворенность партнеров семейно-брачными отношениями в связи с их психоэмоциональным благополучием 379

Листратенко Т. Н. Причины появления девиантных форм поведения у детей из благополучных семей 383

Литвинов В. И. Взаимодействие семьи и школы в решении проблемы охраны здоровья ребенка 386

Лукошко-Смолкина Д. А., Посохова С. Т. Взаимосвязь мотивов принятия ребенка в семью и личностных особенностей замещающего родителя 390

Мардвина Л. И. Интернет-зависимости в юношеском возрасте и их психологические особенности 393

Михалева И. А. Теоретические подходы к изучению проблемы самоактуализации личности в подростковом возрасте 396

Новикова С. Э. Повышение родительских компетенций через групповое взаимодействие 399

Пачколина А. В. Ролевой конфликт работающей женщины-матери в контексте современного информационного поля 402

Рыгалова М. В. Актуальность исследования проблемы развития социального интеллекта подростков 407

Свило Я. В. Эмоциональный интеллект у детей младшего школьного возраста из разведенных семей 411

Соловьева К. С. Нарциссическое расстройство родителя и его влияние на травматический опыт ребенка 415

Федоркова М. А. К вопросу психологической помощи студенческой молодежи по проблеме психологической сепарации от родительской семьи 419

Чернова Е. О. Девиации подростков через социальные сети: пути профилактики....423

Шкуратова Т. В. Исследование тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста....427

Шупрута Е. М. О взаимодействии коллектива детского сада и родителей 431

РАЗДЕЛ 4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Авилова В. А., Копалкина Е. Г. Психологическая поддержка безработных как важнейшее направление деятельности службы занятости (на примере Иркутской области) 435

Азарнов Н. Н. Особенности достижения взаимопонимания лицами, относящимися к различным профессиональным группам 439

Аракчеева И. Н. Динамика взаимодействия группы в поиске группового решения в игре «Что? Где? Когда?» 443

Балакшина Е. В. Исторические предпосылки к изучению профессиональной надежности инженера как субъекта труда 448

Банщикова А. Д. Роль организационного психолога в условиях постиндустриального общества 452

Богданова Е. В. Взаимосвязь социального интеллекта и копинг-стратегий подростков....456

Винцкевич Е. В., Щурова Ю. Е. Особенности профессионального стресса операторов кол-центра 463

Гитихмаева Л. М. Психологические последствия цифровых фобий 467

Горальская Ю. С. Понятие «социализация личности» в социогуманитарных науках 473

Горшкова А. С. Гендерная идентичность как источник избирательных искажений мыслительной деятельности 477

Гриненко Д. Н., Каргина А. Е., Медовикова Е. А., Морозова И. С. Факторы, влияющие на психологическую безопасность личности сотрудников угольной промышленности 481

Даулетчин Г. Н. Развитие западных психологических подходов в Египте в XIX–XX вв.....485

Дегтярева В. А. Технологии психологического воздействия на человека в рекламе....490

Жураховская А. Ю., Любимова Е. А. Жизнь соло как новый способ существования....493

Ковешникова Е. И. Социально-психологические особенности идентификации пользователей сети Интернет....496

Колобов С. В., Кузьмин М. Ю., Храмовских Д. А. Особенности ценностных ориентаций личности у бойцов студенческих отрядов Иркутской области 499

Колобов С. В., Кузьмин М. Ю., Храмовских Д. А. Особенности самооценки личности у бойцов студенческих отрядов Иркутской области 505

Кузьмина А. Б. Особенности проявления легитимной агрессии военнослужащих разведывательных подразделений 509

Купрацевич М. А. Проблема копинг-поведения в психологической науке: история и теория вопроса 512

Логинова М. П. Трансформация гендерных стереотипов о женском лидерстве 517

Малышко Н. Ю., Трофимова Е. Л. О некоторых предварительных результатах исследования представлений о любви 522

Моисеев Д. В. Взаимосвязь когнитивного стиля полезависимость/поленезависимость и профессиональной ориентации 527

Пучкин В. А., Уварова М. Ю. К вопросу использования нарративного подхода в психологическом консультировании при работе с элементами идентичности личности 530

Рычкова Л. С., Сапранкова М. В. Контент-анализ психологических переменных: отношение к уровню полученных знаний и к качеству образования в период активного развития личности 533

Синёва О. В., Фазлуктинова А. Р. Особенности профессиональной мотивации работников сферы общественного питания с разным стажем трудовой деятельности 538

Сукнева Е. А. Исследование лидерской компетентности у студентов социономических специальностей (на примере направления «Социальная работа в системе социальных служб») 544

Репенко М. С., Устинова Н. В. Связь особенностей тревожности и самооценки подростков с процессом их социализации в условиях дистанционного обучения 547

Федорова О. Ю. Копинг-стратегии студентов с разным уровнем эмоционального интеллекта 551

Филь О. В. Психологические особенности эмоциональной сферы у подростков с разным социометрическим статусом 555

Черепанов А. В. Гендерная социализация эмоций ребенка: половозрастные, личностные и средовые факторы 560

РАЗДЕЛ 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Агафонов Р. Б., Лутошлива Е. С. К проблеме самоотношения лиц, страдающих химической зависимостью 567

Амосова Н. О. Проблема показателей психологического здоровья в психолого-педагогической литературе 571

Ананич П. А. Взаимосвязь мотивации потребления алкоголя и совладающего поведения у несовершеннолетних лиц, употребляющих алкоголь 575

Антонец З. А. Исследование самоотношения женщин, переживших домашнее насилие, в процессе психологического консультирования 578

Балезина А. А., Елецкая О. В. Сравнительный анализ состояния предпосылок письма у дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития 582

Байдикова М. П., Северова А. А. Профилактика интернет-зависимости –всемирной эпидемии XXI века 587

Булдакова Н. А. Психологические характеристики агрессивности у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата 591

Буреева С. А., Елецкая О. В. Совершенствование лингвистических предпосылок к овладению орфографическим навыком письма у обучающихся с дизорфографией 595

Васильева Е. Д., Иогансон А. Д. Стресс и способы его преодоления 600

Гончарова Е. Н. Нейропсихологические аспекты межполушарного взаимодействия и асимметрии у слабослышащих младших школьников – анализ клинического случая 606

Дергач И. А., Терехова Т. А. Динамика копинг-стратегий у химически зависимых лиц в процессе реабилитации 610

Дорохов В. В. Психологические причины и последствия сколиоза 613

Елецкая О. В., Милова И. Э. Особенности морфемно-деривационных способностей как предпосылок формирования навыка письма по правилам орфографии у младших школьников с задержкой психического развития 617

Зайцева А. С. Пессимистический стиль атрибуции как фактор психосоматических заболеваний у студентов 622

Ильченко А. Г. Онлайн-консультирование: плюсы и минусы 626

Кожевина А. П., Кондратюк Д. А. Влияние соматического заболевания на психику человека 629

Комова А. В., Рой А. П. Феномен самосострадания в качестве фактора-протектора и основы метода профилактики суицидального поведения пациентов с самоотравлениями 633

Копылова Е. В. Состояние мыслительных операций у школьников с дисграфией 637

Костишина М. В. Психологическое консультирование: теория и практика 643

Костромина С. Н., Филатова А. Ф. Особенности переживания личностью собственной деструктивности 645

Лисовская Е. Э. Информационный стресс в период пандемии COVID-19 650

Лихачева Э. В., Николаева Л. П., Огнев А. С., Огнева Н. А. Игровое песочное моделирование и метафорические ассоциативные карты в работе с деструктивными психическими состояниями 653

Лужецкая А. М., Ряжев А. П. Особенности психологического консультирования по проблеме стрессоустойчивости студентов 657

Лутошлива Е. С., Молитвин А. А. Теоретические основы проблемы коррекции ценностно-смысловой сферы химически зависимых лиц в процессе психологического консультирования 663

Матвеева И. А., Понамаренко А. А. Когнитивные и психоэмоциональные нарушения в остром периоде инсульта 667

Мельникова А. А., Нуттунен И. А. Проблемы созависимых отношений в семьях алкозависимых больных 671

Мусатова О. А. Становление психологии посредничества и развития медиации 676

Павловец Е. Е. Выявление алекситимии у женщин с алкогольной зависимостью в процессе психологического консультирования 680

Посохова С. Т., Стряпухина Ю. В. Современные направления оказания психологической помощи созависимым родственникам 684

Пригода А. В. Возрастной аспект в контексте ковид-антивакционных настроений 689

Рой А. П., Суроегина А. Ю. Психологический тренинг как метод профилактики профессионального выгорания и его факторов у клинических ординаторов в условиях пандемии COVID-19 693

Фролович А. П. Формирование адекватного самоотношения у подростков в процессе группового консультирования 698

РАЗДЕЛ 6. ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

Васильева А. А. К вопросу о любви и дружбе в подростковом возрасте 701

Лукошко-Смолкин Д. И. Взаимосвязь уровня экстраверсии и склонности к различным наукам 705

РАЗДЕЛ 1

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Ануфриюк К. Ю.[1], Балозетти А.[2]
[1] ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова» Минздрава России
[2] ГБОУ лицей № 214 Центрального района Санкт-Петербурга
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: anyfriyuk@yandex.ru, nastyitalia@yandex.com

Эмоциональный интеллект имеет двойственную природу, которая базируется на сочетании личностных характеристик с когнитивными способностями личности. Давая определение эмоциональному интеллекту, каждый исследователь делает акцент на разных его компонентах. В структуре эмоционального интеллекта большинство авторов отмечают наличие таких компонентов, как понимание своих собственных эмоций, понимание эмоций других людей, способность к управлению собственными эмоциями и способность к управлению чужими (Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. В. Люсин и др.). Выделяют два вида эмоционального интеллекта: внутриличностный, при котором способности (способность к пониманию и способность к управлению) направлены внутрь, на самого себя, и межличностный, при котором данные способности направлены на другого человека [1; 2].

Высокий эмоциональный интеллект, по мнению ряда исследователей, это необходимое условие эффективности и успешности в межличностном общении и взаимодействии. Так, отмечается, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию эмоций (собственных и других людей), а также к управлению эмоциональной сферой, что обусловливает более высокую адаптивность и эффективность в общении и деятельности [1].

Развитие эмоционального интеллекта важно на всех этапах онтогенеза, но сензитивным периодом в его формировании является подростковый возраст, поскольку основные новообразования данного возраста связаны с эмоциональной и когнитивной сферами. Высокий эмоциональный интеллект позволяет подростку управлять своими эмоциями, достигая более высокого уровня саморегуляции и произвольности поведения [2].

Эмоциональный интеллект развивается в процессе жизнедеятельности индивида под влиянием различных факторов, одним из которых выступает фактор пола. Предпосылки гендерных различий в проявлении компонентов эмоционального интеллекта могут являться как биологическими, так и социальными (гендерные особенности воспи-

тания, принятие заданных обществом гендерных ролей). На сегодняшний день сведения об этих различиях в сфере эмоционального интеллекта довольно противоречивы. Так, исследователи С. Мавровели, К. В. Петридес, К. Риффе и Ф. Бейкер не выявили различий в эмоциональном интеллекте подростков мужского и женского пола [4].

В исследовании Ю. В. Давыдовой выявлено, что эмоциональный интеллект у девочек подросткового возраста выше, чем у мальчиков [2].

И. Н. Андреева также указывает на значимые различия в уровне эмоционального интеллекта между девочками и мальчиками подросткового возраста: у мальчиков по сравнению с девочками уровень эмоционального интеллекта в целом ниже. Отмечается, что девочки в целом лучше, чем мальчики, регулируют и контролируют свои чувства, лучше их вербализуют, имеют более богатый тезаурус для описания эмоциональных состояний, у них более развит эмоциональный канал эмпатии [1].

Мы поставили цель – исследовать гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков. Для изучения эмоционального интеллекта использовалась методика Д. В. Люсина («ЭмИн»). Выборку составили 70 подростков в возрасте 15–16 лет: 30 мальчиков и 40 девочек.

Полученные различия в эмоциональном интеллекте у мальчиков и девочек представлены в табл. 1.

Таблица

Сравнительный анализ средних значений показателей эмоционального интеллекта (ЭИ) в половых подгруппах

Показатели	Мальчики	Девочки	*p*-уровень значимости
Понимание чужих эмоций	23,3	23,9	_
Управление чужими эмоциями	20,3	17,2	0,05
Понимание своих эмоций	19,9	17,1	0,05
Управление своими эмоциями	16,2	13,0	0,01
Контроль экспрессии	13,7	10,9	0,01
Понимание эмоций	43,2	41,0	
Управление эмоциями	50,2	41,1	0,001
Межличностный ЭИ	43,6	41,1	
Внутриличностный ЭИ	49,8	41,0	0,01
Общий уровень ЭИ	93,4	82,1	0,01

Как видно из табл., по ряду показателей имеются статистически значимые различия. Мальчики и девочки не различаются статистически значимо в способности понимать эмоциональное состояние другого человека на основе внешних проявлений эмоций и по уровню межличностного эмоционального интеллекта.

У мальчиков в высокий диапазон попали следующие показатели: контроль экспрессии, управление эмоциями (своими и чужими), внутриличностный эмоциональный интеллект и общий уровень эмоционального интеллекта. Следовательно, мальчики способны управлять своими и чужими эмоциями, а также вызывать и поддерживать желательные и держать под контролем нежелательные эмоции. Чаще они знают, как улучшить себе настроение, как успокоиться, если их что-то разозлило, при общении с незнакомыми людьми могут легко скрыть свое смущение. Мальчики способны контролировать выражение чувств на своем лице и легко понимают мимику и жесты других людей. Они способны успокоить близких, когда те находятся в напряженном состоянии, знают, как ободрить человека.

У девочек ни один показатель не попал в высокий диапазон. Зафиксировано низкое значение показателя управления чужими эмоциями. Следовательно, девочкам сложно вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Им сложно влиять на настроение окружающих, оказывать поддержку людям, находящимся в тяжелой жизненной ситуации.

Понимание своих эмоций в несколько большей степени выражено у мальчиков, т. е. они в большей степени, чем девочки, способны осознавать и идентифицировать свои эмоции, понимать их причины, усилием воли брать себя в руки, если того требует ситуация.

У мальчиков статистически значимо выше такие показатели, как управление чужими эмоциями и своими, контроль экспрессии. Обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости по показателю управления эмоциями в целом. На основании полученных данных можно заключить, что мальчикам в большей степени, чем девочкам, свойственно контролировать проявления эмоций как своих, так и чужих, определять модальность испытываемого эмоционального переживания у себя или у другого, а также понижать интенсивность негативных эмоций. Возможно, это связано с тем, что мальчики в рамках своей традиционной половой роли склонны к «ограничительной эмоциональности» – контролю и минимизации эмоциональной экспрессии. Их готовят к роли конкурентоспособных добытчиков, стремящихся к индивидуальным достижениям, власти и статусу. Умение управлять собственными эмоциями и влиять на эмоциональное состояние других является для представителей мужского пола важной социальной компетентностью.

Понимание собственных эмоций и управление ими (внутриличностный эмоциональный интеллект) статистически достоверно выше у мальчиков. Они в большей степени, чем девочки, способны осознавать свое эмоциональное состояние, вызывать и поддерживать жела-

тельные эмоции и держать под контролем нежелательные, отслеживать внешние проявления своих эмоций. Подобные результаты получены и в исследованиях других авторов [3]. Предполагается, что способность контролировать внешние проявления своих эмоций может быть взаимосвязана с влиянием гендерных установок и стереотипов, существующих в обществе. Другими словами, это следствие социального запрета на проявление ярких эмоций у мужчин и отсутствия такового у женщин.

У мальчиков выше общий эмоциональный интеллект – способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению своими и чужими эмоциями.

Имеются различия в структуре эмоционального интеллекта у мальчиков и девочек. У девочек обнаружена 41 связь между показателями эмоционального интеллекта, в то время как у мальчиков – 31 связь, что свидетельствует о большей интегрированности структуры эмоционального интеллекта у девочек. Системообразующими факторами у девочек выступили показатели «понимание своих эмоций», «управление своими эмоциями». На этом основании можно предположить, что чем лучше девочки осознают собственные эмоции, понимают их причины, держат их под контролем, тем выше их эмоциональный интеллект в целом. У мальчиков системообразующим фактором выступил показатель «управление эмоциями», т. е. практически все показатели эмоционального интеллекта оказались связанными со способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, управлять собственными эмоциями и контролировать их внешнее проявление.

У девочек обнаружена связь между показателями внутриличностного и межличностного интеллекта, одноименные интегральные показатели также оказались связаны между собой ($p < 0{,}01$), у мальчиков таких связей не выявлено. Получается, что у девочек понимание собственных эмоций и управление ими сочетаются с пониманием чужих эмоций и управлением ими (чем выше одно, тем выше другое, и наоборот). Можно предположить, что у мальчиков подструктуры внутриличностного и межличностного интеллекта относительно автономны.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Мальчики лучше, чем девочки, осознают собственное эмоциональное состояние, понимают его причины. Им в большей степени удается контролировать себя, справляться с плохим настроением, преодолевать страх. Внутриличностный эмоциональный интеллект у них статистически значимо выше. Девочкам сложно вызывать у других людей те или иные эмоции, управлять чужими эмоциями, склонность к манипулированию другими у них низкая. Мальчики, напротив, способны оказывать влияние на эмоциональное состояние окружающих. У мальчи-

ков общий эмоциональный интеллект выше во многом за счет более выраженного, чем у девочек, понимания и управления своими эмоциями, а также способности влиять на эмоциональную сферу других. У девочек структура эмоционального интеллекта более интегрированная, показатели межличностного и внутриличностного интеллекта тесно связаны между собой, в то время как у мальчиков они выступают скорее как относительно независимые подструктуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк : ПГУ, 2011. 388 с.

2. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 4. С. 65–74.

3. Лемякина Ю. А., Родионов Г. А. Гендерные особенности эмоционального интеллекта молодежи // Гендерный калейдоскоп – 2019 : материалы 4-й Всероссийской студенческой видеоконференции / под ред. Л. А. Савченко. Ростов на/Д., 2020. С. 157–161.

4. Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-ratedsocial competence in adolescence / S. Mavroveli [et al.] // Br. J. Dev. Psychol. 2007. Vol. 25, N 2. P. 263–275.

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Байжуманова Б. Ш., Баязи Н. А.
НАО «Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева»
Нур-Султан, Республика Казахстан
E-mail: bayazi_nurgul@mail.ru

Вопросы психологии личности являются одними из приоритетных направлений исследований, ввиду увеличения способностей и возможностей личности, благодаря технологическому прогрессу. Технологический прогресс внес противоречивые преобразования, где наряду с позитивными изменениями стали актуальными вопросы, которые определяют самооценку качества жизни и личностную зрелость.

Личностная зрелость имеет четыре базовые составляющие, вокруг которых группируются множество других: 1) ответственность; 2) терпимость; 3) саморазвитие; 4) положительное мышление, положительное отношение к миру.

Одним из компонентов личностных характеристик зрелости является социальная ответственность личности.

Многие люди жертвуют на благотворительность, инвестируют в социально ответственные фонды, потребляют экологически чистые продукты, отдают свое время, а иногда и свою жизнь, ради добрых дел. Такое социально ответственное (просоциальное) поведение подчиняется сложной смеси взаимозависимых мотиваций. Во-первых, они движимы подлинным внутренним альтруизмом: в той или иной степени мы все стремимся делать добро и помогать. Во-вторых, нами также движут ответственность за социальные проблемы и чувство собственного достоинства. Наше поведение определяет, какие мы в глазах других и, что не менее важно, в наших собственных глазах [1].

Социальная ответственность – это этическая теория, согласно которой люди несут ответственность за выполнение своего гражданского долга, а действия отдельного человека должны приносить пользу всему обществу.

Многие исследователи определяют ответственность как высшее личностные образование и сложный феномен, который отражает личностную и социальную зрелость. Г. И. Кашапова в своей работе о качестве и уровне разработки данной проблемы говорит об отсутствии обстоятельно разработанной общей теории ответственности и обусловленностью в большей степени психологическим подтекстом [4].

Муздыбаев К. социальную ответственность определяет как склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия [5]. В качестве существенных признаков социальной ответственности К. Муздыбаев выделяет точ-

ность, пунктуальность, верность личности в плане исполнения обязанностей, готовность отвечать за последствия своих действий. Данные качества не могут реализоваться успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость к чужой боли и радости.

Согласно А. С. Макаренко социальная ответственность включает в себя и отношение, и меру исполнения требований моральных и правовых норм [4]. Кроме того, ответственность есть результат зависимости между людьми в обществе. Причем с изменением общественного строя меняется характер этой зависимости в обществе, а вслед за ним – смысл и содержание ответственности. Ответственная зависимость возникает в разных видах деятельности (учебной, трудовой и т. д.) и требует назначения персонально ответственного человека в ходе ее реализации.

Воспитание ответственности основывается главным образом на воспитании личности в коллективе и через коллектив, через воспитание чувства эмоционального переживания личности своей ответственности, посредством сочетания классового и общечеловеческого, индивидуального и коллективного. Таким образом, к общим типичным качествам относятся следующие стороны личности: самочувствие человека в коллективе, характер его коллективных связей и реакций, его дисциплинированность, готовность к действию и торможению, способность к такту и ориентировке, принципиальность и эмоциональное перспективное устремление.

Ж. Пиаже в качестве одного из аспектов морального развития выделяет в сознании ребенка развитие ответственности от объективного к субъективному [5]. Объективная ответственность в сознании ребенка оценивается в контексте физического аспекта последствий каких-либо действий, а мотивы же этих действий не учитываются. В возрасте старше 10–11 лет формируется субъективная ответственность в моральном развитии, когда дети начинают принимать во внимание мотивы совершенного поступка и условия, побудившие совершить проступок. Изучение проблемы генезиса нравственных суждений детей Ж. Пиаже стало основой изучения проблемы ответственности.

В работе «Принцип ответственности» Г. Йонаса речь идет о трансцендирующей ответственности, согласно которой человек добровольно и осознанно возлагает на себя ответственность за будущее и перед грядущими поколениями [3]. Категорический императив делает должной коллективную и персональную ответственность за будущее в условиях высокоразвитой цивилизации.

По Йонасу, различается ответственность естественная (призвание) и контрактурная, обусловленная соглашением (обязанность). Главный тезис, который был им сформулирован, заключается в том, что человек принимает ответственность не только за собственное бытие, но и за бытие человечества в целом.

Ф. Хайдер выводил разные уровни атрибуции ответственности из психологии «рядового человека», из его причинно-следственной интерпретации своего и чужого поведения [2]. Уровни атрибуции ответственности прогрессируют от недифференцированного когнитивного функционирования индивида до утонченной, высоко дифференцированной его атрибуции:

– ассоциация – ответственность за каждый результат, который принадлежит ему или связан с ним;

– причинность – объективная ответственность, согласно Пиаже, оценка действий согласно действительному результату, а не его намерению;

– предвидимость – халатность, т. е. прямая или косвенная ответственность за любое последствие, которое можно было предвидеть;

– намеренность – субъективная ответственность, согласно Пиаже, оцениваются мотивы и условия, побудившие совершить то или иное действие или проступок;

– оправдываемость – ответственность разделяется с окружением, которое может быть источником.

Согласно уровням атрибуции ответственности Хайдера ответственность субъекта возрастает по восходящей линии, где соответственно возрастает личный вклад в последствия действий, затем происходит смягчение ответственности субъекта, так как во внимание принимаются принуждающие обстоятельства.

А. Маслоу в качестве одного из путей самоактуализации выделяет честность и принятие ответственности за свои действия. Здесь Маслоу обращается к внутреннему локусу контроля, т. е. к поиску ответа внутри личности, без стремления удовлетворить своими ответами окружающих.

Таким образом, центральная тенденция эволюции ответственности заключается в возникновении внутреннего механизма контроля, а в своем развитии личность делает переход от наблюдательной к активной жизненной позиции. Актуальность данной темы заключается в изучении ответственности как социально-психологического феномена и свойства личности и требует изучения во взаимосвязи с другими ее свойствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bénabou R., Tirole J. Individual and Corporate Social Responsibility // Economica. Vol. 77, Iss. 305. 2010. P. 1–19.

2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник. СПб. : Питер, 2000. 304 с.

3. Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации ; пер. с нем. 2004.

4. Кашапова Г. И. Ответственность как социально психологический феномен и уровни ее развития // Казанский педагогический журнал. Социологические науки. 2012. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-kak-sotsialno-psihologicheskiy-fenomen -i-urovni-ee-razvitiya.

5. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л. : Наука, 1983.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И СМЕНА УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИИ НАУЧНО-ФИЛОСОФСКИХ КОНЦЕПЦИЙ

Баранов А. А., Марарица Л. В.
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: london.vs.e@gmail.com

У каждого человека в течение жизни формируется множество установок и убеждений в отношении различных проблем. Несмотря на то что все эти они имеют примерно похожую структуру и являются когнитивными схемами, помогающими человеку адаптироваться и существовать в мире, источники и принципы их возникновения и трансформации различаются. Установки могут возникать на основе личного опыта, а могут быть заимствованы у других людей, групп, являющихся для нас референтными фигурами. Мы можем обладать уникальными индивидуальными взглядами и установками, но чаще всего мы интериоризируем их, т. е. делаем своими установки тех групп, в которые входим – культурных, национальных, гендерных, социальных, профессиональных, возрастных и т. п. Понятно, что способы возникновения, психологические механизмы их формирования не могут быть одинаковыми. Такие источники и принципы мы рассмотрим на примерах трудов и научных концепций Ф. Знанецкого, Т. Куна, Э. Дюркгейма, Дж. Холтона и И. Лакатоса.

Для определения рамок и границ терминологического аппарата обратимся к отечественной социальной психологии. По Д. Н. Узнадзе, установка личности означает неосознаваемую готовность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении. Возникает при наличии потребности и ситуации ее удовлетворения, при взаимодействии субъекта со средой [14]. Е. П. Белинская говорит об установке как об аттитюде, который выступает как «ценностная диспозиция, устойчивая предрасположенность к определенной оценке, основанная на когнициях, аффективных реакциях, сложившихся поведенческих намерениях (интенциях) и предшествующем поведении, способная в свою очередь влиять на познавательные процессы, на аффективные реакции, на складывание интенций и на будущее поведение» [3, с. 156].

Среди работ по социологии и психологии североамериканских ученых важно выделить исследование убеждений и мотивов поведения Ф. Знанецкого. В методологическом плане Ф. Знанецкий наиболее значимым считал понимание субъективных мотивов поведения людей в определенных ситуациях [5; 6; 17]. Ученый признавал существование индивидуальных ценностей наряду с общественными ценностями. Со-

циолог исходил из того, что ценности по своей природе не являются чисто субъективными, а существуют реально, как и природные вещи.

Считая, что предметом социологии являются социальные системы, из которых состоит социальная действительность, Ф. Знанецкий различал шесть основных социальных систем, образующих базовые понятия социологии: «социальные действия», «социальные отношения», «социальные личности», «социальные группы», «социальные роли». Все они отражают основные аспекты установки личности.

Иными словами, Знанецкий вместе с У. Томасом «приземляет» неокантианские (философские) категории абсолютных ценностей, пытаясь привлечь их к осмыслению социальной практики (юристов, политических активистов, социальных работников и вообще специалистов, занятых в публичной сфере).

Итак, Ф. Знанецкий посредством понятия социальной установки (attitude) обозначает субъективные ориентации индивидов как членов группы (или общества) на те или иные ценности, предписывающие им определенные социально принятые способы поведения.

Еще в школе Вундта было показано: есть нечто, что мы ясно не осознаем, на что в данный момент «не обращаем внимания», хотя это нечто все же как-то присутствует в нашем сознании в виде темных, неясных ощущений и даже, как отметили вюрцбуржцы, детерминирует наше мышление. Это нечто Джеймс называл психическими обертонами, Г. Эббингауз – сбереженной информацией, Д. Н. Узнадзе – неосознаваемыми установками и пр.

Далее мы затронем более фундаментальные труды философов и их концепции. Дюркгейм строил теорию, согласно которой тенденция к абстрактности и универсализму появляется и растет в коллективном сознании по мере углубления общественного разделения труда.

Отметим главные черты теории Дюркгейма. Механическая солидарность малых замкнутых групп не исчезает в дифференцированных современных обществах; конкретные символы (установки) продолжают существовать наряду с различными уровнями абстракции, характеризующими многие сферы публичной и профессиональной жизни. Сети интеллектуалов не тождественны обществу в целом; обособление интеллектуального сообщества от мирских представлений является ключевым моментом в существовании специфически интеллектуальных тем [12; 16].

Интеллектуальная сеть – это сообщество имплицитного учета его членами существования друг друга: противостоящие позиции в пространстве внимания структурируют друг друга посредством своей аргументации; межпоколенная трансляция понятий и тем обсуждения устанавливает основной смысл того, чем, собственно, занимается дан-

ное сообщество [1; 2; 4]. Как считал Дюркгейм, абстракция развивается так, чтобы установить единство среди раздельности. По мере включения в интеллектуальную сеть большего числа участников, ее коллективное сознание начинает испытывать напряжение в попытках осмыслить отличия между разными позициями.

Обращаясь к концепции И. Лакатоса в рамках нашей темы, можно провести гипотетическую аналогию с понятием убеждений или социальной установкой и термином «теория» у Лакатоса. Благодаря этому мы можем увидеть механизм смены установок у человека или у большой группы.

Согласно И. Лакатосу, развитие науки представляет собой конкуренцию научно-исследовательских программ. Сущность научной революции заключается в том, что одна исследовательская программа вытесняет другую [9; 11].

Научно-исследовательская программа является структурно-динамической единицей модели науки (мировозрение), по Лакатосу (можно сравнить с убеждением), серией сменяющих друг друга теорий (установка), объединяемых совокупностью фундаментальных идей и методологических принципов. Она включает в себя:

1) «жесткое ядро», в которое входят неопровергаемые для сторонников программы фундаментальные положения;

2) «защитный пояс», состоящий из вспомогательных гипотез («негативная эвристика») и обеспечивающий сохранность «жесткого ядра» от опровержений и фальсификации; он может быть модифицирован, частично или полностью заменен при столкновении с контрпримерами. Этот «защитный пояс» программы принимает на себя огонь критических аргументов, является своего рода методологическими правилами, некоторые из которых указывают, каких путей следует избегать;

3) «позитивную эвристику», представляющую собой нормативные, методологические правила-регулятивы, предписывающие, какие пути наиболее перспективны для дальнейшего исследования. Это стратегия выбора первоочередных проблем и задач, которые должны решать ученые. Обладая такой стратегией, ученые вправе заявлять, что они еще доберутся до непонятных и потенциально опровергающих программу фактов.

Дж. Холтон обращал особое внимание на то, что «имеется масса случаев, которые подтверждают роль научных предпосылок, эмоциональных мотиваций, разнообразных темпераментов, интуитивных скачков, не говоря уже о невероятном упорстве, с которым отстаиваются определенные идеи, вопреки тому факту, что они вступают в конфликт с очевидными экспериментами» [13; 15]. Тематическая ориен-

тация ученого, раз сформировавшись, обычно оказывается на удивление долгоживущей, но и она может измениться.

Весомым аргументом, подтверждающим данное предположение, по мнению Холтона, является «древность» большинства тем в науке. Истоки некоторых из них уходят в недра мифологического мышления и являются весьма устойчивыми к революционным потрясениям. В них собраны понятия, гипотезы, методы, предпосылки, программы, способы решения проблем, т. е. те необходимые формы научной деятельности, которые воспроизводят себя на каждом этапе.

С позиции историко-эволюционистского направления рассмотрим концепцию Т. Куна на основе его работы «Структура научных революций», а также понятие научного сообщества [7; 8; 10].

Роль научного сообщества в процессе развития науки может быть описана исходя из следующих позиций.

Во-первых, представители данного сообщества едины в понимании целей науки и задач своей дисциплинарной области.

Во-вторых, для них характерен универсализм, при котором ученые руководствуются общими критериями и правилами обоснованности и доказательности знания.

В-третьих, понятие научного сообщества фиксирует коллективный характер накопления знания.

В-четвертых, все члены научного сообщества придерживаются определенной парадигмы (мировоззрения) – модели (образца) постановки и решения научных проблем.

Таким образом, рассмотрев понятия и механизмы формирования и изменения установок и убеждений в группе с позиций социально-психологических до глубоко философских и историко-научных, можно ответить на вопрос о феномене сдвига к риску в момент принятия группового решения, вытекающем из него феномене огруппленного мышления и механизме поляризации установок в группе.

Важной частью этой работы является гипотетическое параллельное сравнение философских теорий с понятиями «мировоззрение», «установка», «убеждение», «ценности». Мы намеренно в основной части статьи изложили концепции ученых для того, чтобы можно было явно увидеть пример аналогии. Так, Знанецким и Томасом выделен метод аналитической индукции, который можно использовать как принцип формирования установок и убеждений человека. Равновесие между индивидуальными и социальными желаниями, по Томасу, показывает также принцип формирования и изменения установок, и даже прообраз формирования мировоззрения. Социальные установки выступают в форме субъективных ориентаций человека по отношению к ценностям других.

Концепция Дюркгейма отражает механизм, при котором социальная установка стремится к универсальному значению, чтобы преодолеть раздельность убеждений и социальных установок в обществе через межпоколенную трансляцию. Идеи Лакатоса можно представить как модель мировоззрения, даже личности, в рамках социальной психологии: конкуренцию научно-исследовательских программ или теорий как борьбу главенства тех или иных представлений о мировоззрении; «жесткое ядро» как убеждения, «защитный пояс» как психологические защиты личности ее ценностей и нормативность, в которой убеждение может распространяться среди других людей и эпох. Тематический анализ Холтона может выступать в роли инструмента изучения протоустановок и убеждений, которые с ходом развития человека и его большей осознанности усложняются и выживают с течением лет. Темы в науке выступают как примеры убеждений, ценностей, установок. И наконец, у Куна мы можем обнаружить следующие соответствия с социальной психологией: научное сообщество – большая социальная группа; парадигма – мировоззрение; гранулированная среда – малые социальные группы. Между этими структурами и разворачивается динамика ценностей, установок, мировоззрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности // Вопросы философии. 1962. № 7.
2. Аронсон Э. Явственное животное. Введение в социальную психологию. М. : 1998. 255 с.
3. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М. : Аспект Пресс, 2001. 301 с.
4. Взаимодействие науки и искусства в условиях НТР (Круглый стол совместно с журналом «Вопросы литературы») // Вопросы философии. 1976. № 1. С. 107.
5. Зиммель Г. Социальная дифференциация. Социологические и психологические исследования // Избранное : в 2 т. Т. 2. М., 1996. 307 с.
6. Знанецкий Ф. Исходные данные социологии // Американская социологическая мысль: Тексты. М., 1996. С. 246–367.
7. Кун Т. Объективность, ценностные суждения и выбор теории. Современная философия науки. М., 1996. 274 с.
8. Кун Т. Структура научных революций. М., 1978. 530 с.
9. Лешкевич Т. Г. Теория познания и философия науки. Ростов н/Д., 2002. 310 с.
10. Никифоров А. Л. Философия науки: история и методология. М., 1998. 450 с.
11. Поликарпов В. С. Философия науки. Ростов н/Д., 2004. 370 с.
12. Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники. М., 1996. 460 с.
13. Степин В. С. Философия науки: общие проблемы. М., 2004. 238 с.
14. Узнадзе Д. Н. Теория установки. М. : Институт практической психологии, 1997. 448 с.
15. Холтон Дж. Тематический анализ науки. М., 1981. 389 с.
16. Коллинз Р. Социология философий. Глобальная теория интеллектуального изменения / пер. с англ.: И. С. Розова, Ю. Б. Вертгейм. Новосибирск, 2002. URL: https://gtmarket.ru/library/basis/7269.
17. Thomas W., Znaniecki F. The Polish Peasant in Europe and America. Vol. 1. 2nd ed. N. Y.,1927.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ТЕЛА У ЖЕНЩИН С РИСКОМ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБЛАСТИ ЗАНЯТИЙ ФИТНЕСОМ

Белоколодов В. В., Фельсендорфф О. В.
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: felsendorff@mail.ru

В настоящее время занятия фитнесом приобретают характер массового социального явления. С каждым днем все больше людей обращаются к занятиям оздоровительной физкультурой, к которой некоторые авторы относят и фитнес [2; 4; 6].

Отечественный рынок фитнес-индустрии начал свое становление около двух десятилетий назад. Первые идеи о важности красивой спортивной фигуры и правильного питания, составляющие основу фитнеса, пришли в Россию с Запада, где к тому моменту уже был наработан большой опыт в этом направлении. С того времени в России открылось множество фитнес-клубов, рассчитанных на разные слои населения. В наши дни, можно сказать, Россия переживает своеобразный «фитнес-бум». Согласно ВЦИОМ, в последние несколько лет доля россиян, с той или иной периодичностью выполняющих физические упражнения, колеблется в пределах 48–52 % [3].

Посетители фитнес-клубов обращаются к тренировкам по разным причинам. Самыми распространенными мотивами для занятий являются поддержание физической формы, укрепление здоровья, уменьшение лишнего веса, избавление от «негативной энергии», проведение свободного времени, обретение новых знакомств. Но на первом месте оказываются мотивы, связанные со стандартами и ожиданиями от внешности человека и его физического облика. Эти стандарты и ожидания, а также множество методов, способствующих их достижению (диеты, фитнес, косметическая продукция и т. п.), являются культурными идеалами, которые транслирует современное общество через средства массовой информации.

За последние несколько десятилетий на Западе не ослабевает интерес специалистов к вопросам телесного образа. В подавляющем большинстве работ, посвященных этому вопросу, главное внимание уделяется обеспокоенности женщин своей фигурой и весом тела. Необходимо отметить, что и в современной России недовольство внешностью и телом приобретает характер массового явления [2; 7]. Сегодня большинство исследователей представляют понятие «телесный образ» в качестве континуума, характеризующегося разными уровнями нарушения в диапазоне от нулевого до крайнего. Согласно Н. Рамси, более высокие уровни нарушения образа тела, как правило, связаны с наличием других симптомов, таких как тревога, депрессия, ухудшение соци-

ального функционирования, а низкие уровни предполагают позитивную адаптацию и благополучие [5]. С точки зрения психологии здоровья интересно отметить идею Дж. Томсона с коллегами о том, что неудовлетворенность телесным образом и обеспокоенность им в диапазоне от низких до средних уровней континуума могут быть полезными, так как ведут к «здоровым» моделям питания и физическим упражнениям [16]. В 1990 г. Р. Лернер и Дж. Йованович предложили модель «хорошего соответствия» (goodness-of-fit), согласно которой сходность внешности с общепринятыми в обществе стандартами физической привлекательности может иметь основополагающее значение для самооценки индивида [15]. Согласно данным, полученным английским ученым А. Фурнхамом с коллегами, для тех людей, у кого неудовлетворенность телом является центральным аспектом самооценки, будет более характерно преследование культурных стандартов телесной красоты и склонность к проявлению негативных пищевых установок [13].

Несмотря на очевидные плюсы от занятий фитнесом, есть и негативные эффекты от интенсивных многочасовых тренировок. Они могут проявляться в вероятности появления особого вида нехимической зависимости (аддикции), а именно аддикции упражнений. В последние десятилетия в западной литературе появляются публикации, посвященные теме аддиктивного потенциала профессионального спорта или спорта высших достижений [12]. Вместе с тем существуют исследования, доказывающие, что даже спорт для «здоровья» может вызывать аддикцию упражнений. Так, М. Лежуайе с коллегами обследовали 300 посетителей фитнес-клубов Парижа, среди которых признаки спортивной аддикции были выявлены у 125 (42 %) человек [14].

Одной из задач диссертационного исследования О. В. Фельсендорфф являлось исследование особенностей образа тела у женщин, приверженных активным фитнес-тренировкам, и сравнение их с контрольной группой.

Объектом исследования выступали женщины, приверженные активным фитнес-тренировкам.

В основную группу вошли 113 женщин, приверженных активным тренировкам, в возрасте от 16 до 61 года, средний возраст 38,9 ± 1,3 года, занимающихся фитнесом от одного раза в неделю до семи и более. В качестве нормативного контроля была исследована группа женщин, не занимающихся фитнесом, в которую вошли 76 женщин в возрасте от 21 до 61 года, средний возраст – 42,4 ± 1,6 года.

Для исследования отношения к образу тела у испытуемых использовалась следующая батарея методик:

1) «Многокомпонентный опросник отношения к собственному телу» (The Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire (MBSRQ)) Т. Ф. Кэша [1];

2) «Опросник влияния образа тела на качество жизни» (Body Image Quality of Life Inventory (BIQLI)) Т. Ф. Кэша [1];

3) «Опросник ситуативной неудовлетворенности собственным телом» (The Situational Inventory of Body-Image Dysphoria (SIBID)) Т. Ф. Кэша; [1];

4) «Опросник образа собственного тела» О. А. Скугаревского, С. В. Сивухи (ООСТ) [8].

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики MBSRQ. Образ тела представлен здесь как совокупность представлений об отдельных аспектах физического Я. Эти представления содержат когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты. Среди женщин, активно занимающихся спортом, ниже результаты по шкалам «оценка внешности» и «удовлетворенность параметрами тела». То есть они оценивают свою внешность как менее привлекательную по сравнению с женщинами, не занимающимися оздоровительным спортом. По шкале «удовлетворенность параметрами тела» полученные данные свидетельствуют о недовольстве отдельными телесными параметрами: лицом (черты лица, цвет лица, состояние кожи), волосами (цвет, густота, структура), нижней частью туловища (ягодицы, бедра, ноги), средней частью туловища (талия, живот), верхней частью туловища (грудная клетка или грудь, плечи, руки), мышечным тонусом, весом, ростом. Однако стоит отметить, что в контрольной группе показатели по шкале «ориентация на внешность» выше, чем в основной группе. Предполагалось, что в группе женщин, тренирующихся регулярно, оценки по данному параметру должны быть выше, но, видимо, они сконцентрированы в большей части на изменении своего телесного образа при помощи регулярных тренировок, а ориентация на внешность предполагает комплексный подход, который может включать и вопросы, касающиеся моды, косметологии и пластической хирургии.

Рассматривая результаты оценки влияния образа тела на качество жизни по методике BIQLI, следует отметить, что женщины, приверженные спорту, имеют более низкие оценки по данному тесту, чем женщины, не занимающиеся спортом. Это говорит о том, что образ тела более негативно влияет на различные сферы жизнедеятельности спортсменок. Он может оказывать неблагоприятное влияние на следующие категории: самоотношение, уверенность в себе, эмоциональный фон, социальное функционирование, сексуальная активность, общая удовлетворенность жизнью. Согласно автору теста Т. Ф. Кэшу, низкие результаты теста указывают на зависимость самооценки от удовлетворенности собственной внешностью, а также большую потребность следовать общепринятым стандартам красоты и больший вес тела [1; 9–11].

Похожие результаты получены по опроснику неудовлетворенности собственным телом в разных социальных ситуациях (SIBID). Жен-

щины, регулярно посещающие фитнес-тренировки, чаще испытывают отрицательные эмоции по поводу своего тела в разных социальных ситуациях. Например, при общении с привлекательными людьми своего или противоположного пола, в ситуации примерки новой одежды, при взвешивании, сексуальной близости, взгляде на себя в зеркало и т. д. Указанные ситуации, по мнению автора методики Т. Ф. Кэша, запускают оценочный, аффективный, компонент схемы собственного тела, что, в свою очередь, приводит в действие защитные механизмы и влияет на выбор совладающей копинг-стратегии поведения. Т. Ф. Кэш указывает на наличие корреляций между неэффективными копинг-стратегиями и высокими показателями по данному тесту. «Считается, что дисфория, связанная с восприятием образа тела, коррелирует с трудностями психологической адаптации, а именно с низкой самооценкой, социальной тревожностью и депрессией» [1, с. 67]. Для женщин, получивших высокие оценки при прохождении данного опросника, будет более характерно рассогласование самооценки собственного телесного образа и «идеального» представления о внешности, что заставляет их прилагать больше усилий и средств, чтобы выглядеть максимально хорошо в разных социальных ситуациях.

Переходя к анализу результатов оценки собственного тела по методике «Опросник образа собственного тела» О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи, необходимо отметить, что в основной группе его показатели значительно ниже, чем в контрольной. Это говорит о том, что женщинам, регулярно тренирующимся в фитнес-клубе, свойственна бо́льшая неудовлетворенность своей внешностью как составным компонентом образа тела. Следует отметить, что образ собственного тела не тождественен внешней привлекательности, так как мы не видим себя глазами других людей. Часто бывает, что внешне привлекательные люди не удовлетворены своей внешностью и образом тела, что может являться причиной социальной изоляции и тревожности. Недовольство образом тела возникает под воздействием социального давления относительно похудания и отклонения физических параметров от навязанных идеалов стройности. Интернализация культурных эталонов приводит к общему снижению удовлетворенности внешностью, так как этот идеал является практически недостижимым для большинства людей.

В ходе проведенного исследования выяснилось, что у женщин, посещающих фитнес-клуб и находящихся в зоне риска по спортивной аддикции, выше неудовлетворенность собственным образом тела как в целом, так и одельными его параметрами.

Культуральные стереотипы современного общества, касающиеся значимости здоровья и общего физического облика, существенно концентрируются и распространяются в сфере фитнеса. Регулярные занятия фитнесом в первую очередь привлекают тех женщин, у которых в

структуре самоотношения доминирует стремление к самоусовершенствованию, прежде всего своей физической формы.

В современном обществе диеты и физические упражнения становятся главными стратегиями изменения образа тела. Однако культивируемые в обществе стандарты телесного Я и предлагаемые разнообразные диеты могут находиться далеко за пределами стандартов, достижимых с помощью здоровых уровней тренировок и программ питания. Для большинства женщин, регулярно посещающих тренировки в фитнес-клубах, неудовлетворенность телесным образом является одним из центральных аспектов самооценки, что может являться основной причиной риска развития спортивной аддикции и формирования дисфункциональных пищевых установок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранская Л. Т., Татаурова С. С. Методика исследования образа тела : учебное пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2009. 82 с.

2. Борилкевич В. Е. Об идентификации понятия «фитнес» = On Identification of Concept “Fitness” // Теория и практика физической культуры. 2003. № 2. С. 45–47.

3. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). URL: http: wciom.ru.

4. Лисицкая Т. С., Сиднева Л. В. Аэробика: теория и методика. В 2 т. Т. 1. М. : Федерация аэробики России, 2002. 229 с.

5. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности : пер. с англ. СПб. : Питер, 2009. 256 с.

6. Сайкина Е. Г. Фитнес в системе физической культуры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 211 (68). Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теории и методика обучения). С. 182–190.

7. Сайкина Е. Г. Фитнес в физкультурном образовании детей дошкольного и школьного возраста в современных социокультутрных условиях : монография. СПб. : [б. и.], 2008. 300 с.

8. Скугаревский О. А., Сивуха С. В. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки // Психологический журнал. 2006. № 4. С. 40–48.

9. Татаурова С. С. Сравнительное кросс-культуральное исследование образа тела как когнитивной структуры самосознания // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2012. № 31. С. 18–24.

10. Фельсендорфф О. В., Егоров А. Ю., Афанасьев С. В. Характеристики образа тела и личностные особенности женщин, занимающихся фитнесом // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2016. № 2 (91). С. 93–100.

11. Cash F. T. Body image: past, present and future // Body Image: An International Journal of Research. 2004. Vol. 1. P. 1–5.

12. Cogan N., Brown R. Metamotivational dominance, states and injuries in risk and safe sports // Personality and Individual Differences. 1999. Vol. 27, N 3. P. 503–518.

13. Furnham A., Badmin N., Sneade I. Body Image Dissatisfaction: Gender Differences in Eating Attitudes, Self-Esteem, and Reasons for Exercise // The Journal of Psychology Interdisciplinary and applied. 2002. Vol. 136, N 6. P. 581–596.

14. Prevalence of exercise dependence and other behavioral addictions among clients of a Parisian fitness room / M. Lejoyeux, M. Avril, C. Richoux, H. Embouazza, F. Nivoli // Comprehensive Psychiatry. 2008. Vol. 49, N 4. P. 353–358.

15. Lerner R. M., Jovanovic J. The role of body image in psychosocial development across the life span: A developmental contextual perspective // Body images: Development, deviance, and change / (eds.) T. F. Cash, T. Pruzinsky. New York, 2008. Vol. 9. P. 855–866.

16. Thomson J. K., Van den Berg P. Measuring Body image attitudes among adolescents and adults // in Body Image: A Handbook of Theory, Research and Clinical Practice / (eds.) T. F. Cash, T. Pruzinsky. London, 2002. P. 142–153.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Горынина А. И., Гунзунова Б. А.
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова»
Улан-Удэ, Россия
E-mail: alena_gorynina@list.ru

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в сложившейся ситуации пандемии человек находится в состоянии стресса и неопределенности. Саморегуляция – это внутренний целенаправленный процесс психики человека, своеобразная ответная урегулированная внутренней волей реакция на какой-либо раздражитель. Стресс, в свою очередь, вызван опасностью заражения короновирусной инфекцией, наложением ограничительных мер со стороны государственных органов. Люди находятся в постоянном напряжении, и для того чтобы снять его, необходимо научиться регулировать психоэмоциональное состояние. Несмотря на то что в данный момент времени ограничительные меры сняты в связи со снижением роста заболеваемости, их могут вновь ввести, если заболеваемость начнет расти. Снять напряжение можно с помощью методов саморегуляции.

В статье «Приемы саморегуляции эмоционального состояния: психологические рекомендации населению в период пандемии» К. А. Воробьева, В. В. Сафронов к особо уязвимым категориям, нуждающимся в психологической помощи, относят женщин, детей, подростков, специалистов помогающих профессий [1]. Авторы предлагают рекомендации в период пандемии для снижения стресса у людей и адаптации к ситуации. На первом этапе предлагается распознать негативные эмоции, вызванные стрессовой ситуацией. Также необходимо разделить ситуацию на само событие и субъективную оценку данного события. Далее следует этап, в котором предлагается отстраниться от проблемной ситуации и заняться поиском альтернативных решений. Необходимо изменить свое субъективное отношение к стрессовой ситуации и попробовать подстроиться, адаптироваться. После того как человек осознал негативные эмоции, связанные с коронавирусной инфекцией, попытался отстраниться и адаптироваться, следует этап, на котором необходимо создать альтернативы решения проблемной ситуации, а также выбрать более подходящий вариант и его применить его в жизнь. То есть в период пандемии важно справиться со своими негативными эмоциями, а это можно сделать при помощи саморегуляции.

Исследование, посвященное изучению эмоциональных состояний и самоорганизации жизни в период самоизоляции у людей с различным развитием осознанной саморегуляции, проводили В. И. Моросанова, Н. Г. Кондратюк, Е. П. Аласания [2]. Авторами отмечено, что в пе-

риод пандемии люди столкнулись с проблемой, вызванной коронавирусной инфекцией: как справляться с высоким уровнем стресса. Ограничительные меры вызвали у людей такие эмоции, как страх, тревожность, депрессия, а в этих условиях необходимо дальше продолжать жить, заботиться не только о себе, но и о близких. В этот непростой период авторы предлагают справиться с негативными эмоциями с помощью саморегуляции. В статье на основании проведенного исследования сделан вывод о том, что чем выше уровень саморегуляции, тем выше уровень самоорганизации жизни человека и оптимистичный настрой.

Исследование по теме «Самоорганизация и удовлетворенность жизнью студентов на самоизоляции» проводилось Е. С. Синельниковой [4]. Можно сделать вывод о том, что самоорганизация и удовлетворенность жизнью студентов в период самоизоляции взаимосвязаны. Переход на дистанционное обучение в связи с ограничительными мерами сказался на психоэмоциональном состоянии студентов, и требовался высокий уровень самоорганизации. Было выявлено, что чем выше самоорганизация у студента, тем выше уровень удовлетворенности жизни. Многие были не готовы переходить на формат дистанционного обучения, поэтому требовалось адаптироваться к ситуации. Самоизоляция и дистанционное обучение были причинами стресса, тревожности, паники не только у студентов, но и их родителей. И для того чтобы правиться с трудностями, необходимо было сконцентрировать внимание, повысить уровень самоорганизации.

Целью исследования И. Г. Скотниковой, П. И. Егоровой, Ю. Л. Огарковой, Л. С. Жиганова по теме «Психологические особенности переживания неопределенности при эпидемии COVID-19» было изучение переживания человека в период неопределенности, а также особенности саморегуляции и принятия решений, роль индивидуально-психологических качеств личности [5]. Был проведен онлайн-опрос, в результате которого было выявлено, что у половины из опрошенных респондентов низкие показатели саморегуляции и высокие показатели тревожности в период пандемии и самоизоляции. Для того чтобы адаптироваться к вынужденной неблагоприятной ситуации, авторы предлагают следующие рекомендации:

– применять упражнения на тренировку способности быстро и точно переключать внимание по «Красно-черной таблице» Шульте – Горбова;

– применять упражнения для самоуспокоения и восстановления душевного равновесия (например, медленно считать до 15–30 или сделать 7–15 циклов глубокого дыхания);

– заниматься делами, на которые до пандемии не было времени (например, ремонт, вязание, вышивание и т. д.);

– организациям, чьи сотрудники работают удаленно, необходимо проводить онлайн-совещания;

– руководителям необходимо следить за психическим здоровьем своих сотрудников, а также помогать справиться с негативными эмоциями, применяя все необходимые для этого меры.

В статье В. И. Моросановой «Саморегуляция как метаресурс образования и решения задач жизнедеятельности, кризисных условиях пандемии» дается обоснование саморегуляции как метаресурса образования и решения жизненных ситуаций в период пандемии [3]. Можно сделать вывод о том, что осознанную саморегуляцию особенно важно развивать в ситуации стрессового состояния, с помощью которой становится возможным адаптироваться в период неопределенности. Чем более развит уровень саморегуляции у человека, тем эффективнее становится поиск информации для преодоления негативного психоэмоционального состояния, тем успешнее проходит адаптация к дистанционному обучению, к новым профессиям. В результате проведенного исследования В. И. Моросанова выяснила, что люди с высоким уровнем саморегуляции успешнее справляются с ограничительными мерами самоизоляции. Осознанную саморегуляцию необходимо развивать для того, чтобы справиться с трудностями самоорганизации и адаптироваться в условиях самоизоляции. Автор делает вывод, что справиться со стрессом в период пандемии поможет стратегия регуляции деятельности, т. е. занятие новым видом профессии, учебной или спортивной деятельности, а также получение нового необычного опыта.

В перспективе дальнейшего изучения темы «Саморегуляция психоэмоционального состояния в период пандемии» планируется провести исследование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева К. А., Сафронов В. В. Приемы саморегуляции эмоционального состояния: психологические рекомендации населению в период пандемии // Мир психологии. 2021. № 3(106). С. 54–63. URL: https://doi.org/10.51944/2073-8528_2021_3_54

2. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г., Аласания Е. П. Эмоциональные состояния и самоорганизация жизни в период самоизоляции у людей с различным развитием осознанной саморегуляции // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Калуга, 1–3 октября 2020 г. Калуга, 2020. С. 36–44.

3. Моросанова В. И. Саморегуляция как метаресурс образования и решения задач жизнедеятельности в кризисных условиях пандемии // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации : материалы международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 22–23 октября 2020 г. М., 2020. С. 887–896.

4. Синельникова Е. С. Самоорганизация и удовлетворенность жизнью студентов на самоизоляции // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования : материалы научной конференции, Москва, 27–28 апреля 2021 г. М., 2021. С. 170–175.

5. Психологические особенности переживания неопределенности при эпидемии COVID-19 / И. Г. Скотникова, П. И. Егорова, Ю. Л. Огаркова, Л. С. Жиганов // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5, № 2(18). С. 245–268. https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2020.18.2.008

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ» И ЕЕ РОЛИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

Грудинин В. А.
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»
Москва, Россия
E-mail: grudininva@my.msu.ru

Что такое познавательная потребность (ПП)? Какие формы ее проявления существуют? Что выступает триггером для возникновения данного вида потребности? Терминологические войны в этой области не утихают и в настоящее время, что и не удивительно, учитывая столь масштабный плюрализм в социальных науках. Целью же данной работы выступает попытка систематизировать некоторые точки зрения на данную проблематику и рассмотреть ПП с точки зрения конкретных научных школ и концепций с дальнейшим обозначением возможностей эмпирического изучения.

Начнем с определения ПП, которое крайне редко конкретно формулируют сами авторы. Зачастую ПП связывают с различного рода интеллектуальной деятельностью, выделяя ее в качестве своего рода фундамента мышления. В этом контексте существует минимум две точки зрения: 1) ПП как процесс, возникающий в конкретной ситуации, реакция человека на поставленную задачу [2; 4; 5]); 2) ПП как личностная характеристика, которая у человека может быть либо ярко выражена и играть важную роль в жизни, либо выражена слабо, чем объясняется всякого рода интеллектуальная пассивность и «закрытость» новому опыту [6; 7]. В этом контексте интересной представляется точка зрения Б. Рассела [1], который распространял ПП на целую эпоху различных философов, определив ее как любовь к рациональному знанию, устойчивое чувство, которое в определенный исторический момент выступает главной движущей силой развития философии и науки в целом. Данные точки зрения не являются исчерпывающими, но проливают свет на представленность данной проблематики в современной психологии.

Что же конкретно переживает человек, если исходить из позиции ситуативного возникновения ПП? Обобщая имеющиеся в литературе позиции, можно выделить следующее: интерес, удивление, ощущение сходства, уверенности, сомнения. Согласно второй позиции, ПП проходит ряд этапов в своем развитии, каждый из которых характеризуется тем, что вызывает проявление ПП, не особо акцентируя внимание на том, как это переживается самим человеком, а, скорее, говоря о том, как это проявляется в его поведении. В. С. Юркевич [6] выделяет три этапа

развития ПП: 1) потребность во впечатлениях как особенность всего периода дошкольного детства; 2) любознательность как особенность всего школьного возраста; 3) целенаправленная познавательная деятельность как особенность периода юности и взрослой жизни. Автор уточняет, что предыдущие уровни не исчезают совсем, а, скорее, начинают играть меньшую роль в жизни человека.

Касательно вопросов о том, почему данная потребность вообще возникает в конкретной ситуации или жизни человека в целом, мнения снова расходятся, начиная от самых общих (как «стремление индивида к новым стимулам») [6] и заканчивая более конкретными (как «ощущение человеком необходимости в отсутствующем знании, способе или условиях действия, требуемых для достижения поставленной цели») [5 с. 180]. Большинство авторов сходятся в том, что данная потребность возникает при столкновении с определенного рода проблемной ситуацией, для разрешения которой у человека нет готовых способов действия. При этом исходя из позиции ПП как устойчивой личностной характеристики, у ребенка ПП возникает безотносительно какой-либо конкретной ситуации, а просто как интерес к чему-то новому, необычному, что входит в некоторое противоречие с ПП как ситуативным процессом. Аналогичным образом стоит обратить внимание на противоречие с точки зрения ПП как ситуативного процесса, который возникает в конкретной ситуации и при определенных условиях угасает, при этом не совсем понятен путь ее развития и характеристики, которые могут претерпевать определенные изменения с возрастом.

Рассматривая проблему ПП, многие из упомянутых авторов (У. Джемс, О. К. Тихомиров, И. А. Васильев) скорее содержательно выходят на проблему ПП, нежели терминологически выделяют это. Эти авторы наряду с Л. С. Выготским [3] смотрят на данную проблему со стороны категорий «рационального» и «эмоционального», «мышления» и «аффекта», пытаясь преодолеть антагонизм, который часто обозначают между ними. В житейских, а во многом и в научных кругах, до сих пор бытует мнение, что любого рода аффективные переживания оказывают негативное влияние на процесс решения задач, с чем и были несогласны данные авторы. Целостность всей интеллектуальной и эмоциональной жизни человека не позволяет рассматривать какие-либо психические процессы изолированно, иначе феномены и закономерности будут существовать лишь в том препарированном виде, в котором они и были обнаружены. Отсюда и вытекает особая значимость изучения тех переживаний, которые человек испытывает при столкновении с той или иной задачей, и того, какую роль они играют в процессе решения задачи.

В заключение необходимо обозначить перспективы и сложности эмпирического изучения данной проблематики. Если рассматривать ПП как ситуативный процесс, то здесь сразу же обнаруживается проблема того, что процесс «поймать» практически невозможно и единственным доступным вариантом подобного рода исследований выступает получение самоописаний человека сразу после работы над задачей. В трендах современной науки привлекать различного рода «нейросканеры» для изучения различных зон мозга, что в рамках решения задач сложнее, чем устный счет, представляется не совсем адекватным. При этом самоописания могут быть в неменьшей степени подвержены искажениям и определенной зависимости от того, успешно или нет была решена задача. В случае, если рассматривать ПП как личностную характеристику, развивающуюся в течение всей жизни, то необходимы лонгитюдные исследования, которых на данный момент дефицит, и более операционализированное понимание того, что необходимо понимать под ПП и по каким критериям обнаруживать ее проявления. Одним из лучших вариантов представляется разработка своего рода эклектичной модели ПП, в которой будут учитываться как ситуативные переживания человека, так и попытка проследить определенные этапы развития и те изменения, которые ПП может претерпевать, проходя критические периоды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рассел Б. История западной философии / ред. В. Е. Смоленков, сопровод. ст. Р. В. Светлова. СПб. : Азбука, 2001. 956 с.

2. Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. 192 с.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь : сборник. М. : АСТ : Хранитель, 2008. 668 с.

4. Джемс У. Психология / под ред. Л. А. Петровской. М. : Педагогика, 1991. 367 с.

5. Матюшкин А. М. Психология мышления: Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учебное пособие / под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. М. : Международные отношения, 2017. 226 с.

6. Юркевич В. С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 83–92.

7. Cohen A. R., Stotland E., Wolfe D. M. An Experimental Investigation of Need for Cognition // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1955. N 51 (2). P. 291–294.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОГРАММА КАК ДЕТЕРМИНАНТА НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕКТИВОВ Г. И. ЧЕЛПАНОВА[1]

Дубровская Л. Д.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: mila.dubrovskaya.99@mail.ru

Изучение вклада Г. И. Челпанова в становление психологической науки является актуальной темой историко-психологических исследований. Так, изучается его вклад в институционализацию отечественной психологии [10], развитие психологии труда [12] и социальной психологии [7]. Особое внимание уделяется исследованию роли Г. И. Челпанова как научного руководителя [8]. Рассматривается приложение идей Г. И. Челпанова по организации деятельности психологической лаборатории к условиям современного высшего психологического образования [8]. Ряд исследований посвящен изучению научной школы и научного коллектива под руководством Г. И. Челпанова [2; 3; 5; 11].

Историками психологии переосмысляется оценка теоретического вклада ученого в развитие психологии, сформированная в советское время в силу определенных идеологических причин [4; 6; 13]. По мнению С. А. Богданчикова, «ни о какой челпановской теоретической концепции или научно-исследовательской программе в области психологии речи не идет» [5, с. 36], так как выводы и оценки в данном случае опираются в первую очередь не на результаты объективного научного анализа, а продиктованы «доставшимися нам в наследство идеологическими критериями и соответствующими идеологизированными представлениями о нашей истории» [Там же].

В. В. Умрихин, анализируя «идеогенез» и «социогенез» науки в научном творчестве Челпанова, видит ограничения исследовательской программы в том, что в идеях Г. И. Челпанова «по-прежнему довлели категориальные схемы вундтовской психологии, ограничивавшие его восприятие новой психологии проблемами метода» [14, с. 22]. Рассматривая социогенетические аспекты творчества ученого, В. В. Умрихин приходит к выводу, что «обращаясь к Г. И. Челпанову, мы видим, что социальные запросы науки (не менее чем предметно-логические) преломились в его деятельности в виде главенства ориентации прежде всего на психологическое образование» [Там же, с. 24]. Также автор заключает, что «Г. И. Челпановым не было выдвинуто оригинальной исследовательской программы, являющейся критерием школы исследовательского коллектива, всегда отличавшейся и в психологии своей

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-0067.

продуктивностью (вспомним вклад школ К. Левина, Л. С. Выготского, Ж. Пиаже и др.)» [14, с. 24–25]. В связи с чем предлагает рассматривать Челпанова как лидера крупнейшей, но все-таки репродуктивной «теоретико-экспериментальной школы в рамках интроспективной (вначале вундтовской, затем и вюрцбургской) психологии как одного из ее направлений» [Там же, с. 25].

М. С. Гусельцева указывает на то, что исследовательская культура научной школы Г. И. Челпанова выступала «одной из неявных, но мало изученных предпосылок успешного становления советской психологии в качестве самостоятельной науки» [6]. Исследователь, соглашаясь с С. А. Богданчиковым, отмечает, что школа Г. И. Челпанова характеризовалась теоретической открытостью, антиредукционизмом, синтетическими устремлениями и широтой мышления, что в советское время являлось предметом критики как со стороны современников, так и историков психологии [Там же]. Так, традиционной характеристикой исследовательской программы Г. И. Челпанова была ориентация на идеализм, соглашательство, стремление «соединить несоединимое» (по словам Л. С. Выготского) [5].

В связи с вышесказанным в отношении противоречивости оценок и малой изученности исследовательской программы Челпанова, не претендуя в настоящем исследовании на то, чтобы охватить все аспекты научного творчества Г. И. Челпанова, мы предприняли попытку рассмотрения исследовательской программы как детерминанты научной деятельности коллективов под руководством Г. И. Челпанова. В соответствии с этой целью при помощи метода качественного анализа документов нами были изучены доклады Г. И. Челпанова, носящие программный характер, в которых автор излагает собственное видение основных проблем и задач психологии, а также методы их решения. К ним относятся также и вступительные лекции, которые по традиции университетского образования читает новый преподаватель, излагая свое «научное credo». Таким образом, нами были изучены следующие источники: «Об отношении психологии к философии» (1907), «Задачи современной психологии» (1909), «О задачах Московского психологического института» (1914) [15–17]. При анализе мы опирались на программно-ролевой подход М. Г. Ярошевского, представления о детерминантах развития науки, реализованные в работах В. А. Кольцовой и О. А. Артемьевой [1; 9; 18].

Проведенный анализ показал, что одним из важнейших направлений исследовательской программы Г. И. Челпанова было решение проблемы методов психологического исследования. Дискутируя с представителями «новой, современной, научной, экспериментальной психологии», Г. И. Челпанов отстаивал законность метода самонаблюдения в психологии и постулировал: «…нельзя устранить самонаблюдение из

психологии. Оно всегда лежит в основе и экспериментального, и так называемого объективного изучения психических явлений» [17, с. 340]. Необходимость выделения экспериментальной психологии как самостоятельной дисциплины ему виделась ложной, так как «собственно экспериментальной психологии не существует, есть только экспериментальные методы исследования» [Там же, с. 344]. При том, кроме указанных методов, психологи должны использовать генетический и аналитический методы.

Отмечая тенденцию к индукции в психологических исследованиях и построению теорий только на основе фактов, выявленных экспериментальным путем, Г. И. Челпанов настаивал на том, что вопросы общих свойств сознания (внимания, апперцепции, воли, определения сознательного и бессознательного) должны решаться в рамках теоретической, «или, еще правильнее, дедуктивной» психологии [Там же, с. 340]. В этом видится сходство подхода Челпанова с ориентацией современной науки на гипотетико-дедуктивный метод.

Построение системы общей психологии (или, по словам Челпанова, «общей, философской или теоретической», а также, как было указано раньше, «дедуктивной» психологии) являлось еще одним направлением исследовательской программы. По мысли ученого, материал, собранный в рамках отдельных отраслей, необходимо «систематизировать, свести к единству. Нужно указать положение тех или иных данных в общей системе психологических знаний» [16, с. 330]. Говоря об общей психологии, Г. И. Челпанов полагал, что она должна быть выстроена в согласии с философией, так как «всякий психолог стремится быть в конце концов философом», а «эмпирическая психология как наука о душевных явлениях необходимо приводит к философскому учению о душе, или к философии духа» [Там же, с. 329].

Исходя из тезиса о важности теоретического знания при организации психологического исследования, Челпанов делает следующий вывод: «Если признать неразрывную связь экспериментальной психологии с теоретической, то сделается ясным, что нельзя заводить лабораторий там, где нет опытных руководителей». На основе этого можно предположить, что с присущей ему осторожностью (о которой, в частности, пишет В. В. Зеньковский, характеризуя философские взгляды Челпанова) Георгий Иванович как руководитель научного коллектива выполнял роль учителя и первого критика для психологов, начинающих свой путь в стенах Киевского и Московского университетов, а не «генератора идей» (по терминологии М. Г. Ярошевского). В связи с чем исследовательская программа Челпанова не давала членам коллектива магистральных линий для прикладных исследований и не могла отвечать на актуальные запросы общества, возможно, не обладая достаточ-

ной гибкостью для адаптации к новым требованиям, вызванным социальными переменами и перестройкой психологии на основах марксизма. Так, по воспоминаниям сотрудника Психологического института Н. А. Рыбникова, руководство сознательно отклоняло разработку вопросов педагогической и возрастной психологии, а экспериментальные исследования были посвящены проблемам общей психологии (изучение памяти, реакций, представлений и т. п.) и «продолжали традиции школы Вундта, стояли на позициях эмпирической психологии» [12, с. 9].

Рассматривая вслед за В. А. Кольцовой детерминанты как факторы, предпосылки и условия познавательной деятельности [9], определим влияние особенностей исследовательской программы Г. И. Челпанова на становление коллективов под его руководством. Постулат о неразрывной связи философии и психологии, а также полагание психологии в ряду философских дисциплин предопределили тот факт, что первый исследовательский коллектив Челпанова, действовавший в рамках Психологической семинарии (1897–1907), возник на основе занятий по философии, проводимых Челпановым в Киевском университете св. Владимира с 1894 г. Ориентация на экспериментальный метод в психологическом исследовании способствовала созданию психологической лаборатории при Психологическом семинарии на базе Московского университета в 1909 г. Положение о необходимости разработки общей психологии, высказанное еще в программной лекции в 1907 г., нашло свое отражение в практических действиях Г. И. Челпанова по созданию Психологического института им. Л. Г. Щукиной при Московском университете в 1912 г. В докладе «О задачах Московского психологического института», прочитанном на торжественном открытии института в 1914 г., Челпанов указывает: «…объединению может способствовать институт, если в нем первенствующее место отводится общей психологии. Тогда общая психология и ее основные принципы будут иметь руководящее значение для всех возможных видов психологического исследования» [15, с. 10]. Обозначая программу научной работы института, он отмечает, что «в настоящий момент в нашем институте разрабатывается общая психология и экспериментальная. В ближайшем будущем намечается организация исследований по этнологической психологии, или так называемой психологии народов, по педагогической психологии, по зоопсихологии» [Там же, с. 11]. Таким образом, исследовательская программа предопределяла становление коллективов под руководством Г. И. Челпанова в стенах университетов, ориентируясь в первую очередь на задачу психологического образования и подготовку благоприятной «почвы» для развития психологии в России.

Итак, проведенный анализ историко-психологических источников позволяет рассматривать исследовательскую программу как детерми-

нанту становления научных коллективов Г. И. Челпанова, выступающую предпосылкой организации коллективной деятельности сначала на базе Психологической семинарии при Киевском университете (1897–1907), затем Психологического семинария при Московском университете (1907–1912) и наконец Психологического института им. Л. Г. Щукиной (1912–1923).

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А. Современные тенденции в историко-психологическом изучении социальной детерминации развития психологии // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 1. С. 112–120.

2. Артемьева О. А., Дубровская Л. Д. Научные коллективы Г. И. Челпанова: историко-психологическое исследование // Психология и психотехника. 2021. № 4. https://doi.org/10.7256/2454-0722.2021.4.3690

3. Богданчиков С. А. Научно-организационная деятельность Г. И. Челпанова // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 126–136.

4. Богданчиков С. А. Открывая Г. И. Челпанова (Г. И. Челпанов и его школа в контексте истории российской психологии: исследования и материалы) : научная монография. М. : Директ-Медиа, 2013. 428 с.

5. Богданчиков С. А. Сквозь время: школа Г. И. Челпанова в ее развитии, основных чертах и историческом значении // Методология и история психологии. 2008. Т. 3, вып. 2. С. 33–50.

6. Гусельцева М. С. Г. И. Челпанов и его исследовательская программа: взгляд из современности // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве : Международные Челпановские чтения 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л. Г. Щукиной (1914–2014). М. : Алькор Паблишер, 2014. С. 82–86.

7. Долгова Е. А. Институт социальной психологии: проект и дискуссия о докладной записке Г. И. Челпанова (1926 г.) // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 3. С. 117–127. https://doi.org/10.31857/S020595920015238-

8. Дубровина Л. А. Деятельность психологической лаборатории Г. И. Челпанова на рубеже XIX–XX веков как модель организации проектно-ориентированных научных исследований студентов // Психология обучения. 2021. № 4. С. 70–77.

9. Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М. : Институт психологии РАН, 2004. 416 с.

10. Курочкин Д. М. Георгий Иванович Челпанов и институционализация психологии в России // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2018. № 1(2). С. 147–155.

11. Ракитина О. В. О стилях научного руководства (В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, Г. И. Челпанов, М. М. Бахтин) // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2018. № 2. С. 502–515.

12. Рыбников Н. А. Как создавался Психологический институт // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 5–11.

13. Стоюхина Н. Ю. Георгий Иванович Челпанов и психология труда // Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6, № 1. С. 162–183.

14. Умрихин В. В. «Идеогенез» и «социогенез» науки в творчестве Г. И. Челпанова // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 17–26.

15. Челпанов Г. И. О задачах Московского психологического института // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 2. С. 9–11.

16. Челпанов Г. И. Об отношении психологии к философии // Психология. Философия. Образование. 1999. С. 321–332.

17. Челпанов Г. И. Задачи современной психологии // Психология. Философия. Образование. 1999.

18. Ярошевский М. Г. Программно-ролевой подход к исследованию научного коллектива // Вопросы психологии. 1978. № 3. С. 40–53.

ВЛИЯНИЕ СУБДЕПРЕССИВНОГО СОСТОЯНИЯ НА Я-КОНЦЕПЦИЮ ЧЕЛОВЕКА

Камалова М. Р.
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Казань, Россия
E-mail: Kamalovamaya145@gmail.com

Субдепрессивное состояние также называется малой депрессией [3]. Для него характерны: сниженное настроение, депрессивные мысли, нарушения сна и/или аппетита. Данное состояние может включать туннельное, ограниченное видение мира; фиксацию на отрицательных сторонах жизни. Вместе с этим симптомы не доходят по тяжести или формальным диагностическим критериям МКБ-11 до медицинского диагноза «депрессия» [5].

Под данные характеристики нередко попадают подростки, включенные в деструктивные интернет-сообщества депрессивной направленности. Такие группы в сети Интернет могут романтизировать селфхарм, образ смерти, увечья, суицид, с помощью записей в сообществе, музыки, клипов и статей [4].

Под влиянием таких интернет-сообществ может происходить усугубление эмоционального состояния человека, увеличение негативных переживаний, повышение уровня тревожности, мнительности, замыкание в своей картине мира, часто нерелевантной и неадекватной. Нередко у человека может актуализироваться субдепрессивное состояние из-за отсутствия смыслов в жизни и деятельности, рассогласования образов Я-реального и Я-идеального.

Я-концепция является динамической системой представлений личности о самой себе, состоящей из когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов [1]. Английский психолог Роберт Бернс в своей работе «Развитие Я-концепции и воспитание» говорит об этом феномене как о совокупности всех имеющихся у человека представлений о себе, взаимосвязанной с их оценкой.

При одобрении близкими будет создаваться и укрепляться положительный образ Я, а при цензурировании – образ Я отрицательной направленности. Я-концепция формируется при взаимодействии с другими людьми. Мысли, чувства и поведение других людей будут интегрированы в концепцию «Я». Нередко представления других значимых для человека людей рассматриваются как часть «Я». Можем предположить, что этот аспект является одновременно причиной и следствием субдепрессивного состояния. Другие люди могут повлиять на развитие малой депрессии определенными высказываниями, которые могут повлиять на самооценку, а также установками и поведением. А субдепрес-

сивное состояние будет уменьшать количество контактов, обеднять их качество, что также внесет коррективы в самосозание личности и также отрицательно скажется на Я-концепции личности.

При взаимодействии с миром человек создает образ собственного Я. Рефлексируя, исследуя различные образы себя (реальный, идеальный), по мнению советского психолога С. Л. Рубинштейна, человек интегрирует новые связи, благодаря чему начинает выступать в новых качествах, фиксирующихся в новых понятиях.

Под влиянием взаимодействия со значимыми взрослыми в детстве, при получении обратной связи от них, ребенок прибегает к процессу самопознания, далее – самооценивания.

В Я-концепцию входят следующие компоненты.

• Познавательный компонент (когнитивный) – представление о собственных качествах, способностях, внешнем виде, социальной значимости.

• Эмоциональная оценка (самооценка) – самооценка, самоуничижение. Отражает отношение человека к себе в целом или к отдельным аспектам его личности и деятельности. Это выражается в самоуважении, самооценке и уровне устремленности. В основе эмоционально-оценочной составляющей лежит самооценка. Самооценка – это вера в собственные силы, способности, это принятие себя, любовь к себе. Выделяют несколько источников формирования самооценки личности, которые меняют вес значимости на разных стадиях формирования личности:

– оценка других людей;
– круг близких;
– фактическое сравнение с другими;
– сравнение между реальным и идеальным Я;
– измерение результатов собственной деятельности.

• Поведенческий компонент – поведенческие реакции, действия, вызванные знаниями о себе.

В связи с включенностью людей в новую цифровую реальность, в которой человек проводит в среднем до 5–7 часов в день, нам также следует рассмотреть виртуальное Я как часть Я-концепции личности.

В интернет-пространстве Я одерживает победу над Сверх Я и может очень ярко отражать индивидуальность владельца страницы в социальной сети [2].

Человек с субдепрессией раскрывает внутренний мир в сети Интернет и сообществах, которые могут усугублять имеющееся психологическое состояние личности. Он может транслировать свои переживания через определенный контент.

Таким образом, учитывая специфику «нового» времени, наблюдаем, как цифровая реальность влияет на эмоциональное состояние человека, а оно влияет на формирование Я-концепции личности.

Ссылаясь на теоретическую базу отечественной литературы, мы можем сделать вывод о том, что субдепрессивное психологическое состояние откладывает отпечаток на образ Я человека, внося в него следующие черты:

- замкнутость, что обедняет эмоционально целостное отношение к себе;
- отказ от общения, который может негативно сказаться на самооценке личности, а также повлечь за собой регресс способности индивида регулировать свое поведение и деятельность исходя из когнитивных представлений о себе и эмоционально-ценностного отношения к себе;
- погруженность в себя, уход из реального мира в мир фантазий – ухудшение контакта с собой, что негативно сказывается на представлениях человека о себе, о своих способностях и возможностях, целях и идеалах, взаимоотношениях с другими людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурасулов Т. Д. «Я-концепция» и профессиональное самоопределение личности. М. : Сервис в России и за рубежом, 2011. 154 с.

2. Асмолов А. Г., Асмолов Г. А. От мы-медиа к я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Московского Университета. Сер. 14: Психология. 2010. № 1. С. 3–21.

3. Влах Н. И. Субдепрессии студентов. М. : Полиграфист, 2017. С. 15–16.

4. Камалова М. Р. Депрессивность как психологическая характеристика учащихся, вовлеченных в деструктивные интернет-сообщества. М. : Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире, 2021. 321 с.

5. Международная классификация болезней 11-го пересмотра. URL: https://icd11.ru/ (дата обращения: 05.02.2022).

ЭТАПЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В РАБОТАХ В. М. БЕХТЕРЕВА

Карапетова А. В.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: alina.karapetowa@yandex.ru

Широта научных интересов и оригинальность мысли такого великого ученого с мировым именем, как Владимир Михайлович Бехтерев, нашли отражение в решении проблем различных отраслей науки, в том числе и психологии.

На современном этапе в историко-психологической литературе акцентируется внимание на бесценном, внушительном по объему наследии В. М. Бехтерева как автора, ученого, преподавателя, крупного организатора. Присутствует интерес к вкладу В. М. Бехтерева, к результатам его деятельности в работах таких историков психологии, как В. А. Кольцова, Е. В. Левченко, Н. А. Логинова [9; 10; 13]. В историко-психологических трудах имя В. М. Бехтерева фигурирует в списках ведущих психологов начала XX в. При этом отдельных исследований, посвященных результатам решения психологических проблем в работах В. М. Бехтерева, крайне мало. Таким образом, актуальность нашего исследования определяется малой разработанностью данной проблемы, необходимостью обозначить и конкретизировать вклад великого ученого в решение психологических проблем.

Рассмотрим существующие взгляды исследователей по данной проблеме. Опираясь на анализ психологической концепции В. М. Бехтерева, представленный Е. В. Левченко, можно говорить о том, что первые психологические проблемы, нашедшие отражение в работах В. М. Бехтерева, касались вопросов разработки и внедрения объективного метода в психологию, а также развития экспериментальной психологии. Е. В. Левченко указывает, что до 1902–1904 гг. В. М. Бехтерев занимался поиском путей решения экспериментальных и теоретико-методологических проблем психологии в ответ на главенство в то время субъективной психологии. Автор обозначает, что начиная с периода «общей психобиологии» (с 1904 г.) В. М. Бехтерев занимается решением психофизиологической проблемы и определением функции психического в жизнедеятельности организма. Далее В. М. Бехтерев переводит психофизиологическую проблему в психофизическую. На этапе «психорефлексологии» и «рефлексологии» В. М. Бехтерев занимался изучением проблемы личности [9].

Используя описание взглядов и деятельности В. М. Бехтерева, данное А. С. Никифоровым, Н. Х. Амировым, Р. З. Мухамедзяновым, можно

проследить динамику интереса В. М. Бехтерева к психологическим проблемам от психики как наиболее сложной функции мозга, разработки вопросов экспериментальной психологии до изучения личности человека, ее развития, оздоровления и взаимодействия со средой [12].

В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник, Б. Н. Тугайбаева отмечают разработку В. М. Бехтеревым теоретико-методологического фундамента отечественной психологии в исследованиях материального субстрата психики и сенсорных процессов, разработку проблемы личности в изучении влияния на нее коллектива [13]. К. А. Абульханова-Славская и В. А. Кольцова также выделяют среди проблем психологии, решаемых В. М. Бехтеревым, проблему соотношения социального и биологического, отразившая его стремление раскрыть механизмы социальной детерминации психики, а также проблему определения личности и коллектива [13].[1]

Н. А Логинова рассматривает научную деятельность В. М. Бехтерева в русле изучения истории становления комплексного подхода, который использовался им для решения проблем человека, его сознания. Комплексный подход являлся центральным в его научной деятельности [10].

В итоге авторами, изучающими деятельность и научное творчество В. М. Бехтерева, было выявлено, что ученый в своих работах касается психофизиологической проблемы, проблемы личности, проблемы соотношения социального и биологического.

В нашем исследовании в качестве результатов научной деятельности В. М. Бехтерева и, соответственно, решения им психологических проблем рассматриваются опубликованные труды ученого. С целью определения наиболее разработанных отраслей психологии в творчестве В. М. Бехтерева, нами использовался метод контент-анализа заголовков трудов В. М. Бехтерева. Материалом исследования являлся библиографический список работ В. М. Бехтерева, представленный в источнике «Бехтерев В. М. Избранные произведения (статьи и доклады)» [4]. Контент-анализу были подвергнуты разделы списка работ, содержащие психологические труды. Всего было проанализировано 117 заголовков.

Категориями контент-анализа выступили отрасли психологии, указанные в Большом психологическом словаре Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко [5]. Индикаторы контент-анализа для каждой из отраслей психологии были выделены согласно тематическому предметному указателю, представленному в словаре Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко [5]. Например, для категории «возрастная психология и психоло-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00675.

гия развития» индикаторами являются «возраст», «дети», «детский», «детство», «развитие» и т. д.; для категории «социальная психология» – «внушение», «социальный», «общественный», «коллективный» и т. д.; для категории «психология труда» – «труд», «субботник» и т. д. При кодировании в заголовке работы выделялись индикаторы, позволяющие отнести работу к одной или нескольким категориям, т. е. к одной или нескольким отраслям психологии.

По результатам контент-анализа было выявлено, что в работах В. М. Бехтерева решались методологические проблемы, а также проблемы таких отраслей психологии, как методы психологии; возрастная психология и психология развития; зоопсихология; психология труда; медицинская психология; общая психология (психология ощущений и восприятия, психология мышления, психология эмоций, психология внимания); психолингвистика; психология искусства и психология творчества; психология сознания, поведения и личности, дифференциальная психология; психотерапия и психокоррекция; социальная психология; специальная психология; юридическая психология; педагогическая психология.

Наиболее разработанными отраслями психологии выступили социальная психология (23 работы в период 1898–1928 гг.), возрастная психология и психология развития (21 работа в период 1905–1926 гг.), методология психологии (14 работ в период 1902–1922 гг.), медицинская психология (13 работ в период 1905–1927 гг.), психология сознания, поведения и личности, дифференциальная психология (13 работ в период 1889–1928 гг.). Меньшее количество работ посвящено таким отраслям психологии, как методы психологии (10 работ в период 1884–1925 гг.), психология ощущений и восприятия (9 работ в период 1884–1915 гг.), психология труда (6 работ в период 1917–1926 гг.), психология внимания (5 работ в период 1911–1927 гг.), психология эмоций (4 работы в период 1910–1929 гг.), психология искусства и психология творчества (4 работы в период 1915–1927 гг.), юридическая психология (4 работы в период 1899–1912 гг.). Единичные работы В. М. Бехтерева освещали вопросы зоопсихологии, психологии мышления, психолингвистики, педагогической психологии, психотерапии и психокоррекции, специальной психологии. В итоге мы видим достаточно большой перечень отраслей психологии, проблемы и вопросы которых со свойственным В. М. Бехтереву масштабом мысли решались в его трудах.

Дополнительно нами были выделены категории «объективная психология» (индикатор: «объективный») и «рефлексология» (индикаторы: «рефлекс», «рефлексология», «психорефлексология»). По результатам контент-анализа данные отрасли психологии относятся к наибо-

лее разработанным (объективная психология (20 работ в период 1907–1923 гг.), рефлексология (32 работы в период 1911–1929 гг.)), что является закономерным, так как В. М. Бехтерев посвятил большую часть научной и организаторской деятельности развитию своего учения – рефлексологии.

Опираясь на временные периоды, в которые были опубликованы работы В. М. Бехтерева, посвященные решению проблем той или иной отрасли психологии, мы приходим к выводу, что проблемы социальной психологии, методологии психологии, психологии сознания, поведения, личности и методов психологии интересовали ученого как на начальных этапах изучения психологии, так и на протяжении всей его научной деятельности в русле психологии. Из этого можно заключить, что, разрабатывая свою психологическую концепцию, В. М. Бехтерев вносил вклад в решение таких проблем психологии, как проблема предмета психологии, проблема метода в психологии, проблема сознания, проблема личности, психосоциальная проблема. К содержательным результатам решения данных проблем можно отнести разработку объективного метода в психологии, проведение первых в России экспериментальных психологических исследований и разработку принципов их организации, раскрытие стадиальности сознательных и бессознательных процессов, решение обозначенных выше проблем в русле комплексного и объективного подходов, введение в психологию целостного взгляда на человека, а также введение понятий «индивид», «индивидуальность», «личность», «структура личности» [6; 13; 14]. В. М. Бехтерев одним из первых начал изучать феномены коллектива и коллективных действий. Впервые им были выделены основные условия, интегрирующие людей в коллективы [8]. В. М. Бехтерев выделил типы личностей, склонных и не склонных к коллективной работе, явления конформизма и группового давления. Им было озвучено не характерное для того времени утверждение, что коллектив не всегда положительно влияет на личность, он может нивелировать ее [14].

С того момента, когда В. М. Бехтерев обозначил свои психологические взгляды в свое учение (объективная психология, далее – рефлексология), круг психологических вопросов в его работах стал расширяться. Его работы были посвящены в том числе и решению проблем возрастной психологии и психологии развития, медицинской психологии, психологии труда, психологии внимания, психологии эмоций, психологии искусства и психологии творчества. Среди содержательных результатов решения данных проблем можно назвать следующие: определение роли эмоционального фактора в психической деятельности; вскрытие психических феноменов «ожидания» и «акта сосредоточения» [7]; экспериментальное изучение рефлекторной деятельности

ребенка, преимущественно раннего возраста (до 3–4 лет); применение лонгитюдного метода, развитие генетического принципа в исследовании ребенка, применение объективного метода к изучению развития ребенка [14]; характеристика трудовых рефлексов, трудовой доминанты; описание способов определения утомления и борьбы с ним [2], исследование закономерностей и факторов утомления, проблем профессионального образования и профессиографии [1]; изучение различных аспектов алкоголизма и методов борьбы с ним; разработка вопросов музыкальной психологии, музыкотерапии.

Опираясь на анализ научной деятельности В. М. Бехтерева в русле психологии, а также на результаты проведенного нами исследования, можно выделить следующие этапы и результаты решения В. М. Бехтеревым психологических проблем:

1) 1884–1904 гг. Обладая чуткостью к общественным запросам и способностью улавливать актуальные научные тенденции [3; 11], В. М. Бехтерев обозначил психологические проблемы, требующие решения: проблему предмета психологии, проблему метода в психологии, проблему сознания, проблему личности, психосоциальную проблему. В процессе решения данных проблем и формирования собственного взгляда он разрабатывает свое учение, тем самым определяет методологический фундамент для дальнейших психологических исследований;

2) 1904–1927 гг. На данном этапе В. М. Бехтерев применил объективно-психологическую, или рефлексологическую, методологию для решения проблем различных отраслей психологии: возрастной психологии и психологии развития, медицинской психологии, психологии труда и др. Стоит отметить, что для решения проблем различных отраслей психологии В. М. Бехтерев создавал базу исследования (лаборатории, институты), а также собирал коллективы учеников, сотрудников с целью реализации комплексного подхода к изучению человека [2].

Таким образом, в данной статье нами были освещены психологические проблемы, решением которых занимался В. М. Бехтерев, а также обозначены результаты их решения. По результатам проведенного исследования были выделены этапы решения В. М. Бехтеревым психологических проблем:

1) 1884–1904 гг. – разработка собственных методологических позиций как решение актуальных для того времени проблем психологии;

2) 1904–1927 гг. – применение объективно-психологической, или рефлексологической, методологии для решения проблем различных отраслей психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амиров Н. Х. Фатхутдинова Л. М., Краснощекова В. Н. В. М. Бехтерев и Казанская гигиеническая школа: преемственность поколений // В. М. Бехтерев и современные казанские медицинские школы / под ред. Н. Х. Амирова, М. Ф Исмагилова, Д. М. Менделевича. Казань, 2007. С. 217–232.

2. Артемьева О. А., Карапетова А. В. Научные коллективы как основа психологической школы В. М. Бехтерева // Психология и психотехника. 2021. № 3. С. 74–89.

3. Бехтерев В. М. Автобиография (посмертная). М. : Огонек, 1928. 54 с.

4. Бехтерев В. М. Избранные произведения (статьи и доклады). М. : Медгиз, 1954. 527 с.

5. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расш. М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

6. Будилова Е. А., Кольцова В. А. 100-летие первой русской экспериментальной психологической лаборатории // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 96–102.

7. Драпкина С. Е., Полякова М. Я. К истории организации В. М. Бехтеревым Психофизиологической лаборатории при Казанском университете (октябрь 1885 г.) // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 123–127.

8. Журавлев А. Л. Роль В. М. Бехтерева в становлении общественной (социальной) психологии в России (К 155-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 3. С. 122–134.

9. Левченко Е. В. Научное наследие В. М. Бехтерева и его школа // Психика и жизнь (избранные труды по психологии личности). СПб. : Алетейя, 1999. Т. 1. С. 5–22.

10. Логинова Н. А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологический школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. 285с.

11. Ломов Б. Ф., Кольцова В. А., Степанова Е. И. Очерк жизни и научной деятельности Владимира Михайловича Бехтерева (1857 – 1927) // Бехтерев В. М. Объективная психология. М., 1991. С. 424–444.

12. Никифоров А. С., Амиров Н. Х., Мухамедзянов Р. З. В. М. Бехтерев. Жизненный путь и научная деятельность. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2007. 224 с.

13. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. М. : Институт психологии РАН, 1997. 576 с.

14. Помелов В. Б. Вклад В. М. Бехтерева в отечественную педагогику и психологию // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2007. № 8. С. 117–124.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Карпова А. Д.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Краснодар, Россия
E-mail: ms.anastasiakarpova@mail.ru

Учебная деятельность студентов высших учебных заведений сопряжена с высоким риском возникновения как учебного, так и экзаменационного стресса. Повышенная мобилизация внутренних ресурсов, их перенапряжение могут приводить к сбоям в процессах адаптации и, как следствие, нарушениям психического и соматического здоровья [1]. Гендерный фактор является важной составляющей реакций на стрессовые воздействия. Так, в ряде исследований выявлены различия между полами в подверженности стрессу и адаптационных реакциях на изменения условий жизни [2].

Таким образом, основной целью настоящей статьи является изучение учебного стресса и особенностей его проявления у студентов разного пола. Объектом исследования выступает учебный стресс студентов, предметом исследования являются особенности проявления учебного стресса у юношей и девушек.

Возьмем за основну следующее определение, выдвинутое в работах В. А. Бодрова: стресс – это функциональное состояние тела и психики, которое характеризуется биохимическими, физиологическими, психическими и поведенческими нарушениями человека в результате воздействия серьезных психологических факторов [3].

Не каждое воздействие вызывает тревогу. Так, слабость не вызывает депрессию, она возникает только тогда, когда последствия стресса превышают нормальные навыки преодоления. Стресс может возникнуть, когда внешняя ситуация воспринимается как риск, превышающий возможности и ресурсы человека. Таким образом, депрессия возникает только тогда, когда учащийся считает, что внешние и внутренние потребности слишком сильно давят на его ресурсы или перегружают их. Этот аспект реакции на социогенный стресс подчеркивает необходимость индивидуального подхода к этому вопросу [3].

В первую очередь необходимо отталкиваться от теоретических аспектов воспитательной деятельности студентов высших учебных заведений. Учебная деятельность студентов в высших учебных заведениях является одним из самых серьезных умственных и эмоциональных видов деятельности, присущих человеку. Повышая мобилизацию внутренних ресурсов, человек может привести свою нервную систему к чрезмерному напряжению, что, в свою очередь, может привести к срыву копинг-механизмов и, как следствие, к нарушениям психического и физического здоровья [4]. Рассмотрим авторитетное мнение по этому поводу Юрия

Викторовича Щербатых, доктора биологических наук, профессора психологии Московского государственного экономического университета.

Ю. В. Щербатых в своих работах выделяет следующие причины возникновения академического стресса у студентов: жизнь вдали от родителей, высокая учебная нагрузка, неумение правильно организовать свою повседневную деятельность, отсутствие аппетита и/или нерегулярное питание, депрессия, трудные предметы и преподаватели и пр. Нельзя оставлять без внимания и личные проблемы: больной член семьи, одноклассники и близкие, финансовые проблемы, проблемы в личной жизни, страхи за будущее и пр. [4].

Наиболее распространенным типом академического стресса является экзаменационный стресс. Установлено, что убедительные доказательства пагубно влияют на нервную систему, сердце и иммунную систему учащихся. К нежелательным явлениям при подготовке к экзамену относятся интенсивная умственная деятельность, выраженное ограничение движений, увеличение массы тела, нарушения сна, сильные эмоциональные переживания и пр. [Там же].

Проведем исследование, чтобы выяснить основные особенности проявления учебного стресса у студентов разного пола.

Методология. В первой части работы рассматриваются результаты массового обследования, в котором приняли участие 1068 респондентов, которые нам дали понимание наличия проблемы учебного стресса. Во второй части представлены результаты исследования иной группы респондентов (196 девушек; 104 юношей, медиков 1–6-го курсов) с использованием тестовых методик и анкеты, с целью выявления особенностей проявления учебного стресса у студентов разного пола.

Результаты и дискуссия. В ходе массового опроса, в первой части работы, было выявлено, что большинство респондентов оценивают свой уровень учебного стресса на 8 из 10 возможных баллов, а преобладающими причинами своего стресса считают страх перед экзаменами, напряженный график занятий и неуверенность в собственном будущем. В то время как наименьшим по значению фактором стресса респонденты называют негативное отношение со стороны сверстников.

Данные, полученные во второй части исследования, раскрывают аспекты переживания стресса у студентов. Так, наибольший вклад в картину стресса внесли: «большая учебная нагрузка» (75,1 %), «строгие преподаватели» (63,7 %) и «страх перед будущим» (61,4 %). Также была проанализирована динамика проявления стресса за последние три месяца учебы: уровень стресса изменился достаточно сильно, так как среднее значение равно 4 из 5 возможных баллов. Больше всего стресс проявляется в таких показателях, как «спешка, ощущение постоянной нехватки времени» (72 %), «повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания» (65,9 %), «низкая работоспособность, повышенная утомляемость» (66,7 %), «плохой сон» (63,7 %). Что немаловажно,

испытуемые указали, что они сильно волнуются перед экзаменами – более 8 баллов (из 10 баллов).

На заключительном этапе было проведено статистическое сравнение с применением *t*-критерия Стьюдента особенностей проявления стресса у студентов разного пола. Были выявлены различия.

1. Такие проявления учебного стресса, как «страх, тревога» ($T = 8{,}81$, $p < 0{,}001$), «потеря уверенности, снижение самооценки» ($T = 6{,}323$, $p < 0{,}001$), «низкая работоспособность, повышенная утомляемость» ($T = 6{,}031$, $p < 0{,}001$), в большей степени свойственны девушкам.

2. Были выявлены значимые различия и по источникам поддержки. Например, «поддержка со стороны психолога, тьютора» ($T = 5{,}613$, $p < 0{,}001$) требуется преимущественно девушкам, в то время как «поддержка со стороны сверстников, друзей» ($T = 4{,}495$, $p < 0{,}001$) требуется в равной степени обоим полам.

В целом установлены статистически значимые различия по 36 переменным из 41 в переживании стресса между девушками и юношами. По всем выделенным переменным у девушек параметры выше, что указывает на то, что они находятся в более стрессированном состоянии на момент опроса или в целом являются более рефлексивными относительно данной темы.

Высокая академическая нагрузка является основным фактором, способствующим развитию стрессовых ситуаций у большинства студентов. Учебные нагрузки наиболее распространены среди учащейся молодежи на первых этапах обучения в высших учебных заведениях, затем уровень снижается, достигая самых низких значений у аспирантов.

Таким образом, проблема учебного стресса, которая поднимается в данном исследовании, является одной из самых актуальных для современной психологии высшего образования, так как проявление психоэмоционального напряжения напрямую влияет на качество обучения студентов и их здоровье. Кроме того, существуют статистические различия между проявлением стресса и поиском поддержки у представителей разного пола, что дает нам определенную почву для дальнейшего исследования и применения полученных данных на практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаренко Т. А., Кулько Е. И. Учебный стресс: причины и проявления // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии : материалы VI Международной научно-практической конференции, 28 февраля 2017 г. Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2017. С. 480–484.

2. Соколов Г. А. Особенности психоэмоциональных состояний студента при дистанционной форме обучения // Современное образование. 2014. № 1. С. 1–13. https://doi.org/10.7256/2306-4188.2014.1.10921

3. Михеева А. В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2014. 6 с.

4. Карякина С. Н. Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. С. 11–18.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19

Карпова Э. Б.[1], Яковлева Е. В.[2]
[1] ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
[2] Женская консультация № 32, ГБУЗ «Городская поликлиника № 96»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: e.karpova@spbu.ru, alena.yak@mail.ru

Эмоциональное состояние женщины оказывает влияние на течение беременности и родов, на развитие плода, на формирование диады мать – дитя. Стрессогенные факторы нарушают естественные процессы психологической адаптации беременной женщины и негативно влияют на гестационный процесс, могут повышать уязвимость к инфекционным заболеваниям, приводить к осложнениям беременности [2; 4; 8]. К стрессогенным факторам, влияющим на течение беременности, относят плохие отношения в семье, развод, неблагоприятную обстановку на работе, нестабильное социальное окружение и мн. др. Стресс может вызываться целым рядом как специфических (отягощенный акушерский анамнез, страх перед родами, угроза прерывания беременности), так и общесоциальных факторов (изменения социального статуса, выход в декрет и т. п.). Условия мировой пандемии COVID-19 являются серьезной проблемой для психического и физического здоровья беременной женщины. Пандемия оказала и продолжает оказывать свое влияние на психическое здоровье людей, вынужденных испытывать на себе воздействие огромного количества стресс-факторов. Это и ограничение социальных контактов, и самоизоляция, невозможность планировать, страх за здоровье свое и близких, материальные трудности. Эффекты пандемии как социально-стрессовой ситуации варьируют от преходящей дезадаптации в отдельных сферах жизнедеятельности до обострения ранее существовавших психических расстройств и возникновения новых [7]. Беременные женщины относятся к одной из наиболее уязвимых групп населения, так как они очень восприимчивы к любым изменениям во время беременности [1; 6; 8; 9].

Целью исследования явилось изучение эмоционального состояния беременных в период пандемии COVID-19.

В исследовании приняли участие 54 беременные женщины. Выборка была поделена на две группы по сроку беременности (1-я группа – 1-й и 2-й триместр, 2-я группа – 3-й триместр). Средний возраст женщин 1-й группы составил 31,38±5,9; средний возраст женщин 2-й группы – 29,82±4,8. Все исследуемые беременные женщины находились на сроках беременности от 12 до 39 недель, на амбулаторном наблюдении,

без серьезных патологий здоровья, психически здоровы. Все женщины находились в браке (большинство – зарегистрированном).

Все респонденты проходили занятия с психологом по подготовке к родам на базе ГБУЗ «Городская поликлиника № 96», в женской консультации № 32, в марте – июле 2021 г. (так называемая вторая и третья волна пандемии COVID-19).

В исследовании использовались методика «Тест отношений беременной» И. В. Добрякова), шкала субъективного благополучия (в адаптации В. М. Соколовой), шкала психологического стресса PSM-25 (в адаптации Н. Е. Водопьяновой, «Шкала позитивных и негативных переживаний», шкала самооценки личностной тревожности Спилбергера – Ханина. Статистический анализ результатов исследования осуществлялся с использованием: метода проверки нормальности распределения критерий Шапиро – Уилка; частотного анализа при изучении средних значений показателей; *U*-критерия Манна – Уитни для сравнения групп по ранговым признакам; корреляционного анализа данных с помощью критерия Спирмена.

Результаты исследования показали высокий уровень личностной тревожности (M = 46,61±6,3) в целом по изучаемой выборке. При этом у 51,85 % женщин оказались очень высокие оценки тревожности. Эти данные подтверждают сведения зарубежных коллег, опубликованные в первый год пандемии [10], согласно которым в одном исследовании обнаружены клинически значимые показатели тревоги у 38,2 % из 187 беременных женщин [11], в другом – высокие баллы по ситуативной (у 64% беременных) и личностной тревоге (у 44 % беременных) [12]. Следует отметить, что, по данным исследования беременных женщин, проведенного греческими коллегами, наиболее высокая личностная тревожность присуща женщинам, находящимся в третьем триместре, по сравнению с женщинами на ранних сроках беременности [13], что не подтверждено нашими результатами сравнения показателей тревожности в разных триместрах, которые не выявили статистически значимых различий.

Полученные нами результаты не подтверждают и данные российских исследований, в которых изучалась психоэмоциональная сфера беременных женщин в разных триместрах беременности, согласно которым первый триместр сопровождается значительным эмоциональным стрессом [2; 3; 5]. Изучение эмоционального состояния беременных в период пандемии показало, что большинство из исследованных беременных не испытывают выраженного нервно-психического напряжения и характеризуются психологической адаптированностью к стрессовым нагрузкам вне зависимости от триместра. Средний показатель стрессовых ощущений у женщин нашей выборки соответствует

низкому уровню (73,56±22,98), а у 18,52 % респондентов диагностирован средний уровень стресса. Полученные результаты расходятся с данными зарубежных коллег, которые выявили достоверно более высокую подверженность стрессу в период пандемии среди женщин и относят беременных к группам особого внимания относительно риска развития ПТСР [14–16].

Психодиагностика субъективного благополучия показала, что большинство женщин оценивают свою жизнь как умеренно благополучную (M = 52,7±12,57). При этом 40,74 % беременных получили низкие оценки, свидетельствующие об эмоциональном благополучии и отсутствии серьезных психологических проблем. Выраженный эмоциональный дискомфорт выявлен только у одной беременной.

Таким образом, несмотря на опасения, связанные с пандемией, и высокий уровень личностной тревожности, большинство беременных удовлетворены своей жизнью и не испытывают сильного напряжения.

Анализ показателей отношения к беременности, ребенку и окружающим с помощью методики ТОБ показал, у 25,9 % беременных диагностирован оптимальный тип переживания беременности. Кроме этого, у 1,9 % испытуемых диагностируется эйфорический тип (7 баллов из возможных 9). У большинства женщин не диагностирован ни один тип как ведущий, т. е. для них характерны проявления, относящиеся к разным типам психологического компонента гестационной доминанты.

В результате исследования была выявлена высокая положительная корреляционная связь уровня стресса с оценкой личностной тревожности (r = 0,492 при $p \leq 0{,}01$) и оценками отношения к беременности по тревожному типу (r = 0,390 при $p \leq 0{,}01$). Несмотря на то что мы не наблюдали сформированный тревожный тип гестационной доминанты, полученные корреляционные связи свидетельствуют о том, что более высокому уровню стресса соответствует более высокая вероятность формирования тревожного типа отношения к беременности.

Также обнаружены статистически значимые положительные связи уровня стресса как с «общей оценкой субъективного благополучия» (r = 0,576 при $p \leq 0{,}01$), так и со всеми ее шкалами: «напряжение и чувствительность» (r = 0,31 при $p \leq 0{,}05$) «психоэмоциональные симптомы» (r = 0,321 при $p \leq 0{,}05$), «настроение» (r = 0,313 при $p \leq 0{,}05$), «самооценка здоровья» (r = 0,505 при $p \leq 0{,}01$), «повседневная деятельность» (r = 0,290 при $p \leq 0{,}05$). Таким образом, признаки дезадаптации, психического дискомфорта и нервно-психической напряженности, характерные для части беременных, сопровождаются неудовлетворенностью собой и своим положением, снижением доверия к окружающим, неуверенностью в будущем, трудностями в контроле своих эмоций, беспокойством по поводу реальных и воображаемых неприятностей. Кроме

того, с высокой долей вероятности могут проявляться снижение настроения, утомляемость, переживания чувства одиночества, а также признаки такой психоэмоциональной симптоматики, как нарушение сна, субъективно переживаемые чувства беспредметного беспокойства, раздражительная слабость, рассеянность и ухудшение общего физического самочувствия.

Обобщая полученные в исследовании результаты, можно заключить, что в период так называемой второй и третьей волны пандемии у беременных женщин во всех триместрах наблюдался высокий уровень личностной тревожности, который оказался связан со степенью проявления стрессового состояния. Вместе с тем проявления нервно-психического напряжения в исследуемой выборке встречались относительно редко. Несмотря на условия пандемии, большинство беременных оценивают свое психическое состояние как благополучное. Однако оптимальный тип отношения к беременности сформировался у незначительной части женщин. Возможно, что личностная тревожность, оказавшаяся связанной с проявлением тревожного типа реагирования на беременность, в большей степени проявляется именно в этой сфере переживаний.

Следует отметить, что внешняя валидность проведенного исследования недостаточно высока вследствие того, что оно проведено на беременных, которые получали психологическое сопровождение и, таким образом, имели возможность коррекции и снижения своего нервно-психического напряжения.

Полученные в исследовании результаты могут быть полезными для расширения знаний о состоянии беременных женщин в сложное время пандемии и дальнейшей разработке мер психопрофилактики и коррекции нарушений психического здоровья будущих матерей и их детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брехман Г. И. Перинатальная психология: открывающиеся возможности // Перинатальная психология в родовспоможении : сборник материалов межрегиональной конференции. СПб., 1997. 1997. С. 8–9.

2. Ветчанина Е. Г., Мальгина Г. Б. Особенности реакция беременных на психоэмоциональный стресс в различные сроки беременности // Сибирский психологический журнал. 2001. № 14–15. С. 150.

3. Ветчанина Е. Г. Психологические состояния беременных женщин в условиях острого и хронического стресса и особенности их психокоррекции : дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2003. 191 с.

4. Захаров А. И. Влияние эмоционального стресса матери на течение беременности и родов // Перинатальная психология и родовспоможения. СПб. : Питер, 2007. С. 30–45.

5. Знаменская С. И., Блох М. Е, Киселев А. Г. Динамика изменений эмоциональных состояний в течение беременности // Журнал акушерства и женских болезней. 2011. Т. 60, № 3. С. 81–85.

6. Коваленко-Маджуга Н. П. Перинатальная психология. СПб. : БИС, 2001. 214 с.

7. Луковцева З. В. Пандемия COVID-19 как социальный стрессор: факторы психолого-психиатрического риска (по материалам зарубежных исследований) // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 4. С. 13–25.

8. Мальгина Г. Б. Психоэмоциональный стресс в период беременности и перинатальные проблемы. М. : Эксмо-пресс, 2000. 222 с.

9. Поляков О. О., Ушакова Я. В. Влияние психологического стресса на беременных женщин // Огарев-онлайн. 2014. № 1. С. 9. URL: http://journal.mrsu.ru/arts/vliyanie-stressa-na-psikhologicheskie-osobennosti-beremennykh-zhenshhin (дата обращения: 25.01.2022).

10. Preis H. Pandemic-related pregnancy stress and anxiety among women pregnant during the COVID-19 pandemic // American Journal of Obstetrics & Gynecology MFM. 2020. N 2 (3) P. 100–155. https://doi.org/10.1016/j.ajogmf.2020.100155. URL: https://www.ajogmfm.org/article/S2589-9333(20)30099-9/fulltext (дата обращения: 20.02.2022).

11. Mappa I., Distefano F., Rizzo G. Effects of coronavirus 19 pandemic on maternal anxiety during pregnancy: a prospectic observational study // Journal of Perinatal Medicine. 2020. N 48(6). P. 545–550. https://doi.org/10.1515/jpm-2020-0182. URL: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jpm-2020-0182/html (дата обращения: 22.02.2022).

12. Ceulemans M., Hompes T., Foulon V. Mental health status of pregnant and breastfeeding women during the COVID-19 pandemic: A call for action // International Journal of Gynecology & Obstetrics. 2020. N 151 (1). P. 146–147. https://doi.org/10.1002/ijgo.13295. URL: https://obgyn.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/ijgo.13295 (дата обращения: 20.03.2022).

13. Dagklis T. Impact of the COVID-19 lockdown on antenatal mental health in Greece // Psychiatry and Clinical Neurosciences. 2020. N 74 (11). P. 616–617. https://doi.org/10.1111/pcn.13135. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/pcn.13135 (дата обращения: 22.03.2022).

14. Akhor U., Fadiloglu E., Soyak B. Anxiety, depression and concerns of pregnant women during the COVID-19 pandemic // Archives of gynecology. 2021. N 304 (1). P. 125–130. https://doi.org/10.1007/s00404-020-05944-1 URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s00404-020-05944-1 (дата обращения: 22.03.2022).

15. Dashraath P. Coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic and pregnancy // American Journal of Obstetrics and Gynecology. 2020. N 222 (6). P. 521–531. https://doi.org/10.1016/j.ajog.2020.03.021. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32217113/ (дата обращения: 22.03.2022).

16. Juan J. Effect of coronavirus disease 2019 (COVID-19) on maternal, perinatal and neonatal outcome: systematic review // Ultrasound in Obstetrics and Gynecology. 2020. N 56 (1). P. 15–27. https://doi.org/10.1002/uog.22088. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32430957/ (дата обращения: 20.03.2022).

СВЯЗЬ ОБРАЗА ТЕЛА И САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЗРЕЛОСТИ

Кедярова Е. А., Онучина П. А.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: pelagea.o@mail.ru

В настоящее время проблемы недовольства своим телом, физическим обликом и негативное отношение к самому себе приобретают все большую распространенность, затрагивая людей разных возрастных групп. Подобные трудности часто встречаются в работе практических психологов в качестве запросов и вызывают научно-исследовательский интерес. Значительный рост негативных переживаний относительно себя, включая собственный физический облик, можно связать с современными социокультурными условиями. К таким условиям относится усиление роли социальных сетей в повседневной жизни все большего числа людей с их идеализированными, нереалистичными стандартами. Негативное восприятие своего тела и себя как личности способно значительно ухудшить качество жизни и привести к разного рода трудностям во всех сферах, включая учебную, профессиональную, а также межличностные отношения [6].

Несмотря на важность здорового и адекватного восприятия собственного тела и положительного самоотношения в течение всей жизни человека, на каждом этапе зрелости образ тела и его связь с самоотношением обладают определенными особенностями [1–3].

Опираясь на определение, данное П. Шильдером, под образом тела мы понимаем субъективное переживание человеком своего тела как психический пространственный образ, который формируется за счет межличностного взаимодействия [7; 9]. При рассмотрении проблемы самоотношения мы придерживаемся концепции В. В. Столина, согласно которой самоотношение – это отношение к себе, формирующееся вследствие образования смысла «Я», которое с развитием личности приобретает глубину и многомерность. Структура самоотношения включает самоуважение как оценочную составляющую, аутосимпатию как безоценочное положительное отношение к себе и близость, выраженную в интересе к себе [5; 8].

С целью изучения связи образа тела и самоотношения женщин на разных этапах зрелости нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 76 женщин, из них: 38 женщин возраста ранней зрелости (от 20 до 40 лет), далее – группа 1; 18 женщин возраста средней зрелости (от 40 до 60 лет), далее – группа 2; 20 женщин пожилого возраста (от 60 лет), далее – группа 3. В качестве

методов исследования нами были выбраны следующие психодиагностические методики: «Опросник самоотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев), «Опросник образа собственного тела» (О. А. Скугаревский), «Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом» (О. А. Скугаревский). Для статистической обработки полученных данных нами использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Согласно результатам проведения методики «Опросник образа собственного тела» О. А. Скугаревского, 66 % респонденток первой группы характеризуются негативным образом тела. Подобный результат может отражать определенную тенденцию к высокому уровню неудовлетворенности собственным телом в данной возрастной группе. Во второй и третьей группах 39 % и 45 % участниц исследования, соответственно, также склонны к негативному восприятию собственного тела.

«Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом» предлагает респондентам оценить части своего тела по отдельности, соответственно, общий результат рассматривается нами как суммарный уровень удовлетворенности собственным телом. Результаты проведения данной методики отличаются от описанных выше. Так, во всех группах участниц исследования самыми распространенными являются высокий и очень высокий уровни суммарной удовлетворенности собственным телом. В группе 1 – 47 % и 37 % соответственно, в группе 2 – 44 % и 39 %, в группе 3 – 25 % и 45 %. Можно предположить, что подобная разница обусловлена выраженной неудовлетворенностью одной или несколькими частями телам у всех трех групп женщин, которая незначительно влияет на суммарную удовлетворенность собственным телом. При этом данная неудовлетворенность приводит к возрастанию недовольства своим телом в общем на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, что можно было увидеть исходя из результатов методики «Опросник образа собственного тела».

Также в рамках нашего исследования при анализе результатов проведения методики «Опросник самоотношения» В. В. Столина сделан акцент на связи образа тела и глобального самоотношения, образа тела и функциональных блоков: самоуважения, аутосимпатии, ожидаемого отношения других и самоинтереса. Шкалы, отражающие уровень готовности к конкретным действиям в отношении себя, составляют шкалы функциональных блоков, поэтому отдельно нами не рассматриваются.

По результатам проведения методики «Опросник самоотношения» было выявлено, что во всех трех группах большинство участниц характеризуются положительным самоотношением, а именно: 53 % респонденток в группе 1, 89 % – в группе 2, 65 % – в группе 3. Это отражает достаточно благоприятную картину в плане выраженного общего чувства «за» самого себя на всех этапах зрелости.

Нами была осуществлена статистическая обработка данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты исследования связи образа тела и самоотношения женщин на разных этапах зрелости представлены в табл.

Таблица

Связь образа тела и самоотношения женщин на разных этапах зрелости

Номер группы	Показатели образа тела	Шкалы самоотношения				
		I	II	III	IV	S
1	Уровень недовольства собственным телом	–0,59** (p ⩽ 0,01)	–0,51** (p ⩽ 0,01)	–0,36* (p ⩽ 0,05)	–0,22	–0,52** (p ⩽ 0,01)
	Суммарный уровень удовлетворенности собственным телом	0,51** (p ⩽ 0,01)	0,36* (p ⩽ 0,05)	0,37 (p ⩽ 0,05)	0,12	0,43** (p ⩽ 0,01)
2	Уровень недовольства собственным телом	–0,56* (p ⩽ 0,05)	–0,49* (p ⩽ 0,05)	–0,16	–0,19	–0,60** (p ⩽ 0,01)
	Суммарный уровень удовлетворенности собственным телом	0,28	0,27	0,09	0,07	0,27
3	Уровень недовольства собственным телом	–0,41	–0,59** (p⩽0,01)	–0,43	–0,35	–0,64** (p ⩽ 0,01)
	Суммарный уровень удовлетворенности собственным телом	0,48* (p ⩽ 0,05)	0,46* (p ⩽ 0,05)	0,07	0,26	0,58** (p ⩽ 0,01)

Условные обозначения: I – самоуважение; II – аутосимпатия; III – ожидаемое отношение других; IV – самоинтерес; S – глобальное самоотноошение.

Как видно из таблицы, в первой группе самоуважение женщин взаимосвязано с образом тела. Уверенность в себе и своих силах контролировать свою жизнь возрастает с повышением удовлетворенности своим внешним обликом. Самоуважение, согласно концепции В. В. Столина, включает в себя такой компонент, как самопоследовательность, или саморуководство. Можно предположить, что в данном возрасте ощущение возможности управлять своей жизнью связано с удовлетворенностью своим телом. Контроль над своим телом, включая различные действия, направленные на соответствие определенному идеалу, поддерживают ощущение самопоследовательности. Также на этом возрастном этапе существует взаимосвязь образа тела и аутосимпатии женщин. Данная взаимосвязь предполагает, что со снижением

уровня удовлетворенности своим телом снижается самопринятие, а уровень самообвинения возрастает.

В группе 1 существует взаимосвязь между ожидаемым отношением других и образом тела. Можно предположить, что удовлетворенность собственным телом предполагает ожидание положительной оценки со стороны окружающих. И наоборот, отрицательные эмоции к своему телу связаны с ожиданием негативного отношения к себе других людей, причем не только в телесном плане, но и как к личности в целом. Самоинтерес и образ тела не взаимосвязаны в возрасте ранней зрелости. В данном возрастном периоде негативное отношение к своему телу не является препятствием для ощущения близости к себе, проявления интереса к своим мыслям и чувствам, как и наоборот. Глобальное самоотношение женщин как общее чувство «за» или «против» себя взаимосвязано с образом тела в первой группе женщин.

В группе 2 целостное недовольство своим телом на когнитивном, эмоциональном и поведенческих уровнях взаимосвязано с самоуважением. Связь между суммарной удовлетворенностью своим телом и самоуважением не была подтверждена статистически. Точно так же образ тела связан и с аутосимпатией в данной возрастной группе. Данные результаты по аутосимпатии контрастируют с результатами, полученными в рамках исследования взаимосвязи аутосимпатии и образа тела, проведенного ранее [4]. Вероятно, это можно связать с особенностями выборки, например разницей в уровне образования или семейном положении.

Взаимосвязь между ожидаемым отношением других и образом тела, как и между самоинтересом и образом тела, не была выявлена. Интерес представляет, что взаимосвязь между образом тела и глобальным самоотношением проявляется именно как связь недовольства своим телом, не включая суммарный уровень удовлетворенности своим телом. Вероятно, подобные результаты можно связать с тем, что данной возрастной группе женщин присуще более целостное восприятие своего тела.

В группе 3 суммарная удовлетворенность собственным телом, складывающаяся из точечных оценок отдельных частей тела, взаимосвязана с самоуважением. В целом методика «Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом» не позволяет исследовать причину той или иной оценки частей тела, что было бы особенно важно проанализировать в пожилом возрасте. Именно в данный период возрастает вероятность оценки отдельных частей тела не только с эстетической точки зрения, но и функционирования, связанного с инволюционными процессами. Полученный результат может подтверждать подобную гипотезу, так как именно этот аспект образа тела связан с

самоуважением, включая самопоследовательность и ощущение возможности контролировать себя и свою жизнь.

Аутосимпатия и образ тела взаимосвязаны в группе 3, в то время как ожидаемое отношение других и самоинтерес нет. В связи с полученными результатами можно предположить, что во второй и третьей группах отношение женщин к собственному телу не является значимым компонентом в ожидаемом отношении от других. Глобальное самоотношение женщин взаимосвязано с образом тела в пожилом возрасте.

Таким образом, существует взаимосвязь глобального самоотношения и образа тела на всех этапах зрелости. Однако в среднем возрасте статистически была подтверждена связь именно недовольства своим телом с самоотношением. На уровне функциональных блоков самоуважение взаимосвязано с образом тела в возрасте ранней зрелости, с недовольством своим телом – в возрасте средней зрелости, с суммарным уровнем удовлетворенности собственным телом – в пожилом возрасте.

Аутосимпатия взаимосвязана с образом тела в возрасте ранней и поздней зрелости, только с общим уровнем недовольства своим телом – в среднем возрасте. Взаимосвязь между ожидаемым отношением других и образом тела была статистически подтверждена только в возрасте ранней зрелости. Предположение о взаимосвязи самоинтереса и образа тела не подтвердилось ни в одной возрастной группе.

Полученные результаты могут быть связаны с особенностями возрастных периодов зрелости, а также социокультурным контекстом, предполагающим определенные идеалы и оказывающим различное влияние на исследуемые возрастные группы. Так, например, возраст ранней зрелости может быть наиболее подвержен социокультурному влиянию и давлению стереотипов и идеалов, насаждаемых обществом. В возрасте средней зрелости телесность претерпевает определенные перемены, как с точки зрения внешнего облика, так и некоторых изменений в физическом состоянии. Пожилой возраст оказывается практически исключен из исследований образа тела. В данный период перемены в телесности, намеченные в среднем возрасте, становятся более значительными, меняется и образ жизни. Все это может приводить к изменениям в образе тела, отношении к себе и потенциальным трудностям с принятием данных изменений.

Результаты проведенного исследования представляют интерес, но требуют дальнейшего развития, в частности разработки подходов к коррекции негативного образа тела и самоотношения на разных этапах зрелости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белогай К. Н. Социокультурная модель становления образа тела // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. № 25. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-model-stanovleniya-obraza-tela (дата обращения: 21.03.2022).

2. Каминская Н. А., Айламазян А. М. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах // Национальный психологический журнал. 2015. № 3 (19). С. 44–45. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-obraza-fizicheskogo-ya-v-razlichnyh-psihologicheskih-shkolah (дата обращения: 18.03.2022).

3. Морозова И. С., Белогай К. Н. Проблематика образа тела в контексте психологии развития // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 8. С. 43–46. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problematika-obraza-tela-v-kontekste-psihologii-razvitiya (дата обращения: 18.03.2022).

4. Онучина П. А., Сукнева Е. А. Взаимосвязь образа тела и аутосимпатии на разных этапах зрелости // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 23–24 апр. 2021 г. Иркутск, 2021. С. 128–133.

5. Столин В. В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983. 286 с.

6. Уварова М. Ю. Эмоциональное состояние женщин во втором триместре беременности / М. Ю. Уварова, К. Г. Кононова // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Иркутск, 2020. С. 200–202.

7. Фаустова А. Г. Соотношение категорий «образ тела» и «концепция тела» в трудах зарубежных ученых // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. № 3 (22). С. 520–532. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-kategoriy-obraz-tela-i-kontseptsiya-tela-v-trudah-zarubezhnyh-uchenyh (дата обращения: 18.03.2022).

8. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус. 2015. № 1 (25). С. 9–17. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-v-strukture-psihologicheski-zdorovoy-lichnosti (дата обращения: 18.03.2022).

9. Schilder P. The image and appearance of the human body. 1999. 362 p.

ЭКСТРАВЕРСИЯ И НЕЙРОТИЗМ КАК ФАКТОРЫ ВЫБОРА КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ

Коневцев И. В., Родионова Е. А.
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: ilya.konevtsev@yandex.ru, e.rodionova@spbu.ru

Данное исследование посвящено выявлению взаимосвязи между индивидными свойствами личности и предпочитаемыми копинг-стратегиями. Результаты показывают, что уровень экстраверсии статистически значимо предсказывает степень выраженности конфронтации и дистанцирования, а уровень нейротизма положительно связан с конфронтацией и бегством, отрицательно – с принятием ответственности и самоконтролем.

Проблема повсеместного распространения стресса затрагивает различные сферы жизнедеятельности человека. В последнее время актуальность темы совладающего поведения для противодействия стрессу и психосоматическим проявлениям дистресса [9], а также различным заболеваниям на его основе только растет в связи с пандемией и социально-политическими кризисами во многих странах мира [7]. На данный момент существует достаточно научных свидетельств существования проблемы психологического дистресса и эмоционального выгорания [5] у представителей различных профессий [14], в первую очередь медицинских работников [11]. Индивидные свойства личности, включающие экстраверсию и нейротизм, являются качествами, которые измеряют наиболее часто во многих психологических исследованиях, посвященных работе с психопатологиями [12] и аддикциями [10; 13], профессиональным самоопределением, идентичностью [6] и обучением [8].

Актуальность изучения поставленной проблемы обусловлена тем, что индивидные свойства являются практически неизменяемыми в течение всей жизни человека, а потому на них можно опираться при создании рекомендаций для долгосрочной перспективы. С каждым годом возрастает актуальность темы совладающего поведения, направленного на преодоление стресса. Эффективность копинг-стратегий для адаптации к стрессу подчеркивается в различных сферах, включая спорт [1], военную службу [2], правоохранительные органы [3]. Активно изучают копинг-стратегии в супружеских, детско-родительских отношениях, а одной из центральных тем современной возрастной психологии являются особенности совладающего поведения подростков [4]. Понимание взаимосвязи индивидных свойств с предпочитаемыми копинг-стратегиями позволит разработать рекомендации, которые

потенциально могут помочь снизить стресс сотрудников на рабочем месте и всех людей в различных сферах их жизнедеятельности.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи между индивидными свойствами, включая экстраверсию и нейротизм, и предпочитаемыми копинг-стратегиями.

В качестве гипотезы мы ставим предположение о том, что экстраверсия и нейротизм будут статистически значимо предсказывать уровень применения той или иной копинг-стратегии у испытуемых.

Анализ проводился на выборке из 77 человек в возрасте от 18 до 66 лет (M = 26, SD = 12), из которых 37 мужчин (48,1 %) и 40 женщин (51,9 %). Для диагностики уровней экстраверсии и нейротизма использовался опросник Г. Айзенка EPI (Д. Я. Райгородский, 2011). Данная версия была выбрана по причине ее высокой, надежности, валидности и распространенности. Кроме того, версия EPI отличается от более новых версий методики отсутствием шкалы психотизма, показателя, который и по сей день вызывает споры в научном сообществе. Для диагностики копинг-стратегий использовалась методика Р. Лазаруса (Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, 2007) как один из классических вариантов определения предпочитаемой стратегии совладающего поведения.

Для изучения вопроса о том, существуют ли различия в предпочитаемых копинг-стратегиях между людьми с разными уровнями экстраверсии и нейротизма, применялась множественная регрессия. Предварительный анализ данных не выявил наличия явных выбросов и установил соблюдение допущения о гомоскедастичности и нормальности распределения остаточных компонентов дисперсии.

В результате нами было обнаружено, что экстраверсия статистически значимо предсказывает частоту применения некоторых копинг-стратегий, а именно конфронтации (b = 1,1 [95 % CI: 0,48, 1,78], p < .001) и дистанцирования (b = –0,82 [95 % CI: –1,38, –0,27], p = .004). Кроме того, нами было выявлено, что нейротизм статистически значимо предсказывает уровни проявления следующих копинг-стратегий: конфронтации (b = 1,1 [95% CI: 0,42, 1,86], p = .002), самоконтроля (b = -.73 [95 % CI: -1,4, -.69], p = .03), принятия ответственности (b= -.504 [95% CI: -.96, -.04], p = .03) и бегства (b = .78 [95% CI: 0,25, 1,31], p = .004).

Таким образом, на основании анализа результатов можно сделать вывод о наличии связи между индивидными характеристиками, такими как экстраверсия и нейротизм, и предпочитаемыми копинг-стратегиями. Так, например, экстраверсия статистически значимо предсказывает уровни конфронтации и дистанцирования у испытуемых, причем экстраверты имеют тенденцию чаще применять конфронтацию, а интроверты – дистанцирование. В то же время нейротизм показал большее число связей с совладающим поведением, на ос-

новании чего можно предположить, что эта индивидная характеристика лучше предсказывает поведение человека в стрессовой ситуации, чем экстраверсия. Так, результаты статистической обработки данных показали, что лица с высоким нейротизмом чаще используют конфронтацию и бегство, а реже – стратегии самоконтроля и принятия ответственности.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что на индивидные свойства личности можно опираться с большей надежностью, нежели на прочие свойства, касающиеся изменяемых характеристик, будь то характер, ценности, уровень психологического благополучия или вовлеченности сотрудника. Так, зная индивидные характеристики субъекта, мы можем разработать определенные рекомендации по преодолению стресса. Например, лицам с высоким уровнем экстраверсии можно порекомендовать снизить использование конфронтации в пользу других стратегий, так как гипертрофированная выраженность любой копинг-стратегии часто может приводить к негативным последствиям для индивида, его здоровья и взаимоотношений с окружающими. Сделать это можно путем тренинговых занятий по конфликт-менеджменту. Зачастую человеку нужно просто дать возможность узнать о существовании новых копинг-стратегий и объяснить их эффективность в каждой конкретной ситуации, чтобы начать изменять поведение в пользу более адаптивного преодоления стресса. Зная, что лица с высоким нейротизмом реже берут на себя ответственность за проблемы и часто прибегают к стратегии бегства, мы можем рекомендовать тренинги по майндфулнесс, стресс-менеджменту для сотрудников организаций. Результаты данного исследования могут быть полезны в работе HR-менеджера, проджект-менеджера, организационного психолога, корпоративного тренера, коуча, а также в работе руководителей различных уровней управления для обучения персонала, медиации, устранения конфликтов среди сотрудников организации, регуляции уровня стресса и профилактики эмоционального выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лубышев Е. А. Применение копинг-стратегий в преодолении стрессовых ситуаций с в спорте // Бюллетень института естествознания и спортивных технологий. 2021. С. 82–89.

2. Пашкин С. Б., Лисовская Н. Б., Саркисова Е. А. Копинг-поведение личности как ресурс профессиональной адаптации военнослужащих // Актуальные проблемы военно-научных исследований. 2020. № 6. С. 364–391.

3. Рогачев В. А., Коноплева И. Н. Взаимосвязь копинг-стратегий сотрудников правоохранительных органов со стилевыми особенностями саморегуляции // Психология и право. 2015. Т. 5, № 1. С. 129–146.

4. Рокицкая Ю. А. Факторная структура копинг-поведения подростков // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 3. С. 220–233.

5. Arnsten A. F. T., Shanafelt T. Physician distress and burnout: the neurobiological perspective // Mayo Clinic Proceedings. Elsevier. 2021. Vol. 96, N 3. C. 763–769.

6. Bossom I. R. L., Zelenski J. M. The impact of trait introversion-extraversion and identity on state authenticity: Debating the benefits of extraversion // Journal of Research in Personality. 2022. Vol. 97. P. 104208.

7. Daly M., Robinson E. Psychological distress and adaptation to the COVID-19 crisis in the United States // Journal of Psychiatric Research. 2021. Vol. 136. P. 603–609.

8. Flynn F. J., Collins H., Zlatev J. Are You Listening to Me? The Negative Link Between Extraversion and Perceived Listening // Personality and Social Psychology Bulletin. 2022. P. 01461672211072815.

9. Kim H. H., Jung J. H. Social isolation and psychological distress during the COVID-19 pandemic: A cross-national analysis // The Gerontologist. 2021. Vol. 61, N 1. P. 103–113.

10. Marciano L., Camerini A. L., Schulz P. J. Neuroticism and internet addiction: What is next? A systematic conceptual review // Personality and Individual Differences. 2022. Vol. 185. P. 111260.

11. Sirois F. M., Owens J. Factors associated with psychological distress in health-care workers during an infectious disease outbreak: a rapid systematic review of the evidence // Frontiers in psychiatry. 2021. Vol. 11. P. 1591.

12. Watson D., Clark L. A., Khoo S. The temperamental basis of extraversion and its implications for psychopathology // Personality and Individual Differences. 2022. Vol. 185. P. 111302.

13. The relationship between components of neuroticism and problematic smartphone use in adolescents: A network analysis / X. Wei [et al.] // Personality and Individual Differences. 2022. Vol. 186. P. 111325.

14. Zamir A., Tickle A., Sabin-Farrell R. A systematic review of the evidence relating to disclosure of psychological distress by mental health professionals within the workplace // Journal of Clinical Psychology. 2022.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЦЕВОЙ ЭКСПРЕССИИ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ЭМОЦИОГЕННОГО ВИДЕОКОНТЕНТА

Кудряшов А. А.
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет)»
Челябинск, Россия
E-mail: gen@chems.ru

Введение. Формирование и эффективная реализация коммуникативных компетенций являются основой межличностного взаимодействия при выполнении ряда трудовых функций в профессиональной системе человек – человек и ее модификаций. Анализ невербальных компонентов коммуникации позволяет идентифицировать формирование эмоциональных состояний, эмоций. Проявление последних определяет качество саморегуляции у коммуникантов, психоэмоциональный фон взаимодействия и его эффективность. Применяя определенные целевые установки взаимодействия, можно реализовать коммуникацию в решении ряда задач, например образовательных или воспитательных.

В данном контексте научный интерес приобретают результаты исследования психологических и психофизиологических эффектов воздействия факторов, индуцирующих выраженные эмоциональные состояния, например: фасцинативных эффектов воздействия в художественных текстах [7], способов передачи эмоций в электронных сообщениях [10], а также эффектов воздействия контента разной модальности [5].

Практическая значимость подобных исследований сводится к пониманию механизма возникновения и интерпретации нового смысла информации, индуцирующего «целевое» эмоциональное состояние реципиента. Частные направления науки (нейроэстетика, нейромаркетинг, нейропедагогика и т. п.) успешно разрабатывают методологию исследования эффектов восприятия, различных по природе воздействующих факторов [11].

В рамках заявленного тематического направления исследования актуализируем проблему адекватного восприятия аффективного стимула лицами на этапе их профессионального становления, например студентами педагогического вуза. Анализ профессиограммы педагогического работника выявил значимость действий в ситуациях неопределенности, а также в условиях воздействия стресс-факторов различного генеза. Подобные умозаключения справедливы и в отношении студентов – будущих медиков.

Экспериментальная индукция эмоций реализуется через восприятие аффективных стимулов, например вызывающих отвращение [1]. Примечательно, что в практике представителей указанных профессий имеет место активация данного вида эмоции: от использования «специфического» дидактического материала на учебных занятиях [13] до когнитивных дисфункций [2] и глобальных эффектов, где образовательная депривация, сформированная школой, проявляется в отвращении ученика к учебе [4].

Цель исследования: выявить особенности лицевой экспрессии при восприятии эмоциогенного видеоконтента, различающегося количественными характеристиками аффективного стимула.

Организация и методы. В обследовании на основании добровольного информированного согласия приняли участие 24 студентки выпускного курса педагогического вуза. В качестве фактора, индуцирующего эмоции, использована ранее апробированная нами модель эмоциогенного воздействия [8]. Стимульный материал (контент, свободно распространяющийся в YouTube) представлен двумя видеороликами: манипуляции с единичной (ролик № 4) и множественной инвазией личинками овода (ролик № 5). Сравнивали параметры лицевой экспрессии, степень проявления которой оценивали с помощью программы наблюдения за поведенческими реакциями человека [9], фиксируя их на видеокамеру. Математико-статистическая обработка данных включала сравнение относительных величин основных показателей лицевой экспрессии, для чего применялся критерий углового преобразования Фишера (φ-критерий). Различия считали значимыми при уровне $p \leq 0{,}05$.

Результаты и их обсуждение. Сравнение распределения степени выраженности показателей лицевой экспрессии у студенток во время просмотра врачебных манипуляций выявило ряд особенностей (рис.). Созерцание манипуляций с множественной инвазией значимо чаще вызывает выраженные реакции мимического паттерна лицевой экспрессии.

Ярко выраженные гримасы, формируемые сокращением мышц лица ($\varphi = 3{,}403$ при $p < 0{,}01$), лба ($\varphi = 2{,}991$ при $p < 0{,}01$), круговой мышцы глаз (прищур) ($\varphi = 2{,}069$ при $p < 0{,}05$), фиксировались чаще при просмотре врачебных манипуляций с множественной инвазией (ролик № 5) по сравнению с видеороликом, в котором представлена единичная инвазия (ролик № 4). Примечательно, что только при просмотре ролика № 5 у 33,3 % испытуемых отмечается выраженное напряжение круговой мышцы рта. Еще одно отличие – в движении глаз (взгляде): 62,5 % испытуемых смотрят ролик № 4 непрерывно ($\varphi = 3{,}813$ при $p < 0{,}01$) по сравнению с другими вариантами, тогда как 79,2 % прерывают просмотр ролика № 5, отводя взгляд в сторону или вниз ($\varphi = 3{,}646$ при $p < 0{,}01$).

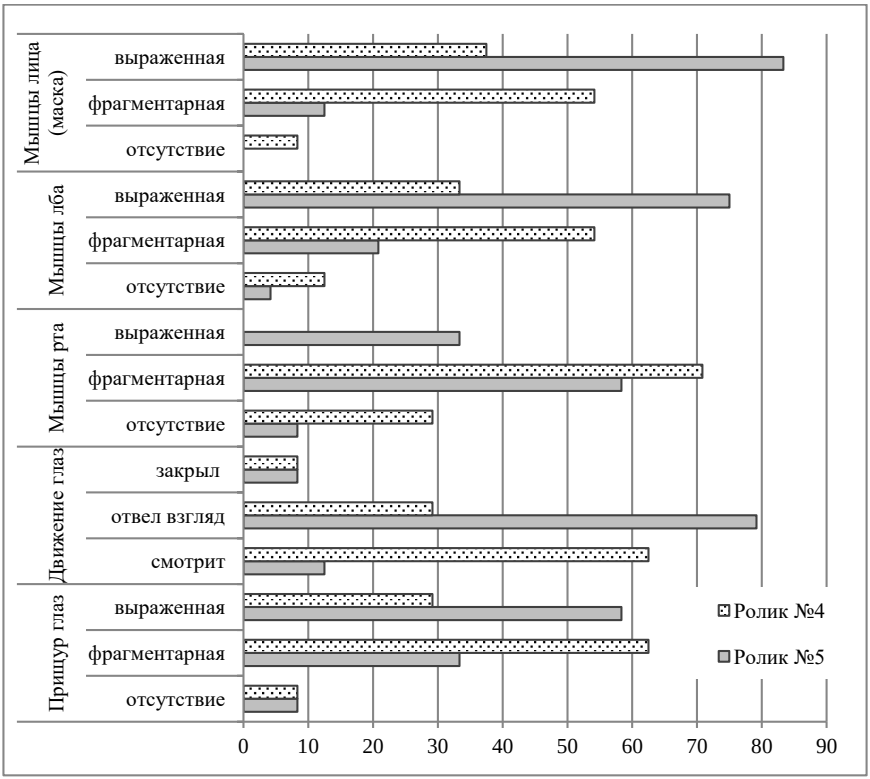

Рис. Распределение степени выраженности основных показателей лицевой экспрессии у студенток во время просмотра эмоциогенного видеоконтента

Очевидно, ситуация, вызывающая отвращение, является фактором, всегда дестабилизирующим личность. Отсюда следует, что механизм выявленных различий параметров лицевой экспрессии должен быть представлен в контексте биопсихосоциальной парадигмы в формировании психологической безопасности личности [3] или поведенческой иммунной системы [12].

Заключение. Практическая значимость результатов фрагмента нашего исследования заключается в определении и учете ресурсов (психологических, психофизиологических) личности, использование которых позволит повышать толерантность к отвращению. Подобный подход реализован в работе А. А. Медведева (2015), в которой ситуация художественной репрезентации отвратительного и эстетическая точка зрения анализируются как способы приостановки реакции отвращения в пользу эстетического восприятия отвратительного предмета [6].

Кроме того, понимание психосоматических эффектов переживания выраженных поведенческих реакций в ответ на эмоциогенное воздействие имеет педагогическую ценность, например: при отборе и применении дидактического видеоматериала в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательной школе или в профильных дисциплинах при подготовке медиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байгужин П. А., Кудряшов А. А. Взаимосвязь показателей психической устойчивости и эмоционального интеллекта у лиц с различной чувствительностью к аффективному стимулу // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 5. URL: https://mir-nauki.com/PDF/14PSMN520.pdf (дата обращения: 02.02.2022).

2. Березина Т. Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и когнитивные процессы // Психологическая безопасность образовательной среды: проблемы, ресурсы, профилактика / общ. ред.: А. В. Литвиновой, А. В. Кокурина. М., 2022. С. 28–47.

3. Грачев В. В., Кандыбович С. Л. Дестабилизация биопсихосоциальных ресурсов – угроза личной безопасности человека // Наука и современность. 2012. № 18. С. 137–142.

4. Жичкина А. Е., Кравец Е. А. Негативные психологические последствия обучения в массовой средней школе для учащихся и их семей // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2 (77). С. 178–192.

5. Комплексное исследование изменения функционального состояния человека при восприятии медиаконтента разной модальности / Н. Н. Лебедева, Е. Д. Каримова, В. В. Потапов, Р. К. Потапова // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2021. Т. 71, № 1. С. 86–103. https://doi.org/10.31857/S004446772101007X.

6. Медведев А. А. Эстетическое восприятие отвратительного и безобразного в художественной практике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2015. № 2. С. 6–10.

7. Омельченко Е. В. Нейроэстетика и фасцинация в восприятии художественных явлений (на примере фильма «Ла-ла-ленд») // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : материалы IX Международной научной конференции, Челябинск, 18–20 апреля 2018 г. / отв. ред. Л. А. Нефедова. Челябинск, 2018. С. 74–77.

8. Реактивность автономной нервной системы при воздействии эмоциогенного видеоконтента у студентов с различным исходным вегетативным тонусом / П. А. Байгужин, Д. З. Шибкова, А. Э. Батуева [и др.] // Ульяновский медико-биологический журнал. 2019. № 4. С. 124–135. https://doi.org/10.34014/2227-1848-2019-4-124-135

9. Программа наблюдения за поведенческими реакциями человека : № 2016610941 : заявл. 09.02.2016 : опубл. 28.03.2016 / Н. А. Белоусова, П. А. Байгужин ; заявитель Челябинский государственный педагогический университет. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2016613494 Российская Федерация

10. Турищева Д. Б. Языковые способы передачи эмоций в электронных сообщениях // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. 2012. № 9. С. 223–224.

11. Шибкова Д. З., Байгужин П. А. Нейронаука: междисциплинарная интеграция или экспансия? // Психология. Психофизиология. 2020. Т. 13, № 3. С. 111–121. https://doi.org/10.14529/jpps200312

12. Kramer P., Bressan P. Infection threat shapes our social instincts // Behavioral Ecology and Sociobiology. 2021. Vol. 75(3). Art. 47. https://doi.org/10.1007/s00265-021-02975-9.

13. Wagler R., Wagler A. Fear and Disgust of Spiders: Factors that Limit University Preservice Middle School Science Teachers // Insects. 2018. Vol. 29, iss. 9 (1). P. 12. https://doi.org/10.3390/insects9010012.

Л. П. КАРСАВИН О РОЛИ ПСИХОЛОГИИ В ИСТОРИЧЕСКОМ ПОЗНАНИИ[1]

Михайлова Е. Е.
ФБГОУ ВО «Тверской государственный технический университет»
Тверь, Россия
E-mail: mihaylova_helen@mail.ru

Наследие русского религиозного философа, историка-медиевиста Льва Платоновича Карсавина (1882–1952) интересует многих исследователей. Грани изучения его творчества постоянно расширяются. Тематика публикаций говорит сама за себя: философия истории Карсавина как оригинальное развитие идеи всеединства В. С. Соловьева (А. В. Малинов); методология Карсавина и его видение истории как личностного бытия и самосознания субъекта (Ю. Б. Мелих) и другие содержательные сюжеты [2–4]. Цель данного исследования – рассмотреть взгляды Карсавина на роль психологии в познании исторического прошлого.

Тексты Карсавина имеют своеобразный дискурсивный характер. Действующим лицом здесь выступает историк, обращающийся к прошлому не только как субъект познания, но и как субъект жизни. Благодаря разнообразным научным и выразительным средствам, в том числе и из арсенала науки психологии, исследователь прошлого оказывается способным идентифицировать себя как индивидуализируемую личность, как особую форму «качествования». Таким специфическим термином в своей религиозной философии всеединства Карсавин обозначает момент самосознания, главенствующую способность познавать, действовать, творить. Круг «качествований» у него максимально широк: культура разных народов, социальные группы, право, государство, экономика, образование, религия, мифология, семья и т. д.

В интенции Карсавина историк должен актуализировать в себе изучаемую эпоху. Для этого в равной мере ему нужно воспользоваться двумя обстоятельствами: использовать инструментарий научности (область источниковедения) и передавать личные, эмоционально переживаемые впечатления (область мифов, поэзии, искусства, психологии). Историк должен и способен «привести нас в непосредственное соприкосновение с душевностью прошлого» [1, с. 102]. Для максимально достоверного постижения прошлого ему важно проделать две задачи: сначала осуществить так называемую черную работу по поиску и классификации фактов и только потом, в обнаруженных терминах, начать говорить о социально-психической атмосфере прошлого. Историк должен «в себе актуализировать, т. е. понять изучаемую им эпоху, как момент общечеловеческого развития, и в ней понять само это развитие» [1, с. 219–220].

[1] Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ «Университетская философия в Санкт-Петербурге: опыт просопографического исследования» № 20-011-00071.

Предметом истории Карсавин прямо называет «социально-психическое развитие всеединого человечества» [1, с. 98]. В его концепции философии истории «всеединое человечество» – это одно из «качествований». Поэтому само понятие «социально-психическое» трактуется Карсавиным довольно широко. Приведем по этому поводу несколько наших наблюдений.

Первое наблюдение. В замыслах Карсавина историк не занимается изучением материальной стороны человеческой жизни, хотя и использует предметные факты как инструмент познания. Историк рассматривает прошлое человечества в его «духовно-душевной деятельности». История для него – это поток человеческих переживаний, в котором «душевность» является основной стихией [1, с. 97]. Исходя из этого, факты социально-психического развития, опосредованно или непосредственно, всегда связаны со всеединым человечеством. К таким фактам Карсавин причисляет свидетельства очевидцев, биографии, легенды, слухи, обычаи, традиции, энергию рода, талант индивидуальности и др. Все эти символические следы прошлого важны для историка как дополнительные средства понимания прошлой эпохи, как возможность художественного выражения памяти о прошлом [5, с. 155].

Второе наблюдение. В своем сущностном смысле социально-психическое для Карсавина есть деятельность: деятельность всеединого человечества в целом (например, действие законов диалектики в истории народов); деятельность социальных и культурных групп (например, путешествия древних греков; творчество представителей эпохи итальянского Возрождения; деятельность английского парламента и т. д.); наконец, деятельность отдельного индивидуума (например, исторические исследования Полибия; философствование Канта; командование Кутузовым русской армией в войне 1812 г. и т. д.).

Третье наблюдение. Карсавин убежден, что «только на основе психического возможен исторический синтез» [1, с. 30]. На событиях из прошлого историк показывает, как это суждение работает. Например, он берет события 13 марта 1848 г., ставшие прологом буржуазной революции в Германии. Мирные сходки и встречи прусских либералов, обсуждавших необходимость реформ, в определенный момент переросли в столкновения с войсками и потом – в противостояние с монархической властью. Поводом для первого столкновения послужил выстрел одного из солдат. В приведенном случае, на взгляд Карсавина, именно этого солдата с его случайным выстрелом (или даже его жену, расстроившую ему нервы накануне вечером) можно рассматривать в качестве психического факта, причинно повлиявшего на исторический процесс [1, с. 32–33].

Для исторической науки типичны явления, связанные с изучением коллективных индивидуальностей. В своих рассуждениях Карсавин

говорит о настроениях, надеждах, воле, разуме, инстинкте масс, о системе права, о государственном, социальном и экономическом строе, о войнах, революциях и т. п. Все эти, столь широкие, «качествования» историк вписывает в основания природы социально-психического развития. Например, говоря об эпохе Возрождения, он подразумевает «настроение» или «миросозерцание» не абстрактных людей и не конкретных субъектов, а переживания и деятельность так называемого среднего человека. Разумеется, это понятие не следует рассматривать как статистическую единицу, выводимую путем работы с большими числами. Средний человек, по Карсавину, – это «коллективная историческая индивидуальность, взятая в своей стяженности» (еще один авторский термин, означающий самоорганизованность) [1, с. 99].

Историк не должен собирать факты ради самих фактов; не должен их делить на важные и неважные, ибо это бессмысленная работа. Факты нужны как инструмент, позволяющий субъекту познания «проживать» прошлое. Если историк устанавливает число убитых и раненых на войне, подсчитывает количество тяжелых орудий и т. п., он делает это, чтобы уяснить «размер» психического напряжения, силу активности субъектов в той ситуации прошлого. Актуализировать прошлое и, тем самым, понять то или иное историческое событие, ту или иную историческую личность – так мыслится Карсавину процедура применения «социально-психических фактов».

Три вида исторических трудов, согласно Карсавину, способны исследовать духовную жизнь эпохи – автобиография, биография и художественная литература. Арсенал науки психологии – психические процессы, психические состояния и психические свойства самого познающего субъекта – придают историческому повествованию многогранность, особую выразительность языковых средств и ощущение атмосферности эпохи. Тексты Карсавина справедливо характеризуются исследователями как интерпретирующее постижение прошлого, как ценностно-личностные переживания субъекта познания. Беря за основу ключевые, на его взгляд, формы культуры, Карсавин осуществляет их перекрестную референцию во времени и пространстве. Такой дискурсивный прием позволяет конструировать смысловые структуры ушедшей культуры таким образом, что для читателя они становятся собственным ценностно-эстетическим отношением к историческому прошлому.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карсавин Л. П. Философия истории. СПб. : Комплект, 1993. 351 с.
2. Лев Платонович Карсавин / под ред. С. С. Хоружего. М. : РОССПЭН, 2012. 527 с.
3. Малинов А. В. «Философия истории» Л. П. Карсавина и традиция преподавания философии истории в Петербургском университете // Соловьевские исследования. 2019. № 2 (62). С. 193–206.
4. Мелих Ю. Б. Лев Карсавин. СПб. : Наука, 2019. 251 с.
5. Михайлова Е. Е. Л. П. Карсавин о «живых» источниках исторической памяти // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Философия. 2021. № 1 (55). С. 150–157.

КОНТРОВЕРСИВНОСТЬ МОДЕЛИ BFT В ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОМ РАЗРЕЗЕ

Музыка А. С.
ФГБОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
Симферополь, Россия
E-mail: myzuka29@mail.ru

Лексическая гипотеза эволюционировала в модель BFT в течение относительно длительного периода времени, что помогло широко использовать диспозиции в исследованиях личности в разных культурах. Но это развитие также сопровождалось критикой многих аспектов этой модели. Модель BFT представляет собой амбициозную попытку дать единую универсальную интерпретацию человеческой личности независимо от географии, истории и культурного разнообразия. Однако эта попытка вызвала множество возражений. В ответ на эти возражения исследователи разработали другие модели с другими чертами личности и другим количеством диспозиций, которые отличаются от модели «Большая пятерка» как главного эталона теории личности. Тем не менее при применении пятифакторной модели личности в других странах оказалось, что «Большая пятерка» не действует в контексте неанглосаксонских языков и культур. Данное утверждение подтверждено многочисленными исследованиями, проведенными во многих странах, таких как Польша, Чешская Республика, Турция, Нидерланды, Италия, Венгрия, Южная Корея, Филиппины, Испания, Германия, Франция, Япония и Тайвань. Результативность модели BFT обычно рассматривается через призму англосаксонской культуры. Из другой части мира Китай предоставил другие описания и диспозиции китайской личности. В исследовании К. Чжоу [6] было выявлено 3159 лексических терминов для описания китайской личности, из них были использованы 413 наиболее часто встречающихся терминов. Результаты этого исследования подтвердили, что есть и другие личностные черты, которые частично совпадают с диспозициями «Большой пятерки».

Пятифакторная модель личности предоставила всеобъемлющую и в некоторой степени универсальную теорию личности и внесла свой вклад в представление диспозиций как более популярного способа описания личности. Данное обстоятельство может быть объяснено научным вкладом многих исследователей, который был внесен за десятилетия изучения и способствовал тому, что модель BFT считается одной из наиболее важных теорий личности. В этом контексте понимание теории «Большой пятерки» с так называемым эффектом Барнума, где «люди быстро доверяли тесту, который давал общие утверждения об их личностных отношениях» [4], способствовало силе и популярности BFT.

Основной вывод состоит в том, что разные вопросники, разные инструменты для измерения диспозиций и разные культурные контексты

могут привести к различным результатам. Данная проблема появляется в модели BFT и более выражена в других моделях, в которых используются другие черты личности. Существование моделей множественных черт личности, множественных аспектов каждой диспозиции и множественных вопросников способствовует обогащению изучения личности, но также создает трудности в изучении и анализе большого количества моделей, черт личности и их аспектов. Эти трудности также связаны с проблемами выявления наиболее характерных черт личности. В этой связи необходимо избегать крайностей в отношении изучаемого вопроса. С одной стороны, существует пятифакторная модель личности, которую не представляется возможным унифицировать, а с другой стороны, наблюдается множество различных моделей, которые усложняют изучение данной проблемы и уменьшают возможность извлечь из них пользу для понимания такого сложного и загадочного феномена, как личность. Амбициозная цель создания универсальной перспективы BFT способствовала разработке «Периодической таблицы личности», которая применима ко всем людям, независимо от их культур, которая аналогична «Периодической таблице химических элементов» [5]. Согласно этой точке зрения, существуют ценности, эмоции и поведение, которые одинаковы у всех людей, независимо от социокультурного и окружающего пространства по аналогии с химическими элементами, которые единообразны во всей природе. Очевидно, что данная перспектива кажется очень упрощенной, в едином решении сразу всех проблем отсутствует глубокая коннотация человеческого разнообразия, которая проявляется во многочисленных областях, намного обширнее, чем коннотация биологического разнообразия. Другими словами, личность – это комбинация двух компонентов: генетического влияния (которое одинаково применимо ко всем людям) и экологического и культурного влияния (которое варьируется в зависимости от разнообразия культур) [1, с. 13]. Таким образом, развитие множественных черт личности, отвечающих различным средам и культурам, можно считать важным обогащением межличностного понимания между культурами.

При тестировании BFT использовались многие статистические методы, но отсутствие согласованных результатов (некоторые результаты были подтверждающими, а другие – отрицающими ее результативность) способствовало возникновению сомнения в универсальности этих черт и необходимости их развития, в том числе разработки других моделей. Несмотря на большое количество использованных исследований и статистических методов, результаты не являются окончательными и не предоставили надежных эмпирических данных. То же наблюдение может быть подтверждено в отношении вопросников, используемых в модели BFT, поскольку несколько вопросников могут привести к различным результатам, а в некоторых случаях были получены такие результаты, которые впоследствии невозможно было воспроизвести.

Лексическая гипотеза показала, что в разных странах инвентаризация диспозиций по словарным признакам для определения прилагательных кластеров может выявить новые черты, которые не включены в пятифакторную модель личности. С. В. Паунонен и Д. Н. Джексон [3] утверждают, что существуют и другие черты личности (адъективные кластеры) помимо включенных в модель BFT, которые необходимо продолжать изучать. Так, согласно исследованию К. Чжао [6] Тезауруса китайского языка (являющегося общей сокровищницей национального языка в стране), существует другие дифференциальные диспозиции (10 черт личности вместо 5 в «Большой пятерке»), представляющие кластеры прилагательных в китайском языке. Аналогичные результаты возможны и в отношении любых других национальных языков различных стран и регионов мира. Не существует единой модели, которая могла бы объяснить такой феномен, как межкультурная личность, что применимо и к пятифакторной модели личности. Диспозиции «Большой пятерки» не универсальны и не согласуются между собой в разрезе различных исследований. Данное обстоятельство объясняет различия в важности этих больших пяти черт даже в одной культуре, и они различаются по важности в кросс-культурном пространстве. Исследователи, которые разработали несколько моделей черт личности взамен единственно существующей, обеспечили важную трактовку стандартного редукционистского взгляда, который опирается на единую модель для измерения и интерпретации черт личности во всех средах и культурах.

Во многих научных работах результаты вопросников «Большой пятерки» были противоречивыми. Несмотря на то что использовались такие статистические методы, как исследовательский факторный анализ (EFA), подтверждающий факторный анализ (CFA) и факторная структура, результаты были разными: подтверждались одни диспозиции, но не поддерживались иные. В исследовании П. Т. Коста и Р. Р. МакКрэ [2] только две личностные черты (нейротизм и экстраверсия) были более стабильными, в то время как остальные три не были стабильными во времени. Данные результаты стали основанием для критики пятифакторной модели личности и, возможно, способствовали разработке иных моделей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Burger J. M. Personality. Belmont : Wadsworth Publishing, 2011. 569 p.
2. Costa P. T., McCrae R. R. Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual // Psychological Assessment Resources. 1992. P. 154–168.
3. Paunonen S. V., Jackson D. N. What is beyond the big five? Plenty! // Journal of Personality. 2000. N 68(5). P. 821–835.
4. Snyder C. R., Shenkel R. J., Lowery C. R. Acceptance of personality interpretations: The Barnum effect and beyond // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1977. N 45(1). P. 104–114.
5. Woods S. A., Anderson N. R. Toward a periodic table of personality: Mapping personality scales between the five-factor model and the circumplex model // Journal of Applied Psychology. 2016. N 101(4). P. 582–604.
6. The factor structure of Chinese personality Terms / X. Zhou, G. Saucier, D. Gao, J. Liu // Journal of Personality. 2009. N 77 (2). P. 363–399.

НЕМЕЦКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ПЕРИОД НАЦИОНАЛ-СОЦИАЛИЗМА: СУДЬБА ЖУРНАЛА PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG [1]

Рафикова В. А.
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: veronikarafikova1996@gmail.com

Проблеме осмысления судьбы различных научных областей в период расцвета тоталитарных обществ сегодня посвящено достаточно много исследований: самыми «показательными» в этом смысле представляются случаи СССР и Германии, в особенности – в период Второй мировой войны. Однако психологическая наука по-прежнему фигурирует в этом дискурсе лишь в ограниченной степени либо представлена крайне однобоко: появившаяся в академическом поле после падения железного занавеса метафора «репрессированной науки», применяемая по отношению к советской психологии [5], популярна до сих пор, а немецкая психология периода национал-социализма, особенно в негермaноязычном дискурсе, часто ассоциируется с расовой теорией и преступлениями, совершенными режимом А. Гитлера. Так, сегодня при исследовании проблемы функционирования науки в тоталитарном обществе важно акцентировать внимание не только на «болевых» точках истории развития науки в конкретных странах, которые выражались в колоссальных потерях, начиная от запрета целых научных направлений, заканчивая репрессиями в отношении отдельных ученых, но и на фактах взаимного сотрудничества власти и научного сообщества.

Проблема миграции целой плеяды ученых из Германии и Австрии после прихода к власти национал-социалистов сегодня оценивается как колоссальная потеря для немецкой психологии даже теми исследователями, которые в целом считают период правления А. Гитлера и Второй мировой войны благоприятным для психологической науки с точки зрения ее профессионализации и институционализации [2]. Особенно это касается ученых, принадлежащих к школе гештальт-психологии: отъезд основных ее представителей из страны – К. Коффки, В. Келера, М. Вертгеймера, К. Левина и др. – часто отождествляется с прерыванием развития этой области. В связи с этим особенный интерес представляет изучение уникального случая в истории немецких научных периодических изданий – журнала Psychologische Forschung («Психологические исследования»), который с приходом к власти А. Гитлера и масштабной миграции ученых не только не закрылся, но и стал основной площадкой для публикации исследований именно гештальт-психологов.

Журнал был основан в 1921 г. под редакцией группы гештальтистов во главе с К. Коффкой. Его направленность, вопреки его названию,

[1] Исследование проведено при поддержке гранта РФФИ № 20-313-90004.

была довольно узкой: фактически там публиковались исследования из области, представителями которой были основатели журнала. В частности, в период с 1921–1938 гг. в нем были опубликованы статьи учеников Келера и его коллег, например, Отто фон Лауэнштейна и Хедвига фон Ресторффа, а также его ближайших соратников, таких как Ганс Валлах.

Тем более интересно, что вынужденная эмиграция ведущих редакторов журнала (М. Вертгеймера, А. Гельба и К. Левина) и уничтожение Института психологии Берлинского университета с приходом к власти национал-социалистов, завершившееся уходом в отставку В. Келера в 1935 г., не привели к прекращению публикации журнала: более того, он продолжал издаваться под редакцией В. Келера даже после его эмиграции в Соединенные Штаты и служить своего рода хранилищем фундаментальных исследований в области гештальт-психологии, независимо от политических взглядов или этнического происхождения исследователей. Безусловно, в первую очередь это стало возможным благодаря усилиям основателя журнала В. Келера и его приверженности этическим принципам, которые отражаются в его реакции на попытки нацистских чиновников захватить его институт [1; 3]. Однако кейс Psychologische Forschung также показывает, насколько важную роль в судьбе журнала при тех или иных политических обстоятельствах играют его издатели: тот факт, что немецкие власти еще некоторое время после эмиграции Келера закрывали глаза на существование этого издания, при том, что были все предпосылки для того, чтобы он стал персоной нон грата в глазах нового режима, – заслуга уважаемого издателя. Более того, переписка, опубликованная в апреле 1987 г. в журнале Journal of the History of the Behavioral Sciences, позволяет сделать вывод, что решение о приостановке издания журнала было принято во многом именно по настоянию Келера: несмотря на то что к 1938 г. давление на издателя закономерно усилилось, окончательная просьба прекратить деятельность журнала, уже по этическим соображениям, была озвучена именно в письмах Келера от 6 ноября 1938 г. и 7 апреля 1939 г. В первом письме к издателю он сообщает, что новых публикаций в журнал ожидать не приходится, поскольку исследования, которые были начаты им и его коллегами еще в Германии, уже опубликованы, а рекомендовать публиковать статьи в этом журнале своим нынешним студентам в Соединенных Штатах он считает нецелесообразным, не только потому что в их случае предпочтение закономерно отдается американским журналам, но и потому, что «Психологические исследования» не имели большой читательской аудитории в Соединенных Штатах. В связи с этим он, конечно, не без сожаления, был вынужден просить согласия издателя прекратить публикацию журнала. Издатель ответил письмом, в котором настаивал на том, чтобы Келер пересмотрел свою просьбу. Скорее всего, учитывая важность журнала, издатель чувствовал себя обязанным ради репутации своего издательства попытаться

любой ценой продолжить работу журнала, даже если он будет работать по сокращенному графику.

Вероятно, Келер был возмущен таким ответом, и в последнем письме более настойчиво повторил свою просьбу [далее приводится перевод отрывков последнего письма В. Келера, опубликованного в Journal of the History of the Behavioral Sciences]:

В заключительном письме Келера сказано: «Эта причина все еще остается в силе. Я не сомневаюсь, что с помощью всевозможных компромиссов можно было бы продолжать журнал в манере, не соответствующей его прошлому. Но я не хочу принимать в этом никакого участия и подозреваю, что это окажет медвежью услугу издателю, как и всем остальным» [4, с. 179]. Также в письме Келер упомянул, что его возмущает ожесточение ограничений, связанных с научной деятельностью многих авторов из-за их происхождения, в частности – его коллеги Г. Уоллаха. Он пишет: «Я знаю, это не ваше решение, доктор, но это не меняет того факта, что ни один редактор не может допустить вмешательства несущественных влияний на выбор содержания научного журнала. Я пошел на некоторые уступки, хотя все еще оставался вопрос о сохранении для наших последних студентов единственно подходящего места для их публикаций. Однако с тех пор, как были опубликованы их исследования, у меня больше не остается ни малейшего повода подвергать себя оскорблениям против этики науки» [Там же].

Так, издание журнала действительно было приостановлено в 1938 г. Его возобновили в 1949 г., но уже с совсем другим редакторским составом и редакционной политикой (в настоящее время журнал издается на английском языке под названием Psychological Research, однако сегодня он уже не отождествляется исключительно с гештальтпсихологией и площадкой для публикации именно гештальт-психологов, как это было в довоенное время). К упадку «Психологических исследований» в их первоначальном виде привели многие вполне понятные причины: в первую очередь прерывание самой линии исследований гештальтпсихологов и миграция основных представителей этого направления. Однако, как видно из представленных выше обстоятельств, закрытие журнала не объясняется исключительно односторонним давлением политических обстоятельств; вопрос сотрудничества с институциями при той или иной власти требует более детального рассмотрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Crannell C. W. Wolfgang Köhler // Journal of the History of the Behavioral Sciences. 1970. N 6. P. 267–268.
2. Geuter U. The Professionalization of Psychology in Nazi Germany (Cambridge Studies in the History of Psychology) / trans. R. Holmes. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.
3. Henle M. One Man Against the Nazis // American Psychologist. 1978. N 33. P. 939–944.
4. Wohlwill J. F. German psychological journals under National Socialism: a history of contrasting paths // Journal of the History of the Behavioral Sciences. 1987. Vol. 23, N 2. P. 169–185.
5. Репрессированная наука / под общ. ред. проф. М. Г. Ярошевского. Л. : Наука, 1991. 560 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Смирнова И. О., Ярославцева И. В.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: Iriska124@mail.ru

Поддержание и повышение нервно-психической устойчивости (НПУ) личности – важное направление психологического сопровождения профессионалов таких экстремальных сфер деятельности, как сферы МВД, МЧС, МО РФ, поскольку НПУ является маркером функционального состояния организма и, следовательно, профпригодности человека к деятельности, связанной с повышенной психической и физической нагрузкой.

В современном понимании НПУ – это интегральная совокупность врожденных (биологически обусловленных) и приобретенных личностных качеств, мобилизационных ресурсов и резервных психофизиологических возможностей организма, обеспечивающих оптимальное функционирование индивида в неблагоприятных условиях профессиональной среды [1]. В 1978 г. Л. И. Спиваком в научный оборот введен термин «нервно-психическая неустойчивость» (НПН), которым ученый обозначил склонность человека к срывам в деятельности нервной системы при значительном психическом и физическом напряжении [7]. Причинами НПН, по мнению А. Г. Караяни и И. В. Сыромятникова, могут выступать неблагоприятные социальные и психологические факторы, например: неправильное или жесткое воспитание в семье или воспитание в неблагополучных семьях (безнадзорность, гиперопека, противоречивое воспитание); отягощенная наследственность (психические заболевания родителей или близких родственников); недоразвитие, травмы или инфекционные заболевания головного мозга; акцентуация характера [6].

Проблема НПУ особенно актуальна для армии, где данный показатель является одним из главных показателей готовности военнослужащего, в частности военнослужащего по призыву, к выполнению воинского долга. Военнослужащие по призыву (призывники) являются сложной категорией военнослужащих, характеризующихся недостаточной мотивацией, сниженной военно-профессиональной направленностью, трудностями адаптации к новым условиям, требующих направленной работы на повышение их ресурсного состояния.

Приказ МО РФ № 130 от 4 марта 2021 г. «Об утверждении Положения о психологической службе ВС РФ» одной из важнейшей функцией осуществления психологической службы в армии определяет проведение психологических мероприятий по допуску военнослужащих воинской части к несению боевой службы с оружием [5]. Некоторые военно-

служащие по призыву, прошедшие призывную комиссию на пригодность службы в армии, отстраняются или ограничиваются от несения службы с оружием на местах, в воинских частях по причине удовлетворительного или низкого уровня НПУ. Факт отстранения или ограничения несения службы с оружием несовместим с выполнением требований повседневной служебной деятельности и является показателем профнепригодности. Таким образом, НПУ характеризует качество призывного контингента военнослужащих.

Существенный вклад в изучение психической устойчивости профессионального контингента внесли военные психологи и психофизиологи (Ю. А. Баранов, Т. Н. Берг, Ф. Д. Горбов, А. Н. Глушко, Г. М. Зараковский, В. И. Курпатов, В. И. Лебедев, С. В. Литвинцев, В. Л. Марищук, В. С. Новиков, М. Ф Секач, Л. И. Спивак и др.). Актуальность понимания НПУ через призму военной служебной деятельности выражается в том, что данная профессия изначально подразумевает повышенные физические и психические нагрузки и, следовательно, высокую НПУ.

Одним из направлений психологического сопровождения профессионального контингента является поддержание и повышение ресурсов НПУ. Некоторые исследователи (Л. М. Аболин, Г. Ю. Авдиенко, А. Г. Караяни, А. А. Коренев, В. И. Савинов, Д. Г. Клепач, Л. Ю. Нежкина, И. В. Ярославцева и др.) предлагают действенные методы и разработки (программы, рекомендации), успешно примененные в работе над повышением НПУ.

Несмотря на то что психолого-педагогические и социальные аспекты проблемы адаптации и психологического сопровождения лиц опасных профессий в профессиональной деятельности в специальной литературе находят отражение [2; 3; 4], в психологической науке и практике отсутствуют работы, вскрывающие возможности повышения НПУ военнослужащих в процессе психологического консультирования. При этом нужно отметить, что психологическое консультирование, направленное решение различного рода психологических проблем, трудностей межличностных отношений, а также повышение мобилизационных ресурсов психофизиологических возможностей организма, развитие личности и обучение новому продуктивному поведению, способствует повышению НПУ военнослужащих по призыву.

В связи с отмеченным выше, целью исследования, результаты которого представлены в данной статье, выступило выявление уровней и проявлений НПУ военнослужащих по призыву и разработка организационно-содержательного аспекта повышения НПУ военнослужащих по призыву в процессе психологического консультирования.

Исследование проводилось на базе авиационной воинской части. Выборку составил 91 военнослужащий по призыву мужского пола в возрасте от 18 до 25 лет. Призывники прибыли одновременно в воинскую часть авиационной группы гарнизона Белая.

С призывниками проведен первый этап психологического консультирования «Исследование проблем». Основные задачи данного этапа состояли в установлении контакта, доверительного отношения, выявлении уровней и проявлений НПУ у военнослужащих по призыву.

Методы исследования: изучение документов военнослужащих по призыву; однократное и опосредованное наблюдение за группой призывников; тестирование.

Методика «Прогноз-2-02» использована для выявления уровня НПУ у прибывших военнослужащих по призыву, позволяет обнаружить отдельные предболезненные нарушения, а также оценить вероятность возникновения нервно-психических срывов.

Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» применялся для изучения адаптационных возможностей военнослужащих на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик личности, отражающих интегральные особенности психического и социального развития. Опросник используется для решения задач профессионального психологического отбора и психологического сопровождения личности в профессиональной деятельности.

Анализ документов (социальной характеристики) военнослужащих по призыву показал следующее: у 1 % призывников в анамнезе выявлены психические заболевания у родителей или близких; у 1 % призывников родственники наблюдались в психоневрологическом диспансере; 4 % призывников воспитывались в неблагополучных семьях; 36 % призывников из семей, где отсутствовал один из родителей; 4 % военнослужащих имели отсрочку от призыва по состоянию здоровья; 7 % имели приводы в полицию; 7 % характеризуются ранним пристрастием к алкоголю, курению, употреблению наркосодержащих препаратов; 38 % имели трудности в обучении и освоении профессии.

Однократное наблюдение за группой призывников во время группового знакомства и тестирования, а также опосредованное наблюдение командира роты позволили сделать следующие выводы. Группа дисциплинированна, взаимодействует с небольшим рассогласованием. Вербальные проявления: во время деятельности (тестирования) разговоров не было, вместе с тем наблюдались низкая речевая активность группы во время свободного общения, короткие высказывания, не всегда верные грамматические структуры. Невербальные проявления (мимика, жестикуляция) – сдержанные. Перемещение в группе с соблюдением дистанции, скорость низкая. Физические воздействия внутри группы не наблюдались. Со слов командира роты, в группе 2 % замкнутых, 1 % плаксивых, 1 % с театральностью манер, 3 % конфликтных военнослужащих, явных психологических и физиологических отклонений не выявлено.

Результаты исследования НПУ военнослужащих по призыву, полученные с применением методики «Прогноз-2-02», представлены в табл. 1.

Таблица 1

НПУ военнослужащих по результатам тестирования
с применением методики «Прогноз-2-02»

Проявления НПУ	Высокая	Хорошая	Удовл.	Неуд.	Среднее значение (*M*)	Стандартное отклонение (σ)
Число военнослужащих	4 чел., 4,4 %	44 чел., 48 %	41 чел., 45 %	2 чел., 2,2 %	5,6 баллов	1,68

Общий анализ призывников рассматриваемого потока указывает на их низкую готовность, только 53 % прибывших в часть военнослужащих по призыву готовы к несению службы без ограничений. Сниженный уровень НПУ, возникающий на фоне негативных социальных и психологических факторов, негативизма и недостаточной мотивации к военной службе, характеризует качество призывного контингента как недостаточное, требующее повышенного педагогического и психологического внимания. 43 человека (47 %) из выборки (91 человек) призыва характеризуются удовлетворительным и неудовлетворительным уровнями НПУ, в связи с чем ограничиваются в допуске к оружию. Военнослужащих с удовлетворительным уровнем НПУ отличает не всегда адекватное поведение, искаженная самооценка или восприятие окружающей действительности, при этом им свойственна возможность умеренного нарушения нервно-психической деятельности, особенно в экстремальных условиях. К группе с неудовлетворительным уровнем НПУ относят военнослужащих, у которых высокая вероятность нервно-психических срывов. Военнослужащие данной группы могут иметь скрытую, невыраженную либо умеренно выраженную форму нарушений. Эта форма обусловливается дефектами функционирования нервной системы. Этим военнослужащим обязательно необходимо дополнительное медицинское обследование у психиатра, невропатолога.

Результаты исследования адаптационных возможностей военнослужащих по призыву, полученные с применением методики «Адаптивность», представлены в табл. 2.

Таблица 2

Адаптационные возможности военнослужащих по призыву
по результатам тестирования с применением методики «Адаптивность»

Адаптационные возможности	Личностный адаптивный потенциал	Нервно-психическая устойчивость	Коммуникативный потенциал	Моральная нормативность
Среднее значение (M)	7,06	6,87	6,89	6,60

Среднее значение шкал в результате тестирования по методике «Адаптивность» без отклонений от норм. Математический анализ статистических данных выявил прямую тесную связь между показателями тестов. Так, военнослужащие с удовлетворительным и неудовлетворительным уровнями НПУ имели низкий коммуникативный потен-

циал, моральную нормативность, что нащло отражение в пониженном личностном адаптивном потенциале. Этот материал дополнил результаты тестирования по методике «Прогноз-2-02», расширил срез связанных с НПУ психологических показателей и указал направление для более эффективной работы по повышению НПУ.

С военнослужащими, продемонстрировавшими удовлетворительный и неудовлетворительный уровни НПУ, необходима работа по повышению НПУ на следующих этапах психологического консультирования: «Двумерное определение проблем» – устанавливаются причины снижения и состояние НПУ, достигается одинаковое понимание психологом-консультантом и военнослужащим его психического состояния; «Идентификация альтернатив» – анализируются альтернативные пути повышения уровня НПУ; «Планирование» – проводится оценка выбранных альтернатив повышения НПУ, составляется план реалистичного решения проблем; «Деятельность» – последовательно реализуется план повышения НПУ, самостоятельное закрепление военнослужащим знаний, умений, навыков; «Оценка и обратная связь» – оценивается уровень достижения цели повышения НПУ.

Резюмируя сказанное, отметим, что военнослужащим по призыву часто свойственны удовлетворительный и неудовлетворительный уровни НПУ, что говорит о необходимости работы по повышению НПУ в процессе психологического консультирования. Поддержание и повышение НПУ военнослужащих, выступающей показателем профпригодности, вызваны необходимостью выполнения требований повседневной служебной деятельности в армии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берг Т. Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления. Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2005. 63 с

2. Клепач Д. Г., Ярославцева И. В. Изменение эмоциональной устойчивости курсантов Института МВД РФ в процессе интерактивного тренинга // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XVII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Иркутск, 2018. С. 355–357.

3. Нежкина Л. Ю., Ярославцева И. В. Диагностика личностных и деловых качеств сотрудника органов внутренних дел: технологии, содержание, результаты // Вестник С.-Петерб. ун-та МВД России. 2018. № 1 (77). С. 214–220.

4. Нежкина Л. Ю., Ярославцева И. В., Капустюк О. Ю. Психологическое сопровождение сотрудников органов внутренних дел в период адаптации // Вестник С.-Петерб. ун-та МВД России. 2015. № 2 (66). С. 219–224.

5. Об утверждении Положения о психологической службе ВС РФ : приказ МО РФ № 130 от 4 марта 2021 г. // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

6. Усольцев И. В. Исследование нервно-психической устойчивости призывного контингента // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10. URL: https://web.snauka.ru/issues/2015/10/57104.

7. Шотт Н. Г. Проблема нервно-психической устойчивости личности в психологической науке // Молодые ученые в решении актуальных проблем науки: сборник статей студентов, аспирантов и молодых ученых по итогам Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Красноярск, 2016. С. 149–152.

РАЗДЕЛ 2

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Алешкевич Е. В.
ГУО «Средняя школа № 177 г. Минска»
Минск, Республика Беларусь
E-mail: po_lena_by@mail.ru

Повышение эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетентности у учащихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) мы связываем с определением педагогических условий, способствующих развитию данного личностного образования, актуализирующих действия механизмов развития коммуникативной компетентности. Педагогические условия рассматриваются как составляющая часть педагогической системы, отражающая совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующей на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие [1].

Онтогенетический принцип коррекционно-развивающего взаимодействия указывает, что наиболее продуктивной в младшем школьном возрасте является игровая деятельность.

Первое педагогическое условие – включение младших школьников с РАС в игровую театрализованную деятельность по накоплению и обобщению коммуникативного опыта.

Театрализованная деятельность представляет собой обыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, малые фольклорные произведения, рассказы, специально написанные сценарии инсценировок). Видами театрализованной деятельности являются пластические этюды, игры-имитации, игры-инсценировки литературных произведений или отдельных частей, игры-импровизации с разыгрыванием сюжета [3].

Педагогическое руководство театрализованной деятельностью учащихся с РАС осуществляется в направлениях:

1) последовательное усложнение сюжетов;
2) использование приемов оптимизации театрализованной деятельности.

Реализация первого направления осуществляется последовательным усложнением театрализованных игровых заданий. В процессе педагогической деятельности расширяется игровой и коммуникативный опыт учащихся. Усложнение сюжетов происходит в следующей последовательности:

1) коммуникативные игры;

2) игры-имитации (пластические этюды, имитация отдельных физических особенностей человека и животных);

3) игры-имитации с передачей эмоционального состояния человека, цепочки последовательных действий с передачей основных эмоций героя;

4) игры-инсценировки (знакомых литературных произведений, малых фольклорных форм);

5) игры-инсценировки по передаче ролевого диалога персонажей;

6) игры-инсценировки по фрагментам литературного произведения;

7) игры-инсценировки с небольшим количеством персонажей;

8) игры-инсценировки многоперсонажного литературного произведения.

Второе направление педагогической работы в использовании театрализованной деятельности достигается за счет использования специальных приемов развития театрализованной игры (И. Г. Корнилова, Д. М. Маллаев, С. М. Хорош и др.).

Второе педагогическое условие развития коммуникативной компетентности у учащихся с РАС – средовое обеспечение театрализованной деятельности, что тесно связано с принципом наглядности и доступности. В специальной педагогике термин «образовательная среда» используется под обозначением совокупности средовых ресурсов, обеспечивающих каждому ребенку познание окружающей действительности, усвоение социального опыта, норм поведения и комфортное эмоциональное окружение [3]

Третье педагогическое условие заключается в использовании метода прикладного анализа поведения, включающие использование подкреплений с целью формирования и закрепления коммуникативных знаний и умений у учащихся с РАС, визуализации материала, подсказок в виде моделинга, когда педагог через использование литературного материала демонстрирует модель целевого поведения ребенку [4].

Четвертое педагогическое условие заключается в организации внутренней интеграции, т. е. в привлечении к театрализованной деятельности детей, не имеющих нарушений или с менее выраженными нарушениями в развитии. Соблюдение этого условия обеспечивает создание коммуникативных ситуаций, обеспечение развития мотивации достижения в собственном поведении, обогащает социальный опыт учащихся с РАС [Там же].

Пятое педагогическое условие – преемственность в работе специалистов (воспитателей индивидуального сопровождения, учителей начальных классов, педагогов-психологов) во всесторонней оценке процесса формирования коммуникативной компетентности учащихся с РАС, в предупреждении негативных проявлений.

Шестым педагогическим условием является социальная инклюзия: демонстрация спектаклей на школьных праздниках, в рамках шестого школьного дня, участие в творческих конкурсах. Соблюдение педагогического условия соответствует принципам инклюзивного подхода к образовательному процессу, способствует процессу новых впечатлений для учащихся с РАС и законных представителей учащихся [2].

Таким образом, определение педагогических условий, направленных на формирование коммуникативной компетентности у учащихся с РАС, сформулированных с учетом принципов специальной педагогики и инклюзивного образования (онтогенетический, систематичности, наглядности, доступности), позволили установить исходные требования, которые находятся в основе организации и реализации коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетентности учащихся с РАС как интегративного личностного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Былино М. В. Педагогические умения формирования социальных умений у детей с инвалидностью в домах-интернатах (в процессе рисуночной деятельности) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 ; Нац. ин-т образования. Минск, 2018. 31 с.

2. Гайдукевич С. Е. Направления совершенствования коррекционноразвивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития / С. Е. Гайдукевич // Спецыяльная адукацыя. 2009. № 5. С. 19–25.

3. Гаманович В. Э., Рубаха Н. Н. Театрализованная деятельность как средство формирования коммуникативной компетентности учащихся с особенностями психофизического развития // Адукацыя і выхаванне. 2019. № 9. С. 39–46.

4. Гурьянова Т. В. Коррекция нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра // Теория и практика образования в современном мире : материалы VII Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 20–23 июля 2015 г. / Ассоц. «Молодой ученый» ; отв. ред.: Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина. СПб., 2015. С. 129–131.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Байгулова Н. В., Маурина Е. Д.
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
Томск, Россия
E-mail: Elizavetta.maurina@yandex.ru

Обучение в школе кардинально производит смену условий деятельности и жизни ребенка, а именно: появление новых друзей, взаимоотношений, а также обязанностей. Преобразуется вся жизнь первоклассника: его внимание сконцентрировано на школе, школьных мероприятиях, на учебе, отношении с учителями и учениками.

Данный этап в жизни ребенка весьма значим и очень сложен. Школа с первых дней ставит для ребенка разные задачи, с которыми он впервые встречается, которые запрашивают от него физических, психологических и интеллектуальных усилий. При этом усложняют эти задачи: уменьшение воспитательного влияния семьи, стремительная скорость жизни социума и множество разноречивой информации из средств массовой информации. Пребывание ребенка в обществе требует от него предпочесть интересы общества своим интересам, что рушит познания первоклассника о себе. Поэтому ему необходима помощь в адаптации к условиям школы и коллектива. Таким образом, ребенку необходимо оказывать помощь в поиске своего «Я» в новом для него окружении и строительстве взаимоотношений [2].

Все эти обстоятельства создают трудности для становления личности в период детства. Несмотря на проявление негатива в обществе, мы наблюдаем ряд положительных моментов. Так, внедрение вариативного образования дало толчок к появлению гимназий, лицеев, реальных и реабилитационных школ, специализированных интернатов. Таким образом, общеобразовательная школа остается базовым учебным заведением со смешанным контингентом учащихся. Такой тип школ стремится максимально адаптироваться к ученикам с индивидуальными особенностями и реагировать на социально-культурные изменения в обществе.

В настоящее время ребенок из комфортных условий детсадовского возраста попадает в жесткий режим школьной жизни, при этом он испытывает на себе эмоциональное и психологическое воздействие окружающей среды. А для детей, которые не посещают детский сад, в несколько раз сложнее адаптироваться в новом коллективе.

Сегодня проблема адаптации ребенка к обучению в школе набирает все большую актуальность. По данным исследований Э. М. Алек-

сандровской, Г. Ф. Кумарина и других, в зависимости от типа школы, 20–60 % учащихся первого класса имеют большие трудности при адаптации к школьным условиям.

Таким образом, для лучшей адаптации к новым условиям в жизни, ребенку нужно сформировать положительное представление о своей личности, т. е. о себе. Дети, имеющие отрицательную самооценку, полученную в ходе взросления, в каждом деле склонны находить препятствия. У этих детей высокий уровень тревожности, они хуже приспосабливаются к школе и ее жизни, учатся с напряжением, трудно овладевают знаниями, им трудно договариваться со сверстниками. Также имеет значение возраст ребенка, в одном классе могут находиться дети в возрасте 6,5 лет и 7,5. Один ребенок еще ручку держать не умеет, а другой уже читает и считает примеры.

Известно, что негативное влияние тревожности оказывает на успеваемость учащихся, адаптацию к школе. Таким образом, для снижения уровня тревожности у ребенка можно ввести щадящий режим оценки в сфере неуспеха, учет индивидуальности в процессе воспитания и обучения [1].

Такие качества, как желание добиться своего, неудовлетворенность достигнутым, стремление к повышению качества результатов, характеризуют мотивацию к достижениям успеха, которая способствует хорошей адаптации к обучению учеников младших классов.

Многие первоклассники идут учиться школу с особым рвением и очень ждут этого момента. К школьной жизни относятся с любопытством, открытостью, доверчивостью, при этом они уверены, что школа даст им много нового и интересного.

Но, когда ученики сталкиваются с учебным процессом, они осознают, что учиться – это нелегкий труд, который не всегда приносит радостные эмоции. При этом желание учиться угасает, а иногда и совсем исчезает. Поэтому очень важно зажечь в ребенке неугасаемый огонь для стремления к знаниям.

Главные критерии эффективной адаптации к обучению в школе ребенка: 1) формирование адекватного поведения; 2) установление контактов с учащимися и учителями; 3) овладение навыками учебной деятельности; 4) сохранение психического, физического и социального здоровья детей.

Правильно организованная жизнь первоклассника даст возможность сохранению его психического, физического и социального здоровья.

Ребенок не может быть одновременно активным, организованным, внимательным, и при этом его нельзя к этому принудить. Ребенок, который равнодушен на уроке может быстро выполнить все задания учителя, но также быстро может и забыть все изученное. Учитель дол-

жен сделать сложное обучение занимательным, при этом зажечь, заинтересовать детей, пригласить к новой системе отношений: взаимопонимания, сотрудничества и самоутверждения. Достичь этого можно, применив на уроке элементы игры, театрализации, экскурсии и импровизации. На таких уроках дети изучают и закрепляют программный материал. Большинство усилий мы направляем на применение развивающей среды, способствующей сохранению здоровья и плавному переходу из дошкольных к школьным формам деятельности детей [2].

Используя вышеперечисленные методики на уроке, мы делаем непрерывный и напряженный труд ребенка увлекательным. При этом игровая ситуация, связанная со сложной учебной деятельностью, занимает детей не меньше, чем игра. Игровая форма помогает быстрее достичь поставленных педагогических задач, чем другие средства. Также достойные результаты в обучении первоклассников дают групповые формы занятий. Становясь игроком, ребенок способен длительное время быть активным, сконцентрированным и погруженным в обучающий процесс. Таким образом, когда весело и занимательно проходит урок, тогда у детей появляется высокое стремление трудиться, при этом они преодолевают трудности, самостоятельно принимают решения, повышают любознательность и интерес.

Когда учиться интересно, то обучение дается легче, ребенку хочется идти в школу и радоваться успехам вместе с родителями и педагогом. От бодрости и жизнерадостности детей зависит их мировосприятие, духовная жизнь, интеллектуальное развитие, а главное – вера в свои силы.

Желание учиться крепнет, если ребенок хорошо справляется со своими задачами, если работает с увлечением и интересом, если идет домой довольный проведенным учебным днем. Ведь человек становится только тогда личностью, когда у него в труде появляются успехи и достижения.

Проанализировав адаптацию учеников как психолого-педагогическую проблему, необходимо выделить условия успешной адаптации к обучению в общеобразовательном учреждении:

1) посещение детьми детских садов;
2) использование спортивных упражнений на уроках;
3) активный отдых на свежем воздухе во время перемен;
4) соответствие санитарно-гигиенических условий обучения;
5) сокращение времени урока;
6) чередование уроков по их сложности;
7) организация активного досуга первоклассника;
8) правильно организованная работа специалистов школ (психологов, медиков, учителей) по своевременному проведению различных видов диагностик и выдаче рекомендаций;

9) руководство учителем всех школьных процессов и его компетентность в отношениях с учениками;

10) положительное отношение семьи к новому статусу ученика.

В настоящее время в первых классах детям не ставят оценки за выполнение учебных заданий, что может помочь их адаптации к школе и не снизить интерес к обучению. Поэтому на смену оценкам пришли разного рода наклейки и картинки за успехи. Таким образом первоклассников оценивают на уроках за выполнение домашних заданий, за их первые достижения в учебном процессе. Однозначно, не стоит выносить на общественное обсуждение недостатки и недочеты учеников, наоброт, стоит замечать успехи каждого из них. Ученики прекрасно чувствуют отношение учителя к ним и замечают даже малейшую несправедливость с его стороны. Это объясняется эмоциональной зависимостью от учителя. Порой учитель очень неудовлетворен учеником, что осложняет взаимоотношения [4, с. 118].

Еще очень важную роль играет взаимоотношение между родителями и детьми во время адаптации к обучению в школе. Родители будущих первоклассников должны помочь детям и вместе с ними пройти этапы адаптации. Выстроить режим дня, не требовать завышенных результатов сразу, не нагружать внеурочными занятиями, внимательно выслушивать и вникать во все проблемы, о которых они гововрят.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что выстраивание хороших доверительных отношений с учеником, приемлемое поведение, овладение навыками социально значимой идеи и есть основные критерии адаптации начинающих учеников к условиям школьной жизни. Помочь ребенку комфортно чувствовать себя в школе, обрести или открыть творческие, физические, личностные ресурсы, найти новых друзей, можно, если узнать ребенка, выстроить учебный процесс, учитывая его индивидуальные особенности, возможности и потребности. Все это поможет ребенку сформировать в себе навыки, необходимые для успешной учебы и общения со сверстниками [3].

Суммируя вышесказанное, можно заключить, что главным параметром в эффективной адаптации детей начальных классов должно быть создание адаптивной системы обучения через личностно ориентированный подход в воспитании и обучении учащихся школы в условиях психолого-педагогического сопровождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова Е. М. Значение психолого-педагогической поддержки развития социально-личностных компетенций школьников // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы. Самара, 2012.

2. Крысько В. Г. Психология и педагогика : учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2013. 471 с.

3. Кулагина И. Ю. Условия развития учебной мотивации в начальных классах // Психология обучения. 2014. № 2. С. 113–123.

4. Савина Н. Н. Школьная дезадаптация: природа, структура, причины // Наука и школа. 2011. № 3. С. 118–121.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ

Валеева О. С.
ЧОУ ВО «Южный университет (ИУБиП)»
Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: olesya.waleeva@gmail.com

Образование в нашем мире имеет неумолимо большой вес, а его безопасность во всех проявлениях – неотъемлемая часть, без которой любое образовательное учреждение потеряло бы свою ценность. В рамках вечных социальных и политических перемен, технологического прогресса, постоянного развития и изменения нашего общества психологическая безопасность играет колоссальную роль.

Психика человека в основном развивается именно в школьные годы, поэтому типичная окружающая среда (дом, учебное заведение, секции) играет основополагающую роль в развитии или задержке основных психических функций, а так как образование является одним из важнейших механизмов социализации и становления основных интересов, то именно оно играет неотъемлемую роль [1].

Образовательное учреждение – социальный институт, который формирует личность, способную к высшим потребностям (по пирамиде потребностей Абрахама Маслоу), должен использовать и создавать технологии и условия, которые будут содержать минимальный шанс риска нанесения вреда личности и обеспечивать сопротивление негативному воздействию окружающей среды [5].

Субъектами учебного процесса являются обучающийся и педагог. По своей сути педагог является связующим звеном между поколениями, который должен иметь множество профессиональных и личностных положительных характеристик и умений для качественного выполнения профессионального долга недооцененной профессии [4].

Рассуждая о безопасности (культурной, военной, политической, экономической и социальной), нельзя забывать о неотъемлемой ее части – психологической безопасности. *Психологическая безопасность образовательной среды* – это система взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия. Основными источниками угроз для положительного развития и психического здоровья являются психотравмы и неразвитость эффективности системы психологической поддержки и помощи [6].

Психологическая безопасность образовательной среды может быть полностью обеспечена, только если в ней возможность психологических рисков крайне мала и угрозы в краткосрочной, среднесроч-

ной и долгосрочной перспективе максимально нейтрализованы, т. е. исключено насилие и сформирован навык обезвреживания повседневных конфликтов, сведены к минимуму отложенные риски и обеспечены все необходимые условия для положительного развития личности. Основная же проблема в том, что все эти риски накладываются друг на друга и одна ошибка может привести к эффекту снежного кома [2].

Таким образом, психологическая безопасность образовательной среды зависит не только от государства и администрации учебного заведения, но и от психологической компетентности педагога. Н. В. Андронова склоняется к определению двух основных блоков: интеллектуального (когнитивного), который включает психологические знания и психологическое мышление, и практического (действенного), предполагающего психологические умения и навыки [3]. Проблема психологической компетентности педагогов общеобразовательных учреждений также является наиболее важной, так как климат во время учебных занятий и внутри коллектива обучающихся зависит именно от них.

Для изучения вопроса психологической компетентности преподавателей, анализа реальных навыков и возможных рисков обучающихся была создана анкета «Психологическая безопасность образовательной среды», в которой приняли участие 26 респондентов, из которых 57 % имеют среднее общее образование, 31 % – неполное высшее и 12 % неполное среднее профессиональное.

Более половины респондентов ни разу не общались или же изредка встречались с психологом внутри своего учебного заведения, около 54 % подвергались психологическому давлению или травле со стороны других обучающихся, 46 % – психологическому насилию со стороны педагога, администрации учреждения и около 40 % подвергали других обучающихся травле (рис.).

Психологическая безопасность образовательных учреждений напрямую зависит от дисциплины не только обучающихся, но и педагогов. Дисциплина внутри учебных заведений имеет недооцененное значение, так как одни из первых психологических травм большинство получает именно в школьные годы. Дисциплина и доброжелательное отношение к людям у обучающихся – это результат комплексной работы родителей и педагогов, а так как психика формируется именно в школьные годы, то именно в этот возрастной период необходима мобилизация усилий на создание здравого отношения к другим людям. Именно поэтому психологическая безопасность образовательной среды напрямую зависит от психологический компетенций и мягких навыков преподавателей и администрации образовательных организаций.

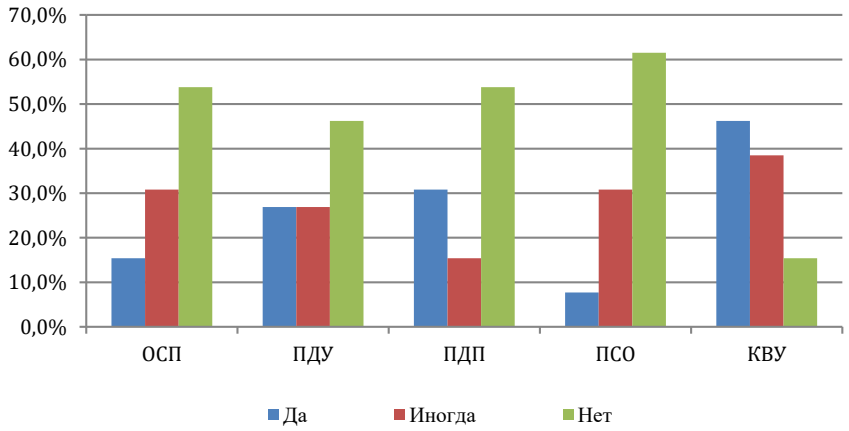

Рис. Результаты анкетирования
Условные обозначения: ОСП – общались с психологом в учебном заведении; ПДУ – подвергались психологическому давлению или травле со стороны обучающихся; ПДП – подвергались психологическому давлению со стороны педагогов/администрации; ПСО – подвергали обучающихся психологическому давлению/травле; КВУ – чувствовали ли Вы комфорт во время учебных занятий

Психологическая безопасность в образовательных учреждениях имеет неоценимый вес в развитии молодого поколения, но, к сожалению, ее характер, работу и качество никак нельзя оценить в положительном ключе, из чего следует, что существует обязательная необходимость пересмотра системы психологической безопасности в образовательных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. СПб. : СОЮЗ, 2002. 271 с.

2. Бедрина В. В., Личутин А. В. Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия // Преподаватель XXI век. 2010. № 2. С. 157–169.

3. Егорова И. А. Структура и факторы психологической компетентности // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2014 (19). С. 58–62.

4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2000. 384 с.

5. Кисляков П. А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность : учебное пособие. М. : Юрайт, 2020. 156 с.

6. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды : учебно-методическое пособие / С. Е. Чиркина, Р. А. Ахмеров, К. С. Бажин, Е. В. Царева. Казань : Бриг, 2015. 136 с.

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Вацык А. В.[1], Кузьминых Г. С. [2], Леонтьева К. Н.[2]
[1]ОГКУСО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей»
Шелехов, Россия
[2]МБДОУ «Детский сад № 128»
Иркутск, Россия
E-mail: anna514-2011@mail.ru, gala77.68@mail.ru, 13kseniya5@mail.ru

Проблема оценки деловых и личностных качеств педагогов-психологов является в настоящее время актуальной как для психологической теории, так и для практики. Профессионально важные качества специалиста во многом определяют успешность его профессиональной деятельности. Следовательно, разработку методов и приемов оценки деловых и личностных качеств педагога-психолога образовательной организации трудно переоценить [1].

Профессиональная деятельность практикующего психолога – это главный элемент всей его деятельности. Анализ с использованием критериального модуля дает возможность оценить профессиональную компетентность более широко и объемно, дать субъективную оценку данной деятельности. Опираясь на объективные характеристики, такие как функции, задачи, результат, можно составить профессиограмму под конкретную сферу деятельности психолога, например: бизнес, образование, производство, управление и т. д. Чем больше степень соответствия профессиональных качеств психолога профессиограмме, тем более успешно проходит психологическая практика [3].

В г. Иркутске в апреле 2021 г. нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение деловых и личностных качеств практикующих психологов. В исследовании приняли участие 15 практикующих психологов со стажем практической работы от трех до десяти лет, такой стаж профессиональной деятельности выбран не случайно: до трех лет могут протекать процессы первичной адаптации к профессии; а после десяти – возможны выраженные проявления профессионального выгорания.

Методологическая основа исследования включала теоретические положения отечественных и зарубежных исследователей в области психологии труда: Е. А. Климова, Р. В. Овчаровой, В. Л. Бозаджиева, И. В. Вачкова, Н. С. Пряжникова и др. [4–7].

В эмпирической части исследования для оценки личностных качеств практикующих психологов использовалась «Методика личностного дифференциала» (адаптирована в НИИ им. В. М. Бехтерева), а так-

же анкета на оценку деловых и личностных качеств практикующих психологов, разработанная нами на основе изучения профессиограмм практических психологов, представленных в отечественной психологии.

Анкета включает в себя две равночисленные группы качеств психолога: деловые качества и личностные. Стратегия исследования заключалась в том, что педагоги-психологи должны были оценить себя с помощью предлагаемых методик, а также оценить с их точки зрения идеальный образ практического психолога.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что психологи в обследованной выборке оценивают свои деловые качества преимущественно выше среднего уровня. При этом наибольшие оценки получают такие деловые качества, как навыки воздействия на людей; знание приемов общения, навыки профессионального оценивания людей и высокая работоспособность. Наименьшие оценки у психологов получили такие их деловые качества, как способность брать личную ответственность за свои поступки, изобретательность, умение творчески решать практические задачи и способность выполнять разнообразную работу.

На высоком уровне выраженности оцениваются деловые качества образа идеального практикующего психолога. При этом наибольшие оценки получают такие деловые качества идеального специалиста, как знание приемов общения, навыки воздействия на людей, умение слушать других людей и способность брать личную ответственность за свои поступки. Наименьшие оценки были получены по таким деловым качествам, как умение самопрезентации, умение творчески решать практически задачи, изобретательность и способность выполнять разнообразную работу.

Далее мы рассматривали среднегрупповые результаты самооценки личностных качеств практикующих психологов по методике личностного дифференциала, все результаты находятся на среднем и низком уровне выраженности согласно нормам методики. Максимальными среди значений являются значения таких качеств личности, как отзывчивость, доброта, привлекательность, открытость, дружелюбие, уверенность, независимость, справедливость и сила. Минимальными среди значений являются: упрямство, раздражительность и несамостоятельность.

Мы обратили внимание на то, что психологи склонны оценивать свои личностные качества преимущественно выше среднего уровня. При этом наибольшие оценки получают такие личностные качества практикующих психологов, как интеллект, жизнерадостность и стрессоустойчивость. Наименьшие оценки у психологов получили такие их личностные качества, как терпеливость, честность, ответственность и чувствительность.

Далее при сравнении деловых качеств реальных практикующих психологов и образа идеального практикующего психолога мы увиде-

ли, что образ идеального психолога превышает образ реальных психологов по всем деловым качествам. Наибольшие различия между реальными психологами и образом идеального психолога имеются по таким деловым качествам, как умение слушать других людей, навыки распознавания лжи, организаторские и управленческие способности, способность брать личную ответственность за свои поступки и умение творчески решать практические задачи.

Следовательно, специфика реальных деловых качеств практикующих психологов по сравнению с образом идеального психолога состоит прежде всего в меньшей выраженности вышеперечисленных качеств.

После мы сравнили личностные качества реальных практикующих психологов и образа идеального практикующего психолога и увидели, что образ идеального психолога превышает образ реальных психологов практически по всем личностным качествам. Наибольшие различия между реальными психологами и образом идеального психолога имеются по таким личностным качествам, как общительность, терпеливость, эмоциональная устойчивость и гуманизм.

Теоретический анализ литературы показал, что психолог должен быть личностью разносторонней, эрудированной, т. е. багаж его знаний умений и навыков должен состоять не только из области психологии, но и затрагивать философию, математику, педагогику, экономику, социологию, естествознание и многое другое.

Специалисты, достигшие в психологии определенных высот, говорят о том, что профессиональные и личностные качества практикующего психолога очень тесно связаны между собой. Личностные качества составляют важный фундамент профессиональной успешности психолога. По словам К. А. Рамуля, для каждого ученого, в том числе психолога, необходимы следующие черты личности: энтузиазм по отношению к работе и ее задачам; прилежание – способности и наклонности к продолжительному и усидчивому труду; дисциплинированность; способность к критике и самокритике; беспристрастие; умение ладить с людьми [2].

Среди нравственных качеств, необходимых личности практикующего психолога, отмечают: доброжелательность, интеллигентность, уважение к другим людям, альтруистичность, гуманность и отзывчивость; среди коммуникативных качеств – умение понимать других людей и корректно оказывать психологическое воздействовать на них, а также привлекательность, общительность, тактичность, вежливость и т. д. Полный комплекс данных качеств в некоторых источниках называют «талантом общения». Кроме вышеперечисленных качеств и характеристик, специалисту должен быть свойственен такой феномен, как «психологическая интуиция».

Практикующий психолог должен обладать волевыми качествами, такими как терпеливость, настойчивость, самообладание, уметь дистанцироваться от клиента, если того требует ситуация. Очень важно, чтобы специалист мог непринужденно и естественно вести беседу, был искренен по отношению к клиенту, эмоционально стабилен и устойчив к стрессовым ситуациям. Личность психолога должна иметь адекватную самооценку, осознавать свои индивидуальные особенности, знать сильные и слабые стороны и умело лавировать в этих моментах.

Общее отношение к жизни и деятельности проявляется в таких значимых для психолога личностных качествах, как ответственность, организованность, оптимизм, открытость, любознательность, наблюдательность, самостоятельность суждений, креативность, гибкость поведения, способность к рефлексии своих переживаний.

В рамках психопрофилактики специалисту необходимо четко придерживаться ряда правил, чтобы избежать синдрома выгорания и коммуникативной перегрузки.

Следует отметить, что психолог не может знать всего и быть успешным во всех сферах психологии. Поэтому ему необходимо формировать индивидуальный стиль профессиональной деятельности, опираясь на свои личные особенности.

Что же касается эмпирической части нашего исследования, мы можем утверждать, что образы реальных деловых и личностных качеств практикующих психологов отличаются от их идеальных образов в представлениях специалистов.

Данная проблема исследования может быть рассмотрена более широко с использованием большего числа психодиагностических методик и социально-демографических характеристик испытуемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бозаджиев В. Л. Профессиональные способности психолога // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 7. С. 293–294.

2. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог». М. : МОДЭК, 2007. 464 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 400 с.

4. Лаврова Н. А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек – человек» // Психодиагностика: области применения, проблемы, перспективы развития : тезисы московской межвузовской научно-практической конференции / под ред. М. Ю. Карелиной М., 2003.

5. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М. : ТЦ «Сфера», 2001. 240 с.

6. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда : учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. 382 с.

7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: Методики и тесты : учебное пособие. Самара : БАХРАХ-М, 2003. 672 с.

РАЗЛИЧИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЯХ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ И МЛАДШИХ КУРСОВ

Гаврилова Е. В.
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
Москва, Россия
E-mail: g-gavrilova@mail.ru

Представленное исследование посвящено изучению различий в уровне проявления и характере взаимосвязей лингвистических способностей у студентов старших и младших курсов. Понятие лингвистических способностей предполагает эффективное усвоение и активное практическое использование неродного (иностранного) языка [3]. На протяжении десятилетий ряд исследователей придерживается комплексного подхода [2; 4; 5] и утверждает наличие различных, достаточно независимых, языковых компонентов, составляющих структуру данного психологического конструкта. В то же время вопрос о том, как связаны языковые компоненты друг с другом и как меняются паттерны этих взаимосвязей с увеличивающимся опытом изучения иностранных языков, не получил достаточного эмпирического прояснения.

В попытках ответить на поставленный вопрос проведено исследование, продолжающее научно-исследовательский проект, который посвящен проблеме изучения психологических детерминант лингвистических способностей [1]. В исследовании принимали участие студенты факультетов иностранных языков различных университетов г. Москвы. Первым иностранным языком большинства студентов (90 %) был английский. Всего в исследовании принимали участие 248 студентов начальных 1-го и 2-го курсов (младшая группа) и 140 человек итогового 4-го курса и магистрантов (старшая группа).

Отдельное внимание было уделено измерению лингвистических способностей. Автором были разработаны четыре лингвистических теста. Каждый из предложенных тестов являлся языковой задачей, направленной на оценку конкретного лингвистического компонента. Первый тест – это тест лингвистических умозаключений, направленный на оценку общей способности выводить правила построения предложений в языке. В данном тесте задача испытуемых заключалась в том, чтобы изучить представленные предложения на неизвестном (выдуманном) языке и определить правила этого языка. После этого студенты должны были выполнить прямой и обратный перевод. Баллы подсчитывались отдельно за качество перевода и за способность эксплицировать конкретные правила. Следующий тест – грамматический – оценивал способность понимать грамматические правила использова-

ния слов в предложении. Третий, семантический, тест был направлен на оценку способности устанавливать смысловые связи между значениями слов и воспроизводить эти связи при необходимости. В ходе данного теста испытуемым нужно было запомнить как можно больше слов на выдуманном языке (а также их перевод на русский язык) и затем воспроизвести. Наконец, четвертый тест был аудиальным и оценивал способность учащихся воспринимать значения слов на слух (на неизвестном языке) и корректно их воспроизводить.

Все тесты были переведены в электронный формат и представлены в виде онлайн-ссылок. Исследование проводилось в рамках общего учебного курса, посвященного психологическим факторам успешности в изучении иностранных языков. Общее время работы над всеми тестами составило 1 час 20 минут.

Обработка данных включала следующие этапы: 1) сравнение средних показателей по всем лингвистическим тестам студентов старших и младших курсов; 2) построение общей модели структуры лингвистических способностей с использованием данных всей выборки; 3) анализ корреляционных взаимосвязей в двух группах испытуемых.

Таблица 1 показывает среднюю результативность учащихся по всем лингвистическим тестам.

Таблица 1

Средние значения показателей лингвистических тестов у двух групп испытуемых (в скобках указаны стандартные отклонения)

	Младший курс	Старший курс
Лингвистический тест: Общий балл а) качество перевода б) качество экспликации правил	 6,72 (2,9) 4,74 (2) 2 (1,49)	 6,86 (3,2) 4,6 (1,73) 2,12 (1,45)
Грамматический тест	14,23 (3,6)	15,27 (1,95)
Семантический тест	14,75 (4,32)	14,4 (4,33)
Аудиальный тест	11,4 (3,74)	17,25 (1,71)*

*$p < 0,05$.

Сравнительный анализ баллов независимых выборок (*t*-критерий Стьюдента) показал отсутствие значимых различий в данных по трем из четырех тестов. Только по показателям аудиального теста студенты старшей группы значимо превосходят студентов младшего курса. Таким образом, именно в аудиальных языковых способностях учащиеся делают существенный прогресс.

На следующем этапе анализировались данные всей выборки испытуемых с целью построить общую модель структуры лингвистических способностей. Модель, представленная на рис., построена с помощью метода линейно-структурного моделирования и демонстрирует нали-

чие одного общего латентного фактора лингвистических способностей (F1), который образован пятью манифестными переменными – собственно данными всех лингвистических тестов. Таким образом, выявлена однофакторная структура психологического конструкта лингвистических способностей, что говорит о сильных связях между различными языковыми компонентами и наличии общего фактора, отвечающего за реализацию лингвистического потенциала.

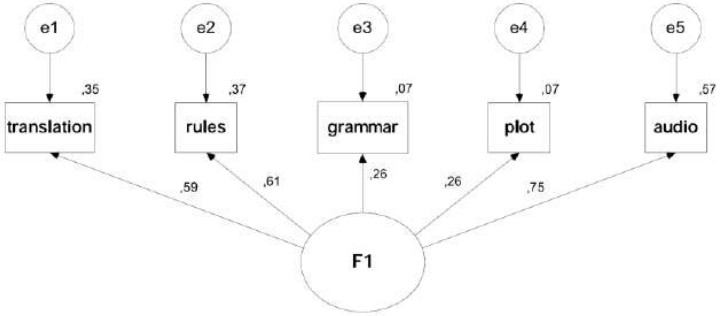

Рис. Конфирматорная модель структуры лингвистических способностей

Параметры соответствия модели данным: $\chi^2 = 3{,}695$; p = .718; GFI = .972; AGFI = .930; CFI = 1,000; RMSEA = .000.
Пояснения к модели: F1 – латентный фактор лингвистических способностей; translation – качество перевода (тест ЛУ), rules – качество экспликации правил (тест ЛУ), grammar – данные грамматического теста, plot – данные теста оценки способности к запоминанию значений слов, audio – данные аудиального теста.

Наконец, проанализированы корреляционные зависимости между лингвистическими показателями в каждой группе испытуемых. Два параметра лингвистического теста при этом суммировались, в итоге использовался общий балл. Модели с использованием данных обеих групп построить не удалось, что говорит о постоянстве структуры конструкта лингвистических способностей, независимо от опыта изучения языка. Ниже представлены табл. 2 и 3 с корреляционными матрицами для групп учащихся старших и младших курсов.

Таблица 2

Корреляционная матрица по данным тестов измерения лингвистических способностей учащихся младших курсов

Тестовые методики	1	2	3	4
1. Лингвистический тест (общий балл)	–			
2. Грамматический тест	0,25**	–		
3. Семантический тест	0,26**	0, 23*	–	
4. Аудиальный тест	0,47**	0,23*	0,33**	–

** $p < 0{,}01$, *$p < 0{,}05$.

Таблица 3

Корреляционная матрица по данным тестов измерения лингвистических способностей учащихся старших курсов

Тестовые методики	1	2	3	4
1. Лингвистический тест (общий балл)	–			
2. Грамматический тест	0,29**	–		
3. Семантический тест	–0,4**	0, 34**	–	
4. Аудиальный тест	0,59**	0,31**	–0,2	–

** $p < 0{,}01$, *$p < 0{,}05$.

Полученные результаты подводят к нескольким выводам. Во-первых, положительные связи между всеми языковыми показателями сохраняются исключительно в младшей группе. В старшей группе размер эффекта увеличивается только в отношении связей аудиального и лингвистического тестов, а также в отношении связей лингвистического и грамматического тестов. Однако значения остальных коэффициентов корреляции либо не являются значимыми, либо становятся отрицательными. Вероятно, дивергенция отдельных языковых способностей может быть обусловлена приобретением именно языкового опыта, направляющего ресурсы в конкретную область использования языка (например, устный перевод), что может уменьшать эффект других языковых возможностей, которые становятся второстепенными. Во-вторых, построение общей модели лингвистических способностей только на объединенной выборке испытуемых позволяет думать о постоянстве единого лингвистического фактора, который содействует языковому развитию на разных этапах изучения языка. Таким образом, можно говорить о ведущей роли четырех языковых компонентов в структуре лингвистических способностей, при этом характер взаимосвязей между этими компонентами опосредован опытом изучения самого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова Е. В. Индивидуальные различия в лингвистических способностях и их связь с флюидным и кристаллизованным интеллектом // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 16–27.

2. Carroll J. B., Sapon S. M. The modern language aptitude test. San Antonio, TX : Psychological Corporation, 1959. 27 p.

3. Kormos J., Sáfár A. Phonological short term-memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning // Bilingualism: Language and Cognition. 2008. Vol. 11, N 2. P. 261–271. https://doi.org/10.1017/ s1366728908003416.

4. Robinson P. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition // Second Language Research. 2001. Vol. 17, N 4. P. 368–392. https://doi.org/10.1177/026765830101700405.

5. Robinson P. Aptitude and second language acquisition // Annual Review of Applied Linguistics. March. 2005. Vol. 25. P. 46–73.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Галаутдинова М. О.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: galamariya@mail.ru

В России целостность и идентичность образовательного пространства обеспечивается федеральными государственными образовательными стандартами (далее по тексту – ФГОС) – сводом правил для всех образовательных учреждений. ФГОС, введенные в 2004 г., были ориентированы главным образом на усвоение учащимися теоретических знаний. Позже было утверждено второе поколение ФГОС, затем третье поколение ФГОС, реализация которых ориентирована не только на усвоение учащимися теоретических основ, но и на формирование умения применять свои знания на практике. С появлением третьего поколения ФГОС в 2021 г. возникло понятие функциональной грамотности. А. А. Леонтьев описывает признак наличия функциональной грамотности у человека. Это способность использовать все непрерывно приобретаемые знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений [1].

Современный школьник должен быть готов к действию. Он должен не только иметь теоретические знания, но и уметь применить их на практике: увидеть проблему, принять ее и самостоятельно решить. Школьнику необходимо выработать привычку к переменам, научиться быстро реагировать на смену условий, добывать нужную информацию, анализировать все аспекты.

При этом основным критерием успешности учебной деятельности и для для самих детей, и для их родителей, педагогов является академическая успеваемость. Академическая успеваемость – это степень достижения школьником нормативных образовательных целей, формализуемая на основе внешней педагогической оценки учебных достижений [2].

Для успешного обучения в рамках реализации ФГОС нового поколения ребенку необходимо уметь планировать, моделировать, программировать, оценивать результаты, а также иметь такие качества, как гибкость и самостоятельность. Все перечисленные психологические особенности являются основными компонентами осознанной саморегуляции. Саморегуляция – это единый процесс, обеспечивающий мобилизацию и интеграцию психологических особенностей человека для достижения целей деятельности и поведения. Процесс саморегуляции способствует выработке упорядоченного поведения, на его основе

развивается способность управлять собой согласно плану достижения намеченной цели, направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни и профессиональными или учебными задачами [3]. Однако в современной психолого-педагогической науке этот вопрос недостаточно исследован. В связи с этим возникает необходимость изучения вопроса развития навыков саморегуляции у школьников, которая является одной из важных компетенций личностного становления.

Проблема саморегуляции в учебной деятельности является важным направлением для развития сферы образования. В зарубежной психологии существует понятие self-regulated learning (SRL). SRL – это общие модели саморегуляции в учебной деятельности, интегрирующие влияние регуляции, познания, мотивации и поведения (Zimmerman, 1989; Zimmerman, Schunk, 2001 и др.). Множество исследований показали, что психологической основой овладения различными видами учебной деятельности и академической успеваемости является развитость у человека психологической саморегуляции (Pintrich, De Groot, 1990; Winne, 1995 и др.) [3].

В отечественной психологии в работах В. И. Моросановой были созданы представления об индивидуальных и стилевых особенностях осознанной саморегуляции, которые легли в основу концепции индивидуального стиля саморегуляции и дифференциально-регуляторного подхода к исследованию осознанной саморегуляции. Были описаны две категории индивидуальных особенностей саморегуляции [3].

К первой категории отнесены индивидуальные различия в осуществлении регуляторных психических функций:

1. Индивидуальные различия в постановке, принятии, достижении целей. Целеполагание – это системообразующий компонент осознанной саморегуляции.

2. Специфичность моделирования, а именно, особенность в умении анализировать внешние и внутренние условия деятельности и выделять ряд условий, необходимых для целедостижения. Моделирование условий в психической регуляции деятельности является источником информации об условиях, которые необходимо учесть для определения программы осуществления деятельности.

3. Индивидуальные особенности в умении программировать предстоящие исполнительские действия, необходимые для достижения определенной цели.

4. Специфичность оценивания, контроля и коррекции своей активности, которые необходимы на каждой стадии процесса саморегуляции.

Ко второй категории отнесены индивидуальные особенности, которые характеризуют функционирование каждого компонента саморегуляции и являются личностными регуляторными свойствами:

а) в субъективно принятой модели условий, способов контроля, программы, критериев успешности и других блоках регуляции важна адекватность условий деятельности;

б) осознанность представлений об условиях и программе действий, о контролируемых параметрах, о критериях успешности в соответствии с их относительной значимостью для достижения цели;

в) допустимость внесения корректировок в функционирование различных регуляторных блоков и гибкость самого процесса регуляции, если условия деятельности этого требуют;

г) в условиях психической напряженности надежность и стабильность структуры регуляторных блоков и их функционирования [3].

Инициативность, самостоятельность, уверенность, критичность, осторожность и ответственность тоже можно отнести к личностно-регуляторным свойствам. Общий уровень, или степень осознанной саморегуляции, является важной индивидуальной характеристикой. Исследования отечественных авторов показали, что чем выше уровень осознанной саморегуляции, тем выше успешность человека в учебной деятельности [4].

На первом этапе было проведено констатирующее исследование. Цель этого исследования – эмпирическое обоснование взаимосвязи осознанной саморегуляции школьников с их академической успеваемостью. Объект исследования – осознанная саморегуляция школьников, предмет исследования – взаимосвязь осознанной саморегуляции с академической успеваемостью школьников. Исследование включало следующие этапы: диагностику осознанной саморегуляции учащихся; оценку академической успеваемости этой группы учащихся; анализ взаимосвязи осознанной саморегуляции и академической успеваемости.

Гипотеза исследования заключается в том, что индивидуальные особенности осознанной саморегуляции школьников взаимосвязаны с их академической успеваемостью и могут рассматриваться как один из основных факторов успешного обучения и, следовательно, повышения уровня их академической успеваемости.

Базой исследования была образовательная организация МБОУ «СОШ № 2» г. Усолья-Сибирского. В исследовании приняли участие 75 учащихся пятых классов образовательного учреждения. Для диагностики индивидуального стиля саморегуляции использовалась методика «Стиль саморегуляции поведения детей – 10–16 лет – Моросанова В. И.» (ССПД1-М). Цель проведения данной диагностики – выявить количество учащихся, имеющих различные показатели общего уровня осознанной саморегуляции. На основе анализа данных, полученных с помощью данной методики, выборка была поделена на три категории с различными уровнями осознанной саморегуляции: группа школьников

с высоким, средним и низким уровнями осознанной саморегуляции. Академическая успеваемость оценивалась с помощью метода экспертных оценок, в качестве экспертов выступали педагоги школы. На основе анализа учебных достижений школьников выборка была поделена на три категории: группа школьников с устойчиво высокой академической успеваемостью (условно «хорошо» и «отлично»), со средней академической успеваемостью (условно «удовлетворительно» и «хорошо»), с недостаточной академической успеваемостью (условно «удовлетворительно» и «неудовлетворительно»).

В результате обработки и обобщения полученных данных всех перечисленных методов исследования была получена следующая информация: 41 % школьников с высоким показателем общего уровня саморегуляции, 35 % школьников со средним показателем общего уровня саморегуляции, 24 % школьников с низким показателем общего уровня саморегуляции.

Распределение обучающихся по академической успеваемости получилось следующее: с устойчиво высокой академической успеваемостью – 45 % обучающихся; со средней академической успеваемостью – 35 % обучающихся; с недостаточной академической успеваемостью – 20 % обучающихся.

Для анализа взаимосвязи использовался критерий *r*-Пирсона. Использование критерия *r*-Пирсона (https://www.eztests.xyz/criteria/pearsonr/results) показало, что между степенью осознанной саморегуляции подростков и их академической успеваемостью в школе существует статистически значимая корреляционная связь на уровне $p \leq 0{,}01$.

На основании этих данных можно сделать следующие выводы.

Больше половины подростков (55 % на нашей выборке) имеют недостаточную академическую успеваемость, что приводит к отрицательному прогнозу их школьного развития, высокой вероятности школьной дезадаптации. Около 20 % детей из этой группы демонстрируют критически низкие показатели академической успеваемости.

Все эти дети, демонстрирующие недостаточную академическую успеваемость, относимы к категории подростков со средним уровнем развития осознанной саморегуляции (4 %) и низким уровнем развития осознанной саморегуляции (16 %), что подтверждает необходимость развития навыков осознанной саморегуляции у подростков в процессе учебной деятельности.

Около половины подростков (45 %) демонстрируют достаточную академическую успеваемость. В состав этой подгруппы входят дети с высоким уровнем развития осознанной саморегуляции (37 %) и средним уровнем развития осознанной саморегуляции (8 %).

Таким образом, проведенное констатирующее исследование подтвердило наше предположение о том, что степень осознанной саморегуляции статистически значимо коррелирует с академической успеваемостью ($p \leq 0{,}01$).

На следующем этапе нашего исследования предполагается разработка и апробация психолого-педагогической технологии развития навыков осознанной саморегуляции в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М. : Баласс ; Издательский дом РАО, 2003. 368 с

2. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М. : ТЦ Сфера, 2001. 128 с.

3. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. М. : Когнито-Центр, 2015. 304 с.

4. Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Цыганов И. Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. 380 с.

СОСТОЯНИЕ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-ГО КЛАССА С ДИСГРАФИЕЙ

Гришанина О. С.
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: grishoxa@mail.ru

Механизмы языкового анализа и синтеза отвечают за реализацию закономерных действий в речи человека. В основе данных операций лежит систематизация и структуризация языковых элементов. Они определяют воспроизводимость частей языка в соответствующих условиях, повторяемость функций, аналогию употребления и наполняемость лакун, типичность условий по известным языковым моделям [7].

Языковой анализ состоит из анализа структуры предложения, слогов, звуков и букв. Языковой синтез – обратный процесс, осуществляющийся на аналогичных уровнях [4]. Данной темой занимались Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев и др. [1–7].

Процесс овладения звуковым анализом осуществляется на основе развитого звукопроизношения, фонематического восприятия, слоговой структуры слова, пространственной ориентации [1].

В работах Н. Х. Швачкина, изучавшего фонематические процессы, можно найти онтогенез языкового анализа и синтеза. Помимо разделения на две глобальные стадии (дофонемная и фонемная) автор выделяет ступени меньшего масштаба для детализации процесса овладения такими сложными операциями. Этот процесс происходит последовательно от простого к сложному. Процессы языкового анализа и синтеза неразрывно связаны и развиваются параллельно. Полностью фонематическим анализом и синтезом ребенок овладевает в процессе обучения грамоте.

Нарушение данных операций влечет за собой последствия в виде дисграфии. Дисграфия – нарушение письменной речи, заключающееся в стойких повторяющихся ошибках письменной речи, обусловленное несформированностью высших психических функций и нарушением операций письма [4].

Механизм дисграфии может быть обусловлен нарушением языкового анализа и синтеза, что выделено в классификации РГПУ им. Герцена, а также в классификации А. Н. Корнева.

И. Н. Садовникова разделила все ошибки письма на группы в зависимости от уровня сформированности языкового анализа или синтеза.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза представляет собой нарушение, которое отражается на письме в виде разнообразных ошибок. Все они появляются в результате несформиро-

ванности фонематического, слогового или языкового анализа и синтеза. К таким ошибкам причисляют: пропуски, добавления, замены, перестановки букв и слогов. На уровне предложения заключаются ошибки в раздельном или слитном написании частей слова, а также слитном написании служебных слов.

На основе результатов изучения литературы можно сделать вывод о том, что данные ошибки встречаются на письме у детей с нарушением письменной речи часто, так как дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза – самая частотная. Поэтому диагностика, профилактика и коррекция – очень важные задачи школьных логопедов.

Констатирующее исследование проводилось с ноября по декабрь 2021 г. на базе школы ГБОУ № 264 Кировского района г. Санкт-Петербурга, для детей с нормальным и нарушенным речевым развитием. В исследовании принимало участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. Средний возраст детей – 8 лет. Экспериментальную группу составили 30 детей с дисграфией, контрольную – 30 детей с нормальным речевым развитием.

Констатирующее исследование осуществлялось в три этапа: подготовительный, экспериментальный и анализирующий. При составлении методики констатирующего эксперимента использовались разработки Р. И. Лалаевой (исследование языкового анализа и синтеза) и Е. Н. Садовниковой (исследование сформированности навыка письма).

Благодаря методике Е. Н. Садовниковой было установлено, что навык письменной речи у детей обеих групп сформирован. Средний балл контрольной группы – 9,5, экспериментальной – 9,2 из возможных 10 [7].

Все задания на списывание небольших элементов дети выполнили без ошибок. Самыми трудными были списывание текста и запись текста под диктовку. Основными ошибками были акустическое написание букв, слитное написание предлога со словом. Данные ошибки обусловлены недостаточностью сформированности анализа и синтеза, а также незнанием правил русской орфографии.

Исследование результатов заданий на языковой анализ на уровне слов по методике Р. И. Лалаевой показало, что данный анализ у детей сформирован недостаточно. Средний балл у контрольной группы – 2,4, а у экспериментальной – 1,7 из возможных 4. Данный параметр исследовался с помощью восьми заданий. Типичной ошибкой было слияние предлога с существительным как при подсчете слов, так и при определении места или соседей слова в предложении. Данная ошибка наблюдалась у 78 % детей. 10 % пришлось на более грубые нарушения (слияние прилагательного с существительным). Например, в задании на выделение третьего слова дети могли ответить «под кустом». Они считали «на уроке», «наш любимый», «в футбол» за одно слово. Аналогично в

задании на подсчет слов в предложении дети соединяли воедино «у меня», «в ящике», «на заводе», «на уроке».

При разделении предложения на слова с помощью устного проговаривания и использования пауз дети соединяли предлог с существительным. Например, «на ветку», «на улице», «у жирафа», «в теплые». Также в этом задании попались такие ошибки, как соединение притяжательного местоимения с существительным «наш учитель» и «моя младшая». Это обусловливается тем же, что и слияние предлога с существительным, – неумением выделить самостоятельные слова. Самым трудным заданием оказалось нахождение соседей слова. Дети часто путали понятия «перед» и «после». Тип ошибок остался тем же. Анализ изучения данного параметра свидетельствует о том, что анализ предложений на слова сформирован недостаточно у детей обеих групп, однако дисграфия оказывает дополнительное негативное влияние на состояние языкового анализа на уровне предложения. Нарушение анализа на уровне предложения может сказаться в дальнейшем на грамотности формулирования мыслей, а также экстраполироваться на неумение выделять самостоятельные части текста при деловом или личностном общении.

Следующим оцениваемым показателем было состояние языкового синтеза на уровне предложения. Данная операция сформирована у детей обеих групп лучше. Средний балл у контрольной группы – 4, у экспериментальной – 2,5. 25 % детей требовалась подсказка в виде первого слова из предложения, 30 % детей меняло окончания, подстраивая связи слов, как им удобнее, 50 % детей не могло точно определить порядок слов, употребляемый в русском языке. Все это касается детей из экспериментальной группы. У детей экспериментальной группы отслеживалась тенденция к изменению окончаний слов для упрощения манипулирования ими. Например, если им хотелось, чтобы слово «красивыми» относилось к слову «бабочки», а не «цветами», они меняли окончание прилагательного. Результаты выполнения задания показали, что работать с готовыми словами, визуализированными на листе, детям из обеих групп проще. Однако дети с дисграфией не могут определить главное слово в предложении, невнимательнее относятся к окончаниям. Последствия данной проблемы могут заключаться в том, что человек не может из различных частей предложений выделить главные и второстепенные, что мешает ему ясно и грамотно выразить свою мысль или понять собеседника.

Слоговой анализ и синтез исследовался с помощью восьми заданий. Средний балл у контрольной группы – 3,4, у экспериментальной – 3. Однако детальный анализ показал неоднородность трудности заданий.

Задание на выделение определенного слога из слов дети обеих групп выполнили безошибочно. Средний балл обеих групп – 4. Это связано как со сфомированностью данного вида операции, так и акустической и артикуляционной простотой предлагаемого слога.

Счет слогов в слове дался детям труднее. Средний балл контрольной группы – 3, у экспериментальной – 2,4. Дети не разделяли постударные слоги или не считали короткие по произнесению слоги как самостоятельные. Первый тип ошибок встречается у 75 % испытуемых. Около 50 % сделало больше одной ошибки, все дети – из экспериментальной группы. Чаще всего первый тип ошибок встречался при работе со словами «пе-ре-улок», «ма-те-ма-тика». Или же, как в случае со словом «хо-мяк», дети не слышали первый слог, так как он произносится довольно коротко.

В задании на произнесение слова по слогам наблюдались те же типичные ошибки. Средний балл у контрольной группы – 3,6, у экспериментальной – 2,4. Артикуляционная основа каждого слова сыграла свою роль для детей контрольной группы – они справились с этим заданием лучше, чем с предыдущим. Некоторые дети из экспериментальной группы пользовались тактильной помощью в виде касания подбородком тыльной стороны ладони при произнесении слов, поэтому их балл не отличается от балла за предыдущее задание. Чаще ошибки были допущены в словах с закрытыми слогами в конце («милиционер», «капитан», «ремень»). Такие ошибки допустило 60 % испытуемых из разных групп.

Обобщая результаты заданий на слоговой анализ, можно сказать, что дети с дисграфией справляются с заданиями такого типа хуже. Средний балл у контрольной группы – 3,5, у экспериментальной – 2,8.

Исследование навыков слогового синтеза показало, что простая форма данного навыка у детей обеих групп сформирована хорошо. Средний балл обеих групп – 4. Дети с легкостью соединили слоги в слова, произнесенные экспериментатором.

Однако манипулирование отдельными слогами – задание гораздо труднее. Средний балл у контрольной группы – 2,7, у экспериментальной – 2. Дети либо справлялись с заданием без ошибок, либо совершенно не могли его выполнить без подсказок. Если слово состояло из двух слогов, то дети справлялись, однако если в слове было три и более слогов, то им требовалась подсказка в виде озвучивания первого слога. 90 % детей не смогли обойтись без подсказки. Таким образом, всего 10 % детей (из контрольной группы) получили максимальный балл.

Вычленение и удаление лишнего слога из слова, учитывая, что согласная в нем взрывная и звонкая, не составили труда для детей обеих групп. Средний балл обеих групп – 4. Такие результаты позволяют за-

ключить, что у детей имеется образ слова, при анализе которого они могут вычленить ненужный слог. Чем длиннее слово, тем проще его было узнать.

Задание на последовательный анализ и синтез слов показало, что данная цепочка операций у детей не сформирована. Средний балл у контрольной группы – 1,4, у экспериментальной – 2,2. Зачастую дети не могли удержать в памяти элементы слов для дальнейшего синтеза. Также было сложно разделить слово «карандаш» на слоги. Встречались такие ответы, как «ка-ра-ндаш» или «ка-рандаш».

При выполнении задания на слоговой анализ и синтез в умственном плане никто из детей не допустил ошибок. Некоторые дети в начале пытались помочь себе проговариванием шепотом, но после замечания исправлялись и выполняли задание молча. Навык вычленения нужного слога без прослушивания и проговаривания у детей сформирован. Средний балл обеих групп – 4.

Несмотря на неравномерность сложности заданий, можно сделать вывод, что дисграфия влияет на сформированность слогового анализа и синтеза. Средний балл по данному критерию у контрольной группы – 3,4, у экспериментальной – 2,8. Детям с речевой патологией труднее манипулировать слогами как речевыми элементами, вычленять необходимое. Если дети не могут посчитать количество слогов, у них могут возникнуть проблемы с переносами слов на новую строчку. При придумывании рифм им будет труднее понять последние слоги или буквы.

Так как основная работа над фонематическим и звукобуквенным анализом и синтезом проводится еще в первом классе, то данная группа заданий выполнена детьми обеих групп хорошо. Средний балл обеих групп – 4. Вычленение нужного звука из слова, воспринятого на слух, определение места звука в слове, определение первого и последнего звука в слове (задания на определение состояния простого фонематического анализа) дети выполнили без ошибок.

Из всех испытуемых можно сформировать две группы. В первой окажутся те дети, навык языкового анализа и синтеза у которых сформирован, т. е. средний балл за все задания выше 3. Во вторую попадут те дети, чей средний балл за все задания не превышает 3. В контрольной группе навык не сформирован у 20 % детей, а в экспериментальной навык сформирован у 10 %.

Обобщая все вышеперечисленные результаты, можно сказать, что у детей из экспериментальной группы языковой анализ и синтез сформирован хуже, однако не препятствует общему усвоению учебного материала. Средний балл за всю методику в контрольной группе – 3,2, в экспериментальной – 2,7. Лучше всего у всех детей сформирован фонематический анализ и синтез, хуже всего – анализ и синтез предложе-

ний. Самые частые ошибки – это несоблюдение типографического знака пробела (60 % испытуемых), пропуск слогов (44 %), акустические парафразии (85 %). Первый и второй типы ошибок обусловлены нарушением языкового анализа и синтеза. Дисграфия оказывает особенно сильное влияние на анализ и синтез на уровнях предложения и слога. Безусловно, это будет иметь последствия в общении с помощью письменной речи. Слитное написание слов, разделение одного слова на части, недописывание слогов слова, неправильный перенос слов на новую строчку – с такими проблемами могут сталкиваться люди, имеющие патологию письма и чтения. Это может привести к недопониманию или неправильной интерпретации мыслей участников коммуникации. Поэтому исправление и профилактика дисграфии – актуальная и популярная задача современного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдина Л. И., Обухова Л. А. Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи. 1–4 классы. М. : ВАКО, 2007.

2. Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. М. : Книголюб, 2008.

3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. СПб. : МиМ, 1997. 286 с.

4. Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов.М. : ВЛАДОС, 2007.

5. Логопедия : учебник / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. : ВЛАДОС, 1998.

6. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М. : Владос, 1997.

7. Швачкин Н. Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия : учеб. пособие / сост. К. Ф. Седова. М. : Лабиринт, 2004. 330 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ

Гришина А. В., Косцова М. В., Федорова С. А.
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
Севастополь, Россия
E-mail: mashasev@mail.ru
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им В. И. Вернадского»
E-mail: nast_kostsova@mail.ru

Тема эмоционального выгорания у студентов высших и средних профессиональных учебных заведений является актуальной уже достаточно давно, ведь от этого напрямую зависит успеваемость, успешность обработки и категоризации информации, получаемой в учебном заведении, а также освоение навыков, нужных в будущей работе по специальности. В связи с этим важно понять, как протекает эмоциональное выгорание у студентов и как сильно оно влияет на процесс обучения.

Таким образом, целью данной статьи является выявление особенностей эмоционального выгорания у студентов во время обучения.

В рамках нашего исследования было проведено анкетирование среди 40 студентов первого курса (20 юношей и 20 девушек) технических, гуманитарных направлений Севастопольского государственного университета.

Термин «выгорание» (*burnout*) применяется для описания переживаемого человеком состояния психического, эмоционального и физического истощения. Такие состояния вызываются продолжительными ситуациями, которые предполагают достаточно высокие эмоциональные требования и часто происходят в сочетания высоких эмоциональных затрат человека с хроническими ситуационными стрессами [1].

Понятие «эмоциональное выгорание» впервые было сформулировано в научной литературе Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 г. Под эмоциональным выгоранием (англ. *burnout-syndrome*) этот американский психиатр и исследователь первоначально подразумевал психологическое состояние истощения и изнеможения, связанное с чувствами собственной беспомощности, бесполезности [1; 2].

Изучению эмоционального выгорания посвящено множество работ в зарубежной науке. Авторами работ являются К. Маслач, С. Джексон (1981), Э. Аронсон, А. Пинс (1983), С. Уокер, М. Коул (1989) и др. В отечественной же психологии свой вклад в изучение феномена эмоционального выгорания внесли В. В. Бойко (1996), В. Е. Орел (2001), Е. С. Старченкова (2002) и др. [7; 8].

Симптомы эмоционального выгорания делятся на физические и психологические. К первым относятся усталость, бессонница, одышка,

восприимчивость к изменениям показателей окружающей внешней среды. Психологически симптомы выражаются в недостатке энтузиазма, отрицательной установке в отношении работы и жизни, чувстве опустошенности, скуки, раздражения, в потере способности видеть положительные результаты своего труда [3; 10].

Развитие эмоционального выгорания сказывается на эффективности освоения студентами учебной программы и приводит к тому, что у них пропадает интерес к учебе, появляется разочарование в выбранной специальности. А по окончании обучения вчерашний студент представляет собой человека с уже подорванным психологическим здоровьем.

В рамках исследования была выдвинута гипотеза, что снижение мотивации и продуктивности в учебной деятельности у студентов может быть вызвано эмоциональным выгоранием [6; 9].

Респондентам были заданы вопросы, которые связаны с наиболее распространенными признаками проявления эмоционального выгорания, такими как ухудшение самочувствия, проблемы со сном, отсутствие былого удовольствия от обучения, избегание ответственности, появление чувства безнадежности и растерянности, потеря интереса к выбранной специальности и т. п.

Перейдем к описанию результатов опроса. На утверждение «Утром мне не хочется идти на занятия» респонденты ответили следующим образом (рис. 1).

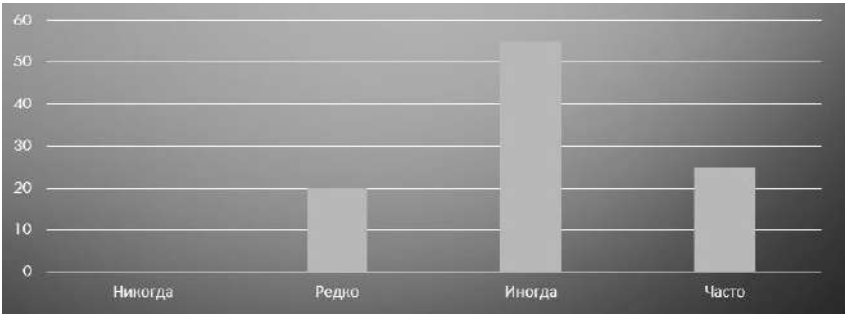

Рис. 1. Ответы респондентов о желании посещать занятия (в %)

Из рисунка 1 видно, что 55 % опрошенных иногда испытывают желание прогулять пары, у 25 % это происходит часто, у 20 % – редко. То есть у всех респондентов периодически возникает мысль пропустить занятия, что, возможно, указывает на низкую мотивацию, неосознанный выбор профессии, а также утомляемость в связи с перегрузкой образовательного процесса.

На утверждение с целью выявления чувства усталости «Я чувствую сильную усталость после учебного дня» ответы распределились следующим образом (рис. 2).

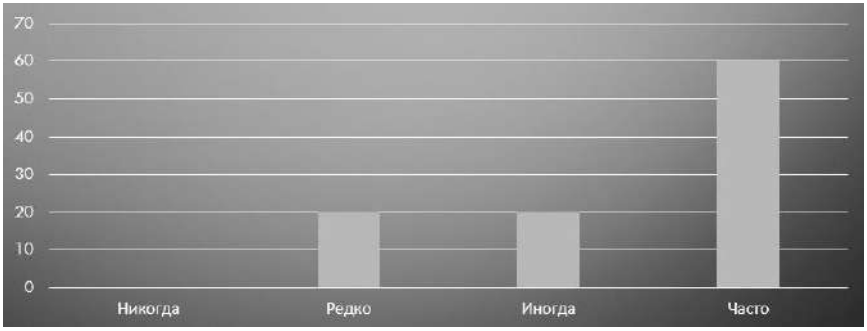

Рис. 2. Ответы респондентов о наличии усталости (в %)

Согласно рис. 2, 60 % респондентов часто сильно устают после учебы, 20 % – иногда и 20 % чувствуют отсутствие сил редко, что может свидетельствовать о большой нагрузке на студентов [11; 12].

На утверждение «В последнее время я с большой неохотой выполняю свои обязанности» были получены следующие ответы (рис. 3).

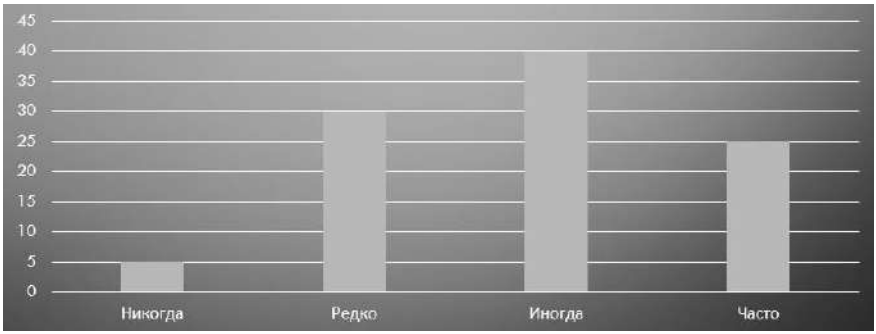

Рис. 3. Ответы респондентов о желании выполнять свои обязанности (в %)

У 40 % испытуемых иногда отсутствует желание выполнять свои обязанности, у 30 % это происходит редко, у 25 % – часто и только 5 % никогда с этим не сталкивались. Из чего следует, что большинство респондентов время от времени чувствуют апатию по отношению к своей привычной деятельности. Распределение ответов на вопрос о потере интереса, связанного с обучением в вузе, показано на рис. 4.

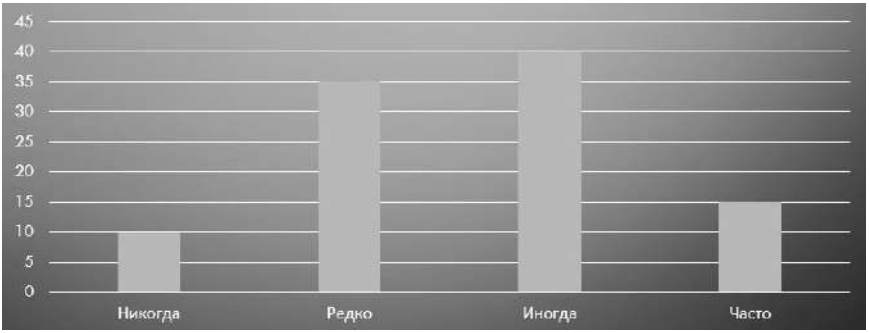

Рис. 4. Ответы респондентов о потере интереса к учебе (в %)

Согласно рис. 4, 40 % респондентов иногда теряют интерес к учебе и перестают испытывать удовольствие от получения знаний, у 35 % это происходит редко, у 15 % часто, и только 10 % никогда не сталкивались с этим. Это может свидетельствовать о том, что равнодушие к учебному процессу обычно носит временный характер.

Для изучения психофизиологических особенностей утомляемости студентов-первокурсников был задан вопрос: «Есть ли у вас проблемы со сном?» (рис. 5).

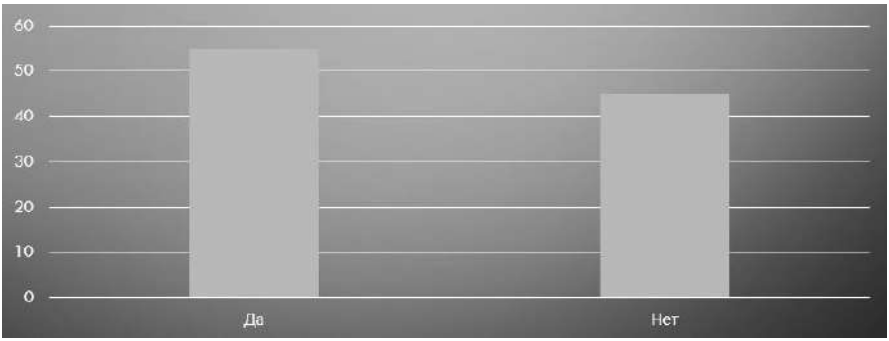

Рис. 5. Ответы респондентов о качестве их сна (в %)

Как показано на рис. 5, 55 % испытуемых имеют проблемы со сном, а у 45 % они отсутствуют. Это означает, что данный фактор является скорее сопутствующим, чем основным, когда речь идет о выявлении эмоционального выгорания.

Стресс в процессе обучения в высшей школе, особенно в период адаптации к новой образовательной среде, вполне естественен в первые два месяца. Выработка эффективной копинг-стратегии у обучающихся является необходимым условием совладания с новой для себя ситуации развития: новая группа, новый социальный статус (студент), по сути, вхождение во взрослую жизнь. На вопрос «Как вы обычно боретесь со стрессом?» были получены следующие ответы (рис. 6).

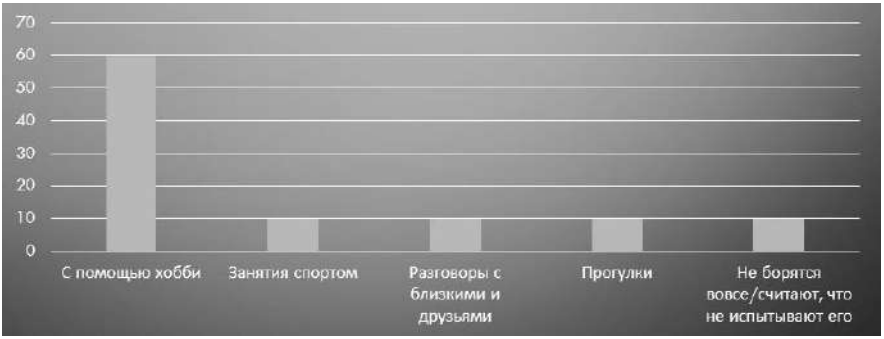

Рис. 6. Ответы респондентов о способах борьбы со стрессом (в %)

Согласно рис. 6, наиболее частым способом борьбы, совладания со стрессом у 60 % респондентов является хобби. Это показывает необходимость наличия у студентов другой интересной для себя деятельности. Из чего следует вывод, что переключение с одного вида деятельности на другой может благотворно влиять на эмоциональное состояние [4; 5].

Таким образом, эмоциональное выгорание у студентов отрицательно сказывается на их мотивационной и познавательной сфере, оказывает влияние на физическое и ментальное здоровье. Тем не менее в качестве профилактических мер против данного состояния могут выступать различные виды деятельности, не связанные с учебной. В связи с динамичной трансформацией и цифровизацией образовательной системы и увеличением учебной нагрузки на студентов проблема эмоционального выгорания очень актуальна, что свидетельствует о потребности в разработки новых методик и способов противодействия ему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Речь, 2003. 105 с.

2. Водопьянова Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2000. 498 с.

3. Косцова М. В., Гришина А. В. Группа встреч как форма развития профессиональной рефлексии у студентов-психологов // Социальная психология личности и группы в трансформирующейся России : материалы Всероссийской научно-практической онлайн-конференции, Курск, 16–17 декабря 2021 года / отв. ред. С. В. Сарычев. Курск, 2021. С. 89–91.

4. Косцова М. В., Головина В. В. Особенности выбора профессии «психолог»: результаты опроса // Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества : материалы XXII Всероссийской научно-практической конференции, Севастополь, 16–17 апреля 2021 г. Севастополь, 2021. С. 329–332.

5. Косцова М. В., Чунихина Л. В., Варич Л. А. Особенности цветовых предпочтений в сферах жизнедеятельности у студентов технических специальностей с разным типом эмоциональной направленности // Modern Science. 2021. № 3-2. С. 437–447.

6. Косцова М. В., Маненко Е. В. Развитие внутренней мотивации к учебе у старших подростков // Modern Science. 2021. № 10-1. С. 363–367.

7. Косцова М. В., Бабенко С. О., Криковцева Е. С. Эмоциональное выгорание студентов в процессе обучения // Modern Science. 2021. № 10-1. С. 355–359.

8. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания / Медицинские новости. 2002. № 7. С. 22–25.

9. Социально-психологические особенности адаптации студентов в новом коллективе / М. В. Косцова, В. А. Рудницкая-Волкова, Т. А. Холодилова, И. Г. Чувакова // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2021. № 5. С. 71–82.

10. Специфика копинг-стратегий у студентов-психологов с разным типом темперамента / М. В. Косцова, А. В. Гришина, Л. В. Чунихина, Я. Н. Кобец // Modern Science. 2021. N 3-2. С. 429–437.

11. Специфика утомляемости у студентов вуза / М. В. Косцова [и др.] // Modern Science. 2021. № 10-1. С. 367–371.

12. Федорова С. А., Косцова М. В., Акимов А. М. Анализ факторов, влияющих на выбор направления подготовки «химическая технология» // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 281–284.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА КАК СОВРЕМЕННОГО ТИПА КОНФЛИКТНОГО СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Гунзунова Б. А., Сорочинская О. А.
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова»
Улан-Удэ, Россия
E-mail: bagadaevaolga22@mail.ru

Современный мир всегда находится в развитии, которое ведет за собой возникновение актуальных проблем. Наше развитие начинается с самого раннего возраста, и одной из наиболее важных составляющих развития является социализация. Основной опыт социализации ребенок приобретает в школе. Там он сталкивается с другими детьми, у которых разные интересы, социальное положение, условия жизни. На этом этапе ребенок может столкнуться с таким явлением, как буллинг.

И. С. Кон определяет школьный буллинг как «физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и подчинить его себе» [1], а И. С. Бердышев трактует его как «продолжительное сознательное насилие, исходящее от одного или нескольких человек и не носящее характера самозащиты» [2].

Буллинг как уже достаточно широко изученное социальное явление сегодня приобретает новые черты и особую специфику проявления в современном российском образовательном пространстве [4–7]. Эти процессы прежде всего связаны с институциональными и системными трансформациями в самом образовании. Кроме того, они происходят на основе воздействия на него агрессивной медиасреды, широкого внедрения цифровых технологий и, как следствие, влияния разного рода информационных угроз и рисков, сопровождающихся высоким уровнем социальной напряженности последних нескольких лет. В связи с этим становится важным вновь актуализировать вопрос о возможностях современного изучения буллинга в российских школах.

Согласно результатам исследований, только треть опрошенных ни разу не сталкивались с явлениями буллинга в роли жертвы. Около 60 % учащихся утверждают, что проблема насилия в школьной среде существует в форме унижения, сплетен, запугивания, физической агрессии. В России проблемы, связанные с буллингом, открыто обсуждают лишь в последние 5 лет. Буллинг затрагивает все возможные сферы школьной жизни. В результате исчезает чувство безопасности у учеников и учителей, страдает физическое и психологическое здоровье всех участников образовательного процесса, качество и эффективность школьной жизни в целом.

Факторы, которые могут позволить выявить детей «группы риска». «Множественный стресс» – продолжительный дистресс, причина-

ми которого могут являться: социальное неблагополучие и конфликты в семье; несовершенное физическое здоровье; хронические заболевания, влияющие на жизнедеятельность; проблемы в сфере коммуникаций со сверстниками, зачастую вызванные одной из важных актуальных проблем современности – интернет-зависимостью и несовершенство компенсаторных механизмов.

Провоцирующие особенности жертвы. Помимо написанного выше, эти дети обычно обладают рядом признаков, раздражающих окружающих: они неопрятны, болтливы, на замечание сразу же отвечают агрессией. «Социальная стигматизация – клеймление стигмой, «ярлыками» (дети с физическими недостатками, расой, отличающейся от большей массы одноклассников). Таких детей травят по принципу: «он не такой, как мы, нормальные дети». Стоит уточнить, что жертвой травли может стать абсолютно любой подросток. Приведенные выше факторы только увеличивают риск и не гарантируют того, что ребенок станет жертвой буллинга.

В современной науке выделены различные виды буллинга:

1) физический – удары, пинки, толкание, подножки, плевки, пощечины, и др.;

2) вербальный – обзывание, запугивание, угрозы, насмешки, оскорбления;

3) социальный (или буллинг отношений) – исключение из группы, распространение слухов и сплетен, бойкот;

4) электронный, или кибербуллинг (схож с вербальным, но осуществляется посредством сети Интернет), – распространение враждебных или агрессивных текстовых сообщений, фотографий и видео в неприглядном виде, сплетен и слухов с целью причинения вреда или дискомфорта жертве.

В настоящее время проблема буллинга стала актуальной для начальной школы, а самые ранние проявления можно наблюдать в дошкольном возрасте. В этот период одним из важных этапов социализации дошкольника может стать посещение детского сада, однако на сегодняшний день можно наблюдать относительное сокращение такой тенденции среди молодых семей по сравнению с тем, что было 15–20 лет назад. В детском саду дошкольник приобретает навыки общения со сверстниками и учится проявлять некоторую степень гибкости в общении. Что касается половых особенностей в проявлении буллинга, то на сегодняшний день установлено, что мальчики и девочки используют разные формы буллинга. Для мальчиков характерны проявления физической агрессии (пинки, толчки, подножки и т. д.). Девочки применяют косвенные формы буллинга такие, как разговоры за спиной, клевета и т. д.

Буллинг в начальной школе может стать причиной появления межличностных проблем, тревожности, депрессии, низкой самооценки,

а также отсутствия интереса и желания учиться в школе. В старшей школе наиболее распространенными формами насилия так же, как и в младшей, являются вербальная и физическая. Также было выделено игнорирование ситуации насилия человеком, выступающим как в роли жертвы (16 %), так и в роли свидетеля процесса (46 %) [3].

Буллинг может привести к различным негативным последствиям: психологическим травмам, возникновению неврозов и фобий, попыткам изоляции от общества. К сожалению, многие учителя и родители не воспринимают данную проблему всерьез. Поэтому в таких случаях подростки вынуждены сами справляться с проблемами в школе. Некоторых это закаляет и воспитывает в них стержень для будущего успешного взаимодействия в обществе. Однако есть те, кто не справляется, и это ведет к очередным личным трагедиям многих не успевших сформироваться и проявить себя индивидов.

Негативные последствия буллинга выражаются во множественном и долговременном ущербе здоровью, благополучию и социализации как жертв, так и агрессоров.

Таким образом, работа по прекращению и предотвращению буллинга имеет огромное значение: в длительной перспективе она снижает риски психиатрической и соматической симптоматики, саморазрушающего поведения, включая суициды и зависимости, социальные и экономические трудности, а также правонарушения. Сокращение проблемы школьного буллинга необходимо вести на разных уровнях: институциональном, на уровне общественного мнения и СМИ, просветительском, коррекционном, психотерапевтическом. На сегодняшний день проблема буллинга в системе образования однозначно существует и остается актуальной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердышев И. С., Нечаева М. Г. Медикопсихологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики : практическое пособие для врачей и социальных работников. СПб. : Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям Региональный центр «Семья», 2005.

2. Волкова Е. Н., Скитневская Л. В. Подростковый буллинг: результаты теоретических и эмпирических исследований : монография. Нижний Новгород : Мининский ун-т, 2017.

3. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.

4. Бутенко В. Н., Сидоренко О. И. Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «обидчиков» и «жертв» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С. 138–143.

5. Романова М. В., Фролкина А. В. Особенности школьного буллинга у подростков // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. № 12. С. 63–73.

6. Кривцова С. В. Буллинг в школе vs сплочение неравнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противодействия насилию. М. : ФИРО, 2011. 119 с.

7. Кривцова С. В. Тренинг «Учитель и проблемы дисциплины». М. : Генезис, 1997. 11 с.

ТРУДНЫЕ СИТУАЦИИ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Дзыгун А. С.
УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»
Могилев, Республика Беларусь
E-mail: dzygun61101@gmail.com

Проблема преодоления стрессогенных ситуаций в юности является одной из широко обсуждаемых в современной психологической науке (Е. А. Анненкова, 2010; И. Н. Базаркина, 2013; Т. Л. Крюкова, 2010; Т. Ю. Морозова, 2014; К. Н Смирнова, 2011; и т. д.)

Это обусловлено тем, что из-за быстрого темпа изменений, происходящих в социально-экономической жизни общества, юноши и девушки не могут опираться только на опыт предыдущих поколений. Они вынуждены самостоятельно вырабатывать собственные стратегии совладания с трудностями жизнедеятельности. От того, насколько успешно будет решена эта задача, зависит дальнейшее развитие и становление личности.

Юношеский возраст, в котором находится большинство студентов, является достаточно кризисным. Этот период характеризуется активным развитием нравственных и эстетических чувств, становлением и стабилизацией характера, формированием мировоззрения, осуществлением профессионального выбора, а также овладением полным комплексом социальных ролей взрослого человека. Кризисность юношеского возраста зачастую осложняется материальной и бытовой неустроенностью, интенсивными умственными нагрузками, переживанием экзаменационных стрессов, неопределенностью будущего.

В психологической литературе отмечается, что совладающее поведение «запускается» трудной жизненной ситуацией (далее – ТЖС), которая выступает в качестве фактора, вызывающего стресс [1]. Возникновение субъективной трудности преимущественно связано с когнитивным оцениванием ситуации, в процессе которого человек тем или иным образом категоризирует, интерпретирует ситуацию и выбирает способы поведения в ней. В настоящем исследовании мы придерживаемся точки зрения Е. В. Битюцкой, которая рассматривает когнитивное оценивание ТЖС как систему интегрированных когнитивных и эмоциональных процессов, связанных с множественными оценками человеком ситуации и себя в этой ситуации. Автором выделены следующие признаки ТЖС: значимость ситуации, беспокойство, необходимость затраты дополнительных сил, ресурсов, неподконтрольность, непонятность, необходимость быстрого и активного реагирования, затруд-

нения в принятии решения, трудности прогнозирования ситуации, сильные отрицательные эмоции, угроза будущему [3].

Проведенный анализ литературы показал, что проблема трудных ситуаций в жизнедеятельности студенческой молодежи недостаточно исследована в отечественной психологической науке. В частности, мало изученным является аспект когнитивного оценивания студентами жизненных трудностей. В то же время установление сложных ситуаций, наиболее часто встречающихся в жизни студентов, и характера их ментальной репрезентации субъектами позволит более целенаправленно осуществлять психологическое сопровождение молодых людей, переживающих стресс.

Цель исследования – установить особенности трудных ситуаций, встречающихся в жизнедеятельности студенческой молодежи.

Выборку исследования составили 40 студентов (20 девушек и 20 юношей) в возрасте от 17 до 22 лет (средний возраст – 19 лет).

Для реализации цели исследования использовалась методика Е. В. Битюцкой «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций». Данная методика состоит из двух частей. В первой части респонденту предлагается коротко описать ситуацию, которую он воспринимает как трудную, стрессогенную. Вторая часть методики представлена перечнем утверждений – оценочных шкал. Испытуемому предлагается соотнести описанную в первой части ситуацию с каждым утверждением и проставить соответствующие оценки, используя семибалльную шкалу [2]. Для анализа качественных данных использовался контент-анализ. Количественные данные анализировались с помощью описательной статистики.

Посредством контент-анализа мы проанализировали 40 ситуаций, описанных респондентами. Проведенный анализ позволил выявить ряд трудностей, возникающих в жизнедеятельности студентов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты контент-анализа ответов респондентов

Категории контент-анализа	Общее количество ответов (n = 40), %
Конфликты с близкими, друзьями	25,0
Проблемы в учебной деятельности	20,0
Дефицит времени	20,0
Нехватка материальных средств	17,5
Внутриличностные противоречия	11,0
Другое	6,5

Как видно из табл. 1, чаще всего в жизни студентов встречаются трудности, обусловленные конфликтным взаимодействием с близкими и друзьями (25 %). Это такие ситуации, как «расставание с романтическим партнером», «отсутствие взаимопонимания с родителями», «ссоры с друзьями», «недостаточное внимание со стороны родителей» и т. д.

Также возникновение стресса в жизни студентов связано с проблемами в учебной деятельности (20 %) и дефицитом времени (20 %). Кроме того, субъективную трудность вызывают ситуации, обусловленные нехваткой материальных средств (17,5 %), внутриличностными противоречиями (11 %) и др.

Далее мы проанализировали особенности когнитивного оценивания ситуаций, воспринимаемых студентами как трудные, стрессогенные. В связи с тем что распределение показателей методики «Когнитивное оценивание ТЖС» отличалось от нормального, в качестве первичных описательных статистик нами использовались значения медианы (табл. 2).

Таблица 2

Результаты когнитивного оценивания студентами трудных жизненных ситуаций

Шкалы методики «Когнитивное оценивание ТЖС»	Медиана
Общие признаки трудной жизненной ситуации	4,3
Неподконтрольность ситуации	2,5
Непонятность ситуации	2,7
Необходимость быстрого, активного реагирования	3,5
Затруднение в принятии решения	2,5
Трудности прогнозирования ситуации	3,0
Сильные эмоции	4,5
Перспектива будущего	3,3

Как видно из табл. 2, возникновение субъективной трудности в жизнедеятельности студентов в наибольшей степени связано с переживанием сильных отрицательных эмоций (*Me* = 4,5). Большинство испытуемых воспринимает проблемные ситуации как значимые, беспокоящие, требующие высоких затрат ресурсов (*Me* = 4,3) и быстрого активного реагирования (*Me* = 3,5).

Мы полагаем, что данный факт обусловлен тем, что на данном возрастном этапе молодые люди впервые сталкиваются с новыми, неожиданными для них сложностями, связанными с изменением социальной ситуации развития, возрастанием требований со стороны социума, необходимостью овладения профессиональной деятельностью, а также

возникновением потребности в построении различных по близости и устойчивости межличностных отношений. Для разрешения возникающих трудностей молодой человек часто вынужден быстро принимать решения, а также осуществлять незамедлительные действия. Однако отсутствие жизненного опыта не всегда позволяет ему найти адекватный способ разрешения проблемной ситуации, что сопровождается переживанием сильных негативных эмоций и состояний.

Таким образом, к наиболее распространенным в жизнедеятельности студентов относятся трудные ситуации, связанные с конфликтным взаимодействием с друзьями и близкими людьми, проблемами в учебе и дефицитом времени. Субъективная трудность обозначенных ситуаций обусловлена их высокой значимостью для студенческой молодежи, переживанием сильных негативных эмоций, а также необходимостью быстрого и активного реагирования, повышенным расходованием сил и ресурсов. Результаты проведенного исследования могут быть использованы психологами в процессе консультационной и коррекционно-развивающей работы со студентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 5. С. 20–30.

2. Битюцкая Е. В., Баханова Е. А., Корнеев А. А. Моделирование процесса совладания с трудной жизненной ситуацией // Национальный психологический журнал. 2015. Т. 2, № 18. С. 41–55.

3. Битюцкая Е. В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 87–93.

Ф. СКИННЕР И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Диянова З. В., Самсонова Д. Н.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: dean146@mail.ru , samsonova.dasha2017@yandex.ru

Согласно рейтингу Американской психологической ассоциации (APA) 2002 г. одним из влиятельных психологов XX в. является Б. Ф. Скиннер, получивший премию «За выдающиеся научные заслуги». Он является пионером психологических исследований поведения, создателем фундаментальных основ прикладного его анализа. Являясь представителем бихевиористского направления, Скиннер утверждал, что хотя мы не можем понять внутреннего состояния человека, мы можем наблюдать влияние среды на его поведение, а посредством влияния на среду можно менять поведение.

Фредерик Скиннер наиболее известен своей теорией оперантного научения, нашедшей отражение в его основном труде «Поведение организмов», в котором он изложил принципы «оперантного обусловливания». В своих работах он продвигал идеи широкого применения развиваемых в бихевиоризме техник модификации поведения для улучшения общества как формы социальной инженерии, которая оказала огромное влияние на психологию, психиатрию, систему образования и воспитания, организацию контроля за заключенными.

Наибольшее влияние оперантное обусловливание оказало на обучение посредством создания обучающих машин и материала для программированного обучения. Эти методы, основываясь на базовых элементах скиннеровского подхода к научению (построение сложных реакций из многих простых и подкрепление, близкое по времени к реакции, которой нужно научить), широко приняты в образовательных системах (от дошкольного до высшего образования) как в США, так и в нашей стране [1].

На наш взгляд, представляют интерес для современной системы обучения требования, сформулированные Скиннером, к технологии линейного программированного обучения:

а) исключение из процесса обучения страха перед наказанием за плохие оценки;

б) переход от контроля к самоконтролю учащихся;

в) перевод традиционной педагогической системы в режим самообучения учащихся [2].

Следование данным требованиям способствует формированию поведения, нацеленного на будущее. По мнению Скиннера, это дает возможность развиваться современной системе образования, где учащий-

ся рассматривается не только как ребенок, которого нужно контролировать, но и как взрослый, способный к самодисциплине. Существенная роль отводится подкреплению, являющемуся ключевым понятием в концепции Скиннера. От того, какое подкрепление будет превалировать в учебном процессе, позитивное или негативное, будет зависеть его эффективность. Как правило, позитивные методы воздействия (например, поощрение) вызывают положительные эмоции и активизируют человека, что отражается и в поведении. Негативные методы (наказание) также оказывают влияние на поведение, но за счет устранения того, что препятствовало достижению цели. Однако это не делает человека пассивным, а, наоборот, позволяет ему, исправляя ошибки, получить желаемый результат. Тем не менее Скиннер отдавал предпочтение положительным методам, т. е. положительному подкреплению.

Внедренная в нашей стране в высшую школу балльно-рейтинговая система оценивания процесса обучения студентов является, на наш взгляд, отражением разработанной Ф. Скиннером технологии образования. Особенно это касается использования методов, повышающих рейтинг студентов за счет учебной мотивации. Речь идет о балльно-рейтинговой системе (БРС), которая выступает в качестве позитивного подкрепления учебного процесса в высшей школе.

Балльно-рейтинговая система оценки вводится как гибкое и эффективное средство ранжирования студентов по результатам учебной деятельности, мотивирующее их на достижение высоких результатов. У студентов появляется интерес, который приводит к активному обучению. Главным условием адаптации студентов к БРС является ее логичность, сбалансированность и информационная открытость [3].

БРС включает оценку по следующим показателям:

- посещаемость занятий;
- активность на занятиях;
- рубежный контроль;
- аттестация самостоятельной работы.

Благодаря гибкости и вариативности БРС, накопительная система оценивания дает возможность студенту своевременно и добросовестно готовиться к выполнению учебных заданий. По Б. Ф. Скиннеру, преподавание – это содействие обучению. Можно учиться и без педагогов, но учитель подготавливает условия, делающие процесс обучения быстрее и эффективнее. Как мы отмечали ранее, поведение, обусловленное позитивным подкреплением и положительными эмоциями, по Скиннеру, имеет тенденцию повторяться в будущем чаще. К примеру, поощряя студента некоторым количеством баллов за работу на семинарском занятии, активное участие в обсуждении новой темы, преподаватель

подкрепляет его инициативу к высказыванию своей позиции, даже если это было просто дополнение материала. А если за выступление с докладом дается большее количество баллов, то мотивация к их получению будет еще более высокой.

Логичным кажется и такой способ изменения поведения, который предполагает наказание, поскольку оно ведет к неприятным последствиям. Однако, по Скиннеру, это спорный метод отучить от нежелательного поведения. С его точки зрения, предотвращение негативного поведения само вызывает позитивные последствия, т. е. является подкреплением. Именно эта форма подкрепления активно используется в БРС: если задание выполнено, студент получает соответствующие баллы, если нет – не получает. Таким образом, обучающийся берет на себя ответственность за свою итоговую оценку (путем зарабатывания определенного количества баллов) и имеет право выбора: выступить с докладом, дополнить ответы одногруппников или вообще не участвовать в обсуждении вопросов. Тогда не может быть и речи о негативном подкреплении.

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что учение Ф. Скиннера не утратило своего значения в наши дни. Его идеи нашли отражение в системе российского современного образования, в частности, в применении балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов, что оказывает благотворное влияние на учебный процесс в высшей школе в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Холл С. К., Линдсей Г. Теории личностей / пер. с англ. И. В. Гриншпун. М. : КСП+, 1997.

2. Пятьдесят современных мыслителей об образовании, от Пиаже до наших дней / Д. Палмер. М. : Высшая школа экономики, 2012.

3. Пономарев М. В. 10 мифов о балльно-рейтинговой системе // Московский педагогический государственный университет. 2022. URL: http://mpgu.su/obrazovanie/ballno-reytingovaya-sistema-2/10-mifov/ (дата обращения: 18.03.2022)

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В ПРОФЕССИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ТИПА

Елагина М. Ю.
ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»
Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: kochevanchik@mail.ru

Интерес к психологическому изучению профессиональной деятельности во многом обусловлен тем, что профессия, выступая как социально-экономическое явление, характеризует социальную жизнь и не может не реагировать на изменения, происходящие в ней. Одним из критериев достижения жизненной успешности является следование адекватно выбранной профессии, при этом профессиональная самореализация, становясь ключевым фактором, определяет успешность приспособления к меняющимся условиям рынка труда. Социально-технологические трансформации, связанные со стремительным развитием цифровизации, с изменением представлений о месте и роли человека в социуме, отражаются в первую очередь именно на функционировании профессиональной деятельности. Подобные преобразования влияют на требования к подготовке специалистов разных сфер деятельности, включая специалистов профессий информационного типа.

В сложившихся условиях интерес научного сообщества к проблемам психологии труда значительно вырос, и ученые отреагировали на изменения, произошедшие в профессиональной деятельности информационного характера. Так, по мнению В. Ю. Асланян, «…ярким примером здесь служит появление субъектно-информационного подхода, предложенного С. Л. Леньковым, и активно развиваемого А. В. Карповым, Н. Е. Рубцовой» [1, с. 22]. К настоящему времени список работ и авторов, развивающих субъектно-информационный подход и изучающих профессии информационного типа значительно вырос: А. А. Карпов [3], Т. В. Разина [11], А. В. Чемякина [5]. Согласимся с В. Ю. Асланян, что «…в рамках деятельностной теории принята точка зрения об изменениях макроструктуры деятельности в зависимости от вида преобразуемого объекта» [1, с. 25]. И в рамках настоящей статьи нами предпринята попытка привести примеры самореализации в профессиональной деятельности специфически нового типа, который в профессиоведении занимает в ряду профессий особое место, так как в нем доминирует взаимодействие не с людьми или материальными объектами, а с информацией [4; 7; 8; 10; 12]. Сфера представленности профессиональной деятельности нового типа включает специальности информационного характера: программист, экономист, IT-специалист, специалист по анализу больших данных, специалист по облачным сер-

висам, разработчик интеллектуальных систем, оператор банковской сферы, ученый, бизнес-аналитик и др. [13]. Отметим также, что исследования конкретной психологической специфики субъектов труда в профессиях информационного типа до настоящего времени встречаются относительно редко, а их результаты остаются разрозненными.

В настоящее время профессиональные предпочтения молодежи значительно расширились за счет выбора профессий и специальностей информационного типа. При прогнозировании успешной деятельности высокие требования к личностным и профессиональным качествам претендентов предъявляются в том числе в отношении различных свойств, характеризующих особенности и стили мышления, таких как рефлексивность, толерантность к неопределенности, гибкость мышления, критичность мышления и др.

В условиях современного рынка труда актуальной проблемой высшего образования является адекватный выбор обучающимися профессий, которые соответствуют как их индивидуально-типологическим, так и личностным особенностям. Такой выбор закладывает необходимые основания для последующего формирования интенции молодого человека к его профессиональной самореализации, развития желания и способности работать в сфере профессиональной деятельности изученной и освоенной специальности [2]. Вопросы трансформации образования под влиянием глобальной цифровизации изучаются уже на протяжении длительного времени. Вместе с тем отдельные аспекты таких изменений остаются не изученными. Это относится и к профессиональной направленности, и к профессиональной самореализации. Становление профессионализма обучающихся и последующая результативность их деятельности базируется, в свою очередь, на общей готовности к труду и специальной готовности к конкретной профессиональной деятельности. Формирование психологической готовности в процессе профессиональной подготовки связано с образованием профессионально направленных отношений, мотивов, а также с соответствием условий профессиональной подготовки условиям реальной профессиональной деятельности [6]. Значимость психологической готовности к труду особенно возрастает в условиях цифровизации, связанных с возрастанием неопределенности профессионального развития и многообразия возможностей выбора, с увеличением конкуренции, с перераспределением функций контроля за выполнением профессиональной деятельности и, в частности, с увеличением значимости самоконтроля профессионала [9].

Психологическая безопасность является одной из психологических характеристик в области IT и становится значимой проблемой для эффективности организаций. Основными актуальными проблемами пси-

хологической безопасности в области IT являются исследования мотивационно-потребностной сферы IT-специалистов в создании доверительных отношений, в обмене информацией, передаче опыта и знаний [14].

Е. И. Шумейко, Л. А. Верещагина изучили содержание внутренних мотивов IT-специалистов во взаимосвязи с разнородными показателями проактивного поведения, которые можно рассматривать в качестве индикаторов выраженности потребностей в соответствующих проявлениях проактивного поведения. Выявлены следующие особенности IT-специалистов: в высокой степени сформированы и выражены такие внутренние мотивы профессиональной деятельности, как удовлетворенность процессом труда, самореализация и ощущение свободы; характерна высокая выраженность таких индикаторов потребностей в проактивном поведении, как общая удовлетворенность жизнью, удовлетворенность работой и самоэффективность [15].

Сфера информационных технологий отличается стремительным развитием, и для сохранения набранного темпа необходимы высококлассные специалисты. Потребность в сформированной психологической готовности к профессиям информационного типа может быть реализована при наличии соответствующих способностей, знаний, умений и навыков, которые для случая информационного труда имеют определенную специфику. Психологическое сопровождение готовности к работе в профессиях информационного типа следует организовывать с учетом того, как специалист идентифицирует себя в мире профессий, в какой степени у него сформированы профессионально важные качества, необходимые для успешной профессиональной самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асланян В. Ю. Психологическое воздействие в структуре социономической профессиональной деятельности // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2011. № 15. С. 22–27.

2. Смыслотехники как фактор инициации самореализации / М. Ю. Елагина, Д. В. Пеньков, Л. В. Соловьева, М. О. Марченко // Молодой исследователь Дона. 2019. № 4 (19). С. 130–134.

3. Карпов А. А. Структурно-феноменологический подход к исследованию субъектно-информационных видов деятельности // Личность: ресурсы и потенциал. 2021. № 3 (11). С. 32–34.

4. Карпов А. В., Леньков С. Л. Профессиональная деятельность информационного характера: новый тип субъект-объектной организации // Ярославский психологический вестник. 2003. № 10. С. 9–16.

5. Карпов А. В., Чемякина А. В. Психологическая специфика профессиональной деятельности субъектно-информационного класса // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. 2021. Т. 15, № 3 (57). С. 422–433.

6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.

7. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям : учебное пособие. Тверь : Тверской государственный университет, 2001. 128 с.

8. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям деятельности : монография. Тверь : Тверской государственный университет, 2002. 112 с.

9. Паклянова В. А., Поваренков Ю. П. Профессиональная самореализация личности на разных стадиях обучения в высшем учебном заведении // Человеческий фактор: социальный психолог. 2021. № 1 (41). С. 504–515.

10. Психология на пути к пониманию человека и социума / Х. И. Лейбович [и др.]. Тверь : Тверской государственный университет. 2004. 112 с.

11. Разина Т. В. Метасистемный и субъектно-информационный подходы как методологическая основа для исследования мотивации научной деятельности // Психология труда и управления в современной России: Организация, руководство и предпринимательство : материалы Международной научно-практ. конф. Тверь, 2014. С. 39–42.

12. Рубцова Н. Е. Психологическое исследование профессиональной деятельности: субъектно-информационный подход // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2004. № 1 (39). С. 61–64.

13. Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И. Психологические особенности субъектов труда в профессиях информационного типа // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 147–163.

14. Столярчук Е. А., Юркова Ю. Ю., Заручникова Н. О. Психологические факторы безопасности в профессиональной деятельности IT организаций: актуальные проблемы // Ананьевские чтения : материалы международной научной конф. СПб., 2020. С. 317–318.

15. Шумейко Е. И., Верещагина Л. А. Внутренняя мотивация как предиктор проактивного поведения IT-специалистов // Ананьевские чтения : материалы международной научной конф. СПб., 2020. С. 323–324.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ВРАЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ

Заварзин А. А., Ильичева В. Н., Карандеева А. М., Насонова Н. А.
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко»
Воронеж, Россия
E-mail: arina_karandeeva@mail.ru

Студенты медицинских высших учебных заведений в рамках современного высшего образования проходят последовательные этапы формирования профессионального врачебного мышления. Основные этапы практического обучения заключаются в последовательной смене изучения теоретических и прикладных дисциплин. В процессе обучения происходит тесная интегрирующая взаимосвязь между различными учебными предметами, в результате чего формируется практико-ориентированный объем знаний, необходимый для выполнения основных задач практического здравоохранения.

Модель поведения учащегося медицинского вуза следует рассматривать как модель поведения объекта с индивидуальными психофизиологическими особенностями. Однако обучение осуществляется в рамках регламентированного календарно-тематического плана, соответствует основным стандартам медицинского образования. К базовым задачам преподавания в высшей медицинской школе следует относить не только объяснение и контроль учебного материала, но и активное формирование у студентов целей, мотиваций для учебы, определение их направленности [1]. Следует задавать одновременно несколько целей и мотиваций, чтобы каждый обучающийся мог выбрать наиболее подходящую для себя.

Важным этическим принципом медицинского работника является гуманизм. Однако студент должен понимать, что современная медицина – это четкая алгоритмическая математическая модель с отлаженными юридическими и экономическими взаимодействиями между участниками образовательного процесса. Поэтому следует формировать мотивацию в рамках как человеколюбия, так и стабильного экономического положения в будущем. Целью обучения является не только сложный многоступенчатый процесс накопления теоретических знаний и практических умений для оказания квалифицированной медицинской помощи пациентам в будущем, но и важный процесс успешного своевременного прохождения этапных и заключительных экзаменов, получения диплома о высшем профессиональном образовании,

освоения медицинских стандартов для дальнейшего занятия лечебной деятельностью [2].

Так, формирование двух мотивационных моделей позволит студентам высших учебных заведений реально подходить к своей будущей профессиональной деятельности, снизит вероятность фрустрации и преждевременного психоэмоционального выгорания.

Предрасположенность учащегося к теоретической или практической деятельности следует учитывать во время учебного процесса. Так, следует оценивать не только трудолюбие и усердие в освоении изучаемого предмета, но и скорость выполнения поставленных задач, умение действовать в нестандартных ситуациях, психоэмоциональную устойчивость. Важным вопросом также остается определение возрастного интервала для формирования прикладных навыков [4]. Учитывая современные вызовы для системы здравоохранения, имеется тенденция к ранней активизации практической деятельности студентов. Этот факт, бесспорно, имеет большое значение для системы здравоохранения и незаменим для накопления практического опыта.

В рамках исследования рассматривались ответы 43 студентов 4-го курса, прошедших врачебную практику в лечебном учреждении, на тест психоэмоционального выгорания Маслач – Джексона MBI для медицинских работников. При этом студенты были разделены на группы: неработающие (28 человек), работающие (15 человек) в практической медицине в статусе младшего или среднего медицинского персонала. Результаты оценивались по следующим критериям: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений.

Средний системный индекс синдрома перегорания в группе работающих студентов составил 0,42. В структуре модели выгорания преобладала деперсонализация, проявляющаяся в основном безразличным отношением к переживаниям пациентов, негативизму, стремлению механически, быстро, часто бездумно и бездушно выполнять свою работу, согласно должностным инструкциям.

Средний системный индекс синдрома перегорания в группе работающих студентов составил 0,31. В структуре модели выгорания в данном случае преобладала редукция профессиональных достижений, выраженная неудовлетворенностью уровнем своих практических навыков и умений при их реализации во время прохождения врачебной практики [5].

Важно отметить, что посещаемость работающих студентов врачебной практики на 25% ниже, чем в среднем в общей группе. Работающие студенты отмечают снижение важности теоретического образования ввиду меньшей возможности применения этих знаний на уровне среднего медицинского звена. Также остается открытым вопрос юридиче-

ской и экономической составляющих студенческой работы. Поскольку большинство опрошенных характеризуют свой труд чрезмерно низкооплачиваемым, отношение пациентов отмечают часто как предвзятое, что приводит к значимому, ситуационно выраженному увеличению количества стрессовых факторов [3].

Таким образом, психоэмоциональное выгорание выше в группе работающих студентов, в структуре преобладают деперсонализирующие проявления. В группе неработающих студентов превалирует редукция профессиональных достижений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гундарова О. П., Кварацхелия А. Г. Система информационного обеспечения при изучении анатомии человека // Журнал анатомии и гистопатологии. 2017. № S. С. 14.

2. Дистанционное обучение в медицинском вузе / В. Н. Ильичева, Н. А. Насонова, Д. А. Соколов, А. М. Карандеева // Цифровое образование: новая реальность : сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 ноября 2020 г. Чебоксары, 2020. С. 101–103.

3. Психоэмоциональная готовность к обучению в высшей школе / А. М. Карандеева, А. Г. Кварацхелия, Н. А. Насонова, О. П. Гундарова // Модернизация культуры: знание как инструмент развития : материалы VII Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Самара, 20–21 мая 2019 года / под ред. С. В. Соловьевой, В. И. Ионесова, Л. М. Артамоновой. Самара, 2019. С. 273–276.

4. Трудности цифровизации высшего профессионального образования / А. М. Карандеева, А. Г. Кварацхелия, Н. А. Насонова [и др.] // Цифровое образование: новая реальность : сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 ноября 2020 г. Чебоксары, 2020. С. 104–106.

5. Насонова Н. А., Соколов Д. А. Способы решения проблемы профессионального самоопределения школьников старших классов // Современные тенденции развития системы образования : сб. ст. Чебоксары, 2019. С. 264–266.

ШКОЛОФОБИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Зайнутдинов А. К., Пеканова Е. А., Яшкова А. С.
ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России»
Химки, Россия
E-mail: ekaterinapekanova@gmail.com

Отечественный психолог Л. С. Выготский разработал возрастную периодизацию психического развития человека от момента зачатия до смерти. В этой возрастной периодизации он выделил два возрастных периода, а именно: дошкольный возраст (3–7 лет) и школьный (7–13 лет), когда ребенок готов пойти в школу, готов к получению новых знаний, новых знакомств, расширению своего кругозора и изменению своего социального окружения.

Однако не каждый ребенок сможет безболезненно пойти в школу, влиться в новый коллектив, привыкнуть к новому распорядку дня, к изменению своих приоритетов, к новой познавательной деятельности. Для каждого ребенка первые годы обучения в школе являются стрессом. Каждый ребенок на уроках ждет к себе индивидуального подхода, понимания и одобрения окружающих, похвалы. В случае, если ребенок не получит должного внимания, у него не будет получаться своевременно понимать и усваивать новые знания, он не найдет себе друзей в новом коллективе, у него может развиться нежелание посещать школу, боязнь уроков, ответов у доски, общения со сверстниками. Современные психологи такую боязнь школы относят к серьезной психолого-педагогической проблеме и называют «школофобией».

Школофобия – это беспричинный страх ребенка перед школой, ответами на уроках у доски, неудовлетворительной оценкой его знаний по какому-либо предмету, боязнь взаимодействия с учителем, школьным коллективом сверстников, неуместная тревога, вызванная расставанием с домом [1].

Актуальность темы состоит в том, что ежегодно первоклассниками становятся более миллиона детей, но не каждому из них удается успешно социализироваться в школьной среде.

К основным причинам развития школофобии у детей дошкольного и школьного периодов психологического развития возрастной периодизации Л. С. Выготского относятся: психологическая травма, полученная ребенком в школе; непринятие ребенка коллективом сверстников в школе; неудовлетворительные оценки, полученные за выполнение домашней работы или за ответ на уроке, у доски; психологические давление со стороны классного руководителя или учителя-предметника; трудности во взаимодействии с учителями; очень большие умственные, интеллектуальные нагрузки; высокие физические нагрузки;

большое количество домашних заданий; жестокие шутки одноклассников, сверстников; недосып ребенка; психологическое давление со стороны одноклассников, сверстников в школе; публичная критика ребенка перед всем классом; переход в новую школу (знакомство с новым коллективом сверстников, педагогическим составом школы).

По данным исследователей, пик развития школофобии у детей приходится на возраст 11 лет. Чаще этой проблемой страдают девочки младшего школьного возраста [3]. Примечательно, что распространенность школофобии относительно невелика по сравнению с другими психическими проблемами школьников и составляет всего 8 %.

На ранних стадиях развития школофобию можно диагностировать по ряду соматических симптомов: повышенная потливость; учащенное сердцебиение; учащенный пульс; тремор; мышечная слабость; обмороки (потеря сознания); асфиксия; чувство тяжести в области грудной клетки; тошнота; головные боли; расстройство пищеварительной системы; ощущение дрожи в теле.

У детей, страдающих школофобией, проявляется оцепенение, плаксивость, нервозность, ступор в поведении при разных ситуациях, обидчивость, чрезмерная агрессия. В стрессовой ситуации ребенок может нервно ходить из стороны в сторону, проявлять неадекватное поведение и странные реакции на слова и поступки взрослых. Очень часто такое поведение и все вышеперечисленные симптомы родители относят к обыкновенным капризам ребенка.

Самым главным симптомом школофобии является страх перед приступом страха. Школьник помимо того, что боится посещать школу, еще боится того, что в школе одноклассники, учителя, знакомые из старших или младших классов увидят его в неконтролируемом состоянии. Ребенок размышляет о том, что из-за своей школофобии он может сойти с ума.

В качестве методики диагностики школофобии у ребенка можно использовать опросник Филлипса. Цель методики заключается в выявлении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

При правильной обработке и интерпретации результатов можно выявить уровни общей тревожности в школе, переживания социального стресса, фрустрации потребности достижения успеха, страха самовыражения, страха ситуации проверки знаний, страха не соответствовать ожиданиям окружающих (сверстников, учителей), низкой физиологической сопротивляемости стрессу, а также уровень проблем и страхов в отношениях с учителями и одноклассниками.

Для определения школофобии у детей дошкольного и школьного периодов психического развития по возрастной периодизации Л. С. Выготского наиболее подходят вопросы (из опросника Филлипса) по критериям: общий уровень тревожности в школе, проблемы и страх в отношениях с учителем, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, страх ситуации проверки знаний в школе.

В анкету заложено четыре критерия, по которым определялся уровень школофобии у школьников Московской области. Метод сбора информации для исследования: опрос школьников Московской области в форме анкетирования – внесение ответов в электронную анкету через интернет. Инструментарий исследования: электронная анкета (опросник), состоящая из 37 вопросов. Выборка исследования составила 22 школьника Московской области в возрасте от 5 до 13 лет.

С помощью проведенного опроса удалось выяснить, что у большинства школьников Московской области присутствует риск развития школофобии и ее негативных последствий, т. е. боязни посещения школы, страха не соответствовать ожиданиям преподавателей и родителей, переживаний из-за полученных оценок, а также страха быть не принятыми в обществе своих сверстников.

Из результатов опроса можно заметить, что практически на все вопросы больше половины опрошенных респондентов отвечали «Да», т. е. подтверждали наличие у них определенных переживаний, страхов, волнений.

Данный опрос можно использовать учителям и родителям для выявления уровня общей тревожности в школе, уровня переживания социального стресса, уровня фрустрации потребности достижения успеха, уровня страха самовыражения, уровня страха ситуации проверки знаний, уровня страха не соответствовать ожиданиям окружающих (сверстников, учителей), уровня низкой физиологической сопротивляемости стрессу, а также уровня проблем и страхов в отношениях с учителями и одноклассниками.

Своевременная диагностика школофобии на ранних этапах развития поможет корректно избавить ребенка от нее. Результаты данного исследования можно использовать для выработки рекомендаций школьникам и их родителям по вопросам адаптации в школьной среде.

В ходе проведенного исследования удалось выяснить, что примерно 70 % школьников Московской области подвержены возникновению у них такой проблемы, как школофобия.

В качестве рекомендаций для родителей, чьи дети находятся в зоне риска по поводу развития у них боязни школы, можно предложить следующее. Если ребенок страдает школофобией, в первую очередь необходимо поговорить с ним, постараться узнать, что же пугает его в

стенах школы. Дети очень часто не могут внятно объяснить, что вызывает у них страх, поэтому если родителям не удается самостоятельно выявить причины школофобии, то необходимо обратиться к высококвалифицированному детскому психотерапевту [6]. С помощью регулярных доверительных бесед с детским психологом ребенок начнет иначе относится к пониманию своих собственных страхов, станет понимать причину той или иной боязни в школе, сможет самостоятельно выходить из конфликтных ситуаций [7].

Помимо психотерапии, детям дополнительно могут назначить медикаментозное лечение. Чаще всего маленьким пациентам назначаются легкие антидепрессанты, которые подходят им по возрасту, курс лечебно-профилактической физической культуры, посещение бассейна, массаж, физиотерапия, упражнения для избавления от страхов, занятие спортом.

Школофобию можно вылечить, но не всегда это получится сделать без дальнейших последствий, которые в будущем будут отражаться на психике ребенка. Поэтому предупреждение (профилактика) школофобии является намного эффективнее, чем ее лечение [8].

Самая лучшая профилактика развития такого психического расстройства, как школофобия, – это доверительные беседы с ребенком, внимание, психологическая поддержка и хороший микроклимат в семье [5]. Родителям стоит прислушиваться к своему ребенку, которому необходима моральная поддержка Любая критика, замечания со стороны родителей и наказание являются дополнительными стрессовыми факторами для школьника.

Стоит помнить: если ребенок не хочет идти в школу, боится, то для этого есть какая-то причина. Профилактика боязни школы как раз заключается в том, чтобы выслушать ребенка, понять и поддержать его, войти в положение и помочь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиллберг К. Психиатрия детского и подросткового возраста. М. : ГЭОТАР-МЕД, 2004.
2. Общая психология. URL: https://bookap.info/genpsy/maklakov_obshchaya_psihologiya.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. ; Воронеж, 2000. 301 с.
4. Ремшмидт Х. Детская и подростковая психиатрия. Введение в практику. М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. 624 с.
5. Социальные и семейные факторы психического здоровья детей и подростков / Слободская Е. Р. [и др.] // Психиатрия. 2008. № 1. С. 16–23.
6. Спиваковская А. Психотерапия: игра, детство, семья. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 430 с.
7. Хухлаева О. Психологическая поддержка детей со страхами // Школьный психолог. 2002. № 6. С. 7–12.
8. Щербатых Ю. Психология страха. М. : ЭКСМО, 2003. 542 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЕЙ РЕАГИРОВАНИЯ НА ИЗМЕНЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ

Замыслова О. Е., Рубцова М. О.
Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС
Новосибирск, Россия
E-mail: for.mashi@gmail.com, listratenkotanya@yandex.by

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования взаимосвязи стилей реагирования на изменения и эмоционального интеллекта у студентов.

Сегодня социокультурная ситуация характеризуется, с одной стороны, ростом неопределенности и малой прогнозируемостью, а с другой – выраженной ориентацией на инновации в образовании, в производстве. В таких условиях особенно актуально исследовать стили реагирования как поведенческие модели адаптации к современным условиям.

Социальная ситуация развития молодежи насыщена решением как возрастных, так и учебных задач в часто меняющихся условиях. Стиль реагирования на изменения в большей мере проявляется у студентов в учебной деятельности, но в дальнейшем будет являться важнейшим условием продуктивности профессиональной деятельности.

Нам представляется важным исследовать, в какой мере выбор стиля реагирования на изменения у молодежи определяется личностной переменной: эмоциональным интеллектом.

Базовыми понятиями нашего исследования являются «стиль реагирования на изменения» и «эмоциональный интеллекта».

Под стилем реагирования на изменения понимается предпочитаемая модель поведения в ситуации неопределенности. Важно подчеркнуть, что стиль изменения выражается в эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакциях. Количество публикаций, посвященных изучения этого явления год от года растет.

Существует четыре стиля реагирования на изменения. Консервативный стиль характеризуется негативным отношением к переменам, непризнанием их необходимости и эмоциональным отстранением от них. Человеку с реактивным стилем свойственно воспринимать изменения как стресс, приводящий к напряженности, а также делать акцент на индивидуальных трудностях в преодолении изменений. Реализующий стиль характеризуется отношением к изменениям как к необходимости, когнитивным принятием изменений, отсутствием ярко выраженных позитивных эмоций от изменений. Инновационный стиль проявляется в позитивном отношении к большинству изменений, установке на самостоятельный поиск преимуществ и выгод от изменений, которые принимаются когнитивно и эмоционально [1].

В своем исследовании мы особенно акцентировали внимание на инновационном и реализующем стилях, так как сегодня работодатель

заинтересован в работнике, имеющем именно эти стили, что обеспечивает наибольшую эффективность его профессиональной деятельности.

Эмоциональный интеллект – это способность понимать свои и чужие эмоции, а также управлять ими с целью эффективного взаимодействия.

Объектом нашего эмпирического исследования мы определили стиль реагирования на изменения. Предмет исследования – эмоциональный интеллект как условие формирования стиля реагирования на изменения. Целью исследования было выявление взаимосвязи стилей реагирования на изменения и эмоционального интеллекта у студентов.

Выборкой исследования стали 45 человек, студенты-психологи 1–3-го курсов СИУ РАНХиГС. Возраст: 18–22 лет. Выборка состояла из девушек и юношей.

Нами были получены статистически достоверные связи между переменными. Чем выше управление чужими эмоциями и межличностный эмоциональный интеллект, тем выше реализующий стиль. Чем выше межличностный эмоциональный интеллект и управление чужими эмоциями, тем выше выраженность инновационного стиля. То есть можно подметить положительную взаимосвязь между межличностным эмоциональным интеллектом и выраженностью ориентации на реализацию и инновации.

Интересные получены отрицательные взаимосвязи между внутриличностным эмоциональным интеллектом и инновационным стилем. Возможно, чем больше молодые люди погружаются в мир своих эмоций и при этом мало умеют управлять ими, тем сложнее им осуществить самостоятельный поиск преимуществ и выгод от изменений и проще отказаться от них. Чем ниже показатели межличностного эмоционального интеллекта и внутриличностного эмоционального интеллекта, тем более выражен консервативный и реактивный стиль реагирования на изменения. То есть низкая ориентация как на свои, так и на чужие эмоции побуждает молодых людей негативно относится к переменам, эмоционально отстранятся, испытывать напряжение.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Чем больше развит межличностный эмоциональный интеллект и его параметры, тем выше ориентация на инновационный и реализующий стиль реагирования на изменения. Чем выше показатели эмоционального интеллекта, тем ниже показатели реактивного и консервативного стиля реагирования на изменения. Гипотеза нашла свое подтверждение: эмоциональный интеллект можно рассматривать как одно из условий формирования реализующего и инновационного стиля у будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. БазаровТ. Ю., Сычева М. П. Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 25. С. 12. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 23.04.2022).

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ЛЕТАЛЬНОСТИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ОВЗ И (ИЛИ) ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Зинин С. В.
МКОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Нижнеудинск»,
МКОУ «СОШ № 25 г. Нижнеудинск»
Нижнеудинск, Россия
E-mail: zinin-sergey79@mail.ru

В современных условиях реализации ФГОС школьные консилиумы должны проводить целенаправленную работу по предупреждению летальных случаев среди несовершеннолетних с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и (или) инвалидностью.

Неутешительная статистика по распространенности в образовательных организациях Российской Федерации смертельных случаев среди обучающихся и воспитанников красноречиво говорит о важности этой работы. В частности, в 2016 г. только на уроках физкультуры умерло 211 детей [13].

По некоторым исследованиям, в России среди мальчиков и девочек до 5 лет от инсультов умирают 15 человек на 1 млн [12]. Учителя, обучающие подростков с ранним (диффузным) поражением ЦНС, могут стать невольными свидетелями острого инсульта у них и таких последствий, как парализация [5], которая при неправильных и несвоевременных действиях может стать предвестником смертельной трагедии [9].

Кроме этого, причинами летальных случаев могут быть как суициды, так и неосторожные, необдуманные манипуляции умственно отсталых детей с колющими, режущими, огнеопасными предметами, бесконтрольное употребление ими лекарств, а также неправильно оказываемая несовершеннолетним доврачебная экстренная (первая) помощь.

Важно учитывать, что некоторые хронические заболевания, которым подвержены обучающиеся с ОВЗ и (или) инвалидностью, могут провоцировать тяжелые формы депрессии, суицидальные мысли, нежелание жить и улучшать свое качество жизни, например: грипп и COVID-19 [7], воспалительные (дегенеративные) заболевания суставов [1], эпилепсия [10] и многие другие болезни. Примечательно, но при некоторых заболеваниях «классического» поведения, сигнализирующего о суицидальных намерениях больного ребенка (просить прощение, раздавать любимые вещи, оставлять предсмертные записки, переставать ухаживать за собой и прочее), может и не наблюдаться [6].

Практика по комплексному медико-социальному и психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью специалистами ПМПК МО «Нижнеудинский район» и школьного психолого-педагогического консилиума МКОУ «СОШ № 25 г. Нижнеудинск» непосредственно в домашних условиях периодически выявляет множественные факторы риска. Оказывается, что родители не всегда задумываются о должном создании безопасной среды для своих больных детей. В частности, несовершеннолетние с грубыми формами нарушения поведения (в данном контексте нарушение поведения – медицинский диагноз) имеют прямой доступ к ножам, лезвиям, спичкам, к своим медикаментам и лекарствам других членов семьи. Уже обнаружены и пресечены случаи, когда мальчики ложатся спать с ножами под подушкой как средствами мнимой «самообороны»; законные представители на обеденном столе держат тазики или кастрюльки с медикаментами; школьники с ДЦП и умеренной умственной отсталостью находятся без присмотра в комнатах, в которых проводятся работы по электропроводке; малыши, склонные к острым обморочным состояниям, закрывают двери помещений, в которых они находятся одни, на замок и прочее.

Также зафиксированы отдельные случаи, когда родители не только не знают элементарных правил оказания первой помощи своим детям при манифестации острых симптомов болезни, но и причиняют им дополнительный вред по неосторожности.

Такая направленность профессионального анализа социальной ситуации развития обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью позволяет вырабатывать алгоритмы, методы и приемы работы, направленные на предупреждение попадания несовершеннолетних детей в сложные жизненные ситуации.

В современных условиях реализации ФГОС, когда политика государства в сфере образования требует научиться включать несовершеннолетних с отличительными от нормы здоровья состояниями в образовательные отношения [11], роль педагога-психолога образовательной организации становится ведущей, требующей формирования и развития следующих, по мнению автора статьи, профессиональных компетенций и умений:

- составлять охранительный клинико-педагогический режим [2];
- изучать медицинские документы, а также грамотно ориентироваться в официально признанных внутренних картинах болезней (ВКБ), определять, какое влияние соматические проблемы оказывают на инстинкт самосохранения;
- проводить клиническое интервью, оказывать родителям социально-диспетчерскую помощь [3–5];

• контролировать, каких правил доврачебной экстренной (первой) помощи придерживаются законные представители, а также по какой схеме и каким дозировкам они проводят лечение;

• принимать активное участие в мониторинге социальной ситуации развития, исключать потенциально опасные факторы риска для жизни и здоровья; разрабатывать и внедрять в практику работы протоколы общей проверки безопасности среды и многое другое.

В настоящее время алгоритм социально-диспетчерской помощи, а также задачи по межведомственному взаимодействию подробно изложены в соответствующих «Методических рекомендациях по организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении». В частности, детально регламентируется важность сбора сведений о заболевании ребенка и побочных явлениях при лечении, которые необходимо учитывать педагогическим работникам в процессе обучения [8].

Отдельного внимания заслуживает доврачебная экстренная (первая) помощь обучающимся с ОВЗ и (или) инвалидностью, обусловленной ранним органическим поражением ЦНС. У этих детей в учебном процессе возможны следующие ухудшения по состоянию здоровья: приступы эпилепсии, кровотечения из носа, кишечные кровотечения, слабый контроль над тазовыми функциями (энурез, энкопрез), головная боль, обмороки, сложные автоматизированные действия, нарушения поведения и многое другое. При этом одни заболевания могут существенно ухудшать качество жизни ребенка и не представлять опасности для жизни, другие – могут представлять полную опасность для жизни. В любом случае перед образовательной организацией появляются проблемные вопросы, связанные с тем, как помочь несовершеннолетним, чтобы избежать каких-либо инсинуаций и конфликтов с законными представителями несовершеннолетних, разбирательств со стороны правоохранительных органов.

Как вариант по оказанию конструктивной помощи воспитанникам в МО «Нижнеудинский район» автором данной статьи, педагогом-психологом, рекомендовано в рамках деятельности школьных психолого-педагогических консилиумов просить родителей писать на имя директора образовательной организации соответствующие заявления, в которых детально и недвусмысленно излагать:

• факторы риска и возможные проблемы по соматическому благополучию, с которыми может столкнуться учебное заведение;

• правила оказания доврачебной экстренной (первой) помощи;

• границы дозволенного в действиях учителей.

Такой подход позволяет не только предупреждать деструктивные конфликты между участниками образовательных отношений, но и способствует тому, что в процессе получения доврачебной помощи дети

чувствуют себя преимущественно комфортно, сохраняют свое лицо и достоинство, а после оказания им первой помощи с педагогом поддерживаются конструктивные деловые отношения.

Важно отметить, что оказанная обучающимся с интеллектуальными нарушениями последовательная и предсказуемая помощь со стороны значимых взрослых помогает им в кратчайшие сроки без излишних усилий включаться в социальную деятельность.

Вместе с тем изучение соответствующих заявлений, написанных законными представителями, может способствовать выявлению неправильных способов оказания первой помощи, которые практикуют родители в домашних условиях. В частности, выявлены следующие неконструктивные правила по восстановлению качества жизни детей с эпилепсией и кровотечениями из носа соответственно: «Положите ребенка на пол. Сядьте ему на грудь, держите его за руки. При остановке дыхания выполните искусственную вентиляцию легких». «Уложите ребенка на кровать, дайте ему стакан сладкого чая, чтобы он эмоционально успокоился, плотно сдавите крылья носа».

По всем аналогичным случаям проводится качественная социально-диспетчерская работа: все родители направляются к лечащим врачам с целью уточнения правил оказания доврачебной экстренной (первой) помощи. Только после этого соответствующие заявления принимаются образовательными организациями, алгоритмы восстановления качества жизни больных детей становятся обязательными для всех участников образовательных отношений.

В рамках рассматриваемого вопроса стоит отметить еще один важный фактор риска. Постоянные домашние визитирования обнаруживают, что некоторые законные представители, имеющие различного рода когнитивные нарушения, меняют схемы лечения, установленные врачами, дают серьезные препараты несовершеннолетним как не по времени, так и не в тех дозировках. Таким образом, становится очевидным необходимость продумывания системы социальной помощи тем папам и мамам, которые не лишены родительских прав, не ограничены в них по воспитанию, но могут непредумышленно и серьезно вредить своим детям.

Постановка перед психологами проблемного вопроса о возможности и необходимости предупреждать летальные случаи среди несовершеннолетних с ОВЗ и (или) инвалидностью в современных условиях реализации ФГОС, совместная выработка соответствующего психолого-педагогического содержания работы позволят создать надежную защиту жизни и здоровья юных граждан нашей Родины, сохранить и улучшить их качество жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хронический стресс и депрессия у больных ревматоидным артритом / А. Е. Зелтынь, Ю. С. Фофанова, Т. А. Лисицына, О. Ф. Серавина, О. Б. Ковалевская, Д. Ю. Вельтищев, Е. Л. Насонов // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. Т. 19, № 2. С. 69–75.

2. Зинин С. В. Влияние отличительных от нормы здоровья состояний на проблемы нарушения поведения у детей и пути их решения // Воспитание: региональный аспект: Проблемы, пути решения, опыт : материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Иркутск, 22–28 марта 2021 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; [под ред. С. А. Харченко, Л. В. Гаращенко, Е. А. Никитиной]. Иркутск, 2021. С. 136–140.

3. Зинин С. В. Определение общего количества эндокринных нарушений среди детей с нарушениями речи: социально-диспетчерская работа // Развитие образования. 2020. № 2 (8). С. 26–31.

4. Зинин С. В. Социально-диспетчерская деятельность специалистов школьного психолого-педагогического консилиума в современных условиях развития инклюзивного образовательного процесса // Развитие образования. 2022. Т. 5, № 1.

5. Зинин С. В. Социально-диспетчерская помощь детям с ранним органическим поражением центральной нервной системы и интеллектуальными нарушениями при кровотечениях из носа. // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 янв. 2022 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. Чебоксары, 2022. С. 60–67.

6. Макарова В. И., Бабикова И. В., Джос Ю. С. Особенности психоэмоционального статуса больных ревматоидным артритом и детей с ювенильным хроническим артритом // Научно-практическая ревматология. № 3. 2002. С. 46–50.

7. Анализ динамики депрессивной симптоматики и суицидальных идей во время пандемии COVID-19 в России / Т. И. Медведева, С. Н. Ениколопов, О. М. Бойко, О. Ю. Воронцова // Суицидология. 2020. Т. 11, № 3 (40). С. 3–16.

8. Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации (утв. Минпросвещения России 14 октября 2019 г. и Минздравоохранения России 17 октября 2019 г.) // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

9. Современные принципы комплексной реабилитации детей с последствиями инсульта / С. А. Немкова, Н. Н. Заваденко, О. И. Маслова, Г. А. Каркашадзе, А. М. Мамедъяров, В. Е. Попов, И. О. Щедеркина, И. Е. Колтунова, Ю. Е. Нестеровский // Педиатрическая фармакология. 2015. Т. 12, № 1. С. 59–66.

10. Носов С. Г., Юрьева Л. Н. Суицидальная активность больных эпилепсией при лечении антиэпилептическими препаратами // Суицидология. 2016. Т. 7, № 1 (22). С. 55–63.

11. О подготовке и представлении Федеральному Собранию Российской Федерации ежегодного доклада Правительства Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования (вместе с Положением о подготовке и представлении Федеральному Собранию Российской Федерации ежегодного доклада Правительства Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования) : постановление Правительства РФ от 29.06.2015 № 645 (ред. от 11.12.2020) // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

12. Инсульт у детей и подростков: актуальные проблемы догоспитальной диагностики / Ю. А. Хачатуров, И. О. Щедеркина, Н. Ф. Плавунов, А. М. Сидоров, Е. Е. Петряйкина, И. П. Витковская, В. А. Кадышев // Архив внутренней медицины. 2020. № 10 (1). С. 21–30.

13. Цикулина С. 211 погибших на уроках физкультуры школьников: почему так много // Московский комсомолец. 2017. 10 окт. URL: https://www.mk.ru/social/2017/10/09/211-pogibshikh-na-urokakh-fizkultury-shkolnikov-pochemu-tak-mnogo.html (дата обращения: 16.01.2021).

СИСТЕМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В РОССИИ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Ивакина М. В.
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 87»
Екатеринбург, Россия
E-mail: m.v.ivakina@gmail.com

В нашей стране вопросы помощи подрастающему поколению в профессиональном самоопределении не теряют свою актуальность уже много лет. Большую роль в этом процессе играет создание системы профориентационной работы.

Для понимания сути освещаемого вопроса важно объяснить, что подразумевается под системой профориентационной работы. Система – это набор определенных элементов, объединенных общими целью и смыслом, направленных на решение конкретной задачи. Профориентация как система предполагает взаимодействие семьи, школы, профессиональных учебных заведений, досуговых центров и домов детского творчества, библиотек, организаций и предприятий, медицинских учреждений, правоохранительных учреждений, средств массовой информации, органов власти, различных психологических центров и служб занятости населения и т. д. [3, с. 37]. Целью этого взаимодействия ставится помощь членам общества в профессиональном самоопределении, сопровождение и поддержка на протяжении их профессионального пути, чтобы каждый индивид мог полноценно реализовать себя на благо всеобщего развития и процветания.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить необходимые условия создания и успешного функционирования системы профориентационной работы:

– участие различных социальных институтов и их взаимодействие;

– определение частных задач, за счет которых будет достигаться поставленная цель, и распределение их по социальным институтам для реализации;

– выстраивание системы взаимного контроля с целью осуществления необходимых корректировок для наиболее успешного решения поставленных задач;

– наличие координирующего органа;

– поддержка и активное участие государства как главного заказчика кадровых ресурсов, а потому заинтересованного в создании необходимых условий для успешного самоопределения и самореализации каждого члена общества;

– наличие современных программ подготовки специалистов-профориентологов и разработка современных профориентационных методик.

Важность создания работающей системы профориентационной работы обусловливается еще и тем, что профессиональное самоопределение тесно связано с личностным самоопределением, а значит, первое представляет собой не просто выбор профессии, а своеобразный творческий процесс развития личности [5]. Проблема профессионального самоопределения в том числе и философская, поскольку найти свое призвание в профессии во многом означает найти свое место в мире, и главное, сделать что-то ценное в этом мире, т. е. самореализоваться [3, с. 5].

Важно отметить, что система профориентационной работы должна быть построена таким образом, чтобы быстро и гибко реагировать на изменения в мире вообще и в мире профессий в частности. Скорость этих изменений существенно возросла за последние годы, что во многом осложняет как работу специалистов, задействованных в сфере профориентационной помощи, так и собственно выбор будущей профессии молодыми людьми. Прогнозирование профессионального будущего, целью которого является самоопределение личности в постоянно изменяющемся социально-профессиональном обществе с учетом имеющихся психофизических характеристик и перспектив своего развития, а также необходимости психологической подготовки к новым событиям, становится все более сложно решаемой, но по-прежнему важной задачей [2]. Оказание качественной профориентационной поддержки и сопровождения в условиях неопределенности позволило бы снизить влияние факторов, деформирующих профессиональное будущее.

Не менее важным моментом, требующим учета в построении системы профориентационной работы, является возраст начала осуществления профориентационных мероприятий. На сегодняшний день в России сложилась практика реализации подобных мероприятий начиная с младшего подросткового возраста. В доказательство этого можно привести тот факт, что проект ранней профориентации «Билет в будущее», входящий (наряду с другим профориентационным проектом «Проектория») в состав федерального проекта «Успех каждого ребенка», ориентирован на учащихся начиная с 6-го класса. Участие в проекте «Билет в будущее» дает ребенку возможность пройти предварительное диагностическое тестирование, после которого он может принять участие в профессиональных пробах [1]. Кроме того, проект дает возможности познакомиться с профессиями будущего с помощью статей и видеоматериалов, «примерить» на себя ту или иную профессию, и даже создать свой профессиональный маршрут с помощью сове-

тов и рекомендаций профессионалов. Что касается профориентационной работы, осуществляемой в школах, то она заключается в основном в диагностических мероприятиях, проводимых педагогом-психологом (обычно в 9-х и 11-х классах), распределении учеников по профильным классам (обычно в старшем звене) и в лучшем случае в организации участия обучающихся в профориентационных проектах («Билет в будущее», «Проектория» и им подобных), а также в организации посещения учениками образовательных выставок (таких как «Навигатор поступления», SMART EXPO-URAL и т. д.), но зачастую только в передаче информации об этих событиях. Некоторые общеобразовательные организации имеют свои программы помощи в профессиональном самоопределении, однако большая часть из них ориентирована на тот же возраст обучающихся (13–18 лет). Мы считаем, что такой подход к профессиональному самоопределению в возрастном отношении не учитывает важный этап – стадию аморфной оптации, приходящуюся на период от 0 до 12 лет. На это время приходится зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, сюжетно-ролевых игр, учителей и учебных предметов [2]. Следует отметить, что современные авторы выделяют в процессе профессиональной ориентации школьников первым этапом – этап актуализации проблемы выбора профессии, приходящийся на 1–4-е классы и ставящий своей целью сформировать первоначальные представления о мире труда и познакомить с наиболее доступными профессиями [5]. Однако систематическая и целенаправленная реализация профориентационных мероприятий, необходимых для достижения целей этого этапа, на практике отсутствует.

В предыдущем абзаце мы частично затронули вопрос участия государства в системе профориентационной работы. На данный момент это участие ограничивается рядом профориентационных программ, входящих в национальный проект «Образование» (уже упомянутые проекты «Проектория» и «Билет в будущее»), а также региональных и муниципальных программ (в частности, региональная государственная программа Свердловской области «Развитие системы образования в Свердловской области до 2024 года» и реализуемый в ее рамках проект «Уральская инженерная школа») [1]. Несмотря на имеющиеся государственные программы различного уровня, мы вынуждены констатировать тот факт, что необходима даже не большая степень участия, а главенствующая роль государства в создании системы профориентационной работы. В пользу этого говорит положительный опыт организации профориентационной работы за рубежом, например во Франции (европейский лидер в области профориентации), где система помощи молодежи в профессиональном самоопределении создана на государ-

ственном уровне и контролируется одновременно министерствами труда, образования и здравоохранения, а также функционирует сеть специализированных центров профориентации [4]. Для зарубежных развитых стран характерны системность и индивидуальный подход, наличие узких специалистов (профориентологов), сопровождение человека в сфере профессионального образования и мире профессий через всю жизнь, налаженное межведомственное взаимодействие [1].

Таким образом, состояние системы профориентационной работы в России можно охарактеризовать как находящееся в стадии реформирования. Основные проблемы: отсутствие регламентирующих государственных актов и, как следствие, отсутствие четких схем взаимодействия различных социальных институтов. По нашему мнению, создание реально действующего координирующего органа с широкими возможностями и полномочиями, а также отлаженное взаимодействие психологического сообщества и органов государственной власти в создании системы профориентационного сопровождения способствовали бы существенным позитивным изменениям в этой сфере. Анализ, систематизация и выбор наиболее успешных схем и программ помощи в профессиональном самоопределении (на основе отечественного и зарубежного опыта), современная подготовка специалистов-профориентологов, разработка и внедрение актуальных диагностических методик, разработка работающих просветительских материалов – основные задачи, решение которых необходимо для достижения главной цели – оказании реальной помощи каждому гражданину России в профессиональном самоопределении на протяжении всего профессионального пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбарова П. А., Немировский М. В. Новые подходы к профессиональной ориентации в школе в условиях изменяющегося мира профессий // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2020. Т. 26, № 1 (195). С. 188–199. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/80855/1/iurp-2020-195-21.pdf (дата обращения: 20.03.2022).

2. Прогнозирование профессионального будущего молодежи как фактор развития городской среды / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Н. В. Сыманюк, А. Д. Сущенко, А. А. Степанова // Педагогическое образование в России. 2019. № 7. С. 141–147. URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/2451/19.pdf (дата обращения: 21.03.2022).

3. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учебное пособие. М. : Академия, 2008. 320 с.

4. Толстогузов С. Н. Опыт профориентационной работы за рубежом // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 151–165. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-proforientatsionnoy-raboty-za-rubezhom/viewer (дата обращения: 21.03.2022).

5. Шаповалова В. С., Челышева И. В. Профессиональное самоопределение школьников: теория, история, практика / под ред. В. С. Шаповаловой. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. 393 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Ильичева В. Н., Карандеева А. М., Кварцахелия А. Г., Насонова Н. А., Соколов Д. А.
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко»
Воронеж, Россия
E-mail: nata.nasonova.79@mail.ru

Успешность учебного процесса определяется в большей степени плодотворными взаимоотношениями между преподавателем и студентами, позволяющими наиболее полноценно усвоить изучаемый материал обучающимися на различных этапах образовательного процесса. Преподаватель способен как стимулировать интерес к изучаемой дисциплине, так и подавить желание постигать новый материал у студентов. При успешной коллаборации общественных и личных интересов обеих сторон мотивационная составляющая учебного процесса реализуется в наибольшей степени. Таким образом, типы взаимодействия преподавателя и студента представляют большой интерес и имеют огромную практическую важность.

В этой связи большое значение приобретает раскрытие внутреннего мотива обучающегося, к которым относят престиж профессии, успешность студента в будущей профессии, влияние родительского контроля, собственные представления о будущей профессиональной деятельности и мн. др. Личностные качества преподавателя и его отношение к преподаваемой дисциплине также имеют важное значение в построении успешной модели образовательного процесса внутри группы обучающихся.

Индивидуализация учебного процесса приобретает все большее значение, так как обучающиеся обладают различным начальным уровнем знаний, различным уровнем мотивационной составляющей. Поэтому индивидуальный подход позволяет максимально успешно раскрыть личностные особенности студентов и за счет этого достичь поставленных целей.

Выделяют несколько типов взаимодействия в системе преподаватель – студент, на которых мы бы хотели остановиться подробнее. Первый тип характеризуется профессиональным подходом к общей задаче, обычно сопровождается высоким профессионализмом наставника, который готов на высоком уровне преподавать конкретную дисциплину согласно строгому плану, выработанному за долгие годы профессиональной деятельности. Преподаватель данного типа пользуется у обучающихся большим авторитетом, который позволяет ему наладить с обучающимися доверительные отношения и стимулировать их

познавательную деятельность. Противоположным вышеописанному является тип преподавателя с хорошо выраженными организаторскими способностями, занятый в различных сферах внеучебной работы высшего учебного заведения. Данный тип характеризуется активной организационно-методической работой, но недостаточно эффективен в научно-исследовательской деятельности. При этом студенты, обучающиеся у преподавателя данного типа, принимают участие в его многочисленных проектах, но их знания по изучаемому предмету не характеризуются глубиной.

Некоторые исследователи выделяют методический тип взаимодействия преподавателя и студентов. К сожалению, при данном типе взаимодействия часто методическая работа преобладает над научной. Методический тип взаимодействия полезен для обучающихся с уровнем знаний выше среднего, не характеризуется индивидуализацией учебного процесса для выявления личностных способностей обучающихся.

К ученому типу взаимодействия относят работу преподавателей, обладающих обширными академическими знаниями по специальности, преподающих научным языком, плохо воспринимаемым обучающимися, особенно на начальной стадии обучения.

Последний тип взаимодействия – пассивный, характеризующийся слабо заинтересованным подходом к обучению студентов, является наиболее деструктивным типом в плане обучения студентов профильной специальности, причем пассивное отношение самого преподавателя передается студентам и их отношению к изучаемому предмету.

Кроме того, некоторые данные свидетельствуют о развитии взаимодействия и заинтересованности обучающихся в зависимости от времени обучения в учебном заведении. Это связано с тем, что в процессе обучения на различных этапах учебного процесса меняется мотивационная составляющая обучающихся и их ценности в конечном результате получения профессии. На раннем этапе обучения, соответствующем 1-му и 2-му курсам обучения, происходит формирование мировоззрения будущего специалиста, адаптация к требованиям высшего профессионального образования, развитие мотивационной составляющей к освоению будущей профессии. На данном этапе обучения взаимодействие с преподавателем характеризуется высоким уровнем сознательности со стороны обучающихся. Следующий этап затрагивает 3-й и 4-й курсы обучения, когда происходит углубление знаний по изучаемой специальности, формируется профессиональное восприятие изучаемого материала. Последний этап, включающий в себя обучение на 5–6-м курсах, характеризуется формированием профессиональных знаний и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Большинство студентов уже определились с будущим направлением их профессиональной деятельности, заняты научно-исследовательской деятельностью, связанной с их профессиональными интересами.

Повышение уровня профессиональных знаний обучающихся зависит от желания преподавателя углубить знания студентов и развить их профессиональные качества в наиболее полной мере. Этому способствует внедрение в учебный процесс различных методик активного обучения, таких как проблемные лекции, групповые дискуссии по различным направлениям образовательного процесса, анализ конкретных разборов клинических случаев по изучаемой специальности, что способствует повышению результативности освоения учебного материала [1].

Авторитет преподавателя имеет большое влияние на формирование знаний у обучающихся, включает в себя как личностные, так и профессиональные качества. В последнее время различные источники склоняются к ведущей роли авторитета в плане личностных качеств, нежели профессиональных. К таким качествам, характеризующим авторитетного преподавателя, относят умение доступно изложить учебный материал, чувство юмора, доброжелательность, умение понять точку зрения студента, уважительное отношение к обучающимся, справедливость. Справедливость относится к наиболее ценным личностным качествам преподавателя в глазах обучающихся, так как молодые люди остро реагируют на несправедливую оценку результатов их учебы или личностных особенностей. При этом нужно учитывать тот факт, что конфликтные ситуации между студентами могут разрешаться самими участниками конфликтного процесса, конфликт же обучающегося и преподавателя имеет более сложный механизм развития и разрешения, связанный с авторитетом преподавателя в глазах обучающихся и типом взаимоотношения между преподавателем и студентами, и решающая роль в разрешении данного конфликта отводится преподавателю.

Таким образом, учебная работа в вузе является важным, но не единственным фактором формирования высокопрофессионального специалиста, востребованного в данной профессии [2]. Ведущая роль при этом принадлежит профессорско-преподавательскому составу, который своим примером, знаниями и умениями, а также нравственными качествами может заложить основу будущего профессионала, обладающего не только глубокими знаниями по своей профессиональной деятельности, но и твердыми морально-этическими качествами, что особенно актуально для формирования профессионала медицинского профиля, так как врач должен оказывать не только медицинскую помощь, но и моральную поддержку пациенту, обратившемуся к нему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проблемы преподавания нормальной анатомии человека на современном этапе / А. М. Карандеева, Н. Т. Алексеева, А. Г. Кварацхелия, Ж. А. Анохина // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2019. № 8. С. 289–292.

2. Формирование мотиваций профессиональной деятельности и компетентностный подход при работе со студентами медицинского вуза / А. Г. Кварацхелия, Д. Б. Никитюк, С. В. Клочкова, Н. Т. Алексеева // Крымский журнал экспериментальной и клинической медицины. 2016. Т. 6, № 3. С. 237–239.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Ильичева В. Н., Маслов Н. В., Насонова Н. А.
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко»
Воронеж, Россия
E-mail: veravgma@yandex.ru

Процессы преобразования в социальной и духовной жизни общества оказываются существенно зависящими от социально-психологических воздействий, приводящих к негативным последствиям. Воздействия являются негативными, если вызывают психоэмоциональную и социально-психологическую напряженность, морально-политическую дезориентацию, искажение нравственных норм и, как результат, неадекватное поведение личности. Результатом этого процесса является трансформация морально-этического и социально-психологического климата в обществе [3].

Расстановка приоритетов в обществе порождает иное восприятие проблемы безопасности. Таким образом, безопасность личности и общества в целом зависит от функционирования экономической, политической, социальной и правовой систем [1]. В итоге наблюдается расстановка приоритетов в осознании проблемы безопасности, появляется необходимость разработки нового аспекта – психологической безопасности, которая является элементом социальной безопасности. Основной задачей социальной безопасности является удовлетворение интересов и целей населения страны, включает ряд критериев: качество жизни, уровень психологического здоровья [2].

Высшее учебное заведение – один из социальных институтов, представленных в обществе, развивающий собственную систему безопасности, основанную на общей теории безопасности. Анализ литературы позволяет выделить в проблеме психологической безопасности личности два направления: психологическую безопасность в информационной сфере и психологическую безопасность как средство защиты от тоталитарных сект. Образовательное учреждение, формирующее психологически здоровую личность, владеет основным условием для ее создания – индивидуальной технологией, которая рассматривается как объект особого риска [1]. Таким образом, вопрос о психологической безопасности участников образовательной среды вуза является актуальным. Образовательное учреждение, имеющее условия для обеспечения психологической безопасности (недопущение унижения, насилия, оскорбления), является оптимальным для развития творческого потенциала личности [2].

Основным условием, необходимым для обеспечения психологической безопасности и воспитания человека, способного к саморазвитию, является установление чувства доверия, поддержки, сочувствия и сопереживания между преподавателем и студентом и в группе в целом [4]. Выбор между безопасностью и развитием, зависимостью и независимостью, регрессом и прогрессом стоит перед каждой формирующейся личностью. Основой развития общества является баланс между преимуществом развития и недостатками безопасности, при этом происходит переосмысление всего, что составляет недостатки развития и преимущества безопасности [Там же].

Для развития личности в межличностных взаимоотношениях в образовательной среде понятие защищенности связано с безопасностью. Для ощущения собственной психологической безопасности студента в вузе необходима возможность прогнозирования поведения окружающих, исключающее давление извне со стороны окружающих и манипулирования личностью, сопровождающееся негативным восприятием среды вуза и чувством дискомфорта [1].

Следовательно, создание социокультурного центра, одним из главных направлений которого является формирование благоприятных условий, моральных и этических принципов участников образовательной среды, будет способствовать конструктивному межличностному взаимодействию, основанному на доверии и уважении [3]. Психологическая безопасность студента в вузе зависит от индивидуально-личностных качеств, обеспечивающих уверенное поведение индивидуума: багаж знаний, самооценка, самоуважение, инициативность, ответственность.

Главным критерием психологической безопасности личности студента является свобода выбора стратегии его поведения, обеспечивающая ощущения комфорта в конкретной ситуации межличностных взаимоотношений («студент – администрация», «студент – преподаватель», «студент – охрана», «студента – библиотекарь», «студент – студент» и т. д.) [Там же].

Основными аспектами, которые характеризуют психологическую безопасность в вузе и способствуют продуктивной деятельности студентов, удовлетворяют их потребности в общении (социальные контакты, свобода слова, новая информация), в самовыражении и признании активной деятельности в вузе, являются научно-исследовательская работа, творчество, спортивные мероприятия и досуг [1].

По мнению студентов, психологическая безопасность вуза, характеризуемая ими как «спокойная и решительная», является продуктивной обстановкой для реализации внутреннего потенциала обучающихся. Словами «вялая, напряженная, нелюдимая» они обозначают отри-

цательную характеристику высшего учебного заведения и указывают на негативные параметры психологической безопасности индивидуума, наличие негативных факторов и нарушение психологической безопасности в вузе [3].

Среда высшего учебного заведения, в которой присутствует психологическая безопасность, создает состояние защищенности от психологического насилия, удовлетворенности основных потребностей, при котором возможно психологическое и профессиональное развитие участников учебно-воспитательного процесса. Главным фактором социально-психологической безопасности выступает индивидуально-личностный, так как индивидуальное восприятие и переживания зависят от психологически комфортных ситуаций в образовательном процессе [Там же].

Таким образом, для формирования молодого специалиста – выпускника вуза – создание комфортного социально-психологического климата и обеспечение психологической безопасности являются главной задачей высшего учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильичева В. Н., Соколов Д. А. Образовательные технологии в высшей школе // Проблемы современной морфологии человека : сб. науч. тр., посвященных 90-летию кафедры анатомии ГЦОЛИФК и 85-летию со дня рождения засл. деят. науки РФ, чл.-корр. РАМН, проф. Б. А. Никитюка. 2018. С. 212–213.

2. Вопросы организации образовательного процесса для студентов иностранных государств / А. М. Карандеева [и др.] // Современные тенденции развития системы образования (к 85-летию Чувашского республиканского института образования) : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 2 апр. 2019 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. Чебоксары, 2019. С. 127–129.

3. Клочкова С. В., Алексеева Н. Т., Никитюк Д. Б. Непрерывное медицинское образование в свете современных тенденций // Журнал анатомии и гистопатологии. 2017. № S. С. 22а.

4. Насонова Н. А., Ильичева В. Н., Соколов Д. А. Сложности адаптации иностранных студентов первого курса обучения в медицинском вузе // Современные тенденции развития системы образования : сб. ст. (Чебоксары, 8 февр. 2019 г.). Чебоксары, 2019. С. 315–317.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ-ВОЖАТЫХ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ В ДЕТСКИХ ЛАГЕРЯХ

Каглян А. В., Мотайлова А. А.
ГБПОУ «Макеевский педагогический колледж»
Макеевка, Донецкая Народная Республика
E-mail: kaglyan23@mail.ru

На сегодняшний день активно не только функционирует, но и расширяется сеть детских оздоровительных лагерей, одной из основных задач которых является оказание помощи и содействия в социализации, в обогащении опыта культурного взаимодействия, в оптимизации физического и психического состояния детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Для решения этой проблемы необходима подготовка квалифицированных специалистов-вожатых, которые владеют особенностями работы с детьми данной категории.

Исходя из реального состояния подготовки вожатых к работе с детьми-сиротами младшего школьного возраста, данная проблема является актуальной. Вожатым необходимо знать особенности младшего школьного возраста, а также способы работы с данной категорией детей.

Объект исследования: процесс работы с детьми-сиротами.

Предмет исследования: пути и способы работы с детьми-сиротами младшего школьного возраста в условиях детского оздоровительного лагеря.

Цель исследования: выявить пути и способы работы с детьми-сиротами младшего школьного возраста в условиях детского оздоровительного лагеря; определить роль в подготовке к работе с детьми данной категории, разработать рекомендации к работе с детьми-сиротами.

Согласно выбранной цели, можно сформулировать ряд задач, решение которых будет способствовать достижению поставленной цели:

1) на основе изучения психолого-педагогической литературы раскрыть понятия: «дети-сироты», «психологические особенности младшего школьного возраста», «психолого-педагогические особенности детей-сирот»;

2) теоретически обосновать роль использования методов работы с детьми-сиротами в условиях детского оздоровительного лагеря;

3) разработать методические рекомендации по использованию методов работы с детьми-сиротами младшего школьного возраста в условиях детского оздоровительного лагеря.

Важной возрастной группой среди детей-сирот являются младшие школьники. В этом возрасте интенсивно развиваются все психические функции (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), проявляются особенности

всех четырех типов темперамента (М. Бреслав, Б. М. Теплов, Р. С. Немов и др), в поведении прослеживается склонность к незамедлительным действиям под влиянием эмоций и различных побуждений (Л. Беркович). Поэтому целью исследования является выявление путей и способов работы с детьми-сиротами младшего школьного возраста в условиях детского оздоровительного лагеря.

Сиротство является одной из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. В последние десятилетия наблюдается увеличение числа детей, оставшихся без попечения родителей.

Следует отметить, что в настоящее время используются такие понятия, как «сиротство» и «социальное сиротство». В связи с этим необходимо рассмотреть два понятия: «ребенок-сирота» (лицо, у которого умерли оба родителя или единственный родитель) и «социальная сирота» (ребенок, имеющий биологических родителей, которые по каким-либо причинам не занимаются его воспитанием и не заботятся о нем).

Немаловажным аспектом в рамках нашего исследования является рассмотрение факторов, повышающих риск социального сиротства, которые меняются и зависят как от психосоциальных, медицинских, социокультурных, так и от экономических, политических и экологических особенностей государства и общества.

Среди них выделяют следующие факторы:

- психосоциальные (домашнее насилие, наркомания или алкоголизм у родителей, а также проблемы с законом);
- политические и связанные с окружающей средой (вооруженный конфликт, природные бедствия, отсутствие положенных государственных структур и услуг);
- медицинские (смертельные заболевания, такие как ВИЧ/СПИД, инвалидность детей или опекунов);
- социокультурные (дети, рожденные вне брака, подростковая беременность, выбор детей по половому признаку, этническая дискриминация);
- экономические (бедность, безработица, неграмотность, отсутствие жилья).

Перечисленные факторы способствуют увеличению количества детей-сирот, что ведет к необходимости овладения знаниями об особенностях развития личности детей-сирот.

Следует отметить, что дети, оставшиеся без попечения родителей, являются в первую очередь высокоуязвимой социальной группой. Эта группа занимает особое место в структуре социально незащищенных категорий населения, и прежде всего потому, что статус социально незащищенных предоставляется им до достижения ими совершеннолетия, тогда как социальные проблемы депривации, недосоциализации и недостаточной квалификации членов этой группы сопровождают их жизнь гораздо дольше.

Воспитание детей, оставшихся без попечения родителей в закрытых учреждениях, не способно полностью реализовать их интересы и права. У таких детей наблюдаются неудовлетворительное состояние здоровья, отрицательный социальный опыт, эмоционально-психическая неразвитость, нереализованная потребность в родительской любви и привязанности и, как следствие, искажение самосознания и деформация личности.

Понимание особенностей ребенка-сироты младшего школьного возраста и специфики его воспитания во многом способствует организации педагогами успешной досуговой деятельности в детском оздоровительном лагере.

В младшем школьном возрасте (6–10 лет) происходят изменения во всех сферах психической деятельности – как в когнитивной, так и в эмоционально-личностной. Проблема развития в младшем школьном возрасте рассматривается в исследованиях Л. И. Божович, Л. С. Выготского, И. Ю. Кулагиной, Д. Б. Эльконина, Э. Эриксона и др.

Так, И. Ю. Кулагина считает младший школьный возраст вершиной детства, так как ребенок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но при этом младший школьник уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Значимой деятельностью для ребенка становится учение. В связи с этим младший школьник приобретает новый социальный статус, меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни [1; 3].

Л. С. Выготский указывал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка, которая опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Эта важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить целостное поведение в соответствии с социальными нормами [2].

Опираясь на психологические исследования и практический опыт работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без родительского попечительства, можно выделить следующие психологические *особенности детей младшего школьного возраста*:

1) пониженную активность или, напротив, гиперактивность;
2) неразвитые коммуникативные способности;
3) низкую эмоциональная устойчивость;
4) неадекватное отношение к внешнему миру и самому себе;
5) смещение общепринятых ценностных приоритетов;
6) низкую работоспособность, в том числе и учебного характера.

Немаловажным является и развитие психических функций у младших школьников данной категории. У воспитанников детского дома на фоне низкого уровня наглядно-образного и некоторых эле-

ментов логического мышления доминирующими оказываются классификационные формы мышления. Известно, что развитие мышления по классификационному типу препятствует становлению творческой стороны мышления, что является важным для развития личности младшего школьника [4].

Таким образом, в особенностях развития детей младшего школьного возраста, воспитывающихся вне семьи, наблюдается определенная специфика, которую стоит определять не как простое отставание в психическом развитии, а как качественно иной характер его протекания.

В связи с этим выделим психологические рекомендации воспитателям и вожатым, которые помогут в общении с детьми младшего школьного возраста в условиях оздоровительного лагеря.

1. Ребенку необходима безусловная любовь родителя – любовь, не зависящая ни от каких обстоятельств, поведения ребенка, его успехов и недостатков.

2. Ребенок должен чувствовать, что взрослые в лице педагогов и вожатых уважают его, принимают таким, какой он есть, доверяют ему. Это позволит ему быть уверенным в себе и в своих отношениях с взрослыми.

3. У ребенка не должно быть чувства страха по отношению к педагогам.

4. Предоставлять ребенку свободу в принятии решений.

5. Лучше использовать поощрения, чем наказания.

6. Принимать ребенка таким, какой он есть.

Подводя итог, можно сказать, что на сегодняшний день решение проблемы организации досуга детей социально-незащищенной категории является важной для подготовки специалистов. При работе с детьми социально незащищенной категории важно знать и помнить причину девиантного поведения, благодаря чему специалисту-вожатому будет легко выстроить пути работы. Дети, оставшиеся без попечения родителей, как правило, имеют немалый багаж нерешенных проблем, проходят через большое количество лишений и потерь. Преодолеть эти проблемы поможет забота, педагогический такт и терпение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астоянц М. С. Дети-сироты: анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения // Социс 5/06. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/609/762/1219/Sotsis_3_06_p54-63.pdf.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет : учеб. пособие. Изд. 3-е. М. : УРАО, 1997. 176 с.

4. Кравцова Е. Е., Кравцов Г. Г. Готовность к школе // Дошкольное воспитание. 2006. № 7. С. 81–84.

5. Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие. М. : Академия, 2008. 256 с.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ОТНОШЕНИЯ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Капустина В. А., Новикова А. А.
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
Новосибирск, Россия
E-mail: lika.novikova.2015@mail.ru

Понятие жизнеспособности личности является для психологической науки достаточно новым и еще пока не до конца изученным. Б. Г. Ананьев определяет жизнеспособность как поведение человека в экстремальных ситуациях, результативность которого зависит от силы энергетического потенциала [1].

А. В. Махнач и А. И. Лактионова, опираясь на результаты эмпирических исследований, рассматривают жизнеспособность как «индивидуальную способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [7]. А. И. Лактионова и А. В. Махнач выдвинули предположение о том, что жизнеспособность выступает базовой характеристикой проявления субъективности и предполагает высокую социальную активность, которая в свою очередь направлена на преобразование внешней природной и социальной среды, в том числе на формирование самого себя в соответствии с заданными целями [7].

Исследования жизнеспособности студентов выявили проблемы данного качества, проявляющиеся в новых для них условиях вуза, а также в новой социокультурной среде [4].

Жизнеспособность студентов – это качество, которое трактуется как режим адаптации к новой студенческой среде, где проявляются и формируются новые ценностные ориентации, моральные и нравственные установки, раскрывается творческая направленность личности. Из этого следует, что у студентов происходит качественно своеобразное проявление потенциальных свойств жизнеспособности [2].

Чрезмерно важным является вопрос о поиске ресурсов, которые будут обеспечивать жизнедеятельность современных студентов, ее эффективность, устойчивость и уравновешенность. С точки зрения И. А. Горбенко, Э. В. Мебонии и А. И. Молодовой, таким ресурсом является именно жизнеспособность личности как возможность обеспечения самой личностью своего психологического, социального и физического благополучия [3].

Понятие жизнеспособности в сфере образования определяется как высокая вероятность успеха в учебной деятельности и в других обла-

стях жизни, несмотря на неблагоприятные обстоятельства, связанные с негативными условиями, опытом или личностными особенностями. Согласно М. В. Логиновой, период студенчества – наиболее благоприятный для формирования жизнеспособности. Высокий уровень жизнеспособности помогает повысить физическое и психическое здоровье, проще преодолевать кризисы идентичности, в том числе профессиональной и личностной самореализации [5]. Жизнеспособность рассматривается как ценная и желательная характеристика студента и является главным предиктором совладания с проблемными ситуациями в период обучения в университете [8].

В рамках данного исследования мы рассматриваем жизнеспособность личности с учетом фактора влияния пандемии COVID-19.

Студенты-первокурсники, которые только окончили школу, сталкиваются с новым для них видом деятельности – обучением в университетах. Это само по себе является для них новой ступенью в жизни и, соответственно, тревожным и стрессовым этапом. В ситуации пандемии поступление и обучение на 1-м курсе усугубляются активной цифровизацией, что может вызывать дискомфорт, различные неудобства, связанные в том числе и с техническим оборудованием и цифровой компетентностью.

В проведенных исследованиях, касающихся психического состояния студентов в период пандемии и дистанционного обучения, были сделаны такие выводы: в ситуации COVID-19 у студентов были выявлены пониженный фон психического состояния и сохранения более положительного отношения к себе; ориентирование на избегание проблем в сочетании с удовлетворением жизнью и собой; пониженное желание обращаться за социальной поддержкой, но при ее принятии проявление готовности преодолевать трудности. Таким образом, при более спокойном отношении к новой, сложной для студентов учебной и жизненной ситуации студенты более позитивно воспринимают ее и себя [10].

Целью нашего исследования стало изучение показателей жизнеспособности студентов-первокурсников с положительным либо отрицательным отношением к дистанционному обучению в период пандемии.

Объектом исследования является жизнеспособность личности, а предметом – особенности жизнеспособности личности студентов первого курса в условиях пандемии в зависимости от их отношения к дистанционному обучению.

Мы выдвинули гипотезу о том, что у студентов-первокурсников существуют различия в психологических характеристиках жизнеспособности в зависимости от их отношения к дистанционному обучению, а именно: студенты, которые положительно относятся к дистанционному обуче-

нию, имеют более выраженные показатели жизнеспособности, чем студенты, негативно воспринимающие дистанционное обучение.

Для проведения исследования были использованы методика «Жизнеспособность человека» (Е. А. Рыльская) [9] и авторская анкета «Отношение к пандемии и ее влияние на поступление и обучение».

Статистическая обработка полученных данных проводилась методом *U*-критерия Манна – Уитни.

В исследовании участвовали 80 студентов первого курса из Новосибирского государственного технического университета и Российской академии народного хозяйства и государственной службы, г. Новосибирск. На основании анкетирования были выделены подгруппы с положительным и негативным отношением к дистанционному обучению (60 человек – положительное отношение, 20 человек – негативное).

Перейдем к описанию результатов исследования. Анализ средних значений жизнеспособности у студентов-первокурсников, выявленных с помощью методики жизнеспособности человека Е. А. Рыльской, позволил нам обнаружить, что у респондентов более выраженными оказались такие показатели жизнеспособности, как способность адаптации ($M = 50{,}2$) и способность саморазвития ($M = 41{,}3$). Это означает, что в современных рамках социума адаптация студентов из выборки протекает легко и быстро, они могут подстраиваться под меняющуюся реальность (направленность на внутренние изменения и улучшение своих знаний, навыков и умений).

Результаты показателей отношения к пандемии и ее влияния на поступление и обучение, выявленные с помощью авторской анкеты, позволили нам обнаружить, что большинство студентов адаптировались к новым условиям обучения (59 % выборки), положительно относятся к дистанционному обучению (60 % выборки), не испытывали дискомфорта от смены привычного образа жизни (60 % выборки).

В то же время сравнительный анализ с применением критерия Манна – Уитни показал статистически значимые различия у студентов-первокурсников с положительным отношением к дистанционному обучению в более высоких показателях способности адаптации по сравнению со студентами с негативным отношением к дистанционному обучению ($U = 324{,}5$, $p < 0{,}01$). Полученный результат позволяет сделать вывод о том, что способность к адаптации как компонент жизнеспособности личности является той характеристикой, которая позволила студентам 1-го курса в ситуации неизвестности найти для себя преимущества нового формата обучения, в том числе в новой социальной среде.

Представленные в данном исследовании результаты позволяют сформулировать следующие выводы.

В целом для первокурсников курса характерны высокие значения способности к адаптации и саморазвитию, при этом у студентов с положительным отношением к дистанционному обучению обнаружились более высокие показатели способности адаптации, чем у студентов с негативным отношением к дистанционному обучению.

Полученные данные могут говорить о том, что существуют различия в психологических характеристиках жизнеспособности личности студентов-первокурсников в зависимости от их отношения, положительного или отрицательного, к дистанционному обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001.
2. Васильева С. Н. Методология и структура тренинга развития жизнеспособности студентов // Вестник Омского университета. Сер. Психология. 2021. № 1. С. 40–49.
3. Горбенко И. А., Мебония Э. В., Молодова А. И. Структура жизнеспособности личности современного студента // Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте. 2020. С. 69–76.
4. Гурьянова М. П. Воспитание жизнеспособности личности в условиях дисгармоничного социума // Педагогика. 2004. № 1. С. 12–18.
5. Логинова М. В. Влияние жизнестойкости на успешную адаптацию личности студента к условиям обучения в вузе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2009. № 6. С. 36–39.
6. Махнач А. В., Лактионова А. И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред.: Л. Г. Дикая., А. Л. Журавлев. М., 2007. С. 624.
7. Постылякова Ю. В. Индивидуальная жизнеспособность и индивидуально-психологические ресурсы студентов с разной академической успеваемостью // Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 1. С. 61–80.
8. Постылякова Ю. В. Экологическая модель жизнеспособности студента // Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 4. С. 218–239.
9. Рыльская Е. А. Тест «Жизнеспособность человека»: разработка и психометрические характеристики // Социум и власть. 2016. № 1 (57). С. 25–30.
10. Харламова Т. М. Специфика психического состояния и копинг-стратегий студентов при дистанционном обучении в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. Психологические и педагогические науки. 2020. № 1. С. 26–39.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Карандеева А. М., Кварацхелия А. Г., Соболева М. Ю.
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко»
Воронеж, Россия
E-mail: arina_karandeeva@mail.ru

Профессиональное самоопределение личности – это сложный многоуровневый процесс установления отношения к будущей трудовой деятельности путем согласования индивидом личных способностей и интересов относительно мира профессий.

Сам термин «самоопределение» можно соотнести с инновационными понятиями «самореализация» и «самосознание». Отечественный психолог Щедровицкий выделяет смысл самоопределения в способности индивида строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность.

Безусловно, самоопределение предполагает не только самореализацию, но и масштабное расширение своих стартовых возможностей, т. е. умение выходить за рамки самого себя, умение личности находить новые смыслы в данном конкретном деле и во всей своей жизни. Таким образом, именно смысл определяет сущность самоопределения. Все это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также как нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Психологическое сопровождение самоопределения можно представить как систему профессиональной деятельности, которая обеспечивает создание комфортных условий для адаптации студента к новым условиям обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. Основной смысл такого рода деятельности заключается в создании благоприятных условий, в которых студенты смогли бы спрогнозировать разнообразные модели поведения, смоделировать решение ситуационных задач, предугадать актуальные пути самореализации и самоутверждения в социуме и будущей профессии. Важно создать комфортные условия, позволяющие студентам совершить осознанный выбор специализации и продолжения высшего образования в конкретном профессиональном направлении [4].

Ведущая цель психологического сопровождения профессионального самоопределения студентов младших курсов медицинских вузов сводится к постепенному формированию зрелой готовности самостоятельно планировать, моделировать и в дальнейшем успешно реализо-

вывать перспективы своего профессионального развития. Психологическое сопровождение студентов есть не что иное, как длительный, сложный, многокомпонентный подход к решению профориентационных задач. Он заключается в организации комплекса мероприятий индивидуального и группового направления в рамках проведенной профессиональной ориентации [2].

На подготовительном этапе работы, направленном на поддержку обучающихся в выборе дальнейшего направления обучения, важно спрогнозировать объем требуемой студентам психологической помощи на пути становления профессионального самоопределения. В зависимости от имеющейся жизненной позиции студенты в процессе профессионального самоопределения могут склоняться к различным направлениям.

Адаптационное направление подразумевает выбор конкретного места работы с определением точки приложения имеющихся профессиональных навыков и умений, выбор направленности дальнейшего обучения с точки зрения минимальных для обучающегося затрат. Данное направление позволяет приспособиться к современному социуму и не предусматривает активную самостоятельность в процессе осуществления профессионального выбора.

Диагностическое направление профессионального самоопределения обучающихся базируется на соотнесении имеющихся способностей, физических возможностей с требованиями будущей профессии, которую студент выбирает максимально выгодной с точки зрения материального благополучия и социальной значимости. Студенты, которые придерживаются диагностического направления профессионального самоопределения, зачастую оказываются более самостоятельными и успешными в принятии решений, но им требуется поддержка и рекомендации от уважаемых лиц, например родителей, преподавателей или специалистов смежного профиля [1]. Студентам младших курсов медицинских вузов важно утвердиться в правильности собственных представлений о своей личности, выявить соответствие требованиям конкретной профессии. Студенты убеждены, что личностные качества уже конечно сформированы и изменить их практически невозможно. Данная позиция не дает широких возможностей для максимального саморазвития личности.

Ценностно-развивающее направление базируется на умении сопоставлять собственные личностные и физические качества с особенностями будущей профессии, учитывает возможные изменения в социуме в ближайшей и отдаленной перспективе, модификации в содержании будущей профессии, модернизацию собственных представлений о ценности профессиональной деятельности. Это направление дает базу для

изменений личности в зависимости от внешних и внутренних обстоятельств, а также формирует готовность к продолжению образования на протяжении всей профессиональной деятельности. Ценностно-развивающее направление профессионального самоопределения личности в процессе обучения представляется наиболее перспективным для решающего выбора направления образования и специфики профессиональной деятельности [3].

Важным аспектом профессионального самоопределения личности является выделение приоритетных направлений, таких как: активная помощь студенту высшей школы в адаптации к новым социально-экономическим и образовательным условиям; акцентуация способностей самостоятельного ориентирования в постоянно меняющихся условиях среды; формирование морально-волевых, личностных качеств самоопределяющегося студента и готовности к компромиссам на пути становления личности. Эти выделенные направления психологического сопровождения тесно связаны с формированием определенных жизненных ценностей студента.

Грамотная организация процесса психологического сопровождения профессионального самоопределения студентов младших курсов медицинских вузов способствует формированию мотивационной готовности к выбору будущей профессии, формирует основные профессиональные качества и интересы, целевую направленность обучения, стимулирует профессиональную самореализацию и личностный рост. Личностный рост, самоопределение, саморазвитие, самореализация – однозначно важные процессы для обучающихся медицинских вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешкина О. Ю., Бикбаева Т. С., Загоровская Т. М. Формы внеаудиторной самостоятельной работы студентов на кафедре анатомии человека Саратовского государственного медицинского университета им. В. И. Разумовского // Журнал анатомии и гистопатологии. 2017. № 2. С. 7.

2. Гундарова О. П., Кварацхелия А. Г. Система информационного обеспечения при изучении анатомии человека // Журнал анатомии и гистопатологии. 2017. № S. С. 14.

3. Дистанционное обучение в медицинском вузе / В. Н. Ильичева, Н. А. Насонова, Д. А. Соколов, А. М. Карандеева // Цифровое образование: новая реальность : сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 ноября 2020 г. Чебоксары, 2020. С. 101–103.

4. Трудности цифровизации высшего профессионального образования / А. М. Карандеева [и др.] // Цифровое образование: новая реальность : сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 ноября 2020 г. Чебоксары, 2020. С. 104–106.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

Карандеева А. М., Насонова Н. А., Фетисов С. О.
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н. Н. Бурденко»
Воронеж, Россия
E-mail: arina_karandeeva@mail.ru

Стремительные изменения в социокультурной жизни и преобразования системы высшего профессионального образования предопределили появление новых ценностей в психологии и педагогике. Существенно возросли требования, предъявляемые к личности преподавателя высшей школы и качеству его профессиональной деятельности. Достаточно важным является вопрос активизации мотивации к учебной деятельности студентов, который объясняется тем, что выпускник медицинского вуза должен обладать качествами высокопрофессионального специалиста, а также умением находить альтернативные оптимальные решения сложных диагностических задач и грамотно проводить дифференциальный поиск. Эти характеристики конкурентоспособного выпускника формируются в связи с высоким уровнем мотивационной активности. Вот почему ведущей задачей преподавателя высшей школы является проведение мероприятий по повышению степени заинтересованности студентов преподаваемой дисциплиной с последующим улучшением качества образовательного процесса.

Существует тесная взаимосвязь между уровнем мотивации и наиболее предпочитаемым студентами образом преподавателя. Педагог высшей школы, безусловно, должен обладать фундаментальными, глубокими знаниями по дисциплине. Однако общечеловеческие качества, свойственные преподавателю, украшают учебные мероприятия. Педагогическая культура, этика преподавания и политика взаимоотношений педагога с обучающимися являются отраслями крупного научного направления, которое в настоящее время стремительно развивается в связи со свободой студенческого самовыражения [4].

Мотивация – это фактор, побуждающий человека к совершению определенных действий и определяющий их направленность к цели. Мотивацию составляют побуждения, вызывающие активность человека и определяющие направленность этой активности для достижения конкретной цели. Учебная мотивация трактуется как проявляемая учащимися активность при достижении образовательных целей. Педагогическая культура и степень владения этикой взаимоотношений оказывают существенное значение на рост и развитие мотивации к обучению у студентов. Особенностью мотивации к обучению является тот факт, что в процессе деятельности по ее осуществлению студент не

только усваивает теоретические знания и практические умения, но и формируется как личность.

Мотивация является основным компонентом учебной деятельности. Учебная мотивация – это проявляемая обучающимися мотивированная активность при достижении целей учения. Наиболее значимыми для студентов являются следующие мотивы: познавательные, коммуникативные, эмоциональные, мотивы саморазвития, а также внешние мотивы, например поощрение преподавателя [3].

Педагогическая культура представляет собой часть общей культуры, в которой основное значение имеют духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые обществу для социализации личности. В более узком смысле педагогическая культура – это направление культуры, изучающее этику взаимоотношений преподавателя и студентов, а также мероприятия, направленные на повышение ценности и значимости высшего профессионального образования, развитие морально-нравственных качеств педагогических кадров и студентов.

Педагогическая культура преподавателя высшей школы является обобщающей характеристикой его личности и свидетельствует о способности успешно осуществлять не только результативную учебную, но и воспитательную деятельность в сочетании с уважительными взаимоотношениями в коллективе и со студентами. В условиях неразвитой педагогической культуры профессиональная деятельность преподавателя оказывается малоэффективной. Являясь примером человека толерантного, уважительного, добропорядочного, интеллигентного, чуткого, открытого к общению, преподаватель высшей школы демонстрирует порядок морально-нравственных отношений. Повышая мотивацию студентов к обучению, преподаватель опосредованно улучшает качество образования в целом. В связи с этим необходимо развивать культуру педагогического общения с акцентом на этическую составляющую, толерантное отношение и уважение к студентам [1].

Педагогическая культура предусматривает наличие педагогической направленности в личности преподавателя высшей школы, которая отражает предрасположенность к учебно-воспитательной деятельности и способность достигать в ее ходе значимых и высоких результатов. Важным звеном в цепи формирования педагогической культуры является психолого-педагогическая эрудиция и профессиональная компетентность педагога. Немаловажным является совокупность личностных качеств преподавателя, а именно любовь к профессии, добропорядочность в действиях и поведении, работоспособность, выдержка, стрессоустойчивость, стремление к саморазвитию и самообразованию.

Повышая уровень мотивации студентов к обучению, важно уметь сочетать результативную учебно-воспитательную работу с поиском

современных путей ее модернизации, совершенствования, что позволяет преподавателю добиваться лучших показателей успеваемости в студенческих коллективах. Педагог должен обладать особым сочетанием высоких интеллектуально-познавательных способностей, организационных качеств с активной побуждающей позицией и способностями проявлять эти качества для повышения эффективности учебно-воспитательной работы.

Будущий выпускник медицинского вуза должен не только воспринимать, но и преломлять полученные знания через призму практической деятельности, реализовывать сложнейшую систему теоретических знаний, интегрировать с практико-ориентированными навыками и умениями весь накопленный в течение обучения теоретический материал. Мотивационная готовность к обучению способствует также формированию сложнейшего навыка профессионального клинического мышления, без которого деятельность практического врача бесполезна [2]. Очень часто выпускники медицинского университета пользуются минимальным, ограниченным количеством достаточно неубедительных, размытых аргументов, которые несут в себе интуитивный характер желания заниматься медициной, мотивируя себя статусом, престижем или ожидаемой заработной платой.

Таким образом, преподаватель высшей школы должен оказывать содействие в адаптационном процессе студентам младших курсов, а также повышать их мотивационную готовность к учебно-познавательной деятельности. Это целенаправленный, организованный, содержательно насыщенный процесс помощи студентам младших курсов в преодолении объективных и субъективных трудностей, возникающих в процессе учебно-познавательной деятельности, выступающий как необходимое условие повышения уровня адаптированности студентов к новой социальной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проблемы преподавания нормальной анатомии человека на современном этапе / А. М. Карандеева, Н. Т. Алексеева, А. Г. Кварацхелия, Ж. А. Анохина // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2019. № 8. С. 289–292.

2. Формирование мотиваций профессиональной деятельности и компетентностный подход при работе со студентами медицинского вуза / А. Г. Кварацхелия, Д. Б. Никитюк, С. В. Клочкова, Н. Т. Алексеева // Крымский журнал экспериментальной и клинической медицины. 2016. Т. 6, № 3. С. 237–239.

3. Гундарова О. П., Кварацхелия А. Г. Система информационного обеспечения при изучении анатомии человека // Журнал анатомии и гистопатологии. 2017. № S. С. 14.

4. Система Moodle как один из методов дистанционного обучения студентов на кафедре анатомии человека / Н. А. Насонова [и др.] // Достижения современной морфологии – практической медицине и образованию : сб. науч. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 85-летию Курского гос. мед. ун-та, 120-летию со дня рождения профессора К. С. Богоявленского, 100-летию со дня рождения профессора Д. А. Сигалевича, 100-летию со дня рождения профессора З. Н. Горбацевич, Курск, 21–23 мая 2020 года / под ред. В. А. Лазаренко. Курск, 2020. С. 387–392.

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИХ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Кедярова Е. А., Фомина Л. А.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: luboffomina@mail.ru

В настоящее время возрастает интерес к проблеме изучения стрессоустойчивости и совладающих механизмов, направленных на ее повышение. Это вызвано тем фактом, что педагог является представителем профессии, относящейся к категории помогающих. А это значит, что его работа связана с постоянным и интенсивным общением со всеми участниками образовательного процесса, умственным истощением, регулярным эмоциональным перенапряжением, что влечет за собой высокий риск подверженности стрессу. Кроме того, в современных реалиях можно наблюдать относительно частые изменения федеральных государственных образовательных стандартов, предъявляемых педагогам, что обязывает к постоянным изменениям своей работы и требований к ней, лишает чувства стабильности и может способствовать возникновению стресса. Таким образом, изучение взаимосвязи совладающего поведения и стрессоустойчивости педагогов общеобразовательных школ является актуальным для современного общества.

Изучение данной проблематики позволяет глубже понять причины эмоционального выгорания, различного рода профессиональных изменений и деформаций, спрогнозировать профессиональные риски [7]. Определение кризисных периодов в педагогической детальности для профилактики снижения эффективности педагогического процесса становится возможным при использовании защитно-совладающего поведения педагога.

В трудах Е. П. Ильина, Л. М. Митина, А. И. Щербакова стрессоустойчивость определяется как одно из значимых профессионально важных качеств педагога, поэтому к этой интегральной характеристике в контексте профессии предъявляются высокие требования [3].

Умение сохранять психическое и физическое здоровье, высокую трудоспособность, адаптироваться к быстро меняющимся требованиям образовательного процесса, преодолевать конфликтные ситуации, при этом поддерживая межличностные взаимоотношения, ставить перед собой жизненные цели и достигать их – все это является проявлением педагогической стрессоустойчивости. Высокая степень субъективного контроля относится к такому свойству личности, которое позволяет продуктивно и эффективно совладать со стрессом, проявляется в при-

нятии ответственности за свою жизнь и все происходящие в ней события. Говоря о данной характеристике, необходимо отметить, что здесь важным является уверенность педагога в себе, потребность в самоактуализации, эмоциональная зрелость и устойчивость.

Значимую роль в определении механизмов совладания и психологических защит играют индивидуальные механизмы внутриличностного преодоления стресса и стрессовых факторов [1].

В отечественной психологии представителями современной психологической Санкт-Петербургской школы исследуется термин адаптационного личностного потенциала, выявляются характеристики личности и ее ресурсы, отвечающие за эффективное совладание и адаптацию. Адаптационный личностный потенциал наследует множество понятий из традиционных терминов в области адаптационной концепции. Обращаясь к автору данного понятия, А. Г. Маклакову, можно увидеть, что он подразумевает под ним личностное свойство, определяющее устойчивость к стресс-факторам различного рода [4].

А. А. Реан и А. Г. Маклаков указывают, что адаптационный личностный потенциал педагога определяется адекватной самооценкой, личностной саморегуляцией, адекватным восприятием требований к выполняемой деятельности, стресс-толерантностью, приобретенным опытом социального взаимодействия, адекватно сформированным уровнем конфликтности личности, ощущением социальной поддержки, что относится к ресурсам личностного и средового совладания, к способности их использования и управления [6]. Таким образом, оценка адаптационных способностей педагога может проводиться через анализ сформированности психологических свойств и характеристик личности и собственно самой адаптации.

Повышение стрессоустойчивости личности, как и ее сохранение, связывается с адекватным использованием и поиском ресурсов, помогающих человеку в преодолении отрицательных последствий стрессовой ситуации (А. Бандура, Р. Лазарус, Ф. Е. Василюк и др.).

Индивидуально-личностные и средовые копинг-ресурсы предоставляют основу для целенаправленного и активного копинг-поведения, реализующегося путем выбора адаптационных копинг-стратегий, создающих адекватную условиям изменчивость жизнедеятельности личности на всех ее уровнях.

Ряд исследователей в этой области, таких как Д. А. Леонтьев, В. И. Моросанова, выделяют понятие стиля индивидуальной саморегуляции, представляющее собой вариативность форм поведения и энергетический ресурс, определяющийся личностно-психологическим ресурсом посредством взаимодействия личности с окружающей средой и

эффективностью данного процесса через механизм регулирования уровня активации [5].

С. Хобфолл в своей концепции психологического стресса и «консервации» ресурсов (COR-теории) приводит ряд принципов применимо к копинг-ресурам, направленных на улучшение эффективности профессиональной педагогической деятельности. Он выделяет ситуации, способствующие формированию стресса, среди которых: потеря или угроза потери ресурсов, отсутствие достаточного возмещения потребляемых ресурсов, если вложение личных ресурсов для достижения желаемого преимущественно преобладает над полученным результатом [2].

Рассматривая ресурсный подход, можно выделить такой феномен, как ресурсное распределение. Оно представляет собой некий процесс, объясняющий то, что определенному числу педагогов удается адаптироваться к деятельности и сохранить психологическое здоровье, невзирая на различного рода жизненные обстоятельства.

Антиципаторный копинг выступает в роли важной стратегии для повышения стрессоустойчивости, при которой осуществляется консервация ресурсов в тех ситуациях, когда отсутствует прямой действующий стресс. Например, при условии регулярного вложения индивидуальных ресурсов в непоощряемые решения использование механизмов совладания способствует накоплению запаса ресурсов педагогов для поддержания профессиональной эффективности деятельности.

При нехватке внутренних ресурсов педагог может начать фокусироваться на своих неудачах в деятельности, обесценивать свои интеллектуальные и временные вложения в учебный процесс, что впоследствии с высокой долей вероятности может привести к эмоциональному расстройству. Человек, обладающий меньшими ресурсами относительно того, кто не ощущает недостатка в них, по статистике, чаще выбирает стратегию избегания [Там же].

Включение в ресурсный подход личностных и средовых ресурсов определяет интегративную характеристику данного понятия, включающую индивидуальные способности и навыки, эмоциональную, моральную и инструментальную помощь от социальной среды.

В профессиональной педагогической деятельности возможность для совладания с разного рода неблагоприятными ситуациями предоставляют используемые педагогами ресурсы. Что характеризует следующую многокомпонентную адаптивную функцию: поддержку самоидентичности, подкрепление самоуважения. Однако возможна ситуация, при которой ресурсов педагогу достаточно для организации эффективной деятельности, но они остаются нереализованными. Препятствием для их использования могут быть личностные качества или деструктивные ценности.

Таким образом, становится очевидной необходимость организации исследования влияния копинг-стратегий на стрессоустойчивость педагогов, а также разработка программы повышения стрессоустойчивости работников педагогического коллектива. Это поможет поддержанию психологического здоровья педагогов, своевременному предотвращению рисков эмоционального выгорания, а также определению практического разрешения проблем профессионального плана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грановская Р. М. Психологическая защита. СПб. : Речь, 2007. 476 с.

2. Иванова Т. Ю. Теория сохранения ресурсов, как объяснительная модель возникновения стресса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 3. С. 119–135.

3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции. М. : Проспект, 2006. 167 с.

4. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.

5. Моросанова В. И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 3. С. 98–111.

6. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.

7. Уварова М. Ю. Диагностика педагогических работников с признаками профессионального выгорания / М. Ю. Уварова, А. А. Родин // Вестник Иркутского университета. Иркустк. 2020. № 3. С. 222–224.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Кириллова А. И.
АНО ДПО «Институт психологии творчества Павла Пискарева»
Москва, Россия
E-mail: alex.i.kirillova@ya.ru

Нестабильность VUCA-мира, в котором так сложно найти точку опоры и постоянство, приводит к многочисленным стрессовым ситуациям в повседневной жизни. Как следствие, нередко развивается феномен выгорания –психологическое явление, негативно влияющее на психофизическое здоровье и качественную составляющую деятельности специалиста, в частности педагога. Это явление достаточно прочно держит позицию одной из актуальнейших психологических проблем профессиональной сферы современной эпохи.

Опираясь на «интегративную теорию гуманитарного знания» П. М. Пискарева, прикладной частью которой является «парадигмальный анализ», мы рассматриваем возможности применения парадигмального анализа в качестве эффективного инструмента для исследования и поиска решения этой проблемы. Интегративная методология гуманитарного знания – уникальный метанаучный метод, применение которого дает возможность проанализировать метафеноменальную современную эпоху во всем множестве ее характеристик. Кроме того, мы полагаем, что работа с внутренним миром современного человека также должна проходить с использованием интегративной методологии: с применением как специфически-психологических, психотерапевтических методов, коуч-методов, так и методов философских (майевтики, герменевтики, экзистенциальных методов, эвдемонического подхода) [1].

Относительно концепции эмоционального выгорания наиболее разработана модель, предложенная в 1976 г. исследователями К. Маслак и С. Джексоном. В этой модели выгорание впервые рассматривается как синдром, который проявляется в трех базовых симптомах: эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции личных достижений [2]. Мы предлагаем экспериментально совместить различные исследовательские позиции в вопросе образования причин эмоционального выгорания посредством амплификации основных концепций через «рамку» парадигмального анализа.

Рассмотрим структуру предлагаемой для эксперимента рамки и для начала приведем несколько теоретических обоснований относительно сути данного инструмента. Модель «квадрант метамодерна» основана на теориях выдающихся ученых в области математики и фи-

лософии (Пифагора, Платона, Декарта и других). Идея геометрической логики позволяет разбить мышление на геометрические плоскости. В науке это определяется названием «психосемантическая сетка», которая предполагает идею того, что разные геометрические параметры пространства мышления определяют качества феноменов, помещенных в эти пространства. За первооснову берется декартова прямоугольная система координат, которую следует рассматривать не в качестве частно-научного метода или узкопроцедурной методики, а как универсальное средство распознавания типов различных социальных феноменов, в частности типов поведения (деятельности) личности. В литературе по педагогике и психологии встречается использование системы координат, но крайне редко и не в целях проведения прикладного научного исследования [2].

Вместе с тем в теории парадигмального анализа существует аналоговая концепция цикличного изменения в четыре этапа, включающая четыре парадигмы, которые могут быть достаточно независимы между собой. При этом, осуществляя «переход» из одного квадранта в другой, мы получаем целостную картину и системный взгляд на исследуемую проблему.

Экран «Модель Личности/Человек» представлен четырьмя синтагмами: «Телесность», «Чувства», «Интеллект», «Душа». В приведенном ниже рисунке (рис.) мы демонстрируем распределение внешних детерминантов выгорания педагога по четырем квадрантам «Модели Личности» (назовем это внутренними факторами), исходя из описания приведенных выше фаз и данных исследований.

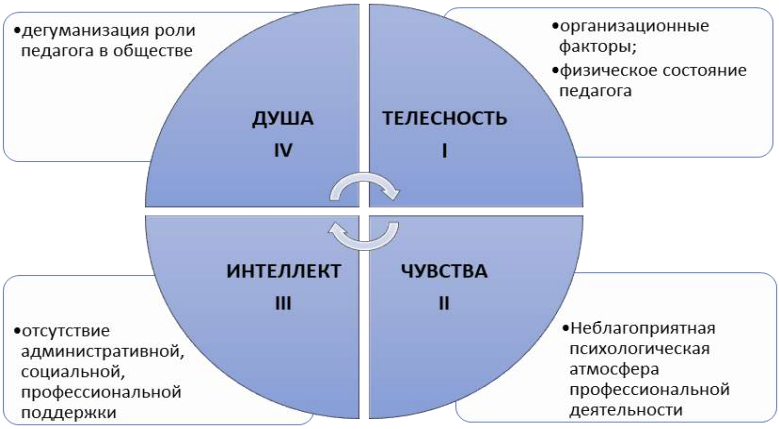

Рис. Модель Личности/Человек

В этой работе проанализируем подробнее первый квадрант. Как правило, на уровне телесности педагог может рационализировать недомогание посредством наличия большого объема работы, от которого испытывает объяснимую для себя усталость, но не соотносит с ощущением истинного состояния своего тела при этом. Педагог может быть склонен не отмечать реакции на уровне физиологии, поскольку нет такого опыта, привычки, а значит, и задачи. Именно телесные реакции (сдавливание в груди, затрудненное дыхание при определенной рабочей деятельности и т. д.) служат сигналом к зарождению процесса эмоционального истощения, которое в своем полноценном объеме большинством признается уже на одноименной фазе в классической психологии, поздней фазе синдрома эмоционального выгорания. Сбой психовегетативной системы может возникать в рамках психофизиологических реакций у здоровых людей под воздействием чрезвычайных, экстремальных событий и в острой стрессовой ситуации [4]. Его признаки проявляются на уровне дыхательных нарушений, мышечно-тонических расстройств, но сопровождающее эмоциональное беспокойство доминирует в приоритете нашего внимания к себе, особенно у людей профессий типа человек – человек. По этой причине зачастую диагностика состояния выгорания предполагает рекомендации не профилактического, а лечебного характера и затрагивает другие сферы человеческого бытия (в частности, эмоциональное состояние).

«Модель Личности/Человек» позиционирует личностное состояние, которое совмещается с факторами, провоцирующими выгорание, и визуально демонстрирует важность «перемещения из одного квадранта в другой». Подобное перемещение сопровождается внимательным «сканированием» своего состояния на предыдущем этапе с помощью вопросов следующего типа: «Чем обоснована потеря моей физической энергии? Отсутствием полноценного сна (что тоже необходимо исследовать отдельно) или, например, систематическим выполнением рутинных задач? Что может облегчить мои задачи на уровне организационного порядка? Что приведет мое состояние телесности в лучшую форму?». Также может быть использована техника «Шкалирование» для определения своего состояния от 0 до 10. По результатам предполагается применение соответствующих решений или обращение за помощью к специалистам.

Теоретически форма работы с рамками парадигмального анализа представляет собой самокоучинговую практику, которая должна быть доработана до модели систематического использования человеком в целях поддержания своего как психологического, так и физического баланса.

Ввиду вышесказанного, исследования, раскрывающие инновационные возможности «парадигмального анализа» как элемента «интегративной теории гуманитарного знания», будут продолжаться в экспериментальных группах с педагогами среднеобразовательных и высших учебных учреждений [1; 3].

В целом вопросы адаптивности педагогов к новым организационным условиям профессиональной деятельности требуют внимания научного сообщества, междисциплинарности подходов и разработки дополнительных новых методов поддержки к уже существующим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пискарев П. М. Метамодерн и интегративная методология гуманитарного знания : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.01 / Пискарев Павел Михайлович; Международная академия психологических наук. Ярославль, 2019. 461 с.

2. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6, № 1. С. 27–39.

3. Пискарев П. М. Метамодерн. Счастье в квадрате. М. : Эксмо, 2020. С. 255–256.

4 Котова О. В., Акарачкова Е. С., Беляев А. А. Психовегетативный синдром: трудности диагностики и эффективного лечения // Медицинский совет. 2018. № (21). С. 50–55. https://doi.org/10.21518/2079-701X-2018-21-50-55

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Комолкина О. И.
ОГБПОУ «Саянский медицинский колледж»
Саянск, Россия
E-mail: okomolkina@mail.ru

В структуру коммуникативных способностей специалистов медицинского профиля включены социально-перцептивные способности, к которым в том числе относится эмпатия. Для пациента очень важно, чтобы медицинский работник смог понять и разделить его чувства. Поэтому при терапевтической беседе (например, перед и после операции) медицинской сестре необходим навык эмпатического слушания.

Эмпатия – постижение эмоционального состояния, проникновение, чувствование в переживании другого человека; способность индивида к параллельному переживанию тех эмоций, что возникают у другого человека в ходе общения с ним.

Важная характеристика процессов эмпатии, отличающая ее от других видов понимания, – слабое развитие рефлексивной стороны, замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта.

Недостаточность эмпатийных личностных качеств приводит к тому, что человек ведет себя неадекватно ситуации социального взаимодействия, поступает не так, как от него ожидают партнеры по общению. Оценка поведения человека, который не понимает эмоций и чувств партнера по взаимодействию, как нежелательного и недопустимого может вызвать конфликтную реакцию.

Эмпатия легче реализуется при сходстве поведенческих и эмоциональных реакций субъектов. Считается, что эмпатическая способность обычно возрастает с ростом жизненного опыта. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений, наличие этого качества является необходимым условием эффективной деятельности личности. Сюда же можно отнести и умение выслушивать другого человека, способность воспринимать точку зрения другого. Высокий уровень развития этих качеств поможет будущему специалисту легче устанавливать контакт с другими людьми, находить решения, удовлетворяющие потребности обеих сторон.

Результаты психологического обследования, полученные по методике «Диагностика уровня эмпатии» по В. В. Бойко студентов 1–4-го курсов ОГБПОУ «Саянский медицинский колледж» (212 человек) специальности «Сестринское дело», представлены на рис.

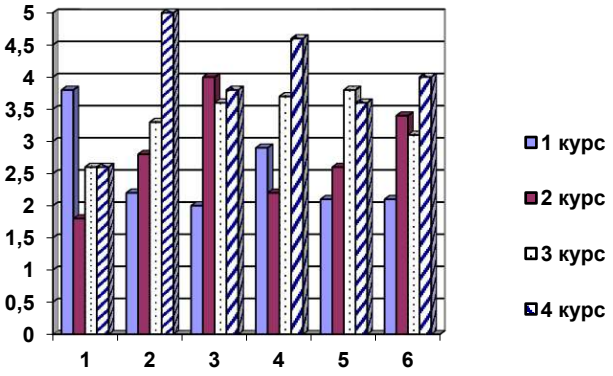

Рис. Сравнительные результаты по методике «Диагностика уровня эмпатии».
Примечание: 1 – рациональный канал эмпатии, 2 – эмоциональный канал эмпатии; 3 – интуитивный канал эмпатии; 4 – установки, способствующие эмпатии; 5 – проникающая способность к эмпатии; 6 – идентификация в эмпатии

Сравнивая результаты всех групп студентов по шкале «рациональный канал эмпатии», мы видим наибольшее значение в первой группе, затем резкий спад и небольшое повышение значений к четвертому курсу. Достоверность данных различий была подтверждена на 1 % уровне значимости ($H_{эмп}$ = 11,612). Таким образом, можно говорить о том, что студенты первого курса в большей степени направлены на сущность любого другого человека, испытывают спонтанный интерес к другому. Возможно, это связано с новой социальной ситуацией, новым окружением, в которое попадают молодые люди. Дальнейший спад значений, возможно, связан с осознанием важности учебной деятельности и развитием избирательности в общении.

Способность вхождения в эмоциональный резонанс с окружающими значимо увеличивается к четвертому курсу ($H_{эмп}$ = 13,179), т. е. выпускники в большей степени способны понять внутренний мир партнера, прогнозировать его поведение и эффективно воздействовать на него. Скорее всего, это связано с большим количеством практических часов, где студенты много времени проводят в общении с пациентами, что способствует развитию способности сопереживать, соучаствовать.

Проводя сравнительный анализ всех групп студентов по шкале «интуитивный канал эмпатии», мы видим низкие значения в группе первокурсников и незначительные колебания значений в пределах одного уровня среди студентов второго, третьего и четвертого курсов, тем не менее эти различия оказались значимы ($H_{эмп}$ = 15,603). Таким

образом, можно говорить о развитии у студентов способности предвидеть поведение партнера, способности действовать, опираясь на опыт при недостатке исходной информации. Вероятно, это связано с тем, что одной из целей практики является доведение до автоматизма полученных умений и навыков, и способностью к обобщению полученных теоретических и практических знаний.

Анализируя результаты, полученные в группах студентов по шкале «установки, способствующие эмпатии», мы видим спад значений ко второму курсу со значимым увеличением их к четвертому курсу ($H_{эмп}$ = 11,735). То есть студенты четвертого курса стремятся к контактам и проявляют любопытство к другой личности, они не могут оставаться в стороне от проблем окружающих и активно взаимодействуют с людьми. Объяснить это можно тем, что к окончанию обучения у студентов все больше развиваются профессионально важные качества, способствующие эмпатии.

Сравнивая результаты по шкале «проникающая способность в эмпатии», мы видим наибольшие значения у студентов третьего и четвертого курсов. Достоверность данных различий была подтверждена на 5%-ном уровне значимости ($H_{эмп}$ = 7,858). То есть это коммуникативное свойство студентов третьего и четвертого курсов, в отличие от студентов первого и второго курсов, способствует тому, что собеседники общаются не в напряженной форме, а свободно, расслабленно. Скорее всего, это связано с развитием профессионально важных качеств, с приобретением теоретических и практических знаний.

Умение понять другого на основе сопереживания, поставить себя на место партнера значимо возрастает к четвертому курсу ($H_{эмп}$ = 11,735). Скорее всего, это связано с увеличением количества занятий практической медицинской направленности, где студенты много времени проводят в общении с пациентами.

Проведенное исследование позволило определить динамику показателей эмпатии у студентов медицинского колледжа. Система профессионального медицинского обучения в медицинском колледже способствует развитию эмоционального канала, формирует установки, способствующие эмпатии, значимо увеличивает умение понять другого на основе сопереживания.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Конаш О. В.
УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»
Гомель, Республика Беларусь
E-mail: psihologrucovoditel2016@mail.ru

Профессиональная идентичность как феномен в отечественных исследованиях базируется на принципах системности и структурности психических явлений, генетических взаимосвязанностях уровней идентичности, исследовании формирования идентичности в процессах выполнения и освоения профессиональной деятельности. Этот процесс происходит по причинам сформировавшихся методологических традиций и фундаментальных отечественных исследований концепций, таких как трудовая деятельность, системогенез в профессиональной деятельности, профессиональное становление личности [1]. К проблеме профессиональной идентичности обращено внимание в литературе профессионального поведения, где рассматриваются обстоятельства, когда человек трансформирует свое вербальное и невербальное поведение под воздействием профессионального окружения. Исследование парадокса поведения личности к требованиям внешнего профессионального окружения и деятельности нашло отображение в ряде теоретических подходов, таких как типологическая теория Дж. Холланда, теория приспособления к работе. В этих подходах изучалось влияние аспектов различной деятельности и социального окружения на удовлетворенность трудом, результаты деятельности и индивидуальное психологическое и физическое здоровье. Проблемой идентичности в зарубежной психологии занимались А. Адлер, У. Джеймс, З. Фрейд, А. Фрейд, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, К. Хорни, К. Юнг, Э. Эриксон, в отечественной – В. В. Абраменкова, М. М. Бахтин, И. С. Кон, В. С. Мухина. Так как данная проблема находится на стыке интересов таких наук, как социология, история, культурология, когнитивная психология, психология личности и социальная психология, про идентичность говорят и как о чувстве, и как о сумме знаний о себе, и как о поведенческом единстве, т. е. она представляет собой часть сложного интегративного психологического феномена [2]. Исходя из этого, идентичность является синтезом всевозможных характеристик личности в одной уникальной структуре, которая изменяется и определяется вследствие субъективных прагматических ориентаций в неизменно меняющейся среде. В психологических современных работах разделяют понятия «идентичность» и «идентификация». Например, если говорят «идентичность», то акцентируют внимание на конечном состоянии самоотождествления. Идентификацией же будет являться процесс социальных и психологических механизмов, которые ведут к данному состоянию. У. Джемс разработал концепцию осмыслен-

ности человеком своего самоотождествления, собственной границы и места в мире. Изучение идентичности начинается в Гарвардском университете, где У. Джемс представил, что личность думает о себе в двух ипостасях, где лично создается самоотождествленность и где в процессе социализации развивается многообразное социальное представление личности о себе [1]. В 50-е гг. XX в. появляются работы, повлиявшие на развитие вопроса идентичности в психологии. На основе анализа работ необходимо выделить теоретические подходы, составляющие историю развития данной проблематики [1]. В психоаналитическом течении работали З. Фрейд, Э. Эриксон, Дж. Марсия, А. Ватерман. Идентичность рассматривали в символическом интеракционизме Г. Мид, Ч. Кули, И. Гофман, Г. Фогельсон. Выделенные два аспекта идентичности в направлении символического интеракционизма указывают на ориентацию социального окружения и ориентацию уникальности человека [2]. К. Роджерс, Э. Фромм, А. Маслоу работали в гуманистическом направлении и представляли личность как принципиально уникальную, неповторимую экзистенциальную сущность. В начале XX в. понятие «идентичность» впервые употребил в своих работах З. Фрейд для того, чтоб обозначить самое раннее проявление эмоциональной связи с другой личностью. Данный термин обладает более широким значением и рассматривает детально имитацию подражательного поведения, эмоционального слияния с объектом [3]. Э. Эриксон широко распространил термин «идентичность» и ввел в научный обиход, но он не дает однозначного и четкого определения идентичности и выделяет разные смыслы данного понятия: 1) непрерывность жизненного опыта как стремление бессознательного; 2) уникальность индивида как сознательное его чувство; 3) солидарность с эталонами группы [4]. В исследованиях Э. Эриксона были обозначены важные аспекты проблемы идентичности, но в дальнейшем они не получили развитие в психоаналитическом направлении в лице его последователей, возможно, из-за того, что исследователи критиковали его работы по причине метафоричности и широты определений [3]. Дж. Марсиа понимает идентичность как внутреннюю эго-структуру, которая создает динамичную организацию индивидуальной истории, способностей, потребностей и убеждений. Несомненно, достоинство теории Дж. Марсиа состоит в представлении о статусных ролях идентичности, развитом из идей Э. Эриксона. В какой мере примет личность все более разнообразные решения относительно своей жизни и себя, более точно идет осознание своих слабых и сильных сторон, целенаправленность и осмысленность своей жизни и наконец-таки развивается сама структура идентичности. Дж. Марсия считает, что для формирования идентичности личности существует необходимое условие, при котором индивид определяет себя в трех сферах: две из них составляют сферу идеологии, а именно: религиозная и политическая сфера, а основной считается профессиональная сфера [1]. А вот для формирования

идентичности указывает на наиболее значимые сферы, а именно: выбор профессионального пути и профессии, принятие моральных и религиозных убеждений и их переоценка, выработка на политические взгляды, принятие комплекта социальных ролей. А. Ватерман, говорит про две стороны идентичности: процессуальную, с помощью нее личность отбирает цели, убеждения и ценности, и содержательную, т. е. ценностные ориентации как элемент идентичности [2]. Теоретические и эмпирические подходы, изучающие идентичность, не противоречат друг другу, даже, скорее всего, дополняют друг друга, выделяют в качестве своего предмета исследования различные стороны феномена идентичности. Показателем профессионализма является профессиональная идентичность, формирующаяся в процессе самоопределения. В зарубежной и отечественной психологии отсутствует единый подход в установлении профессиональной идентичности, потому что авторы различных психологических направлений не вкладывают своего смысла в трактовку этого феномена. М. В. Заковоротная считает идентичность состоянием, принадлежащим индивиду как надындивидуальному единому. Это состояние охватывает личностную деятельность, национальную культуру, субъективное время. Данная тема стала одной из главных в общественном размышлении XX столетия [1]. По мнению И. С. Кона, профессиональная идентичность является подвидом социальной идентичности и ввиду изменений в социально-экономическом укладе жизни общества сопровождается сменой социальных ролей, вследствие чего возникают новые требования к профессии и организации деятельности. Измененные социально-экономические условия сказываются в общественных сферах жизни, и поэтому появляются новейшие требования в профессиональной сфере [2]. Профессиональная идентичность как подвид социальной идентичности относится к личностному качеству человека и оказывает влияние на аспекты мышления личности в процессе личностного и профессионального становления [2]. Также подчеркивают исследователи сложный процесс формирования профессиональной идентичности, который человеком не всегда осознается.

Проведенный анализ подходов дает возможность рассмотреть профессиональную идентичность как следствие процесса профессионального самоопределения, самоорганизации и персонализации, который проявляется в процессе осознания себя как представителя определенной профессии, и отражается в когнитивно-эмоционально-поведенческом самоописании, согласно концепции Л. Б. Шнейдер [4].

Развитие профессиональной идентичности происходит в процессе формирования профессионализации. Профессионализация – это путь к развитию навыков и умений профессионала. Данный процесс состоит из выбора индивидом профессии с учетом собственных потенциалов и способностей, из освоения им правил и стандартов профессии, из формирования и осознания самого себя как профессионала, из обобщения

профессионального опыта, из своего личного вклада, а также из развития собственной личности за счет средств профессии. Профессионализация является одной из сторон социализации. Становление профессионала – один из аспектов формирования личности [4]. В данной проблеме исследователи четко подчеркивают, что формирование профессиональной идентичности – достаточно сложный процесс, не осознаваемый человеком. Например, Е. А. Климов указывает на то, что в современном мире процесс формирования идентичности у профессионала часто носит осознанный, но слабый характер, потому что многие рабочие операции разнообразны в результате использования схожих технических средств деятельности в различных профессиях. Вследствие чего замедляет развитие целостного образа человека о собственной роли в процессе профессионализации, без которого неосуществимо понимание собственного места в профессиональной среде и невозможно постижение уровня профессионального мастерства. В основе формирования профессиональной идентичности содержится две основных концепции: периодизация уровней профессиональной идентичности и этапы формирования профессионала. Необходимо отметить, что процесс развития профессиональной идентичности не ограничивается выбором профессии. Потому что любая идентичность, как уже нами отмечалось, это в первую очередь комплексный процесс, который постоянно изменяется. Рассмотрев работы Теджфела, мы видим, что он выявил в процессе формирования периоды профессиональной идентичности: 1) категоризацию как социальный период – это индивидуальный выбор своего социального окружения; 2) идентификацию, тоже является социальным периодом, где индивид отождествляет себя с различными социальными группами как их член [2].

В работах Р. Финчмана уделяется особое внимание осознанию этических норм, профессиональных требований, ценностей в процессе овладения профессией. По сути, сам процесс формирования профессиональной идентичности представляется как сопоставление индивидуальных особенностей и социальных воздействий в процессе профессионализации, и это позволяет индивиду осуществить процесс профессиональной саморегуляции [Там же].

Отечественный исследователь Н. С. Пряжников выдвинул следующую иерархию уровней профессиональной идентичности.

1. Осмысление дальних и ближних профессиональных целей, устремление в понимании своего дела, владение ими в полном объеме, усвоение всех трудовых функций, соответствующих человеку и профессии, которые устанавливаются в модальности: «хочу», но также характеристики самого субъекта труда – мечтающий. Здесь профессиональная идентичность – невыраженная.

2. Освоение основных требований и знаний в профессии человеком, осознание собственных возможностей, наличие представления о

выполнении этой деятельности, установление профессиональных контактов, выполнение деятельности по эталону, вступление в профессиональное сообщество, здесь соответствие индивида и профессии выступает в модальности: «знаю»; характеристики самого субъекта труда – осведомленный. Профессиональная идентичность выражена пассивно.

3. Практическое воплощение выбранных профессиональных целей, самостоятельное и осознанное выполнение деятельности, умение формировать собственный индивидуальный стиль деятельности, здесь профессиональный опыт как переменная; навыки формирования обусловленного круга профессиональных контактов, интенсификация процессов профессионального общения как переменная; соответствие индивида и профессии наступает в модальности: «могу»; характеристика самого субъекта труда – умелый. Профессиональная идентичность активная.

4. Беспрепятственное выполнение профессиональной деятельности, поиск сложнейших профессиональных задач, повышение уровня притязаний, совершенствование в профессии, творчество и мастерство, т. е. профессиональный опыт всегда стремиться к бесконечности; здесь ощущается значимость профессиональных контактов, наступает осознание собственной профессиональной неповторимости, наступает желание делиться и передавать собственный опыт другим, так как всегда профессиональное общение старается устремиться к совершенству, соответствие индивида и профессии выступает в модальности: «делаю»; характеристика самого субъекта труда – творческий. Профессиональная идентичность устойчива. Н. С. Пряжников определяет профессиональную идентичность как идентичное понятие самоопределения, но состав содержания его другой. Профессиональная идентичность – это самопознание себя как субъекта труда, выбирающего и реализующего всевозможные способы приобретения смысла самоуважения и взаимодействия с окружающим миром через призму выполнения данной деятельности [3].

Л. Б. Шнейдер определила стадии формирования профессиональной идентичности: 1) невыраженная стадия, она означает, что отсутствует профессиональный опыт и общение, также отсутствует четкое тактическое и стратегическое целеполагание; 2) пассивная, но выраженная стадия, заключается в приобретении первоначального опыта, в усвоении первоначальных знаний, в определении собственных возможностей; 3) активная стадия указывает на воплощение реальных выбранных целей, на выработку своего профессионального стиля и общения; 4) устойчивая стадия говорит нам о профессиональном самосовершенствовании, о свободном овладении профессией, о передаче своего профессионального опыта, об ощущении своей профессиональной значимости [4].

Множество исследователей считают, что профессиональная идентичность является сложнейшим комплексным механизмом человека, который складывается из профессиональных конструктов: 1) профессиональное самоопределение; 2) профессиональная пригодность; 3) выработка профессиональных важных качеств; 4) профессиональная готовность; 5) профессиональное развитие; 6) разработка профессионального жизненного пути. Процесс становления профессиональной идентичности включает ряд этапов, которые можно соотнести со стадиями психического развития ребенка и исторического развития профессиональной идентичности в социогенезе. Э. Эриксон утверждает, что в процессе становления профессиональной идентичности индивид проходит те же этапы, какие при социализации: автономию, достижение, доверие, инициативность, интимность, идентичность, интеграцию и творчество. Для окончательного формирования профессиональной идентичности важен сам процесс ритуализации в профессиональном поведении. Окончательно устойчивый вариант профессиональной идентичности устанавливается строго лишь на достаточно высоком уровне обладания профессией и личностной зрелости, выступающий как устойчивое координирование основных составляющих профессионализации. Для взрослой личности возможно и в большинстве случаев достижимо за относительно короткие промежутки времени полнейшее трансформирование профессиональной идентичности, детерминирующим воздействием здесь послужит смена деятельности, профессионального сообщества и образа «Я. Если изменяется один аспект составляющей, то происходит частичное изменение профессиональной идентичности [4]. Психолог И. Ю. Хамитова считает, что сформировавшаяся профессиональная идентичность является «расширением» Я-концепции. Она считает, что временные отрезки, в течение которых формируется профессиональная идентичность, индивидуальны. Также И. Ю. Хамитова указывает, что на данный процесс необходимо потратить порядка четырех лет, и есть вероятность, что даже после завершения профессионального обучения индивид, возможно, не достигнет уровня окончательного устойчивого становления профессиональной идентичности. Современный мир рассматривает профессиональное самоопределение как процесс длительного внутреннего, субъективного плана, поиск индивидом «своей» профессии и «себя в профессии», где определяет для себя профессиональные позиции и перспективы, которые пытается достичь. В данном понимании профессиональное самоопределение это и есть этап к социализации, где человек «завоевывает» готовность к самостоятельной профессиональной деятельности, т. е. индивид становится субъектом труда. Став субъектом труда, индивид в целом завершает общее профессиональное самоопределение, но не прекращает собственного профессионального развития и продолжает иные виды специфического профессионального самоопределения.

Резюмируя, можно отметить, что проблемы подготовки профессионалов нашего времени в наиболее общем виде достаточно обозначить словами: «идентичность», «развитие» и «душевный комфорт». Это означает, что для того, чтобы выдержать конкуренцию, выжить в новейших динамически развитых социально-экономических условиях, сохранить баланс внутреннего душевного комфорта, стабильность государства и обеспечить благополучие своим родным, современный профессионал обязан оказаться способным к частому развитию и анализу места в социальной среде. В данном контексте «развитие» полагает постоянный ориентир на профессиональный рост, на новое качество труда, на гибкость в целеполагании, открытость информации и принятие решений. Понятие «идентичность» подразумевает осознанный вопрос к себе «Кто Я?», который сопровождает человека на протяжении всей жизни, и ответ на него во многом зависит от профессиональной деятельности. Понятие «душевный комфорт», или психологическое благополучие, представляет собой многокомпонентное содержание состояния степени функционирования личности, реализация его потенциала с помощью положительных эмоций, субъективных ощущений гармоничности личности и состояния удовлетворенности жизнью посредством личных достижений. Таким образом, растет интерес к проблематике профессиональной идентичности и к психологическому благополучию как реакции на измененные социально-экономические условия и появившиеся новые требования в профессионализме. Данные феномены являются научными, актуальными в практическом плане предметами современного психологического исследования. В данных понятиях выражается связь мотивационных, когнитивных и ценностных личностных характеристик, обеспечивающих ориентир в профессиональном мире, в широких социальных окружениях, профессиональных сообществах, позволяющих наиболее полно осуществлять в профессиональной деятельности личностный потенциал и делать возможные прогнозы, планировать перспективы собственного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н. В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. М., 1996.

2. Зыбина Л. Н. Профессиональное самоопределение личности как проявление субъектности // Актуальные проблемы психологии личности : сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции № 5. Новосибирск : СибАК, 2011.

3. Красникова Ю. В. Профессиональная идентичность как основной элемент профессионального воспитания // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV Международной научной конференции (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа : Лето, 2013. С. 167–169.

4. Эннс Е. А. Понятие профессионального самосознания в психологической науке // Психологические науки: теория и практика : материалы Международной научной конференции (г. Москва, февраль 2012 г.). М., 2012. С. 127–129.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Кондрашова Н. С.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: kondrashova.family@yandex.ru

Исследования, направленные на изучение психологической безопасности в аспекте образовательной среды, широко представлены в научной литературе. Как зарубежные, так и отечественные психологи отмечают, что именно психологическая безопасность является условием, благотворно влияющим на уровень успеваемости субъектов образовательного процесса и обеспечивающим позитивное личностное развитие [1; 7; 8; 12]. Однако в научном пространстве до сих пор нет единого мнения, что собой представляет психологическая безопасность личности в образовательной среде и каким образом она соотносится с психологической безопасностью образовательной среды.

N. Meyer-Adams и B. T. Conner доказали, что избыток внимания к результативности учебных оценочных процедур негативно влияет на психологическую безопасность учащихся [15]. В то же время буллинг и виктимизация не только отрицательно воздействуют на психологическую безопасность, но и провоцируют ответную агрессивную реакцию или побуждают учащихся избегать занятий. Более того, T. Urdan и E. Schoenfelder полагают, что даже в ситуации благоприятной образовательной среды ответственность возлагается на учителя в случае, если у ученика диагностируется низкая мотивация к обучению [19]. Так, многие зарубежные авторы делают акцент на создании прежде всего оптимальных условий среды для реализации учащимся продуктивной учебной деятельности [16].

Помимо этого, большинство зарубежных исследователей, выделяя понятия «психологическая безопасность образовательной среды» и «психологическая безопасность личности», ограничиваются разделением оценки психологической безопасности на групповую (организационную) и индивидуальную.

H. Zeng раскрывает психологическую безопасность личности как субъективное восприятие легкости, отсутствие беспокойства о негативных последствиях самовыражения и готовность к инициативе [20]. По мнению K. D. Torralba, психологическая безопасность на индивидуальном уровне может трактоваться через чувство свободы человека в выражении себя, а также через способность комфортно делиться своими проблемами и ошибками, не боясь насмешек или наказания [18]. Следовательно, психологическая безопасность личности в представле-

нии зарубежных коллег преимущественно раскрывается через представление человека о последствиях рисков в общении. Можно сделать вывод, что в зарубежных подходах психологическая безопасность личности и образовательной среды чаще всего отражает оценку личностью или группой окружающих условий и социального взаимодействия.

Для описания же характеристик самой личности, отражающих ее способность противодействовать негативным влияниям и в неблагоприятных условиях сохранять психологическое здоровье, более часто используется понятие «устойчивость» (resilience) [14].

Ученые Sh. M. Suldo, E. Shaunessy и другие выявили, что обучающиеся в вузе подвержены большему стрессу, чем старшеклассники [17]. Полученные результаты преимущественно связаны с ведущей деятельностью данных возрастов. Так, для старшеклассников психологическую безопасность в образовательной среде во многом определяет личностно-доверительное общение со сверстниками и остальным социальным окружением. В то время как для обучающихся по программам высшего образования на первое место выходит успешность учебно-профессиональной деятельности [13].

Таким образом, зарубежные исследования широко охватывают тему психологической безопасности личности в образовательной среде в таких аспектах, как успеваемость обучающихся, адаптация, учебная мотивация, факторы стресса, а также буллинг, виктимизация и агрессия. Несмотря на то что психологическая безопасность личности в образовательной среде зарубежными коллегами исследуется достаточно многосторонне и работы носят явный практико-ориентированный характер, целостной психологической концепции изучаемого нами феномена на данный момент не представлено. Как мы видим, большая часть исследований направлена именно на психологическую безопасность личности в образовательной среде школы, а данные результаты не всегда можно перенести на выборку студентов, о чем свидетельствует исследование ученых Университета Южной Флориды [17]. В школьном учреждении, по сравнению с университетом, большую роль в создании психологической безопасности играет среда, а сама личность в меньшей мере несет ответственность за организацию и поддержание своей психологической безопасности. В высшем учебном заведении у студента расширяются границы влияния, появляется больше самостоятельности, что обусловливает больший вклад в создание психологической безопасности вуза. Однако в зарубежных исследованиях этот взгляд на проблему почти не раскрыт. Учащийся в образовательной среде скорее рассматривается как пассивный объект, на которого направлено воздействие, в той или иной мере обусловливающее успешность его учебной деятельности.

Нет единой точки зрения и в современном научном поле отечественной психологии относительно феномена психологической безопасности личности. Так, В. В. Семикин рассматривает ее с позиций сохранения психологической целостности личности, наличия у нее чувства удовлетворенности настоящим, а также уверенности в будущем, ощущения защищенности ценностей и интересов, включенности в окружающую действительность [9].

По мнению Г. Г. Вербиной, психологическая безопасность – это состояние защищенности личности, обеспечивающее ее целостность как субъекта и возможность развития в условиях взаимодействия с окружающей средой [4].

Т. Т. Динь вводит понятие «личностная безопасность» и рассматривает студента как субъекта активности в сфере безопасности. Одним из основных условий сохранения личностной безопасности автор выделяет снижение уровня расхождения между Я-идеальным и Я-реальным [5].

И. А. Баева определяет психологическую безопасность личности как способность субъекта сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе с психотравмирующим влиянием, и преодолевать деструктивные внутренние и внешние воздействия, обеспечивая тем самым устойчивое развитие [3]. Данное состояние отражается в переживании своей защищенности или незащищенности в конкретной жизненной ситуации. Психологическая безопасность личности имеет динамическую природу, которая выражается в непрерывном варьировании уровня ее защищенности и открытости, обеспечивающих сохранность достижений и возможность развития субъекта в изменяющихся средовых условиях [6].

А. Д. Тырсикова доказывает, что отсутствие условий безопасности в образовательной среде приводит к возникновению оборонительных тенденций у обучающегося, и отмечает, что каждый человек обладает неким набором различных способов преодоления деструктивных факторов [11]. Через это выражается способность самостоятельно обеспечивать собственную психологическую безопасность, даже если среда не является достаточно безопасной. Так, существуют ситуации, требующие проявления самостоятельности, инициативности при дефиците времени или соревнованиях, которые могут восприниматься трудными, но не несут очевидной угрозы психологическому здоровью. Побуждая преодолевать допустимый уровень объективных и субъективных трудностей, такие условия дают человеку возможность освоить новый опыт, создают зону ближайшего развития.

Важно отметить, что студент не всегда способен совладать с угрозами психологической безопасности (несоответствие возможностей

студента уровню предъявляемых требований, дефицит времени, трудности контакта с другими субъектами образовательного процесса, чрезмерный объем информации, конфликты, отсутствие интеграции между учебными предметами) [Там же]. При объективных угрозах психологической безопасности выявляется выраженное несоответствие ценностей студента требованиям среды и имеющимся у него ресурсам. Осознание обучающимся невозможности обеспечения психологической безопасности может вызывать чрезмерную сфокусированность на проблеме, что будет негативно отражаться на образовательном процессе.

Поскольку студент в своих действиях может представлять опасность, в том числе и для самого себя, обеспечение психологической безопасности не может быть сведено только к созданию благоприятных условий среды. Необходимо формировать у учащихся психологические качества и навыки, которые помогут им самостоятельно справляться с угрозами и позволят успешно реализовываться в постоянно меняющихся социальных условиях.

Более того, Е. С. Тишкова определила, что студенты, ориентированные на безопасность, понимаемую как стабильность, демонстрируют более широкий диапазон приемлемых причин для самоубийства, чем студенты с ориентацией на безопасность, понимаемую как развитие [10]. Таким образом, необходимо не только создавать условия психологической безопасности в образовательной среде или способствовать формированию навыков студентов по самообеспечению психологической безопасности, но и осмысливать ее как основание для действий по преобразованию ситуации в пользу нового, прогрессивного, предназначенного для расширения и укрепления.

В аспекте самообеспечения учащимися психологической безопасности большинство зарубежных исследователей посвящают свои работы выявлению и оценке внешних ресурсов и построению социальной поддержки, в то время как отечественные психологи чаще в фокусе внимания держат внутренние возможности человека [2]. Таким образом, в отечественном подходе при множестве определений исследуемого феномена учащийся преимущественно рассматривается авторами как активный субъект образовательной среды, которая не задана изначально. Студент играет важную роль в создании своей среды развития, разворачивая в ней свою активность. Уровень развития субъектной активности студентов проявляется в адекватности способов самообеспечения психологической безопасности и качестве полученного образования [11].

Анализ научных работ позволяет сделать вывод о том, что феномен психологической безопасности личности в образовательной среде исследуется как отечественными, так и зарубежными психологами.

Причем изученность психологической безопасности личности в образовательной среде школы значительно полнее и больше на выборке вуза. Тем не менее психологическая безопасность личности с точки зрения зарубежных подходов рассматривается как оценка человеком образовательной среды в категориях безопасная или небезопасная для самовыражения. В отечественной же психологии, помимо данного аспекта, психологическая безопасность личности включает способность человека противостоять деструктивным внутренним и внешним влияниям. При этом личностные особенности и качества учащегося являются не только объектами защиты, но и средствами обеспечения психологической безопасности, а в некоторых случаях могут даже служить причиной возникновения угрозы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А., Рубцов В. В. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды : сборник статей. 2008. С. 5–11.

2. Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 3. С. 482–497.

3. Баева И. А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики // Национальный психологический журнал. 2006. № 1 (1). С. 66–68.

4. Вербина Г. Г. Психологическая безопасность личности // Вестник Чувашского университета. 2013. № 4. С. 196–202.

5. Динь Т. Т. Роль Я-концепции в формировании психологической безопасности личности студента // Научное мнение. 2015. № 9. С. 56–59.

6. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Индивидуальные траектории психологической безопасности личности: понятие и типы // Psihologie. Pedagogie speciala. Asistenta Sociala. 2015. № 4. С. 61–68.

7. Психологическая безопасность локальной образовательной среды для студентов-психологов / Е. А. Кедярова, Н. С. Кондрашова, К. С. Литвиненко, Н. И. Чернецкая // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. 2020. С. 130–134.

8. Психологическая безопасность студентов-психологов в образовательной среде вуза в условиях дистанционного обучения / Е. А. Кедярова, Н. С. Кондрашова, К. С. Литвиненко, Н. И. Чернецкая // Известия ИГУ. Сер. Психология. 2021. Т. 38. С. 36–47.

9. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека : монография. СПб. : СОЮЗ, 2002. 155 с.

10. Тишкова Е. С. Субъективное атрибутирование суицидальных намерений студентами с разными приоритетами личной безопасности // Психология, социология и педагогика. 2015. № 5. URL: http://psychology.snauka.ru/2015/05/4953 (дата обращения: 04.02.2022).

11. Тырсикова А. Д. Формирование стратегий психологической безопасности студентов вуза : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Пятигорск, 2012. 199 с.

12. Comparing the psychological wellbeing level of the students of Shiraz Payame Noor University in view of demographic and academic performance variables / F. T. Bordbar, M. Nikkar, F. Yazdani, A. Alipoor // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 29. P. 663–669.

13. Hazan Liran B., Miller P. The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students // Journal of Happiness Studies. 2019. Vol. 20 (1). P. 51–65.

14. Mampane R., Bouwer C. The Influence of Township Schools on the Resilience of Their Learners // South African Journal of Education. 2011. N 31 (1). P. 114–126.

15. Meyer-Adams N., Conner B. T. School Violence : Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools // Children & Schools. 2008. Vol. 30, N 4. P. 211–221.

16. Song Y., Peng P., Yu G. I Would Speak Up to Live Up to Your Trust : The Role of Psychological Safety and Regulatory Focus // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10.

17. Suldo Sh. M., Shaunessy E., Thalji A. Sources of Stress for Students in High School College Preparatory and General Education Programs : Group Differences and Associations with Adjustment // Adolescence. 2009. Vol. 44, N 176. P. 925–948.

18. Torralba K. D., Jose D., Byrne J. Psychological safety, the hidden curriculum, and ambiguity in medicine // Clinical Rheumatology. 2020. Vol. 39. P. 667–671.

19. Urdan T., Schoenfelder E. Classroom effects on student motivation : Goal structures, social relationships, and competence beliefs // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44, N 5. P. 331–349.

20. Zeng H., Zhao L., Zhao Y. Inclusive Leadership and Taking-Charge Behavior: Roles of Psychological Safety and Thriving at Work // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. P. 62–66.

ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кривицкая Г. И., Овчинникова М. Б.
УО «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова»
Могилев, Республика Беларусь
E-mail: glafira.kr@yandex.by

В связи с вступлением Республики Беларусь в инклюзивное мировое пространство одной из актуальных научных проблем является изучение ценностно-смысловой сферы педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность в условиях образовательной инклюзии.

Инклюзивное образование – особый подход к построению общего образования, который подразумевает равенство и доступность обучения для каждого ребенка, независимо от его нужд и потребностей. Ценность инклюзивного образования заключается в формировании отношений, основанных на понимании, принятии, уважении существующих различий и признании равных прав для каждого участника образовательного процесса. Профессиональная трансформация, в которую вовлекаются педагоги в инклюзивном образовании, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением собственных ценностей и установок по отношению к ученикам, отличающимся от своих сверстников [1].

Ценности, являясь смыслообразующими структурами внутреннего мира человека, реализуют функцию связующего звена между личностью, ее внутренним миром и социальной действительностью. Они определяют характер взаимодействия педагога со всеми субъектами инклюзивного образовательного пространства, обусловливают его профессиональный жизненный путь и особенности самореализации. Ценности выполняют исключительно важную роль в формировании готовности педагога к работе с детьми с особыми образовательными потребностями [2].

Проведенный анализ научной литературы показал, что в работах современных отечественных психологов недостаточно изучены особенности ценностных ориентаций педагогов инклюзивного образования, что и обусловило проблематику настоящего исследования.

При рассмотрении ценностей личности мы придерживаемся положений концепции Ш. Шварца. Согласно автору, ценности – это мотивационный конструкт, который выражает надситуативные цели, служащие руководящими принципами в жизни людей и групп. Ценности личности существуют на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне личности. Первый уровень является более стабильным

и отражает представления субъекта о том, как надо поступать. Второй уровень в большей степени зависит от внешней среды и соотносится с конкретными поступками человека [3].

Цель исследования – выявить особенности ценностных ориентаций педагогов в условиях инклюзивного образования.

Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Михеевская средняя школа» Дрибинского района Могилевской области. Всего в исследовании приняли участие 20 педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в условиях образовательной инклюзии. Все испытуемые – женщины в возрасте от 19 до 58 лет. Средний возраст респондентов составил 42 года, средний стаж работы – 19 лет (от 1 года до 34 лет).

Для реализации цели исследования была использована методика «Опросник Ш. Шварца для изучения ценностей на индивидуальном уровне», в адаптации В. Н. Карандашева [4]. С целью определения приоритетных ценностей педагогов на уровне нормативных идеалов и личностных приоритетов была проведена процедура ранжирования. Полученные результаты представлены в табл.

Таблица

Показатели значимости типов ценностей и их ранговые значения

Ценности	Ценностные приоритеты на уровне нормативных идеалов		Ценностные приоритеты на уровне личных приоритетов	
	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг
Конформность	4,9	4	2,0	5
Традиции	4,1	7	1,3	8
Доброта	5,0	3	2,4	2
Универсализм	4,8	5	2,2	4
Самостоятельность	5,1	2	2,6	1
Стимуляция	3,4	10	1,3	9
Гедонизм	3,7	8	1,6	7
Достижение	4,7	6	1,6	6
Власть	3,5	9	0,5	10
Безопасность	5,4	1	2,3	3

Анализ результатов показал, что на уровне нормативных идеалов (убеждений) наиболее значимыми для педагогов являются такие ценности, как «безопасность» ($M = 5{,}4$), «самостоятельность» ($M = 5{,}1$) и «доброта» ($M = 5{,}0$). В то же время ценности «гедонизм» ($M = 3{,}7$), «власть» ($M = 3{,}5$) и «стимуляция» ($M = 3{,}4$) входят в число наименее приоритетных для респондентов рассматриваемой выборки. Соответственно, ведущее место в системе ценностных приоритетов педагогов на уровне нормативных идеалов занимают ценности, связанные с безопасностью для себя и других людей, стабильностью общества и взаимоотношений,

самостоятельностью мышления и выбора способов действия. Кроме того, педагогов характеризует стремление к проявлению заботы о благополучии людей, с которыми они находятся в повседневном взаимодействии. Наименее значимыми для респондентов являются ценности, ориентированные на получение чувственных удовольствий и новых впечатлений, доминирование и контроль над людьми и средствами.

На уровне индивидуальных приоритетов (поведения, жизненного опыта) наиболее значимыми для респондентов являются ценности «самостоятельность» (M = 2,6), «доброта» (M = 2,4) и «безопасность» (M = 2,3) Наименее приоритетными – ценности «традиции» (M = 1,3), «стимуляция» (M = 1,3) и «власть» (M = 0,5). Полученные данные свидетельствуют о высокой степени сходства в структуре ценностных приоритетов респондентов на нормативном и индивидуальном уровнях. В своей профессиональной и повседневной деятельности педагоги ориентированы на проявление инициативы, самостоятельности, лояльности и заботы о других людях, обеспечение личной и общественной безопасности. Наименьшей значимостью для испытуемых обладают ценности, определяющие стабильность и неизменность привычных стратегий взаимодействия («традиции»), получение разнообразных переживаний, достижение высокого социального статуса и влияния.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что наиболее приоритетными для педагогов являются ценности, характеризующие стремление субъектов к самотрансцендентности, автономии в мыслях и действиях, обеспечению коллективной безопасности и социального порядка. Установленные ценностные приоритеты субъектов во многом соотносятся с ценностями инклюзивного образования, что является одним из показателей сформированности готовности педагогов к внедрению практик инклюзивного образования. Результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке обучающих мероприятий для педагогических работников, целью которых является развитие личностных ценностей как основных регуляторов профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Огольцова Е. Г., Тимохина А. Э., Сергеева Е. А. Развитие инклюзивного образования в России // Молодой ученый. 2017. № 50 (184). С. 249–252. URL: https://moluch.ru/archive/184/47136 (дата обращения: 26.02.2022).

2. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. 2013. № 4. URL: https://elib.bspu.by/handle/doc/14585 (дата обращения: 03.02.2022).

3. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58 (5). P. 878–891.

4. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 69 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Курилова А. В.
ГБПОУ «Макеевский педагогический колледж»
Макеевка, Донецкая Народная Республика
E-mail: nyusha-boyko@list.ru

В современном спорте включенность спортсмена в профессиональную деятельность связана с многочисленными стрессами. Не случайно, психологи все пристальнее изучают феномен психологического выгорания – психического истощения, связанного с преодолением спортсменом высоких и интенсивных нагрузок во время тренировочной и соревновательной деятельности.

Анализ литературы показывает, что поначалу исследование психологического выгорания основывалось на деятельности, относящейся к оказанию помощи людям (уход за больными и т. д.). В дальнейшем эти исследования были направлены и на сферу спорта. Исследователи изучают явление психологического выгорания у спортсменов, тренеров, руководителей, официальных лиц.

Ученые различают два основных подхода к изучению психологического выгорания: факторный и процессуальный.

Представители процессуальных моделей изучают психологическое выгорание как процесс, считая его динамичным и характеризующимся постепенным повышением степени его отрицательных проявлений у спортсменов.

Представители факторного метода считают, что выгорание является результатом воздействия определенных факторов. Оно рассматривается как определенная структура, состоящая из конкретных элементов и описывающая их в однофакторных и многофакторных моделях.

В то же время существуют универсальные компоненты [2].

По однофакторной модели A. Pines, E. Aronson психологическое выгорание является состоянием физического, эмоционального и когнитивного истощения, обусловленное интенсивным долгосрочным воздействием обстоятельств на человека, способствующих проявлению негативных эмоциональных реакций.

Трехфакторную модель психологического выгорания предложили К. Маслач, С. Джексон. Они рассматривают его как реакцию на длительные стрессы в профессиональной деятельности и считают трехкомпонентной структурой, которая накапливает эмоциональное истощение, деперсонализацию и сокращает рост личных достижений спортсменов.

На сегодняшний день однозначного определения понятия «выгорание» в спортивной деятельности не существует. В отечественной спортивной психологии психологическое выгорание практически не изучалось. Относительно его взаимосвязи с личностными особенностями существуют лишь косвенные подтверждения, полученные в исследованиях стресса в спорте [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Босенко Ю. М., Берилова Е. И. Личностные и когнитивные факторы стрессоустойчивости спортсменов высокого класса // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 2. С. 100–110.

2. Уэйнберг Р. С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. Киев : Олимпийская литература, 2001. 336 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Ластовка Е. Ю.
ФБГОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Кемерово, Россия
E-mail: lastovka.elena.2000@gmail.com

В настоящее время в российском обществе распространено мнение о том, что назначение учителя состоит в передаче знаний, преподавании определенной дисциплины. На фоне общецивилизационного кризиса в современном мире, где происходит радикальная переориентация в содержании и соотношении жизненных ценностей, успешность профессиональной деятельности педагога все более зависит от сформированности его ценностных ориентаций.

Возьмем за основу определение А. Г. Здравомыслова и будем рассматривать ценностные ориентации как «важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, совокупностью его переживаний» [2, с. 202]. Ценностные ориентации – это некий стержень сознания, обеспечивающий целостность личности, направленность ее потребностей и интересов.

На первом этапе нами были изучены ценностные ориентации 110 студентов педагогического института. Второй этап – формирование ценностных ориентаций, который включал их развитие и становление как устойчивых личностных образований у будущих педагогов.

Механизм формирования ценностных ориентаций студентов педагогических вузов включает процесс их воспитания в образовательной и внеучебной деятельности вуза. В данной статье рассмотрим психологические аспекты указанного процесса в образовательной деятельности вуза.

В ходе изучения философии и дисциплин психолого-педагогического цикла самоопределение студентов педагогических вузов происходит в двух направлениях:

– овладение знаниями по основам аксиологии, воспитанию ценностей в единстве со специальными знаниями по философии и предметам психолого-педагогического цикла;

– воспитание личности в процессе изучения названных курсов.

В дальнейшем происходит формирование ценностных ориентаций как устойчивых личностных образований в процессе изучения не только философии и дисциплин психолого-педагогического цикла, но и всех остальных курсов. В ходе обучения у студентов формируются устойчивые жизненные ценности («участие в общественно-полити-

ческой жизни», «общественное признание», «жизнь с пользой для других» и др.).

Основной организационной формой обучения в вузе является лекция, и она не заменима, когда необходимо «личное эмоциональное воздействие на студентов с целью убедить, повлиять на формирование их взглядов» [4, с. 113]. Целесообразно сочетать лекции с элементами беседы и диспута. При этом важно поднимать темы, затрагивающие те или иные стороны общественно-политической, культурной жизни. Например, результативным является обсуждение ответов студентов на вопросы: «Участвовали ли Вы в выборах: в 2020 г. – Президента РФ, в 2021 г. – депутатов Государственной Думы?» (рис.).

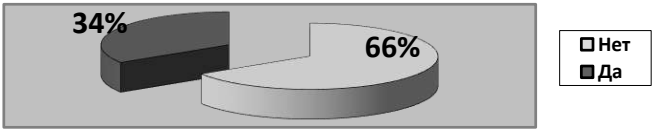

Рис. Ответы на вопрос: «Участвовали ли Вы в выборах: в 2020 г. – Президента РФ, в 2021 г. – депутатов Государственной Думы?»

В сравнении с анкетированием, требующим дополнительных затрат на создание специального вопросника (анкеты), ответы на отдельные вопросы являются более востребованными в арсенале преподавателя. Так, изучить мотивацию выбора профессии студентами помогают их ответы на вопрос: «Укажите, пожалуйста, какие факторы в наибольшей степени повлияли на Ваш выбор профессии учителя?». Респонденты могут выбрать до пяти ответов на указанный вопрос, который является неальтернативным, поэтому сумма ответов в нашем примере больше 100 % (табл.). Для получения более объективной картины целесообразно проводить на занятии корреляционный анализ вопросов, например о мотивах выбора педагогического вуза и факторах выбора профессии.

Таблица

«Укажите, пожалуйста, какие факторы в наибольшей степени повлияли на Ваш выбор профессии учителя?»

№	Варианты ответов	Чел.	%
1	Советы родителей, родственников, учителей	74	67,3
2	Эта профессия необходима в Кузбассе	68	61,8
3	Для получения высшего образования	62	56,4
4	Средства массовой информации	54	49,1
5	Книги об учителях	38	34,5
6	Советы друзей, знакомых	28	25,5
7	Учеба в профильном классе в образовательном учреждении	22	20,0
8	Вуз расположен рядом с домом	12	10,9

Активная деятельность личности как фактор развития будущих учителей строится с использованием различных методов [1]. Вариативность различных форм образовательной деятельности в вузе способствует профессиональному самоопределению студентов, формированию активной жизненной позиции. Например, игра является ведущим видом деятельности личности с младшего школьного возраста [3]. На семинарских занятиях в вузе целесообразно включать в образовательный процесс ролевые игры, которые способствуют повышению самооценки студентов, развитию коммуникативных навыков. Особое значение имеют ролевые игры, направленные на формирование таких лидерских качеств личности, как энергичность, умение убеждать людей, способность инициировать позитивные изменения вокруг себя, в обществе.

На занятиях по дисциплинам психологического цикла эффективно использовать из психодиагностических методов тестирование, например тесты по выявлению профессиональной направленности личности, самооценки, коммуникативных качеств. Хорошим инструментом психологического воздействия на будущих учителей является групповое и индивидуальное обсуждение результатов методов психологического исследования: социометрии, метода экспертных оценок, графических методик («Автопортрет», «Портрет личности», «Картина мира», «Дерево», «Несуществующее животное» и др.) [5].

Профессиональное самоопределение будущих учителей происходит наиболее результативно в обстановке непринужденности, свободы, эмоционального подъема. В связи с этим особое место занимает метод примера. Наглядным образцом преподавателя, фундаментально знающего свое дело и умеющего увлечь за собой, настоящим профессионалом для многих студентов курса является Я. Р. Хайдаров, владеющий 10 иностранными языками, обучающий будущих педагогов знанию романо-германских языков. Он способствует профессиональному самоопределению и развитию таких личностных качеств студентов, как трудолюбие, коммуникабельность, инициативность.

Таким образом, формирование ценностных ориентаций как устойчивых личностных образований необходимо осуществлять в образовательной деятельности вуза при изучении всех дисциплин. Профессиональное становление студентов педагогических вузов успешнее происходит при использовании психологических рычагов воздействия на личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
2. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М. : Политиздат, 1986. 223 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
4. Петровский А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы. М. : Изд-во МГУ, 1986. 298 с.
5. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. М. : Дидакт, 1992. 256 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЕЕ СУБЪЕКТОВ

Литвиненко К. С.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: kir.litvinencko@gmail.com

Психологическая безопасность образовательной среды – феномен интегральный и сложный, он не существует в вакууме и тесно связан с другими. Поэтому наряду с ним важно изучить понятие психологического благополучия и его влияние на образовательный процесс.

Само понятие «психологическое благополучие» впервые было использовано в работе Н. Брэдбурна в 1969 г. и трактовалось как своеобразный баланс, достигаемый между позитивным и негативным аффективными состояниями. Однако основоположником исследования данного феномена принято считать К. Рифф. Она выделила шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост.

Проведенный анализ показал, что основными компонентами в определениях психологического благополучия личности являются: здоровье, развитие, эмоциональная сфера, взаимоотношениями с окружающими, наличие внешних и внутренних ресурсов, необходимых для успешной реализации планов и достижения целей, т. е. в основном данное явление рассматривается во взаимосвязи с показателями здоровья, характеристиками взаимодействия с окружающим миром и личностными качествами.

Поэтому в широком смысле психологическое благополучие субъектов образовательной среды можно определить как удовлетворенность интегральной оценкой характеристик своей личности, окружающего мира и условий взаимодействия с ним. В узком же смысле мы опираемся на шестикомпонентную теорию психологического благополучия К. Рифф. Таким образом, вслед за ученым под психологическим благополучием понимаем сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью, воспроизводящее как актуальные, так и потенциальные аспекты жизни человека.

Вопрос связи и соотношения феномена психологической безопасности и психологического благополучия активно разрабатывается лишь последнее десятилетие, поэтому единого общепризнанного отве-

та на него не существует. Однако уже сейчас есть некоторые теоретические и эмпирические наработки в этой области и разные точки зрения. Так, Зотова О. Ю. с соавторами в прикладном исследовании выявили, что различия в субъективном благополучии и уровне доверия во многом определяют особенности представлений о безопасности: оценки, эмоциональное состояние и поведение людей [5].

Л. Ю. Субботина и Т. Л. Смирнова отмечают следующий важный парадокс: с одной стороны, на феноменологическом уровне состояние безопасности и психологическое благополучие проявляются сходным образом, с другой стороны, в ходе анализа литературы было отмечено, что их сущность различна [12]. Данные авторы объясняют соотношение этих феноменов следующим образом: психологическое благополучие личности невозможно без субъективного ощущения собственной безопасности, таким образом, состояние безопасности выступает одним из факторов психологического благополучия.

Такой вывод следует из того, что психологическое благополучие основано на удовлетворении потребностей человека различного уровня, а перечисленные компоненты психологического благополучия (по К. Рифф) соотносятся с удовлетворением бытийных потребностей по А. Маслоу. Удовлетворение или возможность такого удовлетворения потребностей способствует возникновению у человека состояния счастья, удовольствия, дает возможность психологического роста и развития. Потребность в безопасности является одной из дефицитарных потребностей. Так как удовлетворение бытийных потребностей, хотя и возможно, но затруднительно без удовлетворения дефицитарных, психологическое благополучие личности также невозможно без субъективного ощущения собственной безопасности.

Мы вынуждены не согласиться с данным подходом. Дело в том, что в определении психологической безопасности образовательной среды по И. А. Баевой содержится три компонента – защищенность субъекта, референтность среды и удовлетворенность субъекта ею. Таким образом, строго к дефицитарным потребностям можно отнести только компонент «защищенность», тогда как остальные относятся и к бытийным. В концепции И. А. Баевой неоднократно подчеркивается, что высшая школа может быть рассмотрена как объект, который призван выпускать сложнейший продукт – психологически здоровую личность, обладающую профессиональной компетентностью, для выполнения этой задачи восприятие безопасности лишь через призму защищенности является недостаточным.

В целом факторный подход к вопросу соотношения и связи феноменов психологического благополучия и психологической безопасности является одним из самых распространенных. В нем психологическое благополучие субъектов рассматривается как фактор психологической безопасности образовательной среды [7], или, наоборот, психологическая безопасность образовательной среды выступает как фактор психологического благополучия ее субъектов [4]. Однако в большинстве исследований такой подход никак не аргументируется эмпирически, и данная связь не раскрывается.

Также существует ряд исследований, где эти явления рассматриваются в качестве условий друг друга [3; 8; 11]. Например, З. В. Масаевой и Л. Ц. Кагермазовой психологическая безопасность образовательной среды рассматривается как психолого-педагогическая реальность и совокупность условий, обеспечивающих позитивное развитие и формирование личности каждого участника образовательного процесса. Создание психологически безопасной среды обеспечивает психологическое благополучие всех участников образовательного процесса, т. е. выступает как условие для психологического благополучия субъектов образовательной среды [8]. В то же время данные И. А. Скорынина говорят о том, что самооценка педагога и его психологическое благополучие положительно сказываются на его отношениях с учащимися, выступают условием для воспроизведения психологической безопасности образовательной среды [10].

В отличие от фактора, условия не определяют, а способствуют или препятствуют. Такой подход, на наш взгляд, является более правомерным, чем факторный, и в большей степени отражает сущностные связи между этими двумя феноменами. Тем не менее при таком подходе так и остается неясным: выступает ли психологическое благополучие условием психологической безопасности или наоборот. Более популярна точка зрения, согласно которой психологическая безопасность образовательной среды является условием психологического благополучия ее субъектов. На первый взгляд это кажется логичным. Однако исследования и теоретическая концепция И. А. Баевой показывают, что психологически неблагополучные субъекты образовательной среды (чаще акцент делается на педагогах) не в состоянии воспроизводить развивающую и психологически безопасную среду, т. е. отсутствие психологического благополучия субъектов препятствует формированию психологической безопасности образовательной среды, фактически выступая в роли условия [Там же].

Некоторые исследования выделяют психологическую безопасность образовательной среды как основу или предпосылку для психологического благополучия личности [6]. В таком случае психологическая безопасность должна выступать безличным фундаментом для психологического благополучия. Это идет вразрез с нашим пониманием психологической безопасности как интегрального феномена, в структуру которого входят также компоненты удовлетворенности и отношения, которые априори окрашены личностно, как и собственно получение высшего профессионального образования. Ведь, как мы указывали ранее, высшая школа может быть рассмотрена как объект, который призван выпускать сложнейший продукт – психологически здоровую личность, обладающую профессиональной компетентностью. Другие авторы считают психологическую безопасность и психологическое благополучие двумя сторонами одной монеты, подчеркивая тем не менее, что благополучие может рассматриваться как показатель психологической безопасности личности, особенно в профессиональной деятельности [9].

На наш взгляд, раскрывая природу связи и соотношения психологического благополучия и психологической безопасности образовательной среды, правомернее всего говорить о взаимовлиянии или взаимосвязи. Несмотря на безусловные сходства, в теоретическом анализе мы обнаружили их сущностную разницу. Таким образом, являясь, безусловно, связанными между собой явлениями, они выступают относительно автономными и не детерминированными иерархически. Это подтверждают и результаты последнего эмпирического исследования И. А. Баевой, в ходе которого было выявлено, что физическое благополучие во многом определяется той средой, в которой работает педагог, а педагоги с высоким уровнем благополучия создают образовательную среду, способствующую его поддержке и развитию обучающихся [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипова Е. А. Психологическая безопасность как фактор субъективного благополучия личности (на примере старшеклассников) // Организация работы с молодежью. 2020. № 1.

2. Баева И. А., Кондакова И. В. Взаимовлияние психологической безопасности образовательной среды и благополучия педагогов коррекционных школ // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 51–58.

3. Богомазова Н. В., Мосалева К. В. Психологическая безопасность образовательной среды как условие субъективного благополучия подростков // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Тольятти, 2014. С. 100–103.

4. Вакарев Е. С. Безопасность образовательной среды вуза как фактор психологического благополучия студентов // Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания. М., 2017. С. 224–230.

5. Доверие и субъективное благополучие как основание психологической безопасности современного общества : монография / А. И. Донцов [и др.]. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2018. 578 с.

6. Кукаева Э. С., Газиева К. А. Психологическая безопасность как основа психологического благополучия личности // Актуальные проблемы современной семьи. Грозный, 2021. С. 368–372.

7. Лысенко Е. Н., Сухарева В. И. Психологическое благополучие педагога как фактор безопасности образовательной среды // Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды. Брянск, 2018. С. 56–62.

8. Масаева З. В., Кагермазова Л. Ц. Психологическая безопасность образовательной среды в контексте обеспечения психологического благополучия // Педагогика и психология в современном мире. Грозный, 2019. С. 406–410.

9. Обознов А. А., Бессонова Ю. В. Психологическое благополучие или психологическая безопасность – две стороны одной монеты? // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития. М., 2017. С. 2367–2376.

10. Скорынин А. А. Психологическое благополучие педагогов как аспект психологической безопасности образовательной организации // Вестник Прикамского социального института. 2021. № 2(89). С. 125–130.

11. Степанова Е. В. Психологическая безопасность школьной образовательной среды как условие субъективного благополучия учащихся // Инновации и традиции в образовательной практике современной детской школы искусств. Чебоксары, 2021. С. 110–113.

12. Субботина Л. Ю., Смирнова Т. Л. Состояние безопасности как фактор психологического благополучия // Ярославский психологический вестник. 2018. № 2(41). С. 65–67.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ДИАГНОСТИКИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Макеев В. И.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: vlad.tema8611.makeev@mail.ru

С началом школьного обучения ребенок сталкивается с определенными трудностями, которые ему необходимо преодолеть для эффективного вхождения в новую социальную ситуацию развития. Наиболее остро эта задача возникает в самом начале систематического школьного обучения [1]. В этот период актуализируются влияние возрастного кризиса, недостаточная психологическая готовность к школьному обучению и ряд индивидуальных особенностей, обусловливающих уникальную комбинацию трудностей адаптации первоклассника.

В младшем школьном возрасте игровая деятельность уже не является ведущей и вместе с тем имеет большое значение для первоклассника в понимании им правил поведения в новой школьной ситуации развития, отношений с учителем и одноклассниками и т. п. [9]. Меняются игровой репертуар и задача игры, но, отступая на второй план деятельности, игра сохраняет свое значение для развития личности младшего школьника. Она актуальна для развития воображения младшего школьника, а также для развития различных аспектов познавательной активности, социальных навыков и произвольности деятельности [8].

Нередко первокласснику трудно адаптироваться к новой социальной ситуации развития, что проявляется в реакциях тревоги, беспокойства, школьных страхах (А. М. Прихожан, О. В. Хухлаева, И. С. Первушина, О. А. Никифорова). Это признаки школьной дезадаптации. Изучением дезадаптивных реакций занимались А. В. Петровский, Д. Б. Эльконин, Я. Иерасек, Н. И. Гуткина, Р. А. Захаров, Л. М. Ковалева, Н. Н. Тарасенко, Л. Б. Абдуллина, В. А. Степенко, Л. Р. Костоева, О. А. Карабанова, Л. В. Соколова, Е. В. Казакова и др. [10]. Исследователи, разрабатывающие прикладные вопросы эффективной адаптации к школе, отмечают, что этот процесс занимает гораздо больше времени, чем это видится родителям и педагогам.

Может пройти несколько месяцев, прежде чем ребенок приспособится к новым условиям, людям, новому виду деятельности, даже с учетом нормативного развития и своевременного преодоления возрастного кризиса. Влияют на адаптивные возможности ребенка в первую очередь родители и учитель. Родители подготавливают ребенка к школе до начала систематического обучения, а учитель – в процес-

се самого школьного обучения [6]. Именно своевременная работа с актуальными проблемами ребенка поможет ему преодолеть трудности и эффективно осваивать школьную программу [5].

Исследования показывают [4], что более половины учеников 7–8 лет не обладают полностью сформированным самопринятием в роли «Я – ученик». Эти данные свидетельствует об отсутствии эффективной психологической подготовки будущих первоклассников к школе.

Методологической основой послужил системно-деятельностный подход, разработанный в трудах Б. Ф. Ломова, А. Н. Леонтьева [3]. Игра является ведущей деятельностью дошкольника [10], поэтому первоклассник правильно понимает игровую задачу, свою роль в ходе игры, поддерживает игровые правила.

Нами разработана психологическая игра, которая может быть использована в качестве инструмента диагностики уровня адаптации. При этом игровая форма позволяет обойти механизмы психологической защиты, поскольку первоклассник не осведомлен о ее диагностической задаче.

Результаты исследования

Разработанная нами диагностическая психологическая игра предусматривает оценку уровня адаптации первоклассника с учетом следующих возможных дезадаптивных ситуаций в школе [4]:

– общение с одноклассниками;
– общение со взрослыми;
– игровая деятельность вместо учебной;
– дефицит игровых приемов в учебной деятельности;
– реакция на оценки;
– реакция на конфликты;
– командная работа;
– реакция на вредные привычки старших;
– реакция на буллинг;
– выполнение домашнего задания;
– реакция на уроки физкультуры;
– реакция на утомляемость;
– реакция на внеурочные мероприятия;
– реакция на соревнования и олимпиады.

Данные ситуации предусмотрены в психологической игре. В ней первоклассник проигрывает себя же в школе, реагируя на эти ситуации. Оценка уровня адаптации первоклассника как результат его «проигрывания» школьнозначимых игровых ситуаций отражается в отчете, после окончания игровой деятельности. Диагност получает инструкцию, с помощью которой он составляет заключение об уровне адапта-

ции первоклассника к школе и тех ситуациях, которые для конкретного первоклассника являются ситуациями дезадаптации в школе.

Психологическая игра «Один день из школьной жизни» [7] симулирует ситуации, с которыми сталкивается реальный школьник (рис. 1–3). Ребенку предлагается действовать так же, как и в реальности, однако за процессом игры должен следить диагност во избежание факторов, препятствующих адекватному прохождению психологической игры. В материале игры использован учебник русского языка [2] для имитации тематического урока.

Выборка школьников, участвующих в исследовании, составила 22 человека. Все испытуемые успешно прошли психологическую игру (рис. 4). Надо заметить, что полученные нами данные не являются исчерпывающими и достаточными для формулировки окончательного психологического диагноза, однако дают обширную информации о реальном уровне школьной адаптации участников психологической игры.

В проведенном исследовании разработана диагностическая психологическая игра «Один день из школьной жизни», апробированная в качестве диагностического инструмента оценки уровня адаптации первоклассников к школе. Результаты исследования, полученные в ходе использования психологической игры «Один день из школьной жизни», дают представление о трудностях адаптации для конкретного первоклассника, что позволяет выстраивать индивидуальный маршрут психологического сопровождения.

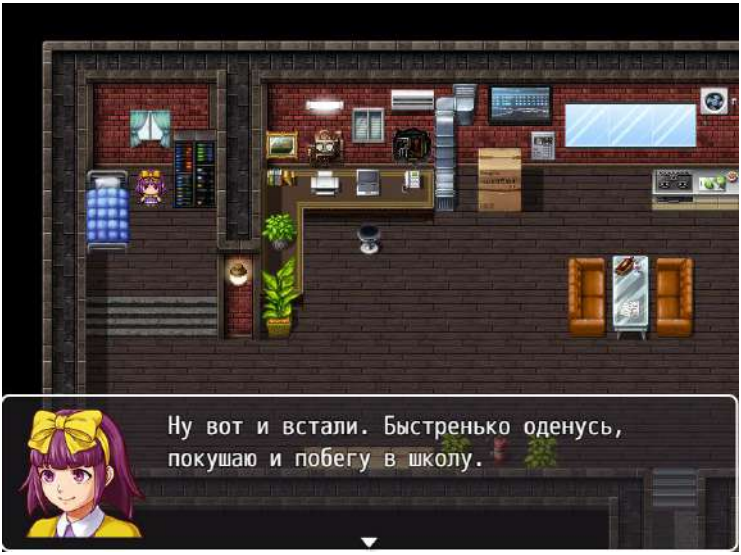

Рис. 1. Пример игровой ситуации жизни первоклассника 1

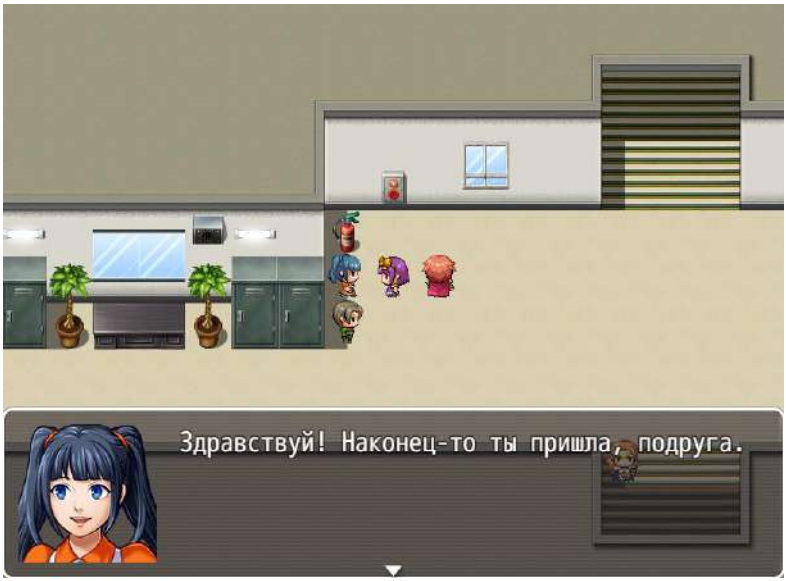

Рис. 2. Пример игровой ситуации жизни первоклассника 2

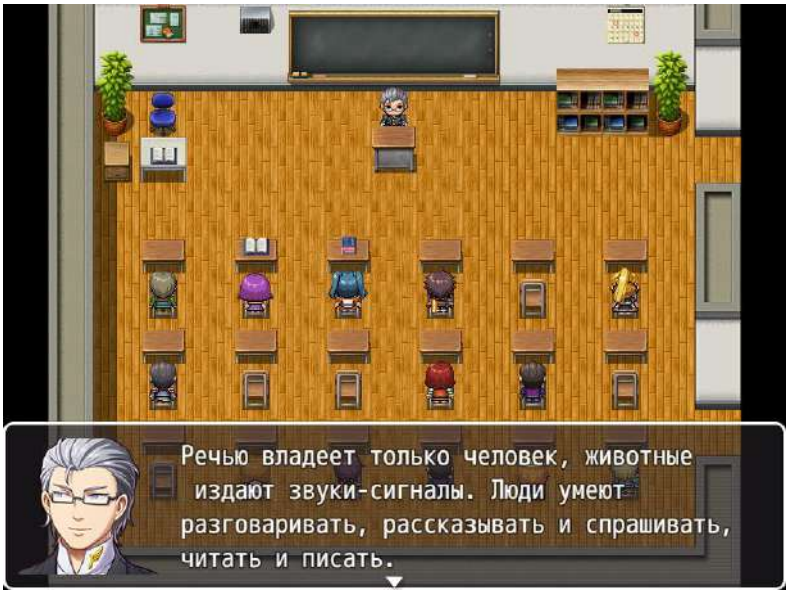

Рис. 3. Пример ситуации жизни первоклассника 3

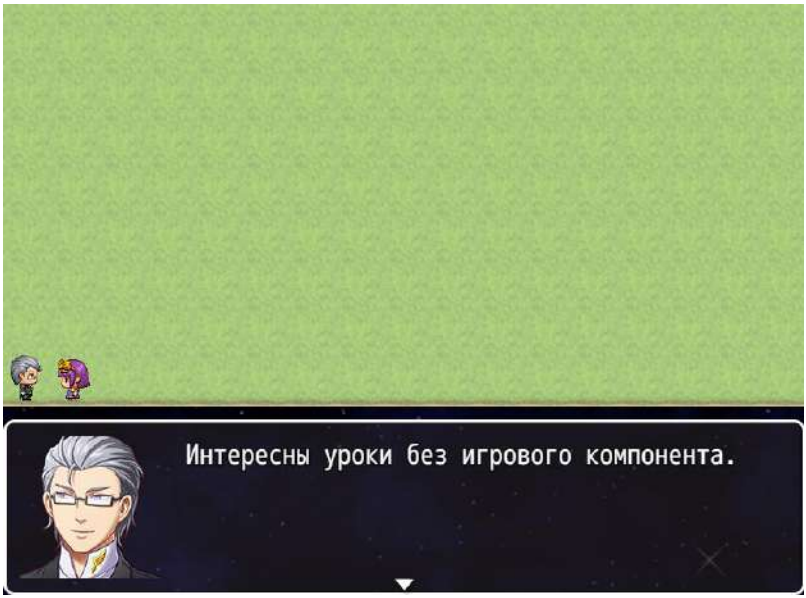

Рис. 4. Пример получения отчета по конкретным пунктам

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина Л. Б. Адаптация первоклассников к школе // Мир науки, культуры, образования. № 4. 2018. С. 7–8. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35576016_68622720.pdf.

2. Андрианова Т. М., Илюхина В. А. Русский язык. 1 класс URL: https://s.11klasov.net/639-russkiy-yazyk-1-klass-andrianova-tm-ilyuhina-va.html.

3. Комплексный и системный подходы. Субъектный и деятельностный подходы / Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов С. Л. Рубиншнейн, К. А. Абульханова, А. Н. Леоньев, А. В. Петровский // Социальная психология : учебно-методический комплекс. 2008. С. 23–46. URL: https://studfile.net/preview/4268993.

4. Kazakova E. V. Impacts of Unfavourable Socioeconomic Factors on School Adaptation in First-Graders // Psychological Science and Education. N 24. 2019. URL: https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000468130300007.

5. Karabanova O. A. The Role of Family and School in Securing Psychological Well-Being of Primary School Children // Psychological Science and Education. N 24. 2019. С. 16–26. URL: https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000496953300002.

6. Костоева Л. Р. Стимулирование адаптации первоклассника к школе // Социальный педагог – исследователь. 2019. № 9. С. 25–27. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39537748.

7. Макеев В. И. Психологическая игра «Один день из школьной жизни». 2014. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1do98GQj4ZFl5acggfsOe5M68Hd9roVBn?usp=sharing.

8. Обухова А. С. Игра в жизни младшего школьника непосредственный // Психология детей младшего школьного возраста. 2014. URL: https://studme.org/88058/psihologiya/psihologiya_detey_mladshego_shkolnogo_vozrasta.

9. Овсянникова М. П., Кутняк А. А., Балакина И. Н. Значение игры для дошкольников // Молодой ученый. 2017. № 9 (143). С. 347–350. URL: https://moluch.ru/archive/143/40177.

10. Эльконин Д. Б. Возрастная периодизация // Психология дошкольного возраста. 2017. С. 36–37. URL: https://urait.ru/viewer/psihologiya-doshkolnogo-vozrasta-407862#page/37.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Мартыненко Н. А.
УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Республика Беларусь
E-mail: nat.martynenko@mail.ru

Особенности формирования системы ценностных ориентаций студентов-гуманитариев обусловлены спецификой их личностной направленности.

Понятие личностной направленности было разработано в отечественной психологии С. Л. Рубинштейном. Данная категория получила дальнейшее развитие в трудах многих ученых, среди которых Л. И. Божович, Л. С. Неймарк, А. А. Деркач, А. Г. Ковалев, В. А. Сластенин и др. В «Большой психологической энциклопедии» направленность личности определяется как «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека» [2].

Направленность личности подразделяется на категории: профессиональную (характеристика мотивации и устремленности личности к определенным видам профессиональной ориентации и деятельности), мировоззренческую (интегративное понятие о ценностях, идеалах, социальных, политических, религиозных взглядах личности) и бытовую (совокупность материальных, семейных, индивидуальных устремлений личности).

Гуманитаристика в ее широком понимании – это наука о культуре и человеке. В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой понятие «гуманитарный» определяется как «обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека» [3].

Гуманитарное образование обеспечивает духовное развитие человека в самом широком смысле этого слова. Его назначение определяется в конечном счете тем, что выпускник вуза – это не просто носитель определенных знаний и умений, а человек, обладающий совершенно особыми человеческими качествами и включенный в разветвленные цепочки разнообразных взаимодействий с окружающими. Дипломированный специалист должен соответствовать следующим критериям: следовать принятым в обществе этическим нормам; проявлять интерес к людям и жизни; обладать такими качествами, как способность эффективно решать профессиональные задачи, выступать организатором производства, быть полноценно развитым человеком как в культур-

ном, так и в физическом плане; иметь творческое гуманистическое мышление, духовность, терпимость и т. д.

Таким образом, интегрируя понятия, мы приходим к выводу о том, что гуманитарная направленность личности – это устойчивая система взглядов, ценностей, идеалов, мотивов, установок и устремлений, побуждающая личность мыслить и действовать, исходя из общественных интересов в целях максимальной самоинтеграции в культурную социальную среду. Гуманитарная направленность личности – это динамическая система, «элементами которой являются духовные потребности в общественно значимой, культуросообразной деятельности; осознанные мотивы (смысложизненные и общественно значимые интересы, нравственные установки, убеждения и идеалы) и жизненные цели, совпадающие с интересами общества, коллектива» [4]. В структуре проявлений личности гуманитарной направленности можно определить интраверсивные компоненты, характеризующие методы взаимодействия внутреннего мира личности с социумом и окружающей реальностью в целом, и внешние (экс-траверсивные), характеризующие методы и способы коммуникативного, деятельностного и в целом материального взаимодействия личности с внешней средой.

Яркой чертой личности гуманитарной направленности является особый уровень духовности и нравственной позиции, выраженный в отношении личности к культуре и обществу в целом. Данная характеристика определяет высокий уровень эмпатии, стремление к созиданию положительного психологического климата в своем окружении.

В мотивационной сфере гуманитарии ориентированы на избегание негативных аспектов в поле деятельности (неудач). В процессе внутрисоциального взаимодействия ориентированы к сотрудничеству и поиску компромиссных решений.

И. Д. Егорычева, характеризуя личность гуманитарной направленности, отмечает отсутствие стремления к автономии, в то же время гуманитарии признают «право каждого на свободное самоопределение, причем как индивидуально, так и в рамках группы» [1].

Исходя из специфики профессиональной направленности и особенностей личностной мировоззренческой устремленности, гуманитарии раньше достигают ценностной зрелости. Центральное место в ценностях личности гуманитарной направленности при этом занимает личность.

Смысложизненные ценности студентов гуманитарного профиля ориентированы на высокий уровень самоактуализации, саморазвития, в том числе особое внимание акцентируется на развитии творческого потенциала.

В базовых жизненных (терминальных) ценностях гуманитариев наибольшую значимость имеют самостоятельность, хорошие и верные друзья, счастливая семейная жизнь, интересная работа, счастье других, общественное признание.

Среди инструментальных ценностей – это терпимость, честность, широта взглядов, ответственность, чуткость.

Яркими чертами для системы ценностей гуманитариев выступают ориентации на создание широкого круга контактов, на общение, особая способность к социальной адаптации в сфере взаимоотношений. Важной характеристикой личности данного типа выступает общительность, сочетающаяся с динамичностью и эмоциональной окрашенностью данного процесса. Другой особенностью личности гуманитарной направленности является высокий уровень эмпатии, сочувствия и понимания других людей. Эти качества соседствуют с благожелательностью к людям, откровенностью, уживчивостью, высоким уровнем самообладания, целенаправленностью в деятельности и наличием интеллектуальных интересов.

Систему ценностных ориентаций студентов гуманитарного профиля выявила Л. Г. Зверева. В частности, у студентов гуманитарного профиля стремление к высокому материальному положению у всех студентов имеет тенденцию к повышению к старшим курсам. Наиболее значимая ценность для младших курсов – признание и уважение людей, потребность в достижениях. Эта потребность имеет тенденцию к снижению, оставаясь, однако, одной из наиболее значимых в структуре ценностных ориентаций студентов. Стремлением к развитию себя имеет тенденцию к увеличению в процессе обучения и взросления студентов [7, с. 43].

Проводя анализ ценностных оснований студентов-гуманитариев, В. А. Семиков установил взаимосвязь между смысложизненными ценностями и характеристиками профессиональной направленности. Ученым была выявлена положительная корреляция в отношении смысложизненной ценности «Бог», «добро» и такими особенностями личности, как «теплота в отношении с другими людьми» и «уважение других», «самоконтроль поведения». Смысложизненная установка «человек как индивидуальность» положительно коррелирует с личностным фактором «поиска впечатлений» и отрицательно коррелирует с таким фактором, как «депрессивность» [6].

Исследования О. Ю. Судневой, К. Р. Шарафиевой, В. Г. Цой, О. В. Каракуловой также определили ряд факторов, характерных для ценностных ориентаций студентов-гуманитариев. Первый фактор объединил в себе следующие значимые показатели: «убеждение в благосклонности

мира», «убеждение в ценности собственного Я», «удовлетворенность собственной жизнью» и «индекс самодетерминации».

Данные факторы объясняются убежденностью молодых людей «в том, что они творцы собственной жизни и поступают в соответствии со своими внутренними принципами и верованиями, конечно, удовлетворены жизненной ситуацией» [5].

В исследовании Р. М. Хусаиновой было установлено, что для студентов гуманитарных специальностей, возраст которых составляет от 20 до 21 года, ведущим видом деятельности является учебно-профессиональная деятельность. Следует отметить, что в этом возрасте формируются профессиональные интересы, новый уровень самосознания и самоопределения. Преобладающими ценностями являются ориентация на дело и ориентация на себя, здоровье, любовь, активная жизненная позиция, самостоятельность, твердая воля, образованность. Таким образом, можно сделать вывод, что студенты гуманитарного вуза полностью оправдывают особенности своего возраста. В то же время последние ранговые места занимают такие ценности, как творчество, красота природы и искусства, зрелищность (терминальные ценности); чувствительность, высокие требования, непримиримость к недостаткам. Это указывает на неадекватный подход к выбранной профессии [9, с. 55].

Иерархическую структуру ценностей студентов гуманитарных специальностей возглавляют ценности-цели, связанные с общением (любовь, наличие друзей). Среди важнейших ценностей они отмечают здоровье и наличие счастливой семьи. У них есть определенная ориентация на моральные ценности: ответственность и честность, но в то же время они считают важным проявлять независимость и рационализм при выполнении деятельности [8, с. 12].

Проявление особенностей ценностных ориентаций студентов-гуманитариев прослеживается и в их влиянии на жизненные стратегии индивидов. С одной стороны, студенты-гуманитарии имеют большую ориентацию на творческую самореализацию, развитие собственной индивидуальности, стремление к поддержанию благополучия близких людей (творчество, любознательность, жизнерадостность, единение с природой и др.). С другой стороны, прослеживается направленность и на достижение социального успеха, обеспеченности. Однако для студентов-гуманитариев выделенные стремления не противоречат друг другу, а находятся в согласованных отношениях.

Подводя итоги вышесказанного, можем определить, что наиболее яркой особенностью структуры ценностных ориентаций личности студентов гуманитарной направленности является центральная позиция в ней такой категории, как личность. Доминирующей ценностной по-

требностью являются гармоничные отношения с окружающей средой, с социумом на всех уровнях внутрисоциального взаимодействия, а также с самим собой, что выражается в необходимости для гуманитария создавать вокруг себя доброжелательный, комфортный психологический климат. Данной ценностной потребностью обусловлено образование в чертах характера гуманитариев такого важнейшего гуманистического внутриличностного образования, как эмпатия. Кроме того, потребность в гармонии определяет высокий уровень нравственности, склонность к позитивному мироощущению и высокому уровню духовного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абатаева П. Н. Понятие ценностей в психологических исследованиях // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tsennostey-v-psihologicheskih-issledovaniyah (дата обращения: 03.03.2022).

2. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 2016. 158 с.

3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М. : Медиа, 2014. 159 с.

4. Баксанский О. Е., Скоробогатова А. В. Жизненные смыслы и ориентации студентов технического и гуманитарного профилей обучения // Образовательные технологии (г. Москва). 2020. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennye-smysly-i-orientatsii-studentov-tehnicheskogo-i-gumanitarnogo-profiley-obucheniya (дата обращения: 03.03.2022).

5. Балданова Е. А. Особенности ценностных ориентации студентов технического и гуманитарного вузов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 61. С. 54–56. URL : https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsennostnyh-orientatsii-studentov tehnicheskogo-i-gumanitarnogo-vuzov (дата обращения: 03.03.2022).

6. Белановская О. В. Ценностные ориентации белорусских и литовских студентов: сравнительный анализ // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. 2020. № 5 (13). С. 16–26.

7. Евдокимова Т. Теоретико-методологические основания изучения ценностных ориентаций // Вестник РГГУ. 2018. № 4. С. 65–75.

8. Немов Р. С. Психология. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1. 513 с.

9. Особенности социального интеллекта студентов гуманитарных и негуманитарных специальностей / О. Ю. Суднева, К. Р. Шарафиева, В. Г. Цой, О. В. Каракулова // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 371. С. 161–166.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОСТОЯНИЕ ФУНКЦИЙ III БЛОКА МОЗГА В ВОЗРАСТЕ СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Масалович Ю. М., Фотекова Т. А.
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»
Абакан, Россия
E-mail: fotekova@yandex.ru

Согласно современным концепциям, процесс развития всех функций организма, в том числе и психических, идет непрерывно в течение всей жизни человека, испытывающего влияние различных социокультурных факторов [1; 7; 12]. Однако проблема роли внешней среды для формирования нервных механизмов мозга наиболее разработана в отношении раннего онтогенеза. Учитывая особенности формирования и развития ВПФ, вероятно, роль социокультурных факторов важна не только на ранних этапах развития, но и в более поздние периоды жизни. С возрастом когнитивные функции человека несколько снижаются, но этот процесс у одних людей проявляется более явно, у других же менее заметен. Вероятно, в качестве одного из важнейших внешних факторов оптимизации интеллектуального потенциала взрослых выступает образование, которое может существенно противостоять закономерным инволюционным изменениям. Изучение периода позднего возраста проводилось Н. К. Корсаковой, И. Ф. Рощиной [7], Е. Ю. Балашовой [3], Л. Н. Борисовой [4]. Особенности высших психических функций в ранней, средней и поздней взрослости описаны Т. А. Фотековой, А. О. Кичеевой [13]. Однако сведений о периоде онтогенеза между созреванием и инволюцией высших психических функций недостаточно.

Проблема данного исследования заключается в изучении влияния такого социокультурного фактора, как уровень образования, на состояние психических функций в возрасте средней взрослости.

Методологической основой исследования послужили: концепция Л. С. Выготского о роли социокультурных факторов в развитии психики [5], теоретическая модель структурно-функциональных блоков мозга А. Р. Лурии [9]; представления Б. Г. Ананьева об онтогенетической эволюции [2]; концепция Н. К. Корсаковой и Л. И. Московичюте [6] об инволюции высших психических функций в период позднего онтогенеза.

Методы исследования: теоретические (сравнительно-сопоставительный анализ литературы); эмпирические (ритмы по инструкции, пересказ текста, проба на исследование свободных и направленных ассоциаций, исключение лишнего понятия, динамический праксис, графомоторную и реципрокную координацию). Нейропсихологические пробы разработаны А. Р. Лурией [8], модифицированы и снабжены количественной оценкой коллективом авторов под руководством Т. В. Ахутиной

[10]. Также применялись методы статистической обработки данных: описательные статистики, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA с использованием пакета программ IBM SPSS Statistics 20.

Эмпирическую базу исследования составили люди в возрасте средней взрослости (в соответствии с возрастной периодизацией индивидуального развития Д. Бромлей), численностью 63 человека. Все испытуемые были разделены на три группы по 21 человеку в каждой: 1-я группа (1СО) – лица, имеющие среднее общее образование; 2-я группа (III СПО) – взрослые со средним профессиональным образованием; 3-я группа (III ВПО) – взрослые с высшим профессиональным образованием. Все обследуемые заняты в одной профессиональной сфере (здравоохранение), тем самым мы исключили влияние вида профессиональной деятельности на индивидуальные характеристики.

В рамках нашего исследования, направленного на рассмотрение особенностей функций программирования и контроля произвольных форм деятельности, а также серийной организации движений и речи (III блок мозга) взрослых с разным уровнем образования, нами был получен ряд данных, которые мы подвергли дальнейшей обработке и статистическому анализу. Помимо анализа особенностей выполнения каждой пробы по целому ряду параметров, с целью их обобщения использовались также суммарные оценки состояния функций (индексы), нормализация которых дает возможность сравнивать характеристики взрослых разных групп [11]. Именно эти показатели обсуждаются в данной статье.

В средней взрослости при анализе функций серийной организации движений в зависимости от образовательного уровня было выявлено следующее (рис. 1).

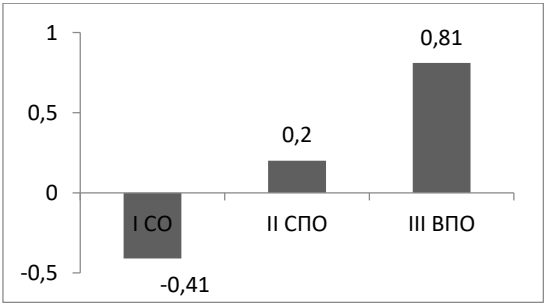

Рис. 1 Индекс функции серийной организации движений у взрослых в возрасте средней взрослости, имеющих разные уровни образования

По состоянию функции серийной организации движений и действий статистически значимые различия наблюдаются только между крайними группами. Из рисунка 1 видно, что у взрослых с высшим профессиональным образованием данная функции сформирована значительно лучше по сравнению со взрослыми, имеющими только школьное образование ($p \leq 0{,}01$). Они продуктивнее в пробе на динамический праксис, лучше автоматизируют двигательные навыки, успешнее в пробе на реципрокную координацию и имеют преимущество в показателях серийной организации графической программы. Лица со средним профессиональным образованием демонстрируют менее сформированный динамический праксис на уровне автоматизации навыка ($p \leq 0{,}05$). Показатели индекса серийной организации в группе со средним общим образованием существенно ниже. Относительная слабость данной функции обусловлена плохой автоматизацией навыка, трудностями переключения от одного элемента программы к другому, недостатками реципрокной координации.

Анализ способности к программированию и контролю деятельности как на вербальном, так и на невербальном уровне показал, что по состоянию данной функции явное преимущество имеют более образованные взрослые. Испытуемые со средним профессиональным и высшим профессиональным образованием одинаково успешны и значительно превосходят своих сверстников, не продолживших обучение после окончания школы (рис. 2).

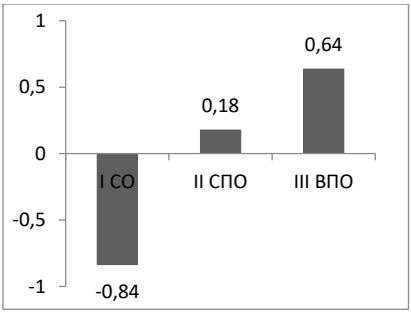

Рис. 2. Индекс функции программирования

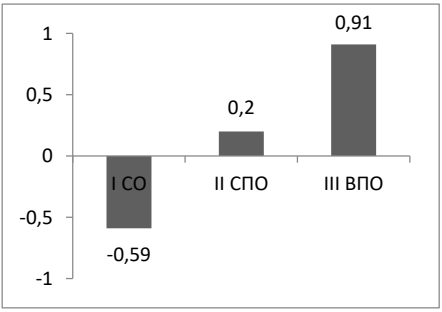

Рис. 3 Обобщенный показатель функций и контроля состояния функций III блока мозга

Для профессионально образованных испытуемых свойственен достаточно высокий уровень произвольной регуляции на всех уровнях программирования. У лиц со средним общим образованием хуже осуществляется подчинение своих действий речевой инструкции, ниже способности к актуализации глаголов, а также выявлено снижение спо-

собности к выполнению вербально-логических операций (например, исключение лишнего понятия).

В целом состояние передних отделов головного мозга, которые отвечают за программирование и контроль произвольной деятельности и серийную организацию движений, у взрослых в возрасте средней взрослости, имеющих разный уровень образования, заметно отличается (рис 3). Взрослые третьей группы характеризуются хорошей способностью к серийной организации движений и речи, произвольной регуляции своей деятельности, умению составлять планы, программу действий и контролировать их выполнение. Функционирование лобных отделов мозга немного менее успешно во второй группе, что проявляется в небольших трудностях серийной организации движений. В первой группе наблюдается относительная дефицитарность управляющих функций. Обнаружен плохой динамический праксис, отмечаются различные ошибки серийной организации, трудности при построении графической двигательной программы, ее автоматизации и способности к переключению от одного элемента к другому. Регуляторные трудности заметны при выполнении пробы на реакцию выбора, типичны ошибки уподобления. Также дефицит программирования и контроля проявляется и на вербальном уровне, это видно в низкой продуктивности свободных и глагольных ассоциаций, в трудностях осуществления вербально-логических операций, в слабости смыслового программирования связного высказывания.

Таким образом, согласно полученным данным, в средней взрослости наблюдается линейная зависимость между степенью сформированности функций передних отделов мозга и уровнем образования. Особенно явно это проявляется в показателях способности к программированию и контролю своего поведения и речи. Вероятно, мы имеем дело с двунаправленной связью. С одной стороны, именно развитая произвольная регуляция деятельности дает возможность человеку получить высшее профессиональное образование, с другой стороны, сложная профессиональная деятельность способствует дальнейшему развитию программирования и контроля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2 т. / Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1980. 288 с.

2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996.

3. Балашова Е. Ю. Пространственный фактор в процессах памяти при нормальном и патологическом старении // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1995. № 2. С. 71–74.

4. Борисова Л. Н. Динамика интеллектуального развития взрослых и ее зависимость от уровня образования : дис. … канд. психол. наук. Л., 1990.

5. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : собр. соч. : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М. : Педагогика, 1983. С. 5–326.

6. Корсакова Н. К., Московичюте Л. И. Клиническая нейропсихология : учебник для вузов. М. : Академия, 2003.

7. Корсакова Н. К., Рощина И. Ф. Нейропсихологический подход к исследованию нормального и патологического старения // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2009. № 3-4.

8. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. СПб. : Питер, 2008.

9. Лурия А. Р. Три основных функциональных блока мозга // Хрестоматия по нейропсихологии / под ред. Е. Д. Хомской. М., 2004. С. 113–131.

10. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / под ред. Т. В. Ахутиной. М. : Секачев, 2016.

11. Практикум по нейропсихологической диагностике / сост. Т. А. Фотекова. 2-е изд. Абакан : ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2014.

12. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология : монография. СПб. : Алетейя, 2000.

13. Фотекова Т. А., Кичеева А. О. Состояние высших психических функций в ранней, средней, поздней взрослости: нейропсихологический анализ // Культурно-историческая психология. 2012. № 2.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОГО СТУДЕНТА ВУЗА

Мацюк Т. Б.
ФБГОУ ВО «Тверской государственный технический университет»
Тверь, Россия
E-mail: v_macyuk@mail.ru

Актуальность развития профессионально важных и личностных качеств в процессе выполнения учебно-профессиональной деятельности подчеркивается в работах как отечественных, так и зарубежных ученых (обзор см., например, в: [1; 4; 9]). При этом высокий уровень конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда выступает предиктором адаптации студентов к профессиональному будущему через социально-психологические ресурсы развития социальной активности личности на этапе обучения. Подобными примерами могут служить как включенность в трудовую деятельность студентов во время обучения (порой даже не по специальности), так и участие в волонтерской деятельности, а также творческие акции и фестивали, клубные и кружковые объединения, социальные проекты, студенческие строительные отряды, органы студенческого самоуправления и художественная самодеятельность, молодежные средства массовой информации и т. д. [5].

Научная новизна исследования состояла в проверке гипотезы о влиянии дополнительных ресурсных возможностей участия в специально организованной деятельности социально активных студентов вуза на уровень их профессионального развития на стадии обучения в вузе. Общая выборка эмпирического исследования включила 125 студентов Тверского государственного технического университета направлений подготовки «Психология служебной деятельности», «Психология», «Менеджмент», в возрасте от 17 до 27 лет. Экспериментальную группу составили представители социально активной студенческой молодежи, которые характеризуют свой уровень социальной активности как высокий или выше среднего.

Проведенное исследование показало, что ресурсные возможности специально организованной деятельности социально активных студентов способствуют выявлению их индивидуально-психологических особенностей, тем самым обеспечивают более эффективное развитие:

1) общепрофессиональных личностных качеств: *когнитивных* (интеллектуальность), *эмоционально-волевых* (организованность, самоконтроль), *ценностно-смысловых* (ответственность), *потребностно-мотивационных* (внутренняя профессиональная мотивация);

2) специфических профессионально важных качеств: *когнитивных* (обучаемость), *коммуникативных* (общительность), *эмоционально-волевых* (энергичность; меньшие невротичность и тревожность), *социального взаимодействия* (активность, отсутствие высокой агрессивности, самодисциплина, склонность к сотрудничеству, толерантность, чуткость);

3) общепрофессиональных и профессиональных компетенций, соответствующих направлению профессиональной подготовки [6].

Наше исследование согласуется с результатами выявления особенностей взаимосвязей эмоционального интеллекта и личностных черт у социально активных студентов в Южном федеральном университете. Л. А. Дикая и др. выявили влияние сочетания нейротизма и доброжелательности на уровень общего и межличностного эмоционального интеллекта, а влияние сочетания экстраверсии и нейротизма – на уровень внутриличностного эмоционального интеллекта [2].

Многими авторами установлено, что аспекты профессионального развития студентов вуза в современных социально-экономических условиях связаны с их готовностью к инновационной деятельности, обусловленной изменениями рынка труда в условиях цифровизации [7; 9]. Вопросы трансформации профессионального образования под влиянием глобальной цифровизации масштабно изучаются на протяжении длительного времени (см., например: [8]). Вместе с тем некоторые вопросы остаются не изученными. В частности, это относится к ресурсным возможностям социально активных студентов в плане их профессионального развития и готовности к инновационной деятельности, ведь именно с инновациями в настоящее время во многом связывают успешность осуществления прорывных преобразований в стране. Данные вопросы обсуждает М. И. Колдина, отмечая, что «профессиональное развитие личности возможно при формировании новых качеств в психике человека. Эти качества либо отсутствовали полностью, либо реализовывались в ином виде. В форме новых качеств личности можно представить возникновение нестандартных вариантов профессионального общения или появление инновационных видов профессиональной деятельности» [3, с. 228].

Известно, что состояние сферы труда успевает существенно обновиться за время подготовки в вузе, поэтому осваиваемая профессия может стать совсем иной [4], и в таких условиях возникает задача выявления и использования на практике дополнительных ресурсных возможностей профессиональной самореализации личности. Чтобы стать конкурентоспособным и успешным в условиях обилия информации, порой недостоверной, и существенно возросшего количества межличностных контактов, современный студент должен быть социально

активным, постоянно развивать свои коммуникативные способности и навыки, гибкость, способность быстро ориентироваться в процессе деятельности, ответственность, готовность мыслить нестандартно и т. д. [10].

В перспективе для разработки индивидуальных образовательных траекторий планируется выработка практических рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению студентов с особыми образовательными потребностями в социальной активности. Также в дальнейшем планируется исследование динамики профессионального поствузовского развития социально активных студентов и изучение успешности их трудоустройства с оценкой субъективной удовлетворенности профессиональными планами карьерного роста и социального благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальный взгляд на природу и пути преодоления жизненных трудностей / Л. Е. Адамова [и др.]. М. : Спутник, 2021. 311 с.

2. Особенности взаимосвязей эмоционального интеллекта и личностных черт у социально активных студентов / Л. А. Дикая, Ю. В. Обухова, В. А. Егорова, И. Н. Егоров // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17, № 4. 34–48.

3. Социально-психологические механизмы профессионального развития личности студента / М. И. Колдина, А. В. Лапшова, М. А. Абросимова, Д. М. Михайленко, М. Н. Уракова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2021. № 5 (55). С. 227–231.

4. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Детерминанты изменений профессионального развития и перспективные задачи психологии труда // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2017. № 2 (82). С. 3–11.

5. Литвинова Т. И. Развитие социальной активности студентов средствами внеучебной работы ТВГТУ // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия : Науки об обществе и гуманитарные науки. 2021. № 4 (27). С. 20–22.

6. Мацюк Т. Б. Личностное развитие студентов вуза в условиях волонтерской деятельности // Вестник Тверского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. 2018. № 4. С. 84–94.

7. Михайлова Е. Е. Дискурсивное пространство информационного общества: продуктивность и риски // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2016. № 2 (78). С. 41–43.

8. Рубцова Н. Е. Психологические основы профессиональной деятельности учителя информатики при проведении диалога «школьник-компьютер» : дис. … канд. психол. наук : 19.00.03. Тверь, 1999. 219 с.

9. Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И. Психологические особенности субъектов труда в профессиях информационного типа // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3 (59). С. 147–163.

10. Степанова Л. Н. Психологические особенности развития личности студентов как предиктор их преадаптации к профессиональному будущему // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14, № 2. С. 55–65.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Минич А. В.
ГУО «Средняя школа № 23 г. Могилева»
Могилев, Республика Беларусь
E-mail: alexsobio@mail.ru

Современный этап развития социума характеризуется показательным ростом проникновения информационно-коммуникационных технологий во всех областях жизни человека, в том числе и в образовании. Эта тенденция характерна для образовательных учреждений любого уровня, и в связи с этим следует внедрять современные технологии в учебный образовательный процесс, обращаясь к методу дистанционного обучения [1].

Дистанционное обучение – технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся, проживающих на расстоянии от образовательного центра или не имеющих возможности посещать его по ряду причин. Данное обучение осуществляется с помощью средств и методов педагогического общения преподавателя и обучаемого при минимальном количестве обязательных занятий. По методам организации учебного процесса дистанционное взаимодействие близко к заочной форме обучения, а по насыщенности и интенсивности учебного процесса – к очной форме [2].

Исходя из персонального опыта работы в цифровом пространстве, считаем необходимым выделить ряд плюсов и минусов в данной области. К плюсам можно отнести активизацию познавательной и творческой деятельности обучающихся за счет постоянного интереса к компьютерной визуализации учебной информации. Данный вид обучения позволяет повысить качество образования за счет увеличения доли самостоятельного освоения материала, что обеспечивает развитие таких качеств, как самостоятельность, ответственность, организованность и умение давать непредвзятую оценку своим силам, принимать взвешенные решения. Все учащиеся имеют возможность заниматься по индивидуальному расписанию, варьируя темп и время обучения для освоения изучаемого предмета, взаимодействие с педагогом осуществляется без посторонних лиц. Комфортная психологическая обстановка позволяет учащимся побороть стеснение, возникающее при выходе к доске или устном ответе перед всей аудиторией. Участники образовательного процесса могут неоднократно возвращаться к пройденному учебному материалу, если он имеет формат аудио- или видеоурока [4].

К негативным моментам в дистанционном обучении стоит отнести обнаружение некоторых сложностей при первой ступени общего среднего образования, где невозможно организовать дистанционное обучение участия педагогов и законных представителей. Ограничение в социальных контактах при онлайн-обучении не развивает навыки коммуникации, что имеет негативное воздействие на личность при дальнейшем развитии. Следующим минусом является отсутствие возможности приобретения учащимися определенных практических навыков. Преподавание ряда предметов крайне затруднительно без практических занятий под руководством педагога, недопустимо в домашних условиях проводить опыты с препаратами, оборудованием и наглядным материалом без наблюдения и контроля [3].

Каждый возрастной этап имеет свои особенности и свой ведущий вид деятельности. Учащиеся среднего школьного возраста имеют ряд своих особенностей. В данный период проходит процесс полового созревания, что ведет к изменениям в организме и психике подростка, познавательные процессы прогрессируют, учащиеся развивают абстрактное мышление, проявляют интерес к моральным, философским, религиозным темам, что сопутствует развитию дедуктивного мышления. У подростка происходит формирование мировоззрения и моральных установок, что играет одну из ведущих ролей при формировании навыков общения в межкультурной коммуникации. Хотя учебная деятельность занимает подавляющую часть их времени, она начинает носить тяготящий характер, содержательные мотивы обучения кажутся недостаточно сформированными. Дистанционное обучение может восприниматься как облегченная форма обучения, и учащиеся нередко пренебрегают онлай-нзанятиями, готовясь к ним довольно посредственно. Педагогу необходимо придать процессу обучения проблемно-эвристический характер, заинтересовать обучаемого и активно использовать методы мотивации.

Если мы рассматриваем учащихся высших учебных заведений, то обратим внимание, что преимущественно это самостоятельные, ответственные и самоуправляемые личности с большим жизненным опытом. Студенты могут быстро приобрести навыки самоконтроля, самообучения в интересах повышения эффективности деятельности. Данная категория имеет высокую мотивацию к обучению и стремится практически применить полученные знания, выдвигая к ним высокие требования подготовки.

С увеличением возраста обучающихся поэтапно возрастает непосредственное запоминание, которое идет быстрее, чем запоминание опосредованное. Взрослый учащийся является активным участником

учебного взаимодействия и часто имеет возможность заниматься самостоятельно организацией собственной деятельности.

Для учащихся младшей, средней и старшей школы необходимо непосредственное участие преподавателя, который увеличивает сложность заданий, используя, например, проектный метод обучения или игровую составляющую для поддержания мотивации. Учащиеся же высших учебных заведений более эмоционально и психологически развиты, поскольку процесс социализации и получения устойчивых связей ими зачастую пройден. Они более внимательны в подготовке к учебному занятию, дисциплинированы и, в отличие от подростков, реже требуют присутствия контролирующего субъекта [5, с. 59–64].

По нашему мнению, как уже много раз было упомянуто, данная форма работы должна обязательно чередоваться с очным контактом педагога и учащихся, дабы последние не утратили навыки живой коммуникации со сверстниками и старшим поколением, регулярно получали практические умения и навыки.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что дистанционное обучение исключительно перспективно и имеет ряд преимуществ, однако нельзя сказать, что оно в полной мере заменяет традиционные формы обучения и способно полностью исключить их в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беленкова И. В. Дистанционные образовательные технологии в школе и вузе // Новые образовательные технологии в вузе : материалы XII международной научно-методической конференции, Екатеринбург, 27–30 апреля 2015 г. Урал. фед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 71–76.

2. Бим-Бад Б. М. Дистанционное обучение // Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 73.

3. Горовенко Л. А., Алексанян Г. А. Организация дистанционного обучения с использованием Интернет-технологий // Вестник Адыгейского гос. ун-та, ест.-мат. и тех. науки. 2018. № 4. С. 220–225.

4. Япедагог.рф. URL: https://япедагог.рф/применение-дистанционных-образовате/ (дата обращения: 01.12.2021).

УРОВЕНЬ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Морозова В. В.
ОУ «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»
Гомель, Республика Беларусь
E-mail: leramorozova.lm@gmail.com

Осмысленность жизни – одно из важнейших новообразований юношеского возраста. Именно в этот период проблема смысла жизни становится всеобъемлющей и глобальной, в данном возрасте происходит учет ближайших и дальнейших перспектив. Молодые люди формируют свои жизненные планы, т. е. они сознательно строят собственную жизнь и начинают поиск своего уникального смысла жизни. Рассмотрение уровня осмысленности жизни помогает определить, какое количество студентов стали на путь приобретения смысла жизни.

Осмысленность жизни – это количественная мера устойчивости и степени направленности жизнедеятельности индивида на какой-то смысл [1, с. 293]. Осмысленность жизни не является внутреннее однородной структурой. Факторы, которые можно рассматривать как составляющие смысла жизни, необходимо разделить на две группы [2].

В первую входят собственно смысложизненные ориентации:

– цели в жизни (данный фактор позволяет оценить представленность в жизни индивида целей на будущее (наличие или отсутствие), которые придают ей направленность, временную перспективу и осмысленность);

– процесс жизни, или интерес и эмоциональная направленность (фактор характеризует то, насколько эмоционально насыщенным, наполненным смыслом и интересным индивиду кажется его жизненный процесс);

– удовлетворенность самореализацией, или результативность жизни (характеризует субъективную оценку индивида осмысленности и продуктивности прожитой части жизни) [2].

В следующую группу входят два фактора, характеризующие аспекты локуса контроля:

– локус контроля – Я, отображает веру в собственную способность контроля жизни, это представление испытуемого о силе своей личности, уверенности в своих способностях;

– локус контроля – жизнь, или управляемость жизни, фактор отображает убеждение в том, что контроль над своей жизнью возможен, это отражение степени уверенности индивида в своих способностях контролировать жизнь [2].

В исследовании приняло участие 126 студентов, среди которых 81 девушка и 45 юношей в возрасте от 17 лет (средний возраст – 20 лет). В

исследовании приняли участие студенты разных курсов обучения, а также различных специальностей.

Психодиагностические методика: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева [2].

Из данных, представленных в табл. 1, следует, что низкий уровень осмысленности жизни выявлен у 25 (большей части) юношей (55,55 %) и 36 девушек, т. е. у менее половины респондентов (44,44 %), а в целом у 61 испытуемого, что является практически половиной всех испытуемых (48,41 %) и наиболее распространенным уровнем. Средний уровень осмысленности обнаружен у 14 юношей (31,11 %) и 38 девушек, т. е. у чуть меньше половины респондентов (46,91 %), а в целом у 52 испытуемых (41,26 %). Высокий уровень осмысленности выявлен лишь у 6 юношей (13,33 %) и у 7 девушек (8,64 %), общее количество респондентов с высоким уровнем осмысленности – 13 (10,11 %), что позволяет говорить о том, что высокий уровень осмысленности жизни наименее встречающийся в данном исследовании.

Таблица 1

Количественные показатели уровней осмысленности жизни у студентов
(данные представлены в абсолютных значениях и в %)

Уровень осмысленности жизни	Низкий		Средний		Высокий	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Юноши	25	55,55	14	31,11	6	13,33
Девушки	36	44,44	38	46,91	7	8,64
Общее	61	48,41	52	41,26	13	10,31

В ходе исследования были получены следующие результаты у студентов юношей, представленные в табл. 2. Данные по всем шкалам осмысленности жизни ниже средних значений, представленных как нормативные. Наиболее высокие баллы отмечаются по шкале «цели в жизни», что характеризует наличие или в жизни испытуемых целей на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, и по шкале «локус контроля – жизнь», которая демонстрирует убеждение в том, что испытуемым дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Шкала «результат жизни» отличается самыми низкими значениями, что свидетельствует о неудовлетворенности прожитой частью жизни, а также о недовольстве продуктивностью и осмысленностью прошлого испытуемых.

Таблица 2

Количественные показатели шкал осмысленности жизни у студентов-юношей (данные представлены в абсолютных значениях)

Юноши					
Шкалы	Количество испытуемых (N)	Минимальное значение (M_{min})	Максимальное значение (M_{max})	Среднее значение ($M_{ср}$)	Стандартное отклонение (S)
Цели в жизни	45	12	42	27,02	8,734
Процесс жизни	45	6	42	25,00	8,229
Результат жизни	45	8	35	22,24	6,852
Локус контроля – Я	45	7	28	17,13	5,899
Локус контроля – жизнь	45	10	42	26,02	8,348
Общая осмысленность	45	47	140	87,91	22,982

В ходе исследования были получены следующие результаты у студентов-девушек, представленные в табл. 3. Данные по всем шкалам осмысленности жизни, кроме шкалы «локус контроля – Я», ниже средних значений, представленных как нормативные. Наиболее высокие баллы отмечаются по шкале «цели в жизни», что характеризует наличие в жизни испытуемых целей на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, и по шкале «локус контроля – жизнь», которая демонстрирует убеждение в том, что испытуемым дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Шкала «результат жизни» отличается самыми низкими значениями, что свидетельствует о неудовлетворенности прожитой частью жизни, а также о недовольстве продуктивностью и осмысленностью прошлого испытуемых.

Таблица 3

Количественные показатели шкал осмысленности жизни у студентов-девушек (данные представлены в абсолютных значениях)

Девушки					
Шкалы	Количество испытуемых (N)	Минимальное значение (M_{min})	Максимальное значение (M_{max})	Среднее значение ($M_{ср}$)	Стандартное отклонение (S)
Цели в жизни	81	8	42	27,46	8,079
Процесс жизни	81	7	39	26,07	7,245
Результат жизни	81	9	35	22,72	5,956
Локус контроля – Я	81	8	28	18,64	5,180
Локус контроля – жизнь	81	13	41	27,61	6,569
Общая осмысленность	81	48	128	91,02	19,456

Анализировалась также достоверность различий по шкалам психологического благополучия личности между выборками юношей и девушек с использованием *U*-критерия Манна – Уитни. Статистически значимых различий не было обнаружено. Данные представлены в табл. 4.

Таблица 4

Расчет достоверности различий между юношами и девушками по *U*-критерию Манна – Уитни (данные представлены в абсолютных значениях)

Расчет достоверности различий между юношами и девушками по *U*-критерию Манна – Уитни						
Шкалы	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля – Я	Локус контроля – жизнь	Общая осмысленность
U	1777	1699	1721	1555	1596	1675
Асимпт. значимость	0,892	0,582	0,670	0,202	0,286	0,511

Таким образом, было выявлено, что малое количество студентов (13 из 126 в исследуемой выборке) обладают высоким уровнем осмысленности жизни, средний уровень осмысленности жизни также не является лидирующим (он выявлен у 52 респондентов из 126), а вот низкий уровень осмысленности жизни отмечается у половины выборки (у 61 респондента из 126). Можно заключить, что большинство испытуемых еще не имеют четкую нацеленность на будущее, они не имеют определенных целей, хотя и строят планы на будущее. Большинство испытуемых не считают свою жизнь вполне осмысленной, не слишком принимают свое настоящее и не удовлетворены тем, что есть на данный момент. Свое прошлое испытуемые не рассматривают как продуктивное, значимое и важное, но способны самостоятельно принимать решения, брать ответственность за те события, которые происходят, и отвечать за полученные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1 Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М. : Смысл, 2003. 487 с.

2 Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М. : Смысл, 2000. 18 с.

СОСТОЯНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

Некрасова О. Н.
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: ozasi@mail.ru

Языковую способность определяют как психическую и психофизиологическую функцию, заложенную в человеке генетически и биологически, как «психофизиологический механизм, обеспечивающий владение и овладение языком» [5] и «многоуровневую иерархически организованную функциональную систему, формирующуюся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития» [8]. Эта функция дает возможность психике человека отражать и обобщать окружающую его информацию, переводя во внутренние коды в виде осознаваемых и неосознаваемых правил языка. Благодаря ей человек имеет языковую интуицию, чувство языка, понимание его взаимосвязанной иерархической структуры [2]. Языковая способность не только формируется в психике человека в период его развития, но и сама по себе как психическая функция способна к изменению и совершенствованию в процессе жизни человека [6]. Этот термин впервые в отечественной лингвистике применил А. А. Леонтьев, затем уточнил А. М. Шахнарович. В составе языковых способностей выделяют: фонематический, лексический и грамматический компоненты. В онтолингвистике определена основная последовательность их формирования (А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович). Согласно этим исследованиям компоненты языковой способности формируются постепенно и к моменту обучения грамоте в школе достигают той степени зрелости, которая позволяет научиться писать по правилам графики и без ошибок [3]. Их недостаточная сформированность часто становится причиной дисграфии. Вопросами изучения дисграфии в разное занимались Р. Е. Левина, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева [4], Л. Г. Парамонова, Л. В. Венедиктова, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирова, Л. Н. Ефименкова, Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина, Е. А. Логинова и др.

Исследование состояния языковых способностей у школьников с дисграфией носит актуальный характер, так как способы логопедического воздействия при выявленной недостаточности языковой компетенции могут быть более целенаправленными.

Экспериментальное исследование проводилось с октября по ноябрь 2021 г. на базе ГБОУ СОШ № 269 Кировского района г. Санкт-Петербурга «Школа здоровья» для детей с нормальным и нарушенным

речевым развитием. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 15 второклассников с дисграфией. Контрольную группу (КГ) – 15 детей 2-го класса общеобразовательной школы. Средний возраст детей – 8,5–9 лет. Целью констатирующего исследования являлось изучение сформированности языковых способностей у учеников с дисфографией. Констатирующее исследование включало три этапа: на первом этапе осуществляется отбор детей, изучение анамнеза, истории развития детей обеих групп, психолого-педагогические характеристики; на втором этапе – проведение констатирующего эксперимента по разработанной методике; на третьем этапе – качественный анализ полученных данных.

При составлении методики констатирующего эксперимента использовались разработки О. В. Елецкой [1] по оценке состояния языковых лингвистических способностей, состояния их фонематических, лексических и грамматических компонентов у школьников, а также методика И. Н. Садовниковой [7], направленная на выявление специфических ошибок при дисграфии. Структуру эксперимента составили: изучение состояния фонематических функций, лексики и лексико-грамматических операций, грамматического строя речи. В завершении исследования был проведен слуховой диктант для проверки навыков письма и выявления нарушений письма (характер специфических ошибок и степень выраженности).

Исследование показало, что языковые способности у школьников из экспериментальной группы сформированы хуже, чем у детей контрольной группы. Количественный и качественный анализ показал неоднородность формирования изучаемых компонентов языковой компетенции и наличие характерных для различных видов дисграфии специфических ошибок при написании диктанта. Навык письма по правилам графики может нарушаться по разным причинам. Пострадать могут различные механизмы формирования навыка письма: речевые, неречевые предпосылки в комплексе, но данное исследование изучает не все предпосылки, поэтому по результатам дети были разделены на три группы.

В первую попали 50 % всех испытуемых. Это учащиеся, составлявшие КГ без дисграфии. Средняя оценка навыка письма у этих детей составила максимальный балл. Также высокие показатели были при проверке фонематических функций, лексико-грамматических операций и грамматического строя речи. Сложности возникли при оценке уровня номинативного словаря, но, в отличие от детей ЭГ, здесь школьники из КГ проявляли фантазию и логику, догадываясь о значении незнакомых слов, включалась их языковая интуиция.

Вторую группу составили 10 % участников исследования. Это были 20 % учеников ЭГ, которые допустили специфические ошибки в диктанте, характерные для оптической и регуляторной дисграфии (персеверация на письме, зеркальное написание букв), но показали хорошие результаты при проверке языковых способностей. Задания на объяснение переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях, трактовку крылатых выражений были выполнены всеми учащимися ЭГ слабо, но в этой группе предположения о значении слов и выражений учащимися выдвигались успешнее и смелее.

В третью группу попали 40 % испытуемых, что составило 30 % детей ЭГ. Проверка их навыков письма выявила ошибки, характерные для дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, акустической и аграмматической. Результаты обследования компонентов языковых способностей этих учеников также оказались ниже нормы. Корреляционная зависимость показателей позволяет сделать вывод, что недостаточность языковой компетенции учащихся 2-го класса и вызывает у них определенный вид дисграфии. Поскольку исследование преследует цель сделать логопедическую работу более адресной, эта группа также была разделена на подгруппы. У одних школьников в результате доминирует нарушение фонематического восприятия – это 25 % ЭГ. Подгруппа с преобладающими ошибками, вызванными нарушением языкового анализа и синтеза составила 34 % ЭГ. Третья подгруппа с аграмматической дисграфией составила 41 % учеников ЭГ.

Результаты исследования показали, что контингент школьников с дисграфией неравномерен по степени сформированности языковых способностей. Нарушения определенного компонента приводят к конкретному виду дисграфии. Этот вывод позволяет подготовить задания формирующего эксперимента целенаправленно, прорабатывая на первом этапе слабые места, т. е. недостаточность компонентов языковых способностей. Также важны в данном исследовании результаты школьников из КГ, так как на их примере можно не только качественно оценить состояние языковых способностей, но и увидеть в сравнении, как помогает языковая интуиция в тех случаях, когда дети сталкиваются с незнакомым материалом. У школьников КГ в таких случаях возникает азарт, интерес, желание решить новую задачу, а дети ЭГ теряются, что вызывает у них рассеянность.

Констатирующий эксперимент показал, что высокий и средний уровни сформированности языковых способностей позволяют избежать во многих случаях развития дисграфии у школьников младших классов. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о взаимосвязи между патологическим механизмом дисграфии, а

именно недостаточностью сформированности фонематической, лексической и грамматической составляющих языковых способностей, и ее симптомами. Выявленная закономерность поможет создать методику по устранению специфических ошибок письменной речи при дисграфии более адресной и результативной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елецкая О. В. Методика диагностики дизорфографии у школьников : учеб.-метод. пособие. М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2014. 208 с. (Высшее образование. Бакалавриат).

2. Кабардов М. К. О диагностике языковых способностей. Психологические и психофизиологические исследования речи. М. : Наука, 1985.

3. Казарин Ю. В. Антропологические основы литературной деятельности. Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2016.

4. Лалаева Р. И., Парамонова Л. Г., Тараканова А. А. Самостоятельная работа по логопедии: Тестовые задания : учеб.-метод. пособие. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011.

5. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. М., 1970.

6. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М. : Литагент «Когито-Центр», 2004.

7. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М. : Владос, 1997.

8. Шахнарович А. М. Языковая способность. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

ТВОРЧЕСКИЕ СЕМИНАРЫ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ХАРАКТЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Оськина А. Н.
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: oskina.anna@gukit.ru

Современное образовательное пространство Российской Федерации меняется вслед за этнокультурной ситуацией в стране. Несмотря на то что Россия является многонациональным государством, исследователи отмечают, что с распадом СССР изменилась и этнокультурная, а вслед за ней и образовательная ситуация. Так, согласно М. М. Цапенко и др., в российских мегаполисах наблюдается значительное увеличение количества мигрантов и поступление их детей на обучение в учебные заведения наряду с коренными жителями страны, в связи с чем педагогика должна стать более мобильной и искать особый подход к таким обучающимся [4].

В рамках педагогики решение проблем, связанных с гетерогенностью студенческих групп, видится в разработке и реализации на практике теорий поликультурного образования, цель которого, по Л. В. Колобовой, состоит в формировании активного, способного к созидающей деятельности человека в многонациональной и поликультурной среде. Основной ценностью при этом является сама личность, понимающая представителей других культур, обладающая умением мирно сосуществовать с людьми различных верований, национальностей, рас [2]. Автор также отмечает, что одним из достоинств поликультурного образования является формирование творческой личности, обладающей способностью к созданию духовных и материальных ценностей [Там же].

Однако сегодня образование столкнулось с вызовом повсеместного внедрения технологий электронного обучения, побочным эффектом которого является его формализация и стандартизация. Л. Манович доказывает, что стандартизации подвергается не только технологический процесс, но и субъекты коммуникации. Внутренние психические процессы отождествляются с внешними формами, которые поддаются массовому производству и манипуляции [6, с. 60]. В этих условиях дополнительную сложность представляет организация поликультурного образовательного пространства, в том числе из-за ограниченных возможностей коммуникации.

Так, по результатам пилотажного исследования, проведенного нами в 2019 г. в форме анкетирования среди 135 студентов старших курсов социогуманитарных направлений бакалавриата Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Русской христианской гуманитарной академии, лишь треть студентов устроило обучение в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) вуза, и лишь пятая часть опрошенных позитивно оценила обучение в данной среде с точки зрения развития их творческого потенциала и креативности. Мы столкнулись с критическим отношением студентов к электронному обучению, главными минусами которого респонденты назвали технические сложности и нехватку коммуникации между студентами и преподавателями [3].

После резкого перехода на дистанционные формы обучения в 2020 г., вызванного пандемией COVID-19, проблемы, выявленные нами за год до этого, были отмечены и другими исследователями. Так, опрос, проведенный в СибГУТИ [5] с целью выяснения отношения студентов к дистанционному обучению в форсированных условиях, показал две основные проблемы: технические сбои и недостаточный уровень коммуникации с преподавателями и одногруппниками.

Тем не менее повторное анкетирование, проведенное нами в 2020/2021 учебном году среди 113 студентов тех же вузов, показало уменьшение числа скептически настроенных к электронному обучению студентов и положительную динамику в отношении к нему как к средству развития творческого потенциала и креативности (на 12 % увеличилось число респондентов, положительно оценивающих обучение в ЭИОС и возможность развития креативности ее средствами) [1].

Это изменение можно объяснить новым, разнообразным и интенсивным опытом электронного обучения, приобретенным студентами в период отсутствия доступа к традиционным форам обучения, продемонстрировавшим наличие больших возможностей организации обучения в ЭИОС. Таким образом, можно говорить о наличии потенциала электронного обучения, который не был задействован до начала пандемии, но был выявлен в условиях невозможности использования традиционных каналов коммуникации между преподавателями и студентами.

Мы полагаем, что, задействуя данный потенциал, можно организовать творческую работу в гетерогенных студенческих группах и обеспечить организацию поликультурного образовательного пространства в электронной информационно-образовательной среде вуза. Для этого студенты должны быть объединены с целью выполнения совместной учебной деятельности, реализуемой средствами данной среды, обеспе-

ченной ресурсами для синхронной (в режиме реального времени) и асинхронной (с отложенным ответом) коммуникации.

Нами была разработана модель семинарских занятий, направленных на развитие креативности студентов и совместную творческую деятельность в ЭИОС вуза. Модель такого семинара, реализуемая в системе дистанционного обучения (СДО) Moodle, выглядит следующим образом (табл.).

Таблица

Структура творческого семинара, реализуемого в СДО Moodle:
учебные задачи и соответствующие им ресурсы и/или элементы курса СДО Moodle

Учебные задачи	Ресурсы и/или элементы курса СДО Moodle
1) задачи на воспроизведение знаний	Объяснение задачи и инструкция для обучающихся с помощью ресурсов: «Пояснение», «Страница»
2) задачи, предполагающие простые мыслительные операции	Элементы курса для обеспечения синхронной и/или асинхронной коммуникации с преподавателем и/или одногруппниками: «Форум», «Чат», «Открытый форум»
3) задачи, предполагающие сложные мыслительные операции	Дополнительные электронные и информационные образовательные ресурсы по теме, размещенные с помощью ресурсов: «Страница», «Галерея Lightbox», «Гиперссылка», «Книга», «Папка», «Пояснение», «Файл»; элементов курса: «Глоссарий», «Лекция», «Медиа-коллекция» и т. п.
4) задачи на обобщение знаний	Вспомогательные информационные образовательные ресурсы, в том числе посвященные инструментам создания в электронной среде различных типов контента (текстового, видео, аудио, графического), размещенные с помощью ресурсов: «Страница», «Галерея Lightbox», «Гиперссылка», «Книга», «Папка», «Пояснение», «Файл» и т. п.
5) задача на продуктивное мышление, предполагающая создание единицы контента по теме + взаимное оценивание	Элемент курса «Семинар» для размещения и взаимного оценивания итоговых творческих работ

В результате экспериментального обучения, организованного в 2021 г. в группе из 28 студентов 1-го курса бакалавриата направления «Телевидение» в рамках дисциплины «Иностранный язык» в соответствии с представленной моделью семинара, было зафиксировано изменение отношения обучающихся к электронному обучению: в экспериментальной группе в два раза сократилось количество негативных ответов по поводу возможности развития творческого потенциала и креативности средствами ЭИОС вуза и на 18 % выросло число студентов, положительно оценивающих возможность творческого саморазви-

тия средствами данной среды. Следовательно, можно сделать вывод о том, что предложенная модель семинара обеспечивает должный уровень коммуникации между субъектами процесса обучения и объединяет их вокруг совместной деятельности по созданию, размещению и взаимному оцениванию итогового творческого продукта в форме одного из типов цифрового контента. Все это способствует улучшению отношения обучающихся к обучению в ЭИОС вуза, повышает их мотивацию к выполнению творческих заданий в этой среде и дает возможности синхронного и асинхронного общения с преподавателем и одногруппниками в процессе их выполнения.

Таким образом, мы предлагаем данную модель семинара к реализации при электронном обучении в этнически гетерогенных студенческих группах, поскольку в ней заложены средства синхронной и асинхронной коммуникации, а также предусмотрена совместная творческая деятельность студентов, обеспечивающая их продуктивную совместную работу в ЭИОС. Это позволяет сохранить сущность поликультурного образования, заключающуюся в организации диалога культур и сохранении единства в многообразии, даже в сегодняшних непростых условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даринская Л. А., Оськина А. Н. Диагностика отношения студентов к развитию креативности средствами электронной информационно-образовательной среды вуза в период пандемии COVID-19 // Научное мнение. 2021. №. 5. С. 81–87.

2. Колобова Л. В. Многоаспектность поликультурного образования // Вестник ОГУ. 2005. № 10-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mnogoaspektnost-polikulturnogo-obrazovaniya (дата обращения: 25.03.2022).

3. Оськина А. Н., Даринская Л. А. Исследование отношения студентов к технологиям творческого развития в традиционной и электронной информационной образовательной среде вуза // Психология XXI века: методология психологической науки и практики. 2020. С. 172–173.

4. Цапенко М. М., Волкова Т. В., Червова А. С. Поликультурное образование // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. 2012. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/polikulturnoe-obrazovanie (дата обращения: 25.03.2022).

5. Ценер Т. С., Ошкина А. В. Особенности обучения в онлайн-формате в высшей школе в форсированных условиях // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. №. 5-3. С. 170–177.

6. Manovich L. Post-media aesthetics // Transmedia Frictions, The Digital, the Arts, and the Humanities. 2001. 416 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Петухова Ю. Н.
АНО ВО «Российский новый университет»
Москва, Россия
E-mail: mamaitaliya225@mail.ru

В наши дни социальная адаптация молодежи в социуме проходит не только в условиях кризиса, как экономического, так и политического, что само по себе является достаточным условием для возникновения тревожности, но также еще и в условиях подмены и искажения социально-культурных ценностей и норм поведения. К повышению тревожности ведут ярко выраженные социально-экономические преобразования общества последней декады, неумолимо растущие и недолжным образом определенные требования, нестабильность нашего общества, неуверенность в завтрашнем дне, тогда как именно эта уверенность в будущем является основной направленностью личности в юношеском возрасте [1].

В сегодняшних условиях динамично развивающихся профессиональных технологий существенно изменилась подготовка высококвалифицированных специалистов, формируется запрос на выпускников высшей школы, которые могут адаптироваться в реальных условиях, а также востребованы самообучаемость и саморазвитие личности. Тревожность сама по себе является препятствием для реализации умений и навыков выпускников, отрицательно влияя на абсолютно все сферы жизнедеятельности.

Проблеме тревожности посвящено внушительное количество исследований, но, несмотря на наличие внушительной теоретической базы, тревожность не изучалась и не сравнивалась применительно к студентам технических и гуманитарных специальностей. Недостаточное внимание уделялось эмпирическому исследованию особенностей тревожности в юношеском возрасте и ее взаимосвязи с профессиональной подготовкой [Там же].

На сегодняшний день в рамках личностно ориентированной и развивающей образовательной парадигм на передний план выходит исследование психологических средств коррекции тревожности студентов в условиях обучения в высших учебных заведениях, так как существующие в наши дни позитивные тенденции в общемировой практике профессионального образования высшей школы позволяют пересмотреть преподавание и происходящее в рамках самой учебной деятельности. Набирающие актуальность идеи развивающего обучения и активных форм организации учебной деятельности распространяются на

учебную деятельность студентов высших учебных заведений. Данная тенденция идет рука об руку с необходимостью организации обучения как коллективной совместной деятельности учащихся, где основной акцент смещается на личную познавательную активность студента.

Описанным требованиям соответствуют тренинги, представляющие собой специфическую форму учебных занятий. Во время социально-психологического тренинга можно эффективно воздействовать как на тревожность, так и на комплекс социально-психологических характеристик личности, связанных с ней [2].

Чаще всего под тренингом понимают метод психологического воздействия, направленный на развитие собственных знаний, различных социальных установок, навыков и опыта в межличностном общении. Тренинг определяют как многофункциональный метод намеренных изменений психологических процессов человека, группы или организации с целью гармонизации профессионального и личностного состояния человека. Также тренинг определяется как метод развития способностей к обучению или овладению каким-либо сложным видом деятельности, к примеру общением.

Очевидно, что социально-психологический тренинг, равно как и психотерапия, является методом воздействия на личность для ее развития. В групповом психологическом тренинге так же, как и в групповой психотерапии, довольно часто применяют одни и те же процедуры. В последние десятилетия обнаружилась тенденция к сближению тренинга и психотерапии. Психологический тренинг принял взял на себя функцию оказания психотерапевтической помощи. Однако при наличии данных тенденций необходимо выделить определенные специфические черты психологического тренинга, отличающие его от психотерапии:

1) в тренинге больше внимания уделяется не столько дискретным характеристикам внутреннего мира, отдельным психологическим структурам, сколько формированию навыков саморазвития личности в целом [3];

2) психотерапия часто связана с понятием нормы психического развития, на которую она ориентируется, в то время как в некоторых видах тренингов категория нормы отсутствует [5];

3) тренинг идет рука об руку с развивающим обучением, однако психологический тренинг невозможно свести только к обучению, так как наряду с когнитивным компонентом большое внимание уделяется эмоциональному опыту [3].

Также можно выделить следующие особенности социально-психологического тренинга:

– ориентация на клинически здоровых людей, имеющих в повседневной жизни психологические трудности, проблемы, жалобы невро-

тического характера, а также на людей, которые чувствуют себя хорошо, но в то же время желают изменить свою жизнь либо ставят перед собой цель развития личности;

– ориентация на здоровые стороны личности независимо от степени нарушения; на настоящее и будущее клиентов;

– ориентация на среднесрочную помощь;

– акцент на ценностный вклад психолога, хотя отклоняется навязывание определенных ценностей клиенту;

– коррекционные воздействия в рамках социально-психологического тренинга, направленные на изменение поведения и развитие личности клиента;

– социально-психологический тренинг, с одной стороны, имеет дело с уже сформированными качествами личности или видами поведения и направлен на их переделку, с другой – может способствовать формированию психологических качеств человека при их недостаточном развитии.

Описывая, соответственно, клиента социально-психологического тренинга, можно выделить следующие его характеристики: это нормальный, физически и психически здоровый человек, у которого в жизни возникли проблемы психологического или поведенческого характера. Он не способен самостоятельно разрешить их и поэтому нуждается в посторонней помощи [4].

В качестве объектов коррекционного воздействия могут выступать личность или группа (организация).

Обобщая сказанное, можно заключить, что и психотерапия, и психологический тренинг могут рассматриваться как специфические методы воздействия на человека, осуществляемого в рамках социально-психологического тренинга [5].

Таким образом, специфические черты социально-психологического тренинга включают в себя и характеристики психотерапии, и характеристики психологического тренинга.

Стоит отметить, что по сей день не просчитана эффективность воздействия определенных техник социально-психологического тренинга на коррекцию ситуативной и личностной тревожности [1].

Проводимый анализ научных исследований в области проблемы профессионального становления будущих специалистов выявил ряд следующих противоречий:

– возросла потребность общества в специалистах, свободно адаптирующихся к реальности, но при этом существует тревожность, которая является препятствием для реализации умений и навыков выпускников, она отрицательно влияет на все сферы жизнедеятельности: на

учебу, на общение, на здоровье и в целом на общий уровень психологического благополучия;

– существует потребность общества в функционировании различных высших учебных заведений – гуманитарной и технической направленности, при этом есть существенный недостаток знаний об особенностях тревожности студентов, обучающихся на разных факультетах в высших учебных заведениях;

– увеличилась потребность в практической психологии личности в определении наиболее подходящих средств коррекции тревожности студентов, но при этом есть дефицит системного анализа научных знаний о влиянии различных техник социально-психологического тренинга на тревожность.

В рамках изучения данного вопроса можно выделить следующие гипотезы:

– у студентов технического и гуманитарного направлений обучения имеются существенные отличия в проявлении ситуативной и личностной тревожности;

– существуют некоторые различия социально-психологических характеристик личности, оказывающих влияние на уровень ситуативной и личностной тревожности в зависимости от выбранного направления обучения в высшей школе (технического и гуманитарного);

– использование бихевиоральных техник является наиболее эффективным средством коррекции ситуативной тревожности личности, а применение техник арт-терапии оказывает наиболее эффективное воздействие на коррекцию личностной тревожности у студентов вузов [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Милашина О. Г., Левина А. В. Коррекция эмоциональных состояний личности методом арт-терапии // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании : материалы межрегиональной научно-практической конференции. Новосибирск, 2005. С.141–147.

2. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учебное пособие для вузов. М. : ТЦ Сфера, 2002. 510 с.

3. Слюсарева Е. С., Козловская Г. Ю. Методы психологической коррекции. Ставрополь, 2008. 240 с.

4. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб заведений. М. : Академия. 2001. 208 с.

5. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции : учебное пособие. СПб. : Питер, 2006. 256 с.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ У ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Писарчук Т. М.
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: st103116@student.spbu.ru

Обучение одаренных студентов в вузе требует от учебного заведения создания необходимых условий для успешного обучения, а также глубокую степень разработанности учебных программ. Важным фактором успешной адаптации одаренных студентов к вузу является получение поддержки от психолога. Именно взаимодействие с психологом помогут одаренному студенту избежать феномена неудовлетворенности учебой, снижения мотивации и проблемы неуспешности в учебе. В работах зарубежных и отечественных психологов очень много внимания уделяется проблеме адаптации одаренных детей к учебе в школе (J. Renzulli, R. Sterenberg, R. Subotnik, В. Д. Шадриков, Д. Б. Богоявленская, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щебланова, В. С. Юткевич и др.). В рабочей концепции одаренности, разработанной группой психологов (А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, Н. С. Лейтис, Д. Б. Богоявленская, В. Д. Ушаков, В. С. Юрьевич, М. А. Холодная, В. И. Панов, Н. Б. Шумакова, И. В. Калиш, И. И. Ильясов, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, В. Н. Дружинин, А. В. Брушлинский), можно найти описание особенностей одаренных учеников. Но адаптация одаренных студентов не рассматривалась. Возможно, это связано с невозможностью проявления одаренности на этапах взросления личности, а также с восприятием одаренных студентов взрослыми, не имеющими проблем к адаптации в условиях получения высшего образования. Когда процессы адаптации по какой-либо из причин нарушаются в среде одаренных студентов, то возникает явление, называемое дезадаптацией.

Данное явление требует педагогического внимания; индивидуальных под каждого обучающегося мероприятий.

Проанализировав труды отечественных и зарубежных ученых, можно выделить три аспекта психологической адаптации:

– педагогический;
– социальный;
– мотивационно-личностный.

Педагогический аспект – психолого-педагогические факторы, способствующие успешной адаптации, а также помогающие лучше адаптироваться к формам и методам организации учебного процесса в вузе.

Социальный аспект подразумевает усвоение социальных норм, правил, личностных качеств, относящихся к новой для одаренных студентов ситуации.

Мотивационно-личностный аспект – ключевым моментом является адаптация, формирующая у студентов младших курсов позитивные аспекты к учебной деятельности.

Проблемы, связанные с адаптацией, очень актуальны для одаренных студентов, так как у одаренной личности наблюдается ускорение психического развития. Ускорение психического развития влияет на проблемы, связанные с адаптацией, но при этом препятствует развитию личности и самоактуализации. Данные проблемы вызывают невротизм, нервно-психическое напряжение и даже дезадаптацию. Поэтому одаренных личностей относят к группе риска.

У одаренных студентов часто наблюдается неустойчивость Я-концепции, как следствие, заниженная самооценка, болезненное реагирование на любую ситуацию. Одаренные студенты очень тяжело воспринимают трудности в общении и тем самым находятся в постоянной стрессовой ситуации.

Полученные высокие достижения приводят одаренных студентов к ситуации тревоги и отчаяния. К основным факторам понижения самооценки можно отнести:

– завышение оценки своей деятельности, что ведет к низким результатам. Это происходит вследствие чрезмерного захваливания в детстве или предъявляения высоких требований в семье;

– снижением самооценки является реакция студента на неуспешность в обучении. У интеллектуально одаренных студентов чаще всего бывают проблемы в учебе (академического характера). Данные проблемы называются диссинхронией развития, или однобокостью.

Академические успехи связывают с владением навыками устной и письменной речи. Оценкой служит форма, в которой данная идея подается. Для одаренного студента важным аспектом служит суть, а не оболочка. Если студентом уже освоена программа обучения, то он впустую использует такие навыки, как любознательность, запоминание, осмысление. Одаренная личность начинает подстраиваться под сверстников и, как итог, начинает перенимать их поведение.

Таким образом, можно заключить, что одаренные студенты сталкиваются с проблемами в связи с тем, что:

– обучение в вузе строится на формировании разносторонней личности;

– существует низкая психологическая готовность преподавателя работать с такими студентами. Преподаватели обычно видят в них учащихся, любящих все делать по-своему, делать что-то не по правилам, и т. д. Как следствие, отсутсвие у преподавателей понимания личностных особенностей студентов.

Немаловажным аспектом, препятствующим нормальной адаптации одаренных студентов, является отсутсвие взаимодействия со сверстниками. Для каждого человека важной является потребность в идентификации. Для одаренных студентов этим аспектом служат его выдающие способности, которыми он может удивить сверстников. Как правило, одаренная личность остается неоцененной и не понятой сверстниками, они все больше отделяются от нее. Причины связаны со стремлением одаренной личности стать частью коллектива, слиться с ним. Как итог, одаренная личность становится перед экзистенциальной проблемой: оставаться собой или поступиться своими желаниями, своими принципами, внутренней свободой, чтобы получить признание коллектива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Е. Е. Теоретические подходы к построению структуры одаренности // Одаренный ребенок. 2011. № 2. С. 47–55.

2. Бине А. Измерение умственных способностей. СПб. : Союз, 2015.

3. Васильева О. С. Психологическая помощь в раскрытии одаренности детей // Одаренный ребенок. 2011. № 6. С. 136–138.

4. Гришина Н. В. Экзистенциальные проблемы человека как жизненный вызов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2011. № 4, 109–116.

5. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников : учебное пособие для студ. пед. вузов. М. : Академия, 2018.

6. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997.

7. Лукаш Е. Ю. Отношение к социальной адаптации у творчески одаренных детей в России и в США // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 22–30.

8. Рыбалка В. В. Определение понятий одаренности, таланта, гениальности личности: классические и современные методологические подходы // Одаренный ребенок. 2018. № 2. С. 16–38.

9. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002.

10. Холодная М. А. Приоритеты современного школьного образования: способность адаптироваться к социуму или интеллектуальное развитие и воспитание? URL: http://metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc.

11. Юркевич В. С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психол. наука и образование. 2011. № 4. С. 99–107.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Платонова Я. С.
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: rupert-green666@yandex.ru

Инновационная деятельность образовательной организации в настоящее время является одним из основных направлений, определяющих ее эффективность. Согласно п. 3 ст. 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 инновационная деятельность «осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями» [3]. Следует отметить, что введение инноваций в образовательную деятельность в настоящее время отличается системностью и масштабностью и предъявляет особые требования к профессиональной компетентности педагогов. Несомненным является то, что процесс введения и реализации инноваций в образовательной организации всегда сопровождается педагогами-психологами, работающими в ней. Опыт работы психологической службы МБОУ Лицея № 40 г. Орла позволяет выделить основные направления и формы психологического сопровождения инновационной деятельности в образовательной организации.

Прежде всего, психолог образовательной организации может являться инициатором введения инноваций в образовательную деятельность. Так, в лицее в 2010 г. психологической службой была предложена и апробирована модель введения восстановительных технологий в практику образовательных отношений на примере функционирования школьной службы примирения. Психологами лицея был разработан и апробирован алгоритм введения восстановительной медиации в практику образовательных отношений всех субъектов образовательной деятельности. Результаты работы экспериментальной площадки «Разработка и оптимизация модели школьной службы примирения» были обобщены и представлены в учебно-методических пособиях «Служба примирения: опыт и технологии» [4] и «Восстановительные технологии в образовании» [6], а также на региональных и всероссийских конференциях. Кроме того, оценка влияния введения восстановительной медиации в практику образовательной деятельности школы на психологическую безопасность образовательной среды показала, что с введением медиативной технологии в практику профессиональной дея-

тельности педагога-психолога образовательной организации уменьшилось количество обучающихся, испытывающих в процессе обучения в школе чувство эмоционального дискомфорта, вызванного насмешкой, оскорблением и игнорированием [5].

В рамках реализации Международного исследовательского проекта «Развитие современных механизмов и технологий общего образования на основе деятельностного метода Л. Г. Петерсон» педагоги-психологи лицея осуществляли апробацию надпредметного курса «Мир деятельности» в начальной и основной школе. Кроме того, выступали в качестве разработчиков содержания занятий по данному курсу для обучающихся основной школы.

Одним из направлений реализации инновационной деятельности в лицее является апробация инновационных проектов и программ, разрабатываемых научным сообществом кафедры общей и возрастной психологии ОГУ им. И. С. Тургенева. Так, с 2017 г. на базе лицея осуществлялась апробация программы социально-эмоционального обучения «Широка страна моя родная: Путешествие по России», основывающаяся на современных представлениях о структурных компонентах эмоционального интеллекта (П. Сэловей, Дж. Мэйер, Д. Гоулман, И. Н. Андреева, Д. В. Люсин) [1]. Компетенции младших школьников, представленные в ФГОС НО, являлись определяющими при постановке целей и задач программы [2].

Для формирования у младших школьников таких социально-эмоциональных компетенций, как владение словарем лексических эмотивов; понимание причин возникновения эмоций другого человека и их последствий; идентификация и регуляция собственных эмоциональных состояний; эмоциональная отзывчивость и эмпатия; чувство нравственности; просоциальная мотивация и просоциальное поведение, были использованы следующие методы обучения.

1. Метод решения социальных проблемных ситуаций. Детям предлагается ряд проблемных ситуаций, к которым они должны найти способ решения просоциальной направленности.

2. Метод моделирования. Описание социальных историй содержит в себе образцы просоциальной модели поведения, которая усваивается младшими школьниками при их идентификации с героями историй.

3. Ролевые игры. При их помощи дети отрабатывают навыки просоциального взаимодействия, эмпатии, пропускают через себя эмоциональный опыт героев историй и учатся лучше осознавать свои и чужие эмоциональные состояния.

4. Метод вопросов. Детям предлагалось ответить на ряд вопросов, направленных на осознание собственных эмоциональных состояний, причин их возникновения и последствий, а также на идентификацию

эмоций и чувств других людей, что позволяет им научиться вставать на позицию другого человека, понимать его мысли и намерения.

5. Визуальные методы. Использование в программе фотографий героев, испытывающих разные эмоциональные состояния, художественных картин, обращенных к различным чувствам, позволяет развить у детей социальную чувствительность, понимание причин возникновения тех или иных эмоций и чувств и повысить способность к идентификации эмоциональных проявлений.

6. Метод аффективной индукции. С помощью описаний поведения, мыслей и чувств главных героев, находящихся в трудных ситуациях, детей побуждают к сочувствию и сопереживанию данным персонажам, пониманию их эмоциональных состояний в той или иной ситуации, что способствует развитию эмпатии.

7. Проектная деятельность, направленная на развитие у детей сотрудничества, умения работать в команде и способности встать на позицию партнера.

8. Выполнение письменных заданий с просоциальным содержанием. От детей требуют написать мини-сочинение на заданную тему или письмо. Наличие просоциальной направленности позволяет детям усвоить правила поведения, социальные нормы, сформировать взаимопонимание и уважение к особенностям каждого человека, народа и другим культурам.

В процессе занятий дети также знакомятся с культурой разных народов, учатся быть толерантными к представителям других национальностей, что способствует развитию межкультурной компетентности.

Программа была разбита на четыре тематических блока: «Поездка в Москву», «Знакомство с Якутией», «Поездка в Чеченскую Республику» и «Экскурсия в Татарстан». Каждый из этих блоков предполагал 7–8 уроков, которые проводились в формате интерактивных занятий.

Навыки социального и межкультурного взаимодействия, просоциального поведения отрабатывались также посредством ролевых игр. В программе использовались два типа игр:

– ролевые игры, направленные на пересказ истории с точки зрения определенного героя с целью развития умения занимать позицию другого человека;

– ролевые игры, направленные на понимание эмоционального состояния другого и развитие просоциального поведения.

Для развития способности к идентификации эмоциональных состояний младшим школьникам показывали фотографии детей, испытывающих различные эмоции. Называние и обсуждение этих эмоций способствовали обогащению эмоционального словаря детей, осознанию своих переживаний и развитию эмпатии.

Проектная деятельность предполагала совместное выполнение младшими школьниками заданий, объединенных общими целями и ценностями. Например, на уроке «Катание на оленях» модуля «Знакомство с Якутией» детей разбивали на две группы и предлагали из определенных материалов создать макет юрты и представить его другой группе. Другой пример, на уроке «Путешествие на Кавказ» модуля «Поездка в Чеченскую Республику» учащиеся вместе составляли маршрут путешествия, обозначая те места, которые они хотели бы посетить в первую очередь. Тем самым у младших школьников формировались умения сотрудничать, занимать позицию другого и разрабатывать цели совместной деятельности.

Анализ эффективности реализации данной программы показал следующие изменения в социально-эмоциональном развитии младших школьников: повышение уровня эмоционального словаря, изменение поведения в сторону просоциальной направленности, совершенствование способности к идентификации и пониманию как своих эмоциональных состояний, так и эмоций и чувств других людей.

Кроме того, участие в данном проекте позволило педагогам-психологам повысить уровень своих профессиональных компетенций и расширить опыт научно-исследовательской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Платонова Я. С., Савенкова И. А. Оценка эффективности программы социально-эмоционального и просоциального обучения детей начальной школы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т. 6, № 3. С. 26–40.

2. Савина Е. А., Фроловичева Т. Ю., Трухина А. А. Разработка и пилотирование программы социально-эмоционального обучения для детей начальной школы «Широка страна моя родная: Путешествие по России» // Перспективы науки и образования. 2018. № 1 (31). С. 98–106.

3. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон. М. : Проспект, 2017. 160 с.

4. Цунина О. В. Служба примирения в образовательном учреждении. Орел : Орловский институт усовершенствования учителей, 2015. 56 с.

5. Цунина О. В. Медиация как фактор повышения психологической безопасности образовательной среды лицея // Формирование психологически безопасной образовательной среды: вопросы, проблемы, перспективы. Курск, 2015. С. 202–205.

6. Цунина О. В. Восстановительные технологии в образовании : учебно-методическое пособие. Орел : Институт развития образования, 2019. 108 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Плискановская М. И.
МБОУ ШР «Шелеховский лицей»
Иркутск, Россия
E-mail: margarita-pliska@mail.ru

Второе десятилетие XXI в. стало периодом не только внедрения интернет-технологий, использования мобильных устройств, электронных журналов и дневников, цифровых дидактических игр и технологий виртуальной реальности, но и активного использования технологий проекта. При этом и в сфере образования технология проектов нацелена на независимую деятельность (личную, парную, групповую), которую осуществляют в отведенный период времени. И этот способ достаточно хорошо комбинируется с групповыми методами.

Определенные сложности связаны с многозадачностью, в которой живут современные подростки, и специалисты говорят об изменениях, характерных для современных школьников. Как взаимодействовать с избытком информации? Как критически ее осмысливать, «упаковывать»? Что касается проектной деятельности, то в этом поле до сих пор наблюдается непонимание сущности «проектной деятельности»: либо это выполнение красивой работы по инструкции, либо научно-исследовательский проект (с акцентом на науку). В качестве групповой работы изыскательного характера проект учителями воспринимается не всегда. Путаницы добавляет распространенное выражение «обучение через исследование».

Современный школьник при погружении в деятельность задает вопрос: «А зачем мне это надо?» Задача педагога, сопровождающего проект, состоит в том, чтобы помочь школьнику увидеть цель своего движения и помочь устремиться вперед. Фокус внимания важно сосредотачивать не на деятельности учителя по представлению нового учебного материала, а на стимулировании учебной деятельности школьника; создании мотивирующей образовательной среды; обучении через исследование.

Коллектив Шелеховского лицея отвечает на вызовы времени и совершенствует качество реализуемых образовательных продуктов и услуг при организации учебного процесса, понимая, что центр тяжести в обучении смещается от преподавания к активности ученика. Однако роль учителя остается центральной: он должен уметь создавать такие учебные ситуации, которые стимулируют самостоятельную активность учеников, продуктивно структурируют ее относительно предметного материала и способствуют формированию так называемых

навыков XXI в. При этом навыки критического мышления, решения сложных задач и взаимодействия объединены в один комплексный навык – навык коллективного решения сложных задач.

В структуре управления лицея созданы проектные группы по реализации проектов; научное общество педагогов и обучающихся, ориентированное на проведение целенаправленной системной работы по организации учебно-исследовательской деятельности; расширено государственно-общественное управление образовательным учреждением. В основу управления положен коллегиальный стиль, включающий повышение управленческой культуры, профессиональной компетентности педагогов, мотивированность всего педагогического коллектива на инновации; определена стратегия перехода фактической системы развития образовательной организации в желаемое состояние, нацеленная на доступность обучения, непрерывность образования, интеграцию учебной и внеурочной деятельности. Американский психолог и педагог Джером Брунер (в каком-то смысле он был последователем советского психолога Льва Выготского) говорил, что можно достичь мощного эффекта, если мы позволим учащемуся самому разобраться, самому стать открывателем. И действительно, основная задача учителя в этом подходе состоит в том, чтобы вдохновлять и мотивировать ученика на самостоятельный поиск решения.

Соответственно, возникает необходимость обучать школьника технологии управления временем и планированию, развивать умение расставлять приоритеты, развивать способность к обобщению и систематизации, целеполаганию и рефлексии, учитывая возможные риски. Вот на этом этапе психолог в полной мере может задействовать все свои знания и продуктивно отработать с учащимися.

Отметим, что образование – консервативная система, и любые подвижки здесь происходят не столь быстро. По результатам опроса, проведенного в феврале – апреле 2018 г. среди учителей и родителей, более 80 % учителей считают, что роль школы – передать хорошие предметные знания, а «мягкие» навыки – это ответственность семьи и самого ребенка. Только 29 % учителей считают важной для себя задачей научить школьников навыкам совместной работы и сотрудничества. Более трети (37 %) учителей воспринимают креативность в терминах «дано или не дано» как врожденный талант, который невозможно развивать упражнениями. Не более трети родителей связывают возможность развития креативного мышления и коммуникативных навыков со школой; менее 10 % считают, что школа поможет детям научить учиться [3].

Что делать, чтобы исправить ситуацию? В первую очередь необходимо изменить форму методической поддержки учителей, выстраивая

постоянный неформальный профессиональный диалог в каждой школе, в том числе между учителями разных предметов. Большой потенциал кроется в интегрированных уроках. Также нужны уже готовые методические материалы, помогающие учителям конструировать учебные ситуации, поддерживающие развитие навыков сотрудничества и планирования в ходе проектной деятельности. Следовательно, необходимо комплексное сопровождение педагога, поскольку меняется роль преподавателя. Его задача – быть специалистом не по передаче определенных знаний, а становиться специалистом по тому, как помогать детям учиться.

Включенность психолога в образовательный процесс через различные формы работы позволяет в том числе через диагностику, поиск ресурса ребенка обозначить пути роста. Одна из первых задач – развитие социального и эмоционального интеллекта, которое предполагает развитие у детей способностей распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные для эффективного решения практических задач. Дети должны научиться ставить перед собой жизненные цели и достигать их, управлять своим мышлением, эмоциями, поведением и уметь взаимодействовать с другими людьми. Формат внеурочной деятельности позволяет эту задачу решать достаточно успешно.

Развитие всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, внимание, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика, критически важно для успеваемости ребенка. Хорошо развитые когнитивные способности помогают ребенку быстро и эффективно овладевать языком, понимать психическое состояние другого, концентрироваться, воспринимать и считывать информацию, делать правильные выводы. Учеба ребенку с развитыми когнитивными навыками дается без особых трудностей, но работать над когнитивными способностями ребенка нужно и далее. Так, в Шелеховском лицее выстроена система сопровождения образовательного процесса, в том числе проектно-исследовательской деятельности учащихся, которая предполагает активное взаимодействие всех субъектов системы. Коллективом ведется работа по преодолению сложностей, обозначенных выше. Что касается дистанционного обучения, то анализ этапов обучения показал, что успешность проекта во многом зависит от оперативности постоянных контактов учащихся с педагогом, а также между собой. Поэтому, выбирая программную среду для дистанционного обучения по методу проектов, в первую очередь следует обратить внимание на коммуникативные свойства этой среды.

Отметим, в современном мире массовое обучение имеет и свои минусы: кто-то из школьников опережает сверстников, другие отстают,

им необходимо вернуться и изучить материал повторно. Индивидуальное же отношение позволяет абсолютно всем ученикам получить необходимую базу знаний по предмету (своего рода фундамент), а дальше действовать из потребностей: кому-то – углубленно изучать физику или английский, кому-то – усвоить азы истории и литературы. Специалисты говорят, что 65 % нынешних первоклассников получат профессии, которых на данный момент еще не существует. Чтобы быть успешными и угнаться за переменами, наши дети и мы сами должны постоянно учиться и быть готовыми к новым условиям жизни и технологиям. При этом проектная деятельность, практика постановки вопросов, поиска ответов и доказательств, умение узнавать знакомые модели и связи между ними в различных ситуациях делают ребенка более уверенным в себе и стимулируют его интерес к учебе.

С учетом особенностей образовательной среды от каждого участника процесса требуются вполне определенные шаги, сделать их все сразу едва ли возможно. Изменения должны быть постепенными, с постоянным мониторингом и диалогом. Переход к новым образовательным моделям требует, чтобы множество взаимозависимых участников образовательной системы создавали условия для совместного созидания и решения проблем сегодняшнего дня, тем самым формируя образовательную среду будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. 2020 г.) // Консультант.

2. Виртуальная реальность современного образования: идеи, результаты, оценки. URL: https://author/sbornik-statej/virtualnaya-realnost-sovremennogo-obrazovaniya-ide (дата обращения: 11.12.2020).

3. Домрачеев В. Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 10.

4. Образование для сложного общества. URL: https://vbudushee.ru/upload/documents/obr_sloj_obsh.pdf (дата обращения: 02.10.2021).

5. Дистанционное обучение / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров, М. Ю. Бухаркина, Ю. В. Аксенов, Т. Ф. Горбунькова // Открытое образование. М., 2018. 192 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГОВ В СТРУКТУРЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Рубцова Н. Е.
АНО ВО «Российский новый университет»
Москва, Россия
E-mail: hope432810@yandex.ru

Со времен основателя психотехники Гуго Мюнстерберга известно, что профессиональное развитие субъекта труда во многом обусловлено и его личностным развитием. С тех пор это положение лишь укрепляется, получая новые подтверждения. Вместе с тем выявление подобных взаимосвязей для конкретной профессии составляет отдельную задачу, а в случае интеллектуально и эмоционально нагруженной профессии психолога эта задача становится весьма сложной [2]. Ее сложность дополнительно усиливается высокой неопределенностью экзистенциальности бытия и возникающих проблем, обсуждаемых с клиентами [1]. В ситуациях современных социальных потрясений на жизнедеятельность человека влияют все новые стресс-факторы, учет которых обусловливает актуальность изучения профессионального развития психолога, что и очерчивает предмет данного исследования [3; 4].

При изучении личностных факторов психологов в структуре их профессиональной направленности исследование профессионального развития было организовано с помощью метода поперечных срезов и опроса респондентов, заполняющих гугл-формы.

Рассматривая профессиональные особенности психологов, многие авторы отмечают, что они должны быть эмпатийными, стрессоустойчивыми и для них на первом месте должно быть уважение к людям. При этом анализ научной литературы показал, что работ, в которых такие положения проверялись бы на выборках психологов-профессионалов, встречается очень мало. Большинство подобных отечественных исследований выполнено в отношении студентов-психологов. В свою очередь, в зарубежных исследованиях представлено изучение и профессиональных психологов, а именно: преподавателей психологии, психологов-консультантов, психологов-исследователей, семейных психологов и т. д. Подобные исследования проводятся, например, в США, причем в режиме мониторинга с представлением результатов в профессиографической системе O*NET. Вместе с тем кросс-культурные и иные различия затрудняют использование подобного зарубежного опыта в российских условиях обучения, труда и профессионального развития отечественных психологов.

Указанные обстоятельства обусловили постановку исследовательских вопросов: какова структура личности психолога и его профессио-

нальной направленности и насколько структура вариативна, специфична на этапах вузовского обучения и самостоятельной трудовой деятельности?

Выборка включила 405 психологов и непсихологов, проживающих в Екатеринбурге, Москве, Ростове-на-Дону, Ярославле и других городах. Центральное место в исследовании занимает группа психологов (202 человека), включившая две подгруппы: подгруппу студентов составили 149 студентов в возрасте от 18 лет до 41 года, получающих высшее образование на уровнях бакалавриата, специалитета или магистратуры по направлениям психологии, психологии служебной деятельности или клинической психологии; подгруппу специалистов – 53 дипломированных психолога, работающих по профилю, в возрасте от 23 до 63 лет.

Исследуемые переменные, включающие показатели личностных факторов и профессиональной направленности, и надежность используемых шкал показаны в табл.

Таблица

Надежность используемых шкал на выборке исследования (N = 405)

Шкала (переменная)	Количество пунктов из методик	Альфа Кронбаха
Экстраверсия	2	0,657
Дружелюбие	3	0,562
Сознательность	2	0,737
Эмоциональная стабильность	2	0,525
Открытость опыту	3	0,611
Объектная направленность	4	0,556
Субъектная направленность	8	0,851
Информационная направленность	8	0,630

Профессиональная направленность личности определялась по критериям предметной среды профессиональной деятельности в соответствии с моделью, реализованной в методике «Интегративная направленность личности» (ИНЛ) [6]. В исследовании использовались шкалы, выявляющие субъектную, объектную и информационную направленность. Базовая структура личности определялась в соответствии с моделью «Большой пятерки» [7].

В результате установлено, что в целом для психологов базовая структура личности, равно как и структура профессиональной направленности, характеризуются крайне широкой вариативностью.

Так, единственное выявленное достоверное отличие между психологами и непсихологами в целом состоит в том, что психологи имеют более низкую информационную направленность (а не, например, более высокую субъектную направленность, как ожидалось) [5]. При этом по факторам «Большой пятерки» значимых различий между группами

психологов и непсихологов не выявлено. Лишь на уровне тенденции ($p < 0{,}1$) у психологов выше экстраверсия и дружелюбие, но ниже эмоциональная стабильность.

Эти тенденции в той или иной мере подтверждаются также при сравнении подгрупп групп психологов и непсихологов. В частности, у специалистов-психологов, по сравнению со специалистами-непсихологами, выраженность дружелюбия достоверно выше, т. е. уже не на уровне тенденции, а на уровне статистической значимости. В то же время обращает на себя внимание тот факт, что для группы специалистов психологи уже не отличаются от непсихологов по информационной направленности (в отличие от группы студентов и психологов и непсихологов в целом). Вместе с тем у студентов-психологов, по сравнению с непсихологами, выше экстраверсия, ниже эмоциональная стабильность и информационная направленность.

Различия выявлены также внутри группы психологов под влиянием факторов этапа профессионального развития и пола. Специалисты-психологи, по сравнению со студентами, проявили более высокую выраженность дружелюбия, сознательности и информационной направленности. Этот факт подтверждает динамику профессионального развития психологов.

По фактору пола женщины-психологи, по сравнению с мужчинами, проявили более низкую выраженность эмоциональной стабильности и информационной направленности.

Анализ корреляций Пирсона *r* выявил для группы психологов следующие значимые корреляционные связи между компонентами структуры личности и структуры профессиональной направленности:

– объектной направленности – с сознательностью и эмоциональной стабильностью ($p < 0{,}05$); при этом на группе непсихологов эти корреляции оказались не значимыми;

– субъектной направленности – с информационной направленностью, экстраверсией и открытостью опыту ($p < 0{,}01$);

– информационной направленности – со всеми факторами «Большой пятерки» ($p < 0{,}01$), кроме дружелюбия.

Для психологов фактор возраста увеличивает сознательность, эмоциональную стабильность и информационную направленность, но уменьшает объектную направленность.

Трудовая занятость оказывает значимое положительное влияние на сознательность, эмоциональную стабильность, открытость опыту, дружелюбие и информационную направленность.

Среди психологов представлены все четыре типа профессиональной направленности (субъектная, информационная, объектная и интегральная); при этом их распределение не различается на этапах обуче-

ния в вузе и самостоятельной профессиональной деятельности. Вместе с тем распределение типов направленности различается ($p < 0{,}01$) для групп психологов и непсихологов.

Как показал дисперсионный анализ, для психологов тип направленности значимо влияет на два личностных фактора:

– экстраверсию; при этом значимые отличия имеются между типами «объектный» и «интегральный» ($M = 6{,}63$ vs $M = 7{,}66$, $p = 0{,}031$);

– эмоциональную стабильность; при этом отличия имеются между типами «субъектный» и «информационный» ($M = 5{,}65$ vs $M = 7{,}06$, $p = 0{,}019$).

В свою очередь, некоторые факторы «Большой пятерки» оказывают влияние на профессиональную направленность психологов. Так, повышение экстраверсии увеличивает все три вида направленности: субъектную, информационную, объектную. Повышение сознательности и эмоциональной стабильности значимо увеличивает только информационную направленность. Повышение открытости опыту увеличивает субъектную и информационную направленности.

Предварительный итог состоит в том, что обоснована необходимость в уточнении некоторых представлений о психологах и их профессиональной деятельности. Из полученных результатов следует, что интерес (и уважение) к людям у психолога действительно должен быть, но, во-первых, это не является единственно необходимым, а во-вторых, не обязательно должно доминировать среди других интересов. Ведь в группе психологов оказались представлены все типы профессиональной направленности: субъектный (46 %), объектный (27 %), интегральный (19 %) и информационный (8 %), что отражает соответствие респондентов специализациям профессиональной деятельности психолога. Есть основания предполагать, что:

– психологи с доминированием объектной направленности склонны к работе с телесно-ориентированными практиками;

– психологи с представленностью в структуре профессиональной направленности информационной составляющей склонны к работе с психодиагностическим инструментарием;

– психологи с выраженностью компонентов субъектной направленности склонны к живому психологическому консультированию, работе с клиентами «лицом к лицу»;

– психологи с интегральной направленностью сочетают в своей деятельности разнородные техники, включая новые формы дистанционного взаимодействия с клиентами.

Таким образом, проведено исследование взаимосвязи личностных факторов и показателей профессиональной направленности для представителей профессии «психолог». Вариативность структуры личности

и профессиональной направленности психологов отражает, во-первых, объективное многообразие качественно разнородных видов деятельности психолога, а во-вторых, возможности реализации индивидуальных траекторий профессионального развития и формирования соответствующего индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Практическим приложением полученных результатов может стать их прикладное применение в сфере организации и сопровождения труда психологов при решении задач профориентации и выбора специализации, формирования стиля деятельности, ее супервизии и т. д.

В рамки исследования вошел определенный спектр показателей профессиональной направленности и личностных свойств «Большой пятерки». В свою очередь, целенаправленное снятие указанных ограничений образует перспективы дальнейшего продолжения и расширения исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальный взгляд на природу и пути преодоления жизненных трудностей / Л. Е. Адамова [и др.]. М. : Спутник, 2021. 311 с.

2. Балакшина Е. В. Исследование ценностно-мотивационного компонента психологической готовности к обучению студентов вуза // Бехтерев и современная психология личности : VI Всероссийская научно-практическая конференция. Казань, 2020. С. 57–59.

3. Леньков С. Л. Профессиональный маргинализм в современном российском обществе: методологическая прогулка по океану профессионального маргинализма к таинственному острову профессионализма // Ярославский психологический вестник. 2008. № 23. С. 139–143.

4. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Детерминанты изменений профессионального развития и перспективные задачи психологии труда // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2017. № 2 (82). С. 3–11.

5. Михайлова Е. Е., Гефеле О. Ф. Технологии и риски информационного общества. Тверь : Тверской государственный технический университет, 2018. 88 с.

6. Рубцова Н. Е. Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности. Тверь : Изд-во ТФ МГЭИ, 2011. 140 с.

7. Сергеева А. С., Кириллов Б. А., Джумагулова А. Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 3. С. 138–154.

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Синькевич В. Н.
Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь
E-mail: verasink@yandex.by

Профессиональный путь человека начинается с выбора профиля образования как отправной точки профессионального развития личности.

Ситуация выбора профиля образования (или профессионального выбора) психологами относится к смысловому, личностному аспекту принятия решения, при этом сам выбор выступает в качестве сложно организованной деятельности, имеющей свою мотивацию и операциональную структуру, обладающей внутренней динамикой и регулируемой со стороны субъекта (Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко [1]).

Основываясь на приведенном выше определении, в данном исследовании выбор рассматривается как развернутый во времени процесс, внутренняя деятельность по сопоставлению имеющихся альтернатив на основе заданных смысловых критериев (качеств выбора и принимаемого решения).

Один из аспектов рассматриваемой проблемы заключается в том, что субъективное качество выбора, т. е. субъективное восприятие данной ситуации как более или менее значимой, может различаться в зависимости от конкретных условий (Д. А. Леонтьев, А. Х. Фам, [2]), а соответственно, имеет определенную специфику. Для раскрытия данного аспекта проблемы автором была предпринята попытка изучить внутреннюю деятельность обучающихся в контексте профессионального самоопределения, проявляющуюся в особенностях субъективного отношения к процессу и результату выбора профессии инженера, как независимую переменную (по отношению к осуществляемому выбору).

Цель исследования заключалась в изучении особенностей процесса выбора обучающимися политехнического профиля образования.

В качестве диагностического инструмента для проведения исследования использовался модифицированный опросник, основанный на методике «Субъективное качество выбора» [3], построенный по образцу классического семантического дифференциала Ч. Осгуда. Данный опросник состоит из двух частей: набора пар словосочетаний-дихотомий (шкал), описывающих процесс некоторого конкретного выбора, который служит объектом оценки («Я сделал этот выбор…» – первая часть опросника), и набора шкал, описывающих результат этого выбора («Принятое мной решение…» – вторая часть опросника). Задача испытуемого заключается в том, чтобы оценить по 5-балльной шкале

свой выбор как более близкий к одному или другому полюсу. Достоинство данной методики в том, что она ориентирована на изучение феноменологии процесса выбора и оценки степени принятия его человеком. Таким образом, ее использование в сочетании с другими методическими средствами открывает возможности для более дифференцированного исследования индивидуальных стратегий совершения выбора, а также позволяет проследить отношение личности к собственному выбору в его динамике [3].

Исследование проводилось на 1-м курсе дневного отделения Белорусского национального технического университета (БНТУ). В исследовании принимало участие 300 студентов приборостроительного, механико-технологического, энергетического и инженерно-педагогического факультетов БНТУ.

Результаты исследования и их обсуждение. По результатам исследования установлено, что отличительными качествами выбора обучающимися политехнического профиля образования являются: осознанность, ясность, обдуманность, обоснованность, значимость, взвешенность, перспективность, автономность, удачность, что объясняется спецификой подготовки специалистов по данному направлению.

Общая информация о проценте обучающихся БНТУ, отметивших по результатам исследования то или иное качество, представлена на рис.

Выбор (и принимаемое решение) соответствующей профессии инженера обучающимися БНТУ характеризуется для большинства из них следующими качествами: перспективностью, взвешенностью, личностной значимостью, добровольностью, обдуманностью, обоснованностью, гармоничностью, ясностью, осознанностью, однозначностью, удачностью, решительностью, вдумчивостью.

Специфика содержания профильного направления отражается на оценке субъективного качества его выбора обучающимися. Так, решение о выборе профиля абсолютным числом обучающихся инженерно-экономического направления принималось обоснованно и взвешенно. Принятое решение о выборе профиля обучающиеся инженерно-педагогического направления в большей степени оценили как консервативное, основанное на интуиции.

Результаты опроса позволяют говорить о том, что самостоятельность при выборе профиля обучения проявляют меньше половины обучающихся (45,3 %). Возможно, в связи с большой значимостью профессионального выбора, обучающиеся начинают больше опираться как на внутренние, так и на внешние ресурсы, ориентироваться на третьих лиц, искать поддержку у авторитетов.

Рис. Процент обучающихся БНТУ, отметивших то или иное качество

Результаты проведенного опроса прямо указывают на исключительную значимость сделанного выбора и последствий принятого решения для 73% и его осознанность для 70,7 % обучающихся.

Больше половины (55,7 %) обучающихся, делая выбор профиля обучения, предпочли не рисковать, а принять решение осторожно. Что, с одной стороны, может указывать на стремление обучающихся принять решение после тщательного обдумывания и осмысленно, а с другой – на неготовность взять ответственность за свое решение, неспособность принимать неопределенность будущего и риск как нечто естественное в сложной ситуации.

Таким образом, полученные результаты фактически указывают на существование определенной взаимосвязи между особенностями того или иного профиля образования (профессии) и субъективным качеством его выбора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев Д. А., Пилипко Н. В. Выбор как деятельность: Личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97–110.

2. Фам А. Х. Индивидуальные особенности выбора в ситуациях различной значимости : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. М., 2014. 179 с.

3. Леонтьев Д. А., Фам А. Х., Мандрикова Е. Ю. Выбор как деятельность: Личностные детерминанты и возможности формирования // Психологическая диагностика. 2007. № 6. С. 4–25.

СОСТОЯНИЕ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

Соколова А. Е.
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: sokolovanastasi13@gmail.com

Навык письма – это речевой навык. Письмо означает умение пользоваться особой символической системой знаков. Формирование навыка письма проходит несколько этапов: элементарное письмо, грамотное письмо, грамотная письменная речь [1]. В процессе письма принимают участие практически все зоны коры головного мозга [6]. Как вид деятельности (в понимании А. Н. Леонтьева, 1983) письмо включает три основные операции: символическое обозначения фонем, моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов, графомоторные операции.

Современное представление о письме основывается на исследованиях таких авторов, как П. К. Анохин, Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, в своих работах они исследуют письмо и связывают его с психическими процессами. Каждая операция письма связана со структурными компонентами психических процессов [4]. Нарушение этих процессов приводит к нарушению письма.

Дисграфия (по Р. И. Лалаевой, 1997) – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Симптомами дисграфии принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила. В исследованиях, затрагивающих особенности психических функций у школьников с дисграфией (Н. В. Разживина, А. А. Тараканова, А. В. Щукин) [7–9], отмечается, что для данной категории учащихся характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций, недостаточная сформированность ряда психических функций, диспропорция в их развитии [2]. Проблема диагностики состояния речевых и неречевых предпосылок у детей с дисграфией и разработки целенаправленных методов их коррекции недостаточно отражена в научных публикациях. Для изучения особенностей состояния речевых и неречевых предпосылок, важных для процесса письма, у второклассников с дисграфией было проведено констатирующее исследование.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Гатчинский лицей № 3» г. Гатчины. В нем приняли участие 10 детей с дисграфией (эксперимен-

тальная группа) и 10 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа).

При составлении методики использовались разработки Е. А. Логиновой и И. Н. Садовниковой [3; 5]. Суть методики заключается в исследовании сукцессивных функций, графомоторного навыка, звукобуквенных ассоциаций и графических образов букв, кратковременной слухоречевой памяти, звукопроизношения, фонематического восприятия, языковых операций, связной речи, самоконтроля в процессе письма, состояния письма и анализе результатов написания различных видов письменных работ.

Проведенное исследование состояния речевых и неречевых психических функций у учащихся с дисграфией показало следующие особенности их развития.

Состояние сукцессивных функций показало, что дети экспериментальной группы (ЭГ) продемонстрировали менее успешные результаты, чем дети контрольной группы (КГ). Средний балл КГ – 15. Средний балл ЭГ – 13,8. При повторении серии слогов детьми ЭГ были допущены следующие ошибки: перестановка слогов в серии (жа-ма-ца-ба – «ма-жа-ба-ца»; ва-ла-ка-ща – «ва-ка-ла-ща»); замены звуков в серии слогов (ра-на-та-ка – «ла-на-та-ка»; ва-ла-ка-ща – «ва-уа-ка-ща»). В повторении серии ударов трудности отмечались у детей из ЭГ. Трое детей допускали ошибки в повторении серии ударов с акцентированием.

Исследование графомоторного навыка показало, что дети ЭГ продемонстрировали менее успешные результаты, чем дети КГ. Средний балл КГ – 14,7. Средний балл ЭГ – 11,5. В КГ дети нарушали высоту элементов в схеме, отрывали ручку от бумаги после каждого элемента. У детей ЭГ наблюдались ошибки в плавности схемы, не всегда соблюдались пропорции элементов, школьники часто отрывали ручку от бумаги, замедлялись в конце ряда, но сохраняли схему. В праксисе позы наблюдался медленный темп выполнения задания и долгий поиск позы. В двигательном праксисе наблюдался медленный темп выполнения задания и трудности переключении с одного движения на другое.

Исследование звукобуквенных ассоциаций и графических образов букв показало, что дети ЭГ продемонстрировали менее успешные результаты, чем дети КГ. Средний балл КГ – 32,3. Средний балл ЭГ – 3,9. В КГ дети допускали ошибки в диктанте звуков, но сами обнаруживали и исправляли их: лишние элементы в буквах *ш, з;* зеркальное написание букв *е, в;* пропуск элементов букв *ю.* В дорисовывании элементов букв школьники допускали ошибки в дорисовывании букв *с, е, э.* Школьниками ЭГ в диктанте акустически близких согласных звуков были допущены следующие ошибки: зеркальное написание букв *с, г, р;* зеркальное написание букв *я, э;* лишние элементы в буквах *ш, щ.* В диктанте

строчных букв школьниками были допущены следующие ошибки: зеркальное написание букв *г, с, р;* лишние элементы в буквах *т, и* замены букв (*а* на *о*; *ш* на *щ)*.

Кратковременная память детей отличалась ЭГ сниженным объемом, низкой продуктивностью, медленным темпом. Средний балл КГ – 9,2. Средний балл ЭГ – 7,3. Были допущены следующие ошибки: воспроизведение всех слов после 5–6 предъявлений; воспроизведение слов в другом порядке; пропуски слов. При исследовании запоминания и воспроизведения пар предложений дети ЭГ выполняли задание медленно, были допущены следующие ошибки: перестановка слов в предложении третьей пары (В городе много машин и автобусов – «В городе много автобусов и машин»); пропуск слов в предложении второй пары (Маша сварила из ягод вкусное варенье – «Маша сварила вкусное варенье»; Полянка покрылась зеленой травой – «Полянка покрылась травой»; добавление слов в предложении третьей пары: (В городе много машин и автобусов – «В городе ездит много машин и автобусов»); видоизменение слов (поляна – «полянка», ягоды – «ягодки»). При исследовании запоминания и воспроизведения слов в КГ дети пропускали по одному слову, меняли местами два слова, воспроизводили слова после 4 предъявлений. При исследовании запоминания и воспроизведения пар предложений детьми КГ были допущены ошибки во второй и третьей паре предложений: пропуск слов: (сварила вкусное варенье – «сварила варенье»; покрылась зеленой травой – «покрылась травой»).

По результатам исследования звукопроизношения у школьников КГ отличное состояние звукопроизношения. Средний балл КГ – 5. Средний балл ЭГ – 3,8. У школьников наблюдались дефекты одного и более звуков: отсутствие звуков *л, р;* замены звуков *ш-с, в-у;* межзубный сигматизм; губной ламбдацизм.

Исследование фонематического восприятия показало, что дети ЭГ продемонстрировали менее успешные результаты, чем дети КГ. Средний балл КГ – 5. Средний балл ЭГ – 8,9. Дети ЭГ совершили следующие ошибки: повторение слогов (тя-ца – «тя-тя»; хя-ха – «ха-ха»), перестановка слогов в паре (ка-га – «га-ка»), замена слогов в паре (ча-ша – «ча-ща»).

Исследование количественного и последовательного фонематического анализа и синтеза показало, что дети ЭГ продемонстрировали менее успешные результаты, чем дети КГ. Средний балл КГ – 5. Средний балл ЭГ – 4,2. Дети ЭГ были не уверены в ответах, допускали ошибки, но исправляли их самостоятельно. Были допущены следующие ошибки: определение звука в слове по счету (кукЛа – «Л – третий»; каранДаш – «Д – пятый»), определение количества звуков (фрукты – «5 звуков», капуста – «6 звуков», грабли – «5 звуков»).

Исследование слогового анализа показало, что дети ЭГ продемонстрировали менее успешные результаты, чем дети КГ. Средний балл КГ – 5. Средний балл ЭГ – 4,1. Дети ЭГ в начале задания были уверены в ответах, но к концу наблюдалось увеличение ошибок. Часть детей самостоятельно обнаруживали ошибки и исправляли их. Ошибки были следующими: определение количества слогов: (жеребенок – «3 слога», пионеры – «3 слога», матрешка – «2 слога», колесо – «4 слога», велосипед – «3 слога»). Ошибки обусловлены нарушением языкового анализа. Такие ошибки могут привести к дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза.

Исследование синтаксических обобщений, синтаксического анализа и синтеза показало, что дети ЭГ продемонстрировали менее успешные результаты, чем дети КГ. Средний балл КГ – 19,6. Средний балл ЭГ – 16,9. Школьниками ЭГ в задании на составление предложений, где порядок слов не изменен, были допущены следующие ошибки: неверное употребление глагола инфинитива в прошедшем времени (покупать – «купила», сделать – «делали»), неверное употребление предлога с существительным (из снега – «на снегу»), неверное употребление множественного числа (в магазине – «в магазинах», в норке – «в норках»). В задании на составление предложений, где порядок слов не изменен, допущены следующие ошибки: неверное употребление предлога с существительным (весной – «по весне»; из клетки – «от клетки»), неверное употребление существительного в множественном числе (на деревьях – «на деревах»), добавление суффикса (листья – «листочки», котенок – «котик»). В задании на определение последовательности слов в предложении допускали следующие ошибки: перестановка слов в предложении (распускаются листочки – «листочки распускаются», вяжет носки внуку – «вяжет внуку носки»), пропуск слов в предложении (летает могучий орел – «летает орел»).

Исследование морфологических обобщений показало, что дети ЭГ продемонстрировали менее успешные результаты, чем дети КГ. Средний балл КГ – 15. Средний балл ЭГ – 14,6. В ЭГ школьники выполняли задание, направленное на исследование употребления существительных единственного и множественного числа в различных падежах, с замедленной скоростью, допускали, но самостоятельно обнаруживали и исправляли следующие ошибки: добавление суффикса (домов – «домиков», о кораблях – «о корабликах», к собаке – «к собачке»).

Хорошо развита связная речь у детей КГ. Средний балл КГ – 5. Их рассказы были развернутыми и разнообразными, в речи отсутствовали паузы. Все детали сюжетных картинок были отражены в рассказе. Средний балл ЭГ – 4,7. Дети использовали в рассказах простые предло-

жения, допускали паузы, также допускали грамматические ошибки: неверное употребление предлога с существительным (упал с санок – «упал из санок»; ехал с горки – «ехал по горке»).

Исследование самоконтроля в процессе письма и анализ результатов написания различных видов письменных работ показал, что дети ЭГ продемонстрировали менее успешные результаты, чем дети КГ. Средний балл КГ – 23,7. Дети КГ в диктанте предложений быстро включались в работу, по ходу письма допускали ошибки, но замечали и самостоятельно исправляли: неверное написание окончаний (дочке – «дочки»), замена графически сходных букв (купила – «купило»), замена букв (старый – «ставый»). В слуховом диктанте дети КГ допускали, но замечали и самостоятельно исправляли следующие ошибки: замены букв, неверное написание окончаний (в теплом – «в теплым»). Средний балл ЭГ – 17,8. Школьники в диктанте слов быстро включились в работу, были сосредоточены на протяжении всего диктанта, допускали, но самостоятельно замечали и исправляли ошибки: замены графически сходных букв (дорога – «дорага», плот – «плат»). В диктанте предложений дети не сразу включились в работу, не ставили в трех предложениях точки. Школьники допускали ошибки, которые не замечали в ходе работы и проверки результатов: замена графически сходных букв (рисовать – «рисовоть», старый – «сторый», хорошо – «хорощо»), замена букв, обозначающих фонетически близкие звуки (наш – «нас»), пропуски букв при стечении (друзья – «друзя», старый – «сарый»), слитное написание слов (наш класс – «нашкласс»). В слуховом диктанте дети отвлекались и допускали следующие ошибки: замена графически сходных букв (у собаки – «собоки», маленький – «моленький»), добавление букв (сучья – «сучия»), пропуски букв (теперь – «тепер», листьями – «листями»), неверное написание окончаний (в домике – «в домики»). При списывании с печатного текста дети не сразу включились в работу, к концу работы школьники стали отвлекаться и увеличилось количество ошибок. В проверке не были заинтересованы. Двое детей частично выполнили проверку. Ошибки были следующими: замена графически сходных букв (солнышко – «салнышко»), пропуск букв в стечении (гроза – «роза», с деревьев – «с деревев», раскинулись – «расинулись»), раздельное написание сложных слов (семицветная – «семи цветная», «семи цветная»). В письменном выполнении задания на исследование словоизменения школьники отвлекались в конце работы, не ставили точки в конце предложений, допускали ошибки, но в проверке были заинтересованы и самостоятельно исправляли следующие ошибки: добавление суффикса (домов – «домиков», о кораблях – «о корабликах», слитное написание слов (в городе – «вгороде», подойти к – «подойтик», детям дали – «детямдали»).

Исследование состояния письма показало, что в диктанте слов различной структуры школьники КГ допускали следующие ошибки: замена букв, обозначающих фонетически близкие звуки (старушка – «старужка»). В слуховом диктанте школьники не отвлекались, но допускали следующие ошибки: раздельное написание слов (посевам – «по севам»), лишние элементы в буквах *м,* неверное написание букв после шипящих (птицы – «птици»). В задании на исследование списывания слов и предложений с печатного текста детьми ЭГ были допущены следующие ошибки: замена графически сходных букв (собака – собока»; молоко – «молако»), замена букв, обозначающих фонетически близкие звуки (собака – «зобака»). В диктанте слогов школьники ЭГ отвлекались и допускали следующие ошибки: замена графически сходных букв (ас – «ос», мо – «ма»). В задании, направленном на исследование записи предложения после однократного прослушивания, школьники ЭГ записали предложения после однократного прослушивания, но допустили следующие ошибки: слитное написание слов (у елки – «уелки»), пропуск букв (пушистый – «пушисты»). В слуховом диктанте школьники ЭГ отвлекались и допускали следующие ошибки: пропуск букв в стечении (птицы – «пицы», наступил – «насупил»), раздельное написание слов (посевам – «по севам», прокрыл – «по крыл», замерзла – «за мерзла»), замена графически сходных букв (выпал – «выпол», пищу – «пишу»), пропуск букв в конце слова (защита – «защит», урожай – «урожа»).

Полученные данные свидетельствуют о том, что школьникам с дисграфией необходима коррекционно-логопедическая помощь в овладении письмом. Проведенное констатирующее исследование сформированности предпосылок к овладению письмом у школьников позволило разделить испытуемых на четыре группы по видам дисграфии: артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе фонемного распознавания, дисграфия на основе языкового анализа и синтеза, оптическая дисграфия. Условное деление детей на группы позволит в дальнейшем реализовать дифференцированный подход к организации и содержанию логопедической работы у школьников с дисграфией. В направления коррекционно-логопедической работы будут входить: формирование зрительно-пространственного гнозиса; развитие звукопроизношения; формирование фонематического слуха; формирование лексико-грамматического строя, формирование языкового анализа и синтеза.

Таким образом, запланированная логопедическая работа, направленная на эффективное формирование предпосылок к овладению письмом у школьников, может способствовать профилактике дисграфии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М. М Обучение письму. Екатеринбург : Рама Паблишинг. 607 с.

2. Елецкая О. В., Логинова Е. А. Проявление дисграфических и дизорфографических нарушений письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Практическая психология и логопедия. 2005. № 1 (12). С. 54–58.

3. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М. : Просвещение, 1972.

4. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб. : Речь, 2003. 330 с.

5. Логинова Е. А. Методика исследования неречевых и речевых функций у младших школьников, страдающих дисграфией.

6. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950.

7. Разживина Н. В. Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников : автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2008.

8. Тараканова А. А. Логопедическая работа по формированию мыслительных операций в системе коррекции дисграфии у младших школьников : автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб. : ЛГУ.

9. Щукин А. В. Интеллектуально личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте : автореф. дис. … канд. псих. наук. СПб., СПбГУ.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Чеботарева А. И.
ГБУ ВО «Академия Министерства внутренних дел Донецкой Народной Республики имени Ф. Э. Дзержинского»
Донецк, Донецкая Народная Республика
E-mail: alinachebotareva@yandex.ru

Решение многих социальных, профессиональных и личностных проблем затрудняется недостаточной теоретической и экспериментально-практической проработанностью вопросов, связанных с вопросами психологической готовности.

Изучение категории «психологическая готовность» занимает значительную часть психолого-педагогических исследований, ввиду этого в психологической науке накоплен обширный теоретический и практический материал о проблеме готовности человека к разным видам деятельности.

Учеными исследовались вопросы психологической готовности:

– к обучению в школе (Л. Е. Захарова, Н. В. Васильева, Н. И. Макеева, О. В. Романюк, Е. М. Листик, М. С. Дьячкова) [2; 6];

– к учебной деятельности (Т. А. Крайникова, А. Ю. Коджаспиров) [5];

– к выпускным экзаменам (Д. В. Соловьева, А. Б. Степанов) [2];

– к обучению в образовательных организациях высшего профессионального образования (С. Н. Кусакина, В. К. Михайлова) [11].

В трудах многих исследователей изучались вопросы психологической готовности к профессиональному выбору (Е. Л. Бережковская, Е. И. Богучарова, Н. Н. Меркулова, Д. А. Микаэлян) и профессиональной деятельности (М. Б. Бондаренко, С. Ц. Дондуков, Т. Б. Крюкова, И. А. Калинина, Ж. А. Сорокина) [3; 5; 9; 11].

Содержание психологической готовности к профессиональной деятельности непосредственно связано с предметом профессиональной деятельности, поэтому наибольшее количество исследований посвящено изучению различных аспектов психологической готовности к конкретным видам профессиональной деятельности:

– военной деятельности (Б. А. Агеев, Е. Ю. Брыкова, М. Б. Бондаренко) [1; 8];

– деятельности в органах Министерства по чрезвычайным ситуациям (К. А. Волосов, Г. В. Курносов, А. И. Петимко) [2; 6];

– в органах Министерства внутренних дел (А. И. Адаев, И. Н. Коноплева, Д. А. Петров, А. А. Цой) [6; 9];

– инженерной деятельности (Е. П. Кораблина) [3];

– летной и космической деятельности (О. Н. Аллин, Г. К. Курзенков) [2; 6];

– медицинской деятельности (Л. Н. Супрун) [8];

– педагогической деятельности (С. Н. Андреева, Е. В. Баранова, Е. Н. Вадурина, В. В. Ершова, И. В. Ивенских, Е. А. Пырьев, Е. Н. Францева, И. В. Чикова) [4; 10];

– психологической деятельности (О. А. Губжокова, А. Б. Косарева, Л. Ю. Пахомова, Н. Г. Храмова, Е. В. Шипилова) [5];

– спортивной деятельности (А. А. Бобрищев, С. С. Горбачев, С. В. Кузьмина, Н. В. Сизикова, А. И. Чикуров) [11];

– управленческой деятельности (П. В. Горонин, О. П. Денисова, М. Ю. Елагина, М. О. Левадняя) [7];

– юридической деятельности (П. А. Смирнов) [6].

Интересовали ученых и вопросы психологической готовности молодежи:

– к браку (С. В. Жолудева) [7];

– к созданию семьи (Т. В. Буленко, Т. С. Мороз, И. Н. Орлова, П. С. Сычев, М. Н. Телепов) [11];

– к материнству (И. Г. Григорьян, Т. А. Гурьянова, С. И. Миронова, Ю. Е. Скоромная) [7];

– к отцовству (Ю. В. Борисенко, Н. А. Демчук, О. В. Игнатова) [7].

Отдельной группой выделяются исследования вопросов психологической готовности специалистов к действиям в условиях опасных и нештатных ситуаций, требующих от личности большого нервно-психического напряжения и самоотдачи. Изучались вопросы психологической готовности к действиям в экстремальных условиях:

– водителей автотранспорта (В. М. Митраков) [6];

– космонавтов (О. Н. Аллин) [1];

– сотрудников органов внутренних дел МВД (А. И. Адаев) и сотрудников подразделений специального назначения МВД (Д. А. Петров) [6];

– сотрудников частных охранных предприятий (С. А. Масалов) [6];

– сотрудников локомотивной бригады (Т. И. Леженкина) [1];

– управленческих кадров (А. А. Касабов) [11].

Во многих исследовательских работах описываются:

– компоненты психологической готовности (Б. А. Агеев, М. В. Ефимов, О. Н. Коптяева, Ф. Я. Кочкарова, С. Н. Кусакина, Г. Р. Кусяпкулова, В. К. Михайлова, И. Г. Прокопенко, Ф. М. Рекешева, Г. В. Сорокоумова, Ж. А. Сорокина, В. В. Степанов, Т. А. Филь, Н. Ю. Ярыгина) [3; 4];

– психологическая структура и структурно-динамические характеристики психологической готовности (Т. В. Атрохова, М. Б. Бонда-

ренко, Ж. В. Завьялова, А. Н. Иноземцева, О. Н. Локаткова, А. С. Миронова-Тихомирова, А. И. Постовалова) [4; 8];

– динамика психологической готовности (С. Н. Андреева, П. А. Смирнов) [6];

– психологические механизмы готовности (О. А. Вострикова, Т. В. Грязнова) [8];

– концепция психологической готовности (А. А. Бобрищев) [11];

– психологическая модель готовности (Н. А. Зенкова)[3];

– психологические детерминанты готовности (В. С. Горгома, Р. Н. Юндин) [2];

– уровни готовности (В. П. Андреев, Е. Э. Декало, Ф. М. Рекешева) [3];

– условия развития психологической готовности (П. В. Андреев, В. М. Митраков, Л. Ю. Пахомова, Ф. М. Рекешева) [11];

– условия формирования психологической готовности (С. Ю. Баранкин, Е. В. Жупанова, Л. В. Киржанова Т. В. Сулима, А. Е. Цыцулин) [9; 10].

Несмотря на большое количество работ по вышеуказанному направлению (а это только небольшая часть из них), касающихся вопросов психологической готовности, ее структуры, компонентов, уровней развития и условий формирования, данное понятие на сегодняшний день не имеет ни однозначной трактовки, ни общепринятого определения. Безусловно, понятие «психологическая готовность» относится к числу тех психологических явлений, которые несут в себе некую неопределенность, однако изучение и разработка вопросов психологической готовности необходимы и имеют высокую теоретическую значимость и практическую ценность.

Оценивая состояние отечественной психологической науки, можно сделать вывод, что психология на сегодняшний день не располагает работами, в том числе и диссертационными исследованиями, посвященными специальному научному анализу и систематизации знаний по вопросу психологической готовности.

Таким образом, в данной статье на основании теоретического анализа психологической литературы, монографий, статей и диссертационных исследований была сделана попытка систематизировать знания, связанные с проблемой определения понятия «психологическая готовность». Конечно, список проанализированных нами работ по заданной тематике неполный, но мы продолжаем наше исследование. Достижение цели требует решения ряда задач, среди которых: изучить становление понятия «психологическая готовность»; описать виды психологической готовности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко М. Б. Психологическая готовность к профессиональной деятельности (на примере военных профессий) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 ; Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2020. 24 с.

2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 175 с.

3. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы готовности человека к деятельности. Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 1997. 178 с.

4. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М. : Наука, 1966. 452 с.

5. Филь Т. А. Формирование структурных компонентов личностной идентичности преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Кемер. гос. ун-т. Кемерово, 2012. 24 с.

6. Цой А. А. Развитие психологической готовности сотрудников органов внутренних дел к профессиональной деятельности : автореф. дис. … канд. псих. наук : 19.00.07. Ставрополь, 2002. 23 с.

7. Чеботарева А. И Психологическая готовность преподавателя высшей школы к образовательной инновационной деятельности // Materiallari to'plami Zamonaviy o'qituvchining kasbiy faoliyatiga innovatsion yondashuvlar xalqaro onlayn ilmiy-amaliy konferensiya dasturi materiallari to'plami. DasturI. Namangan, Republic of Uzbekistan. С. 31–35.

8. Чеботарева А. И. Проблема определения понятия «психологическая готовность» в контексте межнаучных связей // Научная сокровищница образования Донетчины. 2020. № 1. С. 80–83.

9. Чеботарева А. И. Психологическая готовность к деятельности в контексте акмеологического подхода // Дополнительное профессиональное образование в контексте акмеологических идей : материалы Международной электронной научно-практической конференции. 2020, Донецк. Т. 1. С. 157–160.

10. Чеботарева А. И., Черкашин Р. А. К вопросу о психологической готовности курсантов к профессиональной деятельности // Педагогика и психология: теория и практика. 2020. 1 (17). С. 116–121.

11. Чеботарева А. И. Профессиональная направленность в структуре психологической готовности личности к профессиональной деятельности // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация : материалы VIII всероссийской научно-практической конференции с международным участием (10–11 декабря 2020 года) / Южный федеральный университет ; под общ. ред. А. В. Черной. Ростов н/Д ; Таганрог : Foundation, 2020. С. 389–394.

СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ

Чурсина Т. А.
МБОУ «Школа № 39 города Донецка»
Донецк, Донецкая Народная Республика
E-mail: t-137@bk.ru

В мире насчитывается более 50 тысяч профессий. Ежегодно 25 миллионов человек меняют свое место работы, 12 % из них возвращаются обратно [4]. Означает ли это, что к выбору профессии надо подходить не методом проб и ошибок, а осознанно готовить себя к будущей профессиональной деятельности? Как найти профессию, которая принесет и удовлетворение, и материальное благополучие, и шанс реализовать себя? Эта проблема особенно актуальна для нашей Республики, так как изменившаяся социально-экономическая ситуация повлекла за собой изменения на рынке труда.

Важную роль в становлении Донецкой Народной Республики играют профессионально подготовленные кадры, люди, способные возрождать и обеспечивать дальнейшее процветание государства. Реформирование стратегии развития кадровой политики становится одним из ключевых компонентов государственного управления молодой Республики.

В Государственных стандартах основного общего и среднего общего образования подчеркнута ориентация образовательного процесса на «формирование личностных характеристик обучающегося, подготовленного к осознанному выбору профессии, понимающего значение профессиональной деятельности для человека и общества» [1, с. 5].

Вопросы профориентации отражены и в «Концепции развития непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики», в содержании которой акцент ставится на «успешную жизненную самореализацию – профессиональную и общественную» [2]. Также разработаны комплекс мер по развитию системы профессиональной ориентации обучающихся в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в общеобразовательных организациях, по развитию системы среднего профессионального образования и населения на период до 2025 г. и республиканская программа профессиональной ориентации школьников на рабочие и инженерные профессии в Донецкой Народной Республике «Кадровый потенциал успешной республики» [3].

Для предупреждения неправильного профессионального решения обучающимися существуют различные направления профориентационной работы. В разное время для разных ступеней школы этим вопро-

сом занимались Е. А. Климов, А. Д. Сазонов, Н. С. Пряжников, Н. Н. Захаров и др. Особенность их исследований заключалась в интересе к индивидуальным сторонам личности и процессу подготовки к осмысленному профессиональному самоопределению обучающихся.

В школе одна из главных обязанностей по подготовке обучающихся к профессиональному выбору принадлежит педагогу-психологу.

Целью его работы в этом направлении является оказание психолого-педагогической помощи обучающимся для выбора профиля обучения или сферы предстоящей занятости.

В задачи работы педагога-психолога входит диагностика возможностей и выявление предпочтений обучающихся; повышение уровня психологической компетенции всех участников образовательного процесса по вопросам профессионального самоопределения; содействие обучающимся в самопонимании своих увлечений к тому или иному роду деятельности.

Важным требованием к организации профориентационной работы в школе является преемственность, последовательность, дифференцированный подход, что предполагает этапность работы и учитывание характерных возрастных черт обучающихся.

I этап – 1–4-й классы – наблюдается формирование отношения к труду, осознание его значения в жизни человека и общества как наибольшей ценности.

Задачами этого этапа является расширение и систематизация представлений обучающихся о мире профессий, о значимости каждой профессии для общества; воспитание уважительного отношения к труду.

Рекомендуемые формы работы: игра, рисование, загадки, сказки, просмотр мультфильмов и социальных роликов.

II этап – 5–7-й классы – происходит развитие индивидуальных ценностей и интереса к определенной профессиональной деятельности.

Задачами этого этапа является поддержание знаний о различных профессиях; выявление склонности обучающихся к различным видам деятельности; воспитание уважительного отношения к любому труду и людям труда.

Формы работы: диагностика, конкурс рисунков и презентаций, брошюры, буклеты, развивающие игры и упражнения, театрализованные постановки.

III этап – 8–9-й классы – этап развития профессионального самоопределения, формирование личностного смысла профессионального выбора, умения адекватно оценивать личностные черты в соответствии с требованиями избираемой профессии.

Задачами этого этапа является актуализация имеющихся знаний о профессиях, в том числе в Донецкой Народной Республики; формиро-

вание внутренней мотивации и стремления к профессиональному самоопределению; проведение просветительской работы вместе с Республиканским центром занятости, учреждениями среднего профессионального образования; привлечение подростков к внешкольной, кружковой работе, участию в дополнительных образовательных и развивающих программах.

Формы работы: консультирование, диагностика профессиональных намерений, занятия с элементами тренинга, слайд-лектории.

IV этап – 10–11-й классы – этап уточнения социально-профессионального статуса обучающегося. Происходит корректировка профессиональных планов, анализ готовности к предпочтительной деятельности, отработка самопрезентации.

Задачами этого этапа являются изучение индивидуальных особенностей старшеклассников; ознакомление с общими и специальными профессионально важными качествами; формирование понимания общественной и личной значимости избираемой профессии; привлечение к участию в республиканских конкурсах защиты научно-исследовательских работ учащихся-членов Малой академии, олимпиадах и др.

Формы работы: диагностика, конкурс самопрезентаций, практические занятия с элементами тренинга.

Данные профессиональной диагностики выпускников нашей школы за последние 5 лет показывают, что наибольшее предпочтение они отдают сфере деятельности человек – человек, хотят получить образование в высших учебных заведениях, большая часть твердо уверена в правильности профессионального выбора. Наибольшее предпочтение отдается профессиям медицинского, экономического и юридического профилей, последние из которых не соответствуют в таком количестве требованиям современного рынка труда. Педагогические, инженерные, сельскохозяйственные специальности остаются на протяжении длительного времени невостребованными, в связи с чем ощущается дефицит профессионально подготовленных специалистов, а на предприятиях и организациях остается много вакантных мест.

Исходя из приведенных данных можно предложить следующие рекомендации участникам учебно-воспитательного процесса:

• развивать индивидуальные интересы обучающихся в ходе уроков (проводить беседы о профессиях, связанных с изучаемым материалом, решать задачи с практическим содержанием), факультативных занятий, индивидуальных консультаций; подготовки проектных и исследовательских работ; участия в олимпиадах и конкурсах; организовывать просмотр фрагментов учебных фильмов и кинофильмов, демонстрирующих применение знаний, получаемых при изучении темы или курса в практической деятельности.

• оформлять стенды и другую наглядную агитацию профориентационного характера; знакомить в доступной форме с профессиограммами наиболее популярных среди обучающихся профессий; консультировать обучающихся и их родителей по возникающим вопросам.

Таким образом, профессиональный выбор, сделанный с учетом вышеупомянутых критериев, становится важнейшим условием успешного освоения профессии, гармоничного вхождения в трудовую деятельность, формирования конкурентоспособного профессионала, в конечном счете – личного благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования : приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 121-НП от 07.08.2020 ; в редакции приказа Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 80-НП от 23.06.2021. URL: https://dnmu.ru/wp-content/uploads/2021/09/GOS_SOO_DNR.pdf (дата обращения: 10.02.2022).

2. Концепции развития непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики : приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 832 от 16.08.2017. URL: http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/2330-prilozhenie-k-prikazu-832-ot-16-08-2017-g (дата обращения: 10.02.2022).

3. Об утверждении Комплекса мер по развитию системы профессиональной ориентации обучающихся и населения на период до 2025 года : приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 45 от 19.01.2018. URL: http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/2653-prikaz-45-ot-19-01-2018-g. (дата обращения: 10.02.2022).

4. Профориентация в школе: новые направления работы // Педагогическое обозрение. 2014. № 1–2 (142–143). С. 1–5. URL: http://gcro.nios.ru/system/files/2015/09/184/po-142-143.pdf (дата обращения: 10.02.2022).

СОСТОЯНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

Фролова В. К.
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: valua1402@mail.ru

Дизорфография – это особая категория стойких, специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки и использовать морфологический и традиционный принципы орфографии. Основными трудностями таких детей является обнаружение орфограмм и решение орфографической задачи [3]. В исследованиях Г. М. Сумченко, Л. Я. Сизовой, Р. И. Лалаевой, И. В. Прищеповой, Л. Г. Парамоновой, А. Н. Корнева, позже в работах О. И. Азовой, О. В. Елецкой впервые была рассмотрена дизорфография как вид специфического нарушения письменной речи. В современной логопедической литературе дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций [2].

Мотивационный компонент учебной деятельности у учеников с дизорфографией имеет особенности, проявляющиеся в виде отсутствия стойкой положительной мотивации в образовательном процессе. Формирование орфографической грамотности в значительной степени определяется мотивационной составляющей учебной деятельности, а именно: познавательной мотивацией, устойчивостью учебных мотивов, а также адекватным и осмысленным отношением к оценке [5]. Проведение исследования состояния мотивационного компонента учебной деятельности у школьников с дизорфографией носит актуальный характер.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ СОШ № 365 им. М. П. Краснолуцкого Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 15 детей с дизорфографией. Контрольную группу (КГ) составили 15 детей без нарушений речи. Средний возраст детей – 9–10 лет. Целью констатирующего исследования являлось изучение сформированности мотивационного компонента учебной деятельности у учеников с дизорфографией.

Методика констатирующего эксперимента включала разделы, направленные на исследование у учеников 3-го класса: мотивационного компонента учебной деятельности (мотивы учебной деятельности; состояние учебно-познавательного интереса; состояние у учащихся

стремления к завершению учебных действий; состояние смыслообразующих (личностных смыслов) и побудительных мотивов), также актуального уровня сформированности орфографического навыка письма в различных видах работ.

При составлении методики, позволяющей получить представления об уровне сформированности мотивационного компонента учебной деятельности детей третьего класса, использовались исследования М. Р. Гинзбург, экспериментальные материалы и система оценок – И. Ю. Пахомовой и Р. В. Овчаровой [4], Г. Н. Казанцевой, Г. В. Репкиной, Е. В. Заики [6], Л. М. Фридмана, Т. А. Пушкиной, И. Я. Каплунович [7].

При исследовании актуального уровня сформированности орфографического навыка письма у школьников в разных видах работ использовались разработки из методики диагностики дизорфографии у школьников О. В. Елецкой [1].

Результаты исследования показали, что мотивационный компонент учебной деятельности у учеников экспериментальной группы сформирован хуже, чем у детей контрольной группы.

По результатам количественного и качественного анализа экспериментальных данных у учащихся 3-го класса была выявлена неоднородность формирования мотивационного компонента учебной деятельности и навыков орфографического письма. Дети были разделены на три подгруппы в соответствии с результатами исследования.

Первую подгруппу составили 50 % всех испытуемых. В эту подгруппу вошли дети без нарушений письменной речи контрольной группы. У детей без дизорфографии мотивами учения чаще всего выступают социальные мотивы. Они учатся, потому что считают, что благодаря учебе они смогут заниматься любой интересной им работой и хорошо зарабатывать. Учебная мотивация детей данной подгруппы на 5-м уровне. Дети любят изучать новое, углубляться в материал, им интересно самостоятельно находить решения поставленной проблемы. Учебная мотивация сформирована в пределах возрастной нормы. Стремление к завершению начатого дела находится на среднем и высоком уровнях у детей первой подгруппы. 73,2 %, детей от КГ либо закончили решение самостоятельно, либо попытались его выполнить, но не довели дело до конца. Это свидетельствует о достаточно сформированном побудительном мотиве. Но 26,8 % детей от КГ оставили задание недоделанным и не предприняли попыток его закончить, у таких детей ситуативный учебно-познавательный интерес на низком уровне сформированности. При исследовании внешних и внутренних мотивов учебной деятельности большинство детей данной подгруппы проявили себя как заинтересованные в решении новых проблемных заданий, они выбирали номера упражнений с высоким баллом проблемности и

полезности. Но, несмотря на отсутствие нарушений письменной речи по результатам диагностики, не все дети находятся на высоком уровне сформированности мотивационного компонента.

Исследование орфографического навыка письма в различных видах работ в данной подгруппе показало, что дети допускали единичные ошибки, связанные с недостаточной сформированностью орфографических действий. В различных видах работ дети набрали относительно одинаковые коэффициенты ошибочных выборов.

Во вторую подгруппу вошли 20 % детей из числа всех испытуемых. Эту подгруппу составили дети с дизорфографией со сформированным мотивационным компонентом учебной деятельности. Несмотря на низкий уровень сформированности орфографического навыка письма, данная группа детей показала средний и высокий уровни сформированности мотивации учебной деятельности. Мотивами учебной деятельности у этих детей выступают учебный и оценочный мотивы. Часть детей учится в школе, потому что им нравится процесс обучения, несмотря на возникающие перед ними трудности. Это дети с учебным мотивом. Дети с оценочным мотивом заинтересованы в получении положительных отметок и ради них готовы прикладывать усилия в обучении. Учебно-познавательный интерес в данной подгруппе находится на 4-м и 5-м уровнях. Русский язык интересен им тем, что можно узнать что-то новое. Самостоятельно оценить результаты своих действий, как правило, не стремятся, однако проявляют достаточную заинтересованность в отметке. При низкой отметке интерес к способу решения задачи может ослабевать. Стремление к завершению учебных действий в данной подгруппе на среднем уровне. Дети не способны к длительному самостоятельному решению задач, проявляют активность преимущественно лишь в сотрудничестве с учителем или под его непосредственным контролем. В связи с этим 26,8 % детей ЭГ продолжили решение, но не довели его до конца. Стоит отметить, что 13,4 % детей ЭГ справились с решением самостоятельно, не прибегая к помощи взрослых. Смыслообразующие и побудительные мотивы на высоком уровне у детей данной подгруппы. Они выбирали задания с высоким баллом проблемности и сложности. У них вызывает интерес новый неизученный материал, в котором они пытались разобраться самостоятельно. Некоторые дети в субъективном представлении высоко мотивированы, на деле не все смогли справиться с поставленными задачами. У обучающихся сформировано положительное отношение к школе и процессу обучения. Эти ученики выполняют задания в меру своих возможностей, внимательно слушают учителя и переживают из-за неудовлетворительных отметок. Можно сделать вывод, что мотивационный

компонент учебной деятельности не является единственной предпосылкой к несформированности орфографического навыка письма.

По результатам исследования сформированности орфографического навыка письма вторая подгруппа по всем видам работ показала одинаково низкие результаты. Наибольший коэффициент ошибочных выборов был получен в заданиях на обнаружение «ошибкоопасных» мест и в слуховом диктанте на орфограмму – на безударные проверяемые гласные в корне слова. Дизорфография во второй подгруппе может быть вследствие несформированности языковых функций.

Третью подгруппу составили 30 % от числа всех детей. В этой подгруппе дети с дизорфографией с низким уровнем сформированности мотивационного компонента учебной деятельности. Преобладающими мотивом учения у данной подгруппы детей является внешний мотив. Они посещают школу по принуждению и для удовлетворения внешней мотивации. Внешними мотивами могут выступать не только родители, но и учителя, сверстники или нежелание выглядеть хуже других учеников. Учебно-познавательный интерес в этой подгруппе на третьем уровне. Детям интересен русский язык только, когда изучается новый материал, они задают много вопросов, но интерес быстро угасает. Стремление к завершению учебных действий на низком уровне. Никто из детей данной подгруппы не продолжил решение задания самостоятельно. Они не интересовались, что нужно делать с незаконченной работой. У данной подгруппы отсутствует стремление к завершению начатого дела. Смыслообразующие и побудительные мотивы также на низком уровне, дети старались выбирать одно-два задания с низким баллом сложности. Они боятся самостоятельно браться не только за изученные темы, но и за новый материал. Отсутствует устойчивость и сила ситуативного учебно-познавательного интереса и побудительных мотивов. У данных обучающихся тип отношения к учению нейтральный (пассивный). Для них характерны неустойчивый интерес к внешним результатам учения, уход от трудностей, отсутствие самостоятельных целей, нежелание возвращаться к нерешенным задачам. В учебном процессе эти школьники испытывают отрицательные эмоции от скуки, неуверенности.

При исследовании орфографического навыка письма в различных видах работ большинство ошибок было допущено при обнаружении «ошибкоопасных» мест и при нахождении ошибок. Одной из причин является несформированность мотивационного компонента учебной деятельности, дети испытывали затруднения в самостоятельном выполнении поставленных задач, не были заинтересованы в нахождении средств их достижения.

Результаты исследования показали, что контингент школьников с дизорфографией неравномерен по степени сформированности мотивационного компонента учебной деятельности. Одни дети демонстрируют средний и высокий уровни учебной мотивации, которые соответствуют детям без нарушений письменной речи. Другие дети находятся на низком уровне сформированности мотивационного компонента учебной деятельности. Это указывает на то, что мотивационный компонент при коррекции дизорфографии является приоритетным и нуждается в дальнейшей разработке и исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елецкая О. В., Методика диагностики дизорфографии у школьников : учеб.-метод. пособие. М. : ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. 208 с. (Высшее образование. Бакалавриат).

2. Комарова В. В., Милостивенко Л. Г., Сумченко Г. М. Соотношение дисграфических и дизорфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи // Патология речи. СПб., 1992. С. 98–102.

3. Лалаева Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма чтения. Итоги и перспективы : материалы I Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. М., 2004. 296 с.

4. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд. М. : Просвещение: Учебная литература, 1996. 352 с.

5. Прищепова И. В. Особенности мотивации и когнитивных стратегий усвоения дизорфографии младшими школьниками с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2000. № 3. С. 30–37.

6. Практикум по возрастной психологии / под ред.: Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко, 2001; Г. В. Репкина, Е. В. Заика, 1993.

7. Фридман Л. М., Пушкина Е. А., Каплунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов : книга для учителя. М. : Просвещение, 1988. 207 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА

Щукина Е. Г.
ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»
Чита, Россия
E-mail: elena.shykina@yandex.ru

В настоящее время проблема психологической безопасности образовательной среды находится на острие психолого-педагогической практики, при этом наиболее значимо она проявляется в отношении дошкольного образовательного учреждения. Дошкольное детство – это период высокой чувствительности ребенка к влияниям общественной среды и воспитательным воздействиям. Дошкольный возраст характеризуется сильнейшей зависимостью от взрослого, и благополучие этого этапа становления личности во многом определяется тем, как складываются отношения ребенка с родителями и воспитателями детского сада. Именно в дошкольном возрасте негативные психогенные факторы, связанные с общением (неблагоприятная домашняя обстановка, дезадаптация к условиям образовательного учреждения, травмирующие события), особенно разрушительны для личности ребенка. Дошкольный возраст – это период ускоренного развития психических процессов: ребенок активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. На этапе дошкольного детства формируется эмоциональное поведение и отношение ребенка к окружающему миру [5].

Психологическая безопасность – важнейшее условие полноценного развития ребенка, сохранения и укрепления его психологического здоровья. Психологическое здоровье, в свою очередь, – основа жизнеспособности ребенка, которому в процессе детства и отрочества приходится решать отнюдь не простые задачи своей жизни: овладевать собственным телом и собственным поведением, научиться жить, работать, учиться и нести ответственность за себя и других, осваивать систему научных знаний и социальных навыков, развивать свои способности и строить образ «Я» [4]. Сегодня, в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов, забота о психологической безопасности и здоровье дошкольников становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения и педагога.

Это означает, что дошкольное учреждение должно всерьез и по-настоящему становиться пространством их полноценного взросления, питательной средой становления успешных, счастливых и здоровых людей.

Это возможно только в атмосфере душевного комфорта и благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении, поддерживающего и даже инициирующего процессы развития личности и ее психологических потенциалов. А для этого обра-

зовательное учреждение должно быть территорией безусловной психологической безопасности [2].

Именно поэтому в последние годы обострился интерес к определению этого важного социально-психологического феномена, разворачиваются исследования, позволяющие измерять психологическую безопасность образовательной среды, проектируются условия, при которых она обеспечивается.

Дошкольнику необходимо не только доброжелательное и внимательное отношение взрослого, но и глубокое эмоциональное общение, характеризующееся взаимопониманием и сопереживанием.

В педагогической психологии исследования по диагностике и созданию условий для комфортного развития субъектов образовательного процесса крайне малочисленны. Информация о психологической безопасности и условиях ее обеспечения в образовательной среде дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) практически отсутствует [1]. Это обусловливает актуальность настоящего исследования: психологическая безопасность дошкольника, является важнейшим фактором становления личности.

Образовательное учреждение как институт социализации формирует самостоятельную, социально активную личность, воспитывая у детей общечеловеческие, общенациональные ценности; способствует совершенствованию внутренней среды, является действующим фактором сохранения и укрепления здоровья субъектов образования, подготовки их к безопасной жизни в социуме. Дети могут испытывать психологическую нагрузку, проводя в детском саду большую часть времени, находясь в постоянном контакте со сверстниками и взрослыми, поэтому для создания психологически безопасной образовательной среды ДОО необходим подход, который включает средовые и личностные характеристики.

Образовательная среда ДОО – это особый тип среды, имеющий следующие особенности: длительность пребывания и связанная с этим интенсивность деятельности детей, многообразие в плане общения, ярко выраженное эмоциональное влияние на детей в связи с их психологическими особенностями.

Особенностью организации образовательного процесса в ДОО является продумывание наиболее удачных форм и методов организации образовательного процесса и коммуникации, при которых дети могли бы проявлять инициативу, советоваться друг с другом, помогать, удовлетворять базовую потребность в психологической безопасности и поддержке [3]. Необходимо, чтобы дошкольники не только бы приобретали и расширяли свои знания, умения, но и умели бы высказывать свои мысли, слушать, уважать мнения, развиваясь успешной и гармоничной личностью. И это зависит от взрослого, который находится рядом с ребенком. Воспитатели должны понимать, что ребенок полно-

стью зависит от них, именно они должны быть компетентны в вопросах развития и воспитания, охраны и укрепления здоровья детей, осуществления их психологической безопасности.

Важное условие – это психологический климат в ДОО, т. е. взаимоотношения и взаимодействие взрослых, их эмоциональное состояние, благополучие, что несомненно влияет на психологическую безопасность образовательной среды ДОО.

Педагогическая деятельность относится именно к тем видам деятельности, длительная включенность в которые порождает совокупность эмоционально напряженных ситуаций, определяет эмоциональное состояние учителя, которое не всегда позитивно влияет на его личность. Сама по себе профессия воспитателя связана с интенсивностью межличностных коммуникаций и высокой эмоциональной вовлеченностью в них.

В связи с этим сегодня как никогда важно акцентировать проблемы обеспечения безопасности ДОО, при этом важным фактором, обусловливающим безопасность образовательной среды, является благополучие педагога как значимого взрослого, находящегося рядом с дошкольником в пространстве детского сада [1].

Выдвигаем предположение о том, что благополучие воспитателей является фактором психологической безопасности дошкольников. Таким образом, при построении психологически безопасной образовательной среды необходимо создавать условия для психологического благополучия всех участников образовательного процесса.

Воспитатель выступает как опорный ресурс, как ключевая фигура, определяет состояние психологической безопасности для дошкольников и создает атмосферу, в которой растет и развивается ребенок, способствующую или препятствующую раскрытию его способностей и возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаутова Е. Методы обогащения воспитательного опыта родителей // Дошкольное воспитание. 2012. № 9. С. 52–58.

2. Безлюдная В. И. Взаимодействие детского сада и семьи в педагогической коррекции отношений дошкольников со сверстниками. М. : Педагогика, 2011. 144 с.

3. Борисова Н. П., Занкевич С. Ю. Детский сад и родители. Поиск активных форм взаимодействия // Детский сад. Управление. 2014. № 2. С. 5–6.

4. Симакова Т. П. Субъектная позиция семьи в образовании: реконструкция образовательной практики // Вестник Северо-Осетинского гос. ун-та. 2010. № 4. С. 64–70.

5. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е. В. Коротаевой // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-vzaimodeystviy-v-obrazovatelnom-prostranstve-nauchnaya-shkola-e-v-korotaevoy (дата обращения: 26.01.2022).

6. Кедярова Е. А., Чернецкая Н. И. Субъективное благополучие воспитателей в детских садах с разными типами образовательной среды // Педагогический имидж. 2021. № 3 (52).

7. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учебное пособие для студентов средних пед. учебных заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2004. 256 с.

РАЗДЕЛ 3

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Абросова М. В., Уварова М. Ю.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: mv.abrosova@gmail.com

На сегодняшний день изучение профессиональной направленности подростков становится одной из актуальных проблем как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Это связано в первую очередь с тем, что профессиональная деятельность играет значимую роль в жизни каждого человека, так как она влияет на характер, личностные качества, образ жизни личности.

Проблема профессиональной направленности в подростковом возрасте является одной из центральной в психологии (Л. И. Божович, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Л. М. Митина). Предметом внимания становятся такие аспекты профессиональной направленности, как определение данного феномена (И. А. Зимняя, Н. С. Пряжников, Х. Ремшмидт, Д. И. Фельдштейн и др.). Вопросы, связанные с профессиональной направленностью у подростков, затрагиваются в работах таких авторов, как К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург и т. д.

Профессиональная направленность – это интегральная характеристика мотивации профессиональной деятельности, определяемая всеми побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражающаяся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях [3].

Профессиональная направленность входит в структуру общей направленности и отражает систему релевантных профессиональных потребностей и мотивов индивида, нравственно-ценностных ориентаций и реализуется в профессиональных намерениях, целях, представлениях, установках и активной деятельности по их воплощению [4].

А. В. Маслов выделяет следующие этапы формирования профессиональной направленности личности: выбор профессии в период школьного обучения, получение профессиональных знаний при обучении в профессиональном училище, осознание себя как члена определенной социально-общественной группы – овладение профессией [2].

Существует множество факторов, влияющие на профессиональную направленность подростков. Е. А. Климов выделяет следующие: позиция старших членов семьи; позиция друзей; позиция учителей; личные профессиональные планы; способности; уровень притязаний на общественное признание; информированность; склонности [6].

В настоящее время одним из наиболее распространенных видов оказания психологической помощи является психологическое консультирование.

Ю. А. Алешина рассматривает консультирование как определенным образом организованную беседу, целью которой является «профессиональная помощь человеку в поиске путей разрешения или решении определенной трудной или проблемной ситуации, связанной с трудностями в межличностном общении» [1].

Психологическое консультирование, направленное на развитие профессиональной направленности, выполняет следующие задачи: просветительскую (предоставление необходимой информации); диагностику; морально-эмоциональную поддержку в вопросах профессионального самоопределения; оказание психологической помощи в принятии решения.

Стоит отметить, что, по мнению большинства авторов (А. А. Александров, Вачков, Т. В. Зайцева и др.), наиболее эффективным видом психологического консультирования подростков является групповое. Это связано с тем, что в процессе группового психологического консультирования подростков психолог выполняет две важные задачи. Первой задачей психолога является изучение психологических механизмов и эффективных способов решения проблемы подростка. Второй задачей является создание благоприятной, доверительной атмосферы в группе с целью расширения репертуара ролей, которые позволяют участникам группы функционировать во внешнем мире на основе новых, полученных в ходе групповой работе и сознательно выбранных ролей.

Как отмечает Н. С. Пряжников, главная (идеальная) цель развития профессиональной направленности – постепенно сформировать у подростков внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного).

Осуществляя консультативную работу, направленную на развитие профессиональной направленности у подростков, психолог решает следующие две основные задачи: диагностическую и терапевтическую [5].

Для решения первой (диагностической) задачи психологу-консультанту необходимо осуществить всесторонний анализ необходимой информации о подростке, изучить его ситуацию и определить проблемы, которые заставили подростка обратиться за помощью. В первую очередь выясняются источники и факторы возникновения проблемы.

Вторая (терапевтическая) задача – это собственно процесс реализации психологической помощи с использованием специальных приемов и техник. Он включает психологическую поддержку, оптимизацию

психического состояния и актуализацию собственных психологических ресурсов подростка.

Таким образом, проблема развития профессиональной направленности подростков является актуальной проблемой как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Наиболее эффективным методом развития профессиональной направленности у подростков является психологическое консультирование. Успех консультационной работы, направленной на развитие профессиональной направленности у подростков, зависит от компетентности психолога-консультанта в вопросах просвещения и профилактики; умений создавать психологические условия, максимально благоприятные для развития профессиональной направленности подростков; владения способами и методами психологической диагностики и коррекции нарушений профессиональной направленности подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд. 2-е. М. : Независимая фирма «Класс», 2000. 208 с.

2. Маслов А. В. Социально-психологические проблемы процесса становления молодого специалиста – выпускника ПУ : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. 1998. 155 с.

3. Нурмухаметова Л. Б., Салаватова Г. Р., Бильданова В. Р. Профессиональная направленность студентов // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 6-1. С. 94–95. URL: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=5007 (дата обращения: 14.03.2022).

4. Полещук Ю. А. Динамика направленности учащихся ПТУЗ в условиях психологического сопровождения обучения профессии : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. 2001. 129 с.

5. Уварова М. Ю., Кедярова Е. А. Структура психологической готовности студентов гуманитарной направленности к профессиональной деятельности // Психологические проблемы образования и воспитания в современной России : сборник материалов IV конф. психологов образования Сибири. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016. С. 214–219.

6. Шнайдер Л. Б. Основы семейной психологии. М. : Изд-во московского психолого-социального института, 2005. 928 с.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ НЕСУИЦИДАЛЬНОГО САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Архипова М. С[1], Коненкова Р. А[2]
[1] ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
[2] ОГБУЗ «Иркутский областной психоневрологический диспансер»
психотерапевтическое отделение
Иркутск, Россия
E-mail: 89041227438@yandex.ru

В настоящее время несуицидальное самоповреждающее поведение (НССП) у подростков является широко распространенной проблемой как в зарубежных странах, так и в Российской Федерации. В ряде стран были проведены исследования, показавшие высокую встречаемость данного феномена и рост числа случаев в подростковых выборках [1]. Анализ характера обращений за психологической помощью в психотерапевтическое отделение ИОПНД в 2021 г. показал, что 46,5 % от общего количества подростков возраста 13–17 лет имели НССП, что совпадает с общей тенденцией. О серьезности проблемы в первую очередь свидетельствует связь НССП с суицидальным поведением, поэтому данный феномен может быть отнесен к критическим вопросам охраны психического здоровья.

Долгое время до принятия DSM-5, в котором «несуицидальное самоповреждающее поведение» было выделено в качестве классификационной единицы, между исследователями отсутствовало согласие относительно того, какие именно проявления могут быть отнесены к самоповреждающему поведению. Поэтому на данный момент в научной литературе все еще сохраняется терминологическая неопределенность в отношении данного понятия. В отечественной литературе под самоповреждающим поведением подразумевается широкий спектр действий, связанных с намеренным физическим повреждением индивидуумом собственного тела. Таким образом, под определение НССП попадают суицидальное поведение, действия, связанные с намеренным членовредительством, наблюдаемые в клинической картине различных заболеваний, и ряд других состояний. Ю. М. Антонян, И. Б. Бойко, В. А. Верещагин рассматривают действия самоповреждающего поведения в контексте понятия аутоагрессивного (аутодеструктивного) поведения. Под аутоагрессией подразумеваются действия, направленные на причинение вреда своему соматическому или психическому здоровью – от диффузных антивитальных переживаний до конкретных суицидальных замыслов. Для описания самоповреждающего поведения в зарубежной литературе использовались термины «парасуицид», «неза-

вершенная суицидальная попытка», «преднамеренное самоповреждение». По рекомендации ВОЗ от 1982 г., «парасуицид» и «незавершенная суицидальная попытка» рассматривались как равные по значению. За данными терминами закрепилась традиция использования в случаях с отчетливо выраженной интенцией привлечения внимания и явной вторичной выгодой. Постепенное накопление научных данных способствовало тому, что многие специалисты стали считать, что будет более целесообразно говорить о несуицидальном самоповреждающем поведении как отдельном феномене, следствием чего стало введение данной рубрики в пятую редакцию DSM.

Теоретический анализ отечественных и зарубежных эпидемиологических данных указывает на то, что группой наибольшего риска осуществления действий самоповреждающего характера выступают подростки, средний возраст начала варьируется от 12 до 16 лет. По мере взросления частота самоповреждений снижается, что, как считается, подтверждает их связь с процессами социальной идентификации и кризисом подросткового взросления [3]. И если в прошлом считалось, что самоповреждающее поведение является признаком психического расстройства (в большей степени пограничного личностного расстройства), то последние исследования показали, что НССП может встречаться при различных диагнозах, а также у людей, не соответствующих критериям какого-либо психиатрического диагноза, и в части случаев подвергается спонтанной возрастной редукции. Таким образом, физиологические, социально-психологические особенности подросткового возраста, играющие важную роль в возникновении НССП, и соотношение возрастных особенностей с психопатологией являются ключевыми вопросами в правильном подходе к пониманию данной проблемы.

Несмотря на многофакторность природы самоповреждающего поведения, можно выделить факторы, наиболее релевантные для подросткового возраста. В ряде современных исследований сообщается о значимых взаимосвязях самоповреждающего поведения с эмоциональной дисрегуляцией [4]. В переходном возрасте происходят структурные и функциональные изменения в головном мозге, гормональные сдвиги, в результате которых подростки испытывают серьезные трудности с эмоциональной регуляцией на фоне повышения эмоциональной реактивности и лабильности. Зачастую актам самоповреждения предшествуют высокоинтенсивные негативные эмоции, которые в результате данного поведения ослабевают, и на непродолжительное время подросток может получить облегчение. В этом случае НССП выступает как способ контроля над собственными эмоциями и поведением, самоуспокоением, что является одной из основных функций данного поведения. Н. А. Польская указывает на то, что подростковый воз-

раст является наиболее опасным с точки зрения использования самоповреждающего поведения для регуляции негативных эмоций [4]. Повышенную эмоциональную неустойчивость и склонность к риску на данном этапе жизни частично объясняют тем, что развитие эмоциональной обработки и регуляции у подростков идет неравномерно по нелинейной траектории; различные области мозга, которые объединяются в сеть для осуществления обработки и регуляции эмоций, развиваются с разной скоростью у одного и того же человека.

Последствиями физиологических изменений, происходящих в подростковом возрасте, являются поведенческие изменения, такие как чрезмерный поиск новых ощущений, переориентация внимания и мотивации на сверстников, социальную оценку, статус и престиж, сексуальные и романтические интересы [5]. Ориентация на сверстников, подростковую субкультуру делает подростка наиболее чувствительным к так называемому поведенческому заражению, которое может играть существенную роль в возникновении НССП. Данный феномен сравнительно мало освещен в литературе. Между тем становится очевидным, что значительное распространение самоповреждений в подростковой среде приводит к тому, что молодые люди регулярно наблюдают данное поведение в своем ближайшем окружении или в социальных сетях. Демонстрация следов самоповреждения в социальных сетях используется подростками как способ выразить свою душевную боль, как крик о помощи либо как достаточно эффективная стратегия почувствовать свою уникальность, интерес к себе со стороны других людей. В некоторых подростковых компаниях происходит «нормализация» самоповреждений в кругу сверстников, нередко такое поведение осуществляется в состоянии алкогольного опьянения [2].

В период становления идентичности подростки склонны оценивать себя негативно, что также можно рассматривать как условие возникновения самоповреждающего поведения. Конфликтность Я-концепции, нередко противоречивые, аффективно заряженные, формирующиеся представления подростка о себе, своей личности, могут достичь такой интенсивности и конфликтности, что приводят к оценке себя как способного вызывать со стороны окружающих исключительно презрение и отвращение. Часто непринятие себя связано с негативным отношением к своему телу ввиду различных изменений, сопровождающих период взросления, и несоответствия общественным представлениям о красоте и «идеальном теле». Характерной чертой подростков является острая чувствительность к оценке своей внешности другими людьми. При негативном восприятии собственного тела возрастает риск возникновения действий самоповреждающего характера, которые

могут выступать способом подавления негативных чувств и самонаказанием за несоответствие стандартам.

Специфичными для подросткового возраста неблагоприятными социальными факторами, способными выступать предикторами возникновения самоповреждающего поведения, являются проблемы взаимоотношений со сверстниками, родителями, неудачи в романтических, интимных отношениях. Особое значение отводится такому распространенному в подростковой среде явлению, как буллинг.

Подростки, отвечающие диагностическим критериям НССП, представляют собой гетерогенную группу, в которой акты самоповреждения могут являться как симптомом психических расстройств, берущих начало в этот период жизни, так и сложного, конфликтного взросления. В настоящий момент отсутствуют четкие критерии того, насколько определенный паттерн самоповреждающего поведения представляет собой временное усиление физиологической фазы подросткового возраста либо раскрывает реальный психопатологический риск. Дальнейшее изучение роли возрастных особенностей в возникновении НССП позволит проводить более точную диагностику состояния подростков, получать данные для прогноза редукции или закрепления данного поведения, разрабатывать более эффективные программы психологической коррекции и профилактики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинчук М. С., Аведисова А. С., Гехт А. Б. Несуицидальное самоповреждающее поведение при психических расстройствах непсихотического уровня: эпидемиология, социальные и клинические факторы риска // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2019. Т. 119, №3. С. 108–119.

2. Любов Е. Б., Зотов П. Б. Интернет и самоповреждения подростков: кто виноват – что делать // Суицидология. 2019. 10 (3). С. 3–18.

3. Польская Н. А. Факторы риска и направления профилактики самоповреждающего поведения подростков // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 1–20.

4. Польская Н. А. Эмоциональная дисрегуляция в структуре самоповреждающего поведения // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26 № 4. С. 65–82.

5. Тарасова А. Е. Причины самоповреждающего поведения подростков и молодежи // Коллекция гуманитарных исследований. 2019. № 1(16). С. 21–32.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Баранова Е. Г., Кавцевич М. В.
Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка
Минск, Республика Беларусь
E-mail: mariakavtsevitch@yandex.by, bk262002@gmail.com

Семья – один из основных воспитательных институтов, значимость которого в современном обществе неоспорима и требует постоянных исследований в связи с переходом человечества в информационный постиндустриальный тип общества. Наиболее уязвимы к переменам в семье дети. Особенно остро они реагируют на негативные и деструктивные проявления во взаимоотношениях семьи [1].

База исследования: эксперимент проводился в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка, факультет социально-педагогических технологий.

Выборка: студенты 2–3-го курса в количестве 29 человек, возраст 18–20 лет.

Цель: изучить отношение студентов и их подготовленность к различным сторонам семейной жизни.

Методы исследования: исследование проводилось с использованием опросника «Измерение родительских установок и реакций» PARI (Parental attitude research instrument) (Е. С. Шефер, Р. К. Белл, адаптация Т. В. Нещерт) и тест-карты оценки готовности к семейной жизни И. Ф. Юнда.

В методике PARI выделены 23 аспекта-признака, касающиеся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Каждый признак измеряется с помощью 5 суждений, уравновешенных с точки зрения измеряющей способности и смыслового содержания. Тест-карта оценки готовности к семейной жизни И. Ф. Юнда дает возможность исследовать взгляды респондентов по десяти наиболее значимым в семейном взаимодействии сферам жизни.

Как видно из рис. 1, наиболее выраженные среди всех участников исследования по высоким показателям признаки: «Несамостоятельность матери» – 10 баллов, «Вербализация» – 9 баллов, «Уравнение отношения» – 7 баллов. Наиболее выраженные по низким показателям признаки: «Зависимость от семьи» – 6 баллов, «Подавление сексуальности» и «Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка» – 4 балла.

Рисунок 2 отражает уровень подготовленности студенческой молодежи к семейной жизни исходя из результатов тест-карты оценки готовности к семейной жизни И. Ф. Юнда. 83 % студентов (24 респондента) показали достаточный уровень подготовленности к семейным

отношениям, 17 % студентов (5 респондентов) показали удовлетворительный уровень подготовленности. Недостаточная подготовленность к семейной жизни не была выявлена.

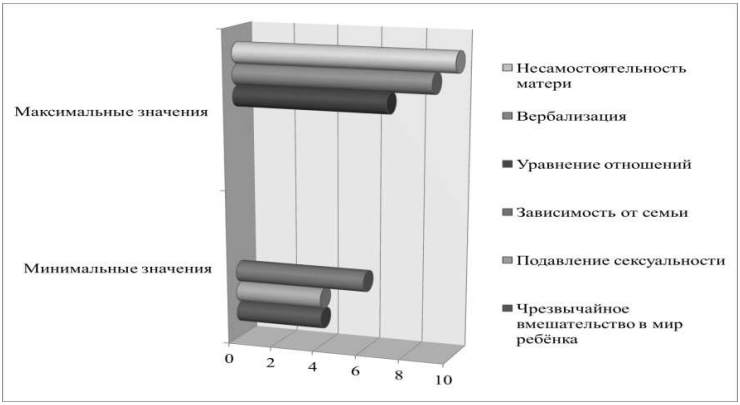

Рис. 1. Максимальные и минимальные оценки по результатам тестирования

Рис. 2. Результаты тестирования по И. Ф. Юнду

Результаты превалирующего количества респондентов по обеим методикам вошли в общепринятую норму. Исходя из этого, можно сделать вывод, что на сегодняшний день молодежь уже к 20 годам в большой степени готова к вступлению в брак и ответственному родительству. Однако проблемные моменты имеют место.

Существует несколько причин, по которым современная молодежь не имеет желания вступать в брак.

Во-первых, для представителей молодого поколения психологически некомфортно брать на себя ответственность за обеспечение базовых потребностей своих и членов своей семьи (еда и другие бытовые нужды).

Во-вторых, среди современной молодежи распространены страхи, которые ассоциируются с браком и семейной жизнью:

- страх перед рождением детей;
- боязнь брать на себя ответственность за воспитание потомства;
- страх отсутствия материального благополучия.
- отсутствие жилья.

В-третьих, современное поколение молодых людей нацелено на саморазвитие и психологический комфорт. Следовательно, для многих представителей молодежи брак и наличие в нем детей – это серьезная преграда для личностного и карьерного роста.

В-четвертых, для многих девушек вступление в брак означает отказ от карьеры. На это может влиять как продолжительный декретный отпуск, который формирует неуверенность в профессиональных возможностях, так и бытующий стереотип о том, что женщина, находящаяся в браке, должна все свое время уделять бытовым вопросам и воспитанию детей [2].

Важной преградой для молодого поколения является неумение конструктивно преодолевать конфликтные ситуации. Это связано с тем, что чувство стыда, присутствующее долгое время в сознании советских людей, сформированное сложившейся системой воспитания в семьях и учреждениях образования, сменилось толерантным отношением к чувствам каждого человека в социуме, и среда для создания института семьи и брака стала более терпимой. Большое количество молодежи использует этот ресурс в негативном ключе. Многие семейные пары считают, что лучший выход из конфликта – это разрыв отношений, так как присутствует страх перед конфликтными ситуациями.

Исследование подтверждает факт необходимости развития системы просвещения молодых людей по вопросам семьи и брака. Необходима разработка мероприятий, направленных на формирование у молодых людей модели конструктивного преодоления конфликтов. На наш взгляд, в учреждениях образования необходимо внедрить просветительскую деятельность, которая нацелена на информирование учащейся молодежи о государственных программах и мероприятиях, которые направлены на поддержку института брака и семьи. Важную роль в осуществлении просветительской деятельности должны играть не только социальные педагоги и педагоги-психологи учреждений образования, но и организации, главной целью которых будет распространение среди населения ключевых аспектов семейной социальной

политики, так как в Республике Беларусь социальная политика в первую очередь направлена на сохранение семьи и защиту детства [3].

Наиболее важной задачей является сотрудничество в воспитании учреждения образования и семей учащихся. Следовательно, просвещение об основах семейной политики должно проходить не только среди учащихся, но и среди их законных представителей.

Вопрос информирования законных представителей играет важную роль, так как часто люди, воспитывая своих детей, повторяют ошибки, которые совершали их собственные родители. Дело в том, что часто дети неосознанно копируют модели поведения старших, а от того, какие методы используются для воспитания подрастающего поколения, зависят вырабатываемые у ребенка установки на всю последующую жизнь.

Плохая система просвещения по вопросам воспитания. Плохое просвещение влечет за собой множество проблем, так как люди неосознанно травмируют следующие поколения. Некоторые методы воспитания оказывают негативное влияние на психику ребенка, развивая у него комплексы и формируя неправильную картину мира.

Убежденность в правильности своих взглядов. Одна из основных ошибок – это непринятие мнения ребенка. Особенно часто это проявляется в семьях с авторитарным стилем воспитания. Авторитет родителей непоколебим, а все, что говорит ребенок, не учитывается, вне зависимости, имеет это мнение смысл или нет. Самооценка становится нестабильной, а отношения между ребенком и родителями стремительно ухудшаются. Часто, становясь старше, ребенок выбирает протестный способ общения с семьей.

Попытки реализации своих амбиций за счет ребенка. Данную ошибку часто совершают люди, которые не смогли воплотить в жизнь какие-либо свои мечты. Заводя детей, они видят в них лучшую версию себя и всеми силами стремятся добиться этого в реальности. Но не всегда эти амбиции совпадают с желаниями ребенка, на фоне чего у него опять же формируются негативные представления или о себе, или о родителях, или о том, чему они его учат.

Проекция детских травм. Люди, вышедшие из неблагополучных семей, нередко повторяют опыт своих родителей, даже если старательно убеждают себя, что никогда не станут похожими на них. Это связано с тем, что лишь немногие люди прорабатывают свои травмы со специалистами. А это создает риски для будущей семьи и детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенников И. В. Основы семейной жизни : учебное пособие для студентов педагогических институтов. М. : Просвещение, 1991. 158 с.

2. Олифирович Н. И. Формирование готовности студенческой молодежи к семейной жизни : учеб.-метод. пособие. Минск : БГПУ, 2008. 175 с.

3. Чечет В. В. Педагогика семейного воспитания : учебное пособие. Мозырь : Белый ветер, 2003. 292 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ИГРУ

Барышкова О. В.
МБОУ «Гимназия 1 им. А. А. Иноземцева»
Братск, Россия
E-mail: Baryschkova@yandex.ru

Перестройка общественных отношений в российском социуме определяет запрос на развитие таких качеств личности, как коммуникабельность, способность к сотрудничеству. Однако, несмотря на постоянно растущую в обществе потребность в таких людях, современная школа с существующим в ней набором форм и методов обучения не в должной степени способствует формированию коммуникативных умений школьников. При этом психологи и педагоги отмечают ухудшение отношения детей к непосредственному межличностному общению с появлением социальных сетей. Компьютерная коммуникация создает иллюзию дружеских отношений, ребенок чувствует раскрепощенность и некоторую безответственность в общении. Поэтому формирование навыков общения у школьников остается одной из актуальных задач школы.

Младший школьный возраст – оптимальный период наиболее активного обучения социальному поведению, искусству общения, усвоения способов разрешения социальных ситуаций. С поступлением ребенка в школу происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми. Изменяется содержание общения, преобладает деловое общение. В I и II классах учащиеся больше общаются с учителем, проявляя к нему больший интерес, чем к сверстникам, так как учитель является для них авторитетом, но уже к III–IV классам все меняется. Учитель становится для детей менее значимой и авторитетной личностью, у них растет интерес к общению со сверстниками, который постепенно увеличивается. С внешними изменениями характера общения происходят и внутренние, которые выражаются в изменении тем и мотивов общения. Если в I и II классах школы партнер по общению определялся в основном оценками учителя, успехами в учении, то к III–IV классам проявляются иные мотивы межличностных выборов, связанные с независимой оценкой со стороны школьника личностных качеств людей по общению. Освоение культуры общения в младшем школьном возрасте позволяет успешнее реализоваться в подростковом возрасте.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предлагает активно формировать коммуникативные универсальные учебные действия для адаптации ребенка в социуме как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

В связи с этим мною разработаны и утверждены программы внеурочной деятельности по социальному направлению: «Учусь общаться» (2-й класс) и «Учусь дружить» (3-й класс).

Общение включает в себя такие составляющие, как:

- «Я хочу» – желание вступать в контакт с окружающими;
- «Я знаю» – знание норм и правил общения;
- «Я умею» – умение организовать общение [4].

Исходя из этого, определена цель курсов – повышение адаптации ребенка в школе и обществе через формирование коммуникативных навыков обучающихся.

Достижение этой цели предполагает решение следующих задач:

1) мотивирование детей к познанию и пониманию других;
2) формирование коммуникативной культуры;
3) развитие навыка согласовывать свои действия с другими и учиться разрешать конфликтные ситуации;
4) обучение сотрудничеству и умению совместно решать поставленные задачи;
5) развитие доброжелательного и доверительного отношения друг к другу;
6) формирование понимания ответственности каждого за то, что происходит в отношениях.

На первом этапе проводится набор детей на занятия по запросу родителей и педагогов. Обязательно учитывается желание самих ребят. Если есть запрос взрослых, но у ребенка нет желания, то психологу очень важно его замотивировать. Иначе результативности посещения курса не будет.

Большинство ребят в группах с проблемами в общении: конфликтные, агрессивные, навязчивые, с завышенным самомнением или, наоборот, замкнутые, молчаливые.

Тестировать учащихся чаще не требуется. Достаточно метода наблюдения за детьми и консультаций с педагогами и родителями.

На занятиях используются различные методы, приемы и технологии. В своей статье я остановлюсь на использовании игровой технологии, которая позволяет на практике отрабатывать коммуникативные навыки, что повышает эффективность проводимых курсов.

Актуальность использования игры как средства развития и коррекции обусловлена тем, что она является не только основным и любимым занятием детей, но и становится универсальным психолого-педагогическим средством, которое позволяет всесторонне влиять на их развитие. Игра улучшает процесс передачи социально ценных отношений, делая его эмоциональным, позволяет включиться в общение [1].

Игра способствует:

- созданию близких отношений между участниками;
- повышает самооценку;
- позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий.

Двупланность присуща любой коллективной игре и обусловливает ее развивающий эффект:

1. Играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач.

2. Ряд моментов носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными привходящими обстоятельствами [2].

Коррекционный эффект игровых занятий у детей достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми. Игра корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способности детей к общению, увеличивает диапазон доступных ребенку действий.

Рассмотрим игры, применяемые на моих занятиях внеурочной деятельности.

Программа для 2-го класса «Учусь общаться» состоит из трех разделов: «Основы общения», «Вербальные и невербальные средства общения» и «Поведение в общественных местах».

В первом разделе игры помогают ребенку почувствовать, что он, как каждый человек, включен в систему отношений, что он может активно действовать внутри нее и исследовать ее. И через игру дети обучаются основам общения. Используются игры: «Смешное приветствие», «Накопительные комплименты», «До свидания!», «Знакомство», «Извините!», «Просьба», «Благодарю», «Я помогаю другим», «Путь доверия», «Друзья, не похожие на меня» [3].

Во втором разделе младшие школьники в игре обучаются эффективным способам вербального и невербального общения. Примеры игр: «Объясни жестами», «Разные улыбки», «Дистанции в общении», «Мойка машины», «Почесать спинку», «Объятие», «Рукопожатие», «Разговор с другом по телефону» [Там же].

Третий раздел направлен на обучение детей эффективному взаимодействию в общественных местах. В сюжетно-ролевых играх разыгрываются различные ситуации поведения в поликлинике, библиотеке, транспорте, магазине, лифте, на улице, спектакле, экскурсии. Младшие школьники учатся приглашать гостей и правилам поведения в гостях.

Программа для 3-го класса «Учусь дружить» состоит из трех разделов. В первом разделе «Я и мои друзья» используются игры, обучающие

умению разрешать конфликтные ситуации, как реагировать, когда обзывают, как заступиться за друга, умению отказать, но при этом не обидеть, поведению в ситуации выбора между друзьями и др.

Следующий раздел направлен на отработку навыков сотрудничества и лидерства. Здесь применяются игры «Небоскреб», «Маленький начальник», «Мы вместе», «Групповой портрет», «Пчелы и змеи» [3].

В программу 3-го класса включен раздел «Я и родители», чтобы научить ребят выстраивать взаимоотношения с родными. Ребята в сюжетно-ролевых играх проигрывают ситуации, как обратиться с просьбой к родителям, чтобы они не отказали, как себя вести, если родители сердятся, как просить прощение.

Следует отметить вариативность использования игр на занятиях. Игры меняются в зависимости от состава группы.

Как отслеживается результативность проводимых курсов. Ведущим методом диагностики является наблюдение за изменениями в поведении детей на занятиях внеурочной и урочной деятельности, на переменах. Также через активную обратную связь с педагогами и родителями. За последние три года наблюдается положительная динамика развития коммуникативных навыков ребят, прошедших мои занятия, – от 68 до 83 %. Выше динамика у ребят, которые посещали два курса, а не один.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2009. 192 с.

2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. М. : Народное образование, 1998. 158 с.

3. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. Ч. 1–4 : практическое пособие. М. : Генезис, 2010. 541 с.

4. Хухлаева О. В. Тропинка к своему «Я». Уроки психологии в начальной школе (1–4 классы). М. : Генезис, 2014. 312 с.

ИЗУЧЕНИЕ НАПОЛНЕННОСТИ СМЫСЛОМ ЖИЗНИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ПЕРЕЖИВШИХ НЕНОРМАТИВНЫЙ КРИЗИС РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ

Баталова Д. Д., Новак Н. Г.
УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»
Гомель, Республика Беларусь
E-mail: natalya_novak_80@mail.ru dashka-batalova@mail.ru

Ценностно-смысловая сфера личности представляет собой сложную иерархическую систему, которая отвечает за развитие идей и целей человеческого существования, а также за то, как человек усваивает жизненный опыт. Если жизненные ориентиры человека спонтанны, это приводит к разрушению всей системы ценностей, в то время как внешняя активность человека может отклониться от целенаправленного пути и принять хаотическую форму, а отсутствие определенности в системе личностных смыслов не позволяет человеку сохранить намеченную позицию в системе социальных отношений.

В исследовании по изучению наполненности жизни смыслом принимали участие студенты Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины (1–4-х курсов обучения): юноши и девушки в возрасте от 17 до 25 лет.

На первом этапе исследования с респондентами проводилось анкетирование. Оно было направлено на сбор социально-демографических данных (имя, пол, возраст, место проживания) и получение общей информации о семье респондента, на выявление факта наличия опыта переживания семейных кризисов.

К числу ненормативных кризисных событий были причислены развод родителей, смерть одного или обоих родителей, инцест, измена одного из родителей, повторный брак матери (отца). В результате было выявлено, что 34 человека (27,8 %) пережили кризисные события в родительской семье (22 девушки и 12 юношей), а 48 студентов не указали на наличие кризисных событий в родительской семье (35 девушек и 13 юношей).

В качестве психодиагностического материала применялась методика «*Шкала экзистенции» (А. Лэнгле, К. Орглер) (The Existence Skale, Langle A., Orgler Ch, Kundi M.). Инструмент* представляет собой личностный опросник, он предназначен для измерения экзистенциальной наполненности, качества жизни человека, которое связано с ощущением полноты жизни с определенным смыслом. Опросник измеряет экзистенциальную исполненность, как она субъективно ощущается испытуемым. Отношение человека к своей профессии и к собственной жиз-

ни, где важны базовые человеческие способности справляться с жизнью и вносить в нее смыслы [1, с. 87].

Данные, полученные по шкале «Самодистанцирование» респондентов, у которых не было кризисных событий в семье, а также респондентов, переживших кризисные события в родительской семье, представлены на рис. 1. Показатели шкалы «Самодистанцирование» показывают способность создавать внутреннее свободное пространство для респондентов. Исходя из представленных данных, можно сделать вывод, что у большинства респондентов без кризисных событий в семье (62 %) имеются способность восприятия и ясность в отношении ситуации. Внимание постоянно переключается вовне. В то же время дистанция с самим собой увеличивается. У респондентов, переживших кризисные события в семье, преобладают низкие показатели (53 %), что означает отсутствие дистанции по отношению к самому себе. Это может быть обусловлено незрелостью, но, как правило, причиной этого являются какие-то формы внутреннего смятения (из-за конфликтов, посттравматического состояния) или внутренняя фиксация на чем-то (при хронических дефицитах, неудовлетворенных потребностях). Одним из последствий трудностей дистанцирования от самого себя и неспособности воспринимать и мыслить реалистично является потеря ориентации.

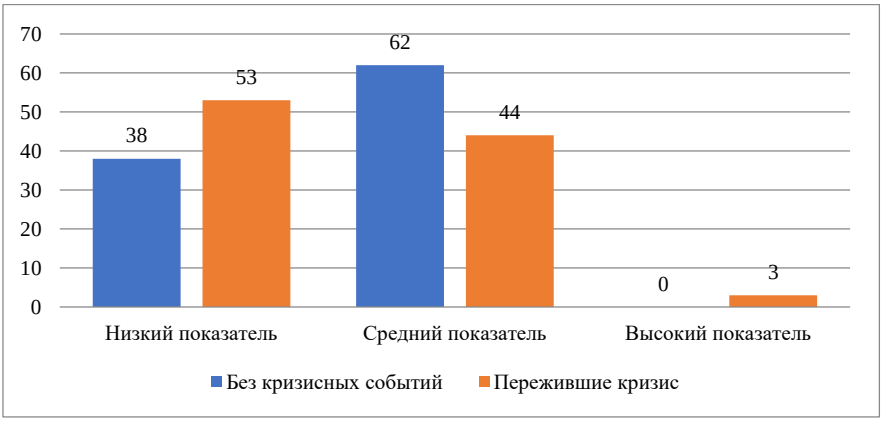

Рис. 1. Показатели по шкале «Самодистанцирование», %

Полученные данные по шкале «Самотрансценденция» респондентов без кризисных событий в семье и респондентов, переживших кризисные события в родительской семье, наглядно представлены на рис. 2.

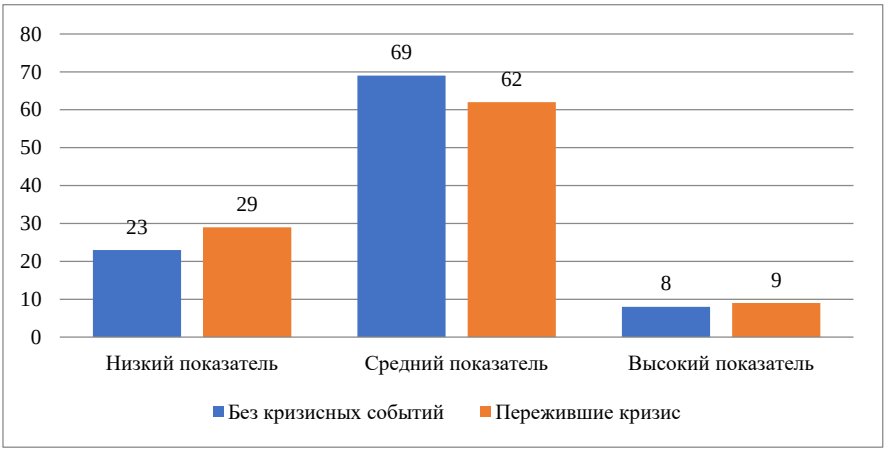

Рис. 2. Показатели по шкале «Самотрансценденция», %

Шкала «Самотрансценденция» описывает способность человека прикасаться к ценностным основаниям мира и воспринимать собственную внутреннюю затронутость в этом чувствовании. Средние и высокие показатели двух групп по шкале «Самотрансценденция» (77 и 71 % соответственно) говорят о богатом эмоциональном внутреннем мире респондентов и внутренней способности чувствовать ценностные основания.

Полученные данные по шкале «Свобода» респондентов без кризисных событий в семье и респондентов, переживших кризисные события в родительской семье, наглядно представлены на рис. 3. Субшкала «Свобода» измеряет способность решаться. Свобода охватывает способность находить реальные возможности действия, создавать из них иерархию в соответствии с их ценностью и таким образом приходить к персонально обоснованному решению. Из данных, представленных на рис. 3, видно, что у 50 % респондентов без кризисных событий в семье и у 73 % респондентов, переживших кризисные события в семье, имеются ясность и прочность в формировании суждения и нахождении решения.

Полученные данные по шкале «Ответственность» респондентов без кризисных событий в семье и респондентов, переживших кризисные события в родительской семье, наглядно представлены на рис. 4.

В связи с ответственностью измеряется способность доводить до конца решения, принятые на основании личных ценностей. Средние и высокие показатели двух групп по шкале «Ответственность» (73 и 74 % соответственно) показывают рост ответственности и включенности опрошенных. Они больше затронуты соотнесением с жизнью и придерживаются обязательного, заботливого обхождения с ней.

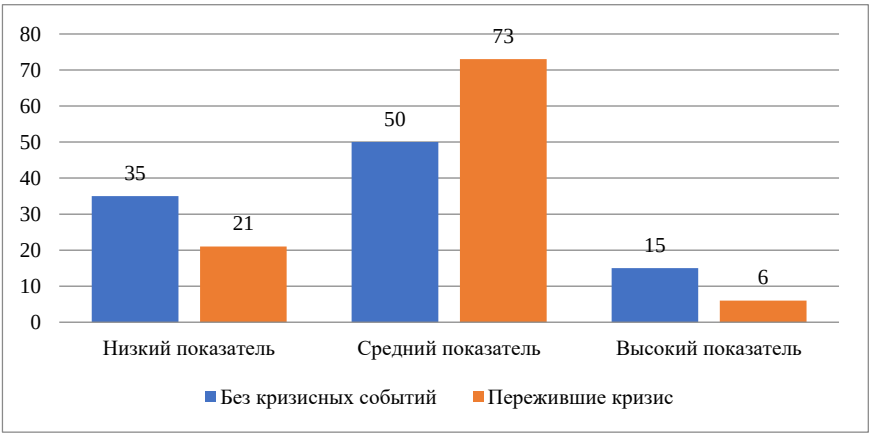

Рис. 3. Показатели по шкале «Свобода», %

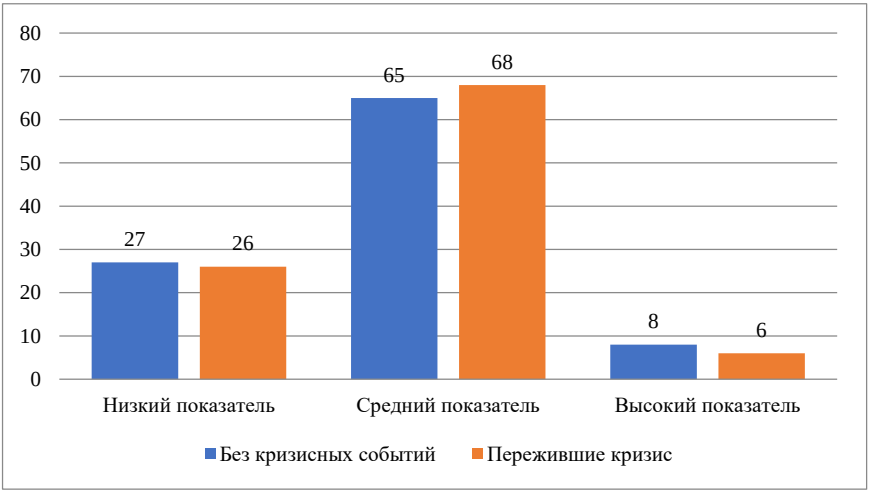

Рис. 4. Показатели по шкале «Ответственность», %

Полученные данные по шкале «Персональность» респондентов без кризисных событий в семье и респондентов, переживших кризисные события в родительской семье, наглядно представлены на рис. 5. Средние и высокие показатели по шкале «Персональность» (69 и 65 % соответственно) говорят об «открытости респондентов в отношении мира» и в отношении обхождения с самим собой.

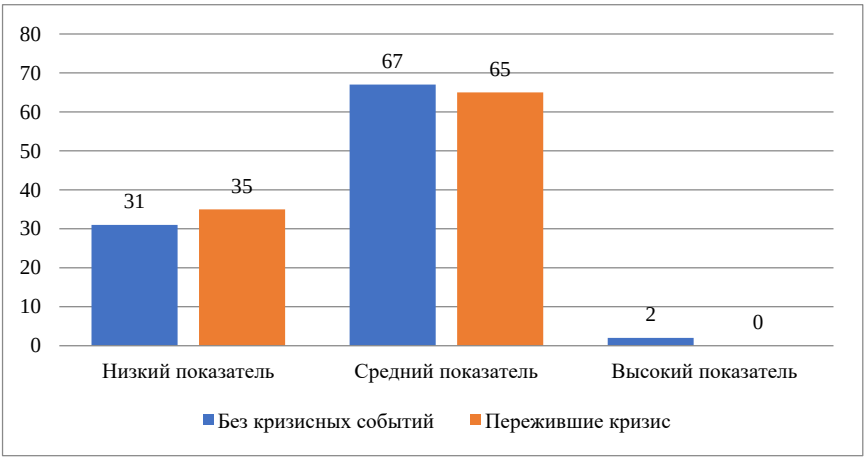

Рис. 5. Показатели по шкале «Персональность», %

Полученные данные по шкале «Экзистенциальность» респондентов без кризисных событий в семье и респондентов, переживших кризисные события в родительской семье, наглядно представлены на рис. 6.

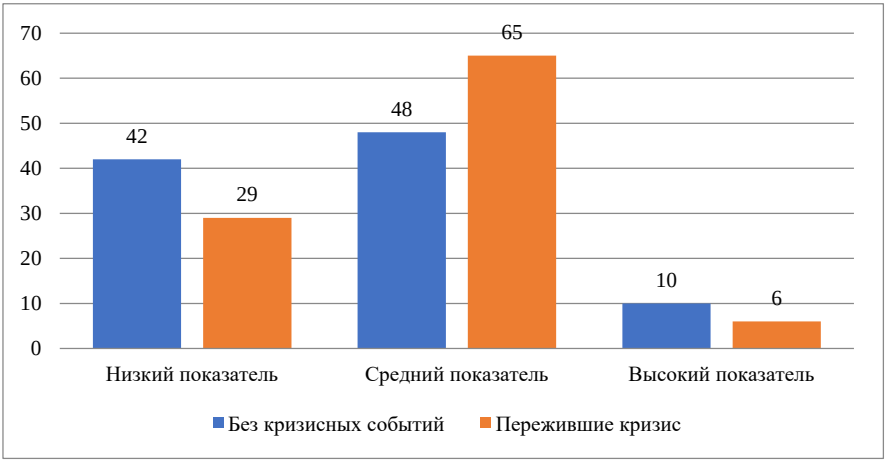

Рис. 6. Показатели по шкале «Экзистенциальность», %

Показатель субшкалы «Экзистенциальность» измеряет способность решительно и ответственно идти в мир, включаться в жизнь. У 58 % респондентов без кризисных событий в семье и у 71 % респон-

дентов, переживших кризисные события в семье, отмечается степень решимости и ответственности за жизнь. Они стремятся устроить свой мир и свою жизнь.

Полученные данные по шкале «G-показатель» респондентов без кризисных событий в семье и респондентов, переживших кризисные события в родительской семье, наглядно представлены на рис. 7.

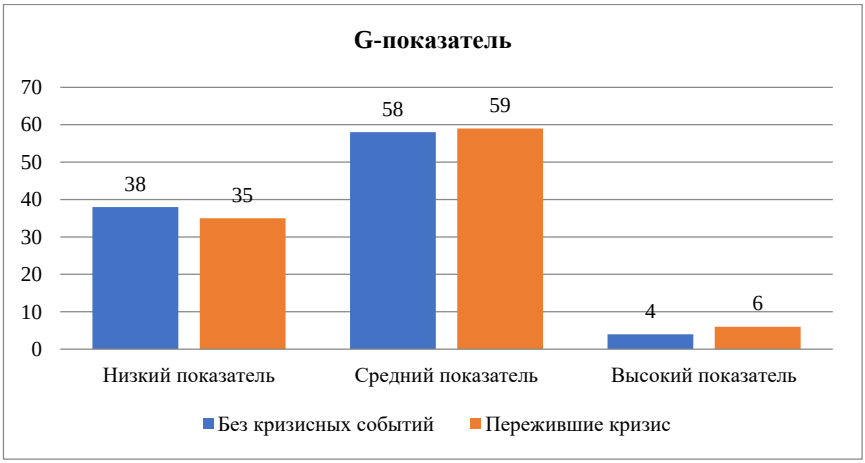

Рис. 7. Показатели по шкале «G-показатель» двух групп испытуемых (%)

Показатель G – это показатель того, насколько наполнена смыслом экзистенция данной личности. Общий показатель говорит о способности справляться с самим собой и с миром и возможности пойти на внутренние и внешние требования и предложения, соотнося их с собственными ценностями. У 62 % первой группы и у 65 % второй группы опрошенных имеется внутренняя открытость, которая дает им возможность идти к запросам и предложениям внешнего мира.

В результате статистического анализа (*U*-критерий Манна – Уитни) значимых статистических различий в экзистенциальной наполненности у респондентов в сравниваемых группах испытуемых не установлено. Полученные данные свидетельствуют о том, что пережитое кризисное событие в родительской семье не оказывает влияния на ощущение наполненности жизни определенным смыслом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Майнина И. Н., Васанов А. Ю. Стандартизация опросника «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер // Психологический журнал. 2010. Т. 31. С. 87–99.

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Безлепкина Е. Ю.
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5»
Братск, Россия
E-mail: milena-0104@mail.ru

Изучение возрастных особенностей агрессии представляет огромный интерес. Многие авторы указывают, что изменения в личности связаны с изменениями, происходящими на биологическом и физическом уровнях организма. На каждом возрастном этапе присутствуют типичные особенности (биологические, физические, психические, социальные), определенным образом изменяющие особенности развития личности и ее поведение. Психологи, педагоги, родители, владея такой информацией, будут способны понимать и адекватно реагировать на агрессивные действия ребенка, выбирать эффективные способы воздействия на его личность, предотвращая их закрепление в качестве агрессивности.

В данной статье подробно рассмотрим особенности агрессии в младшем школьном возрасте [1].

Младший школьный возраст имеет особое значение в целостном развитии личности. Исследования, проводимые в различные годы в психологии и педагогике, показали, что уже в 6–7 лет складываются хотя и простые, но уже обобщенные, специфические для данного человека, устойчивые психологические механизмы. Они по отношению к другим конкретным свойствам играют определенную роль, становясь личностной основой психики в целом. Вот почему можно говорить, что в этом возрасте происходит становление личности. Более того, именно этот возраст наиболее восприимчив, благоприятен для направленного формирования оптимальных уровней механизмов психики, личности ребенка, потому что он является действительно решающим в процессе становления ведущих, определяющих, т. е. базовых, оснований психики [6].

Развитие мотивации в этот период связано с формированием эмоциональной сферы детей. Как отмечает В. С. Мухина, переживания ребенка приобретают смысл, благодаря чему у него возникает новое отношение к себе.

Развитие личности в младшем школьном возрасте характеризуется и определенными сдвигами в структуре самосознания. В целом к данному периоду дети достигают достаточно высокого уровня развития самосознания по сравнению с ранним возрастом [7].

Однако анализ литературы указывает на небольшое количество работ по особенностям агрессии в младшем школьном возрасте. Н. А. Дубинко затрагивает аспект влияния когнитивных процессов на

проявление агрессивности в данном возрасте [4; 5]. Данный автор указывает, что агрессивное поведение младших школьников может быть следствием слабого развития социально-когнитивных навыков, т. е. различия в уровне агрессии у детей данного возраста могут быть связаны с особенностями расшифровки и интерпретации ребенком социальных признаков, а также с выбором, оцениванием и осуществлением им (ребенком) поведенческой реакции. Личностные свойства, которые закладываются на ранних этапах становления личности, во многом определяются взаимоотношениями ребенка и его родителями. Существуют условия, приводящие к закреплению агрессии в качестве личностной.

Е. И. Рогов в качестве основных условий выделяет следующие:

1. Постоянное агрессивное поведение родителей, которым подражает ребенок и «заряжается» агрессивностью. Это обусловлено тем, что система эмоциональной саморегуляции ребенка строится по типу эмоциональной саморегуляции его родителей.
2. Проявление нелюбви к ребенку, формирование у него ощущения беззащитности, опасности и враждебности окружающего мира.
3. Длительные и частые фрустрации, источником которых являются родители или какие-либо обстоятельства.
4. Унижения, оскорбления ребенка со стороны родителей [9].

Значимое место в исследованиях детской агрессии занимают причины или факторы, вызывающие это явление, так как очень часто все многообразие проявлений агрессивности детей взрослые объясняют, ограничиваясь либо личностными качествами, либо взаимоотношениями в семье, что, как следствие, затрудняет разработку путей своевременной профилактики или коррекции поведения ребенка.

В связи с этим, на мой взгляд, важно рассмотреть возможные причины и факторы, влияющие на проявление агрессии в детском возрасте.

Первые попытки объяснения причин возникновения и развития агрессивности детей были предприняты в рамках психоаналитического подхода. А. Фрейд, занимавшаяся детским психоанализом, рассматривает агрессию как один из механизмов защиты инстанции Я. В соответствии с этим она считает, что агрессия в детском возрасте есть проявление тревоги и страха, которые испытывает Я в отношении как прошлых, так и предполагаемых событий. Агрессия возникает в тех случаях, когда возникает угроза для Я ребенка. Прибегая к агрессии, ребенок пытается совладать с испытываемой им тревогой [10].

А. Адлер причину детской агрессии выводил из того, что «на протяжении всего своего развития ребенку присуще чувство неполноценности». Ребенок переживает очень длительный период зависимости, когда он совершенно беспомощен и, чтобы выжить, должен опираться на родителей.

Положение о том, что в основе детской агрессивности лежит страх, разделяется многими психоаналитиками. К. Бютнер называет две наиболее частые причины агрессии в детском возрасте: «Во-первых, это боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению. Во-вторых, это уже пережитая обида, или душевная травма, или же само нападение» [3; 9].

Р. Бэрон, Д. Ричардсон, разделяя теорию социального научения А. Бандуры, в качестве основных источников агрессивного поведения младших школьников выделяют семью, сверстников и массмедиа.

Именно в лоне семьи ребенок проходит первичную социализацию. Агрессивные дети, как правило, вырастают в семьях, где дистанция между детьми и родителями огромна, где мало интересуются развитием детей, где не хватает тепла и ласки, отношение к проявлению детской агрессивности безразличное и снисходительное, где в качестве дисциплинарных воздействий вместо заботы и терпеливого объяснения предпочитают силовые методы, особенно физические наказания [2].

Какие же факторы могут предопределить последующую агрессивность человека?

1. Семья. Возможная вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с проявлениями агрессии у себя дома. В семье могут проявляться:

- безразличие или враждебность со стороны родителей,
- оскорбления, негативные оценки,
- подавление, эмоциональное неприятие ребенка,
- неуважение к личности ребенка,
- чрезмерный контроль или полное отсутствие его,
- избыток или недостаток внимания со стороны родителей,
- агрессивное отношение отца к матери.

2. Агрессии обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр.

3. Учение агрессивным реакциям не только на реальных примерах, но и на символических, предлагаемых СМИ и компьютерными играми.

4. Низкий уровень самооценки – ребенка не замечают, не поддерживают, не хвалят за успехи. Разве может у него развиться чувство уважения к себе? Вот ребенок и ожесточается на весь белый свет, защищаясь агрессией к окружающим [8].

Считается, для того чтобы понять условия жизни детей в современном обществе, их связи с семьей, школой и другими детьми, необходимо изучить влияние средств массовой коммуникации, и в частности телевидения, на них.

Таким образом, выделенные возрастные особенности агрессии возможно использовать в профилактических и психокоррекционных

целях в работе с детьми школьного возраста. Наиболее адекватным поведением взрослых является осуждение агрессии ребенка, но без строгих наказаний в случае проступка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агрессия: понятие, подходы, диагностика : учебно-методическое пособие / сост.: Л. И. Дементий, В. Е. Купченко. Омск : Омский гос. ун-т, 2001. 40 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 2005. 285 с.
3. Дубинко Н. А. К проблеме условий и движущих факторов агрессии // Социально-педагогическая работа. 1997. № 4.
4. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») : пер. с нем. М. : Прогресс, Универс, 1994.
5. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. М., 2001.
6. Игнатьев Е. И., Лукин И. С., Громов М. Д. Психология : пособие для педагогических училищ (школьных). М. : Просвещение, 1965.
7. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг общения с ребенком. СПб. : Речь, 2002. 190 с.
8. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. СПб., 1996. 38 с.
9. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб., 2007.
10. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа: В 3 т. М., 1999. Т. 1.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Березовский Ю. М.
ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет»
Москва, Россия
E-mail: Berezovsky88@mail.ru

Межличностные отношения в коллективе сверстников существенно отражаются на развитии личности детей. В дошкольном возрасте отношения и связи представляют относительно устойчивые системы, в которых каждый из детей занимает определенное место.

Отношение к другому человеку, к людям составляет основную частичку человеческой жизни, ее середину. «Сердце» человека все сотканo из его отношений к другим людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Отношение к другому является центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека.

Развитие отношений со сверстниками у детей дошкольного возраста тесно связано с развитием личности ребенка и с тем, что баланс предметного и личностного начал меняется на протяжении дошкольного возраста.

Онтогенетическое развитие индивидуальности ребенка и отношение к другим возможно представить как сложное сплетение и взаимосменяемость этих двух принципов. Сознание ребенка сначала диалогично, в нем постоянно есть другой. Функции персонификации этого другого с возрастом изменяются. Этот процесс представляет собой «вхождение» сверстника во внутренний мир ребенка, становясь частью его самосознания

В период от 3 до 6–7 лет дети проходят весьма сложный путь возрастного развития, в котором возможно выделить три основных этапа:

- младший дошкольный возраст – 3 года;
- средний дошкольный возраст – 4–5 лет;
- старший дошкольный возраст – 5–7лет.

Рассмотрим особенности формирования и проявления межличностных отношений детей дошкольного возраста. К дошкольному возрасту ровесник становится для детей не только лишь предметно сравнения с собой, но и целостной личностью. Эти изменения по отношению к сверстникам отражают определенные изменения личности детей дошкольного возраста. Особенностью действий и поступков друзей является то, что они совершаются как потребность, продиктованная

внутренними побуждениями, близкого либо внешнего действия со стороны взрослых.

Таким образом, можно сделать вывод, что за период дошкольного детства ребенок проходит огромный путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях с детьми. Следует также обозначить, что межличностные отношения у детей навсегда выражают себя во внешних действиях и считаются стороной сознания ребенка. К старшему дошкольному возрасту ребенок начинает принимать себя и другого как целостную личность, несводимую к отдельным качествам, вследствие чего становится возможным формирование личностного отношения со сверстниками. Велико влияние группы детского сада на формирование межличностных отношений детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брюхова Н. Г. Нравственное саморазвитие человека // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 7. С. 289–301.
2. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников // Для занятий с детьми 3–7 лет. М. : Мозаика-Синтез, 2014. 240 с.
3. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова. М. : Мир, 2010. 425 с.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М. : Юрайт, 2017. 200 с.
5. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева ; вступ. ст. А. А. Бодалева. М. : Институт практической психологии, 1995.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА БАЗЕ ЦЕНТРА ВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Буравлева Н. А., Язовских Ю. А.
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
Томск, Россия
E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru, JullieW@mail.ru

В последние годы одним из основных национальных приоритетов Российской Федерации стало обеспечение безопасного и благополучного детства. Указом Президента № 240 от 29 мая 2017 г. период 2018–2027 гг. в Российской Федерации объявлен Десятилетием детства. Согласно этому документу, дети являются важнейшим приоритетом государственной политики страны, которая должна быть ориентирована на их всестороннее духовное, нравственное, интеллектуальное и физическое развитие [1].

Вместе с тем, по данным МВД России, в период с января по декабрь 2021 г. выявлено 29 126 несовершеннолетних, совершивших преступления (3,4 % в общем числе выявленных лиц). При этом за данный период несовершеннолетними или при их участии совершено 31 865 преступлений, из них 9055 тяжкие и особо тяжкие [2]. Статистика свидетельствует, что год от года количество несовершеннолетних правонарушителей растет, и криминогенная ситуация ставит перед необходимостью интенсивного развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетними, ее модернизации с учетом актуальных потребностей семьи, общества и государства. Одной из организаций, которая ориентирована на профилактику безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних, является Центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей (ЦВСНП) (далее – Центр) [3].

Это воспитательное учреждение закрытого типа, цель которого – социально-психологическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в ЦВСНП. Предполагается, что специалисты Центра (психологи, социальные работники, специалисты дополнительного образования) за ограниченное время должны направить свои усилия на развитие положительных склонностей и интересов, устранение недостатков в поведении, приобщение к учебе и труду попавших в учреждение подростков. Содержание, формы и психолого-педагогические методы воздействия на несовершеннолетних определяются в зависимости от особенностей возраста и уровня их развития.

Данная работа осуществляется по пяти направлениям: психологическое просвещение, психологическая диагностика, психологическая коррекция, психологическое консультирование, психологическая профилактика.

Приоритетным направлением в работе с несовершеннолетними правонарушителями на базе Центра является коррекционная и профилактическая работа. Профилактика направлена в первую очередь на выявление несовершеннолетних, имеющих склонности к девиантному поведению, и предупреждение проявлений различных форм отклоняющегося поведения. В рамках комплекса проводимых мероприятий специалисты Центра стремятся нейтрализовать различные негативные факторы, влияющие на личность несовершеннолетнего, а также сформировать у него устойчивость к данным факторам.

Работа с несовершеннолетними правонарушителями должна иметь комплексный характер, прежде всего направленный на психологическую коррекцию девиантных отклонений в развитии личности, пропаганду здорового образа жизни. Она включает в себя всестороннее психолого-педагогическое изучение личности подростка (диагностику личностных особенностей), выявление и изучение неблагоприятных факторов социальной среды (диагностику среды), коррекцию среды и психокоррекцию дисгармоничных черт личности подростка. Проводимые психологические мероприятия ориентированы на исправление эмоционально-волевых нарушений, девиантного поведения несовершеннолетних. При этом коррекция рассматривается как способ преодоления и ослабления девиантных форм поведения через формирование соответствующих жизненно необходимых качеств [4].

Для диагностики несовершеннолетних, содержащихся в Центре, разработана программа, позволяющая выявить причины девиантного и делинквентного поведения. Психолог Центра исследует особенности эмоционально-волевой сферы, нервно-психической устойчивости, познавательных процессов, уровень агрессивности, суицидальные наклонности и другие качества подростков, выявляет интересы, потребности, проблемы и отклонения в поведении. Психодиагностика проводится с учетом возрастных, психофизиологических особенностей, совершенных общественно опасных деяний, а также других обстоятельств, имеющих значение для применения в период их дальнейшего нахождения в Центре различных методов и форм психологического, педагогического и воспитательного воздействия. Итогом этой работы является составление психологического портрета несовершеннолетнего. Собранная на данном этапе информация анализируется, и на ее основе разрабатывается план индивидуальной работы с учетом особенностей личности подростка.

Работа с несовершеннолетними ведется по нескольким направлениям: общественно-познавательное, правовое, гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, художественно-эстетическое, трудовое, спортивно-оздоровительное. В ходе коррекционно-профилактической и просветительской работы в Центре осуществляются групповые и индивидуальные занятия, направленные на формирование коммуникативных навыков, развитие личности, социальных отношений подростков. На них часто психолог и воспитанники обсуждают проблемные ситуации, связанные с трудностями в социальной адаптации, с неприятными воспоминаниями, внутрисемейными конфликтами, различными страхами и тревогой, невозможностью преодолеть деструктивные чувства боли, досады.

Специалисты Центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей используют различные методы. В последнее время свою эффективность продемонстрировали арт-терапия, использование метафорических ассоциативных карт, песочная и сказкотерапия, различные тренинги с элементами психологических игр и упражнений.

На формирование отклоняющегося поведения несовершеннолетних большое влияние оказывают семья и семейные отношения. Опыт работы с воспитанниками Центра показывает, что большинство из них из неблагополучных семей. Попустительство со стороны родителей (законных представителей), безнадзорность, ослабление социального контроля являются условиями, допускающими возможность поведения, отклоняющегося от нормы, которое приводит к неспособности личности несовершеннолетнего к самоограничению, самоорганизации. Исходя из этого, значимым фактором в работе является взаимодействие с ближайшим окружением подростков, попавших в Центр, прежде всего с семьей. Психолог и социальный педагог изучают семейный микроклимат, устанавливают контакт с семьей, общаются с законными представителями, родственниками несовершеннолетнего, изучают жилищно-бытовые условия. В рамках консультативно-разъяснительной деятельности родители (законные представители) получают информацию об особенностях развития ребенка, его интересах и эмоциональном состоянии, получают рекомендации о психолого-педагогических мерах воздействия на несовершеннолетнего, по общению с ним.

На наш взгляд, очень важно, чтобы в работе с несовершеннолетними правонарушителями осуществлялся комплексный подход. При ее завершении с воспитанниками проводится контрольная диагностика, составляются характеристики, заключения и рекомендации.

Опыт работы специалистов Центра показывает, что, несмотря на многообразие форм девиантного поведения несовершеннолетних правонарушителей, все они нуждаются в понимании, принятии, помощи со

стороны взрослых. Подростки могут проявлять различные отклонения в поведении в связи с особенностями личности (темпераментом, перенесенными заболеваниями, особенностями эмоционально-волевой сферы), а также в связи с негативными процессами, происходящими в семье, школе. Комплексная работа различных субъектов профилактики и коррекции, специальная психологическая и педагогическая помощь оказывают значимый вклад в предупреждение преступлений и правонарушений несовершеннолетними.

Несмотря на значимый вклад специалистов ЦВСНП в предупреждение правонарушений, коррекцию девиантного поведения несовершеннолетних, следует отметить, что существует необходимость совершенствования деятельности подобных центров. На сегодняшний день актуальны разработка комплексного и долгосрочного психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних, поиск новых инструментов и видов работы, способствующих формированию и закреплению необходимых личностных характеристик у подростков с девиантным поведением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства : указ Президента от 29 мая 2017 года № 240 // СТРАС «Юрист».

2. Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь – декабрь 2021 года // Министерство внутренних дел Российской Федерации: официальный сайт. 2022. URL: https://xn--b1aew.xn--p1ai/reports/item/28021552/ (дата обращения: 19.03.2022).

3. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : федер. закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ // СТРАС «Юрист».

4. Леус Э. В. Психология трудных подростков : учебно-методическое пособие. Архангельск : САФУ, 2014. 118 с.

ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS (ГИБКИХ НАВЫКОВ) СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ

Вараксина Е. В.[1], Сергеева В. Ю.[2], Суворова Е. Э.[3], Яркова И. В.[4]
[1]ГОКУ «Санаторная школа-интернат № 4» г. Усолье-Сибирское
[2]МБОУ «Гимназия № 9»
[3]МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3»
[4]МБОУ «Гимназия № 1»
Усолье-Сибирское, Россия
E-mail: moi-star@mail.ru, svu.69@mail.ru, skatrin05@mail.ru, irviza@mail.ru

Квест (англ. *quest* – поиск) – игра-путешествие или разновидность игр, в которых обучающиеся проходят по запланированному маршруту, выполняя определенные задания. Квест является популярной игровой формой, и ее использование создает дополнительную мотивацию для участников по включению в деятельность. Эта универсальная игровая технология позволяет за короткое время ненавязчиво вовлечь игроков в разнообразные виды деятельности [4].

Ежегодно методическим советом городского методического объединения педагогов-психологов г. Усолья-Сибирского разрабатывается и проводится психологический квест. В этом году тема V Городского психологического квеста Soft skills (далее – Квест) сфокусирована на ключевых жизненных навыках. В современном мире, чтобы быть успешным, недостаточно одних лишь глубоких знаний и опыта, нужно еще нечто. Под «нечто» мы имеем в виду особые навыки, которые сегодня называют «мягкими навыками», или «гибкими навыками», или soft skills. И чем глубже технологии проникают в нашу жизнь и выполняют рутинную работу, тем более востребованными становятся люди с развитыми гибкими навыками. Сегодня чаще всего используется англоязычный термин soft skills – в русском языке пока нет столь емкого понятия, обозначающего и коммуникативные навыки, и навыки ведения переговоров, навыки самопрезентации, владения речью. Soft skills – это универсальные навыки, которые помогут ребенку быть успешным, независимо от того, какую профессию он выберет в будущем. Это та база, на которой строится будущее ребенка и его эффективность во всем: от учебы и работы до личных отношений. К ним относится умение мыслить нестандартно, общаться, работать в команде, убеждать, решать проблемы, принимать решения, мотивировать себя и других, управлять своим временем и другие навыки.

Стоит отметить, что базовые навыки развиваются в течение всей жизни, но заложить их основу можно уже в раннем детстве.

Современные реалии перенесли Квест в формат онлайн-встреч [1; 2].

Мероприятие предполагает как командную игру, в которой задействованы эрудиция, креативность, развитие чувства ответственности, доверия к партнеру, пропаганда жизнеутверждающих принципов, так и индивидуальное участие, которое требует наличия теоретических и практических знаний в области психологии.

Образовательная значимость Квеста заключается в формировании у школьников надпрофессиональных навыков, которые помогают решать жизненные задачи и работать с другими людьми.

Целью проведения Квеста является содействие формированию и развитию у обучающихся 8–11-х классов «гибких навыков».

Задачи:

- предоставить возможность обучающимся расширить свои знания в области психологии;
- повысить мотивацию участников к саморазвитию;
- сформировать у участников навыки эффективного коммуникативного поведения в различных ситуациях, умение сотрудничать со сверстниками и с взрослыми. Организацию и проведение Квеста осуществляет организационный комитет, утверждаемый приказом отдела образования управления по социально-культурным вопросам администрации г. Усолья-Сибирского.

Организаторы Квеста:

- разрабатывают задания для данного мероприятия;
- проводят данное мероприятие;
- подготавливают материал для награждения;
- информируют участников о его результатах.

В Квесте принимают участие обучающиеся с 8-х по 11-е классы общеобразовательных школ города. Каждая образовательная организация предоставляет команду до четырех человек. Участников сопровождает педагог-психолог образовательной организации.

Квест состоит из 6 этапов:

1-й этап включает в себя Олимпиаду по психологии.

2-й этап – это киновикторина. Участники должны посмотреть фильм заранее. Для ответов на вопросы киновикторины по сюжету фильма требуются теоретические знания в области Soft skills.

3-й этап – творческое задание «Продвижение позитивного имиджа образовательного учреждения в цифровом пространстве». Задание командное. Создать видеоролик продолжительностью до 3 минут на тему «Позитивный имидж образовательного учреждения» и загрузить во «ВКонтакте» на странице своего образовательного учреждения.

4-й этап – создание мотивирующего ролика «Рациональная организация рабочего места школьника» (по японской системе 5S). Для успешной и продуктивной работы школьнику необходимо уметь пра-

вильно организовывать рабочее место как дома, так и в школе, так как там он проводит большую часть времени за работой. В Японии разработали универсальную систему 5S, которая помогает организовать рабочее место с учетом индивидуальных особенностей каждого человека. Созданный ролик (для оценивания) необходимо прикрепить во «ВКонтакте» на странице своего образовательного учреждения.

5-й этап – шахматный турнир «Шахматный кубок квеста». Проводится по системе плей-офф (playoff) во временном режиме суперблиц (малый лимит времени на игру). Плей-офф (playoff) – система проведения турнира, при которой проигравший выбывает из дальнейших соревнований [8; 9]. От образовательной организации, подавшей заявку на участие в Квесте, в шахматном турнире может принимать участие вся команда.

6-й этап – дебаты. Формат дебатов – международная модель ООН. От образовательной организации в дебатах участвуют 1 или 2 спикера. Тема дебатов: «Самые важные soft-skills и почему важны именно они». Жеребьевка последовательности выступлений спикеров проводится после регистрации заявок на Квест. Участник – спикер № 1 выбирает один из «мягких навыков», наиболее важный, на его взгляд, в современном мире и представляет аргументацию в защиту своей позиции в течение 3 минут. Спикер № 2 представляет аргументацию в защиту своей позиции в течение 1 минуты на английском языке. В турнире по дебатам от образовательной организации может участвовать 1 спикер, представляя защиту своей позиции и на русском, и на английском языках. Можно применять визуальные материалы, дополняя аргументы, в форме презентации Microsoft PowerPoint.

По итогам этапа эксперты определяют лучших спикеров (на русском и английском языках).

Закрытие V Городского психологического квеста Softskills, подведение итогов, награждение победителей проходит в формате онлайн на платформе ZOOM. Все участники Квеста получают сертификаты об участии. Участники, набравшие наибольшее количество баллов в Квесте, награждаются грамотами за 1–3-е места. Оценивается командное участие за 3–5-е этапы, личное участие за 1, 2, 6-й этапы.

Таким образом, использование квест-технологии в деятельности педагога-психолога образовательной организации обладает большим развивающим потенциалом [3–7]. Формат психологического квеста позволяет заинтересовать школьников изучением психологии, способствовать осознанию важности и универсальности психологических знаний; содействовать самореализации личности каждого обучающегося; развить потребность в самостоятельной творческой и исследовательской деятельности; содействует формированию гибких навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». URL: http://ito.bitpro.ru/1999.

2. Гавришова Е. В., Гавришова Е. В. Квест – приключенческая игра для детей // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2015. № 10. С. 24–26.

3. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2010.

4. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Квест-технология в образовании, 2016.

5. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002. № 7. URL: http://vio.fio.ru/vio_07

6. Квест и кейс как элементы интерактивных технологий в современном биологическом образовании. URL: https://snv63.ru/2309-4370/article/download/25390/19917

7. Квест-игра как инновационная технология в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/369544-kvestigra-kak-innovacionnaja-tehnologija-v-u

8. Правила шахмат. URL: https://chessfield.ru/chess/rules

9. Виды Контроля Времени. URL: https://www.battle-chess.ru/index/pravila/time-control.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

КОУЧИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Гайдукова М. А.
АНО «Русский Монтессори Институт»
Москва, Россия
E-mail: mgaydukova@gmail.com

Настоящий период развития общества связан с пересмотром сложившихся поколениями представлений об отношениях с детьми. Значение семейных отношений все более растет в связи с отказом семей от традиционного школьного образования в пользу альтернативного и домашнего образования, а также дистанционного образования, особенно в период возникновения сложных эпидемиологических и геополитических ситуаций. Родители, совмещающие несколько ролей, связанных не только с воспитанием, но и с обучением, в большей степени, чем ранее, несут на себе ответственность за социализацию и раскрытие потенциала ребенка [5]. Стремительно меняющийся мир, возникновение и развитие новых профессий, новые виды коммуникации требуют от родителей и воспитывающих взрослых иных подходов к воспитанию и общению с детьми. Коучинговые технологии в детско-родительской коммуникации могут стать ответом на эти изменения и запрос родителей.

Коучинговый подход в образовании как средство развития осознанности, инициативы и самостоятельности и закрепления их в компетенциях обучающихся вызывает большой интерес у педагогов, родителей и воспитателей [7]. Однако вопрос использования коучинговых технологий в семье как таковой и в особенности для построения детско-родительской коммуникации пока мало изучен. Продолжающий развиваться интерес к коучингу как типу взаимодействия между взрослыми пока недостаточно исследован в области применения в детско-родительских отношениях. Также недостаточность систематичных исследований, книг, научных трудов, особенно на русском языке, мешает внедрению этих прикладных навыков как для профессиональных психологов и педагогов, так и для широкой аудитории родителей.

Термин «коучинговые технологии», т. е. совокупность приемов, техник, средств и методов для содействия развитию и обучению другого человека, опирается на определение Майлза Дауни [3], который называет коучинг искусством способствовать обучению, развитию и повышению результативности другого человека.

В работах основателей коучинга Т. Голви, М. Дауни, Дж. Уитмора, Дж. Старр мы можем выделить основные элементы коучинга, или коучинговые технологии, которые необходимы для осуществления коучингового процесса: формирование доверия, раппорт (контакт) на разных уровнях, слушание, осознание, калибровка и соотнесение с потребностями, «сильные» вопросы, моделирование, использование коучинговых моделей, ба-

ланс фрустрации и поддержки, обратная связь, инструменты управления собой, а также совокупность этих методов в разнообразных моделях.

Принимая особенности детско-родительской коммуникации, дихотомию отношений, выраженную в эмоциональной связи и любви, с одной стороны, контроле и вовлеченности родителя, с другой [6], мы понимаем, что использование полноценного коучингового взаимодействия в детско-родительских отношениях маловероятно и опосредовано возрастом ребенка. Однако какие аспекты могут быть использованы в детско-родительских отношениях? По нашему мнению, это та часть коучинговых технологий, которые включают в себя методы эффективной коммуникации и направлены на сохранение эмоциональной связи, а также баланса контроля и вовлеченности родителя в воспитание и обучение. Для детско-родительских отношений эти методы были структурированы и подробно описаны А. Фабер и Э. Мазлиш [9], последователями Х. Гиннота, Ю. Гиппенрейтер [1]. А также Дж. Готтманом, который, в свою очередь, ввел понятие «эмоциональный коуч» [2].

Отметим, что вне зависимости от возраста детей, обязательным элементом в детско-родительских отношениях является эмоциональная связь, или эмпатическое принятие ребенка родителем [Там же]. Согласно современным исследованиям [4] развитие у родителей эмпатии как способности к эмоциональному отклику будет способствовать повышению ощущения у подростков согласия в отношениях с родителями. Инструментами поддержания эмоциональной связи и создания доверия являются: принятие чувств ребенка и озвучивание чувств родителя, вербальное и невербальное слушание, речевые инструменты принятия, отражения и перефразирования чувств и прочее. Эмоциональный аспект остается основополагающим на всех этапах взросления ребенка, при этом важность его будет особенно высока для дошкольного и подросткового возраста.

Баланс между контролем и вовлеченностью родителя в жизнь и воспитание ребенка может поддерживаться за счет инструментов описания и выбора. Инструмент описания применим также для любого возраста: будь то описание реальности, чувств, ситуаций. Данный инструмент, в профессиональном коучинге часто используемый как часть моделей, является отличным мотивационным инструментом, позволяющим детям приходить к самостоятельным решениям.

В отношении выбора как навыка, стимулирующего развитие (научить ребенка совершать осознанный выбор), стоит подчеркнуть, что для разного возраста этот навык будет претерпевать сильные изменения. В три года родитель может предлагать ребенку выбор из ограниченного числа вариантов (например, два варианта одежды или блюда), при этом оставляя возможность для самостоятельного решения малыша. В 15 лет родитель также может помочь ребенку в выборе, в движении в желаемом направлении и доверии к внутренним воз-

можностям ребенка через описание возможных альтернатив и открытые вопросы. Например: «Как бы ты хотел поступить?», «Что тебе необходимо для решения?» и прочее. Спектр подобных коучинговых вопросов также будет расширяться по мере взросления ребенка и развития его мозга. Однако уже в 4–7 лет ребенок уже может сформулировать ответы на открытые вопросы, касающиеся его желаний. Психологи, использующие коучинговые технологии с детьми [8], замечают, что примерно с 7 лет можно использовать открытые вопросы с детьми, основываясь на развитии воображения и творчества, а коучинг в формате полноценной коуч-сессии, с применением разнообразных моделей, рекомендуется проводить с 14–15 лет, что связано с формированием ответственности, а также с развитием лобных долей, отвечающих за формирование суждений, решение задач и планирование.

Характер отношений родителей с детьми, их изменчивость, динамичность, зависимость от возраста требуют от родителей осознания своей позиции и роли на каждой стадии развития семейных отношений, от родителей требуется поддержание эмоционального контакта и проявления любви, доверия ребенку и уважения и при этом баланс контроля и вовлеченности в развитие и обучение детей.

Мы предполагаем, что именно коучинговые технологии, объединяющие навыки эффективного общения и осознание оптимальной родительской позиции (родительской коуч-позиции), являются тем ответом на запрос родителей, которые ищут новые формы взаимодействия со своими детьми. Этими технологиями могут являться инструменты создания и поддержания доверия и эмоциональной связи, описания реальности, выбора и открытых сильных вопросов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М. : АСТ ; Времена, 2020. 299 с.
2. Готтман Джон, Деклер Джоан Эмоциональный интеллект ребенка. 5-е изд. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 268 с.
3. Дауни М. Эффективный коучинг. М. : Добрая книга, 2013. 279с.
4. Ермолаева М. В. Смирнова О. В. Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков. Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 1. С. 51–62.
5. Капустина А. Ю. Родители обучающихся и семейное воспитание как субъекты образовательной деятельности // World science: problems and innovations : сборник статей XXXIX Международной научно-практической конференции. Пенза : Наука и Просвещение, 2020. С. 169–171.
6. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие. М. : Гардарики, 2005. 320 с.
7. Никулина Н. Н., Березина С. В., Ушаков И. И. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 3. С. 165–169.
8. Суслова Н. Дети – таланты просто и радостно. Коуч-дневник для мамы и папы, которые верят, что их дети – таланты и рады помочь им в этом преуспеть с любовью. М. : ИРИСГРУПП, 2013. 160 с.
9. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили. М. : Эксмо, 2013. 336 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Гончарова С. Ю., Пашкин С. Б.
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: sweta329@yandex.ru, sergejjpashkin@mail.ru

Исследование является логическим продолжением наших предыдущих работ [1–5] и проводилось на базе Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, на кафедре психологии профессиональной деятельности с целью изучения влияния социально-психологического климата на успешность учебной деятельности. Общая выборка испытуемых составила 30 студентов 1-го и 3-го курсов очной формы обучения Института психологии, возрастная категория 18–20 лет.

Для диагностики были использованы следующие методики:

- Мотивация обучения в вузе (Т. И. Ильина).
- Изучение мотивов учебной деятельности студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин).
- Определение индекса групповой сплоченности К. Э. Сишора.
- Социально-психологическая самооценка коллектива Р. С. Немова.

В ходе диагностики психологических характеристик групповой сплоченности, учебной мотивации и успеваемости студентов первого и третьего курсов были получены первичные эмпирические данные, которые можно представить в виде показателей в абсолютных величинах и процентах (табл. 1–8).

Таблица 1

Показатели эмоционального компонента социально-психологического климата в группах студентов первого и третьего курсов (абсолютные величины)

Показатель / Испытуемые	Отрицательный	Неопределенный	Положительный
1-й курс	2	6	7
3-й курс	2	3	10

Анализируя данные, представленные в табл. 1, можно сделать вывод, что отрицательное эмоциональное отношение к коллективу имеют 2 студента первого курса и 2 студента третьего курса, неопределенное эмоциональное отношение к коллективу имеют 6 студентов первого курса и 3 студента третьего курса, положительное отношение к коллективу имеют 7 студентов первого курса и 10 студентов третьего курса.

Таблица 2

Показатели эмоционального компонента социально-психологического климата в группах студентов первого и третьего курсов (процентные показатели)

Показатель / Испытуемые	Отрицательный	Неопределенный	Положительный
1-й курс	13	40	47
3-й курс	13	20	67

По результатам, представленным в табл. 2, можно сделать вывод, что отрицательное эмоциональное отношение к коллективу имеют 13 % студентов первого курса и 13 % студентов третьего курса, неопределенное эмоциональное отношение к коллективу – 40 % студентов первого курса и 20 % студентов третьего курса, положительное отношение к коллективу – 47 % студентов первого курса и 67 % студентов третьего курса.

Таблица 3

Показатели когнитивного компонента социально-психологического климата в группах студентов первого и третьего курсов (абсолютные величины)

Показатель / Испытуемые	Отрицательный	Неопределенный	Положительный
1-й курс	2	7	6
3-й курс	2	6	7

Данные табл. 3 показывают, что отрицательное когнитивное отношение к коллективу имеют 2 студента первого курса и 2 студента третьего курса, неопределенное когнитивное отношение к коллективу имеют 7 студентов первого курса и 6 студентов третьего курса, положительное когнитивное отношение к коллективу имеют 6 студентов первого курса и 7 студентов третьего курса.

Таблица 4

Показатели когнитивного компонента социально-психологического климата в группах студентов первого и третьего курсов (процентные показатели)

Показатель / Испытуемые	Отрицательный	Неопределенный	Положительный
1-й курс	13	47	40
3-й курс	13	40	47

Исходя из данных, представленных в табл. 4, можно сделать вывод, что отрицательное когнитивное отношение к коллективу имеют 13 % студентов первого курса и 13 % студентов третьего курса, неопределенное когнитивное отношение к коллективу – 47 % студентов первого курса и 40 % студентов третьего курса, положительное когнитивное отношение к коллективу – 40 % студентов первого курса и 47 % студентов третьего курса.

Таблица 5

Показатели поведенческого компонента социально-психологического климата в группах студентов первого и третьего курсов (абсолютные величины)

Показатель / Испытуемые	Отрицательный	Неопределенный	Положительный
1-й курс	1	6	8
3-й курс	1	7	7

Результаты исследования, представленные в табл. 5, показывают, что отрицательное поведенческое отношение к коллективу имеют 1 студент первого курса и 1 студент третьего курса, неопределенное поведенческое отношение к коллективу – 6 студентов первого курса и 7 студентов третьего курса, положительное поведенческое отношение к коллективу – 8 студентов первого курса и 7 студентов третьего курса.

Таблица 6

Показатели поведенческого компонента социально-психологического климата в группах студентов первого и третьего курсов (процентные показатели)

Показатель / Испытуемые	Отрицательный	Неопределенный	Положительный
1-й курс	6	40	54
3-й курс	6	47	47

Данные табл. 6 говорят о том, что отрицательное поведенческое отношение к коллективу имеют 6 % студентов первого курса и 6 % студентов третьего курса, неопределенное поведенческое отношение к коллективу имеют 40 % студентов первого курса и 47 студентов третьего курса, положительное поведенческое отношение к коллективу имеют 54 % студентов первого курса и 47 % студентов третьего курса.

Таблица 7

Показатели групповой сплоченности студентов первого и третьего курсов (абсолютные величины)

Показатель / Испытуемые	Низкий уровень	Ниже среднего уровня	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
1-й курс	0	0	0	7	8
3-й курс	0	0	0	6	9

По результатам, представленным в табл. 7, можно сделать вывод, что низкий уровень, уровень ниже среднего и средний не проявляются у представителей данной выборки, уровень выше среднего проявляется у 7 студентов первого курса и 6 студентов третьего курса, высокий уровень – у 8 студентов первого курса и 9 студентов третьего курса.

Таблица 8

Показатели групповой сплоченности студентов первого и третьего курсов (процентные показатели)

Показатель / Испытуемые	Низкий уровень	Ниже среднего уровня	Средний уровень	Выше среднего уровня	Высокий уровень
1-й курс	0	0	0	47	53
3-й курс	0	0	0	40	60

Данные, представленные в табл. 8, свидетельствуют, что низкий уровень, уровень ниже среднего и средний не проявляются у представителей данной выборки, уровень выше среднего проявляется у 47 студентов первого курса и 40 % студентов третьего курса, высокий уровень – у 53 % студентов первого курса и 60 % студентов третьего курса.

Для исследования указанных характеристик на данной выборке была использована ранговая корреляцию Спирмена.

Таблица 9

Результаты расчета взаимосвязи социально-психологического климата с успешностью учебной деятельности (по Спирмену)

Признак	Количество	Rs	p
Мотив избегания неудач – предмет 2	30	–0,54	< 0,05
Профессиональный мотив – предмет 5	30	0,5	< 0,05
Социальный мотив – предмет 5	30	0,42	< 0,05
Приобретение знаний – предмет 3	30	0,52	< 0,05
Приобретение знаний – предмет 4	30	0,53	< 0,05
Приобретение знаний – предмет 5	30	0,37	< 0,05
Овладение профессией – предмет 3	30	0,45	< 0,05
Овладение профессией – предмет 4	30	0,44	< 0,05
Овладение профессией – предмет 5	30	0,4	< 0,05

На основании результатов расчета ранговой корреляции Спирмена (табл. 9), можно сделать вывод, о том, что существуют статистически значимые взаимосвязи по признакам:

– слабая отрицательно направленная взаимосвязь по признакам «мотив избегания неудач – предмет 2» (Rs = –0,54; $p < 0,05$);

– слабая положительно направленная взаимосвязь по признакам «профессиональный мотив – предмет 5» (Rs = 0,5; $p < 0,05$);

– слабая положительно направленная взаимосвязь по признакам «социальный мотив – предмет 5» (Rs = 0,42; $p < 0,05$);

– слабая положительно направленная взаимосвязь по признакам «Приобретение знаний – предмет 3» (Rs = 0,52; $p < 0,05$);

– слабая положительно направленная взаимосвязь по признакам «Приобретение знаний – предмет 4» (Rs = 0,53; p < 0,05);

– слабая положительно направленная взаимосвязь по признакам «Приобретение знаний – предмет 5» (Rs = 0,37; p < 0,05);

– слабая положительно направленная взаимосвязь по признакам «Овладение профессией – предмет 3» (Rs = 0,45; p < 0,05);

– слабая положительно направленная взаимосвязь по признакам «Овладение профессией – предмет 4» (Rs = 0,44; p < 0,05);

– слабая положительно направленная взаимосвязь по признакам «Овладение профессией – предмет 5» (Rs = 0,4; p < 0,05).

Исходя из полученных данных, гипотеза о существовании взаимосвязи между мотивацией учебной деятельности и успешностью обучения частично подтвердилась.

По результатам расчета ранговой корреляции Спирмена о взаимосвязи социально-психологического климата с успешностью учебной деятельности нет значимых результатов. Можно сделать вывод о том, что не существует статистически значимых взаимосвязей между социально-психологическим климатом и успешностью учебной деятельности. Социально-психологический климат не влияет на успеваемость студентов. Таким образом, гипотеза о существовании взаимосвязи между социально-психологическим климатом и успешностью учебной деятельности не подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные экзистенциальные проблемы в контексте субъективно-личностных отношений будущих помогающих специалистов / Е. П. Кораблина, С. Б. Пашкин, Е. И. Бражник, Н. Б. Лисовская, П. Д. Абрамова // Сознание. 2021. Т. 23, № 10. С. 5–15.

2. Пашкин С. Б., Корнилова А. А. О факторах повышения результативности познавательной деятельности курсантов // Психология способностей и одаренности : материалы Всероссийской научно-практической конференции. [21–22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В. А. Мазилова. Ярославль, 2019. С. 315–318.

3. Пашкин С. Б., Лисовская Н. Б., Иконникова Г. Ю. Психологическая и педагогическая культура субъектов образовательного процесса: содержание, диагностика, технологии развития. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 70 с.

4. Мотивация профессиональной деятельности : учебно-методический комплекс / С. Б. Пашкин, С. В. Саркисов, А. Н. Минко, Е. А. Саркисова. СПб. : Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева, 2021. 29 с.

5. Фальтермайер Е. А., Худяков А. И., Пашкин С. Б. Современная организационная психология и проблемы психодиагностики // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова : материалы международной научно-практической конференции. Москва, 12–15 октября 2016 г. / под ред. Ю. П. Зинченко, А. Б. Леоновой, О. Г. Носковой. М., 2016. С. 491–497.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ КАК ДЕТЕРМИНАНТА МАТЕРИНСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Горальская Ю. С.
МБОУ «Гимназия информационных технологий № 61 г. Донецка»
Донецк, Донецкая Народная Республика
E-mail: yuliya.goralskaya@mail.ru

С точки зрения исследователя материнства Е. В. Матвеевой, основной детерминантой материнского поведения является степень психологической готовности к материнству. Исходная позиция автора состоит в том, что успешность выполнения материнских функций и качество материнской позиции зависят от психологической готовности женщины к материнству. При изучении психологической готовности к материнству анализируются изменения в жизни, ждущие женщину с рождением ребенка, которые чрезвычайно глубоки [4].

Ученые отмечают, что рождение ребенка приносит много перемен, к которым женщина должна быть готова. То есть она должна быть готова стать матерью, должна осознанно принять на себя выполнение материнских функций. Большинство авторов, таких как В. И. Брутман, А. С. Батуев, Д. В. Винникот, С. А. Минюрова, И. Ю. Хамитова, исследующих проблему готовности к материнству, считают, что готовность к материнству формируется на протяжении всей жизни. На этот процесс влияют как биологические, так и социальные факторы, поскольку готовность к материнству имеет, с одной стороны, мощную инстинктивную основу, а с другой – выступает как личностное образование, в котором отражается весь предыдущий опыт ее взаимоотношений со своими родителями, сверстниками, мужем и другими людьми [1–3; 5].

Одна из исследователей психологической готовности к материнству С. Ю. Мещерякова рассматривает этот концепт как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъектно-объектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку. Такая позиция в определении готовности к материнству объясняется предположением С. Ю. Мещеряковой о том, что субъектное отношение к будущему ребенку проецируется в стиль материнского поведения и тем самым обеспечивает наиболее благоприятные условия для психического развития младенца, важнейшими показателями которого являются уровень общения ребенка с матерью, особенности становления у него образа себя и потребности в сопереживании.

С. Ю. Мещерякова выделяет несколько групп показателей психологической готовности к материнству.

В первую группу включены особенности коммуникативного опыта женщин из ее раннего детства. Эта составляющая была определена

С. Ю. Мещеряковой, исходя из концепции М. И. Лисиной, которая считает, что основы личности, отношение человека к миру и к самому себе закладываются с первых дней жизни в общении с близкими взрослыми. Складывающееся в общении первое личностное образование может рассматриваться и как вклад в становление будущего родительского поведения. Если опыт общения с близкими был положительным, это означает, что стартовые условия для формирования субъектного отношения к другим людям были благоприятными и основа для формирования субъектного отношения к своему ребенку заложена. С. Ю. Мещерякова предположила, что о характере раннего коммуникативного опыта, полученного будущей матерью в общении с близкими взрослыми, можно судить по аффективным следам, оставленным в ее первых воспоминаниях о себе и родителях, об их стиле воспитания, о своих привязанностях. Большое значение в становлении родительского поведения автор придает общению со сверстниками, старшими и младшими детьми.

К показателям второй группы отнесено переживание женщиной отношения к еще не родившемуся ребенку. Наиболее благоприятной ситуацией для будущего материнского поведения являются желанность ребенка, наличие субъектного отношения матери к еще не родившемуся младенцу, которое проявляется в любви к нему, мысленной или вербальной адресованности, стремлении интерпретировать движения плода как акты общения.

Третью группу показателей составили установки на стратегию воспитания ребенка. То, как будущая мать намеревается осуществлять уход за ним, с точки зрения автора, также свидетельствует о преобладании субъектного или объектного отношения к ребенку.

С. Ю. Мещерякова, не претендуя на полноту и окончательную завершенность модели психологической готовности к материнству, предполагает, что выделенные показатели в совокупности могут отражать ее уровень и служить основанием для прогноза эффективности последующего материнского поведения [5].

В. И. Брутман рассматривает готовность к материнству как способность матери обеспечивать адекватные условия для развития ребенка, проявляющуюся в определенном типе отношения матери к ребенку. Тип материнского отношения, соответствующий готовности или неготовности к материнству, автор связывает с ценностью ребенка для матери [6].

Е. Милосердова выделяет два основных фактора, позволяющие определить психологическую готовность к материнству. Первый фактор – отношение к беременности. Самый благоприятный вариант, когда беременность желанна, принимается с радостью на уровне осознания. Это несет за собой спокойное протекание беременности на психо-

логическом и физиологическом уровнях. Такая женщина готова к материнству и способна совершенно сознательно перенести ради ребенка любые трудности и ограничения. Второй фактор – поведение женщины в процессе родов. Зачастую вместо того, чтобы думать только об успешном завершении этого процесса для ребенка, о его проблемах и состоянии, вместо того, чтобы сопереживать малышу, мысленно помогать и поддерживать его, понимая, как ему нелегко, женщина полностью переключается на свои ощущения, на свою собственную персону, начинает себя жалеть, обвинять всех и вся, думая о том, чтобы все поскорее закончилось [6].

Г. Г. Филиппова рассматривала психологическую готовность к материнству как ведущий фактор адаптации к беременности и материнству. В качестве: составляющих психологической готовности к материнству были выделены ценность будущего ребенка и себя как матери; материнская компетентность.

В своем большинстве ученые в психологической готовности выделяют пять основных блоков.

Первый блок. Личностная готовность: общая личностная зрелость и личностные качества, необходимые для эффективного материнства.

Второй блок. Адекватная модель родительства: адекватность моделей материнской и отцовской ролей, сформированных в своей семье, по отношению к модели личности, семьи и родительства своей культуры; оптимальные для рождения и воспитания ребенка родительские установки, позиция, воспитательные стратегии, материнское отношение.

Третий блок. Мотивационная готовность: зрелость мотивации рождения ребенка, при которой ребенок не становится: средством полоролевой, возрастной и личностной самореализации женщины; средством удержания партнера или укрепления семьи.

Четвертый блок. Сформированность материнской компетентности: отношение к ребенку как субъекту не только физических, но и психических потребностей и субъективных переживаний; сензитивность к стимуляции от ребенка; способность к адекватному реагированию на проявления ребенка; способность ориентироваться для понимания состояний ребенка на особенности его поведения и свое состояние; необходимые знания о физическом и психическом развитии ребенка, способность к совместной деятельности с ребенком.

Пятый блок. Сформированность материнской сферы. Материнство как часть личностной сферы женщины включает три блока (эмоционально-потребностный, операциональный, ценностно-смысловой), содержание которых последовательно формируется в онтогенезе женщины (во взаимодействии с собственной матерью и другими носителями материнских функций; сюжетно-ролевой игре

в куклы и семью; во взаимодействии с младенцами до рождения своего ребенка; в период полового созревания; во взаимодействии с собственными детьми). Содержание всех пяти блоков готовности к материнству взаимосвязано как в плане их онтогенетического формирования, так и в плане психологической профилактической и коррекционной работы. В каждом случае будет наблюдаться индивидуальная картина содержания всех блоков.

На уровень психологической готовности к материнству влияют различные факторы, в том числе степень психофизиологической зрелости. Большое значение имеет возраст женщины, так как для женщин различных возрастных групп характерны физиологические и психологические особенности, влияющие на готовность к материнству [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Батуев А. С. Психофизиологическая природа доминанты материнства // Психология сегодня. Ежегодник Рос. психол. об-ва. 1996. Т. 2, № 4. С. 69–70
2. Журавлева Н. А. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 150–157.
3. Кон И. С. Родительство как социокультурный феномен. М. : Ювента. 1989. 318 с.
4. Матвеева Е. В. Анализ материнства с позиции теории деятельности. М., 2004. 431 с.
5. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18–27.
6. Милосердова Е. В. Здоровье детей. М., 2009. 254 с.
7. Филиппова Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 22–37.

СООТНОШЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО КЛИМАТА РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ С ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ МОЛОДЕЖИ О БРАКЕ И СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ[1]

Грехова Н. А., Каменева Г. Н.
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
Москва, Россия
E-mail:1032212451@pfur.ru, kameneva-gn@rudn.ru

Семья как самый значимый аспект человеческой жизни оказывает широкое влияние на развитие личности. Но, будучи жизненно важным аспектом человеческой жизни, как могут повлиять родители на желание создать собственную семью? Согласно исследованиям (А. А. Реана, Т. Н. Кухтевич и др.) образ собственной семьи является важным ориентиром в создании собственной семейной жизни [5; 6; 8].

Беря в учет актуальность данной темы, мы провели исследование для оценки взаимосвязи между текущими установками молодых людей на брак и семейную жизнь и социальным климатом в их родительских семьях.

Была выдвинута следующая гипотеза: представления о браке и семейной жизни у молодежи имеют связь с компонентами социального климата родительской семьи. Для ее подтверждения в рамках исследования были проанализированы результаты по таким методикам, как:

1) опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волкова;

2) шкала «Семейное окружение» (ШСО). Методика Family Environmental Skale (FES). Р. Х. Мус, адаптация С. Ю. Куприянова.

В исследовании участвовали 84 девушки в возрасте от 17 до 25 лет. На момент сбора данных большинство респондентов были студентками московских вузов, раннее не состояли в браке и не имели собственных детей.

Перейдем к интерпретации полученных данных. Проанализируем полученные корреляции между результатами методик «Семейное окружение» и «Ролевые ожидания и притязания в браке». В результате корреляционного анализа (метод ранговой корреляции Спирмена) были выявлены следующие значимые связи (**статистически значимые корреляции на уровне $p \leq 0{,}01$):

- прямая корреляция между интимно-сексуальной шкалой и независимостью в семейных отношениях (0,293**). Степень поощрения самоутверждения, самостоятельности при решении проблем связана со

[1] Исследование выполнено в рамках инициативной НИР №051320-0-000 выполняемой на базе кафедры психологии и педагогики филологического факультета РУДН.

значимостью интимно-сексуальных отношений в супружеской паре. Возможность самоутверждения, одобрение со стороны близких людей повышает самооценку, статус и влияет на уверенность человека. Для партнеров это играет важную роль, так как сказывается непосредственно на качестве сексуальных отношений;

• прямая корреляция между ролевыми притязаниями хозяйственно-бытовой шкалы и моралью и нравственностью в семейных отношениях (0,302**). Наличие в семье норм и правил по отношению к ведению хозяйственно-бытовых вопросов напрямую связано с наличием собственных притязаний в данной сфере супружеской жизни. Если в родительской семье были сформированы самостоятельность, стремление оставлять за собой порядок, то и в своей собственной семье партнер будет акцентироваться, прежде всего, на своих обязанностях в хозяйственно-бытовой сфере и не перекладывать их на другого;

• прямая корреляция ролевых притязаний родительско-воспитательской шкалой с экспрессивностью (0,304**) и ориентацией на активный отдых в семейных отношениях (0,296**). Здесь мы наблюдаем связь между открытостью в выражении чувств и активным совместным времяпрепровождением в родительской семье с личностной ориентацией на собственные обязательства по отношению к родительско-воспитательским функциям. Данную связь мы можем объяснить тем, что в семьях респондентов родители демонстрировали самостоятельность в принятии решений. Оба родителя могли занимать позицию активных лидеров, не перекладывая решение проблем на другого члена семьи. Демонстрация подобного способа поведения формирует у личности адекватное понимание того, что возникающие проблемы и вопросы нужно решать, прежде всего, самостоятельно. Активное выражение чувств и действий подкрепляет пример данного поведения родителя;

• прямая корреляция ролевых притязаний эмоционально-психотерапевтической шкалы с экспрессивностью (0,316**) и моралью и нравственностью в семейных отношениях (0,332**). Открытость в выражении чувств и уважение морально-нравственных ценностей в родительской семье связаны со стремлением самостоятельно оказывать поддержку и быть «психотерапевтом» в собственных супружеских отношениях. Открытая демонстрация действий и чувств стимулирует членов семьи прислушиваться и оказывать поддержку друг другу. Поддержка, доверие, уважение, являясь важнейшими ценностями человеческой жизни, помогают семьям наиболее благоприятным образом регулировать возникающие трудности. Демонстрация подобного поведения формирует у личности стремление помогать другим, не перекладывая эту ответственность;

• прямая корреляция ролевых ожиданий шкалы внешней привлекательности с моралью и нравственностью в семейных отношениях (0,295**). Желание иметь внешне привлекательного партнера связано с отношением к этическим и нравственным нормам. Мы можем предположить, что ценность внешнего облика в родительской семье (стремление выглядеть ухоженно, хорошо одеваться) отражается на желании иметь привлекательного партнера. Зарубежные исследования показали, что внешняя привлекательность представляет собой культурно и индивидуально обусловленную, общезначимую ценность [10]. Важность привлекательности также обусловлена биологическими факторами. Исторически сложилось так, что внешне привлекательный партнер отражал силу и здоровье, что было важно для создания здорового потомства [2];

• прямая корреляция ролевых ожиданий родительско-воспитательской шкалы с моралью и нравственностью в семье (0,281**). Позиция ожидания активной родительско-воспитательской деятельности партнера может быть вызвана нормами поведения, которые были приняты в родительской семье. В семьях, где родители могли активно перекладывать ответственность друг на друга, акцентироваться на обязанностях партнера, подобное поведение являлось нормой, которая откладывалась в сознании ребенка. Поскольку зачастую мы копируем поведение своих родителей, то такое отношение к родительским обязанностям могли передать ребенку собственные родители. Поведение родителей является для нас важным ориентиром в будущем, который помогает строить собственные отношения;

• обратная корреляция ролевых ожиданий хозяйственно-бытовой шкалы и интеллектуально-культурной ориентации в семейных отношениях (–0,280**). Ожидание от партнера выполнения бытовых функций не связано с активностью семьи в культурной, социальной и прочей деятельности. Отсутствие связей объясняется разностью затрагиваемых сфер жизни.

На основании проведенного анализа имеющихся исследований [1–9] мы сделали вывод о том, что представления о семейной жизни во многом складываются из демонстрируемых отношений собственных родителей. Проведенное нами исследование подтвердило этот факт. Наша гипотеза о существовании связи между представлениями о браке, семейной жизни и компонентами социального климата родительской семьи подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи : монография. СПб. : Речь, 2005.

2. Антонова Н. Л., Меренков А. В., Щербакова М. В. Тело как фактор выбора брачного партнера // Социодинамика. 2018. № 11. С. 45–50. https://doi.org/10.25136/2409-7144.2018.11.27110

3. Волкова А. Н., Трапезникова Т. М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 110–116.

4. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб. : Петрополис, 1998. 272 с.

5. Грехова Н. А., Каменева Г. Н. Брак и семья в структуре ценностей современной молодежи // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация : материалы X Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Е. В. Прониной ; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир, 2021. С. 311–314.

6. Кухтевич Т. Н. Молодежь России – 97: мозаика рубежа веков // Молодежь 97: надежды и разочарования / Б. А. Ручкин (рук.) [и др.]. М., 1997. С. 6–15.

7. Мяснянкина Н. Г., Ширяева Е. П. Исследование готовности к браку современной молодежи // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2(133). С. 185–189.

8. Реан А. А. Семья в структуре ценностей молодежи // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 1. С. 62–76. https://doi.org/10.21702/rpj.2017.1.4

9. Самосадова Е. В., Сухарева Н. Ф. Представления о семье и браке в субъективной картине жизненного пути молодежи // Пензенский психологический вестник. 2017. № 2(9). С. 73–84. https://doi.org/10.17689/psy-2017.2.7

10. Сериков Г. В. Привлекательный внешний облик как «инструментальная ценность», его значимость в молодежной среде // Психолог. 2018. № 6. С. 21–31. https://doi.org/10.25136/2409-8701.2018.6.27934

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗДЕЛЕ «ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ»

Даниленко Д. С., Смирнова Е. А.
ГБПОУ ИО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»
Иркутск, Россия
E-mail: smei7272@mill.ru

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Именно в данном возрасте происходит становление личности, формируются базовые психологические образования. Одним из таких психических образований является мышление, которое в значительной степени оказывает влияние на успешность обучения.

Обращаясь к психологической науке, в частности к С. Л. Рубинштейну, мышление определяется как социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс самостоятельного искания и открытия человеком существенно нового, т. е. процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы [2, с. 156].

По мнению И. М. Румянцевой, мышление – это высший психический познавательный процесс, позволяющий отразить в сознании человека нечто недоступное непосредственному ощущению и восприятию [3, с. 79].

Другой автор, Р. С. Немов, считает, что мышление – это теоретическая и практическая деятельность, которая включает действия и операции ориентировочно-исследовательского характера [1, с. 56].

Л. С. Выготский относил мышление к высшим психическим функциям. Как и другие высшие психические функции (восприятие, представление, внимание, память и т. д.), мышление обусловливается деятельностью головного мозга, развивается под воздействием социальных условий и претерпевает возрастные трансформации.

Проанализировав психологическую литературу, мы выделили следующие особенности развития мышления в младшем школьном возрасте:

- Развитие мышления ребенка находится на переломном этапе развития.
- В младшем школьном возрасте происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению.
- Новообразование младшего школьного возраста – логическое мышление.
- Опосредованный характер мышления. То, что ребенок не может познать прямо, непосредственно, он познает косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное – через известное. Мышление

всегда опирается на данные чувственного опыта ощущения, восприятия, представления и на ранее приобретенные теоретические знания.

• Мышление младшего школьника обобщено. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется лишь в отдельном, конкретном.

Уроки физической культуры в школе часто воспринимаются как нечто второстепенное, имеющее подчиненное значение по отношению к таким, как математика, физика, литература и др.

Традиционно считается, что цель физического воспитания состоит в развитии физических качеств учащихся и в укреплении их здоровья. Это совершенно справедливо с педагогической и медицинской точек зрения. Но с психологической точки зрения оказывается, что развитие физических качеств – это внешний результат физического воспитания. Существует еще и не менее важный внутренний психологический результат, существование которого в практике физического воспитания еще не полностью осознано, а потому целенаправленная педагогическая деятельность на его достижение в подавляющем большинстве случаев отсутствует [4, с. 67].

Остановимся на двух психологических аспектах физического воспитания:

• Первый отражает активизирующее влияние занятий физической культурой на протекание различных психических процессов человека.

• Второй связан с формированием психологических основ двигательного развития, в частности с развитием психомоторики учащихся: в этом аспекте физическое воспитание направлено на подготовку двигательной активности учащихся к овладению любыми новыми двигательными навыками в будущей трудовой деятельности, что в некоторой мере реализуется на уроках.

Однако с целью повышения эффективности уроков физкультуры в процессе их проведения необходимо осуществлять более целенаправленное и осознанное психомоторное развитие учащихся [Там же, с. 69].

Стоит обратить внимание на игровую деятельность младших учащихся, где важным компонентом является развитие мышления в подвижных играх на уроках физической культуры.

А. Н. Леонтьев считает, что игра – свобода личности в воображении, «иллюзорная реализация нереализуемых интересов». Но как бы различные авторы ни трактовали термин «игра», она всегда являлась одной из ведущих форм развития психических функций человека и способом реального познания мира.

В. П. Зинченко описала игру как особую форму освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. Игра представляет собой тип символико-моделирующей действительности.

Для человека игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления действий предметных, в предметах науки и культуры.

По определению П. Ф. Лесгафта, подвижная игра является упражнением, посредством которого ребенок готовится к жизни. Увлекательное содержание, эмоциональная насыщенность игры побуждают ребенка к определенным умственным и физическим усилиям. Специфика подвижной игры состоит в молниеносной, мгновенной ответной реакции ребенка на сигналы «Лови!», «Беги!», «Стой!» и др.

Подвижная игра – незаменимое средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, смекалки, ловкости, сноровки, ценных морально-волевых качеств.

Подвижные игры выступают средством воспитания сосредоточенности, внимания, координации действий, настойчивости, а также развивают познавательные способности, такие игры, сопровождающиеся текстом, даются к примеру, в 3–4-х классах, причем слова нередко произносятся хором («Мы – веселые ребята» и др.). Текст задает ритм движению. Окончание текста служит сигналом к прекращению действия или к началу новых движений. Вместе с тем произнесение слов – это отдых после интенсивных движений [5, с. 54].

Подвижные игры могут быть малой, средней и большой подвижности, а также многоплановыми. Одни игры дают большую нагрузку ногам – например такие как «Классики», игры со скакалкой. Другие развивают мышцы рук – многочисленные игры с мячом, битой и др. Третьи – универсальные: «включают в работу» весь организм ребенка.

Таким образом, в спортивной деятельности, на уроках физической культуры необходимо развитие наглядно-действенного вида мышления младшего школьника. Он как вид мышления является незаменимым, что может впоследствии проявляться в тактическом мышлении спортсмена. В физических упражнениях задействованы два вида мышления, такие как наглядно-образное, словесно-логическое, в совокупности они способствуют развитию логического мышления младшего школьника. Подвижные игры детей младшего школьного возраста часто сопровождается стихами, песнями, речитативом, которые так же способны развивать мышление учащихся младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психология. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред.: Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М. : Педагогика, 1988. 136 с.

2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2017. 718 с.

3. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004. 320 с.

4. Филин В. П. Теория и методика спорта. М. : Физкультура и спорт, 2007. 243 с.

5. Фурман В. В. Дидактические игры, как средство воспитания школьников // Молодой ученый. 2015. № 22.4. С. 52–59.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПРОБЛЕМА ЕГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ежкова Н. С., Юдина М. Г.
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»
Тула, Россия
E-mail: egkovanc@mail.ru

Эмоциональный интеллект и проблема его развития относятся к важным задачам детской психологии и дошкольной педагогики. Можно выделить различные содержательные характеристики этого понятия. Эмоциональный интеллект рассматривался в качестве способности, обеспечивающей полноценность восприятия собственных чувств и чувств других людей, управление эмоциями, способности, содействующей эмоциональному и интеллектуальному росту личности (Дж. Майер, П. Сэловей), в качестве внутреннего эмоционального ресурса эмоциональной регуляции человека, позволяющего субъекту управлять поведением, держать эмоции под контролем (Т. С. Киселева), в качестве интегративного образования, обеспечивающего осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, позволяющего осуществлять успешное межличностное взаимодействие (Ю. В. Давыдова, И. Н. Мещерякова). Несмотря на разнообразие методологических и методических подходов, общепризнанным является то, что эмоциональный интеллект имеет двустороннюю направленность – на себя (внутриличностный компонент) и на окружающих (межличностный компонент); он тесно связан с эмоциональной сферой и закономерностями ее развития; является фактором успешной социализации личности, продуктивного взаимодействия в социуме и др.

Дошкольный возраст относится к важному периоду развития эмоционального интеллекта, и, прежде всего, потому, что одной из возрастных ценностей детей выступает их природная эмоциональность. Для дошкольников характерны импульсивность и непосредственность переживаний, подвластность чувствам. Как отмечал В. В. Зеньковский, власть моральных настроений, случайных, быстрых, кладет печать непосредственности на всю детскую активность – в этом смысле детство может быть названо золотой порой эмоциональной моральной активности.

Процесс развития их эмоционального интеллекта включает в себя целый ряд направлений: готовность воспринимать чувства других лю-

дей, управлять эмоциями, держать их под контролем; владение эмпатическими способами поведения; развитие у детей выразительности и сбалансированности эмоциональной экспрессии, адекватность проявления моторного рисунка эмоций, самобытность почерка образной передачи состояний и настроений, обогащение опыта эмоционального характера влияния на других людей.

Общение взрослого с детьми должно носить доверительный и понимающий характер. Такое общение пробуждает интерес к эмоциональной жизни людей, способам межличностного общения на основе общепринятых этических норм и культурных ценностей, способствует вариативной самореализации в разных видах деятельности. Общение, связанное с развитием представлений об эмоциях и способах их проявления, должно строиться в контексте игровых и жизненных ситуаций, позволяющих пробуждать отношение к теме разговора, стимулировать проявление заинтересованного и оценивающего «Я ребенка» средствами разных видов деятельности: речевыми (суждения, оценки и т. д.), изобразительными (рисунок, аппликация, поделка и т. д.), музыкальными (исполнение песен, фрагментов музыкальных произведений и др.), двигательными (мимика, жесты, пантомимика и др.) [1].

В процессе развития эмоционального интеллекта как условия социализации детей важно использовать разные способы педагогической поддержки: предвосхищение успешного результата, показ способов действий, примеров проявления эмпатического поведения, мобилизация активности, побуждение к проявлению сопереживания, сочувствия, содействия и др. Такая поддержка должна применяться в единстве с выразительными экспрессивными проявлениями педагогов, практических психологов. Данный вид поддержки предполагает опору на жизненный опыт дошкольников, их позицию и отношение к разным ситуациям, связанным с проявлением эмоционального интеллекта. К методам развития эмоционального интеллекта можно отнести метод побуждения к сопереживанию, с помощью которого у детей пробуждают эмоциональные реакции через репрезентацию эмоциональных состояний другого и идентификацию с состоянием другого человека, сказочного персонажа и др. Проникаясь определенными чувствами, дети «живут» соответствующими эмоциями, в результате то или иное эмоциональное состояние связывается с конкретными предметами, действиями, событиями и др. [2]. Педагогическая поддержка, осуществляемая с помощью метода побуждения к сопереживанию, предполагает особые способы взаимодействия с детьми, строящимися на искренности проявлений.

Развитие эмоционального интеллекта предполагает и создание социокультурной среды, включающей в себя наглядные модели, комплексы серий картин, фотографий, когнитивные схемы эмоций, интеллект-карты, иллюстрации, видеоматериалы. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта у дошкольников – длительный, многокомпонентный процесс, который не может успешно осуществляться без обогащения эмоционального опыта дошкольников, ценностного отношения к миру, конечно, без владения разными способами проявления эмпатии, эмоционального влияния на других и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ежкова Н. С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния : монография. Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2014. 159 с.

2. Ежкова Н. С. Педагогическая поддержка эмоционального развития детей дошкольного возраста : монография. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2015. 134 с.

ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕРИОД ОЖИДАНИЯ РЕБЕНКА

Загальская О. В.
СПб ГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: zagalskaya.o@gmail.com

Современная психология семьи учитывает влияние беременности не только на женщину и мужчину по отдельности, но и на их отношения в целом [12]. Во время беременности пара претерпевает глубокую трансформацию, готовится разделить свои отношения на две подсистемы: супружескую и подсистему совместного воспитания (Bouchard, 2014). Некоторые авторы предполагают, что пары становятся более неудовлетворенными своими отношениями после рождения детей, потому что появление нового члена семьи требует полной семейной реорганизации, что может быть воспринято как «кризис» (Twenge, Campbell, & Foster, 2003). Согласно Cowan and Cowan (1995) в среднем удовлетворенность отношениями обычно снижается после рождения первого ребенка. Таким образом, для некоторых людей это означает изменения в их жизненной роли, развитие хронической усталости, увеличение финансового бремени и усиление конфликта между работой и семьей, что может повысить уровень стресса.

Адаптация, которая происходит во время ожидания ребенка, значительно различается в зависимости от пола родителя. Женщины, как правило, сообщают о более высоком уровне стресса и большем снижении удовлетворенности браком, чем их партнеры (Bouchard, 2014, Gameiro, 2011), а также о больших изменениях в образе жизни и распорядке дня (Deave, 2008) [11].

Различные исследования показали, что когнитивное функционирование женщин, в частности их вербальное научение и память, претерпевает изменения во время беременности. Сообщается (Buckwalter, 1999), что беременные женщины демонстрировали больше трудностей с вербальным научением и что их стили обучения были менее эффективными и более случайными. Другие исследования показывают, что во время беременности эмоциональное функционирование женщин также претерпевает изменения. Исследования (Pearson, Lightman, and Evans, 2009) показывают, что женщины в третьем триместре беременности становятся более чувствительными к лицам, сигнализирующим о негативных эмоциях, в частности об угрозе или гневе. Это говорит о том, что по мере приближения родов женщины становятся более бдительными к угрозам в своем окружении [9]. В целом внимание женщин

переносится с когнитивных задач на эмоциональный контакт с окружающими и, в последующем, с ребенком.

Для беременных женщин естественно беспокоиться о здоровье будущего ребенка, родах и обязанностях после рождения ребенка. Если у беременной женщины нет поддержки супруга или семьи и незапланированная беременность, эти проблемы могут обостриться, что может привести к высокой степени беспокойства (Hoyer, Wieder, Höfler, Krause, Wittchen & Martini, 2020) [5].

Отечественные исследователи И. В. Добряков и Е. А. Бибикова, изучающие особенности психологического компонента гестационной доминанты у женщин с различными типами семейной системы [1], обнаружили, что беременные женщины с несбалансированным типом семейной системы чаще имеют отклоняющийся от оптимального варианта психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД), тогда как у беременных со среднесбалансированным и сбалансированным типом семейной системы оптимальный тип ПКГД встречается чаще. При сбалансированном и среднесбалансированном типах женщины чаще считают, что беременность улучшила отношение к ним мужа, при несбалансированном типе семейной системы женщины чаще испытывают тревогу по поводу того, что муж стал относиться к ним хуже. Роды у женщин со сбалансированным типом семейной системы чаще, чем у женщин с несбалансированным типом, протекают нормально, а у женщин с несбалансированным типом чаще расцениваются как патологические [3].

Отцы хотят проявлять участие во время беременности, но часто не знают, как внести позитивный вклад, или испытывают трудности в своих попытках (Xue, 2018). Одна из проблем, с которой сталкиваются мужчины, заключается в том, чтобы сбалансировать свою личную и трудовую жизнь с новыми ожиданиями, возникающими в их семейной жизни (Genesoni & Tallandini, 2009). Это может быть связано с общественными представлениями о поле, беременности и родительских ролях (Carter, 2002). В западной культуре роль отцов изменилась с простого кормильца на партнера, который участвует во всех аспектах жизни своего ребенка (McGoldrick, 2016). При таком изменении ожиданий отцам может быть трудно определить, какова их роль во время беременности [7].

Позиция мужчины в семье меняется во время беременности и после родов (Spielberger CD, 2010, Breitkopf CR, Primeau LA, Levine RE, Olson GL, Wu ZH, Berenson AB, 2006). В частности, опасения по поводу новых расходов и снижения дохода супруги могут усугубить проблему (Fenwick J, Bayes S, Johansson M., 2012). Исследования подтверждают, что мужчины, как и женщины, проявляют признаки беспокойства (хотя

и в меньшей степени) во время беременности (Figueiredo B, Conde A., 2011), а будущие отцы впервые испытывают более высокий уровень беспокойства по сравнению с другими мужчинами (Giakoumaki O, Vasilaki K., 2009, Tohotoa J, Maycock B., 2012). Сообщалось о тревоге, раздражительности и нереалистичных эмоциях у мужчин в первые месяцы беременности (Fenwick J, Bayes S, Johansson M., 2012). Для некоторых отцов стресс возникает сразу после получения результата теста на беременность; однако другие могут испытывать эти чувства после того, как впервые обнимут своего ребенка (Åsenhed L, Kilstam J, Alehagen S, Baggens C., 2014). Экспериментальные исследования сообщают о высоком уровне тревожных симптомов у отцов во время беременности (Condon JT., 2004, Boyce P, Condon J., 2007), и, по-видимому, уровень тревожности у мужчин выше во время беременности и родов, чем в послеродовой период (Andersson L, Sundström-Poromaa I, Wulff M, Åström M., 2006). По мере приближения родов страх и беспокойство мужчин по поводу здоровья их жен и детей возрастают (Eriksson C, Westman G, Hamberg K., 2006). Исследование также показало, что психологический стресс связан с отношениями в браке и недостаточной поддержкой (Dobson H, Smith R., 2000) [10].

Поскольку беременность сказывается на эмоциональном состоянии обоих партнеров, следует ожидать, что она также обусловливает изменения в супружеских отношениях. Супруги часто испытывают большее разочарование в браке ввиду конфликтов, а также снижение близости и сексуальной активности, что способствует общему снижению удовлетворенности отношениями пары (Belsky, 1983; Cowan & Cowan, 1995; 2000) [4].

Таким образом представляется совершенно необходимым развитие супружеской психокоррекционной работы в период ожидания ребенка.

Будущие или молодые находятся в фазе активного развития. Они могут выстраивать границы со своими родителями (проходить этап сепарации), а также создавать свои партнерские отношения. Третий член семьи, ребенок, должен быть интегрирован в эту зачастую несбалансированную систему. Распределение внимания между супружескими и родительскими отношениями влечет за собой множество конфликтов.

Именно поэтому требуется помощь психолога, чтобы супруги могли сообщить о своих сложных эмоциях, таких как тревога и гнев, чувство вины и разочарование. Исследования показывают, что когнитивно-поведенческое групповое консультирование в присутствии мужа позволяет уменьшить стресс, тревогу и депрессию у женщин во время беременности и после родов [6].

Кроме того, отмечается, что методы консультирования, такие как образовательные и поддерживающие, могут быть использованы для повышения осведомленности будущих отцов о беременности и родах, помочь им справиться со своими чувствами, удовлетворить потребности и уменьшить их беспокойство, чтобы предотвратить неблагоприятные исходы беременности [10].

Исследователи провели анализ эффективности системной (контекстуальной, разработанной И. Бузормени-Надя) семейной терапии, чтобы выяснить, как пары поддерживают баланс в своих отношениях во время беременности. Результаты показывают, что четыре ключевых компонента помогают парам поддерживать равновесие, а именно:

– давать и брать;
– этика супружеского взаимодействия;
– деструктивное и конструктивное право;
– оправдание.

Пары, которые уделяют внимание этим четырем аспектам, были более сбалансированными в супружеском союзе и сообщили, что более эффективно справились с переходом к родительству и беременности. Результаты этого исследования дают специалистам основу для консультирования пар в период ожидания ребенка [8].

И. В. Добряков предлагает модель краткосрочной психотерапии семьи, ожидающей рождения ребенка. При ее разработке учитывалось, что взаимоотношения, складывающиеся в семье беременной женщины, во многом определяются тем, на какой стадии развития супружеского холона произошло зачатие ребенка, конструктивны или нет были мотивы зачатия. Особенностью данной модели является то, что во время сеансов семейной психотерапии активную роль играют не только супруги, но и пренейт. Подобные сеансы улучшают коммуникации мужчины и женщины, помогают им разрешить актуальные проблемы, готовят их к преодолению будущих проблем, способствуют эмоциональному принятию ребенка [2].

Обозначенная проблематика может рассматриваться как теоретическая основа для разработки программы исследования удовлетворенности браком супружеских пар с учетом влияния психологического компонента гестационной доминанты. Исследование позволит уточнить коррекционные мишени и инструментарий для оказания консультативной помощи супружеским парам в период ожидания ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибикова Е. А., Добряков И. В. Особенности психологического компонента гестационной доминанты у женщин с различными типами сбалансированности семейной системы // Медицинская психология, психиатрия, психотерапия. 2012. № 4 (45). С. 56–60.

2. Добряков И. В. Перинатальная психотерапия семьи // Вестник новых медицинских технологий. 2009. №. 16, № 4. С. 191–192.

3. Попова Т. А., Беляевских В. С. Особенности отношений между супругами в период беременности (на выборках семей с разным опытом родительства) // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2020. № 1. С. 40–52.

4. Adamsons K. Predictors of relationship quality during the transition to parenthood // Journal of Reproductive and Infant Psychology. 2013. № 31:2. P. 160–171.

5. Pregnancy related anxiety, couple relationship satisfaction and subjective happiness among pregnant women / Saira Bano, Nazia Iqbal, Sajid M. Alvi, Andleeb Akhtar, Aaliya Zaka // Humanities & Social Sciences Reviews. 2021. N 9 (3). P. 50–59.

6. The effect of cognitive-behavioral counseling of pregnant women with the presence of a spouse on stress, anxiety, and postpartum depression / Dafei M, Mojahed S, Dastjerdi G, Dehghani A, Ardakani TS. // J Educ Health Promot. 2021. N 10:131.

7. Eddy Brandon P. Active Husband Involvement During Pregnancy: A Grounded Theory / Brandon P. Eddy, Stephen T. Fife // Family relations – Interdiciplinary Journal of Applied Family Science. 2021. N 70 (4). P. 1222–1237.

8. Eddy Brandon P. Keeping the Ledger Balanced during Pregnancy / Brandon P. Eddy, Paul Springer, D. Scott Sibley, Brie Turns & Stephen T. Fife // International Journal of Systemic Therapy. 2022.

9. Massar, K. Pregnant women's view on their relationship: a comparison with nonpregnant women / Karlijn Massar, & Buunk, Abraham & Gruijters, Stefan // Interpersona – An International Journal on Personal Relationships. 2013. N 7. P. 272–281.

10. Mohammadpour M. The effect of counseling on fathers' stress and anxiety during pregnancy: a randomized controlled clinical trial / M. Mohammadpour, S. Mohammad-Alizadeh Charandabi, J. Malakouti // BMC Psychiatry. 2021. N 21 (208).

11. Moreno-Rosset C. Anxiety and psychological wellbeing in couples in transition to parenthood / Carmen Moreno-Rosset, Beatriz Arnal-Remón, Rosario Antequera-Jurado, Isabel Ramírez-Uclés // Clínica y Salud. 2016. N 27 (1). P. 29–35.

12. Saunders Rebecca B. Changes in the marital relationship during the first pregnancy / Rebecca B. Saunders, E. Robins // Health Care for Women International. 1987. № 8 (5-6). P. 361–377.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ

Ипполитова Е. В.
ФГОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
Томск, Россия
E-mail: elena.ippolitowa@mail.ru

В последние десятилетия вопросы изучения сущности эмоционального интеллекта, его формирования и развития прочно вошли в поле теоретических и практических изысканий.

Среди социально-экономических факторов, которые деструктивно влияют на развитие эмоциональной сферы, можно отметить динамичный темп жизни, увеличение эмоциональных нагрузок, повышение уровня тревожности и т. п. В связи с этим важно отметить, что эти факторы оказывают влияние на условия жизни детей и подростков, формируя их эмоциональную сферу. И это является еще одним из оснований того, что тема развития эмоционального интеллекта человека становится актуальной, востребованной в современной психологической науке и одновременно сложной, противоречивой и недостаточно разработанной.

Каждый возрастной период ребенка имеет свои предпосылки эмоционального роста. Подростковый возраст – это период активного формирования мировоззрения человека – системы взглядов на действительность, самого себя и других людей. В этом возрасте совершенствуются самооценка и самопознание, что оказывает сильное влияние на развитие личности [3].

В этом периоде у подростков формируются основы нравственности, социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу. Основные черты характера и формы межличностного поведения начинают активно проявляться. Приоритетные мотивационные линии связаны со стремлением к личностному самосовершенствованию: самопознанию, самовыражению и самоутверждению.

В целом для подростков характерна эмоциональная неустойчивость: немотивированные изменения настроения, сочетание повышенной чувствительности, ранимости в отношении собственных переживаний, застенчивости и подчеркнутой развязности, самоуверенность, эмоциональная возбудимость.

В развитии личности подростковый период является одним из самых интересных и сложных в жизни, а межличностное общение становится особенно важным и приобретает статус ведущего типа деятельности. Для успешной реализации составляющих общения (коммуникации, интеракции, перцепции), которые основываются на эмоциональном интеллекте, важно исследовать и способствовать его развитию.

В разные периоды времени ученые выявляли различные аспекты составляющих эмоционального интеллекта. И. Н. Андреева отмечала,

что это явление давно замечено, но имело иные обозначения: «смысловое переживание», «обобщение переживаний», «интеллектуализация аффекта» (Л. С. Выготский), «эмоциональное мышление» (О. К. Тихомиров), «эмоциональное воображение» (А. В. Запорожец), «разумность чувств» (В. С. Мухина)» [1].

К 1990 г. Дж. Мейером и П. Саловеем сформулирован термин «эмоциональный интеллект» как «способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [2, с. 48].

Основное направление исследований в зарубежной психологии связано с изучением структуры эмоционального интеллекта взрослой личности, что отражено в различных теоретических моделях. Однако до сих пор мало работ посвящено исследованию эмоционального интеллекта у детей и подростков, а также изучению его структуры и особенностей в различные возрастные периоды.

Целью нашей работы стало изучение эмоционального интеллекта и его особенностей в подростковом возрасте на основе исследования, проведенного в МАОУ «Лицей № 51» г. Томска. В исследовании принимали участие 43 подростка 5–6-х классов (11, 12 лет).

Об уровне сформированности эмоционального интеллекта можно говорить, если индивид обладает способностью понимать свои эмоции, умеет управлять ими, способен осознавать чувства и эмоции окружающих и управлять ими. Этими критериями мы руководствовались при проведении исследования.

С учетом критериев развития эмоционального интеллекта нами были выбраны и предложены испытуемым следующие методики: методика на определение уровня эмоционального интеллекта Н. Холла; опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д. В. Люсин), «Ассоциативный словарь эмоций» А. Г. Закаблук.

Методика Н. Холла, использованная нами в качестве оценки эмоционального интеллекта, позволяет выявить способности понимать отношения подростка, репрезентуемые в эмоциях, и управлять ими на основе принятия решений [6].

По результатам диагностики эмоционального интеллекта по опроснику Н. Холла среди испытуемых высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают только 5 % (2 человека), средний уровень выявлен у 23 % учащихся (10 человек), значительная часть подростков 72 % (31 человек) показали низкий уровень эмоционального интеллекта.

В основном, обладая низкими осведомленностью о своем внутреннем состоянии, осознанием и пониманием своих эмоций, можно предположить, что подростки имеют ограниченный словарь своих эмоций. Им сложно управлять своими эмоциями и настроением, чувствовать

эмоции и настроения других людей, понимать окружающих, проявлять сопереживание, а также воздействовать на эмоциональное состояние других.

Следующая методика, использованная нами, – «Ассоциативный словарь эмоций» (разработана А. Г. Закаблуком). Она предназначена для выявления знания подростками признаков основных эмоций, выраженных через слово. Развитый словарь способен дать характеристику эмоций и является основанием для умения хорошо определять свои эмоции в деятельности, эффективно взаимодействовать с окружающими людьми [4].

Результаты диагностики по этой методике показали, что подростки обладают недостаточным уровнем понимания значения слов, которые отражают эмоциональное состояние как их лично, так и других людей. Общий показатель уровня представления об основных эмоциях обучающихся составляет 51 % от предложенных для определения слов-синонимов, только 38 % синонимов имели значение, соответствующее смыслу эмоции.

Таким образом, для понимания своих и чужих эмоций, управления ими, продуктивного взаимодействия с окружающими людьми, подросткам необходимо развивать свои представления об эмоциональном состоянии, научиться определять свои эмоции в действии, повышая свой словарный запас. Все это будет результативным для формирования и развития эмоционального интеллекта.

Диагностическая методика (опросник ЭмИн Д. В. Люсина), предназначенная для определения уровня эмоционального интеллекта, имеет в своей структуре пять шкал: межличностный эмоциональный интеллект; внутриличностный эмоциональный интеллект; понимание эмоций; управление эмоциями; общий уровень эмоционального интеллекта. Суммарный балл по этим шкалам (субшкалам) определяет общий уровень эмоционального интеллекта обучающегося [5].

Уровень межличностного эмоционального интеллекта, который предполагает оценку понимания и управления эмоциями других людей, имеет высокое значение у 14 % (6 человек) испытуемых, среднее – у 16 % (7 человек), низкое и очень низкое значения выявлены у 70 % (30 человек) испытуемых.

Способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими, а также их выражение, т. е. уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, имеет высокое значение у 16 % обучающихся (7 человек), среднее – у 31 % (13 человек), низкое и очень низкое значения выявлены у 53 % (23 человека) подростков.

Таким образом, у значительной части подростков (70 %) преобладает низкий и очень низкий уровни развития способности понимать эмоции других людей и адекватно репрезентировать собственные чувства (53 %), что затрудняет процесс общения и межличностного взаи-

модействия. В жизни подростка низкий уровень рефлексии, сложности в понимании мыслей, чувств, поведения окружающих, а также отсутствие умения учитывать мнение, отличное от своего, часто является причиной возникающих разногласий и конфликтов в их жизни; создает чувство изолированности от окружающих, замкнутости. У таких подростков отмечается наличие неадекватного представления о мнении окружающих, об их личности и возникает внутреннее ощущение «меня никто не понимает».

Подводя итог, следует отметить, что результаты исследования подтверждают нашу гипотезу о том, что показатели эмоционального интеллекта подростков характеризуются элементарным уровнем, у большей части учащихся исследуемых классов преобладает низкий и средний уровень эмоционального интеллекта.

По своим особенностям эмоциональный интеллект является важной характеристикой человека, которая может развиваться на протяжении всей жизни. В подростковом возрасте, наряду с интеллектуальным развитием, эмоциональное развитие является одним из важных вопросов духовно-нравственного воспитания обучающихся, формирования нравственных представлений личности, развития гуманных чувств.

Недостаточное развитие этой сферы влечет за собой возникновение многих внутриличностных и межличностных проблем и конфликтов: непринятия себя и других, непонимание и неспособность управлять своими эмоциями и эмоциями других, трудностей в отношениях, неумения работать в команде и др.

Результаты исследования позволяют определить направления деятельности специалистов, работающих с подростками. Поэтому очень важно в этот непростой период жизни для подростка создать условия для развития его эмоционального интеллекта, используя психологические и педагогические ресурсы, ресурсы родителей, которые могут способствовать гармоничному развитию личности подростка, формированию качеств, необходимых для личностного роста, освоения продуктивных способов самореализации и самоконтроля.

ЛИТЕРАТУРА

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

2. Анохин П. К. Эмоции. Психология эмоций: хрестоматия для высших учебных заведений / сост. В. Вилюнас. СПб. : Питер, 2004. 496 с.

3. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович [и др.]. М. : Питер, 2009. 400 с.

4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства : учебное пособие. СПб. : Питер, 2011. 783 с.

5. Люсин Д. В. Новая методика исследования эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.

6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов ГМ. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учебное пособие. М. : Институт Психотерапии, 2002. 362 с.

УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

Калашнова Е. А.
ОГКУСО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, г. Ангарска»
Ангарск, Россия
E-mail: kalaxa7705@list.ru

На базе отделения сопровождения замещающих семей ОГКУСО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, г. Ангарска» с 2012 г. функционирует школа приемных родителей, удовлетворительное прохождение которой является первым шагом к созданию замещающей семьи. Занятия с кандидатами в замещающие родители традиционно начинаются с мотивационного тренинга, цель которого – дать представление потенциальным приемным родителям о специфике мотивации принятия ребенка в семью посредством осознания их собственных потребностей, представлений о приемном ребенке (ребенке из государственного учреждения) и собственной семейной структуры.

На мотивационном тренинге подробно рассматриваются конструктивные и деструктивные мотивы принятия ребенка в семью, в ходе групповых дискуссий определяется ведущая потребность кандидатов, которая лежит в основе принятия ими решения о реализации в качестве замещающего родителя, подробно анализируются их ожидания и опасения от приемного родительства, в основе которых также лежат их потребности. Таким образом, прохождение мотивационного тренинга позволяет кандидатам разобраться с особенностями собственной потребностно-мотивационный сферы, конкретизировать потребности и мотивы, лежащие в основе их решения о принятии ребенка в семью и замещающем родительстве.

Стоит отметить, что какая бы тема ни рассматривалась на занятиях школы приемных родителей, будь то психологические особенности приемного ребенка и этапы его развития, трудное поведение приемного ребенка, адаптация приемного ребенка в замещающей семье, в каждой теме обсуждаются те потребности ребенка, которые должны удовлетворяться взрослым на разных этапах функционирования замещающей семьи, кроме того, особое внимание уделяется тем потребностям, которые были фрустрированы в момент проживания ребенка в неблагополучной биологической семье или в условиях государственного учреждения.

На занятиях кандидаты знакомятся с тем, что ребенок из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обладает набором не только общечеловеческих потребностей, но и рядом специфических потребностей (или их отсутствием, в случае наличия депривации), которые были сформированы у ребенка из-за неблагоприятных условий жизни до помещения в государственное учреждение и во время пребывания в нем.

На лекции «Потребности развития приемного ребенка» изучаются конкретные потребности приемного ребенка, говорится о необходимости их своевременного удовлетворения и способах их удовлетворения на разных возрастных этапах развития несовершеннолетнего. Анализируется связь потребностей и инстинктов (инстинкт самосохранения – потребность в безопасности, режиме, стабильности; иерархический инстинкт – потребность в принадлежности группе, занимать свое место в группе; инстинкт сохранения вида – потребность в любви, уважении), связь потребностей и эмоций по Б. И. Додонову, экзистенциальные потребности по Э. Фромму и т. д. В частности, рассматриваются такие потребности, как безопасность и здоровье, потребность в умственном развитии и образовании, потребность в привязанности, эмоциональные потребности, потребность в идентичности, потребность в социальной адаптации и социализации, потребность в устойчивых позитивных отношениях и т. д. Особое внимание уделяется удовлетворению в детско-родительских отношениях потребности в безопасности, так как дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей подвергались различным формам насилия и жестокого обращения; потребность в привязанности, которая в силу действия различных факторов может быть не сформирована или быть нарушенной (негативная, амбивалентная, избегающая, размытая, дезорганизованная); потребность в ЭГО-идентичности по Э. Эриксону и потребность в корнях, позволяющие ребенку на каждом этапе своего развития дать ответ себе на самый главный вопрос – кто я? чей я? какой я? [2] Подробно обсуждаются последствия неудовлетворения потребностей детей, проявляющиеся в виде поведенческих и эмоциональных отклонений, влияние фрустрации потребностей на развитие и становление личности ребенка в целом.

Теоретическому освоению материала сопутствуют практические занятия, позволяющие подчеркнуть необходимость удовлетворения потребностей ребенка в процессе становления детско-родительских отношений в замещающей семье, а также дают возможность кандидатам в замещающие родители закрепить полученные знания и еще раз проанализировать их собственные личностные качества, необходимые

для успешного родительства и конструктивного функционирования замещающей семьи.

С помощью мозгового штурма и групповых дискуссий анализируются качества приемного родителя, позволяющие обеспечивать удовлетворение потребностей ребенка – эмпатичность, открытость, эмоциональность, коммуникативность, альтруистичность, уравновешенность, гибкость, адекватность самооценки, способность к саморазвитию и изменению, уверенность в собственных силах. Упражнение «Кувшин эмоций» (Ю. Б. Гиппенрейтер) [1] позволяет кандидатам в замещающие родители рассмотреть, а кому-то и впервые задуматься о том, какие неудовлетворенные потребности (в любви, ласке, успехе, понимании и уважении, независимости, самоопределении, развитии и познании) лежат в основе переживания и проявления различных эмоций, чувств (обида, страх, гнев) и трудного поведения ребенка. Элементы арт-терапии, в частности, упражнение «Сотворение мира» позволяет участникам группы входе практического занятия поработать с пластилином и представить себя в виде богов, которые лепят новорожденного человека по образу и подобию своему, затем выбирают новорожденного других богов, создают символ подарка и вручают ему. Как правило, подарки являются символами (сердце, книга, меч, дерево, собака) тех потребностей, удовлетворение которых необходимо для формирования конструктивных и благополучных детско-родительских отношений в замещающей семье.

Такими образом, изучение потребностей детей и потребностно-мотивационной сферы кандидатов в замещающие родители, в рамках школы приемных родителей, позволяет слушателям рассматривать детско-родительские отношения, как непрерывный взаимообмен между родителем и ребенком, обмен тем ресурсом (временным, эмоциональным, духовным и материальным), который необходим для своевременного удовлетворения потребностей каждого члена семьи и, как следствие, успешного ее функционирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капилина (Пичугина) М. В., Панюшева, Т. Д. Приемный ребенок: жизненый путь, помощь и поддержка. М. : Никея, 2015. 432 с.

2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : Питер, 2020. 670 с.

РЕТРОСПЕКТИВА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ковгунова К. С.
ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет»
Москва, Россия
E-mail: kristinakovgunova2016@yandex.ru

На протяжении последних столетий тема семьи является предметом изучения многих гуманитарных наук, таких как история, психология, философия, социология, демография и т. д. Однако живописный язык древнерусской литературы представляет данную историю наиболее доступной и интересной для читателей.

Древнерусский язык составляет немаловажную часть в постепенном формировании истории русской литературы, которая исчисляется несколькими тысячелетиями. Именно литература Древней Руси является источником тех мотивов и элементов произведений, которые написаны на протяжении XVIII–XX вв. [1, с. 288]. Древнерусскую литературу по праву можно считать ярким примером русского патриотизма, духовности. Даже в наиболее ранних творениях, созданных на древнерусской земле, семья, дом уже играли первостепенную роль.

«Повесть о Петре и Февронии Муромских» – одно из ранних произведений русской литературы, где автор поднимает вопросы семейной жизни. «Повесть о Петре и Февронии Муромских» отражает христианские взгляды на брак и крепкую семью. Автор этой повести Ермолай-Еразм (Ермолай Прогрешный) – русский писатель и публицист XVI столетия, инок, он также создал реформационный трактат «Правительница».

«Повесть о Петре и Февронии Муромских» отражает не только взаимоотношения между мужем и женой, на примере Петра и его супруги Ермолай Прегрешный показывает своим читателям, что не только Феврония и Петр живут в «правильном» браке, т. е. гармония в семье должна быть не только у «блаженных» людей, таких как князь Петр, который был избран для уничтожения змея, или крестьянская девушка Феврония родом из Рязанской земли, наделенная даром творить истинные чудеса, но и у мирян. Весьма показателен и тот факт, что брачные заповеди хранят именно правящие супруги, своим поведением они показывают положительный пример жителям Древнерусского государства. Согласно русской традиции, государственное устройство в точности повторяет общемировой порядок, поэтому именно люди, стоящие у власти, должны быть праведными, потому что только в этом случае они вправе требовать безукоризненного соблюдения божьих законов от своих подданных [2, с. 626].

Одной из наиболее ярких и значимых попыток обобщить традиции быта русских семей стало составление книги под руководством православного священника Сильвестра (XV – около 1566) – Домострой. Данная книга наполнена советами, которые найдут достойное применение в современном укладе семейной жизни. Однако на протяжении многих десятилетий Домострой ассоциировался с консервативным укладом жизни. В данной книге Сильвестр собрал весьма полезные вещи, такие как основы и правила регулирования семейной жизни, рецепты кулинарных блюд. Домострой ставит во главе семьи супруга, отца. Согласно Домострою народная семья – та, где приняты во внимание все детали, вплоть до бытовых мелочей. Этот трактат является нравственным кодексом семьи, которая не должна существовать без рукоделья, строгости внутреннего быта, а также без умеренности и бережливости. Обсуждая изо дня в день и наедине вопросы семьи, жена и муж совместно принимали решения. Забота о своих детях в Домострое рассматривалась как нечто естественное. В своей семье они ближе к служанкам, чем к отцу и матери. Главный долг детей – безукоризненное послушание в детские и юные годы. Забота о родителях в старости.

Таким образом, литература Древней Руси представляет собой не только лишь выдающийся памятник старинной жизни, но и тот пласт, в котором первоначально формировались духовные качества жителя Древней Руси. Изучая книги, созданные в Древней Руси, читатели имеют прекрасную возможность ознакомиться с навсегда ушедшими событиями древней истории их Родины, сверить свои оценки жизни с мудрыми оценками авторов того времени, навсегда усвоить сложные понятия о месте человека в жизни, о его стремлениях, целях и убедиться в нравственно-духовных ценностях древнерусского народа [3, с. 624]. Значение литературных произведений Древней Руси как основополагающего фактора развития будущей литературы весьма велико. Без сомнений, литературные произведения предоставляют людям поистине колоссальный жизненный опыт, постепенно формируя в них чувство красоты – красоты добрых чувств, поступков и жизни.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

О ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КИБЕРБУЛЛИНГА И СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У ПОДРОСТКОВ

Короткевич О. А., Кухар Е. Н.
УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»
Гомель, Республика Беларусь
E-mail: ekaterinakuxar07@gmail.com

Развитие современных информационных технологий открывает перед молодыми людьми новые возможности для профессиональной и творческой самореализации, но при этом создает ряд угроз, в числе которых – кибербуллинг.

Кибербуллинг – это преднамеренные агрессивные действия, систематически на протяжении определенного времени осуществляемые группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя защитить [1, с. 27].

В современном мире явление кибербуллинга появилось относительно недавно. Авторы высказывают, приводят различные точки зрения на определение данного понятия, но тем не менее основные признаки кибербуллинга можно проследить у всех, а именно: системность (продолжительный характер осуществления кибербуллинга), анонимность, отсутствие эмоциональной обратной связи, латентность (т. е. сложность обнаружения, контроля со стороны третьих лиц).

Классификации видов кибербуллинга также разнятся, зачастую авторы присваивают разные названия видам, описывая один и тот же вид. Согласно различным исследованиям, подростки, имевшие опыт кибербуллинга, в разное время становились и нападавшими, и жертвами. Распространение кибербуллинга также неотъемлемо связано с развитием интернет-технологий и увеличением случаев интернет-агрессии.

Причинами кибербуллинга авторы выделяют: стремление к превосходству, чувство неполноценности, зависть, месть, развлечение, проблемы в семейных взаимоотношениях, низкий уровень развития эмпатии, индивидуально-личностные характеристики индивида [2].

Кибербуллинг оказывает негативное влияние на личность человека: формируются замкнутость, повышенная тревожность, депрессия, низкая самооценка, возникают суицидальные наклонности.

Самоубийство является одной из вечных проблем человечества, поскольку существует как явление практически столько же, сколько существует на Земле человек. Проблема суицидального поведения традиционно привлекает внимание общества и исследователей. В общественном сознании самоубийство принадлежит к тем сложным явле-

ниям жизни, которые вызывают к себе двойственное отношение. С одной стороны – жалость, сострадание к пережитой муке, с другой – неприятие, осуждение как грех и даже преступление.

Суицид – умышленное самоповреждение со смертельным исходом. Суицидальное поведение – это любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни. Суицидальные замыслы – это активная форма проявления суицидальности, т. е. тенденция к самоубийству, глубина которой нарастает по мере разработки плана ее реализации. Продумываются способы, время и место самоубийства [3, с. 52].

У подростков причины суицидального поведения равномерно распределяются между любовными конфликтами, конфликтами с родителями и неприятностями в школе.

Не существует какой-либо одной причины самоубийства. С особой бдительностью следует принять во внимание сочетание опасных сигналов, если они сохраняются в течение определенного времени.

В ходе эмпирического исследования взаимосвязи кибербуллинга и суицидального риска подростков нами была продиагностирована выборка из 80 человек по методике «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга» и методике выявления склонности к суицидальным реакциям (СР-45).

В результате исследования выборки испытуемых по методике выявления склонности к суицидальным реакциям (СР-45) нами были получены результаты, представленные в виде диаграммы, с целью более подробного и наглядного отображения результатов исследования в процентном соотношении от общего количества респондентов.

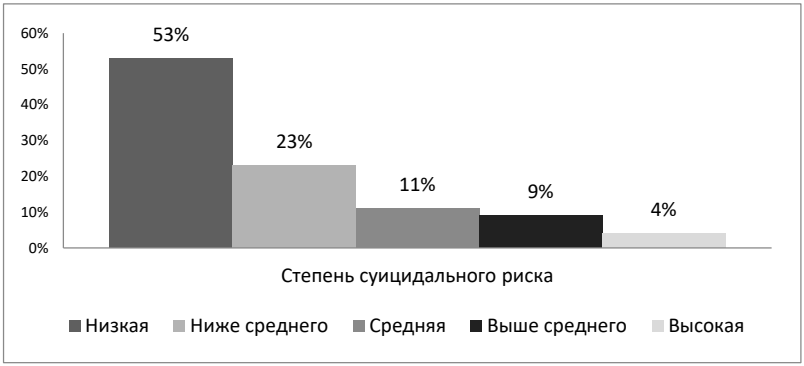

Рис. 1. Результаты исследования по «Методике выявления склонности к суицидальным реакциям» (СР-45)

Согласно данным рис. 1 можно сделать заключение о том, что для выборки подростков в 53 % случаев характерен низкий суицидальный риск, что, в свою очередь, свидетельствует об отсутствии суицидальных тенденций в поведении.

Для 23 % опрошенных характерен уровень суицидального риска ниже среднего. На данном уровне суицидальная реакция может возникнуть только на фоне длительной психической травматизации и при реактивных состояниях психики.

У 11 % опрошенных подростков выявлен средний уровень суицидального риска, что свидетельствует о том, что «потенциал» склонности к суицидальным реакциям не отличается высокой устойчивостью.

Для 9 % респондентов характерен уровень суицидального риска выше среднего. Данные респонденты характеризуются как группа суицидального риска с высоким уровнем проявления склонности к суицидальным реакциям (при нарушениях адаптации возможна суицидальная попытка или реализация саморазрушающего поведения).

Для 4 % респондентов характерен высокий уровень суицидального риска. Данные респонденты характеризуются как группа суицидального риска с очень высоким уровнем проявления склонности к суицидальным реакциям (ситуация внутреннего и внешнего конфликта, нуждаются в медико-психологической помощи).

Далее в ходе эмпирического исследования нами проведено исследование по методике «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга». Представим результаты исследования в виде диаграммы, с целью более подробного и наглядного отображения.

Согласно данным рис. 2 можно сделать вывод о том, что для 63 % опрошенных не характерны риск и подверженность кибербуллингу, что, в свою очередь, свидетельствует о том, что данные лица являются устойчивыми к интернет-нападкам в свой адрес.

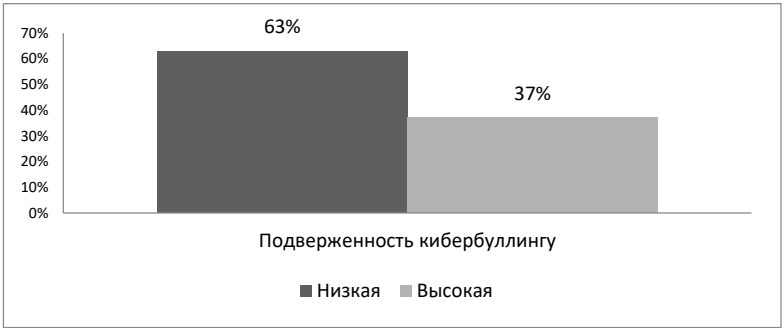

Рис. 2. Результаты исследования по методике
«Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»

Для 37 % опрошенных характерна высокая подверженность риску кибербуллинга, что свидетельствует о том, что данные испытуемые склонны поддаваться кибербуллингу и интернет-нападкам свой адрес.

Далее проведем исследование уровня суицидального риска в зависимости от степени подверженности кибербуллингу. Для этого проведем группировку результатов исследования в зависимости от исследуемых признаков. Результаты, полученные в ходе группировки, представим в виде табл.

Таблица

Результаты исследования суицидального риска
в зависимости от риска подверженности кибербуллингу

Риск подверженности кибербуллинга	Суицидальный риск	Количество человек
Низкий	Низкий	28
	Ниже среднего	11
	Средний	5
	Выше среднего	5
	Высокий	1
Высокий	Низкий	13
	Ниже среднего	8
	Средний	4
	Выше среднего	2
	Высокий	3

С целью более подробного и наглядного отображения результатов исследования уровня суицидального риска в зависимости от степени подверженности кибербуллингу, составим диаграмму, в которой отобразим результаты исследования в процентном соотношении от общего количества респондентов.

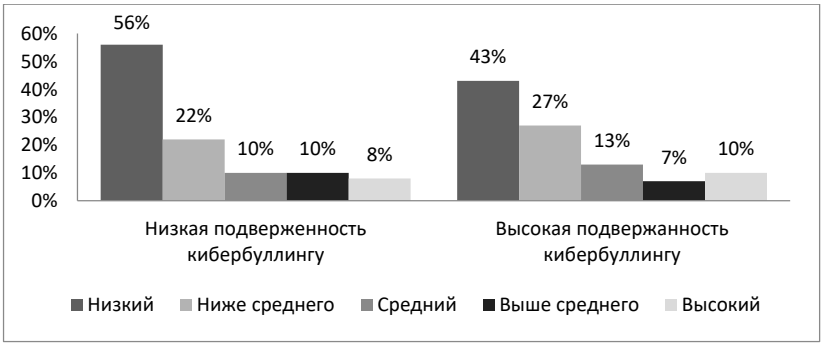

Рис. 3. Результаты исследования уровня суицидального риска в зависимости от степени подверженности кибербуллингу

Согласно данным рис. 3 мы можем утверждать, что для подростков с низкой подверженностью кибербуллингу низкий суицидальный риск характерен в 56 % случаев, суицидальный риск на уровне ниже среднего выявлен у 22 % опрошенных подростков, в 10 % случаев для испытуемых характерен средний и на уровне выше среднего суицидальный риск. Высокий суицидальный риск выявлен у 8 % опрошенных подростков с низкой подверженностью кибербулингу.

Также мы можем утверждать, что для подростков с высокой подверженностью кибербуллингу низкий суицидальный риск характерен в 43 % случаев, суицидальный риск на уровне ниже среднего выявлен у 27 % опрошенных подростков, в 13 и 7 % случаев для испытуемых характерен средний и на уровне выше среднего суицидальный риск соответственно. Высокий суицидальный риск выявлен у 10 % опрошенных подростков с высокой подверженностью кибербулингу.

В результате проведенной нами исследовательской работы можно сделать вывод, что в наше время суицидальный риск, связанный с кибербуллингом, является действительно актуальной проблемой, ведь сейчас информационное поколение, представители которого не могут находиться без гаджетов ни минуты. Необходимо принимать меры для решения этой проблемы и соблюдать меры предосторожности, которые помогут не стать жертвой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смыслова М. М., Собкин В. С. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов // Труды по социологии образования. М., 2012. № 28. С. 27–45.

2. Зинцова А. С. Социальная профилактика кибербуллинга // Вестник ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2014. № 3. С. 122–128.

3. Амбрумова А. Г., Постовалова Л. И. Мотивы самоубийств // Социологические исследования. М., 2017. № 6. С. 52–60.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ СЧАСТЬЯ ПОДРОСТКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Короткевич О. А., Выдровская В. В.
УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»
Гомель, Республика Беларусь
E-mail: viktoriavydrovskaya13@gmail.com

На данный момент общество, в условиях информатизации, встало перед проблемой: за небольшой период времени заменить старые технологии на новые. По этой причине резко возрастает потребность общества в подготовке качественно новых специалистов, которые владеют современными информационными технологиями, с высоким уровнем самореализации своей индивидуальности в профессии и через профессию, что напрямую зависит от уровня и величины профессионального потенциала.

Информационные технологии являются одновременно и средством познания окружающего мира, и инструментом воздействия на человека, в том числе на его когнитивные процессы (восприятие, воображение, память, внимание мышление). Проблема развития когнитивной сферы в условиях повсеместного распространения информационных технологий требует поиска нового в теории и практике образования, новых подходов к дальнейшему совершенствованию содержания, форм, методов и способов обучения [1, с. 74].

В связи с этим актуальна проблема оценки воздействия информационных технологий на эмоциональную сферу человека, и, в частности, на уровень счастья молодых людей.

Счастье – это образное понятие, описывающее состояние человека, причем как духовное, так и материальное [2, с. 13].

Сущность проблемы влияния информационных технологий на уровень счастья человека заключается в том, что на современном этапе развития общества все более и более частой является проблема чрезмерного использования и зависимости людей от современных информационных и компьютерных технологий. Все чаще и чаще можно услышать высказывания о том, что современные компьютерные и другие информационные технологии негативно влияют на психоэмоциональное состояние человека и, в частности, на уровень счастья.

В результате исследования выборки подростков по методике «Тест Кимберли-Янг на интернет-зависимость» нами были получены результаты, представленные в виде диаграммы, с целью более подробного и наглядного отображения результатов исследования в процентном соотношении от общего количества респондентов.

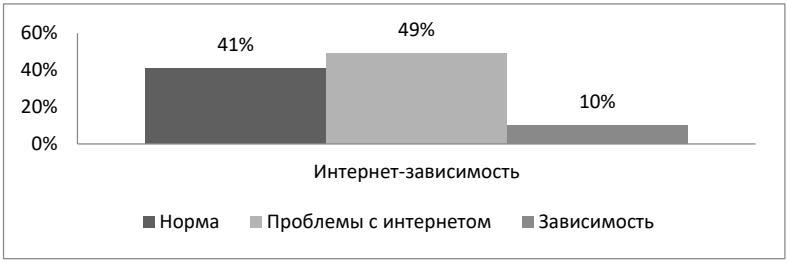

Рис 1. Результаты исследования по тесту Кимберли-Янг на интернет-зависимость

Согласно данным рисунка 1 мы можем утверждать о том, что для 41 % опрошенных характерно отсутствие всякого рода интернет и компьютерной зависимости, что в свою очередь говорит о том, что пользование интернетом и социальными сетями не оказывает негативного влияния на жизнь этих подростков.

Для 49 % опрошенных характерно наличие минимальных проблем с интернет-зависимостью, что свидетельствует о том, что интернет оказывает негативное влияние на некоторые сферы личной жизни исследуемых подростков.

У 10 % опрошенных выявлена зависимость от интернета, что свидетельствует о том, что компьютер и, в частности, интернет оказывают пагубное воздействие на жизнь и психоэмоциональное состояние подростка.

Далее нами проведено исследование активности в сети интернет с помощью «Опросника активности в сети Интернет». Представим результаты исследования в виде диаграммы, с целью более подробного и наглядного отображения.

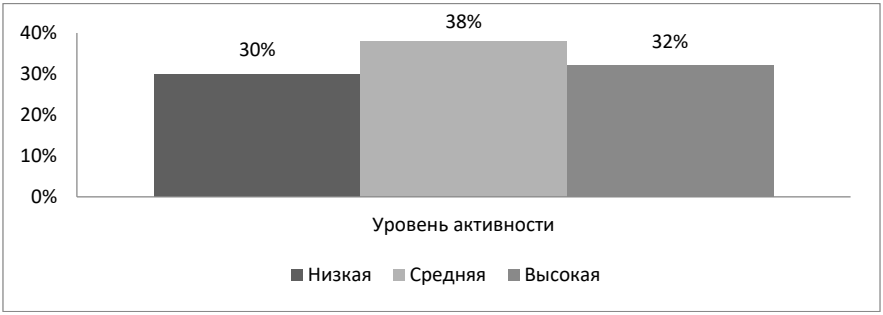

Рис 2. Результаты исследования по «Опроснику активности в сети интернет»

Согласно данным рисунка 2 можно говорить о том, что для 30 % опрошенных подростков характерна низкая активность в сети интернет, что в свою очередь свидетельствует о том, что данные подростки проводят минимум времени в интернете.

Для 38 % подростков характерна средняя активность в сети интернет. Это значит, то они проводят значительное время в сети интернет, однако недостаточное для того, чтобы быть активными в сети интернет как 32 % опрошенных с высоким уровнем активности.

Чем выше активность в сети интернет испытуемого, тем большее время он проводит в сети, тем больше тратит сил и энергии на виртуальную жизнь и виртуальное общение. Для таких респондентов реальная жизнь может казаться неинтересной, так как виртуальная жизнь заменяет им многие аспекты реального существования.

Далее нами проведено исследование выборки испытуемых по методике «Оксфордский опросник счастья». Представим результаты исследования в виде диаграммы, с целью более подробного и наглядного отображения.

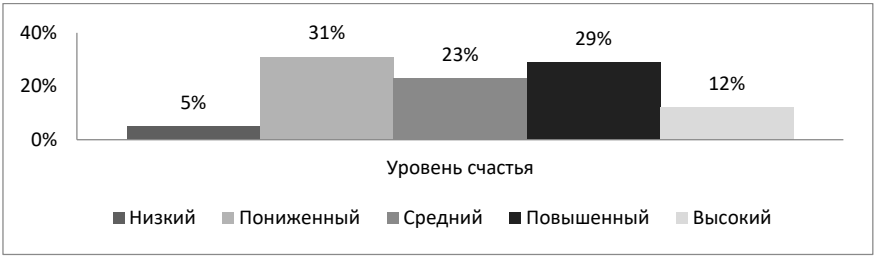

Рис 3. Результаты исследования по методике Оксфордский опросник счастья

Согласно данным рисунка 3, мы можем говорить о том, что для 5 % испытуемых подростков характерен низкий уровень счастья. Низкий уровень счастья характеризуется отсутствием удовлетворенности жизнью, таких людей ничего не радует и не приносит удовольствие. Они характеризуются полным отсутствием жизненной энергии и удовольствия.

Для 31 % опрошенных респондентов характерен пониженный уровень счастья. Данное состояние человека, соответствует минимальной внутренней удовлетворенностью условиями своего бытия, частичной осмысленности жизни, редкому осуществлению своего призвания, минимальной самореализации.

У 23 % опрошенных подростков выявлен средний уровень счастья.

Данный уровень характеризуется в целом удовлетворенностью своего бытия, осмысленностью своей жизни, достаточным уровнем получаемого удовольствия от происходящих событий в жизни, испытуемые характеризуются наличием жизненных сил и энергии.

Для 29 % опрошенных респондентов характерен повышенный уровень счастья. Данные испытуемые в целом удовлетворены своей жизнью, у них присутствуют приятные моменты, имеются определенные удовольствия и радость на жизненном пути, однако у них наблюдается полной удовлетворенности своей жизнью. Существуют проблемы, которые не позволяют им, чувствовать себя полностью счастливыми

Для 12 % опрошенных подростков характерен высокий уровень счастья, согласно Оксфордскому опроснику счастья.

Далее нам необходимо провести исследование уровня счастья в зависимости от силы интернет-зависимости, для этого нами использованы тест Кимберли-Янг на интернет-зависимость и Оксфордский опросник счастья. Результаты исследования, сгруппированные согласно уровням интернет-зависимости и представлены в виде диаграммы.

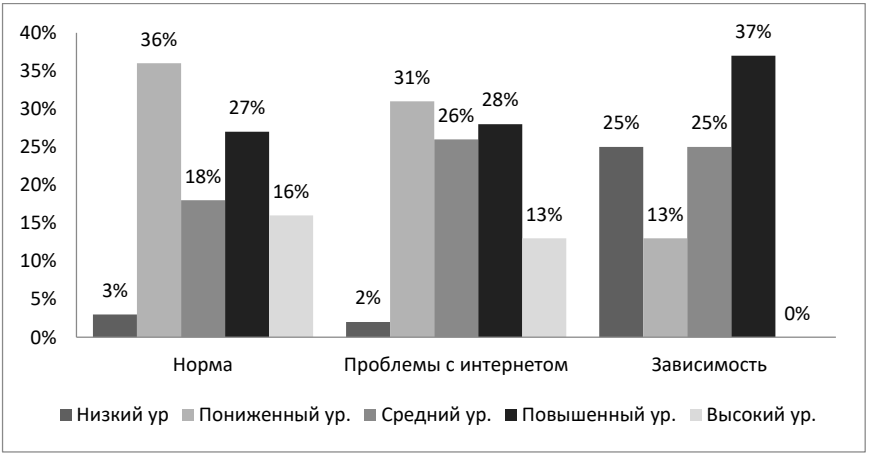

Рис 4. Результаты исследования счастья в зависимости от силы интернет-зависимости

Согласно данным рисунка 4 мы можем утверждать следующее:

1. Для подростков, у которых отсутствуют признаки зависимости от интернета низкий уровень счастья характерен в 3 % случаев, пониженный уровень счастья выявлен у 36 % опрошенных подростков. Для 18 % респондентов характерен средний уровень счастья. Для 27 % опрошенных характерно наличие повышенного уровня счастья. У 16 % респондентов наблюдается высокий уровень счастья.

2. Для подростков, у которых выявлены проблемы с интернетом низкий уровень счастья характерен в 2 % случаев, пониженный уровень счастья выявлен у 31 % опрошенных респондентов, средний уровень счастья наблюдается у 26 % подростков, повышенный уровень выявлен у 28 % участников опроса, для 13 % характерен высокий уровень счастья.

3. Для подростков, у которых зависимость от интернета низкий уровень счастья характерен в 25 % случаев, пониженный уровень счастья выявлен у 13 % опрошенных подростков. Для 25 % респондентов характерен средний уровень счастья. Для 37 % опрошенных характерно наличие повышенного уровня счастья. Ни у одного из респондентов не наблюдается высокий уровень счастья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева С. А., Иванов В. В. Информационные технологии в образовании. М.: 2015. 120 с.

2. Джидарьян И. А. Счастье и его типологические характеристики. М. : 2013. 268 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Котовщикова Е. Ю.
МБДОУ «Детский сад 133»
Рязань, Россия
E-mail: lenakyltyk@mail.ru

Говорить умеют почти все люди, но, к сожалению, правильную, красивую речь можно услышать лишь изредка. Человек пользуется речью для передачи своих мыслей. Речь – главная потребность человека, отличающая его от остальных представителей живого мира. С развитием речи связано формирование основных психических процессов. В своих трудах Л. С. Выготский подчеркивал, что высшие психические функции и, в частности, речь проходят длительный путь своего формирования и преимущественно зависят от окружающей социальной среды. При этом, среда выступает не только как условие, но и как источник развития. Процесс овладения речью зависит от развития деятельности ребенка, от его восприятия и мышления. Поэтому в детском саду особое внимание уделяется созданию благоприятных психолого-педагогических условий для развития детей раннего и дошкольного возраста, в том числе для проявления речевой активности дошкольников. Овладение речью – одна из основных задач развития для ребенка. Успешность решения данной задачи зависит от создания благоприятных условий речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей, познавательной активности ребенка. Все эти условия необходимо учитывать при создании единого речевого пространства. Эффективность речевого развития напрямую зависит от единства подходов к организации работы по развитию речи у детей раннего и дошкольного возраста и одно их условий, является активное взаимодействие родителей, специалистов и педагогов ДОО [5].

Важным и основным компонентом речевой среды является живая речь взрослого.

С ребенком необходимо постоянно разговаривать. Речевой навык формируется у ребенка в процессе подражания необходимо, поэтому необходимо, чтобы речь окружающих взрослых была правильной. Кроме того, ребенок копирует взрослых: силу их голоса, темп и ритм речи, интонационную насыщенность, в целом манеру говорить. Желательно чтобы речь взрослых, которые окружают ребенка, была простой, с четкой артикуляцией, без речевых нарушений.

Развитие речи рассматривают как основу для полноценного формирования личности дошкольника, который предоставляет возможности для решения задач умственного, эстетического и нравственного

воспитания. Речь детей раннего возраста будет развиваться наиболее успешно, если использовать эффективные методы, приемы, средства, которые способствуют возникновению мотивации речевой деятельности, проявлению интереса к занятиям. Такими средствами можно считать игры, специальные занятия и упражнения. Все это будет способствовать развитию диалогической и грамматической стороны речи, повышению общей речевой деятельности в целом.

Эффективность педагогического воздействия напрямую зависит от степени активности ребенка в условиях речевой деятельности. О. Н. Сомкова в своих трудах утверждает, что интенсивность развития ребенка в речевой деятельности прямо зависит от степени освоения им позиции субъекта этой деятельности: чем активнее ребенок, чем больше он вовлечен в интересную для себя деятельность, тем лучше результат.

Педагогу важно побуждать детей к речевой деятельности, стимулировать речевую активность не только в процессе ежедневного общения, но и в процессе специально организованного обучения.

Об успешном развитии речи невозможно говорить, если ребенок проявляет речевую активность, только тогда, когда необходимо выполнить задание педагога (взрослый спрашивает – надо отвечать). В данной ситуации связная речь представляет собой лишь «ответы» на поставленные вопросы. Желание высказаться (мотив речи) угасает или ослабевает настолько, что уже не может служить стимулом для высказывания детей [4]. Для того чтобы дети говорили оживленно, эмоционально, с интересом, чтобы они стремились улучшить свою речь, необходимо «ввести детей в роль увлекательного рассказчика» [2]. В частности, в работе В. В. Гербовой было зафиксировано повышение у детей уровня связности речи, ее развернутости, когда они понимали важность задания, чувствовали потребность в связном высказывании [Там же].

Можно прийти к выводу, что в общении с ребенком важно учить ребенка и самим правильно самим задавать вопросы. Ребенок готов ответить на ваши вопросы, если соблюдены следующие принципы:

– вопросы личностно ориентированы, взрослые задают ребенку вопросы о нем самом, например, «Катя, какая у тебя дома есть мебель?»;

– вопросы понятны для ребенка;

– вопросы, не предполагают готового ответа, т. е. взрослые не навязывают своего мнения;

– вопросы выстраиваются на предыдущем ответе ребенка.

Целесообразно задавать вопросы в нужном месте, в нужной форме и в нужное время. Не нужно превращать выяснение потребностей ребенка в его допрос. Количество вопросов желательно ограничить (не более двух).

Также важно помнить, что контролирует ситуацию не тот, кто больше говорит, а тот, кто задает больше удачных вопросов и лучше слушает! Взрослым желательно овладеть приемами активного слуша-

ния. Активно слушать ребенка – значит «возвращать» ему в беседе то, что он вам поведал, при этом обозначив его чувство.

Активно слушая собеседника, вы даете понять ему о том, что вы услышали из того, что он вам рассказал. Сообщаете партнеру о его чувствах и переживаниях, связанных с рассказом.

В результате применения активного слушания ребенок начинает относиться к вам с большим доверием, рассказывает вам гораздо больше, чем стал бы рассказывать в обычной ситуации. В процессе активного слушания вы получаете возможность понять ребенка и его чувства. Если ребенок чем-то взволнован или рассержен, то активное слушание помогает безболезненно «*выпустить пар*».

Если вы хотите послушать ребенка, обязательно нужно повернуться к нему лицом. Важно, чтобы его и ваши глаза находились на одном уровне. Желательно опуститься на один уровень с ребенком и обнять его. Положение и поза взрослого демонстрирует первые и самые важные сигналы о том, что вы готовы его слушать. Важно избегать общения с ребенком, находясь в другой комнате. Тем самым вы демонстрируете пренебрежение к нему. Если ребенок расстроен или огорчен, то не следует задавать ему вопросов. Желательно, чтобы ваши ответы звучали в утвердительной форме.

Применение приема активного слушания позволит установить необходимый эмоциональный контакт и вывести ребенка на речевую активность.

В период дошкольного детства не только инициатива речевых диалогов прочно переходит к ребенку, но и появляется новая форма диалога, где и вопрос и ответ принадлежат ребенку, – внутренний диалог. Возникновение внутреннего диалога у ребенка самым тесным образом связано с его общением со взрослыми и сверстниками. Внешний диалог ребенка со взрослым часто превращается во внутренний. Функции таких диалогов – восполнить пробелы в знаниях, согласовать их, понять, преодолеть обнаруженные противоречия, поэтому они не просто связаны с мышлением, а входят в мыслительный процесс, образуют его речевую форму.

Речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребенка на ранних стадиях онтогенеза. В процессе психического развития происходит формирование познавательной деятельности, способность к мышлению и предметная деятельность.

Психологический аспект развития речи опирается на положение Л. С. Выготского, что развитие речи тесно связано с развитием мышления и сознания. Рассматривая проблему формирования понятий, Выготский говорил, что накопление ассоциаций и групп представлений не приводит к их образованию, «понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления» [1, с. 124]

В своих трудах А. В. Запорожец придавал большое значение взаимодействию речи и мышления. Он утверждал, что именно в дошкольном возрасте складывается сложная система речевых связей. Запорожец отмечал, что «речь, слово, лишенное смысловой функции, не связанное с мыслью, перестает быть речью, словом превращается в пустой звук. Речь и мышление находятся в единстве, и без учета этого не могут быть правильно поняты ни мышление, ни речь». [3, с. 98]

Подводя итоги можно утверждать, что для своевременного и полноценного развития речи детей раннего и дошкольного возраста в детском саду и дома необходимо создавать следующие специальные психолого-педагогические условия:

1. Обеспечение достаточного разнообразия внешней среды. Предоставление детям в достаточном количестве образовательного материала; книг, картинок, игрушек и др.
2. Давать возможность ребенку разнообразно действовать, развивать его движения, и наряду с этим создавать наиболее благоприятные условия для лучшего восприятия, учить ребенка хорошо видеть, слышать, дифференцировать предметы и устанавливать между ними связи.
3. Демонстрировать постоянное доброе общение с ребенком и как следствие – доверие его к взрослому и желание с ним говорить.
4. Удовлетворение потребности ребенка в общении со сверстниками и детьми разного возраста.
5. Культура речи всех взрослых, окружающих ребенка.
6. Проведение специальных игр и упражнений по развитию речи.
7. Взаимодействие ДОО и семьи по речевому развитию у детей раннего возраста специальной организации обучения родителей, создания условий для развития их отношения к детям, которое будет способствовать не только созданию психологического комфорта в семье, но и развитию ребенка

Создание данных психолого-педагогических условий позволит сделать речевое развитие детей раннего и дошкольного возраста полноценным и гармоничным, укрепить основу полноценного формирования личности ребенка дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. 2-е изд., испр. и доп. М. : АРКТИ, 2004. 168 с.
3. Запорожец Л. В. Условия и движущие причины психического развития ребенка // Хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. Изд. 2-е, доп. М. : Институт практической психологии, 1996. 304 с.
4. Психолого-педагогические условия развития речи детей раннего возраста[URL:http://lencko.minsk.edu.by/main.aspx?guid=2583]
5. Ушакова О. С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М. : ТЦ Сфера, 2017. 288 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПАРТНЕРОВ СЕМЕЙНО-БРАЧНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В СВЯЗИ С ИХ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ

Ларионова Я. А.
СПб ГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: yana-larionova90@mail.ru

В брачном союзе человек ищет, прежде всего, эмоциональной поддержки, взаимопонимания, удовлетворенности, эмоциональной защищенности. Семья может стать местом формирования истинных людей [4]. Однако, несмотря на множество работ, посвященных психологии семьи и качеству брака, остается ряд нерешенных проблем, связанных со стабильностью брака и удовлетворенностью супругов семейной жизнью. Устойчивость института семьи – важное условие благополучия современного общества, а для стабильной, крепкой семьи необходимо, чтобы супруги были удовлетворены браком. Таким образом, одной из актуальных задач является выявление психологических факторов удовлетворенности браком.

Под удовлетворенностью браком в психологии семьи чаще всего принимается удовлетворенность супругов эмоциональными отношениями, качество выполнения ролей и обязанностей, а также степень их согласия по основным семейным проблемам. Удовлетворенность браком можно обозначить как результат субъективный оценки каждым из супругов характера их взаимоотношений.

Необходимо отметить, что часто употребляемыми синонимами термина «удовлетворенность браком» являются «успешность брака», «сплоченность семьи», «совместимость супругов» и др. Однако следует разделять стабильность семьи и удовлетворенность браком. В высокостабильном браке супруги не обязательно удовлетворены браком. Например, для ригидных семей стабильный брак может наблюдаться при полной неудовлетворенности супружескими отношениями [6].

Удовлетворенность браком является одной из основных характеристик качества супружеских отношений и успешности брака [3]. Большинство исследователей определяют ее как внутреннюю субъективную оценку, отношение к браку самих супругов. Многие проблемы в сфере семейно-брачных отношений психологически могут рассматриваться как различные формы проявления неудовлетворенности браком. Удовлетворенность супружескими отношениями – важный фактор, влияющий на удовлетворенность жизнью в целом [1; 3].

Отечественные и зарубежные исследователи стремятся обобщить и классифицировать факторы, влияющие на качество семейных взаимоотношений.

Удовлетворенность браком интерпретируется как характеристика «субъективной оценки каждым из супругов характера их взаимоотношений» [2]. установлено, что удовлетворенность браком зависит от стажа семейной жизни. В течение первых двадцати лет существования семьи удовлетворенность браком понижается, достигая минимального значения при стаже семейной жизни в 12–18 лет, затем возрастает, но более резко [Там же].

Достаточно доказанным является тезис о том, что основным фактором, скрепляющим супружеские узы, являются эмоциональные узы – любовь, эмоциональная привязанность [5]. В соответствии с этим можно предполагать, что субъективная удовлетворенность или неудовлетворенность браком по своей природе скорее является обобщенной эмоцией, интегрированным переживанием, нежели следствием рациональной оценки успешности брака по тем или иным параметрам. Таким образом удовлетворенность браком – широко генерализованное чувство, которое нельзя разложить на составные части. Можно сделать вывод о том, что благодаря субъективной эмоциональной удовлетворенности формируются оценки различных сфер супружеской жизни.

Понятие «психологическое благополучие семьи» фиксирует особенности функционирования супружеских отношений, возникающие в результате успешной взаимной адаптации.

Удовлетворенность выступает основополагающим параметром, характеризующим отношения между супругами. Чувство удовлетворенности браком имеет важнейшее значение в отношении всех сфер несупружеской жизни. Имеются все основания полагать, что удовлетворенность находится в причинно-следственной зависимости от психологической готовности к супружеству. Состояние семейной неудовлетворенности возникает в результате конфликтных ситуаций, в которых открывается значимое расхождение между ожиданиями личности по отношению к семье и ее реальной жизнью.

Целью проведенного эмпирического исследования стало выявление различий в удовлетворенности мужчин и женщин своими семейно-брачными отношениями в связи с их психоэмоциональным благополучием.

Была выдвинута гипотеза о том, что удовлетворенность семейно-брачными отношениями тем выше, чем выше психоэмоциональное благополучие, однако у женщин удовлетворенность семейно-брачными отношениями более тесно взаимосвязана с эмоциональными характеристиками благополучия, а у мужчин – с психологическим благополучием.

Материалы и методы: для изучения удовлетворенности семейно-брачными отношениями в связи с психоэмоциональным благополучием исследовано 35 пар, проживающих в Санкт-Петербурге и состоящих в официальном или гражданском браке, с продолжительностью отношений от 1 до 13 лет. Объем выборки составил 70 человек, из них 35 мужчин в возрасте от 24 до 45 лет (М = 33) и 35 женщин в возрасте от 24 до 44 лет (М = 31). Средний возраст испытуемых мужчин 33,34 года, женщин – 31,34 года. Средняя длительность отношений в гражданском браке 6,59 лет, средняя длительность в официальном браке – 4,81 года. Измерялись: удовлетворенность семейно-брачными отношениями (средствами самооценочных шкал, опросника «Удовлетворенность браком» В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. Л. Бутенко; «Шкала любви и симпатии» З. Рубина, в модификации Л. Я. Гозмана, Ю. Е. Алешиной), психоэмоциональное благополучие («Шкала психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной; «Шкала счастья» М. Фордиса, «Шкала враждебность Кука-Медлей» в адаптации Л. Н. Собчик, «Шкала субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела, Л. Пепло, И. Фергюсона). Для обработки данных использовались методы: описательные статистики, однофакторный дисперсионный анализ, корреляционный анализ.

В результате исследования было выявлено:

1. У респондентов в целом наблюдается высокий уровень удовлетворенности браком, супруги удовлетворены отношениями с партнером и хотят их сохранить. Уровень любви и симпатии к партнеру в пределах средней выраженности. Высокий уровень удовлетворенности браком связан с высоким уровнем любви и симпатии к партнеру. Снижение негативных эмоций и напряжения при взаимодействии с партнером выражается в желании сохранить отношения. Сильное чувство любви выражено в страхе остаться без партнера.

2. Уровень психологического благополучия у респондентов в целом находится в пределах среднего, при этом наиболее выраженными компонентами являются: направленность на личностный рост и наличие многих жизненных целей. Женщины более успешны в создании и поддержании позитивных отношений с другими людьми, чем мужчины.

3. Респонденты в целом ощущают себя счастливыми. У них фиксируется средний, с тенденцией к высокому, уровень выраженности агрессии и враждебности, средний уровень цинизма, и они переживают неглубокое чувство одиночества. В показателях эмоционального благополучия значимых гендерных различий не выявлено, однако наблюдается тенденция к тому, что женщины испытывают более глубокое ощущение одиночества.

4. У мужчин психологическое благополучие и его компоненты (автономность, жизненные цели и самопринятие) положительно взаимосвязаны с удовлетворенностью браком и отношениями с партнером, при этом в меньшей степени у них выражены негативные эмоции и напряженность в супружеских отношениях. У женщин изучаемые показатели удовлетворенности семейно-брачными отношениями не взаимосвязаны с психологическим благополучием.

5. При исследовании компонентов эмоционального благополучия установлено, что уровень удовлетворенности браком повышается при условии высоких показателей позитивного настроения у мужчин и женщин и меньшей выраженности враждебности. Однако у мужчин, в отличие от женщин, чувства любви и симпатии к супруге взаимосвязаны с радостным настроением и отрицательно связаны с показателями общей враждебности, несчастья и нейтральным настроением. У женщин страх расстаться с партнером тем слабее, чем сильнее субъективное чувство одиночества, что не характерно для мужчин.

Таким образом выдвинутая ранее гипотеза исследования о том, что у женщин удовлетворенность семейно-брачными отношениями более тесно взаимосвязана с эмоциональными характеристиками благополучия, а у мужчин – с психологическим благополучием подтвердилась частично. Удовлетворенность браком определяется в целом чувствами любви и симпатии к партнеру.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мужчины, которые являются более благополучными в психологическом отношении, в большей степени удовлетворены браком и более позитивны в общении с супругой, и это может характеризовать когнитивную установку мужчин на позитивное общение с женой. У женщин удовлетворенность браком не связана с их психологическим благополучием.

Однако эмоциональное благополучие важно для удовлетворенности браком как женщин, так и мужчин. Согласно результатам исследования, снижение враждебности связано с чувством любви и симпатии у мужчин и удовлетворенностью браком у женщин и у обоих супругов радостное настроение сопровождает оценку своего брака как удачного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г. Язык счастья. М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. 320 с.
2. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М. : Класс, 2007. 208 с.
3. Аргайл М. Психология счастья. СПб. : Питер, 2003. 272 с.
4. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М. : Педагогика-Пресс, 1992. 192 с.
5. Столин В. В., Романова Т. Л., Бутенко Г. П. Опросник удовлетворенности браком // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1984. № 2. С. 54–61.
6. Сысенко В. А. Молодежь вступает в брак. М. : Мысль, 1986. 254 с.

ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ИЗ БЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Листратенко Т. Н.
ГУО «Средняя школа № 23 г. Могилева»
Могилев, Беларусь
E-mail: listratenkotanya@yandex.by

В статье рассматриваются факторы, которые содействуют появлению девиантных форм поведения у детей в современных благополучных семьях.

Развитие и социализация детей в благополучных семьях, может способствовать появлению девиантных форм поведения несовершеннолетних.

Желание родителей «дать» ребенку как можно больше возможностей для будущего, включить его во всевозможные виды деятельности зачастую приводит к сверх загруженности и накоплению у ребенка психофизической усталости. В результате психика начинает давать сбои, выражающееся в неадекватном, деструктивном поведении [1, с. 20].

Кроме того, опасностью широкого стимулирования способностей детей, может стать сопротивление родителей действием учебного заведения по вовлечению детей в различные виды общественно-полезной деятельности. В таком случае родители лишают детей возможности персонально располагать собственным временем, а значит, планировать и выбирать виды деятельности с учетом личных предпочтений.

В благополучных семьях (особенно с невысоким социальным статусом родителей) может наблюдаться «гонка за наилучшем результатом» в различных видах деятельности детей. Создавая максимально благоприятные условия (исключение домашних обязанностей), родители требуют от детей наивысших результатов, достижения максимально высокой планки. При таком стиле воспитания у детей возникает нервозность, чувство страха, появляется желание скрыть неудачи. Авторитарное общение с ребенком в семье приводит к тому «что ошибки ребенка воспринимаются не как указание на отсутствие умения, а как несовершенство всей его личности. Следствием этого часто бывает развитие глубокого чувства вины и зависимости от тех, кто умеет делать все хорошо и отвечает за все» [2, с. 116].

А также, чтобы оградить сына или дочь от дурного влияния, родители часто берут на себя роль «фильтра друзей» ребенка, указывая ему, с кем можно дружить, а с кем не следует. Происходит скрытое навязывание ребенку «правильной» дружбы с детьми из хороших семей. Минусы этой «помощи» проявятся в ближайшем будущем: ребенок не получит образцов различных форм поведения, не научиться взаимодействовать и

принимать решения в нестандартных ситуациях, выработает привычку замалчивать свои желания в ущерб предпочтения других людей.

Следует помнить, что подростковый возраст характеризуется своеобразными всплесками, а также стремлением к экспериментированию. Поэтому отдельные проявления необычности в поведении детей не должны вызывать у родителей панического страха, сопровождающегося усиленной запугивающей профилактикой.

Когда дети попадают в проблемные ситуации, родители берут на себя роль «спасителя», который может все решить и найти выход из сложных ситуаций. Все усилия направлены не на то, чтобы ребенок осознал смысл своего поступка, постарался своим силами исправить ситуацию, а на то, чтобы смягчить последствия, избежать проблем и загладить конфликт. Поддержка безнаказанности со стороны родителей запускает механизм «искусственного оправдания», когда подросток, совершивший правонарушения, находит для себя смягчающие обстоятельства, а не задумывается над реальным осознанием своего поступка, раскаянием в содеянном.

Когда родители планируют, осуществляют выбор за своих детей, сами дети не учатся смотреть «на шаг вперед». И поэтому при возникновении ситуаций неопределенности зачастую делают неправильный выбор, не просчитывают угрозы, риски. Возникает опасность включения детей их благополучных семей в ситуации с девиантной составляющей.

Сталкиваясь со сложным выбором направления будущей профессиональной деятельности, многие подростки пассивно идут за выбором их родителей, воплощая в жизнь нереализованные родительские планы. По мере взросления у молодых людей часто наступает период осознания неправильности сделанного выбора, который сопровождается разочарованиями, отклоняющимися формами поведения.

Подавляющее большинство родителей стремятся обезопасить своих детей, оберегая их от возможных опасностей, ограждая от включения в ситуацию неуспеха. Однако исследователи мотивации достижения находят объяснения необходимости включения детей в рискованное поведение, объясняя это тем, что неудача столь же желанна, как и успех; мотивация достижения снижается прямо пропорционально уверенности человека в своих возможностях справиться с проблемой. Кроме того, как неумение преодолевать трудности формирует механизмы защиты от неприятных последствий своего поведения. Чаще всего таким последствием становиться безответственность, поскольку выполнение обязательств требует длительной и упорной работы, тогда как зависимый человек не способен и не желает переносить какие бы то ни было трудности. Таким образом, ребенок, который не имел

опыта столкновений с ситуациями рискованного характера, никогда не научится реагировать на них или выходить из них без потерь.

Многие родители полагают, что, давая ребенку «все возможности» в виде обучения в лучшей, с их точки зрения, школы, у лучших педагогов, лучших репетиторов, они содействуют максимальному развитию ребенка. К сожалению, они не понимают, что гораздо более устойчивый фундамент могут заложить сами, разговаривая, дискутируя со своим ребенком, слушая его в семейной обстановке. Данные виды деятельности с посторонним человеком не равнозначны по своему эффекту. Кроме того, для любого ребенка важно знать, чем живут, интересуются его папа и мама, какие мысли их беспокоят. Важны совместное пространство, совместная деятельность. Лучшая формула для благополучной семьи – рядом и вместе.

Не секрет, что между родителями в семье могут возникать конфликтные ситуации, недопонимание. Однако существует категория благополучных родителей, которые стремятся скрыть от своих детей наличие таких ситуаций, формируя образ всегда и во всем правильного, никогда не ошибающегося родителя. Поэтому любое отклонение ребенка от «правильности» вызывает у него боязнь не оправдать ожиданий своих идеальных родителей, подталкивает к замалчиванию, утаиванию проблем, обману.

В связи с этим стоит отметить, что ребенку важно видеть «обычных» родителей, которые тоже могут совершать ошибки и их исправлять.

Если в семье во главу угла ставится материальное благополучие, а не традиционные ценности (нравственность, трудолюбие, ответственность, взаимопомощь, доброта, честность) отодвигаются на второй план, то ребенок, как правило, «впитывает» семейные ориентиры, которые впоследствии могут негативным образом сказаться на процессе социализации в целом.

Таким образом, в деятельности педагога, психолога важна целенаправленная и систематическая работа с разными категориями семей, в том числе и с благополучными. Важно понимать, что категория благополучия достаточно условна и можно говорить лишь о внешнем благополучии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мандель Б. Р. Психология зависимостей : учебное пособие. М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2018. 320 с.
2. Игошев К. Е., Миньковский Г. М. Семья, дети, школа. М. : Юрид. лит., 1989. 448 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА

Литвинов В. И.
МОУ «Ключевская СОШ»
Ключи, Россия
E-mail: litvladimi@yandex.ru

Современная ситуация в России снова ставит взаимодействие семьи и школы в решении проблемы охраны здоровья ребенка в ряд острейших социально-психологических, педагогических и других дилемм. Налицо объективная потребность ее изучения и решения, так как в ряде школ уменьшилось внимание к данным проблемам, а потенциал семьи, настаивающей на своем воспитательском авторитете, нередко оказывается настолько низок, что часть школьников выпадает как из-под влияния школы, так и из-под влияния семьи [1].

Растет число социально обусловленных заболеваний. Токсикомания, наркомания, игромания, алкоголизм, компьютерная зависимость поражают российских детей в геометрической прогрессии.

В настоящее время различные исследовательские организации, школы и другие учреждения ведут активный поиск путей оптимизации совместной деятельности родителей и педагогов, осуществляют обобщение и анализ положительного опыта, а также занимаются дальнейшим проектированием опыта взаимодействия семьи и школы в интересах развития личности ребенка и охраны его здоровья.

Необходимо отметить, что одной из ведущих тенденций развития современной школы стало некое искусственное игнорирование определенного периода в истории образования и стремление к заимствованию имеющегося опыта, зачастую ограничивающемуся лишь копированием некоторых элементов организации взаимодействия семьи и школы в решении задач охраны здоровья ребенка и деталями внешнего порядка. Встречающаяся категоричность в негативном отношении к имеющемуся опыту не оправдана, но нельзя отрицать и действительной пользы обращения к практике отечественной и мировой школы в ее лучших проявлениях.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воздействия на ребенка. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда для детей, сколько может сделать семья. У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети; честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по

малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей и т. д.

В связи с особой ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на ребенка. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие определяющее значение воздействия на ребенка.

Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему родители учат ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой. Родителям ни в коем случае не стоит пускать процесс взаимодействия с ребенком на самотек.

Общение с ребенком состоит из многочисленных форм взаимодействия и рождается в совместной жизни в семье. Родители, принимая решения, должны на первое место ставить не собственные взгляды, а то, что будет более полезным для ребенка. И повышенная родительская уверенность, и излишняя тревожность не содействуют успешному научению конструктивному поведению ребенка в различных жизненных ситуациях.

В педагогической деятельности абсолютной нормы не существует. В родительском труде, как во всяком другом, возможны и ошибки, и сомнения, и временные неудачи, поражения. Взаимодействие с ребенком в семье и школе – это жизнь. Отношения с ребенком, так же как и с каждым человеком, глубоко индивидуальны и неповторимы.

Например, если родители во всем совершенны, знают правильный ответ на любой вопрос, то в этом случае они вряд ли смогут осуществить самую главную родительскую задачу – воспитать в ребенке потребность к самостоятельному поиску, к познанию нового. Дистанция, которая стала преобладающей во взаимоотношениях с ребенком в школе, непосредственно зависит от того, какое место занимает деятельность педагога во всей сложной, неоднозначной, подчас внутренне противоречивой системе различных мотивов поведения человека.

Как сделать процесс в области взаимодействия семьи и школы **в** решении проблем охраны здоровья ребенка более эффективным? Необходима огромная каждодневная работа в семье, в школе. И для этого необходимы, в том числе на законодательном уровне, алгоритмы этой работы. Придерживаясь которых семья и школа будут создавать такие мотивационные установки и предпосылки для детей, пользуясь которыми ребенок будет здоров физически и психически для себя и общества.

Создавать благоприятную обстановку в образовательной организации и дома. Исключить авторитарный стиль общения с ребенком со стороны родителей, педагогов. Провести анализ факторов, влияющих на поведение ребенка в семье, в детском учреждении. Критически их осмыслить, выработать единую стратегию и тактику по отношению к поступкам каждого ребенка, с результатами проведенной работы знакомить учителей, родителей (законных представителей).

Создать условия для разностороннего развития и воспитания детей. Обеспечить самый широкий выбор разнообразных видов деятельности.

Помогать, детям осознавать свои, даже самые небольшие достижения, поддерживать любые успехи. Способствовать повышению у детей самооценки. Удовлетворить природную потребность детей в двигательной активности. Способствовать сочетанию прогулок с занятиями различными видами спорта.

Формировать чувство осторожности, прививать знания основ безопасности. Помогать, детям осознать, что здоровье – главная ценность каждого человека и за него он отвечает сам. Рассказывать детям о достижениях взрослых и детей в вопросах, связанных с формированием физического и психического здоровья.

Дистанция, которая стала преобладающей во взаимоотношениях с ребенком в семье и школе, непосредственно зависит от того, какое место занимает их деятельность в жизни ребенка.

Сегодня также необходима систематизация способов эффективного взаимодействия семьи и школы в решении проблемы охраны здоровья детей. В соответствии с данной установкой целесообразно распределить источники получаемой информации по проблематике на три группы:

1. Документальные источники:

– законодательные материалы;

2. Источники познания теории взаимодействия семьи и школы:

– педагогические сочинения;

– учебная литература;

– научные статьи.

3. Источники познания практики взаимодействия семьи и школы:

– материалы учебных заведений;

– делопроизводственная документация;

– мемуарно-эпистолярная, педагогическая и социально-психологическая литература;

– художественная литература;

– аудио- и видеоматериалы.

Законодательные материалы могут быть представлены, в том числе общегосударственными школьными уставами, программами, отражающими характер реформ средней школы в области взаимодействия семьи и школы.

При этом важно учитывать:

– регионально-национальные особенности;

– роль общественных организаций;

– положительный опыт;

– инновационный подход.

Таким образом, комплексный подход к решению проблемы взаимодействия семьи и школы в решении задач охраны здоровья ребенка при поддержке инициатив государством пойдет на пользу всему обществу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаутова Е. П., Иванова В. М. Общение с родителями: зачем? М. : Просвещение, 2004. 114 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВОВ ПРИНЯТИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЮ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗАМЕЩАЮЩЕГО РОДИТЕЛЯ

Лукошко-Смолкина Д. А., Посохова С. Т.
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: daria.lukoshko.smolkina@gmail.com

Родительство определяется не только отношениями родителей и детей внутри семьи, но и позицией взрослого по отношению к любому ребенку. Если этот ребенок оказывается в такой сложной жизненной ситуации, как отсутствие заботы и воспитания со стороны кровных родителей, встает вопрос о распределении данной ответственности между индивидом, обществом и государством [3]. На сегодняшний день существует две тенденции жизнеустройства таких детей. Первая, и в ряде случаев единственная возможная, – это государственная поддержка и помещение их в специализированное учреждение. Такое решение имеет ряд ограничений, в первую очередь, из-за отсутствия у детей возможности строить близкие отношения со значимым взрослым в условиях коллективного воспитания. Второй вариант – передача ребенка на воспитание замещающим родителям. Такая система, несмотря на отсутствие кровных связей с детьми, сохраняет основные признаки семьи. Очевидно, что это будет лучшим решением для развития и социализации ребенка-сироты [1]. Однако включение ребенка в замещающую семью является особым этапом ее развития. Здесь важно учитывать готовность этой семьи к переменам на структурном уровне, выстраиванию новых стратегий функционирования для создания условий, аналогичных тем, в которых растут и воспитываются обычные дети. В ситуации недостаточной готовности семейная система может отторгнуть нового члена [4]. Такая готовность определяется и мотивационной структурой, и личностными особенностями родителей.

Нередко замещающая семья терпит неудачу из-за трудностей в формировании детско-родительских отношений. Не всем приемным родителям свойственно принимающее поведение по отношению к особенностям нового члена семьи. Также можно столкнуться с завышенным уровнем требований со стороны родителей, контролирующим поведением или недостаточным эмоциональным контактом с ребенком. Такое положение вещей может, в конечном итоге, привести к возврату ребенка в сиротское учреждение [2].

Одним из способов грамотной подготовки и формирования замещающих семей мог бы стать оптимальный научно обоснованный механизм работы с кандидатами в приемные родители, доступный для реализации на практике. Кроме того, он мог бы служить для их последующего сопровождения. В основу его разработки должны лечь результа-

ты исследования психологических особенностей людей, готовых взять детей-сирот и уже воспитывающие их в своей семье.

Мы рассматривали замещающее родительство как многофакторную социально-психологическую систему, раскрывающуюся через мотивацию к принятию ребенка-сироты в семью. В основе этой системы лежат и личностные особенности замещающих родителей. Ее задача – обеспечить психологическое благополучие и комфорт принимаемого ребенка.

Цель исследования: сопоставление мотивов родительства при принятии ребенка в семью с личностными особенностями замещающих родителей. Предполагалось, что людям, берущим на воспитание ребенка-сироту, характерно преобладание детоцентрических мотивов родительства над эгоцентрическими. Также допускалось, что уровень конформности у приемных родителей выше, чем у обычных. Предметом исследования стали психологические особенности замещающего родительства. Объектом – личностные характеристики родителей и мотивы принятия ребенка в семью.

Для исследования были опрошены 52 родителя, 26 из которых воспитывают в семье одного и более приемного ребенка, а 26 – имеют только кровных детей. Возраст участников от 28 лет до 61 года. Методический комплекс включал в себя опросник «Мотивация выбора приемного ребенка» В. В. Савченко и Г. Н. Соломатиной, многофакторную личностную методику Р. Б. Кеттелла (модифицированный вариант) и авторскую биографическую анкету. В процессе статистической обработки эмпирического материала использовались процедуры дескриптивного анализа, проверялась нормальность распределения показателей, использовался *U*-критерий Манна – Уитни и корреляционный анализ.

Мотивационные профили замещающих и обычных родителей были построены по результатам методики В. В. Савченко и Г. Н. Соломатиной. Эти группы сближает выраженность прагматических мотивов (0,29±0,19 б. – у замещающих родителей и 0,31±0,17 б. – у обычных) и мотивов компенсации (0,18±0,19 б. и 0,18±0,15 б. – соответственно). Прагматические мотивы подразумевали наличие практического интереса в принятии ребенка-сироты. Здесь речь могла идти о надежде на помощь в старости или возможности влияния с помощью ребенка на кого-либо из членов семьи. Самый очевидный вариант прагматического мотива – материальная заинтересованность. К компенсаторным мотивам относились те, что были направлены на возмещение или уравновешивание родительской роли: отсутствие или утрата детей, заполнение пустоты после ухода выросшего ребенка во взрослую жизнь.

Также установлено, что в обеих группах преобладают детоцентрические мотивы – направленные на интересы ребенка. К тому же, именно эти мотивы имеют самое заметное расхождение по выраженности у обычных и замещающих родителей (0,74±0,14 б. – у замещающих роди-

телей и 0,58±0,23 б. – у обычных, различия статистически достоверны при $p \leq 0{,}01$). Кроме того, обнаружилась тенденция к тому, что замещающим родителям менее свойственны эгоцентрические мотивы, чем обычным (0,26±0,15 б. и 0,28±0,18 б. – соответственно, при $p \leq 0{,}11$).

Анализ личностных свойств показал, что для разных групп родителей существует близость по таким показателям, как тревожность (5,50±1,64 б. – у замещающих родителей и 5,25±1,70 б. – у обычных), экстраверсия (5,38±2,07 б. и 5,64±1,80 б. – соответственно) и эмоциональная чувствительность (5,12±1,52 б. и 5,28±1,87 б. – соответственно). Кроме того, в более ранней публикации мы показали, что замещающих и обычных родителей сближает еще одна личностная характеристика – эгоцентризм: 12,92±8,36 и 14,23±7,86 – соответственно [5]. Вместе с тем обнаружилась тенденция к более высокой конформности замещающих родителей (6,31±1,69 б. – замещающие и 5,51±1,85 б. – обычные родители, при $p \leq 0{,}14$).

Ценность личностных особенностей в регуляции мотивационной сферы. По результатам корреляционного анализа было обнаружено, что для всех родителей эгоцентрические мотивы имеют обратную связь с конформностью ($r = -0{,}334$, при $p \leq 0{,}05$) и прямую – с тревожностью ($r = 0{,}296$, при $p \leq 0{,}05$). То есть более тревожные родители в большей мере ориентированы на себя в мотивации к принятию детей, а склонные к социально одобряемому поведению – в меньшей степени.

Кроме того, в группе родителей, не имеющих опыта воспитания приемного ребенка, установлена прямая связь между выраженностью прагматических мотивов и чувствительностью ($r = 0{,}393$, при $p \leq 0{,}05$).

Таким образом, замещающее родительство включает в себя признаки обычного родительского поведения. Вместе с тем оно имеет ряд уникальных признаков. Изучение общих и специфических особенностей должно стать основанием для разработки методик подготовки родителей к приему ребенка, а также для психолого-педагогического сопровождения замещающих семей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боулби Дж. Привязанность / пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской. М. : Гардарики, 2003. 447 с.

2. Задкова О. В., Петрова С. А. Индивидуальные особенности членов замещающих семей // Социальная работа с замещающими семьями : учебно-методическое пособие. Вып. 1. Тула : ГУ ТО Региональный центр «Развитие», 2017. С. 80–95.

3. Лотова И. П. Развитие института родительства в России: социологический анализ // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ), 2016. № 1(22). С. 185–188.

4. Позднякова Ю. В. Понятие «замещающая семья» в России // Вестник университета Российской академии образования. 2011. № 5. С. 83–84.

5. Посохов С. Т., Лукошко-Смолкина Д. А. Личностные особенности родителей в замещающих семьях // Ананьевские чтения – 2021 : материалы международной научной конференции. СПб. : Скифия-принт, 2021. С. 605–606. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47232869 (дата обращения: 14.03.2022).

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Мардвина Л. И.
МБОУ «Боханская СОШ № 2»
Бохан, Россия
mardvina.lyuba@mail.ru

Юность является важным и ответственным этапом развития личности. В этот период происходит становление психологических механизмов, которые оказывают влияние на процессы развития и самореализации. Именно в этом возрасте начинается раскрытие всех аспектов личности, развитие личностных возможностей, расширяется совместная деятельность с другими людьми, заканчивается подготовка к включению в самостоятельную жизнь как полноправного члена общества. Все это создает необходимые предпосылки для самореализации. В этом возрасте идет активный процесс формирования, усложнения личности, изменения иерархии потребностей.

Возраст юношества сенситивен для формирования психологической готовности к личностному, профессиональному и жизненному самоопределению, внутренне связан с построением жизненных планов, с определением дальнейшего пути. Но пагубное влияние компьютерных технологий, а именно Интернета, затормаживают и препятствуют раскрытию личности юношей и девушек, а также ограничивают их социальное развитие в обществе посредством зависимости от интернет-технологии. Многие юноши и девушки из-за влияния интернет-технологии считают ненужным выбор будущей профессии, по причине того, что они живут в своем виртуальном мире.

Проблема интернет-зависимости имеет большое значение в связи с интенсивным развитием и постоянным использованием компьютерных технологий (в частности, интернет-сетей), которые становятся причиной разрыва и утраты социальных связей между молодыми людьми, в свою очередь предпочитающих online-общение реальному общению со своими сверстниками и разрешению конфликтных ситуаций при непосредственном взаимодействии друг с другом. Эмпирических исследований на эту тему очень мало, в основном статьи и монографии направлены на теоретический аспект проблемы (определение, признаки, виды зависимостей).

Многогранность функций, которые интернет способен предоставить, и является причиной его популярности, и, как следствие, причиной появления интернет-зависимости у его пользователей. Благодаря интернету люди перестают вербально общаться. Но было бы неверным говорить, что как Интернет влияет на всех людей – есть какие-то ас-

пекты психологического восприятия, которые заставляют личность отказываться от реальной жизни в пользу жизни в сети. Интересно выяснить, какие психологические особенности влияют на формирование интернет-зависимости в юношеском возрасте. Студенты-психологи или юноши, не поступившие в вузы более подвержены зависимости от Сети?

Основные задачи исследования:

– изучение психологических особенностей интернет-зависимости в юношеском возрасте;

– выявление психологических особенностей интернет-зависимости в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: в исследовании присутствуют допущения, что психологические особенности интернет-зависимости в юношеском возрасте имеют свою специфику. Предполагается, что для юношеского возраста юноши и девушки интернет-зависимые и интернет-независимые будут иметь значительные отличия по уровню тревожности, силы воли, уровню проявления агрессии, мотивации к избеганию неудач и мотивации к успеху, общей самооценки, а также иметь разный уровень ощущения субъективного одиночества.

В качестве теоретических основ выступают труды А. Голдберга, А. Е. Войкунского, А. Е. Жичкиной, А. Ю. Егорова, Ц. П. Короленко, К. Янг и других специалистов об интернет-зависимости как последствии применения компьютерных технологий [1–2].

Применяемые методы исследования: анализ научной литературы по проблеме психологические особенности Интернет-зависимости в юношеском возрасте, «шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилберг, Ю. Л. Ханин), тест «самооценка силы воли» (автор Н. Н. Обозов), опросник Басса-Дарки, методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методика изучения общей самооценки (автор Г. Н. Казанцева), методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, краткий тест Кимберли Янг, тест на интернет-зависимость (автор В. А. Лоскутова).

Практическая значимость: результаты данного исследования могут быть полезны для педагогов-психологов в рамках психологического консультирования пользователей интернета и для профилактики интернет-зависимости в юношеском возрасте.

С помощью статистической обработки по критериям Мана – Уитни, коэффициента ранговой корреляции Спирмена и диагностики можно выявить особенности в юношеском возрасте интернет-зависимых и склонных к интернет-зависимости.

По результатам диагностики в группе интернет-зависимых (21 респондент) было выявлено 24 % испытуемых с начальным уровнем интернет-зависимости и 76 % юношей и девушек интернет-зависимых, в группе интернет-независимых (21 респондент) было также выявлено 14 % юношей и девушек у которых есть проблемы. Была выявлена интернет-зависимость у большей части группы интернет-зависимых. Анализ результатов диагностики позволяет утверждать, что интернет-зависимым юношам и девушкам присущ низкий уровень самооценки, потенциал агрессии и высокий уровень тревожности.

По проведенному исследованию и статистической обработки по критериям Мана – Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена исходим из того, что тест «Самооценка силы воли» (автор Н. Н. Обозов) и методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса попали в зону незначимости, так как оценка была субъективной, поскольку испытуемые хотят показать более высокую самооценку и высокий уровень к избеганию неудач, искусственно завышая эти критерии. Так же у этих двух методик по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена не выявилась взаимосвязь с интернет-зависимостью.

Важно также и то, что проблема интернет-зависимости не только не теряет своей актуальности, но и приобретает большее значение с течением времени. Сравнив данные с данными, полученными в ходе изучения данной проблемы до исследования, было выяснено, что признаки интернет-зависимости стали проявляться гораздо более интенсивно. Так, количество юношей и девушек, испытывающих дискомфорт в отрыве от интернета, увеличилось в 2 раза. Более того, количество любителей долго сидеть в интернете также удвоилось.

Обобщая сказанное, можно отметить, что исходная гипотеза подтвердилась. интернет-зависимые и интернет-независимые юноши и девушки в возрасте от 17–25 лет будут иметь значительные отличия по уровню тревожности, самооценки, силы воли, уровню проявления агрессии, мотивации к избеганию неудач и мотивации к успеху, общей самооценки, а также иметь разный уровень ощущения субъективного одиночества. Важно и то, что исследование показало, что проблема виртуальной зависимости стоит очень остро и набирает новые обороты из года в год.

ЛИТЕРАТУРА

1. Практическая психодиагностика: Методики и тесты : учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородский. Самара : БАХРАМ-М, 2001. 672 с.

2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб. : Питер, 2000. 385 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Михалева И. А.
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова»
Улан-Удэ, Россия
E-mail: innamihaleva04785@gmail.com

Изучение психологических особенностей самоактуализации подростков с различными проявлениями акцентуаций характера является необходимым условием для создания и внедрения психолого-педагогических методов и методик, позволяющих в максимально возможной степени реализовать человеческий потенциал в таком сложном и важном для всех участников процесса становления личности в подростковом периоде. Наиболее проблематичным и наименее изученным в этом аспекте является подростковый этап развития человека как субъекта и личности, а наиболее острой и актуальной является проблема понимания особенностей отклонений в поведении подростков и профилактики отклоняющихся типов развития.

В различных статьях по сходной тематике, проанализированных в процессе теоретического обоснования актуальности исследуемой проблемы, есть достаточное количество соотношения понятий «Самоактуализации подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению», «Проблемы самоактуализации подростков в современном образовательном пространстве», «Особенности самоактуализации акцентуированных подростков» и многие другие. По вопросу исследований акцентуаций характера, присутствуют такие тематики, как «Роль акцентуаций характера в самореализации личности», «Изучение жизненных перспектив подростков с разными типами акцентуаций характера», «Особенности преобладающего типа акцентуации характера у подростков и его влияние на межличностные отношения», «Особенности общительности при различных типах акцентуации характера» и мн. др.

В научной литературе глубоко исследованы вопросы типологии черт характера. А. Е. Личко, в своей книге «Психопатии и акцентуации характера у подростков» [7], дает разработанный им патохарактерологический диагностический опросник, ориентированный в большей степени на подростковый возраст. Также существует еще одна широко известная теория акцентуаций личности немецкого автора К. Леонгарда, на базе которой и разрабатывал А. Е. Личко проблемы акцентуаций у детей и подростков, дополнял и несколько изменял классификацию.

Несмотря на достаточную теоретическую разработанность содержания понятия «акцентуация характера», существует проблема возможного влияния акцентуаций характера на самоактуализацию личности подростков, понимания психологических факторов, способствую-

щих или препятствующих самоактуализации личности акцентуированного подростка.

Различные стороны самоактуализации личности рассматривались как в зарубежной (А. Маслоу, К. Роджерс, Франкл и др.) так и в отечественной психологии (К. А. Абульханова-Славская, Т. И. Артемьева, Е. И. Головаха, Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, Д. А. Леонтьев, и др.).

В настоящее время рассматриваются гендерные и возрастные особенности самоактуализации (Е. Е. Вахромов, И. С. Кон, Ю. А. Миславский) [1; 4]. Несмотря на пристальное внимание к проблеме самоактуализации, появление новых подходов к ее решению, она остается слабо разработанной и оценивается как современная сверхсложная проблема [2; 3; 5].

Путь самоактуализации индивидуален и уникален для каждой отдельной личности, и зависит не только от ее способностей, талантов, но и от качественной, содержательной составляющей: особенностей темперамента, черт и свойств характера [11].

О самоактуализации можно говорить на каждом возрастном этапе развития человека. Акт самоактуализации можно увидеть, например, в овладении ребенком определенным навыком (скажем, езды на велосипеде), в овладении подростком техникой игры на гитаре, в овладении школьником определенной суммой знаний, достаточной для успешного поступления в вуз. В каждом случае речь идет о том, что все более продолжительные усилия человека в какой-то момент приводят к осознанию: Я умею! Я знаю! Долго накапливаемые упорным трудом количественные изменения приносят одномоментно проявляющееся новое качество, характеризующее себя в практике жизни как определенная социальная или личная компетентность. Такого рода осознание приносит и пиковые переживания, и положительную оценку взрослых, родителей, экзаменаторов [1].

Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. В этом возрастном периоде существует ярко выраженная потребность в глубоком осознании логики происходящих событий собственной жизни, в создании ясной и целостной картины жизненного пути. Переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма являются провоцирующими факторами личностного кризиса, обостряя тем самым, проявление пограничных состояний, например, акцентуированных черт личности. Акцентуации встречаются у 50–80 % подростков. У взрослого населения этот процент гораздо ниже. Обусловлена такая разница спецификой возрастов. В пубертатном периоде происходит перестройка всего организма, что не может не отражаться на характере [10].

Впервые изучением подростковых акцентуаций занялся М. Деляман (XIX в.) [8]. Таких подростков он называл «легко теряющими равновесие».

Позже К. Леонгард ввел термин «акцентуированная личность», которым подчеркивал, что речь идет о норме, а не о патологии [6].

Если подойти к вопросу о том, почему именно подростковый возраст заслуживает рассмотрения в рамках проблемы акцентуаций характера, то тому есть определенные причины. К ним в первую очередь, относится критический период, обладающий повышенным риском развития психопатий. Во-вторых, типы акцентуаций, как отмечено учеными, становятся заметны в разном возрасте (какой-то с рождения, какой-то только при поступлении в школу), что обусловлено специфическими опасными ситуациями для каждого типа. То есть они не проявят себя до тех пор, пока не сложится нужная ситуация. Вместе с тем в подростковом периоде происходит полное раскрытие всех типов характера. Сложившиеся до этого возраста типы претерпевают серьезные изменения, которые важно отследить.

Таким образом, все рассмотренные аспекты предполагают, что при наличии многих выполненных работ по этой проблеме имеется необходимость развертывания исследований, направленных на раскрытие особенностей самоактуализации подростка с акцентуированными чертами характера. А одним из этапов важнейшего психологического новообразования подростковой фазы развития является самоактуализация. Важность разработки проблем подросткового возраста обусловливается не только особой ситуацией психического развития 10–16-летнего ребенка, но и формированием активной жизненной позиции растущего человека.

Для решения оптимальных проблем необходим комплексный подход как к изучению особенностей подростковой фазы психического развития, так и к раскрытию содержания процесса развития ребенка на этой ключевой фазе перехода от детства к взрослости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации : учебное пособие. М. : Международная педагогическая академия, 2001.
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 2009.
3. Зазыкина Е. В. Акмеологический взгляд на проблему акцентуированных личностей // Вопросы психологии. 2002. С. 60–62.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1990. 212 с.
5. Левитов Н. Д. Психология характера. М. : ВЛАДОС, 1997.
6. Леонгард К. Акцентуированные личности. 1999.
7. Личко А. Е. Психопатия и акцентуация характера у подростков. 1983.
8. Лохов М. И., Фесенко Ю. А. Нестандартный, или «плохой хороший» ребенок. СПб. : КАРО, 2011. 328 с.
9. Ратанова Г. А., Шляхте Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности. М. : МПСИ, 2005.
10. Акцентуации характера в подростковом возрасте. URL: https://psychologist.tips/104-aktsentuatsii-haraktera-v-podrostkovom-vozraste.html
11. Гумель Е. Б., Петушкова А. А. Особенности самоактуализации акцентуированных подростков. URL: https://human.snauka.ru/2012/06/1506

ПОВЫШЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ ГРУППОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Новикова С. Э.
МБДОУ «Детский сад № 176»
Иркутск, Россия
E-mail: svetick-m2010@yandex.ru

Работая с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, я заметила, что родители, узнав об отклонениях в развитии ребенка, «застревают» в одной из стадий принятия неизбежного, т. е. не все родители принимают своего особенного ребенка и отклонения в его развитии. Стадии принятия неизбежного были разработаны американским психологом Элизабет Кюблер-Росс: 1 – отрицание, 2 – гнев, 3 – торг или сделка, 4 – депрессия, 5 – принятие [1].

На стадии отрицания у родителей наблюдается «психологическая глухота». Они ждут «волшебной таблетки» или чудо-психолога, который сможет вывести их ребенка на результат. И, не получая его, обвиняют в этом педагогов.

В стадии гнева попадают родители, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, как физическом, так и интеллектуальном плане. Гнев в равной степени может доставаться, как специалисту, так и ребенку.

Родители в данной стадии пытаются заключить «сделку», договориться, как с Богом (Вселенной и другими высшими силами) «Господи, помоги моему ребенку, а я пожертвую деньги на строительство храма, больницы, буду помогать бедным и т. д.», так и со специалистом «Помогите/ вылечите/ сделайте моего ребенка нормальным, я вас озолочу/ отблагодарю/ расскажу всем какой вы классный специалист».

В стадии депрессии, когда ребенку ничего не помогло и заболевание осталось (начало прогрессировать), родители «опускают руки» и возможны ситуации развода и отказа от ребенка.

Родители, находящиеся на одной из вышеперечисленных стадий, очень трудно идут на взаимодействие с педагогами, и, тем самым усложняют коррекционную работу.

Я разработала упражнения, которые помогут родителям осознать, принять то, что особенности ребенка являются неотъемлемой частью жизни их семьи. Не нужно замыкаться в себе, стараться находить в самых обычных вещах, моментах хорошее, тем самым повышать качество жизни семьи, наслаждаться сегодняшним днем, не лгать себе, а принимать ситуацию.

В качестве вводной части можно использовать любые упражнения на «разогрев». Цель: включение участников в процесс группового взаимодействия, создание положительного эмоционального фона.

Психотерапевтическое упражнение «Сломанная кукла» (количество родителей не более 5)

Цель: повышение родительских компетенций через принятие собственного ребенка.

Оборудование: кукла, либо разрезанная на пазлы картинка- изображение куклы

Инструкция: Уважаемые родители, как часто происходят ситуации, за которые вам бывает горько, неприятно, а возможно и стыдно. Задумывались ли вы, что своим неосторожным словом, негативными эмоциями и поступками травмируете своего ребенка?

Давайте представим, что эта кукла – ваш ребенок, ребенок с ОВЗ.

Психолог берет куклу, отделяет ей руки, ноги и голову, раздавая отдельные части родителям. Каждый участнику предлагается вспомнить ситуацию со своим ребенком, за которую ему стыдно, и озвучить ее в кругу участников.

Далее, после того, как каждый родитель озвучивает свою ситуацию, участники собирают куклу в единое целое. Рефлексия.

Психолог подводит участников к тому, что они совместно сформулировали ряд рекомендаций по компетентному реагированию в подобных ситуациях.

Данное упражнение имеют мощный психотерапевтический эффект. У родителей происходит осознание собственной некомпетентности, возможно чувство вины перед собственным ребенком. Важно на этой стадии показать родителю, что его чувства поняты, он не один такой, дать возможность обнулиться и начать жить дальше, принимая своего ребенка.

Далее предлагается упражнение для снятия эмоционального напряжения.

Упражнение «Ресурсный камень»

Цель: стабилизация эмоционального фона

Оборудование: камни разного размера, акриловые краски, кисти, приложение

Если говорить о человеке, гармоничной считается личность, которая внешне проявляется соответственно своему внутреннему состоянию. Один из законов мироздания гласит: «Что внутри, то и снаружи». Уравновешенный человек думает, говорит и чувствует одно и то же. Не задумываясь о реакции окружающих, развитая личность позволяет себе чистоту чувств и эмоций. Учитывая свою природу, осознанный индивидуум будет развивать все свои тела – физическое (тело), ментальное (дух) и астральное (душу).

Достичь заветного баланса можно с помощью древних эзотерических практик. Создание мандалы уравновесит внутреннее и внешнее, приведет к гармонии чувства и выражения. Сотворенный своими руками амулет проявит индивидуальное сочетание черт и характеристик,

присущую личности гармонию. В тяжелые минуты талисман поможет вернуть спокойствие, вернув человека к внутренней сути. Гармонизирующую мандалу лучше сделать своими руками. Круглый сакральный орнамент символизирует человека. Центр композиции совпадает с областью сердца. Сердце – это зона слияния земного и небесного в личности, своеобразный перекресток проявлений, средоточие силы. Именно из области сердца растут руки. Говорят, что у Бога нет других рук, кроме человеческих. Руками мы создаем мир вокруг себя, помогаем людям, обнимаем и отталкиваем. В процессе творчества через сердце и руки на материал изливается состояние души, глубинные потребности. Гармонизация проходит уже в процессе работы над мандалой. И неважно, разбирается ли творец в символике цвета и изображений – если мысли сосредоточены на желаемом результате, подсознание подберет оптимальную палитру и способ воплощения задуманного.

Особый алгоритм создания мандалы и атмосфера, сопровождающая творческий процесс, активизируют ресурсы личности. Даже если амулет направлен на поддержание баланса в одной конкретной области жизни (бизнесе, личных отношениях), благотворное влияние и посыл распространятся на обеспечение общей гармонии в жизни и состоянии.

Мандала гармонии исцеляет душу. Древний эзотерический инструмент помогает преобразовать отрицательные убеждения, раскрыть таланты, проявить внутреннюю силу. В процессе работы над круглым сакральным символом женщина приближается к раскрытию внутренней Богини – первозданной истинной женской сути. Сотворенный собственноручно круглый талисман – это колесо, которое раскрутит энергетический поток, запустит материализацию мысли. Бесплотные субстанции из головы через руки перенесутся на бумагу – и материальное воплощение началось. Главное – сосредоточиться на желаемом, «оживить» результат посредством чувств. Представляйте все как можно ярче и детальнее, ощущая вкусы, запахи, прикосновения. Наполните результат жизнью через тело.

Инструкция: на столе разложены камни разного размера. Психолог просит каждого выбрать себе камень. Далее психолог поясняет, что выбор камня символизирует. Родители выбирают себе тот камень, который соответствует их эмоциональному состоянию, степени родительской некомпетентности, тяжести внутренней пустоты.

Психолог предлагает взять камень и окрасить его по своему желанию, предложить участникам распечатанные на листах изображения мандал. Данный камень остается у каждого родителя в качестве ресурса положительных эмоций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Элизабет Кюблер-Росс. О смерти и умирании. М. ; Киев : София, 2001. 110 с.

РОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ РАБОТАЮЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ-МАТЕРИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПОЛЯ

Пачколина А. В.
Самарский филиал ГАОУ ВО
«Московский городской педагогический университет»
Самара, Россия
E-mail: stasya-lu@yandex.ru

Проблема ролевого конфликта работающей женщины стала актуальной в свете социально-экономического развития общества на рубеже XIX и XX вв, именно тогда женщина обрела право получать образование и возможность реализовываться не только за счет семейных ролей, детерминированных социальным классом, к которому она принадлежала. Однако открывшиеся возможности принесли с собой и ряд проблем, разрешением которых стали заниматься ученые различных отраслей, а именно социологи, психологи, педагоги и экономисты [3].

В социально-психологическом контексте проблема ролевого конфликта работающей женщины в западной психологии стала активно изучаться с начала 1970 г. Группа американских ученых Л. Хоффман, Д. Невил и С. Дамико выдвинула гипотезу, в основе которой лежало предположение, что женщины испытывают повышенный стресс и тревогу, выполняя профессиональные роли. Но проведенные эмпирические исследования показали, что не все женщины испытывают ролевой конфликт, связанный с появлением новых социальных ролей при выходе на работу. Это выявило то, что проблема ролевого конфликта работающей женщины содержит в себе неоднозначные и сложные компоненты причин возникновения.

В последующем данной группой ученых было доработаны и сформулированы так называемые проблемные зоны, способствующие возникновению ролевого конфликта работающих женщин. К ним относятся следующие психологические факторы:

1) постоянное и непрерывное ощущение нехватки времени;
2) ощущение помех в качественном выполнении домашних ролей в сочетании с необходимостью осуществлять роли профессиональные, а также обратная ситуация в выполнении профессиональных ролей;
3) повышенное чувство вины, связанное с ощущением дефицита внимания по отношению к семье и необходимости выполнения профессиональных ролей;
4) отсутствие поддержки своего профессионализма со стороны партнера [5].

Проблемой ролевого конфликта работающей женщины матери, в отечественной психологии стали заниматься несколько позже, чем в западных странах. В статье 1988 г. опубликованной Ю. Е. Алешиной, и Е. В. Лекторской [2] авторы первыми обращают внимание на необходимость в изучении данной проблемы в рамках психологических наук, до этого времени проблема трудящихся женщин рассматривались с точки зрения социологии и демографии. Основываясь на проводимом исследовании, Ю. Е. Алёшина и Е. В. Лекторская приходят к следующим выводам:

1) снижению ролевого конфликта у женщин способствует успешность в семейных и профессиональных сферах, а повышению уровня ролевого конфликта способствует неуспех в одной из сфер жизни;

2) жизненные ситуации женщин с различной выраженностью ролевого конфликта существенно отличаются;

3) эмпирические данные указывают на то, что отношение мужа к профессиональной деятельности жены во многом определяют глубину и степень ее ролевого конфликта.

О. А. Гаврилица более подробно рассматривает теоретическую проблему ролевого конфликта работающей женщины и определяет его, в контексте проводимого предмета исследования, как одну из разновидностей межролевого внутриличностного конфликта личности [4]. По ее мнению, ролевой конфликт работающей женщины связан с необходимостью выполнять большое количество разнообразных, часто не совместимых ролей, в которые женщина вовлечена.

Исторический и антропологический анализ показывает, что женщины всегда объединялись в группы для ухода за детьми и организации пространства для их развития или элементарного выживания. Данные объединения строились в соответствии с требованиями эпохи и разделялись между женщинами в малой социальной группе. В архаичных племенах Австралии и Африки по сей день существует обязательное разделение обязанностей внутри женщин племени, и женщина никогда не остается одна в решении бытовых вопросов. Однако в современной России в обыденном сознании существует миф, в котором лежит представление, что женщины из прошлого успевали совмещать, как внешние трудовые обязанности, так и материнство, что не может не влиять на чувство вины работающей женщины матери и негативной оценки выполнения своих ролей.

Освоение роли матери – не простой этап в жизни женщины, он сопряжен не только с выполнением новых социальных функций, зачастую значительно отличающихся от прежних ролевых установок, но и с

изменением самосознания женщины. Становление материнской идентичности проходит ряд этапов, на каждом из которых могут возникать трудности и внутренние конфликты. Меган Хартман [8] указывает на то, что женщина, осваивая роль матери, на начальном этапе опирается на внешние источники, а именно опыт старшего поколения. По мере знакомства с ребенком и его индивидуальными особенностями, разделяя реальные трудности и воображаемые, женщина приходит к собственному стилю взаимоотношения с ребенком и к своей новой материнской идентичности, отказываясь от прежних, не эффективных установок родительской семьи. Тем самым переходя на внутренний источник регулирования поведения.

В современном мире функцию внешней опоры, как правило, стали исполнять СМИ, социальные сети, мнение экспертов, книги. Хотя еще пятьдесят лет назад данный процесс выглядел, как опора и последующий постепенный отказ женщины от ряда установок собственной матери с переключением на личные представления, с учетом индивидуальных отношений с ребенком. Отличие в получении опыта от людей без личного знакомства и общения от реального взаимодействие людей заключается в том, что отсутствует анализ, как достоинств, так и недостатков человека, что облегчает переход от установок родителей к собственным взаимоотношениям в семье. Идеализация чужого опыта, отсутствие объективной оценки эффективности того или иного паттерна поведения ребенок-мама, отсутствие учета индивидуальных особенностей всех участников может затруднить или помешать переходу с внешних источников регулировки поведения на внутренние, что способствует возникновению чувства вины и стыда за несоответствие установленным канонам поведения.

Проанализировав содержание текстов представленных основной в СМИ, социальных сетях, «экспертов» мы выявили, что основной посыл заключается в том, что успех женщины заключается в достижении независимости, направленности на максимальное развитие интеллектуального и творческого потенциала, а также формированию многозадачности. В 2018 г. издательство «Эксмо» выпустило две книги популярных блоггеров Ирины Акопян [1] и Елены Сажиной [6], посвященных материнству, объединенных общим названием «Материнство нового поколения: секреты заботливых мам и успешных женщин». Книги наполнены практическими советами и рекомендациями соблюдение, которых обещает привести к удовлетворению собственной жизнью и гармоничному материнству. Ирина Акопян руководит проектом MamaClub, суть которого объединить молодых мам и специалистов в

сообщество, которое поддерживает. Но, при изучении их публикаций и материалов основная цель данного сообщества – это некое абстрактное совершенство личности. Как правило, все рекомендации сводятся к личному и субъективному взгляду автора, нет научных данных, учета индивидуальных способов проживания стрессовых ситуаций или стиля коммуникации.

Книга Елены Сажиной наполнена идеалистическими описаниями себя, отношений с мужем и детьми, основная идея автора сводится к тому, что если мать испытывает трудности, то она недостаточно работает над собой и отношениями. Данные работы не являются единичными, проведя анализ ассортимента популярных интернет магазинов на Российском рынке, мы обнаружили около 100 различных книг, тематикой которых являлось «успешное материнство». В наибольшей степени переход от внешних источников регулирования поведения в внутренним отражается в книге Елены Трепелковой «Высшая школа материнства» [7], однако она лишь отражает становление материнской идентичности, не неся практической направленности и рекомендаций.

Американский психолог Джудит Уорнер характеризуя общественные ожидания в отношении к материнству вводит понятие Mommy Mystique [8], буквально «материнская магия». Оно включает в себя представления, относящиеся к женщинам-матерям, которые обладают огромным ресурсом, как духовным, так и временным, чтобы вырастить ребенка счастливого во всех отношениях. Данный идеализированный образ предлагается как вполне достижимый. Но таящий в себе чрезмерное напряжение, которое сопровождает мать. Термин Дж. Уорнер отражает стереотип в исключительной ответственности матери за возможность достижения ребенком исключительного академического успеха, социальной адаптации, отменным физическим здоровьем и сохранением привязанности к своей семье. Подобная сверхответственность, возлагаемая на мать, несет риски к возникновению негативных переживаний, снижении самооценки и фрустрации.

Исходя из выше сказанного, можно выделить наличие следующих условий в формировании ролевого конфликта работающей женщины:

– высокие, нереалистичные требования к выполнению семейных ролей со стороны общества и СМИ (женщина главная хранительница домашнего очага, именно от матери зависит успешное развитие ребенка, никто лучше матери не может позаботиться о детях и т. д.);

– предубеждение в обществе о том, что женщина занимающаяся детьми и находящаяся в отпуске по уходу за ребенком, останавливается в развитии;

– двойная нагрузка работающей женщины (неравномерное распределение домашних обязанностей внутри семьи, работа, как необходимость материальной поддержки семьи);

– отсутствие своевременной психологической помощи, ограниченное количество программ направленных на поддержку женщин испытывающих затруднения в реализации как материнских, так и профессиональных ролей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян И. Ж. Да, я мать! Секреты активного материнства. М. : Эксмо, 2018. 224 с.
2. Алешина Ю. Е., Лекторская Е. В. Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 80–88.
3. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы : учебное пособие для вузов. М. : Аспект Пресс, 2002. 286 с.
4. Гаврилица О. А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 45–61.
5. Кошелева Ю. П. Теоретические подходы к ролевому поведению и межролевой конфликт // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. № 1. С. 132–152.
6. Сажина Е. Заботливая мама VS Успешная женщина: правила мам нового поколения. М. : Эксмо, 2018. 272 с.
7. Трепелкова Е. Высшая школа материнства. М. : Городец, 2020. 200 с.
8. Hartman Meggan, Motherhood Identity. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy In Psychology. Meridian University. 2014. 270 p.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ

Рыгалова М. В.
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Барнаул, Россия
E-mail: mariya_rygalova@mail.ru

На социальный интеллект как предмет изучения исследователи обращают внимание в начале XX в. и продолжают изучать его в настоящее время. Сама идея выделения как самостоятельного понятия социального интеллекта принадлежит психологам, которые обратили внимание на факторы взаимодействия человека с другими людьми, которые приводят к успешному и эффективному решению жизненных и деловых проблем.

Первой попыткой выделения из общего понятия интеллекта социального интеллекта является работа Э. Торндайка. Само понятие он вводит в 1920 г. Ученый рассматривал понятие «социальный интеллект» как умение ладить с другими людьми и добиваться желаемых результатов, объектом социального интеллекта, по мнению Э. Торндайка, выступает система социальных отношений [1, с. 228]. Канадский психолог Ф. Вернон социальный интеллект определяет, как способность уживаться с окружающими людьми, комфортно чувствовать себя среди людей, воспринимать и понимать их эмоциональные состояния и настроения [16].

Профессор Гарварда Г. Олпорт рассматривает социальный интеллект как дар, необходимый элемент для социального приспособления, но не глубины понимания. Исследователь рассматривает социальный интеллект как одно из качеств человека, которое способствует эффективной коммуникации [7].

Важная роль в становлении понятия социальный интеллект принадлежит Д. Гилфорду. Он отводит социальному интеллекту не менее 30 способностей, некоторые из них относятся к пониманию поведения, другие к продуктивному мышлению в области поведения, третьи – к его оценке. Д. Гилфорд рассматривает социальный интеллект как систему относительно самостоятельных от общего интеллекта интеллектуальных способностей, связанных с познанием поведенческой информации [4]. Психотерапевт Г. Ю. Айзенк представляет социальный интеллект как результат взаимодействия индивида с окружающей средой или проявление социальной адаптации [9].

Е. С. Михайлова под социальным интеллектом понимает когнитивный аспект коммуникативной компетентности личности, который интегрирует познавательные процессы, связанные с отражением лично-

сти, в частности социальную перцепцию и рефлексию [11, с. 12]. М. В. Замараева выделяет пять основных признаков социального интеллекта: понимание человеком самого себя, адекватная самооценка, понимание окружающих людей, понимание характера взаимоотношений с другими людьми, предвидение межличностных событий, приспособление к межличностным отношениям [5, с. 33–34].

Специалисты в области педагогики и психологии рассматривают подростковый возраст как период, в который межличностное общение выходит на первый план и приобретает статус ведущего типа деятельности. Для этого периода важно формирование и развитие социального интеллекта. Оно непосредственно взаимосвязано со становлением и развитием подросткового самосознания, более глубокого понимания других людей. Кроме того, социальный интеллект затрагивает и другие стороны развития личности подростка, останавливает или способствует этим процессам. В этой связи тема исследования социального интеллекта подростков является в психологии актуальной.

Исследователи, обращаясь к изучению социального интеллекта подростков, рассматривают его в контексте взаимосвязанных проблем и процессов. В частности, С. А. Минюрова и Л. Л. Добротворская сравнивают социальный интеллект современных подростков из регионов с разным уровнем социально-культурного развития, в частности отмечают разницу в уровне развития у городских и сельских подростков. Исследователи отмечают, например, что подростки из сельской местности больше ориентируются на мнение группы, меньше проявляют инициативу в выборе стратегии поведения, соблюдают социальные требования, поскольку для них важна их репутация. Однако меньше чем городские сверстники владеют навыками расшифровки невербальных сигналов собеседника [10]. О. Г. Буланова сравнивает социальный интеллект младших подростков сельской местности и города. Исследователь отмечает, что развитие социального интеллекта зависит от уровня обогащения практического опыта, развития самостоятельности мышления. Такими возможностями больше обладают городские подростки. Следовательно, у них выше показатели [3].

Н. П. Ульянова обращается к проблематике развития социального интеллекта подростков с разным уровнем рефлексивности. Исследователь отмечает, что уровень развития зависит не только от личностных особенностей, но и от того, насколько активно социальный интеллект целенаправленно развивать, а также подчеркивает прямую взаимосвязь уровня социального интеллекта и рефлексивности [15]. О. А. Лебеденко, А. С. Шевкаленко обращаются к исследованию вопросов развития социального интеллекта подростков с разной стратегией самоутверждения. Они выделяют особенности развития социального

интеллекта подростков с конструктивной стратегией: компетентное общение, эмоциональная устойчивость, наличие чувства такта, анализ межличностных особенностей собеседника, прогнозирование реакции собеседника, продумывание стратегии в общении. При деструктивной стратегии обнаружены следующие характеристики: сложности в понимании собеседника, невозможность или слабое прогнозирование ситуации общения, отрицание личностной ценности собеседника, отсутствие эмоционального контроля, конфликтность [8, с. 154–156].

Д. А. Назарова исследует развитие социального интеллекта подростков-спортсменов. Автор отмечает, что у спортсменов преимущественно средний и высокий уровень социального интеллекта. При этом отмечает, что у спортсменов в индивидуальных видах спорта более адекватная самооценка, спортсменам из командных видов спорта сложнее самовыразиться. При этом однако Д. А. Назарова отмечает, что развитию социального интеллекта спортсменов способствует постоянное общение в группе (при командных видах спорта) [12].

Н. В. Панова обращает внимание на изучение основных компонентов социального интеллекта младших подростков. Для этого возраста характерны как объективные, так и субъективные предпосылки развития компонентов социального интеллекта (коммуникативно-личностного потенциала, психологических характеристик самосознания, особенностей социальной перцепции). В частности, основой является потребность в общении, наличие новых ситуаций межличностного взаимодействия, в том числе внешкольные коммуникации [13].

Особенности развития социального интеллекта, а также взаимосвязь его и склонности к интернет-зависимому поведению подростков рассматривают М. С. Ионова и С. И. Баляев. Исследователи отмечают, что именно подростковый возраст является наиболее благоприятным и определяющим в развитии социального интеллекта. Однако мешает его развитию интернет-зависимость, ограничивающая живое общение, а, значит, возможности формирования коммуникативных навыков. Исследователи отмечают, что у подростков, которые являются обычными пользователями сети Интернет социальный интеллект выше, чем у их сверстников с интернет-зависимостью. Однако интернет-зависимые обладают более высоким уровнем коммуникативного контроля [6]. Аналогичную проблему поднимает А. А. Антоненко. Поскольку виртуальное общение исключает невербальные проявления, зависимые подростки практически не умеют считывать невербальные сигналы собеседника. Следовательно, больше проявляют доверия вербальной коммуникации, могут обманываться собеседником чаще. А. А. Антоненко отмечает в то же время, что подростки могут уходить в виртуальную реальность из-за того, что там проще общаться [2]. С. В. Прохоров в результате эмпирического исследования приходит к выводу о том, что

показатели социального интеллекта являются более низкими у подростков с высокой интернет-зависимостью от социальных сетей по сравнению со сверстниками с низкой интернет-зависимостью [14].

Таким образом, анализ исследований социального интеллекта подростков позволяет сделать вывод о том, что тема, безусловно, актуальна. Исследование различных аспектов развития личности подростка во взаимосвязи с социальным интеллектом позволяет выявить закономерности такого развития или их отсутствие, а также подчеркивают важность формирования социального интеллекта именно в подростковом возрасте, как определяющем коммуникативный уровень развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб, 2007. 688 с.
2. Антоненко А. А. Особенности эмоционального и социального интеллекта у подростков, склонных к Интернет-зависимому поведению // PsyJounals.Ru: Портал психологических изданий. Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация. URL: http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/45950_full.shtml (дата обращения: 19.03.2022).
3. Буланова О. Г. Особенности социального интеллекта младших подростков // Символ науки. 2015. № 11. С. 209–211.
4. Гилфорд Д. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. М. : Прогресс, 1965. 456 с.
5. Замараева М. В. Теоретическая интерпретация социального интеллекта и опыт его прикладного социологического исследования // Теория и практика общественного развития. 2020. № 2. С. 32–37.
6. Ионова М. С., Баляев С. И. Особенности социального интеллекта подростков, склонных к интернет зависимому поведению // Пензенский психологический вестник. 2018. № 1 (10). С. 55–70.
7. Кудинова И. Б., И. С. Вотчин Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. НГПУ. 2005. № 4. С. 132–142.
8. Лебеденко О. А., Шевкаленко А. С. Особенности социального интеллекта подростков с разной стратегией самоутверждения // Гуманитарные науки. 2020. № 4. С. 151–156.
9. Лужбина Н. А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности : дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2002. 192 с.
10. Минюрова С. А., Добротворская Л. Л. Психологические особенности социального интеллекта у подростков из регионов с разными социокультурными условиями // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 72–77.
11. Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. СПб. : Иматон, 1996. 50 с.
12. Назарова Д. А. Проблема исследования социального интеллекта подростков-спортсменов в психологии // Достижения науки и образования. 2021. № 3. С. 108–111.
13. Панова Н. В. Уровни развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков // Интеграция образования. 2011. № 2. С. 88–92.
14. Прохоров С. В. Особенности социального интеллекта у подростков с разным уровнем интернет-зависимости от социальных сетей // Science Time. 2017. № 6 (42). С. 31–37.
15. Ульянова Н. П. Специфика социального интеллекта у подростков и студентов с различными уровнями рефлексивности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 26. С. 69–74.
16. Vernon P. Same characteristics of the good judge of personality // Journal of Social Psychology. 1933. Vol. 4. P. 42–45.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ РАЗВЕДЕННЫХ СЕМЕЙ

Свило Я. В.
УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»
Гомель, Республика Беларусь
E-mail: By-ru@list.ru

Исследования, посвященные изучению эмоционального интеллекта все чаще встречаются в психологических журнала. Среди российских психологов изучением данной проблемы занимаются Т. С. Киселева, Е. М. Сергиенко, А. Т. Ларина, Е. М. Павлова, Н. В. Офчинникова, Б. Чжан, В. С. Иванов, О. В. Шинкарева, А. А. Боякова и многие другие [1]. Под эмоциональным интеллектом понимают «совокупность эмоционально-когнитивных способностей к социально-психологической адаптации личности» [2, с. 91], «свойство личности, способствующее эффективному взаимодействию с социумом за счет понимания своего эмоционального состояния, состояния окружающих и управления этими эмоциями» [3, с. 140].

Н. А. Дмитриева, Е. Г. Баландина, С. О Дмитриева предлагают для развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста использовать занятия с использованием сказок [4], подчеркивая их положительное влияние. Е. С. Спасибина и Н. С. Шарова в своей работе подчеркивают возможность повышения уровня эмоционального с помощью использования сказок (даже более позднем, подростковом возрасте) [5]. Также они описывают основные составляющие эмоционального интеллекта, такие как [Там же, с. 115]:

– способность понимать свои эмоции и эмоции других людей, даже когда те их вербально не обозначают;

– способность активировать свой мыслительный процесс, пробуждать в себе креативные способности, используя эмоции в качестве фактора мотивации, т. е. использование эмоций для активизации мышления (это может происходить не осознанно);

– способность осознавать причину, которая вызвала определенные эмоции, обнаруживать взаимосвязь мыслей и эмоций, отмечать изменение эмоций и переход от одной эмоции к другой, предугадывать возникновение эмоции;

– способность сдерживать, активизировать и направлять собственные эмоции и эмоции окружающих людей с целью достижения поставленных целей (управление эмоциями).

В младшем школьном возрасте происходит смена ведущего вида деятельности, происходит переход от ведущей деятельности «игра» к

учебной. Именно в учебной деятельности у ребенка формируются ведущие психические новообразования, повышается его активное взаимодействие со сверстниками, ребенок участвует в коллективной деятельности класса. Положительное отношение к учебе организует позитивное эмоциональное состояние. Успешность учебы отражаются в эмоциональной реакции школьника, что оказывает воздействие на совершенствование способности подавления нежелательных эмоций [6]. Понимание своих эмоций и чувств, а также чувств и эмоций окружающих людей выступает важной составляющей становления личности. Таким образов в данном возрасте эмоциональный интеллект активно развивается и важно оказать помощь детям, у которых возникли с этим сложности.

Развод родителей выступает одним из наиболее стрессовых событий, с которыми может столкнуться ребенок. Поскольку в результате него происходит полное перестроение внутреннего мира ребенка, его представлений о настоящем и будущем, а также особенностей жизни в целом. Все это делает наиболее актуальным изучение эмоционального интеллекта разведенных родителей в младшем школьном возрасте.

Эмоциональный интеллект развивается в процессе социализации, в процессе взаимодействия ребенка с окружающими людьми и в первую очередь с родителями. Именно в родительской семье ребенок научается осознавать свои чувства и эмоции, а также распознавать эмоции других, обращает внимание на причины их вызвавшие.

Существуют исследования эмоционального интеллекта в детском возрасте. Так, например, J. Gottman (Джон Готман) более 20 лет руководил исследованиями, изучающими взаимоотношения между детьми и родителями и то, как они влияют на развитие детей в возрасте от 5 до 17 лет. Данной группой исследователей были рассмотрены физиологические реакции детей, втолкнувшихся с эмоционально конфликтными ситуациями, а также реакции родителей на злость или грусть их детей. После этого дети обследовались на предмет состояния здоровья, эмоциональной структуры, успешности в школьном обучении, социальных отношений.

В результате родители были разделены на 2 группы: помогающие детям ориентироваться в чувствах («эмоциональные тренеры») и не помогающие. «Эмоциональные тренеры» спокойно реагируют, когда их дети проявляют злость, грусть или страх, считают, что негативные эмоции нормальны и важны, они используют ситуации эмоционального напряжения как возможность развить у детей адаптивное копинг-поведение и установить с ними более близкие отношения. Дети таких родителей часто более здоровы физически и в эмоциональном отношении, а также более успешны в учебе. У них лучше отношения со сверстниками, меньше конфликтов и агрессии. Эти дети устанавливали более тесные отношения со своими сверстниками и были менее агрессивны.

Также было продемонстрировано, что неблагоприятная ситуация в семье, развод родителей или конфликтные отношения между ними, способствуют снижению способности детей к дружеским отношениям, школьным успехам, устойчивости стрессам и болезням также часто являются причинами эмоциональных расстройств. Рост числа разводов и неблагополучных семей напрямую связан с ростом агрессивности и насилия в среде подростков и молодежи [7].

Методика исследования. Для диагностики эмоционального интеллекта использовался опросник «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» Изотовой Е. И. Данная методика направлена на выявление причин возникновения эмоций, а также способов их проявления и регуляции, используемых моделей эмпатии, размера и структурированности представлений об эмоциональной сферы человека. Таким образом, опросник направлен на изучение составляющих эмоционального интеллекта. В нем выделяются 4 блока: 1) содержание эмоций и чувств, 2) выражение эмоций, 3) причины эмоциональных переживаний, 4) эмпатия. Помимо этого, рассчитывается общий показатель, который диагностирует общий уровень развития специальной осведомленности (общий размер представлений у ребенка о своих эмоциях и чувствах, а также об эмоциях и чувствах других людей) [8]. Что делает возможным использовать его в качестве метода диагностики эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 50 детей из разведенных семей. Результаты исследования. По шкале «Содержание эмоций и чувств» средний показатель равен 4,62 балла (возможный максимум 6). По шкале «Выражение эмоций» средний показатель равен 9,73 балла (возможный максимум 12). По шкале «Причины эмоциональных переживаний» средний показатель равен 6,68 баллов (возможный максимум 8). По шкале «Эмпатия» средний показатель равен 5,1 баллов (возможный максимум 8). Останавливаясь на общем уровне эмоционального интеллекта, был проведен анализ на основании сравнения полученных данных с показателями нормы: у 82,1 % уровень эмоционального интеллекта в норме, у 17,9 % ниже нормы.

Заключение. У детей из разведенных семей развита способность выражать свои эмоции, понимать причины собственных эмоциональных состояний и окружающих людей, развито чувство эмпатии. Все эти показатели превышают средние, представленные в рамках методики. По общему уровню значительно преобладают высокие показатели. Таким образом, можно предположить, что, видя конфликты родителей, их переживания и другие эмоциональные состояния, связанные с разводом, ребенок обучается распознанию эмоций и причин их вызвавших.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шинкарева О. В., Майорова Е. А. Оценка эмоционального интеллекта студентов высших учебных заведений // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 4 (25). С. 263–265.

2. Зинурова Р. Р., Жуплатова Л. А. Эмоциональный интеллект: особенности проявления при решении неопределенных задач // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1 (19). С. 90–95.

3. Боякова А. А., Карнаухова Е. С., Паевская Н. Е. Предпосылки популяризации феномена «эмоциональный интеллект» // Развитие профессионализма. 2016. № 2 (2). С. 139–141.

4. Дмитриева Н. А., Баландина Е. Г., Дмитриева С. О. Сказка как средство развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста // Артемовские чтения «продуктивное обучение: опыт и перспективы» : материалы XI Международной научной конференции, Самара, 14–16 февраля 2019 года. Самара : Научно-технический центр, 2019. С. 163–168.

5. Спасибина Е. С., Шарова Н. С. Возможность использования игры «эмоциональный интеллект, eq» для развития эмоционального интеллекта у обучающихся в системе СПО // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2020. № 12. С. 114–117.

6. Федулова А. А. Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическая проблема // Вопросы педагогики. 2021. № 5-2. С. 330–333.

7. Загвоздкин В. К. Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4, № 2. С. 97–103.

8. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2004. 288 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

НАРЦИССИЧЕСКОЕ РАССТРОЙСТВО РОДИТЕЛЯ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ТРАВМАТИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕБЕНКА

Соловьева К. С.
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: kseniasolovyovva@mail.ru

На данном этапе развития общественного самосознания происходит снятие стигмы с многих аспектов жизни, в том числе ментальных расстройств, различного рода девиаций, переориентация на здоровье психологическое и психическое, заботу о себе и окружающих, поэтому существует актуальность раскрытия темы нарциссического родительства. С учетом современных условий жизни, когда ярко прослеживается тенденция высокой профессиональной занятости обоих родителей, уменьшением количества детей в семьях, редкими контактами между представителями разных поколений в семье, непрочными связями в референтных группах и возрастающей компьютерной формой досуга.

Нарциссическое расстройство личности характеризуется убежденностью в собственной уникальности, особом положении, превосходстве над остальными людьми и т. п. Подобные состояния не включают в себя обширные повреждения или заболевания мозга. В Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) указываются следующие диагностические критерии: дисгармония в личностных позициях и поведении; аномальный стиль поведения; хронический характер аномального стиля поведения, нарушающий адаптацию к широкому диапазону личностных и социальных ситуаций и др. [1].

Нарциссизм считается спектральным расстройством, что означает его существование в континууме: у одних людей проявляются лишь некоторые его черты, тогда как у других оно резко выражено. НРЛ есть у 6,2 % людей [6]. Чаще оно встречается у мужчин – 7,7 % в сравнении с 4,8 % женщин [7]. Сочетается с другими расстройствами личности, например, вызванными употреблением психоактивных веществ или связанными с тревожностью и перепадами настроения.

В здоровой семье родители принимают на себя ответственность по удовлетворению разнообразных потребностей своих детей, собственные же родители удовлетворяют самостоятельно, при помощи друг друга и/или других подходящих взрослых, в то время как в нарциссической семье обязанность и ответственность в удовлетворении эмоциональных потребностей переходит от родителей к ребенку [5]. В некоторых случаях детям приходится удовлетворять потребности родителей, из-за этого впоследствии страдают возможности ребенка поэтапного здорового развития, а в дальнейшем и неспособность

научиться доверять собственным эмоциям. Поскольку ребенок чаще по очевидным причинам не способен обеспечивать потребности родителей, в связи с этим возникают многочисленные конфликтные ситуации, или же закладываются предпосылки для формирования травматического опыта.

Отражение – модель поведения и особенность внешнего реагирования, которая присутствует у людей, выросших в нарциссических семьях. Оно проявляется в отсутствии инициативности в действиях, недоверие к собственным эмоциям и чувствам, неспособность слышать себя, отстаивать интересы. Все эти проявления доставляют им дискомфорт, поэтому выбирается привычная стратегия безопасного следования ожиданиям других людей, на что и следом ребенок реагирует.

Главным определяющим показателем нарциссической семьи является неспособность родительской системы сосредоточиться на потребностях ребенка или детей.

Разновидности нарциссических семей:

Открыто-нарциссические семьи – отличаются четкими чертами «дисфункциональных» семей. Характеристика родительских систем: злоупотребление алкоголем, наркотиками, физическое/ сексуальное/ментальное насилие, преступность, психические заболевания, отсутствие должного ухода, удовлетворение потребностей детей, в том числе базовых. Дети растут в таких семьях в напряжении, пытаясь каким-либо образом заслужить одобрение и внимание от родителей, присущи черты конформности в поведении.

Скрыто-нарциссический тип семьи – менее очевиден для определения, внешне может соответствовать нормам функционирования. Для выявления требуется более глубокий и обширный анализ системы семейных отношений. Приобретается навык маскировки и сокрытия собственных чувств и эмоций.

Другим показателем нарциссической родительской системы является цикличность приступов холода, любви и внимания от родителей к детям [5]. Отсюда следует постоянство напряжения ребенка. В подобном состоянии он предпринимает попытки отслеживания закономерности состояний родителя (родителей), прилагает усилия, чтобы узнать необходимые нужды родителя для их дальнейшего удовлетворения. Происходит процесс инверсии – ответственность в воспитании, приспособлении и заботе переходит в руки ребенка.

В нарциссических семьях любая инициативность ребенка не поощряется, а воспринимается как негативное, означающее смещение фокуса внимания с потребностей родителя/родителей на потребности детей. Подобное поведение ребенка, расширение диапазона его активно-

стей воспринимается родителями как намерение противодействовать обычному процессу жизнедеятельности.

С возрастом эмоциональные и психологические потребности детей увеличиваются, что требует больше усилий для их удовлетворения. Здоровое поэтапное развитие ребенка нарциссическими родителями воспринимается как эгоистичность, неполноценность и девиация. Так же и в нарциссических семьях отсутствуют каналы коммуникации, не входящие в предмет нужд родителей.

Нарциссическая травма возникает в связи либо с тем, что человек воспитывался в нарциссической семье, либо имел в принципе достаточно опыта взаимодействия с нарциссическими личностями. Характеризуется повышенной чувствительностью к стыду, неумение высказывать собственное мнение, защищать интересы и позиции, недоверие к своим чувствам и эмоциям. В перспективе они могут становиться нарциссическими личностями, с последующими негативными поведенческими характеристиками, или же сохранять заложенные в детстве черты конформности в поведении. Стоит заметить, что люди, травмированные нарциссическими личностями, отличаются от самих нарциссов, поскольку способны на осознанные действия, на рефлексию по поводу их возможных проблем с поведенческими особенностями, оценивать уровень негативных эмоций и чувств [2].

Сторонники психодинамического направления указывают на то, что данное расстройство начинается с «холодных», отвергающих ребенка родителей. Они выявляют закономерность у людей с нарциссическим прошлым: преобладает тактика защиты каким-либо образом от чувства неудовлетворенности, неприятия окружающими, несостоятельности и страха перед миром [4].

Исследования представителей теории объектных отношений показали, что дети, лишенные должного обращения от родителей, дети-сироты, или дети, родители которых в разводе, склонны больше всего приобретать характеристики нарциссических личностей, или быть таковыми в уже более зрелом возрасте [3].

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что нарциссическое расстройство личности родителя или родителей оказывает негативное влияние на ребенка. С ранних лет, находясь в системе нарциссической семьи, дети остаются без возможности здорового и адекватного развития, заботы и необходимого ухода. Во взрослой жизни им приходится периодически, основываясь на деструктивных взаимоотношениях в семье, сталкиваться с ситуациями, в которых они могут чувствовать себя неполноценными, воспроизводить прошлый травматический опыт.

Подобная тенденция связана с тем, что с детства им была заложена своеобразная модель поведения, характеристика которой – безынициативность, недоверие к собственным эмоциям, к чувствам, неумение слышать и отстаивать свои интересы. Важно помнить, что все, что транслируется в дисфункциональных семьях, несмотря на различные психологические механизмы защиты (вытеснение, сублимация, компенсация), впоследствии может доставлять неудобства и представлять собой более серьезные проблемы в зрелом возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная организация здравоохранения. F6 Расстройства личности и поведения в зрелом возрасте [F60–F69]. URL: http://www.psychiatry.ru/lib/1/book/14/chapter/8 // Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Класс V: Психические расстройства и расстройства поведения (F00-F99) (адаптированный для использования в Российской Федерации). Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. С. 245–246.

2. Долганова А. Мир нарциссической жертвы. Отношения в контексте современного невроза. СПб. : Весь, 2017. 368 с.

3. Кернберг О. Отношения любви, норма. М. : Класс, 2006. 256 с.

4. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М. : Класс, 1998. 480 с.

5. Стефани Дональдсон-Прессман, Роберт М. Прессман. Нарциссическая семья: диагностика и лечение. 1997.

6. Dhawan et. al. Prevalence and treatment of narcissistic personality disorder in the community: a systematic review. Comprehensive Psychiatry. 2010 Jul-Aug;51(4):333-9.

7. Prevalence, correlates, disability, and comorbidity of DSM-IV narcissistic personality disorder: results from the wave 2 national epidemiologic survey on alcohol and related conditions / Stinson [et. al.] // J Clin Psychiatry. 2008 Jul;69(7):1033-45. pmid 20579503.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПО ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ

Федоркова М. А.
СПб ГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: fedorkovamariya@yandex.ru

Психологическая сепарация – это сложный и многоуровневый процесс, который длится всю жизнь, имеет свои стадии, особенности и трудности на каждом этапе развития. Это вопрос комплексный и важный, так как психологическая сепарация, выраженная в эмоциональной зрелости, личностной автономии, когнитивной и функциональной независимости становится необходимым условием здорового развития и самоактуализации личности.

Психологическая сепарация от родительской семьи – важный этап развития для начала самостоятельной жизни человека. Семья является первым социальным институтом, опорой или наоборот препятствием на пути становления, взросления, развития личности и становления индивидуальности.

Завершенная сепарация влияет фактически на все сфера жизни: построение межличностных отношений, создание собственной семьи, профессиональную и творческую реализацию, развитие личности в целом как самоактуализирующейся, а, следовательно, здорового развивающегося общества в целом [3].

Не пройденная сепарация от родительской семьи способствует формированию инфантильной личности, создает сложности в построении собственных планов на жизнь и построении взрослых отношений, возрастает риск зависимого, созависимого и девиантного поведения, трудности в создании собственной семьи и выполнении родительских функций, воспитании следующего поколения.

Сепарацию можно рассматривать как путь к себе в системе отношений с миром, как постоянное совершенствование себя – это не только установление границ, отделение, отдаление от людей, сколько процесс становления себя в тесном взаимодействии с людьми. Осознание человеком своей отдельности, уникальности и включенности в мир появляется в следствие глубокой внутренней работы направленной на интеграцию идентичности. Вступление во взрослую жизнь, профессиональное самоопределение и развитие самосознания являются психологическим содержанием юности.

Существенные изменения социальных характеристик в этом возрасте носят количественный и качественный характер, как правило, скачкообразный.

Определяющий процесс в юношеском возрасте – это начало самостоятельной жизни, поиск новых личностных смыслов, определение собственных целей и ценностей. Особую трудность в студенческом возрасте представляет многозадачность, большое количество выборов, страх неопределенности.

Данные вопросы актуализируется с началом студенчества, так как период обучения совпадает с периодом юности.

Юность – это начало периода зрелости (ранняя зрелость), самого продолжительного и продуктивного, наступает расцвет творческих сил, наблюдается проявление того отношения к жизни, в результате которого создаются материальные и духовные ценности общества [2].

Огромное влияние на представление о юношестве и значении этого периода для сепарации личности оказали взгляды Э. Эриксона. Используемое им понятие «кризис идентичности» получило широкое признание (Эриксон, 1996). Чувство идентичности и автономии формируется у юноши постепенно. Его источником служат различные идентификации, уходящие корнями в детство. Нередко случается, что молодой человек, достигший возраста, в котором выбор идентичности становится необходимым, реально оказывается не способен его осуществить [4].

Эриксон ввел понятие психосоциальный мораторий – период определения, поиска профессии и образования, который совпадает с периодом получением высшего образования, что дает возможность молодым людям попробовать различные социальные и профессиональные роли. Положительным выходом из данного кризиса является способность быть верным себе, своим привязанностям и обещаниям, способность принимать и придерживаться морали, ценностям и этики общества.

Э. Эриксон считает главной опасностью, с которой может столкнуться человек в этот период и которую следует избегать – размывание чувства своего Я. Под идентичностью он понимал внутреннюю непрерывность и тождественность личности на протяжении всей жизни, осмысленную, целостную и целенаправленную деятельность с верой в благоприятные внешние обстоятельства, а также готовностью встретиться с препятствиями [Там же].

Вопрос психологической сепарации личности согласуется с механизмом разотождествления человека с другими людьми, с бытием, с поиском своего места в мире.

Развитие субъектности, активности, ответственности личности делает человека автономным, самостоятельным, обеспечивает адаптацию личности к неопределенности и трудным жизненным ситуациям, социальным процессам, кризисам.

Сепарация происходит в отношениях Я-значимый Другой на всех уровнях – детско-родительских отношений, возрастных кризисов, трудных жизненных ситуаций, повседневных ситуаций.

Согласно практически большинству теорий развития, формирование Я, выделение и отделение себя проходит посредством прохождения возрастных кризисов. Возрастные кризисы – наиболее глобальные в жизни каждого человека периоды, основой которых выступает внешняя и внутренняя сепарация. Кризис как часть процесса развития рассматривают авторы большинства психологических направлений.

Исследования по психологии юношества показывают, что трудности сепарации во многом зависят от семейной ситуации и условий. Изменение отношений с родителями на уровень равных, приобретение психологической зрелости, изменение отношения к себе, развитие идентичности в процессе внешней и внутренней сепарации считаются обществом основной задачей юношеского возраста.

Межличностные внутрисемейные конфликты могут нарушать процесс сепарации-индивидуации, приводить к внутриличностному конфликту всех участников. Зависимость, автономия и самодетерминация – самые острые проблемы юношества.

Психологическая сепарация в юношеском возрасте в семейной психологии рассматривается как нормативный кризис. Данный кризис связан с отделением молодого человека от семьи и началом его самостоятельной жизни. Но, отдельное проживание не означает полного отделения и автономии от родительской семьи, так как молодые люди часто остаются в финансовой и эмоциональной зависимости от родителей. Проблемы могут возникнуть на разных уровнях: индивидуальном (психофизиологическом), микросистемном (социальное окружение и прежде всего семья), макросистемном (уровень расширенной семьи, рода, передача семейных сценариев и мифология, мегасистемном уровне (культурно- исторических условиях) [1].

Процесс сепарации личности и становление ее автономии проявляется во всех аспектах социального взаимодействия и построении отношений с другими людьми. Нарушения в переживании своей автономности в одной системе отношений, будут повторятся и других социальных контактах как непосредственно данные или как проявившие себя компенсаторно.

Причиной затруднений процесса сепарации-индивидуации могут стать межпоколенные сценарии, передающиеся от членой семьи с подобными проблемами в предыдущих поколениях. Присутствие созависимости в семейной системе опасно, ведет к саморазрушению и затрудняет реализацию потребности в личной автономии. Важную роль играют такие факторы как: состав семьи, тип внутрисемейных отношений, социальное и материальное положение семьи.

Готовность к самостоятельному бытию в мире уже не как отдельной личности, а как части социальной группы (семьи, рабочего коллектива, профессионального сообщества, общественной организации и пр.), определяет становление личности, формирование индивидуаль-

ного жизненного стиля, выстраивание системы смысложизненных ориентаций.

Социальная ситуация развития приводит молодых людей к серьезным судьбоносным решениям: выбору и освоению профессиональной деятельности, выбору спутника жизни, принятию ролей супруга и родителя. Выбор возможен лишь в том случае, если молодой человек обладает внутренней независимостью, ответственностью, осознает свою собственную уникальность и уникальность другого человека, может существовать психологически автономно от родителей.

Психологическая сепарация от родителей актуальная проблема для практики консультирования и психотерапии, так как оказывает влияние на качество социальной адаптации личности. Большинство запросов клиентов, касаются самых разнообразных жизненных трудностей, затрагивает вопросы собственной идентичности, призвания, предназначения.

Все больше молодых людей обращается за психологической помощью по вопросам детско-родительских отношений, самоопределения и поиска личностного смысла, трудностей принятия самостоятельных решений и страха принятия ответственности, проблемам определения и выстраивания личностных границ.

Молодые люди нуждаются в помощи, так как этот процесс затруднен в современных условиях, крайне сложный и приводит, при незавершенности, к последствиям на всех уровнях (физическом, психическом, социальном). Важность теоретического изучения и организации такой помощи очевидна, она должна носить системный и глубокий характер.

Необходимо изучить новые цели воздействия для разработки программы психологического консультирования студенческой молодежи по проблеме психологической сепарации от родительской семьи, с учетом изменений, происходящих в настоящее время.

Изучение данного процесса обусловлено необходимостью развития теоретических основ и инструментария консультативной практики для психологической помощи молодежи в сепарации от родительской семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Олифирович Н. Велента Т. Практика семейной терапии: системно-аналитический подход. 3-е изд. М. : Академический проект, 2020. 355 с.

2. Ильин Е. П. Психология зрелости. СПб. : Питер, 2012. 544 с.

3. Харламенкова Н. Е., Кумыкова Е. В., Рубченко А. К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. М. : Институт психологии РАН, 2015. 367 с.

4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб. : Питер, 2008. 607 с. (Серия «Мастера психологии»)

ДЕВИАЦИИ ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ: ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ

Чернова Е. О.
ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»
Казань, Россия
E-mail: eo_chernova@mail.ru

Современное общество приобретает все больший объем для рисков. Социальные сети представляют собой виртуальный мир, микромодель реальности и становятся важным и опасным каналом социализации современной молодежи, транслируя непроверенный и часто - вредный контент, с точки зрения влияния на неустоявшуюся психику личности подростков. Очевидно, что в этой сфере требуются определенные меры защиты, проверки, профилактики, так как создают реальную угрозу и отрицательное влияние.

В связи с возникшими угрозами на данном этапе развития социума, многие площадки социальных сетей стали видоизменяться. Одна популярная площадка стала заменяться другой, контент остается, зачастую, прежним и отследить поток информации становится все сложнее. Открывая новые возможности, молодежь передислоцируется от одной сети в другую. Массовость данных мероприятий остается очевидной.

В данное время тема криминализации подростково-молодежной среды в социально-гуманитарном знании проблематизируется, что имеет эмпирические основания [1–10]. Сохраняясь на высоком уровне, подростковая преступность в последние годы становится все более организованной. Обострение общесоциальных и специфических молодежных проблем, характерное для современного переходного общества, трансформирует традиционные модели социализации. Не находя в нормативном обществе достаточных возможностей для самореализации, подростковая молодежь вступает в уличные криминальные группировки и фактически включается в криминальную субкультуру, формируя криминальную карьеру. Вступив в такую группировку, подростки фактически утрачивают функцию нормативной адаптации и социализации, а участие в групповых преступных действиях приводит к их отчуждению от общества и чаще всего – к невозможности построения успешной жизненной карьеры. Вступление подростков в уличные криминальные группировки обусловлено личностными противоречиями, свойственными подростковому возрасту в целом, и усиливается в условиях социальной неопределенности и нестабильности, характерных для современного российского общества.

Актуальность исследования вызвана тем, что в связи с пандемией, связанной с распространением нового заболевания COVID-19, можно

говорить о том, что все сферы жизнедеятельность населения были остро затронули. Также эти показатели связаны с политическим и экономическим кризисом с начала февраля 2022 г. Статистика преступлений по сведениям МВД по РФ показывает, что в 2021 г. было совершено 14343 преступлений в составе организованной группы, либо преступных сообществ. Прирост в данном виде преступлений увеличился до 20,5 %. Число участников преступных группировок возросло на 24,2 %, что составляет 7643 человека. Из них 68 106 участники ОПГ, тяжкие и особо тяжкие преступления возросли на 22,2 %.

Особенность данных преступлений, на данный момент, составляет перетекание в интернет – пространства, в котором также создаются организованные группировки, но уже в новом формате – киберпреступлений.

С одной стороны, можно говорить о том, что организованная преступность «ушла с улицы» в связи с локдауном и введением режима самоизоляции. По статистике МВД, уличных разбоев стало на 23,6 % меньше. С другой стороны, это ухудшает возможность отслеживания данных группировок и предотвращения готовящихся преступлений, так как группировки имеют закрытый характер сообществ, а жизнь в социальных сетях накладывает сложное взаимодействие, поиск данных организаций.

По данным Федеральной службы государственной статистике, в России на фоне пандемии коронавируса с начала апреля 2020 г. взлетело число безработных на 4,3 %. Последние данные говорят о том, что число зарегистрированных безработных в России уже составляет 1,4 миллиона человек.

В настоящее время наблюдается активная волна подростково-молодежных уличных криминальных группировок как питательная среда и источник пополнения организованных преступных группировок, особенно в социальных сетях.

Общество риска порождает свою микромодель в форме сетевых социальных сообществ. В их развитии участвуют подростки, формирующие специфическую субкультуру и выступающие акторами и субъектами данной виртуальной среды. Подростки обладают социально-психологическими особенностями, под воздействием которых они становятся более внушаемыми, зачастую – агрессивными и, главное – благодаря воздействию социальных сетей они синхронизируют свои действия. Сочетание только лишь данных признаков способно приводить к созданию взрывоопасного феномена подростковых девиаций, посредством влияния социальных сетей. Непредупреждение данных рисков вызывает развитие и приумножение девиаций. В целях профилактической работы необходимо четко понимать, каковы социально-

психологические особенности подростков, имеющих склонность к девиантному поведению.

Несмотря на очевидную актуальность и значимость проблемы профилактики членства в подростково-молодежных уличных криминальных группировках, сегодня наблюдается дефицит методик, позволяющих осуществлять профилактическую работу с подростками.

Это вызывает необходимость построения комплекса методик с несовершеннолетними группы риска.

Понимание феномена группировок как специфических закрытых систем является теоретической основой выстраивания профилактической работы. Такие группировки функционируют через насаждение криминальной (полукриминальной) субкультуры. Попадая под влияние данной субкультуры, подросток фактически утрачивает ресурсный потенциал к социальной адаптации и ре-социализации в нормативный социум, вновь и вновь вставая на путь асоциального поведения, формируя, таким образом, свою жизненную карьеру. Выход из сложившегося тупика может быть найден только через систему научения позитивным жизненным навыкам, через создание системы альтернативных видов деятельности, через групповую терапию. Научение выступает базовой посылкой для составления плана профилактической работы, которая ориентирована не только на самого подростка, но и на его ближайшее социальное окружение, прежде всего семью. При этом все участники профилактической работы выступают как ее субъекты, но не объекты.

Профилактическая работа с подростками по предупреждению их вовлечения в криминальные группировки состоит из нескольких этапов: общего планирования; диагностики состояния подростка и определения группы риска; систематизации результатов диагностики и разработки технологической карты профилактической работы, а также плана мероприятий; организации работы и проведении мероприятий, занятий; оценка результативности; общее заключение об эффективности профилактической работы; коррекция работы (при необходимости).

Разработка плана мероприятий и технологической карты профилактической работы с подростком (и его социальным окружением) зависит от уровня сложности случая, от группы риска, к которой отнесен подросток по результатам диагностики, от имеющихся в распоряжении специалистов субъектов профилактики ресурсов, от иных условий и обстоятельств. В конечном счете, содержательный аспект профилактической работы определяется специалистом, отвечающим за конечный результат работы. В этой связи, именно компетентность специалиста, уровень его профессионализма выступает ключевым фактором эффективности профилактической работы по предупреждению отклоняющегося поведения подростков и вовлечения их в криминальные уличные группировки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева Л. В. Казанский феномен: миф и реальность. Казань, 1991.

2. Александров А. А. Типология делинквентного поведения при психопатиях и акцентуациях характера // Нарушения поведения у детей и подростков. М., 1981. С. 51–59.

3. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением / М. И. Рожков [и др.] ; под ред. М. И. Рожкова. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. Д. В. Давыдова. М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2008. 671 с.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. 368 с.

6. Грязнов А. Н. Терциарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией : дис. … д-ра псих. наук : 19.00.05 / А. Н. Грязнов. Ярославль, 2008. 410 с.

7. Ермасов Е. Нормативно-правовые основы изучения личности несовершеннолетних правонарушителей // Развитие личности. 2011. № 3. С. 202–214.

8. Салагаев А. Л. Исследования подростково-молодежных делинквентных сообществ (группировок) в России и бывшем СССР // Девиантное поведение в современной России в фокусе социологии. М. : Институт социологии РАН, 2005. 346 с.

9. Тигунцева Г. Н. Реабилитация подростков-правонарушителей в пенитенциарных условиях: коммуникативное решение проблемы. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2011. 231 с.

10. Чернова Е. О., Грязнов А. Н. Проблема подростково-молодежных уличных криминальных группировок в теоретическом поле социальной психологии // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4 (117). С. 159–162.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шкуратова Т. В.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: Sh.Tanechka74@yandex.ru

Период подготовки к школе является важным этапом не только для ребенка, но и для родителей. Многие современные родители на фоне различной информации о школе, школьном обучении, которую они получают из разных источников, в том числе и от других родителей, дети которых уже обучаются, испытывают повышенное беспокойство, тревожность от предстоящего обучения ребенка в школе. Эта тревожность проявляется у родителей в том, что они стремятся интенсифицировать процесс подготовки ребенка к обучению в школе и начинают еще с младшего и среднего дошкольного возраста нагружать ребенка разнообразными видами дополнительных занятий, заранее обучать ребенка чтению, иностранному языку, ментальной арифметике.

Другой аспект проявления тревоги связан с тем, что родители могут игнорировать имеющиеся у ребенка трудности в плане подготовки к школе на фоне недостаточной готовности самих родителей к освоению роли родителей школьников. Они испытывают неуверенность, тревогу за школьное будущее ребенка, его успехи, слишком эмоционально реагируют на трудности и неудачи ребенка.

Как указывает Д. И. Фельдштейн, одним из факторов, влияющих на возможное проявление тревожности у родителей детей старшего дошкольного возраста, готовящихся к поступлению в школу, являются особенности развития детей дошкольного возраста. Д. И. Фельдштейн указывает, что для многих современных дошкольников характерна повышенная тревожность, агрессивность, конфликтность [3].

И. Л. Капланская указывает, что эмоциональная нестабильность, повышенная тревожность детей, неспособность контролировать эмоциональные импульсы, взаимосвязаны с индивидуальными характеристиками родителей, в том числе и с аналогичными характеристиками, которые проявляются не только у детей, но и у самих родителей. Развитию тревожности родителей может способствовать их собственный опыт, опыт воспитания в своей семье, когда они чувствовали недостаток внимания, либо наоборот, повышенный контроль, в результате этого у родителей тревожность могла постепенно закрепиться как личностное свойство и устойчиво проявляться в поведении [2].

Еще одним фактором, влияющим на развитие тревожности, может выступать критичное отношение педагога к ребенку, когда педагог часто и, возможно, в резкой форме отмечает родителям, какие трудности есть у ребенка, подчеркивает, что эти трудности будут только усу-

губляться. Родители под влиянием оценки ребенка педагогом могут начать испытывать тревожность [1].

В. Н. Дружинин указывает, что в качестве одного из условий формирования тревожности родителей в период подготовки детей к обучению в школе может быть недостаточная информированность родителей о том, что происходит в период подготовки, на какие аспекты важно обращать внимание, какие требования предъявляются в современных условиях к уровню психологической подготовленности детей. На фоне дефицита информации у родителей также может возникать тревожность [1].

Коррекция тревожности, несмотря на распространенность проблемы и разные аспекты ее изучения, является недостаточно раскрытой темой, поскольку чаще всего коррекция тревожности осуществляется во взаимосвязи с коррекцией других нарушений, в частности, в эмоциональной сфере, так как проявления тревожности часто сопровождаются нарушениями не только эмоционального состояния, но и проявлениями страхов, нарушениями поведения. В связи с этим существуют трудности обозначения методов коррекции непосредственно тревожности, которые могут быть использованы в рамках психологического консультирования.

Анализ психологических исследований позволил определить тревожность как устойчивое личностное образование, представляющее собой переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности, сохраняющееся на протяжении длительного времени, имеющее побудительную силу и константные формы (личностная и ситуативная). К комплексу факторов, влияющих на тревожность родителей в период подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста мы отнесли: собственную тревожность родителей, трудности ребенка в процессе подготовки к обучению, критичную оценка педагогом возможностей ребенка, недостаточную подготовленность родителей к новой социальной роли – роли родителей школьника.

В эмпирическом исследовании принимали участие родители детей старшего дошкольного возраста в количестве 50 человек в возрасте от 24 до 39 лет. В качестве основного метода для исследования тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста в период подготовки к школе мы использовали анкету (авторский вариант); в качестве дополнительных методов для оценки тревожности родителей мы использовали методику Ч. Д. Спилберга и методику Дж. Тейлора.

Организацию исследования мы осуществляли поэтапно. На первом этапе нами была проведена диагностика уровня тревожности родителей, дети которых готовятся к поступлению в школу. На втором этапе нами была сформирована выборка родителей, характеризующихся высоким уровнем тревожности, дана ее характеристика для организации следующего этапа экспериментальной работы.

Приступим к обсуждению результатов эмпирического исследования. Вначале нами использовалось анкетирование для определения уровней проявления тревожности у родителей детей старшего дошкольного возраста в период подготовки к школе и анализ качественных характеристик тревожности. Результаты показали: высокий уровень – 32 % (16 человек), средний – 48 %(24 человека) и низкий уровень тревожности – 20 %(10 человек).

На высоком уровне проявления тревожности у родителей указывают на то, что ситуация подготовки ребенка к обучению в школе сопряжена с многочисленными переживаниями, волнениями и беспокойством. Ситуация поступления ребенка в школу рассматривается родителями с высоким уровнем тревожности как вызывающая разного рода опасения, многие из которых не имеют под собой реальных оснований.

В группе родителей, характеризующихся средним уровнем проявлений тревожности, они носят неустойчивый характер и в большей степени связаны с какими-либо определенными аспектами школьной жизни, на которые родители проецируют возникновение трудностей у ребенка. В группе родителей со средним уровнем тревожности часто встречались ответы о том, что ребенка необходимо целенаправленно готовить к обучению в школе.

Отличительной особенностью группы родителей, у которых проявляется низкий уровень тревожности, является то, что они ориентированы не на защиту ребенка от любых видов трудностей, а на его поддержку для того, чтобы ребенок научился преодолевать трудности.

В табл. 1 и 2 представлены данные исследования уровня личностной и ситуативной тревожности у родителей по методике Ч. Спилберга.

Таблица 1

	При высоком уровне тревожности		При среднем уровне тревожности	
Уровни	Ситуативная тревожность, %	Личностная тревожность, %	Ситуативная тревожность, %	Личностная тревожность, %
Высокий	75 (38 чел.)	62 (31 чел.)	17 (8 чел.)	24 (12 чел.)
Средний	25 (12 чел.)	38 (19 чел.)	54 (27 чел.)	50 (25 чел.)
Низкий	0	0	29 (15 чел.)	26 (13 чел.)

Таблица 2

	При низком уровне тревожности	
	Ситуативная тревожность, %	Личностная тревожность, %
Высокий	0	0
Средний	50 (25 чел.)	30 (15 чел.)
Низкий	50 (25 чел.)	70 (35 чел)

Таким образом, изучив проявления и уровень ситуативной и личностной тревожности у родителей детей старшего дошкольного воз-

раста, мы увидели, что эти проявления различаются в зависимости от группы родителей, характеризующихся тревожностью именно в период подготовки детей к обучению в школе. Родители, у которых тревожность в период подготовки детей к обучению в школе, является достаточно высокой, характеризуются и тем, что уровень ситуативной и личностной тревожности у них является устойчиво высокими. Родители, которые испытывают слабую тревожность в период подготовки детей к школе, не имеют выраженных проявлений ситуативной и личностной тревожности.

С помощью теста Дж. Тейлора, табл. 3 мы изучили уровень тревожности у родителей детей старшего дошкольного возраста и получили дополнительную информацию о степени выраженности тревожности и ее проявлениях.

Таблица 3

Уровни тревожности родителей/полученные результаты	Родители с высоким уровнем тревожности, %	Родители со средним уровнем тревожности, %	Родители с низким уровнем тревожности, %
Высокий уровень	37 (18 чел.)	8 (4 чел.)	0
Средний уровень с тенденцией к высокому	44 (22 чел.)	33 (17 чел.)	0
Средний уровень с тенденцией к низкому	19 (10 чел.)	37 (18 чел.)	40 (20 чел.)
Низкий уровень	0	22 (11 чел.)	60 (30 чел.)

Как показывают результаты теста Тейлора, у родителей детей старшего дошкольного возраста в зависимости от уровня тревожности в период подготовки к обучению в школе, мы наблюдаем разные уровни личностной и ситуативной тревоги, разные проявления тревожности.

Высокий уровень тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста проявляется в частом беспокойстве и волнении, трудностях регуляции эмоционального состояния, оценке ситуаций как несущих угрозу для самооценки родителя. Поэтому необходима специально организованная программа коррекции тревожности родителей детей старшего дошкольного возраста при подготовке к школе в процессе психологического консультирования основанная на поэтапном снижении тревожности, которая будет, способствовать улучшению эмоционального состояния родителя, повышению продуктивности взаимодействия родителя с ребенком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинин В. Н. Психология семьи. М. : Питер, 2012. 176 с.
2. Капланская И. Л. Взаимосвязь типа семьи, психологических особенностей родителей и детей 7–10 лет, страдающих тревожно-фобическими расстройствами. СПб., 2013. 297 с.
3. Кедярова Е. А. Особенности волевой регуляции в дошкольном возрасте // Психологическое и физическое здоровье человека: медико-социально-психологические и психолого-педагогические аспекты : материалы региональной научно-практической конференции / отв. ред. И. А. Конопак. 2009. С. 17–20.

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КОЛЛЕКТИВА ДЕТСКОГО САДА И РОДИТЕЛЕЙ

Шупрута Е. М.
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
Томск, Россия
E-mail: bonita880@mail.ru

В настоящий момент проблема взаимодействия коллектива дошкольного образовательного учреждения (далее – ДОУ) и родителей является особенно актуальной, так как взаимоотношения между родителем, педагогом и ребенком имеют решающее значение для формирования личности воспитанника. Однако структурный анализ существующих зарубежных, отечественных программ, показывает, что в некоторых программах задачи взаимодействия с родителями неясны, в то время как другие не имеют достаточное описание методов и форм. Некоторые программы описывают главным образом направления деятельности профессорско-преподавательского состава, и лишь иногда они указывают на необходимость взаимодействия с семьями.

Согласно Г. М. Коджаспировой, «взаимодействие – это особая форма связи между участниками образовательного процесса. Предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников образовательного процесса; их координацию и гармонизацию; личностный контакт воспитателя и воспитанников, случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок» [2].

М. Н. Недвецкая отмечает, что эффективное взаимодействие ДОО и семьи – «результат сознательной, целенаправленной, творческой работы педагога и всего коллектива школы в целом, их постоянного стремления включаться в процесс общения с родителями как с равными участниками, заинтересованными в успехе воспитания собственных детей» [3].

Согласно Т. К. Ким [1], целью взаимодействия образовательного учреждения и семьи является «интеграция родителей в педагогический процесс образовательного учреждения путем создания социально-психологических и педагогических условий для привлечения семьи к сопровождению ребенка в образовательном процессе». Т. К. Ким считает, что данная цель будет зависеть от постановки и решения таких задач взаимодействия, которые были бы направлены на планирование и проведение системы мероприятий, обеспечивающих взаимодействия образовательного учреждения с родителями; проектирование деятельности, способствующей установлению взаимоотношений с семьей

и вовлечению родителей в диалоговое общение в ситуациях принятии решений на различных этапах взаимодействия; развитие структурной системы контроля качества взаимодействия образовательного учреждения и семьи; а также установления партнерского общения на основе личностно-ориентированного подхода [1].

ДОУ является одним из первых институтов социализации ребенка – активному приспособлению к социальной среде. И для того, чтобы указанный процесс не был осложнен, необходимо последовательное и грамотное взаимодействие ДОУ и родителей воспитанников.

Задача взаимодействия воспитателя с семьями дошкольников заключается в том, чтобы:

– познакомить родителей со всеми особенностями психического и физического развития ребенка, развития навыков безопасного поведения, самостоятельности, умения оказывать элементарную помощь в ситуациях, угрожающих здоровью;

– познакомить взрослых с главными особенностями подготовки ребенка к школе, развить позитивные отношения к будущей школьной жизни;

– полностью ориентировать взрослых на развитие основной познавательной деятельности дошкольника, развитие его кругозора, элементов логического мышления в процессе игр, общения с взрослыми и детской самостоятельной деятельности, различных психических процессов;

– помочь взрослым создать необходимые условия для развития ответственности, организованности у старших дошкольников, умений общаться с детьми и взрослыми, способствовать развитию социальной активности в деятельности, совместной с родителями;

– в полной мере способствовать развитию партнерских позиций родителей при общении со своим ребенком, формированию уверенности в себе и положительной самооценки, поближе познакомить взрослых с основными способами развития самоконтроля у детей и воспитания полной ответственности за совершенные поступки и действия.

Стоит отметить, что успешное взаимодействие становится возможным только тогда, если воспитатель знаком с воспитательными возможностями семьи каждого ребенка, а семья имеет полное представление о детском садике, которому она доверила воспитание своего ребенка [2]. Отличную возможность для обоюдных познаний воспитательного потенциала предоставляют: организуемая специально педагогическая социальная диагностика с использованием анкетирования, бесед и сочинений; посещение воспитателями семей своих воспитанников; организация в детском саду дней открытых дверей; различные

собрания-встречи, которые ориентированы на знакомство с трудностями и достижениями сторон, воспитывающих детей.

Таким образом, в результате изучения теории и практики по данной проблеме было выявлено, что в системе взаимодействия детских садов и семьи отсутствуют единые требования к задачам и содержанию воспитательной работы ДОО и семьи. Поэтому для целесообразного и эффективного взаимодействия необходимо обеспечение индивидуального, дифференцированного подхода к работе с семьями воспитанников на основе новых форм взаимодействия, а также учета контингента родителей, имеющим разный уровень педагогической культуры. Учет типологических групп родителей (с высокой, средней, низкой педагогической культурой) может стать основой для организации педагогических условий эффективного взаимодействия педагогов ДОО с семьями своих воспитанников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ким Т. К. Семья как субъект взаимодействия со школой. М. : Прометей, 2013.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика. СПб. : Юрайт, 2015. 720 с.
3. Недвецкая М. Н., Вострикова М. В. Воспитательный потенциал педагогического просвещения школьников // Парадигмальный диалог в отечественном педагогическом знании : материалы научно-практической конференции с международным участием. 2016. С. 289–295.

РАЗДЕЛ 4

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА БЕЗРАБОТНЫХ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ ЗАНЯТОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ)

Авилова В. А., Копалкина Е. Г.
ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: kopalkina2017@list.ru

Психологическое состояние и особая жизненная ситуация безработного обусловливают необходимость использования такой формы социальной поддержки, как психологическая поддержка. Согласно Закону РФ «О занятости населения в РФ» ст. 9, п. 2 безработные имеют право на бесплатное получение услуг по психологической поддержке. Под психологической поддержкой безработных понимается направление деятельности службы занятости, направленное на повышение уровня их психологической адаптированности путем разрешения психологических проблем, связанных с потерей работы и безработицей. Основной целью психологической поддержки является развитие навыков адаптации, повышение самооценки, формирование активной жизненной позиции и повышение мотивации поиска работы.

Психологическая поддержка предоставляется по предварительной записи, получателями ее являются только граждане, признанные в установленном порядке безработными. Формами психологической поддержки являются индивидуальная (психологическое консультирование и психокоррекция, максимальное время проведения занятия – 90 минут без учета тестирования/анкетирования) и групповая (тренинги, программы социальной адаптации в форме курсов, клубов, 4 часа без учета тестирования/анкетирования) [4]. Этапы предоставления психологической поддержки как направления деятельности службы занятости:

– анализ сведений о безработном гражданине, содержащихся в регистре получателей государственных услуг в сфере занятости населения;

– информирование о порядке предоставления, формах и графике занятий, направлениях психологической поддержки;

– проведение тестирования/анкетирования, обработка материалов и обсуждение с безработным результатов, выявление основных проблем, препятствующих трудоустройству, профессиональной самореализации и карьерному росту;

– проведение с безработным гражданином тренинговых занятий и психологических консультаций, направленных на снятие психоэмоциональной напряженности и состояния тревожности, формирование позитивного отношения к трудностям, возникающим в процессе поис-

ка работы, расширение сферы осознания своей проблематики и своей роли в происхождении различных конфликтных ситуаций, отработку новых приемов и способов поведения, преодоление негативных факторов поведения;

– обсуждение результатов и определение направлений действий безработного гражданина по их реализации.

Основные методы психологической поддержки – психологическое просвещение, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологический тренинг. В рамках психологического просвещения безработные получают информацию об эффективном поведении в различных жизненных ситуациях, связанных с поиском работы. Психологическое консультирование направлено на осознание своих психологических проблем, нормализацию эмоционального и физического состояния, знакомство с различными способами работы над ними, что способствует повышению мотивации к поиску работы. Психологическая диагностика использует широкий спектр бланковых и компьютерных методики, который выявляют уровень развития профессионально важных качеств и индивидуально-психологических свойств личности, на основе которых безработным выдаются рекомендации относительно выбора сферы деятельности и освоения новой профессии. В рамках психологических тренингов («Осознание своего личного потенциала», «Саморегуляция психического состояния», «Я ищу работу» и др.) безработные получают возможность снять напряжение, связанное с временной незанятостью, сформировать стратегию поведения при поиске работы, познакомиться с методами самопрезентации при встрече с работодателями. Групповые занятия включают в себя упражнения по отработке навыков общения, позитивного самовосприятия, знакомят с элементами аутотренинга. Результатом предоставления психологической поддержки является получение безработным гражданином рекомендаций по повышению мотивации к труду, активизации позиции по поиску работы и трудоустройству, полному разрешению или снижению актуальности психологических проблем, препятствующих профессиональной и социальной самореализации, повышению адаптации к существующим условиям, реализации профессиональной карьеры путем оптимизации психологического состояния [5].

В 2012 г. Службу занятости Иркутской области переименовали в Министерство труда и занятости Иркутской области [3]. На рис. 1 мы видим, что психологическая поддержка наиболее востребована в 2016–017 гг., при этом в целом граждан, получивших государственную услугу за 2015–2020 гг., не превышает 20 % от их общей численности [1].

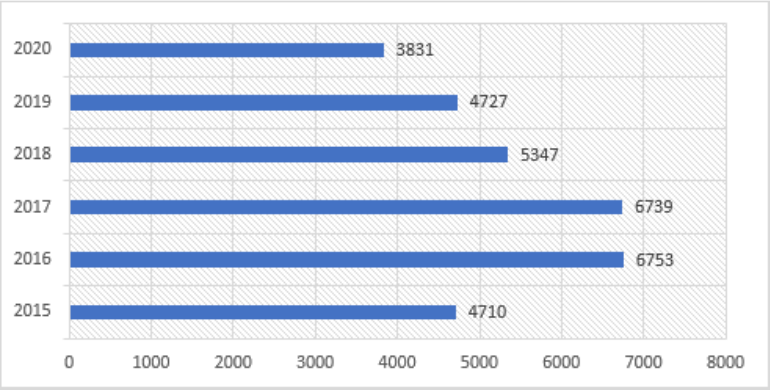

Рис. 1. Динамика изменения численности безработных граждан, получивших государственную услугу по психологической поддержке за 2015–2020 гг.

В 2015 г. оказана психологическая поддержка 4 710 безработным гражданам, приняли участие в мероприятиях по социальной адаптации 4311 чел., в 2016 г. – 6 753 безработным гражданам (5457 чел.), в 2017 г. – 6 739 безработным гражданам (5 453 чел.), в 2018 г. – 5 347 безработным гражданам (4 396 чел.), в 2019 г. – 4 727 безработным гражданам (4 358 чел.), в 2020 г. – 3 831 безработному гражданину (3 571 чел.). В 2021 г. 7,8 тыс. человек получили услуги по психологической поддержке и социальной адаптации [2].

На рис. 2 видно то, что Иркутская область среди представленных регионов лидирует по количеству безработных граждан, получивших услуги по психологической поддержке в 2020 г. Во Владимировской области услуги по психологической поддержке получили 3686,0 безработных граждан, в программах социальной адаптации приняли участие – 3740,0 человек, в Кировской области – 4114,0 безработных граждан (4021,0 чел.), в Новгородской области – 5280,0 безработных граждан (0,0 чел.), в Республике Адыгея – 426,0 безработных граждан (159,0 чел.), в Республике Марий Эл – 483,0 безработных граждан (537,0 чел.), в Ставропольском крае – 1786 безработных граждан (1942 чел.).

Комплекс форм и методов психологической поддержки способствует повышению у безработных уверенности в своих возможностях, сокращает сроки поиска работы и трудоустройства, формирует более четкое представление о способах решения профессиональных задач. При организации работы по психологической поддержке особое внимание уделяется социально незащищенным категориям граждан и гражданам, испытывающим трудности в поиске подходящей работы.

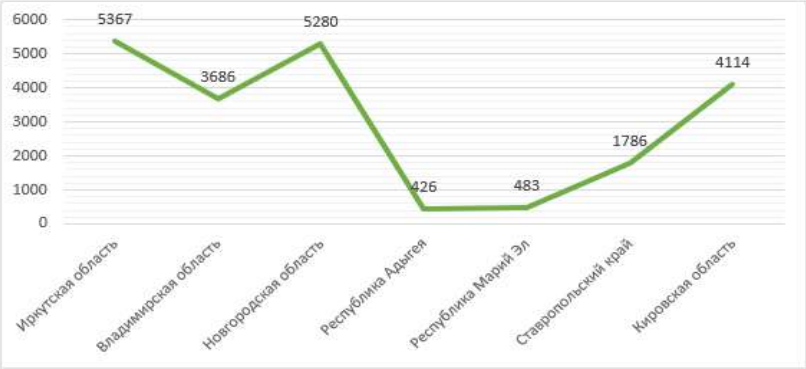

Рис. 2. Численность безработных граждан, получивших государственную услугу по психологической поддержке, в Иркутской области в сравнении с другими регионами за 2020 г.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что:

– психологическая поддержка как направление деятельности службы занятости является востребованным среди безработных граждан;

– фактические результаты оказания психологической поддержки безработным гражданам из года в год превышают плановое значение, например, в 2017 г. превышение составило на 68,3 % от плановых значений, в 2018 г. – на 33,5 %.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копалкина Е. Г. Проблема эффективности социальной поддержки безработных граждан (на примере Иркутской области) // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности : материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию кафедры «Социальные технологии» Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления (6–7 декабря 2018 г.) / отв. ред. Ю. Ю. Шурыгина. Улан-Удэ : Изд-во ВСГУТУ, 2018. С. 153–155.

2. Отчеты о деятельности Министерства труда и занятости Иркутской области. URL: https://www.irkzan.ru (дата обращения: 17.03.2022).

3. О министерстве труда и занятости Иркутской области : постановление Правительства Иркутской области от 3 дек. 2012 г. № 688-пп // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

4. Об утверждении федерального государственного стандарта государственной услуги по психологической поддержке безработных граждан : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 09.01.2013 г. № 4н // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

5. Об утверждении административного регламента предоставления государственной услуги по психологической поддержке безработных граждан : приказ Министерства труда и занятости Иркутской области от 30.10.2013 № 66-мпр // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ОСОБЕННОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ ЛИЦАМИ, ОТНОСЯЩИМИСЯ К РАЗЛИЧНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ГРУППАМ

Азарнов Н. Н.
АНО ВО «Российский новый университет»
Москва, Россия
E-mail: azarnov.n@yandex.ru

Взаимопонимание – это сходство представлений, которое достигается лицами по предмету их действий в ситуации взаимодействия в деятельности, протекающей в определенном месте и в определенное время [1; 2; 3]. Люди одной профессии в большинстве случаев используют специальную лексику. Нередко специальные лексические единицы они используют в ситуациях взаимодействия с лицами другой профессиональной группы. Возникают трудности взаимопонимания. Взаимопонимание личностей, относящихся к различным профессиональным группам изучена в отечественной психологии недостаточно. Поэтому данная проблема выбрана в качестве темы исследования.

Объект исследования – взаимопонимание личностей в ситуациях взаимодействия в деятельности.

Предмет исследования – система специальных понятий, как фактор взаимопонимания людей в деятельности.

Цель исследования – выявление особенностей взаимопонимания личностей в ситуациях взаимодействия, использующих специальные понятия.

Гипотеза исследования заключалась в том, что лица одной профессиональной группы легче достигают взаимопонимания в деятельности, так как они используют единую систему специальных понятий. Использование специальных понятий в ситуациях взаимодействия людьми разных специальностей, существенно затрудняет их взаимопонимание.

Выборка исследования состояла из 40 человек, юношей и девушек примерно одного возраста. Из них 20 студентов 1-го курса факультета психологии и педагогики и 20 студентов 1-го курса факультета информационных систем и компьютерных технологий. Исследование проводилось в 2021 г. Методы исследования: наблюдение, диагностическая беседа, тестирование.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе разрабатывалась теоретико-методологические основы исследования. На втором этапа проводилось изучение взаимопонимания между студентами и преподавателями, выражающими представления о предмете с помощью специальных понятий. На третьем этапе

осуществлялись анализ, обобщение и интерпретация результатов исследования.

Содержание исследования. Для студентов факультета психологии и педагогики и факультета информационных систем и компьютерных технологий опытными преподавателями были подготовлены лекции, в которых использовалось избыточное число специальных терминов. Тема первой лекции: «Представление о побудительных силах активности человека в различных школах психологии». Тема второго сообщения: Windows Server Update Services (WSUS сервер). В дальнейшем были организованы выступления, лекции по этим темам перед студентами.

Краткое содержание первой лекции. В соответствии с представлениями бихевиористов различные формы поведение индивидов порождается стимулами. В психоанализе считают, что поведение человека побуждается бессознательными влечениями. В когнитивной психологии в качестве побуждений активности человека рассматривается когнитивный диссонанс. В гуманистической психологии – потребности. В отечественной психологии считается, что мотивы побуждают человека к различным видам деятельности и общению с другими людьми.

Содержание второй лекции. Сервер обновлений WSUS хорошо известен многим администраторам как гибкое и удобное средство организации централизованного обновления систем и продуктов от Microsoft. С его помощью можно не только контролировать процесс распространения заплаток и собирать сведения о безопасности всей сети, но и существенно экономить внешний трафик. Сервер SUS/WSUS, установленный на одном из компьютеров в локальной сети, подменяет Microsoft Update и периодически синхронизируется с сайтом Microsoft, скачивая одобренные администратором обновления. Клиентские системы с установленной и соответствующим образом настроенной службой Automatic загружают патчи, драйвера и сервис-паки не напрямую с Microsoft Update, а с внутреннего сервера. Такой подход имеет несколько преимуществ, главные из которых: контроль за обновлениями и экономия трафика. Последнее достигается за счет того, что обновления с сайта Microsoft скачиваются только один раз. Так как все файлы находятся в локальной сети, то и установка обновлений происходит заметно быстрее.

После прослушивания лекции перед каждым студентом ставились следующие вопросы:

– Какие представления возникли у Вас после прослушивания данного сообщения?

– Какой образ порождается у Вас под влиянием слова бихевиорист? (индивид, стимул, психоанализ, когнитивный диссонанс, мотив, сервер, внешний трафик, локальная сеть, синхронизация, патч, драйвер, сервис-пак и т. д.) Кроме того, студентам предлагалось выполнить графические модели рассматриваемых явлений.

По содержанию ответов на вопросы и выполненному заданию преподаватель делал вывод об уровне понимания описанной ситуации и достижения взаимопонимания с каждым студентом. Результаты исследования помещены в табл.

Таблица

Уровень достижения взаимопонимания преподавателя
со студентами в ситуации взаимодействия по предмету

№	Тема лекции (предмет взаимодействия)	Количество студентов (человек)	Наименование факультета	Достигнуто взаимопонимание (человек)	Достигнуто частично взаимопонимание (человек)	Не было достигнуто взаимопонимание (человек)
1	Представление о побудительных силах активности человека в различных школах психологии	20	Факультет информационных систем и компьютерных технологий	0	2	18
2	Представление о побудительных силах активности человека в различных школах психологии	20	Факультет психологии и педагогики	19	1	0
3	Windows Server Update Services(WSUS сервер)	20	Факультет информационных систем и компьютерных технологий	17	3	0
4	Windows Server Update Services(WSUS сервер)	20	Факультет психологии и педагогики	0	4	16

Как видно из таблицы, лекция на тему «Представление о побудительных силах активности человека в современных школах психологии» у студентов-психологов породила адекватные специальным терминам, представления. Они правильно отвечали на поставленные вопросы, иллюстрировали свои ответы рисунками, схемами, характеризующими рассматриваемые психические явления. Каждый специальный термин, произнесенный докладчиком, у них порождал определенный образ. С 19 участниками исследования преподаватель достиг относительно полное взаимопонимание. Представления о предмете у сторон к исходу взаимодействия оказались сходными. И только один студент обнаружил неполные представления о предмете взаимодействия. С ними было достигнуто не полное взаимопонимание.

Данные о достижении взаимопонимания преподавателя и студентов-психологов по научному сообщению на тему Windows Server Update Services (WSUS сервер) почти полностью противоположны. Преподава-

тель не достиг полного взаимопонимания ни с одним из студентов. Данное обстоятельство объясняется тем, что студенты-психологии не имеют представлений о рассматриваемом предмете. И многие специальные термины, используемые в лекции, не порождали у них необходимых образов. Они не знали, какие явления обозначаются этими словами. Только с четырьмя студентами было достигнуто взаимопонимания и то – частично.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что лекция на тему «Представление о побудительных силах активности человека в современных школах психологии» у студентов факультета информационных систем и компьютерных технологий не породила адекватные специальным терминам, представления. Они неправильно отвечали на поставленные вопросы и не могли выразить графически изучаемые явления. Каждый специальный термин, произнесенный докладчиком, не порождал у них соответствующего образа. С 18 участниками исследования так и не достигнуто было взаимопонимание. Представления о предмете взаимодействия у сторон оказались не сходными. И только два студента обнаружили неполные, неточные представления о предмете. С ними было достигнуто не полное взаимопонимание.

Данные исследования взаимопонимания преподавателя и студентов факультета информационных систем и компьютерных технологий по теме Windows Server Update Services (WSUS сервер) весьма положительные. К исходу ситуации взаимодействия стороны достигли относительно полное взаимопонимание. И только у троих студентов представление о изучаемом предмете оказались не глубоким, поверхностным.

Материалы исследования свидетельствуют о том, чтобы преодолеть трудности взаимопонимания, люди разных профессий должны использовать в ситуациях взаимодействия общепринятые термины, или овладевать профессиональной деятельностью друг друга. Таким образом, в ходе проведенного исследования была подтверждена ранее выдвинутая гипотеза, которая заключалась в том, что лица одной профессиональной группы легче достигают взаимопонимания в деятельности, так как они используют единую систему специальных понятий. Лица, использующие специальные понятия в ситуациях взаимодействия с людьми другой профессии, существенно затрудняет взаимопонимание с ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарнов Н. Н. Социально-психологические основы взаимодействия личностей в деятельности // Психология обучения. 2017. № 7. С. 103–111.

2. Азарнов Н. Н. Взаимопонимание личностей в деятельности // Вестник Российского нового университета. Психологические науки. Педагогические науки. Иностранные языки. 2013. Вып. 1. С. 15–22.

3. Азарнов Н. Н., Азарнова А. Н. Проблема взаимопонимания преподавателей и студентов в процессе дистанционного обучения // Дистанционное и виртуальное обучение. М. : 2014. № 8 (86). С. 12–19.

ДИНАМИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГРУППЫ В ПОИСКЕ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ В ИГРЕ «ЧТО? ГДЕ? КОГДА?»

Аракчеева И. Н.
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
Москва, Россия
E-mail: in.arakcheeva@mpgu.su

В современных социально-психологических исследованиях проблематике группового принятия решения отводится немаловажная роль. Учеными неоднократно подчеркивался факт большей эффективности групповых решений по сравнению с индивидуальными [1; 2].

Групповое решение мы рассматриваем как осуществляемый группой поиск и выбор правильного решения из ряда альтернатив в условиях взаимного обмена информацией и ограниченного времени решения общей для всех членов группы задачи [8]. Групповому решению предшествует групповая дискуссия как способ организации совместной деятельности, целью которого является интенсивное и продуктивное решение групповой задачи [10]. В качестве основных факторов, определяющих групповое решение, выделяют такие как тип решаемой задачи, статусы членов группы, мотивацию участия в групповом решении, а также эмоции и характер стиля взаимодействия участников [6].

Групповым решениям присущи как положительные, так и негативные черты. Как известно, группа в сравнении с индивидом дает большее количество мнений, альтернатив решения, информации в целом, но в то же время, групповое решение увеличивает вероятность принятия рискованных решений, усиливает поляризацию мнений, обнаруживает феномены огруппления мышления [1; 2; 5].

Члены группы не всегда в равной мере причастны к групповому решению. В научной литературе не обнаруживается однозначного ответа на вопрос, какое число членов группы дает максимально эффективное решение [14]. Однако показано, что качество группового решения связано прежде всего с обменом информацией, который и прогнозирует эффективность команды [13]. В случае спортивного «Что? Где? Когда?» оптимальным вариантом считается шесть игроков и, как правило, окончательное решение принимается капитаном [7]. У спортивной версии этой игры есть свои особенности: в турнире одновременно принимает участие большое количество команд, отвечающих на одни и те же вопросы, в среднем около 60 за турнир; обсуждение происходит с помощью метода «мозгового штурма» в течение минуты, затем в течение 10–15 секунд записываются ответы на листах бумаги, которые потом собираются, после чего ведущий оглашает правильный ответ [4; 7].

Использование метода «мозгового штурма» является одной из важнейших характеристик игры «Что? Где? Когда?». Этот метод принятия группового решения позволяет получить достаточно большой массив разнообразных предложений [1], показывает высокую продуктивность и эффективность, но только в весьма мотивированных группах, имеющих представление, чего именно от них ждут [6; 12], что справедливо для игры «Что? Где? Когда?», где команды нацелены на нахождение правильного ответа. Решение может быть найдено самыми разными способами: за счет специальных знаний и эрудиции, путем логики и рассуждений или же с помощью интуиции.

Еще одной важной характеристикой игры «Что? Где? Когда?» является дефицит времени. Считается, что дефицит времени негативно влияет на эффективность и качество групповой деятельности, в частности, с увеличением темпа выполнения задач, снижается креативность [11]. Однако существуют исследования, показывающие эффективность и продуктивность решений в ситуации цейтнота [3; 11].

Целью нашего исследования было изучение влияния ситуационных факторов на эффективность группового решения в игре «Что? Где? Когда?». Нас интересовало, какие типы взаимодействий между игроками связаны с принятием верного решения в ситуации игры в спортивную версию «Что? Где? Когда?».

В качестве материалов для анализа использовались видеозаписи тренировок одной команды по спортивной версии игры «Что? Где? Когда?», в составе которой присутствовало от трех до пяти игроков. Выборку исследования составили 110 видеофрагментов полной групповой дискуссии, где все реплики и реакции участников были четко видны и слышны. Из них в 55 видеозаписях был дан верный ответ, а в 55 других – неверный. Ни один из участников не знал ответа заранее, верный или неверный ответ был найден только в результате групповой дискуссии.

Для анализа видеофрагментов мы использовали схему Р. Бейлса, которая позволяет регистрировать различные типы взаимодействий, отражающие типы поведения и характер действий выступающего в процессе группового обсуждения предлагаемых задач [9]. Нами были зафиксированы предлагаемые схемой типы взаимодействий: «соглашается», «снимает напряжение», «демонстрирует дружелюбие», «запрашивает информацию», «просит высказать мнение», «запрашивает предложения», «дает информацию», «высказывает мнения», «выдвигает предложения», «не соглашается», «ведет себя напряженно», «демонстрирует недружелюбие». Для оценки статистической значимости различий между категориями верно и неверно решенных задач использовался критерий Манна-Уитни. Также нами были проанализированы

вклады каждого игрока в принятое группового решения и временная структура взаимодействия участников.

В результате исследования обнаружено, что в процессе обсуждения, как в случае верных, так и неверных ответов, преобладали категории «дает информацию», «высказывает мнения», «выдвигает предложения», относящиеся к области решения проблем по Р. Бейлсу. При этом практически полностью отсутствовал эмоциональный оценочный компонент, выражаемый в категориях «демонстрирует дружелюбие» и «демонстрирует недружелюбие».

Между ситуациями верных и неверных ответов были обнаружены значимые различия по категориям «соглашается», «выдвигает предложения», «не соглашается», «ведет себя напряженно». В ситуациях верных ответов преобладала категория «соглашается», т. е. игроки меньше делали попыток предложить другие версии или опровергнуть уже предложенные. В обсуждениях, которые привели к неверным ответам, преобладали категории «выдвигает предложения», «не соглашается», «ведет себя напряженно», т. е. в этом случае участники выдвигали большее количество версий, больше отвергали версий других игроков и проявляли напряжение в процессе группового обсуждения.

Мы также проанализировали различия между ситуациями верных и неверных ответов для каждого игрока по отдельности. Были найдены статистически значимые различия для трех участников по категории «соглашается» в случае верно найденных ответов и по категориям «дает информацию», «выдвигает предложения», «не соглашается» в случае неверно найденных ответов. Мы предположили, что преобладание категории «соглашается» для верных решений показывает согласие с версией, уже выдвинутой другими игроками команды, что способствует ее упрочению и большему весу в глазах других игроков. Значимое преобладание категорий «дает информацию», «выдвигает предложения», «не соглашается» в случае неверно найденных решений может рассматриваться как попытки дать как можно большее количество версий, предположений, уточнить детали вопроса при отсутствии версии, похожей на правильную, а также отвергнуть неподходящие, по мнению игрока, версии. Довольно любопытным оказалось, что у одного игрока оказались значимо выраженными категории «снимает напряжение» и «ведет себя напряженно» из областей эмоций, хотя в целом сравнительный анализ групп верно и неверно найденных решений не показал значимости эмоционального компонента.

Для оценки вкладов игроков в верные и неверные ответы мы выделили категории «сформулировал верный ответ», «сформулировал неверный ответ», «натолкнул другого игрока на верный ответ», «натолкнул другого игрока на неверный ответ», «соглашался с версией

другого игрока», «не соглашался с версией другого игрока». Анализ вкладов участников команды как в верные, так и неверные ответы показал различия между игроками по выделенным категориям кроме последней. То есть, выражение сомнения игроком в правильности высказанной версии в ситуации необходимости быстрого нахождения решения связано с принятием неверного решения.

Для анализа динамики взаимодействия нами была выделена временная структура взаимодействия участников групповой дискуссии в случае верных и неверных ответов. Каждый видеофрагмент мы разделили на три равные по времени стадии – «начало», «середина» и «завершение». После чего проанализировали каждый этап, указав, на каком из них был найден верный или неверный ответ. В случае верных ответов ответ был чаще всего найден на первой стадии обсуждения, т. е. в его начале. В случае же неверных ответов – на стадии завершения обсуждения. Мы предположили, что это может быть объяснено идеей негативного влияния цейтнота, так как в условиях дефицита времени игрокам необходимо было выбрать и зафиксировать хотя бы какую-то версию. В случае же верно решенных задач у участников была возможность подробно обсудить версию и сравнить ее с другими альтернативами.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать нам следующие выводы:

1. Групповое решение в спортивной версии игры «Что? Где? Когда?» характеризуется обсуждением, связанным с областью решения проблем, тогда как эмоциональный оценочный компонент в нем отсутствует.

2. В обсуждениях, приводящих к верному решению, игроки в меньшей степени предлагают другие версии ответа или пытаются опровергнуть предложенные. Напротив, случаи неверных ответов характеризуются выдвижением большего количества версий, большим отвержением версий других игроков и проявлением напряжения в процессе группового обсуждения.

3. Выражение игроком сомнения в правильности высказанной версии в ситуации дефицита времени приводит к нахождению неверного решения группой.

4. Нахождение верного ответа чаще всего происходит на начальном этапе обсуждения, тогда как неверного – в конце обсуждения, что может быть связано с негативным влиянием дефицита времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. М. : Аспект Пресс, 2010. 368 с.

2. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 558 с.

3. Базаров Т. Ю., Туманян Д. Г. Влияние дефицита времени на решение творческих задач // Национальный психологический журнал. 2012. № 2. С. 116–123.

4. Бурда Б. Что? Где? Когда? вне телеэкрана. URL: http://www.kulichki.com/ znato-ki/boris/burda/chgk/index.html (дата обращения: 23.03.2022).

5. Майерс Д. Психология. Минск : Поппури, 2008. 848 с.

6. Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. СПб. : Питер, 2013. 800 с.

7. Поташев М. О. Почему Вы проигрываете в ЧГК? Денвер, 2011. 66 с.

8. Психологический словарь. URL: http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=218 (дата обращения: 23.03.2022).

9. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М. : Прогресс, 1988. 256 с.

10. Социальная психология: Практикум : учебное пособие для студентов вузов / Г. М. Андреева, Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров [и др.] ; под ред. Т. В. Фоломеевой. М. : Аспект Пресс, 2006. 480 с.

11. Kelly J. R., Karau S. J. Entrainment of creativity in small groups // Small Group Res. 24 (2), 1993.

12. Kerr N., Tindale R. Group Performance and Decision Making // The Annual Review of Psychology. 2004. № 55. P. 623–655.

13. Mesmer-Magnus J. Information sharing and team performance: A meta-analysis / J. Mesmer-Magnus, L. DeChurch // Journal of Applied Psychology. 2009. Vol. 94 (2). P. 535–546.

14. Twelve (not so) angry men: Managing conversational group size increases perceived contribution by decision makers / B. Waller, L. Hope, N. Burrowes, E. Morrison // Group Processes & Intergroup Relations. 2011. Vol. 14 (6). P. 835–843.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ИНЖЕНЕРА КАК СУБЪЕКТА ТРУДА

Балакшина Е. В.
ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»
Тверь, Россия
E-mail: balakshina79@mail.ru

В последние десятилетия понятие профессиональной надежности активно изучается в трудах отечественных и зарубежных ученых в связи с интенсивным развитием новых технологий и решением перспективных задач психологии труда [6]. Профессиональную надежность традиционно изучают в рамках нескольких психологических направлений, раскрывающих особенности взаимодействия человека в эргатической среде. Фундаментальные разработки проблемы надежности субъекта труда проводятся в рамках инженерной психологии, психологии профессиональной деятельности, эргономики, психофизиологии и т. д. Специфика содержания знаний каждой научной дисциплины, в русле которой трактуется изучаемое явление, накладывает особый отпечаток на понимание сути предмета, его психологических детерминант [5].

Первичные наработки вопроса надежности специалиста сделаны на базисе эргономики, инженерной психологии, психофизиологии, а также с учетом некоторых аспектов медико-биологических основ труда. Само объединение психологии и технических теорий надежности произошло под влиянием инженерно-психологического подхода идей инженера А. И. Губинского, который занимался вопросами эргономического обеспечения системы «человек-машина». Исследователь отмечал, что надежность работника является специфическим свойством и выделял профессиональную, потенциальную надежность, потенциальную работоспособность, временный отказ, профессиональную долговечность и восстанавливаемость [2].

Ведущими критериями надежности на данном этапе становятся: выносливость, безошибочное выполнение трудовых функций при эксплуатации сложных технических систем и аппаратур. Особое внимание уделяется психофизиологическим факторам, помехоустойчивости, временным отрезкам качественного исполнения заданий. Толчком к проявлению интереса к категории «надежность» выступил научно-технический прогресс, работа сотрудника организации в профессиях типа «человек-машина», «человек-оператор», а также необходимость нивелировать риски потерь, связанных с человеческим фактором. Значимый вклад в раскрытие предикторов надежности специалиста в тех-

нической деятельности внес Г. С. Никифоров. В экспериментальных исследованиях ученый установил важность показателя контроля над выполняемыми функциями как мощного средства повышения управления качеством [8].

В настоящее время проблема надежности изучается многоаспектно и, в частности, в предметной области психологии труда в связи с анализом понятий «профессия», «специалист» и т. д. Локусом исследований также становятся такие явления как профессиональный отбор, саморегуляция, регуляция деятельности, эмоционально-волевые компоненты, профессиональная надежность [9]. В качестве изучаемого контингента выступают представители не только инженерных и технических профессий, но и представители иных трудовых отраслей: педагоги, сотрудники органов и режимных объектов и др.

Интенсивное развитие авиационной промышленности также доказало актуальность разработки темы профессиональной надежности. Так, например, Н. Д. Завалова указывает на следующие параметры надежности летного состава: точность работы сенсорных систем (яркость, панорамность), пространственное восприятие (визуализация образа), адекватная, безошибочная реализация профессиональных функций. Автор отмечает важность субъективного отражения ситуации, а также влияния временного изменения сознания на надежное осуществление поставленных задач [3]. Далее М. А. Котиком на примере летного состава приводится ряд показателей надежности профессиональной деятельности: объективные (стаж, количество несчастных случаев, время, наличие опасности в работе, знания, навыки); субъективные (саморегуляция, самооценка надежности) [7].

Как упоминалось выше, существенные дополнения в развитие теории надежности деятельности внес Г. С. Никифоров. Ученый описал особенности самоконтроля как важного компонента надежности профессионала. Для лучшего понимания структуры надежности субъекта труда Г. С. Никифоров раскрывает механизмы психической регуляции, их динамику и устойчивость при выполнении сложных профессиональных поручений. Ученым предпринимается попытка выделить качественные и количественные предикторы надежности [8].

Следующий виток исследований профессиональной надежности знаменуется появлением комплексных подходов к решению данной проблемы (В. А. Бодров, С. А. Быстров, В. Н. Орлов, В. А. Плахтиенко, В. А. Пономаренко), при этом в центре внимания находятся личные и групповые условия надежности труда. Авторами предпринимается попытка классифицировать типичные ошибки работника. Так, в структуру личностных детерминант входит комплекс индивидуальных характеристик человека, к групповым относится паттерн профессиональ-

ных, психологических, физиологических, антропологических, а также социальных возможностей, свойственных специалистам конкретной эргономической системы.

В. А. Бодровым определяются типичные виды ошибочных действий на рабочем месте. Они группируются в следующие классы: морально-политические качества, профессиональные качества, психологические особенности, физиологические особенности, физическое развитие. Ошибочные действия в виде намеренного или ненамеренного бездействия нарушают установленный режим функционирования, соблюдение ожидаемых норм поведения, стабильность психических состояний [1].

Профессиональная надежность с учетом ее составляющих (психологическая, функциональная, физиологическая и др.) представляется нам как интегральное качество субъекта труда, которое позволяет исполнять поставленные требования на эффективном и стабильном уровне. В отдельный ранг в научной литературе выводится понятие психологическая надежность и ее основные структурные компоненты (эмоциональная устойчивость, позитивные социально-психологические остановки, особенности принятия решений и др.) [7].

В более современных концепциях к объяснению вопросов надежности персонала применяются подходы, связанные с психофизиологическим обеспечением надежности профессиональной деятельности, социально-психологическими факторами надежности малых групп, оперативным психологическим контролем и прогнозированием надежности деятельности, особенностями самоконтроля (А. А. Благинин, М. В. Вавилов, Н. Н. Петров, В. Ю. Рыбников). В контексте указанных направлений описывается нравственно-правовая надежность личности, определяемая в качестве психического новообразования личности, позволяющего производить и сохранять в сознании смыслы нравственных норм в пределах их объективных значений, которые детерминируют устойчивое, организованное и сознательное поведение человека в соответствии с моральными и правовыми требованиями общества [4].

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что на сегодняшний день психологическое содержание профессий разного типа постоянно усложняется. Это обусловлено интенсивной информатизацией, техническим оснащением производственной среды. Поэтому стабильность и успешность любой организации в таких условиях зависит от качества подготовленности, компетентности и ряда психологических параметров ее кадрового состава. Ориентация руководителей на достижение высоких экономических результатов делает вопросы, направленные на пересмотр системы оценки параметров надежности

персонала, весьма своевременными. При этом на технических предприятиях возрастает внимание к безопасности, безошибочной работе и профессиональной надежности специалистов. А перед учеными стоит проблема дифференциации критериев надежности для профессионалов с разным доступом к технике и уровнем сложности решаемых инженерными кадрами профессиональных задач.

Включение в инженерную деятельность многообразных видов (управление, планирование, расчеты, описания, чертежи) создает препятствия в поиске универсальных критериев надежности. Прежде всего, это трудности в проведении профайлинга инженерных профессий и обилие новых специальностей на рынке труда. В рамках отечественной психологии проблематика профессиональной надежности разрабатывается в разноплановых аспектах, поэтому получение достоверных данных о структурных особенностях надежности специалиста определенной сферы возможно лишь при анализе опыта предыдущих изысканий, с опорой на теорию деятельности в различных аспектах ее проявления (системный, структурно-психологический, субъектно-информационный, интегративно-типологический), с применением методов психологии труда и инженерной психологии (профессиографический, «фотография» рабочего дня, метод экспертных оценок, моделирование).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов. 2-е изд. М. : Per Se; Екатеринбург : Уральский рабочий, 2006. 511 с.

2. Губинский А. И. Надежность и качество функционирования эргатических систем. Л. : Наука, 1982. 269 с.

3. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М. : Наука, 1986. 172 с.

4. Караваев А. Ф., Крук В. М., Носс И. Н. Проблемы личностно-профессиональной диагностики в профотборе кандидатов на службу в органы внутренних дел и оценки надежности сотрудника // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 3 (62). С. 106–112.

5. Кравченко А. А. Системно-ситуативный анализ деятельности в моделировании личностно-профессиональной надежности участковых уполномоченных полиции // Прикладная юридическая психология. 2019. № 2. С. 72–78.

6. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Детерминанты изменений профессионального развития и перспективные задачи психологии труда // Человеческий фактор : проблемы психологии и эргономики. 2017. № 2 (82). С. 3–11.

7. Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М. : Наука, 1976. 336 с.

8. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. 175 с.

9. Осадчук О. Л. Саморегуляция как универсальный механизм профессиональной надежности педагога // Сибирский психологический журнал. 2008. № 29. С. 95–99.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Банщикова А. Д.
Филиал в г. Севастополе ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова»
Севастополь, Республика Крым
E-mail: nati112001@mail.ru

Организационная психология – прикладная отрасль психологии, изучающая все аспекты психической деятельности людей в организациях с целью повышения организационной эффективности и создания благоприятных условий для труда, индивидуального развития и психического здоровья членов организации. Ее объектом является организация [5].

Организация есть социально-экономический феномен, который сопровождает человека на протяжение всей его жизни, поддерживая экономические и социальные взаимоотношения в социуме. Организации представляют собой развивающуюся во времени структуру, постоянно совершенствующуюся и соответствующую тем особенностям типа общества в рамках которой обозначено. Таким образом, можно выделить следующую классификацию с подвидами организации как доиндустриальный, индустриальный и постиндустриальный тип организации. Имея представление об особенностях постиндустриальной организации, можно наиболее эффективно адаптироваться в этой системе в качестве специалиста-психолога, предположить возможные проблемные места и выстроить план их проработки.

Организацию (от позднелат. organize – сообщаю стройный вид, устраиваю) в контексте науки определяют как:

1) разновидность социальных систем, объединение людей, совместно реализующих некоторую программу (цель) и действующих на основе определенных принципов и правил;

2) внутреннюю упорядоченность, согласованность взаимодействия относительно автономных частей системы, обусловленную ее строением;

3) одну из общих функций управления, совокупность процессов и (или) действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого (структурными элементами системы) [5].

В данном случае подразумевается, что организация – это общественное объединение людей, выполняющих свои специфические функции и роли в нем, созданное и существующее для достижения общей цели при условии различного рода взаимодействий между его

членами, ограниченное определенными рамками (территорией, капиталом, видом деятельности и т. д.) [5].

Рассматривая организацию в контексте постиндустриального общества, важно учитывать его особенности как вида общества. Выделяются такие особенности как:

1) Приоритет к производству услуг, проведению исследований, организации системы образования и повышению качества жизни;

2) возникновение интеллектуального класса, представители которого на политическом уровне выступают в качестве консультантов, экспертов или технократов;

3) массовая компьютеризация труда;

4) усиление роли малого и среднего бизнеса;

5) развитие инвестиционного процесса и т. д.

Современная организация представляет собой комплексную модель, использующую все основные наработки теории и практики организационной науки. Во многих организациях гармонично сочетаются иерархические системы с проектными группами и децентрализованными моделями принятия решений [4].

Можно выделить ряд признаков, характеризующих постиндустриальный тип организаций:

1) уменьшение численности персонала в компаниях и их структурных подразделениях;

2) в силу вступают контрактные формы отношений, связывающие в единую цепь усилия множества фирм (малых и крупных), занятых отдельными участками работы;

3) перенос акцента с централизации и интеграции на децентрализацию и самостоятельность небольших подразделений фирмы;

4) участие в прибылях сотрудников организации. Во-первых, путем покупки ими акций компании, в которых они работают. Во-вторых, путем выплаты достаточно больших премиальных от прибыли компании, по результату их труда, и вклада в повышение эффективности производства (система бонусов);

5) демократизация управления;

6) образование малоуровневых структур управления;

7) развитие организационных сетей (сетевых структур);

8) интернационализация бизнеса и глобализация конкуренции. Однозначным последствием развития телекоммуникаций в последние годы стала глобализация бизнеса и конкуренции [1].

Также в качестве ведущей особенности можно выделить осуществление профессиональных задач с помощью универсальных средств и орудий труда (компьютеров, программного обеспечения, устройств доступа к информационным средам и т. п.) [2].

Основным последствием таких изменений является возникновение и широкое распространения нового типа организационных систем – так называемых сетевых и виртуальных организаций [6]. В настоящее время они широко представлены в разных сферах бизнеса, банковского дела, образования, в средствах массовой информации и т. д. Такие организации возникают и активно функционируют на основе глобальных сетей связи, которые обеспечивают эффективный доступ к информации и координацию взаимодействий участников совместной деятельности независимо от степени их территориальной удаленности. Ключевые особенности деятельности виртуальных организаций описываются следующим образом:

а) унифицированная цель: общий взгляд на ценности и цели; совместное представление о конечном результате в условиях поддержания синхронности операций и директивности;

б) независимость членов команды: каждый ее участник может продолжать поддерживать свое независимое существование наряду с получением доли прибыли;

в) добровольная взаимосвязь, выражающаяся в добровольном объединении партнерских усилий;

г) многоуровневость: бизнес-системы в сети оперируют на различных уровнях, т. е. одновременно может осуществляться кооперация между организациями, департаментами и населением.

Необходимо отметить ряд вариаций тех проблем, с которыми может сталкиваться психолог современной организации. В первую очередь, можно выделить вопросы самоорганизации деятельности каждого исполнителя, а также продолжительность и распределение рабочего времени и отдыха. Кроме этого, следует назвать адаптацию к виртуальным взаимодействиям с клиентами, коллегами, руководителями; понимание условий обмена информацией и корректировки деятельности.

У персонала виртуальных организаций нередко также возникает множество социальных и психологических проблем. Для организационного психолога важно определить, как сохраняется общность и организационная идентичность сотрудников, работающих изолированно; какими способами можно повысить эффективность труда в условиях полной автономии и самостоятельного планирования деятельности; к чему ведет смешение индивидуального и профессионального планов жизни в рамках полностью интегрированного личного и рабочего пространства; как изменяются взаимоотношения и функции семьи, когда она становится своеобразным «аналогом организации», где все «одновременно работают» [3].

Организационный психолог, как специалист в сфере управления человеческими ресурсами и сопровождающий работников организации

по вопросам психологического здоровья, мотивации, экологичного взаимодействия и т. д., будет ориентирован на решение вышеперечисленных вопросов, путем адаптации возможностей сотрудников под запросы конкретной организации. Наиболее актуальными эти вопросы становятся при активном переводе организации в виртуальный режим из реального, для поддержания работников и руководителей, во избежание вытекающих из перехода проблем и быстрое восстановление стабильности в организации. Однако важность психологической работы сохраняется и там, где взаимодействие сотрудников уже долгое время протекает в онлайн-формате, она необходима для повышения эффективности, обучения и мотивации сотрудников, улучшение климата в коллективе и т. д.

Таким образом, особенностью современных организаций является ее переход в виртуальное пространство полноценный или частичный. В частности, можно также выделить следующие особенности: перераспределение обязанностей, децентрализация управления, ориентация на автономность. Организационный психолог будет играть здесь важную роль в качестве консультанта, сопровождающего коллектив в управленческой деятельности и психологических основах маркетинга, основная задача такого специалиста будет заключать в адаптации сотрудников в рамках конкретной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барков С. А. Социология организаций : учебное пособие. М. : Изд-во МГУ, 2004. 203 с.
2. Леонова А. Б. Организационная психология: междисциплинарная парадигма исследований // Психология и ее приложения. Ежегодник российского психологического общества. М. : АНО инсайт, 2002. С. 207–219.
3. Организационная психология : учебник / А. Б. Леонова, Т. Ю. Базаров, М. М. Абдуллаева [и др.] ; под общ. ред. А. Б. Леоновой. М. : ИНФРА-М, 2022. 429 с.
4. Новичков Н. В. Теория организации : учебник. М. : Кнорус, 2016. 216 с
5. Организационная психология : учебное пособие / М. А. Реньш [и др.] ; под ред. М. А. Реньш. Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. Гос. Проф.-пед. ун-т», 2009. 255 с
6. Сердюк В. А. Сетевые и виртуальные организации: состояние, перспективы развития // Менеджмент в России и за рубежом. 2002. № 5. С. 91–105.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ

Богданова Е. В.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: evgeniamaruhlenko69@gmail.com

В данной работе мы исследуем копинг-стратегии и социальный интеллект в целях выявления взаимосвязи. На сегодняшний день вопрос связи социального интеллекта и копинга остается открытым, эта тема является малоизученной и результаты представленных работ довольно противоречивы [7], однако, отдельно по компонентам нашего исследования теоретических наработок предостаточно, что позволит провести теоретический анализ и изучить исследуемые явления.

Копинг-механизмы (Лазарус) стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях психологической угрозы, в частности в условиях приспособления к болезни как угрозе физическому, личностному и социальному благополучию [2].

В исследовании копинг стратегий можно выделить три самых распространенных подхода:

1. В контексте психоаналитической школы копинг рассматривается как одна из форм проявления психологической защиты, нацеленная на снятие напряжения и сохранение ресурса. Однако этот механизм очень ресурсозатратен, и в ситуации постоянной адаптации может привести к эмоциональному истощению, что может повлечь за собой хроническую усталость, повышение общего уровня тревожности и возникновению невротических симптомов.

Таким образом, копинг-стратегии в контексте психоанализа имеют центральное противоречие, содержащееся в стремлении человека всячески сберечь свой внутренний ресурс и затратами, которые влечет за собой стрессовая ситуация, в которой копинг-стратегии и проявляются [5].

2. Копинг-стратегию как динамический процесс, детерменирующийся субьективностью переживаний человека конкретной ситуации, его оценкой степени угрозы и целесообразности траты своих ресурсов на преодоление стрессового фактора [2].

Лазарус определяет стресс как движущий фактор адаптации как животного, так и человека, и так как исследователь подчеркивает, что данное понятие можно трактовать, опираясь на разные аспекты, он дает определение в сугубо психологическом контексте: психологический стресс-ощущение потенциальной угрозы самочувствию личности в ситуации ее взаимодействия с окружающим миром. Возникновение

стресса является результатом работы наших когнитивных процессов и оценки личностного ресурса.

3. И в третьем случае копинг стратегии и их эффективность напрямую связывают с личностными характеристиками человека, возрастом, полом, социальным фактором и многими другими показателями [1; 3; 6;]. В контексте этого подхода реализуется большинство исследований, изучающих копинг-стратегии, в том числе и наше, так как мы будем искать взаимосвязь с социальным интеллектом.

Социальный интеллект является одной из ключевых способностей, необходимых для выстраивания продуктивного межличностного взаимодействия и эффективной социальной адаптации. Влияние социального интеллекта на копинг выражается в схожести их функций, отвечающих за нивелирование отрицательных эмоций и нацеленность на решение субъективно проблемной ситуации, сохранение ресурса и использование когнитивной оценки при анализе своих действий.

В своей работе мы будем основываться на определении Дж. Гилфорда, описывающего социальный интеллект как совокупность социальных способностей, связанных с познанием поведенческой информации и не зависящих от компонента общего интеллекта, иначе говоря, социальный интеллект – это интегральная интеллектуальная способность, которая определяет успех социальной адаптации, и, как следствие, межличностного взаимодействия. Развитие данной составляющей личности у человека происходит в ходе социализации под влиянием определенных условий окружающей среды [4].

В исследование приняли участие 30 подростков в возрасте от 15 до 17 лет, 10 мальчиков и 20 девочек, обучающихся в старших классах МАОУ СОШ № 6 города Иркутск.

Для определения уровня развития социального интеллекта использовалась методика «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и О'Салливан. Методика включает в себя группу стандартизированных тестов, нацеленных на определение способности прогнозировать и понимать поведение людей в разных житейских ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека вербальной и по невербальной экспрессии. В методику включены 4 субтеста, три субтеста построены на невербальном стимульном материале, и один субтест – на вербальном. Также данная методика позволяет разбить выборку на группы респондентов с разным уровнем развития социального интеллекта.

Для изучения копинг-стратегий использовалась «Методика для психологической диагностики копинг-механизмов» (Э. Хайм). Данная методика позволяет исследовать ситуационно-специфические варианты ко-

пинг-стратегий, в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности: когнитивной, эмоциональной и поведенческой.

Результаты диагностики социального интеллекта представлены ниже (рис. 1).

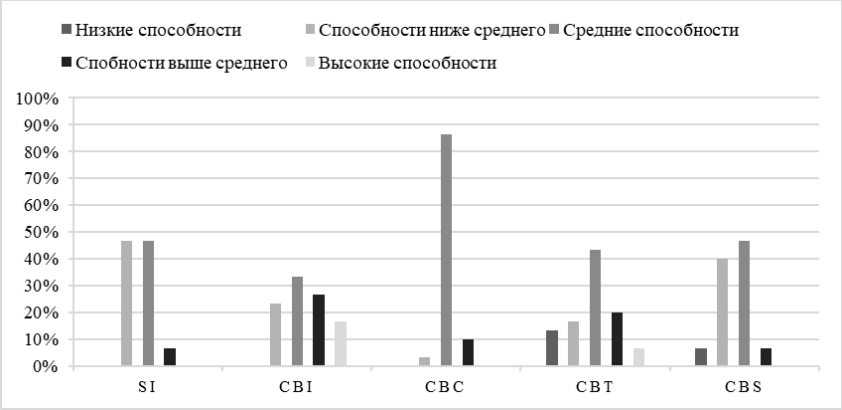

Рис. 1. Результаты диагностики социального интеллекта

Как можно наблюдать из графика (см. рис. 1) общий социальный интеллект (шкала SI) в нашей выборке по большей части варьируется от средних показателей до ниже среднего (по 46,60 %) и лишь малая часть имеет показатель выше среднего по данной шкале (6,60 %). Данная шкала формируется исходя из среднего показателя последующих, поэтому ее нежелательно рассматривать в отрыве от остальных шкал.

Шкала познания результатов поведения (CBI) характеризуется способностью предопределять поведение других людей, и здесь наши респонденты демонстрируют следующие результаты: способности ниже среднего имеют 23,30 %, средние 33,30 %, выше среднего 26,60 %, и высокими способностями обладает 16,60 %. Такой результат, вероятнее всего, обусловлен возрастным разбегом среди респондентов, можно предположить, что высокие показатели имеют более старшие участники исследования, так как у них уже в полной мере сформирована способность к прогнозированию чужих действий и последствий собственных, в то время как самые младшие респонденты, находящиеся на пике подросткового периода, могут отличаться повышенной эмоциональностью, которая мешает критически и объективно оценивать свое и чужое поведение.

Следующая шкала познания классов поведения (CBC), диагностирующая способность к логическому обобщению и считыванию невер-

бальных сигналов говорит о том что большая часть опрошенных имеет средние способности (86,60 %), и лишь небольшой процент имеет способности выше и ниже среднего (10 % и 3,30 % соответственно). Такой результат может быть вызван возрастной особенностью формирования элементов теоретического мышления, так как именно к старшему подростковому возрасту развиваются такие операции, как анализ, обобщение и классификация. Поэтому почти все респонденты находятся в одной категории и имеют средний показатель.

Познание преобразований поведения (CBT) говорит о способности понимать изменения вербальных реакций в зависимости от контекста. Показатели данной шкалы: низкие способности (13,30 %), ниже среднего (16,60 %), средние способности (43,30 %), выше среднего (20 %) и высокие (6,60 %). Это единственная шкала, захватывающая весь спектр развития способностей. Такой разбег показателей может быть обусловлен как индивидуальными колебаниями уровня внимания, обусловленными индивидуально-психическими особенностями, так и влиянием побочной переменной (например, индивидуальными условиями формирования эмпатии)

И шкала познания систем поведения (CBS), диагностирующая уровень понимания логики развития ситуации взаимодействия и имеет следующие результаты: низкие способности (6,60 %), ниже среднего (40 %), средние (46,60 %) и выше среднего (6,60 %). Это можно объяснить тем, что ведущей деятельностью данного возраста является интимно-личностное общение и значимым является формирование коммуникативных компетенций.

Следующим шагом мы рассмотрим результаты диагностики копинг-стратегий (рис. 2).

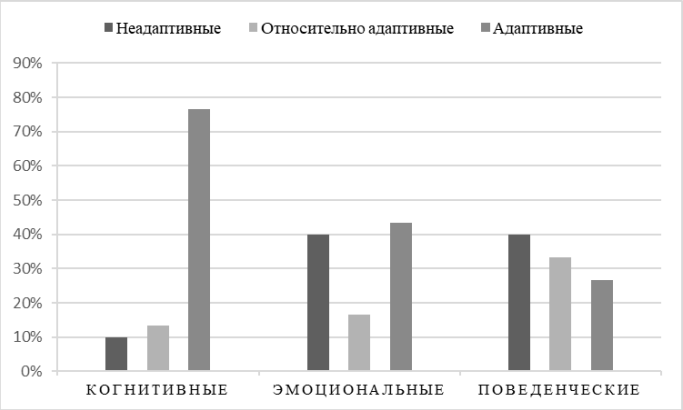

Рис. 2. Результаты диагностики копинг-стратегий

76,60 % респондентов обладает адаптивными когнитивными копинг-стратегиями т так как в подростковом возрасте интенсивно развиваются познавательные процессы, теоретическое мышление и логическая память, в связи с чем мы наблюдаем высокий показатель адаптивных стратегий, так как они направлены на анализ и оценку проблемы.

Среди эмоциональных стратегий совладания 40 % респондентов обладают неадаптивными, а 43,30 % адаптивными, относительно адаптивные стратегии присущи лишь 16,60 % опрошенных. Вероятнее всего это обусловлено повышенной эмоциональностью подросткового возраста перепадами настроения и возбудимостью, и индивидуальными способностями каждого отдельного человека контролировать и нивелировать эти эмоции.

Неадаптивные поведенческие стратегии имеют 40 % опрошенных, относительно адаптивные 33,30 % и лишь у 26,60 % они адаптивны. Можно объяснить такой показатель разным количеством опыта решения проблем и готовности противостоять окружающей среде, желанием избежать столкновения со стрессором или компенсировать отсутствие решения получением удовольствия.

Далее мы производим обработку результатов с помощью расчета ранговой корреляции Спирмена и получаем следующие результаты (табл.).

Таблица

Корреляция социального интеллекта и копинг-стратегий у подростков

	Когнитив	Эмоции	Поведение
SI	0,406	0,226	0,292
CBI	0,283	0,02	0,171
CBC	0,609	0,175	0,27
CBT	0,27	0,449	-0,031
CBS	0,334	0,307	-0,062

Так было установлено, что среди участвующих в исследовании подростков характерны следующие взаимосвязи социального интеллекта и копинг-стратегий:

Между шкалой SI и когнитивными копинг-стратегиями (r = 0,406, $p \leq 0{,}05$) имеется умеренная корреляция, а с эмоциональными ($r = 0{,}226$, $p \leq 0{,}05$) и поведенческими ($r = 0{,}292$, $p \leq 0{,}05$) стратегиями взаимосвязь общего интеллекта слабая. Это может говорить о том, что среди подростков нашей выборки даже средние общие показатели социального интеллекта обеспечивают адаптивность когнитивных стратегий.

Шкала CBI имеет слабую корреляцию с когнитивными ($r = 0{,}283$, $p \leq 0{,}05$) и поведенческими ($r = 0{,}171$, $p \leq 0{,}05$) стратегиями совлада-

ния, а с эмоциональными стратегиями корреляции не обнаружено (r = 0,02, $p \leq 0,05$). Исходя из таких результатов можно сказать, что способность предвидеть дальнейшее поведение не обеспечивает и никак не влияет на развитие копинг-стратегий.

Шкала СВС имеет заметную тенденцию к взаимосвязи со шкалой когнитивных стратегий (r = 0,609, $p \leq 0,05$), а со шкалами эмоционального (r = 0,175, $p \leq 0,05$) и поведенческого (r = 0,27, $p \leq 0,05$) копинга корреляция слабая. Можем сделать вывод, что способность к обобщению и выделению существенных явлений взаимосвязана со стратегиями «проблемный анализ» и «сохранение самообладание», в то время как на эмоциональный и поведенческий копинг СВС значимого влияния не оказывает

Взаимосвязь СВТ и когнитивного копинга (r = 0,27, $p \leq 0,05$) слабая, с эмоциональными стратегиями (r = 0,449, $p \leq 0,05$) взаимосвязь умеренная, а с поведенческими (r = –0,031, $p \leq 0,05$) тенденция к связи отсутствует. Что может свидетельствовать о том, что уровень эмпатии и наблюдательности влияет на адаптивность-неадаптивность стратегий поведения в стрессовой ситуации, так же этот навык имеет тенденцию к взаимосвязи с когнитивными стратегиями.

Шкала CBS имеет умеренную корреляцию с когнитивными (r = 0,334, $p \leq 0,05$) и эмоциональными (r = 0,307, $p \leq 0,05$) копинг-стратегиями, с поведенческими (r = –0,062, $p \leq 0,05$) стратегиями тенденции к взаимосвязи не обнаружено. Мы можем наблюдать, что средние показатели шкалы познания поведения в динамике имеют тенденцию к обратной связи с поведенческими стратегиями, в которых преобладают неадаптивные и относительно адаптивные стратегии, можно объяснить это спецификой подросткового возраста, в то время как когнитивные и эмоциональные стратегии имеют практически одинаковую взаимосвязь, что в случае когнитива указывает на то, что анализ чужого поведения благоприятно влияет на адаптивность стратегий, а в случае эмоциональных стратегий ситуация слегка иная, так как там практически в одинаковых долях присутствуют как адаптивные так и неадаптивные стратегии, что говорит о том, что навык распознавания ситуации не всегда означает конструктивную интерпретацию, что может повлечь за собой неадекватные эмоциональные реакции, что мы и наблюдаем.

Таким образом мы наблюдаем, что экспериментальные данные лишь частично подтверждают гипотезу о наличии взаимосвязи.

Проведенное нами исследование установило, что взаимосвязи между социальным интеллектом и копинг-стратегиями в нашей выборке не доказана в полной мере. Некоторые исследователи полагают, что старший подростковый возраст, являясь переходом в юношество,

является нестабильным возрастным периодом, что может означать, что возраст нашей выборки является слишком неустойчивым для достоверного установления взаимосвязи, что могло в свою очередь повлиять на опровержение гипотезы и что дает основания полагать, что гипотеза доказуема в более зрелом возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14, № 4. С. 147–153. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15200375 (дата обращения: 22.01.2022).

2. Лазарус Р. С., Фолкман С. Стресс, оценка и преодоление. Нью-Йорк : Спрингер, 1984. 456 с.

3. Максимчук Т. В. Взаимосвязь уровня конструктивного мышления и выбора копинг-стратегий в младшем школьном возрасте // Психологическое сопровождение образования: теория и практика : материалы VII Международной научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 28–30 декабря 2016 г. Йошкар-Ола : СТРИНГ, 2017. С. 251–254. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32152010 (дата обращения: 22.01.2022).

4. Наумец, В. А. Социальный интеллект в структуре межкультурной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 563. С. 62–73. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13502504 (дата обращения: 03.02.2022).

5. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. Самара : Бахрах-М, 2001. 672 с.

6. Попова А. Ю. Изучение взаимосвязи личностных особенностей подростка и его копинг-стратегий // Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы : материалы X Всероссийской молодежной научно-практической конференции, Чита, 28 апреля 2017 г. Чита : Забайкальский государственный университет, 2017. С. 179–183. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32455380 (дата обращения: 22.01.2022).

7. Сморкалова Т. Л. Исследование взаимосвязи социального интеллекта и копинг-стратегий (на примере групп с разным уровнем развития социального интеллекта) / Т. Л. Сморкалова // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9, № 12. С. 181–195. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37098082 (дата обращения: 23.12.2021).

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА ОПЕРАТОРОВ КОЛ-ЦЕНТРА

Винцкевич Е. В., Щурова Ю. Е.
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева»
Орел, Россия
E-mail: vintskevich2015@yandex.ru

Стресс представляет собой психическую и эмоциональную реакцию человека на любую ситуацию. В настоящий момент ученые уделяют важное внимание профессиональному стрессу, который имеет физические, физиологические, социально-психологические и структурно-организационные причины. Выделенные источники стресса присутствуют в профессиональной деятельности операторов call-центра.

Было проведено исследование, в ходе которого выяснилось, что профессиональный стресс у операторов call-центром характеризуется средним уровнем, они имеют высокую восприимчивость к организационному стрессу, среднюю частоту проявления стрессовых признаков и средний уровень подверженности негативным последствиям стресса.

В настоящее время особенно остро встает проблема изучения профессионального стресса в системе управления. Ведь стресс оказывает не только негативное влияние на трудовую деятельность человека, но и ухудшает его психическое состояние в целом. Именно поэтому необходимо уделять должное внимание изучению стресса на работе, чтобы научиться предотвращать подобные напряженные ситуации с минимальными психологическими проблемами.

Проблемой стресса занимались как отечественные, так и зарубежные ученые, однако вопрос остается до сих пор актуальным. Исследователи выделяют профессиональный стресс как один из видов стресса, возникающий под воздействием негативных ситуаций.

Первым ученым, который ввел понятие стресс, был Г. Селье. Он дал следующее определение данному понятию: «Стресс – это физиологические реакции на физические, химические и органические факторы» [4].

И если сначала стресс рассматривался только с позиции физиологического аспекта, то в дальнейшем это явление получило общебиологическое, психологическое обоснование.

В 1997 г. Р. Лазарус, С. Фолькман под психологическим стрессом понимали важные для благополучия личности взаимоотношения со средой, которые подвергают испытанию имеющиеся в распоряжении организма ресурсы и иногда могут их превышать [3].

В настоящее время ученые уделяют особенное внимание изучению профессионального стресса, который постоянно нарастает. В 2019 г. IT-

сервис провел опрос, в ходе которого было выявлено, что 9 из 10 сотрудников подвержены стрессу на рабочем месте [2].

В. В. Бойко выделяет следующие причины профессионального стресса:

1. Физические (производственная вибрация, шум и т. д.).

2. Физиологические («сменный график», отсутствие режимов труда и отдыха, нерегулярное питание).

3. Социально-психологические (конфликты на рабочем месте, перегрузка работников, неотлаженность информационных потоков и т. д.).

4. Структурно-организационные (неграмотное построение структуры организации, распределение должностных обязанностей, возложение чрезмерной ответственности на сотрудников и т. д.) [1].

Нами было проведено эмпирическое исследование профессионального стресса операторов call-центра. Для проведения исследования был подобран комплекс диагностических методик, которые позволили определить уровень профессионального стресса испытуемых, их восприимчивость к организационному стрессу, частоту проявления стрессовых признаков и уровень подверженности негативным последствиям стресса. Диагностический инструментарий состоял из методик: тест профессионального стресса Ч. Спилбергера (адаптация А. Б. Леоновой), методика оценки организационного стресса Маклина, адаптированная Н. Е. Водопьяновой и опросник «Инвентаризация симптомов стресса» Т. Иванченко.

Эмпирическое исследование проводилось с октября 2021 г. по февраль 2022 г. на базе ООО «Телеконтакт». В нем приняли участие 40 операторов, среди которых 5 мужчин (12,5 %) и 35 женщин (87,5 %). Возраст испытуемых составлял от 18 до 50 лет.

Анализ и интерпретация полученных данных (тест профессионального стресса Ч. Спилбергера) показали, что общий уровень профессионального стресса у большей части операторов call-центра (55 %) соответствует среднему уровню, многие испытуемые (40 %) имеют низкий уровень профессионального стресса и у 5% испытуемых выявлен высокий уровень профессионального стресса (рис. 1).

Основными источниками профессионального стресса у операторов call-центра являются: несправедливость в оплате труда или распределении материальных поощрений, невыполнение сотрудниками и/или подчиненными своих обязанностей и повышенная ответственность за выполняемую работу.

С помощью методики оценки организационного стресса Маклина нами также было выявлено, что большинство сотрудников call-центра (52,5 %) имеют высокую восприимчивость к организационному стрессу. Они часто испытывают напряжение, редко отдыхают, тяжелее пере-

носят трудности, продолжают после окончания рабочего дня думать о незавершенных делах, почти всегда расстраиваются, если не получается так, как они того хотели. Следовательно, уровень их тревоги не снижается и за пределами работы. Многие испытуемые (45 %) большую часть времени уделяют своей работе, не всегда успевают заняться другими делами, не имеют времени для собственных интересов, увлечений и хобби, что негативно сказывается на их самочувствии.

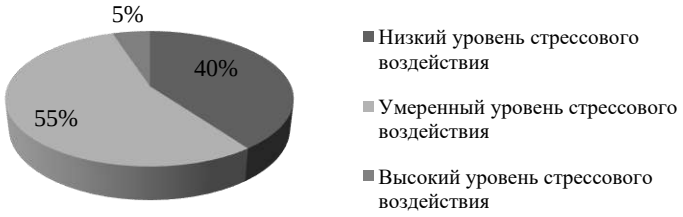

Рис. 1. Уровень стрессового воздействия профессиональной деятельности на операторов call-центра

Опросник «Инвентаризация симптомов стресса» Т. Иванченко показал, что у подавляющего большинства операторов call-центра (72,5 %) наблюдается средняя частота проявления стрессовых признаков и средний уровень подверженности негативным последствиям стресса. Высокая частота проявления стрессовых признаков отмечается у каждого восьмого испытуемого. Это говорит о высоком уровне подверженности данных испытуемых негативным последствиям стресса. 7,5 % испытуемых очень высокую частоту проявления стрессовых признаков и очень высокий уровень подверженности негативным последствиям стресса. Такое же количество испытуемых (7,5 %) имеют психическую адаптированность к стрессу. Они легко справляются с жизненными трудностями (рис. 2).

Рис. 2. Частота проявления стрессовых признаков у операторов call-центра

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессиональный стресс у операторов call-центром характеризуется средним уровнем, они имеют высокую восприимчивость к организационному стрессу, среднюю частоту проявления стрессовых признаков и средний уровень подверженности негативным последствиям стресса.

На основе полученных результатов нами разработана и в настоящее время проходит апробацию программа рисуночной терапии, направленная на преодоление профессионального стресса операторов call-центров. Мы предполагаем, что использование рисуночной терапии в работе психолога с операторами call-центра позволит снизить уровень профессионального стресса, уменьшить восприимчивость к организационному стрессу, снизить частоту проявления стрессовых признаков и уровень подверженности негативным последствиям стресса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Газиева М. З., Масаева З. В. Стрессоустойчивость индивидуальности как предмет психолого-педагогического изучения // Западно-Сибирский педагогический вестник. 2014. С. 317–322.

2. Гайва Е. Опрос: Стресс на работе испытывают более 90 процентов россиян // Российская газета RG.RU. 2019. URL: https://rg.ru/2019/08/05/opros-stress-na-rabote-ispytyvaiut-bolee-90-procentov-rossiian (дата обращения: 21.01.2022).

3. Манухина С. Ю., Глушач Н. Н., Манухина Н. М. Профессиональный стресс в организационной среде // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4 (60). С. 350–354.

4. Селье Г. Общая психология: Некоторые аспекты учения о стрессе / под ред. В. В. Петухов ; сост.: Ю. Б. Дормашев, С. А. Капустин, Е. Е. Насиновская. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998. 124 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ЦИФРОВЫХ ФОБИЙ

Гитихмаева Л. М.
НАО «Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева»
Нур-Султан, Республика Казахстан
E-mail: enu.psichologists@gmail.com

Современное цифровое общество, в котором взаимодействие с техникой тесно встроено в жизнь каждого гражданина, с огромной скоростью переводит в цифровое поле все большее количество активностей и персональных услуг для человека. Мобильные гаджеты, телефоны и смартфоны, компьютеры, планшеты, ноутбуки, смарт-часы, очки и шлемы виртуальной и дополненной реальности стали не только привычной в применении вещью, но и превратились в объект исследований наук о человеке.

Расширение функций, выполняемых гаджетами, увеличение ресурсов сети Интернет, внедрение и активное использование множества социальных сетей, разработка большого количества приложений для всех потребностей человека (приложения для красоты и здоровья, безопасности, общения в сети и вне ее, мобильные игры, приложения для творчества, виртуальные библиотеки и фонотеки и т. д.) влияют на изменение процесса коммуникации «человек – человек», «человек – техника».

Меняется количество людей в мире, вовлеченных во взаимодействие с техникой и цифровым миром, количество времени, проводимого каждым человеком в сети и в собственном гаджете, отношение к собственной технике и к самому себе, представленному в цифровом пространстве [2].

Взаимодействие с техникой вызывает и возникновение новых цифровых фобий, формирующихся в процессе использования гаджетов и цифровых технологий [6; 8].

Выделяют несколько видов цифровых фобий, которые можно разделить на три условных блока:

1. Фобии использования техники:

- киберфобия, технофобия – иррациональный страх контакта и освоения новых технологий. Фобия, распространяющаяся на всю новую для человека технику, при которой человек отказывается знакомиться с ней и осваивать ее использование, испытывая к ней непреодолимое отвращение и страх [3];
- телефонофобия – страх использования телефона. Одна из самых «старых» фобий, прослеживающаяся с конца XIX в. Человек боится пользоваться телефоном из-за опасения, что его активность в телефоне

будет использована против него (могут узнать его местонахождение, его данные и важную для него информацию);

- ционетфобия – страх социальных сетей, при которой человек не использует ресурсы социальных сетей, отвергая саму возможность появления в цифровом поле;
- энэсэофобия – страх слежки в социальных сетях со стороны спецслужб, при котором человек подозревает, что все гаджеты и устройства могут передавать сигналы о его действиях и с помощью его техники за ним может осуществляться наблюдение [5, с. 103];

2. Фобии лишения техники:

- номофобия – панический страх перед возможной потерей или кражей смартфона, постоянная боязнь оставить его где-то или выйти из дома без него [7, с. 16];
- интернет-хронофобия – боязнь потерять время в интернете, провести его впустую, упустить что-то важное в собственной жизни из-за подключения к сети Интернет;

3. Фобии активности в социальных сетях:

- имоджифобия – страх применения стикеров и значков, обозначающих эмоции, не к месту или не в соответствии со статусом получателя;
- селфифобия – страх перед публикацией плохого селфи, при котором человек опасается, что его фотографии выставляют его в невыгодном свете и поэтому либо не публикует их совсем, либо использует большое количество фильтров для их обработки;
- тредофобия – боязнь оставлять комментарии к информации, размещенной в сети (видео, твиты, фото);
- троллефобия – страх подвергнуться критике в социальных сетях [2, с. 70].

Активное исследование «цифровых фобий» как психологической проблемы происходит во всех странах мира и в фокусе внимания исследователей не только количество людей, подверженных данным фобиям, их проявление у отдельной личности, но и их влияние на все общество в целом.

Особое внимание и активное изучение занимает одна из цифровых фобий – номофобия, исследуемая с 2008 г. университетом штата Айова и отличающаяся от остальных фобий не отказом от использования техники или социальных сетей, а ее чрезмерным использованием. В настоящее время в термин «номофобия» вкладывается не только страх остаться без мобильного телефона, но и степени зависимости от него. Именно номофобию исследователи называют новой нехимической зависимостью в группе технологических аддикций [3, с. 620]. Номофобии особенно подвержены молодые люди и подростки, активно пользующиеся мобильными гаджетами.

Рассмотрим несколько блоков факторов, претерпевающих изменения при чрезмерном развитии номофобии у молодежи:

1. Здоровье человека. Постоянное использование цифровых гаджетов ведет за собой ухудшение зрения, перенапряжение глазных мышц, головные боли по типу мигрени, изменение осанки, особенно шейного отдела позвоночника. Нарушение сна из-за использования гаджета в ночное время и использования его в положении лежа в кровати. Снижение остроты слуха, возникновение болей по типу «туннельного синдрома» из-за постоянного крепкого держания телефона в руках и листания ленты социальных сетей, возникновение явления «SMS палец», при котором отмечается воспаление и гипертрофия мышц пальцев, чрезмерно нажимающих на кнопки или экран телефона.

2. Развитие психических процессов, особенно процессов запоминания и сохранения информации. Чрезмерное использование сотовых телефонов влияет на концентрацию и сосредоточенность внимания. Сокращается время восприятия информации, появляется «клиповое мышление». Люди больше времени тратят на концентрацию на информационном поводе или отбрасывают его как несущественный. Изменяется объем потребляемой информации, процесс ее фильтрации и определение степени приоритетности и значимости для человека. Может проявиться явление информационной перегрузки, при котором информация принимается человеком, но не перерабатывается и не осмысливается из-за ее чрезмерного объема.

3. Механизмы саморегуляции человека. Мобильный телефон начинает играть роль своеобразного «казино», дающего социальное вознаграждение в виде лайков, комментариев, реакций, твитов, ретвитов по непредсказуемому графику. Дофаминовый выплеск за счет цифрового подтверждения успешности или привлекательности вызывает потребность попробовать еще раз и обращаться к телефону и социальным сетям снова [7, с. 114]. Поскольку эмоциональное подтверждение приходит по непредсказуемому графику у человека не выстраивается единого шаблона взаимодействия с цифровым и виртуальным миром, и он пробует большее количество активностей в цифровом мире, что, в свою очередь, приводит к увеличению времени, проводимого во взаимодействии с гаджетом.

4. Замещение чувства одиночества посредством использования социальных сетей, создавая ощущение окружения себя людьми и «снятие» чувства одиночества при использовании своих социальных сетей. Виртуальное общение позволяет человеку создать свой собственный иллюзорный мир, в котором у него много друзей и знакомых, активно идет общение. Так он чувствует себя нужным, востребованным. В случаях, когда в социальных сетях он не получает подтверждения своей

значимости, человек испытывает негативные переживания. Поскольку процессы общения в реальном и виртуальном мире отличаются, то могут утрачиваться навыки установления реальных контактов и перенос фокуса внимания в виртуальный мир общения.

5. Качество социальных контактов. Чрезмерное увлечение смартфонами при социальных контактах получило название фаббинга, описывающего пренебрежение личным общением в пользу цифрового. При этом личное общение становиться поверхностным и бессодержательным, теряется социальная близость и удовлетворенность отношениями [3, с. 64]. Отвлечение на сигналы телефона и социальных сетей при живом общении, приоритетность цифрового мира реальному, предпочтение в выборе общения через телефон живому общению обедняют реальные социальные контакты и изменяют стилевые особенности общения.

6. Эмоциональный интеллект. Общее снижение социального интеллекта, из-за чрезмерного использования выражения эмоций с помощью цифровых сигналов (картинки, гифки, эмодзи, готовые открытки, интернет сайты поздравлений). Человек может выразить не присутствующую эмоцию цифровым знаком и этим же знаком отгородиться от реального эмоционального контакта в обществе. Это влечет за собой снижение эмоциональных контактов в реальном обществе и предпочтение в выражении эмоций в «цифре», поскольку это более эмоционально безопаснее и проще для самого человека. Во время онлайн-общения с легкостью можно избегать контактов с собеседником, игнорировать сообщения, если не находятся нужные слова или если нет желания контактировать. Конфликты в цифровом мире так же протекают и решаются с помощью цифровых сигналов, которые невозможно перенести в реальный мир, приводя к потере навыков выстраивания бесконфликтных взаимоотношений и навыков решения конфликтов в реальном мире [1].

7. Искажение в восприятии мира. Идеальная картинка социальных сетей начинает восприниматься как реальность чужой жизни, а собственные снимки начинают подгоняться под созданные самим человеком параметры «идеальности». Это приводит к тому, что большинство номофобов выдают желаемое за действительное, публикуя снимки и посты далекие от истинного положения вещей. Что в свою очередь может провоцировать неудовлетворение собственной жизнью и способствовать возникновению тревожности. Подсчет лайков и равнение на идеальные картинки усиливают нервозность, понижают самооценку и провоцируют депрессию. Уровень популярности в социальных сетях влияет на психологическое состояние здорового человека, но, при выраженной номофобии, такая связь прослеживается [4, с. 107].

8. Повышение уровня стресса. Использование телефона как предмета для смещенного поведения, когда человек, чтобы снять проявления стресса, выполняет шаблонные, не приводящие к результату повседневные действия для урегулирования собственного стресса. Телефон в этот момент выполняет функции переключения внимания вместо урегулирования причины стресса.

9. Формирование «пузыря фильтров». Фильтры социальных сетей показывают в рекомендованных для человека то, что похоже на его запросы, вбитые ранее, т. е., создается определенный «пузырь фильтров», контролирующий информацию, предназначенную для каждого из пользователей. Из-за такого фильтра обедняется информационное поле каждого человека, укрепляются стереотипные представления о предметах или явлениях за счет многократного повторения. Пользователь не видит информации, выходящей за рамки, созданного для него информационного поля.

10. Комплексное воздействие на личность человека. Последствия данных феноменов носят комплексный характер, что затрудняет оценку их влияния на отдельного индивида и общество в целом, затрудняя выделение одного предиктора, запускающего номофобное поведение, поскольку объединяет в себе большое количество личностных, культурных, социальных и ситуативных факторов. При чрезмерном использовании сотовых телефонов обедняется эмоциональный фон, снижается потребность в социальных контактах, теряются навыки решения конфликтов и выражения чувств в реальном общении. Изменяется поле информации и восприятие мира, при изменении механизмов саморегуляции и снижении здоровья населения.

Таким образом, существует несколько вариантов цифровых фобий, связанных с появлением большого количества современных гаджетов. Все эти фобии очень молодые и слабо изученные формы аддиктивного поведения, возникшие, когда компактные и функциональные сотовые телефоны стали доступны большому количеству пользователей. Рассматривая вопрос психологических проблем, связанных с мобильными телефонами, психологи отмечают, что они носят комплексный характер и заслуживают досконального изучения с помощью применения качественных, и количественных исследовательских методов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фазлыева Р. А. Номофобия в современном мире // Аллея науки. 2018. Т. 3, № 10 (26). С. 834–837.

2. Гремилова Е. А. «Постмодернистская ловушка» или как технологии рождают в нас номофобию // Вестник современных исследований. 2019. № 1.6(28). С. 87–92.

3. Екимчик О. А., Крюкова Т. Л. Фаббинг как угроза благополучию близких отношений // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27, № 3. С. 61–76.

4. Коваленко Л. А. Социально-психологические аспекты девайс-зависимости современных школьников и студентов // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3, № 2. С. 103–108.

5. Морозова Л. Л. Синдром постоянного нахождения онлайн или как гаджеты изменили нашу жизнь // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1-2. С. 102–106.

6. Рулева А. В., Павлова Е. В. Цифровые фобии: опыт эмпирического исследования // Психологическое здоровье и развитие личности в современном мире: Материалы Международной научно-практической конференции, Благовещенск, 23–25 октября 2019 года. Благовещенск : Амурский государственный университет, 2019. С. 68–74.

7. i DISORDERS – новые виды психических расстройств, связанные с использованием современных информационных технологий / И. А. Федотов, С. В. Кукушкин, В. А. Доровская, Я. А. Антошкин // Омский психиатрический журнал. 2015. № 4 (6). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/i-disorders-novye-vidy-psihicheskih-rasstroystv-svyazannye-s-ispolzovaniem-sovremennyh-informatsionnyh-tehnologiy (дата обращения: 10.02.2022).

8. Yang K.-M. The effect of self-esteem and depression on smartphone addiction among university students // Journal of the Korea Convergence Society. 2016. Т. 7, № 1. С.113–123.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ» В СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Горальская Ю. С.
МБОУ «Гимназия информационных технологий № 61 г. Донецка»
Донецк, Донецкая Народная Республика
E-mail: yuliya.goralskaya@mail.ru

Актуальность исследования определяется кардинальными социально-экономическими изменениями, которые произошли в нашей республике за последние годы, и которые отразились на трансформации индивидуального и общественного сознания, размытости идеалов и нравственных ориентиров, затрудняющих процесс социализации. Особенно остро сказываются эти изменения на подростках, которые планируют свое будущее. Социально-психологическая реальность, социально-психологические явления возникают как отражение различных форм общения и взаимодействия. Формирование личности происходит с помощью собственного опыта становления и развития в непосредственных социальных контактах, в ходе которых человек подвергается воздействию микросреды, а через него – и макросреды, его культуры, социальных норм и ценностей. Это и есть социализация личности. Таким образом, актуальность темы исследования связана с необходимостью развития личного активности, выбора собственной осознанной позиции, которая помогла бы подросткам успешно реализовать себя. Этим фактом и обусловлен тот интерес к подросткам, как специфической социальной группы, процесса их социализации. Несмотря на то, что данная проблема длительное время исследовалась специалистами в области философии, социологии, социальной психологии, педагогики, акмеологии и других общественных наук, она до сих пор не утратила своей актуальности.

Согласно распространенному определению, социализация (от лат. socialis – общественный) – это процесс вхождения индивида в общество, усвоение им социального опыта, социальных ролей, норм, ценностей, необходимых для успешной жизнедеятельности в данном обществе. В процессе социализации у человека формируются социальные качества, знания, умения, соответствующие навыки, что дает ему возможность стать дееспособным участником социальных отношений [1]. Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни, так и в условиях целенаправленного формирования личности. Благодаря активности человека его жизненный путь, отображение ней социально-психологической реальности превращается в сложную двустороннее взаимодействие

личности и социальной жизни. Сложный процесс взаимовлияния друг на друга и являются источником развития и становления индивида.

Источники современной концепции социализации находим в трудах А. Бандуры, Г. Тарда, Т. Парсонса. Изучение процессов социализации в наше время сводится к широкому и узкому пониманию этого понятия. Социализация в широком понимании – это определение происхождения и формирования родовой природы человека. Речь идет об историческом процессе развития человечества, филогенез. Социализация в узком смысле – это процесс приобщения человека к социальной жизни путем активного усвоения его норм, ценностей и идеалов.

Т. Парсонс в роли основного механизма социализации определяет приспособление. Большинство исследователей утверждают, что адаптацию можно рассматривать как составляющую социализации и как ее механизм. Поэтому различается два вида адаптации – психофизиологическая и социально-психологическая, находящихся во взаимосвязи. При этом социально-психологическая адаптация представляет собой овладение личностью роли при вхождении в новую социальную ситуацию, это – конкретный процесс социализации. Адаптация является лишь одним из элементов социализации наряду с другим, не менее важным, – активностью личности, ее творческим выборочным отношением к среде, активным воспроизведением социального опыта, преобразованием имеющихся социальных условий и форм. Итак, социализация предстает как единство адаптации и активности личности: усвоение норм и ценностей социальной среды происходит во взаимозависимости и взаимосвязи с активностью индивида [1].

Похожей позиции придерживаются представители бихевиоризма Б. Скиннер и Дж. Доллард, которые считали, что становление личности происходит в процессе научения человеком социальным нормам. Ч. Кули и Дж. Мид считали, что одним из механизмов социализации является модель «межличностного общения», согласно которой индивид, глядя на себя глазами других людей, усваивает в результате множества интеракций правила общежития. Ж. Пиажета, Л. Колберг предложили «когнитивную» модель социализации, сводится к развитию сознания и самосознания ребенка в процессе овладения образным и абстрактным мышлением [2].

Социализация не является односторонним процессом. Мы учимся у своих родителей, сверстников. Под влиянием этих людей у нас формируются интеллектуальные, социальные и физические навыки, которые необходимы для выполнения наших социальных ролей [4].

К агентам (институтам) социализации молодежи относят, кроме семьи и школы, общество сверстников, «значимых других» соседей, друзей, учителей, средства массовой информации, книги и тому подобное.

Значимость агентов социализации на разных этапах жизненного пути разная. В период детства (первичной социализации) главную роль играют семья, группы сверстников, соответствующие средства массовой информации, школа, «значимые другие». В дальнейшем, в период вторичной социализации, когда социализирован индивид входит в новые сферы объективного мира, особенно значимые образовательные институты (образовательные учреждения), общества сверстников, средства массовой информации. Именно здесь формируется среда, воспримет индивид, с которым он себя идентифицирует, и существование которого он поддерживает [5].

Социализация происходит под целенаправленным и стихийным воздействием большого количества социальных структур, социальных институтов и организаций, отдельных личностей, которые способствуют усвоению индивидом социальных норм и ролей. Их называют агентами социализации (первичной и вторичной). На разных этапах социализации они играют разную по значению роль. Например, в дошкольном возрасте важнейшими агентами социализации выступают родители (агенты первичной социализации), а в зрелом возрасте на первое место выходят агенты вторичной социализации, которые олицетворяются в различных институтах общества, как трудовой коллектив, церковь, армия, средства массовой информации, государство и многие другие [1].

Важнейшим и самым влиятельным агентом социализации человека на первых этапах его жизни, т. е. в детстве и подростковом возрасте, является семья [3]. Именно с помощью семьи ребенок включается в жизнь общества, именно в семье формируется первичная социальная сущность индивида. Семья знакомит ребенка с правилами поведения в обществе, общения с другими людьми, с моделями ролевого поведения. Социальный статус семьи определяет социальный статус индивида в течение первых двадцати лет его жизни. В процессе первичной социализации, которая происходит именно в семье и с ее участием, индивиду передается культура общества – его ценности, нормы, обычаи, язык. По мнению Т. Парсонса, то, что происходит в семье – больше, чем простая форма социализации, поскольку знакомство с этими аспектами культуры в данный период превращает их в часть личности ребенка.

Семья может влиять на процесс социализации как положительно, так и отрицательно (если ребенку прививаются ценности, нормы, которые идут в разрез с общественными, а образцы поведения, которые наблюдает ребенок являются асоциальными (алкоголизм, наркомания, жестокость и т. д.)) [4]. Школа – социальный институт, который прививает ребенку навыки группового общения, способность к взаимодействию с другими, к совместной деятельности, формирует представле-

ние об общественных ценностях. Именно в школе ребенок учится соревноваться, переживать успех и поражение. В школьный период у ребенка формируется самооценка, которая во многих случаях сохраняется в течение всей жизни [7].

Сверстники тоже влияют на социализацию индивида, особенно в подростковом возрасте. В среде сверстников подросток учится общаться на равных, а не по принципу иерархии, как это происходит в семье или школе, знакомится с ценностями своего поколения. Как сверстники, так и школа вносят определенные коррективы в семейные ценности, приобретает индивид в раннем детстве. На социализацию взрослых и детей среди других агентов социализации влияют средства массовой информации – пресса, радио, и особенно телевидение. СМИ – это важный источник распространения информации, пополняет знания человека об окружающем мире. СМИ формируют потребительские нужды, стереотипы поведения, часто отличаются от тех, с которыми они сталкиваются в своем непосредственном реальном окружении. СМИ принимают активное участие в формировании общественного мнения, при этом возможна реализация как творческих, так и разрушительных задач [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Проблемы социализации. История и современность. М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2013. 216 с.

2. Белолюбская А. Ю., Барахсанова Е. А. Роль семьи в социализации подростка // Педагогика и психология семьи: современные вызовы, традиции и инновации, 2015. 316 с.

3. Козлов В. В., Шухова А. Н. Гендерная психология. М. : Речь, 2010. 272 с.

4. Корчак Я. Как любит ребенка. М. : АСТ, 2014. 480 с.

5. Махиянова А. В. Социализация в современном обществе (гендерные модели и особенности) // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 3. 298 с.

6. Свенцицкий А. Л. Социальная психология. М. : Юрайт, 2014. 408 с.

7. Синькевич В. Ф. Семья, как фактор социализации личности подростка // Социализация личности в условий реализации государственного образовательного стандарта, 2015. 415 с.

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ИСТОЧНИК ИЗБИРАТЕЛЬНЫХ ИСКАЖЕНИЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Горшкова А. С.
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»
Москва, Россия
E-mail: kitsune_2@outlook.com

Мышление как деятельность по решению задачи с дальнейшим применением к нему общедеятельностных правил сочетает в себе систему интеллектуальных операций, имеющих в том числе биоэволюционные начала, и мотивационно-смысловое насыщение этой системы. Таким образом этот подход снимает ряд вопросов, предъявляемых к предыдущим теориям мышления, аккумулируя их достоинства. Деятельностный подход к изучению мышления, в том числе из-за апелляции к понятию смысла, учету мотивации и эмоций в ходе решения задачи, позволяет говорить об индивидуальных особенностях мыслительной деятельности.

Индивидуальность мышления проявляется, в частности, в его личностно-типологических особенностях. Типологическая характеристика мышления проявляется в мотивационной направленности мышления субъекта, определяя предпочтение или отвержение того или иного типа задач, а также эффективность их выполнения. Преобладающий тип мышления определяет не просто выбор тех или иных задач, но и конкретные средства и способы их решения.

Экспериментальные исследования, проведенные в русле смысловой теории мышления О. К. Тихомирова [4], обнаружили, что в зависимости от степени и характера связи смысла задачи с актуальным состоянием мотивационной структуры субъекта поиск решения может протекать как по объективно-познавательному сценарию, так и по личностно-смысловому. При попадании смысла задачи в зону актуального для конкретного субъекта мотивационно-смыслового конфликта объективная, познавательная функция мышления теряет свою первостепенность. Таким образом под воздействием актуального мотивационно-смыслового конфликта возникает феномен избирательного искажения мыслительных процессов [1]. Он отражает переход мыслительной деятельности от выполнения познавательной функции к функции субъектной, которая состоит в придании понятийного или квазипонятийного характера новым смыслам, возникающим в ходе мотивационно-смыслового противоречия.

Понимание мышления как полимотивированной, смыслонасыщенной деятельности и учет многообразия его параметров, формиру-

ющих индивидуальные паттерны мышления, порождает проблему поиска тех областей психической жизни, которые в известной мере будут аффектогенны, положительно или негативно, для значительного количества людей, и которые, в свою очередь, особенно плодотворны для продуцирования избирательных искажений различного рода.

Одной из таких зон, потенциально продуцирующих для субъекта мотивационно-смысловой конфликт, является гендерная идентичность, как совокупность социальных статусов касательно пола, имеющихся в культуре субъекта, и биоэволюционных задатков, их реализации и отношения к ним. Она вырабатывается прижизненно, порождая активность субъекта к поглощению, переработке, а в более взрослом возрасте – критичному фильтру гендерной информации. Гендерная идентичность поддается статусной классификации по Дж. Марсиа, что подчеркивает активность субъекта в ее создании и эмоциогенность этой активности, увеличивающую шанс на получение иных статусов идентичности: либо на пассивное предрешенное согласие, либо на выготскианское понимание кризиса – внутриличностного конфликта.

В этом плане иные виды идентичности по своей значимости для субъекта в разных аспектах ей уступают и/или зависят от нее, как профессиональная (в силу особой фундаментальности пола в сравнении с работой или гендерных асимметрий в профессии) или же этническая (пронизанная гендерными стереотипами и поддающаяся изменению менее болезненно, без потенциальных хирургических вмешательств).

Маскулинность и фемининность в своем содержании порождают дополнительные сложности в конструировании для субъекта [3]. С одной стороны, они отсылаются к древнейшим историко-культурным ролевым архетипным концептам, приобретая характер гендерных требований. С другой стороны, в современных противоречивых условиях эти феномены проявляются как изменчивые в зависимости от конкретного дискурса, которые могут исчисляться десятками в течении коротких временных промежутков из-за ролевого многообразия XXI века, а тенденции к глобализации, феминизации, кризису маскулинности и вовсе размывают гендерные требования. Андрогинность же, постулирующаяся наиболее полезной для психологического благополучия как баланс сочетания мужского и женского, видится двояко трудоемкой – со стороны выдерживания внешней критики и трансформирующихся социальных догм и со стороны психических ресурсов, способных поддерживать этот баланс.

Гендерная идентичность имеет содержательную структуру: когнитивный (совокупность представлений), аффективный (эмоциональная их оценка), поведенческий (гендерная самопрезентация) и семантико-символический (понятийно–смысловое наполнение) ком-

поненты [2]. Взаимосвязь их позволяет последним насыщаться и видоизменяться по своему обширному и многоаспектному содержанию, составляя суть адаптивности и индивидуальности каждого субъекта.

Единство когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов вне зависимости от их содержания остаются идентичными и подчиняющимися общим психическим законам, что позволяет совершать методологические обобщения разнообразных проявлений гендерной идентичности, как и любой другой. Семантико-символический компонент гендерной идентичности является тем понятийно-смысловым ядром идентичности, которое, в свою очередь, насыщает этим смыслом все остальные компоненты, преломляя их через культурный символизм и таким образом обусловливая особую аффектогенность гендерности для субъекта вне зависимости от ее полюса. Семантико-символический компонент, таким образом, по своему названию и смыслу отсылает нас к слову, языку и речи как пространству для трансляции, видоизменения, декодирования содержания гендерной идентичности.

Язык как совокупность кодирующих информацию символов, насыщая когнитивный, аффективный, поведенческий, символико-семантический компоненты структуры гендерной идентичности информацией, позволяют гендерности транслироваться вовне, через речевой и культурный код. Гендер, как утверждается, не может существовать вне языка или дискурса [5].

Имплицитные способы конструирования гендера в языке различным путем порождают смыслонасыщенные отношения разного уровня очевидности между субъектом и предикатом. Среди этих способов – ассоциации и метафоры, актуализация гендерных стереотипов, создание гендерных асимметрий, апеллирование к андроцентричности или, наоборот, метагендерности. В связи с этим формулируемое лингвистами понятие гендерно значимой информации можно трактовать как знаковые языковые или символические единицы, потенциально эмотированные для субъекта, поскольку апеллируют к тем или иным составляющим гендерной идентичности своим содержанием.

Таким образом, мы предполагаем, что гендерно значимая информация, содержащаяся в мыслительных задачах, будет влиять на специфику их выполнения, порождая избирательное искажение соответствующих процессов. В связи с содержаниями основных типов гендерной идентичности и их сопоставлением с биологическим полом субъекта целесообразно предполагать, что смысловое поле гендерности будет разниться: иные виды гендерно значимой информации будут являться таковой для одной комбинации «пол+гендер» и не являться для другой.

Многие из известных способов диагностики особенностей мышления («Пиктограммы», «Трактование смысла пословиц», «Исключение

четвертого лишнего» и пр.) апеллируют также и к культурному коду субъекта. Результат этих методик особо подвержен влиянию феномена избирательного искажения в силу специфики стимулов.

В силу этого гипотеза нашего планируемого исследования состоит в том, что гендерная идентичность субъекта избирательно связана с его познавательными процессами, а именно: основные искажения в структуре мыслительной деятельности наблюдаются в темах, связанных с гендерными ролями, представлениями и функциями.

Предполагаемые методики исследования:

- диагностика гендерной идентичности (С. Бем, модификация В. А. Лабунской и М. В. Бураковой) – группирующая;
- проективная самооценка гендерной идентичности «Я – женщина / мужчина» (Л. И. Ожигова);
- модифицированная методика «Пиктограммы» (с гендерно зависимым материалом);
- методика «Исключение предметов» («Четвертый лишний») в ее клинической модификации (С. Я. Рубинштейн);
- модифицированная методика «Определение смысла пословиц» (с гендерно зависимым материалом).

Мы предполагаем, что гендерная принадлежность субъекта связана с избирательным влиянием на содержание и протекание мыслительной деятельности: в зависимости от содержательных характеристик материала она проявляется в суждениях и символических аспектах мышления. В содержательно нейтральном – гендерно не связанном материале – мыслительная деятельность не проявляет своей специфики в связи с гендерной принадлежностью, а с гендерно содержательно связанном – наблюдается специфика суждений, обобщений, символического мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арестова О. Н. Развитие представлений о роли мотивации в мыслительной деятельности / О. Н. Арестова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 2. С. 128–138.

2. Перегудина В. А. Особенности становления мужской и женской гендерной идентичности в возрастном диапазоне от старшего дошкольного до юношеского возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Перегудина Виктория Альбертовна; Белгород. гос. нац. исслед. ун-т. Тула, 2011. 239 с.

3. Севелова М. А. Маскулинность и фемининность как ключевые категории гендерной теории // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2011. № 5-6. С. 43–47.

4. Развитие деятельностного подхода в психологии мышления / О. К. Тихомиров, Ю. Д. Бабаева, Н. Б. Березанская [и др.] // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева. М. : Смысл, 1999. С. 191–234.

5. Черных О. Ю. Лингвистическое конструирование гендера // МНКО. 2018. №4 (71). С. 562–564.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛЬНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ1

Гриненко Д. Н., Каргина А. Е., Медовикова Е. А., Морозова И. С.
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Кемерово, Россия
E-mail: e-medovikova@yandex.ru

Психологическая безопасность личности имеет особое значение для рассмотрения роли субъективно окрашенных проявлений поведения человека в условиях профессиональной деятельности. Горная промышленность представляет собой сферу производства, в которой важное значение отводится адекватному реагированию субъекта профессиональной деятельности на ситуации риска (неопределенности), что обусловливает в свою очередь необходимость определения личностных конструктов, оказывающих значимое влияние на поведение человека.

Факторный анализ позволяет выявить выраженность и взаимообусловленность личностных конструктов, включенных в структуру психологической безопасности личности, что дает понимание возможности коррекции поведения и деятельности специалистов с учетом их индивидуально-психологических особенностей.

Психологическая безопасность личности в производственной сфере на сегодняшний день имеет большое значение. В основании проблемы лежат высокие требования к личности горнорабочих подземных (ГРП) в связи с неопределенностью (высоким уровнем риска) в производственной деятельности.

Т. В. Эксакусто уделял большое внимание роли личности в современном обществе, говоря о зависимости личности от системы социальных отношений (требований профессиональной среды). В связи с чем встает вопрос компетентности личности как субъекта психологической безопасности, предполагая учет индивидуально-психологических особенностей [7].

Само понятие «психологическая безопасность» рассматривается в широком контексте, авторы исследования уделяют внимание социально-психологической безопасности личности в условиях производственной деятельности (Т. В. Эксакусто, М. А. Котик, Е. А. Климов и др.) [1; 2].

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, в рамках научно-исследовательского проекта 20-413-420003 р_а «Обеспечение безопасности труда и охраны здоровья сотрудников предприятий угольной промышленности Кузбасса: социально-психологические факторы, превентивные меры снижения рисков травматизма»

Подход к пониманию психологической безопасности личности предполагает исследование данного конструкта с объективной и субъективной точек зрения. Объектная направленность в изучении психологической безопасности личности отражает исследование человека в процессе производственной деятельности под воздействием ряда условий (оптимальный характер) [4; 6].

Субъектное направление позволяет выявить активную деятельностную позицию личности в процессе обеспечения собственной психологической безопасности. Таким образом, психологическая безопасность личности, по мнению Н. С. Ефимова и коллег, рассматривается с позиций отношения субъекта к себе и социальному окружению [3].

Согласно данным, полученным в наших исследованиях, психологическая безопасность личности представляет собой сбалансированное состояние отношения субъекта деятельности к себе, что выражается в самоуважении, саморегуляции поведения и деятельности, реализации собственных целей, оценке оставшегося времени личности, готовности к риску, жизнестойкости. Отношения с социумом определяются гибкостью поведения, контактностью, копинг поведением в ситуации риска (неопределенности), фокусировании на возможностях/ограничениях в процессе производственной деятельности [5].

Мы считаем очень значимой позицию Т. В. Эксакусто, согласно которой психологическую безопасность личности необходимо описывать как целостную характеристику, определяющую активную роль в профессиональной сфере, рассматривая ее как совокупность взаимосвязанных составляющих (динамическая, статическая, результативная стороны личности) [7].

Статическая сторона отражает совокупность таких параметров, как цели жизни, представления о смысле жизни, способность принимать решения и нести ответственность за результаты своей деятельности (Д. А. Леонтьев, В. С. Агеев, Х. Цахер. М. Фрезе и др.).

Динамическая составляющая включает такой аспект, как саморегуляция деятельности, основными аспектами которой являются планирование, моделирование ситуаций окружающей действительности, самостоятельность в принятии решения в ситуации риска (неопределенности), а также самоуважение, как компонент личностного самоопределения (С. Л. Рубинштейн) [8].

Результативная составляющая характеризуется готовностью личности реагировать в ситуации неопределенности (риска) и включает в себя такие компоненты как жизнестойкость, копинг поведение в стрессовой ситуации, принятие риска (С. Мадди, Д. А. Леонтьев, С. С. Гончарова, Д. МакЛейна, Е. Г. Луковицкая и др.).

Целью исследования стало определение факторной структуры психологической безопасности личности работников угольной отрасли (подземный горнорабочий).

В исследовании приняли участие 200 респондентов (ГРП) в возрасте от 25 до 60 лет.

Для реализации поставленной цели использовались следующие методики:

1. Методика «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой;
2. Опросник «Профессиональная временная перспектива будущего»Х. Цахера и М. Фрезе;
3. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева;
4. Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома;
6. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (адаптированный вариант методики «Coping Inventory for Stressful Situations») Н. Эндлер, Д. Паркер (адаптация: Т. Л. Крюкова);
7. Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева);
8. Опросник толерантности к неопределенности Д. МакЛейна (адаптация Е. Г. Луковицкой);
9. Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» С. С. Гончаровой;
10. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности Т. В. Корниловой.

Для определения эмпирической модели психологической безопасности с точки зрения субъектного подхода был использован факторный анализ, который позволил из 22 отдельных переменных выделить структуру взаимосвязей признаков, уменьшив их исходное количество путем перехода к факторам. Факторный анализ осуществлялся с использованием специализированной компьютерной программы STATISTICA 10. Для определения числа факторов был использован критерий Кайзера. По результатам проведенного анализа была получена структура, включающая в себя ряд факторов (3 фактора при общей дисперсии результатов 52,8 % и детальном рассмотрении факторных нагрузок), представленная в табл.

На основании описанных в статье параметров психологической безопасности личности в субъектном представлении статистическая сторона представлена 1 фактором, в большей степени определяется жизненными целями, представленными возможностями в рамках профессиональной деятельности.

Динамическая составляющая – фактор 2, характеризует процесс развития личности в основании которого лежит саморегуляции действий и поступков.

Таблица

Общая структура психологической безопасности личности

Фактор 1 (25,6 % от общей дисперсии)	Фактор 2 (18,4 % от общей дисперсии)	Фактор 3 (8,8 % от общей дисперсии)
Цели жизни (0,79)	Планирование (0,86)	Гибкость (0,49)
Локус контроля – Я (0,84)	Моделирование (0,64)	Контактность (0,51)
Локус контроля – жизнь (0,62)	Самостоятельность (0,92)	Жизнестойкость (0,96)
Результат жизни (0,90)	Самоуважение (0,76)	Проблемно-ориентированный копинг (0,88)
Фокусирование на возможностях (0,88)	Самообвинение (0,56)	Принятие риска (0,75)

Статическая составляющая – 3 фактор определяется такими параметрами как жизнестойкость личности и особенности реагирования в ситуации риска (неопределенности).

Таким образом, можно утверждать, что психологическая безопасность личности комплексное понятие, включающее в себя определенное количество показателей, позволяющих спрогнозировать поведение личности в ситуации риска (неопределенности), что и представляет собой деятельность в условиях угольной промышленности.

В дальнейшем предполагается рассмотреть поведение личности в рамках факторного анализа с различными типами психологической безопасности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова О. В. Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. № 9 (41). С. 3–12.

2. Дуганова Ю. К. Структура субъектности студентов с разными типами психологической безопасности // Вопросы современной науки и практики. 2012. № 1 (37). С. 90–103.

3. Ефимова Н. С., Субботина Л. Ю. Психология безопасности человека : монография. М. : РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2013. 191 с.

4. Медовикова Е. А., Морозова И. С., Каргина А. Е. Предикторы психологической безопасности личности в условиях профессиональной среды // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психологические науки (теория и методика профессионального образования). 2020. № 2 (52). С. 161–167.

5. Содержательные характеристики психологической безопасности личности / И. С. Морозова, Е. А. Медовикова, А. Е. Каргина, Д. Н. Гриненко // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал : материалы VII-й Международной научно-практической конференции, Красноярск, 26–27 ноября 2020 года ; Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого. Красноярск : Версо, 2021. С. 151–159.

6. Шлыкова Н. Л., Львов В. М. Проблемы психологической безопасности личности // Социальный психолог. 2002. № 2. С. 62–69.

7. Эксакусто Т. В. Теоретические основы социально-психологической безопасности : монография. Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2011. 244 с.

8. Krasnyanskaya T. M., Tylets Fractal V. G. Approach to the Interpretation of Psychological Safety of the Person // European Journal of Psychological Studies. 2015. 2(6). P. 48–57.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

РАЗВИТИЕ ЗАПАДНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ЕГИПТЕ В XIX–XX ВВ.

Даулетчин Г. Н.
ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан»
Центр исламоведческих исследований
Казань, Россия
E-mail: Gaziz.dauletchin@gmail.com

В большинстве арабских стран зарождение современной психологии, как научной дисциплины началось в начале XX в. Египет был первой арабской страной, которая смоделировала научные психологические подходы в исследованиях, преподавании, практике и создании независимых кафедр психологии. Эта тенденция сопровождалось созданием первого светского университета в 1908 г., тогда он назывался Египетским университетом, а ныне Каирским университетом. Создание в 1908 г. Египетского университета, на базе которого и преподавалась психология, было частью широкого общественно-политического движения, вызванного восстанием египтян против османского господства и британской оккупации. Основание египетского университета означало продолжение процесса модернизации страны по западному образцу и обеспечило социокультурный климат, который способствовал распространению западных научных школ. При поддержке египетского правительства была начата подготовка египетских ученых в ведущих образовательных центрах Англии, Франции, а затем и Соединенных Штатов, ставших в дальнейшем преподавателями в собственных университетов.

В 1925 г. Египетский университет был официально признан Министерством образования, которое начало снабжать его необходимым бюджетом. Это событие вызвало ряд решений, касающихся его административной организации. Одно из таких решений предусматривало, что факультет искусств будет разделен на ряд кафедр, одна из которых была бы посвящена философским исследованиям. Психология была распределена на несколько лекций под эгидой этого факультета и, следовательно, должна была преподаваться преподавателями философии, которые были в основном французами [1].

Примечателен здесь тот факт, что в дополнение к Египетскому университету, а ныне именуемому Каирским Университетом [2], были созданы еще два университета: Александрийский Университет [3] и Университет Айн-Шамс [4].

Также в 1929 г. произошло событие, оказавшее значительное влияние на ход развития данной дисциплины: египетское правительство пригласило известного швейцарского педагога Э. Клапареда в качестве

временного советника министра образования. Мандат состоял в том, чтобы провести обзор национальной системы до вузовского образования и представить рекомендации по ее улучшению. Э. Клапареда начал с проведения ряда психологических тестов на интеллектуальные способности среди большой выборки египетских школьников, что потребовало перевода на арабский язык таких тестов, как тест на интеллект Стэнфорда-Бине и ряда других. Для проведения тестов потребовалось обучение некоторых египетских помощников, таких как Аль-Кусси (1906–1992) и др. Которые в последствии стали преподавателями психологии в университетах Египта. Доклад, представленный Э. Клапаредом позволил значительному числу египтян познакомиться с современными западными психологическими концепциями, такими как интеллект, интеллектуальное развитие, индивидуальные различия, целенаправленное поведение, кривая умственного развития, стимулы, активизирующие разум, и т. д. В подготовленном по итогам исследования докладе Э. Клапаред представил следующие рекомендации:

1. Система образования должна быть функциональной, ориентированной на удовлетворение основных потребностей ребенка.
2. Дети от природы приспособлены к играм. Это их способ получить массу психологических преимуществ. Поэтому рекомендуется, чтобы все школьные программы, начиная с детского сада и заканчивая средней школой, были обогащены игровыми мероприятиями.
3. Целеустремленность – одна из главных характеристик человеческого поведения. Учащиеся должны чувствовать, что то, чему они учатся, служит значимой цели, связанной некоторыми из их личных проблем и потребностей.
4. Свобода – это главный путь к воспитанию.
5. Методы преподавания должны учитывать индивидуальные различия между учащимися.

Наиболее важной оказалась стратегическая рекомендация Э. Клапареда создать институт высшего образования для подготовки учителей в египетские средние школы. Эта рекомендация вскоре была реализована при Каирском университете, что оказало существенное влияние на будущее психологии в этой стране. Наиболее важными инновациями были:

- в институте были представлены учебные программы, касающиеся психологии образования и психического здоровья;
- была создана программа для разработки методов коррекционного обучения.

Отличившиеся выпускники отправлялись за границу для получения степени доктора философии в области педагогической психологии.

Юсуф Мурад. Арабский Фрейд. Египетское правительство выделяло образовательные гранты для обучения отличившихся студентов в высших учебных заведениях Западной Европы. Студенты, окончив учебу и вернувшись в Египет, оказали большое влияние на дальнейшее развитие психологии в Египте.

Одним из самых выдающихся ученых психологии в Египте был Юсуф Мурад (1906–1966). Будучи отличившимся выпускником Каирского университета, получив образовательный грант, в 1931 г. Юсуф Мурад отправляется получать знания психологии во Францию.

В 1940 г. Юсуф Мурад защищает докторскую научную степень в Париже. Название основной научной работы – «Развитие интелекта. Исследования в области психологии. Формирование и сравнение», а название дополнительной работы «Физиогномика у арабов. Взгляд Фахрутдина ар-Разы». В этом же 1940 г. он возвращается в Египет, становится преподавателем на факультете искусств Каирского университета и первым ученным, который начал преподавать психологию на арабском языке. В период с 1940 по 1962 г. он подготовил 16 магистров и 4 доктора психологии. Уже через пять лет после своего возвращения на родину, в результате активной деятельности он основал организацию «интегративных психологов» и основал научный журнал о психологии, он так и назывался «Журнал о психологии». Журнал был основан в 1945 г. и выпускался до февраля 1953 г. Всего было восемь выпусков журнала, общее количество выпущенных страниц 3622. Выпуск журнала был остановлен в 1953 г. из-за отсутствия финансирования. Как сам об этом пишет Юсуф Мурад «Кто-то будет опечален закрытием данного проекта, а кто-то рад. Опечалены будут друзья, которые желают культурного развития обществу. Рады будут противники журнала, которые критиковали этот проект за якобы то, что я заставляю студентов университета принимать участие в выпуске журнала… Я был доволен тем, что прилагал все свои усилия для выпуска этого журнала, в том числе и финансовые… но у всего есть придел» [5]. В 1943 г. Юсуф Мурад написал на арабском языке книгу под названием «Шифа ан-нафс», которая познакомила арабскую аудиторию с основными теориями и научными школами западной психологии того времени. А такие его книги, как «Основа знания о психологии», «Учение интегративного подхода» продолжили ознакомлять заинтересованную аудиторию с психологией. Стоит отметить, что огромное значение для продвижения в Египте и арабских странах западных теорий и идей о психологии, оказала подготовка и издание Юсуфом Мурадом терминологического психологического словаря на арабском языке. Он ввел в широкий оборот важнейшие термины западной психологии, например, в 1945 г. Юсуф Мурад обозначил термин «бессознательное», как «аль-ла –шу’ур»,

заимствованный в свою очередь у известного средневекового суфийского философа Ибн Араби.

Пламенный интерес к идеям западных психологов был не только у научных, но и у религиозных деятелей. Так, например, в 1947 г. Саид Кутуб обсуждал эвристическую ценность психологического и, в частности, психоаналитического подхода к литературной критике. Кутб продемонстрировал психоаналитический подход, подробно рассмотрев фрейдовское исследование Леонардо да Винчи. Знакомство С. Кутба с Фрейдом было почерпнуто непосредственно со страниц «Маджаллат Ильм ан-Нафс», автором, которого являлся Юсуф Мурад, о чем свидетельствует его ссылка на термин «бессознательное», как на «аль-ла-шуур», а также использование им термина «аль-джинсия аль-митлия» для обозначения гомосексуализма. Оба эти термина были выдвинуты на арабском языке журналом «Маджаллят аль-ильми ан-нафс» [7].

Позже, про Юсуф Мурада в свет выходит книга автора и научного деятеля Омнии аш-Шаукри под названием The Arabic Freade. Psychoanalysis and Islam in modern Egypt [6], в которой описывается его вклад в развитие психологических теорий и идей в Египте и арабских странах в целом.

Преподавание психологии в университетах Египта в наши дни. Первая полностью независимая в Египте университетская кафедра психологии была создана в 1974 г. в Каирском университет. Несколько месяцев спустя другие египетские университеты начали следовать этому примеру. До этого самостоятельных кафедр психологии не существовало. Психология преподавалась на кафедрах искусств. В настоящий момент В Египте существует 54 университета [7], и в большинстве из них представлены кафедры и факультеты психологии. Например, в Американском университете в Каире на кафедре психологии под руководством профессора К. Фордона [8] реализуется программа по подготовке психологов-бакалавров и магистров. Студенты бакалавры изучают такие темы, как: введение в психологию, введение в психологическую статистику, методы исследования психологии (лаборатория), психология сообщества, социальная психология, продолжительность развития, когнитивная психология, поведенческая психология, психологическое тестирование и оценка, теории личности, психология патологий, биопсихология, история и системы психологии, теорию личности, социальную психологию.

Студенты магистранты проходят обучение на таких курсах, как: психология сообществ и теория систем, этика психолога, основы консультирования, статистический анализ, групповое консультирование, консультирование коммерческих и некоммерческих организаций.

В данном университете миссия кафедры состоит в том, чтобы развивать психологию как фундаментальную и прикладную науку, как в

Египте, так и в арабском мире в целом, а также способствовать более глубокому пониманию человеческого поведения, мышления и эмоций посредством обучения студентов, и проведения исследований.

Студенты бакалавры получают прочную основу в теории, методологии и основных областях современной психологии, а магистранты получают необходимые знания и навыки для компетентной профессиональной практики.

Заключение. В Египте, как в части арабского мира, психология развивалась во времена средневековья. Но в дальнейшем, в период колониализма эта традиция была прервана, перестала развиваться. Новый этап развития этой дисциплины был в начале XX века, основанный на западноевропейских идеях о психике и душе. В настоящий момент этот толчок привел Египет к созданию самостоятельных образовательных программам, факультетов на базе университетов. Во многом Египет можно воспринимать, как один из центров подготовки квалифицированных специалистов и преподавателей. Но на данный момент, проведенное исследование не позволяет сказать об уровне и качестве подготовке. Требуются дополнительные изыскания, сравнения с другими образовательными центрами, чтобы понять и оценить уровень подготовки специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abdel-Sattar Ibrahim. Arab World Psychology // Wiley Online Library. 2011. Vol. I. Cross-Cultural Psychology. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118339893.wbeccp032. (дата обращения: 12.24.20221).

2. Сайт Каирского Университета. URL: https://cu.edu.eg/Home (дата обращения: 12.24.2022).

3. Сайт Александрийского Университета. URL: https://alexu.edu.eg/index.php/en/ (дата обращения: 24.12.2021).

4. Сайт Университета Айн-Шамс. URL: https://www.asu.edu.eg/ (дата обращения: 24.12.2021).

5. Мурад Вахба. Юсуф Мурад ва мазхабуху ат-такамулию // Альхайату-альмисрияту-лилькитаб. 1974. С. 21–22.

6. Omnia El Shakry. The Arabic Freade. Psychoanalysis and Islam in modern Egypt. Oxford, 2015. 225 с.

7. Сайт справочника. URL: https://www.4icu.org/eg/ (дата обращения: 01.03.2022).

8. Сайт Американского Университета в Каире. URL: https://catalog.aucegypt.edu/ preview_entity.php?catoid=37&ent_oid=1635&hl=psychology&returnto=search (дата обращения: 01.03.2022).

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧЕЛОВЕКА В РЕКЛАМЕ

Дегтярева В. А.
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения»
Новосибирск, Россия
E-mail: degtyarevava@iCloud.com

Данная статья посвящена воздействию рекламы на человека. В большинстве случаев, те товары и услуги, которые не направлены на удовлетворение базовых потребностей человека – таких как, например, голод или чувство безопасности, – являются навязанными человеку рекламой.

Актуальность данной темы объясняется тем, что внедрение на рынок новых товаров и услуг требует незамедлительного доведения до потенциальных потребителей сообщения о них через рекламу; кроме того, уже присутствующие на рынке товары и услуги также нуждаются в постоянном поддержание интереса к себе за счет рекламы; в связи с этим стремительно развиваются новые формы явной и скрытой рекламы, и ее воздействие на человека очевидно усиливается, заставляя его иной раз сделать выбор в пользу покупки.

Для начала определим, что представляет собой реклама. Реклама – это информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке [1].

Абсолютно каждый день человек сталкивается с рекламой, наличие и количество которой оправдано вполне конкретной целью, – чтобы в условиях рыночной конкурентной среды потенциальный потребитель обратил внимание на определенный товар или услугу и, в последствие, выбрал.

Восприятие человека крайне восприимчиво и, если человек уверен, что он легко фильтрует рекламные сообщения и, тем самым, его вниманием тяжело управлять, то, вероятнее всего, это заблуждение. Реклама прибегает к использованию большого количества различных психологических приемов, которые успешно выполняют свои заданные функции и тонко воздействуют на человека, в связи с чем потенциальный потребитель не замечает, как, вдохновившись яркой рекламой, делает выбор в пользу покупки.

Привлечь внимание, вызвать интерес, пробудить желание к приобретению, действие – четыре этапа, которые обеспечивают успех рекламы. Однако даже для того, чтобы привлечь внимание человека к рекламному обращению, необходимо учесть физиологические и психологические особенности человека, которые в совокупности окажут нужное на него воздействие.

Итак, какие способы чаще всего оказывают точное влияние на человека?

Воздействие на органы чувств.

Любая реклама – это про воздействие на органы чувств человека. Например, запах. Почти никогда человеку не удается пройти мимо кафе или кофейни, не прочувствовав вкус еды или напитка, и связано это с тем, что вытяжки в таких заведениях расположены таким образом, чтобы приятный, вызывающий желание аромат, выходил на улицу и, тем самым, провоцировал у прохожих желание зайти. Люди, которые об этом не догадываются, будут уверены в собственном желании, однако на самом деле оно является навязанным. Кроме того, успешно воздействует на человека зрительный контакт, который вызывает доверие у потребителей. На детских сладостях взгляд персонажей специально направлен вниз – на ребенка, чтобы установить с ним зрительный контакт и пробудить желание к сладости.

Воздействие с помощью цвета.

Разные цвета вызывают разные реакции у человека, и, зная, какой именно цвет вызывает желание заполучить товар и незамедлительно его приобрести, рекламщики умело используют его в своих целях. Особенное внимание цвету уделяется в пищевой промышленности. Создатели рекламы в данном случае подбирают цвета таким образом, чтобы человеку на подсознательном уровне захотелось тот или другой продукт, даже если изначально у него могло отсутствовать желание поесть или перекусить. Наиболее часто, поэтому, используются такие цвета как красный, желтый и зеленый – это те цвета, которые ассоциируются у человека с едой, и наиболее востребован первый из них, поскольку красный пробуждает аппетит и провоцирует к действию, т. е. – к покупке. Примером служат всем известные Coca-Cola, Lay's, KFS.

Ассоциирование человеком себя с тем положительным представлением, которое диктует реклама.

Большинство людей, на самом деле, не умеют быть счастливыми. Они уверены, что для достижения счастья им всегда чего-то не хватает, и реклама готова быть проводником между человеком и теми товарами или услугами, которые, казалось бы, должны это исправить. В дан-

ном случае, реклама преподносит продукт таким образом, словно все проблемы, которые есть у потенциального потребителя, от того, что у него до сих пор нет идеального рекламируемого продукта, который поможет в разрешение всех его проблем. Сюда можно отнести рекламу техники и косметических средств.

Таким образом, реклама везде и даже там, где ее, казалось бы, не может быть, и для реалий современного мира это естественное явление. Однако невозможность обычного человека иной раз противостоять скрытой рекламе, которая успешно воздействует на него с помощью его физиологических и психологических особенностей, может приводит к нежелательной трате человеком своих финансовых ресурсов, но для того и создана реклама.

ЛИТЕРАТУРА

1. О рекламе : федер. закон от 13 марта 2006 г. № 38-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968

2. Котлер Ф., Келлер К. Л. Маркетинг, менеджмент ; пер. с англ. СПб. : Питер, 2006. 814 с.

3. Нуралиев С. У., Нуралиева Д. С., Ким С. А. Маркетинг : учебник. М. : Дашков и К, 2016. 362 с. URL: http://biblioclab.ru

ЖИЗНЬ СОЛО КАК НОВЫЙ СПОСОБ СУЩЕСТВОВАНИЯ

Жураховская А. Ю., Любимова Е. А.
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
Тюмень, Россия
E-mail: an.zhurakhovskaya@mail.ru, e.a.lyubimova@utmn.ru

Время, когда единственным верным и возможным стилем жизни был брак, проходит. Активно осуществляется социокультурная трансформация, которая сопровождается рассветом ценностей индивидуализма.

В современном обществе появляется новый социально-психологический феномен. «Жизнь соло» – явление городского одиночества, осознанный выбор жителей больших городов жить в одиночку [1; 2]. «Жизнь соло», с одной стороны, – новое, с другой, – уже достаточно распространенное явление современного мира, которое становится его неотъемлемой частью.

Сольная жизнь становится частым выбором современных молодых людей. Мужчины в возрасте от 25 до 45 лет все чаще проживают одни [3]. Категорию одиноко проживающих мужчин зачастую представляют молодые люди, профессионалы, которые развелись, либо никогда не вступали в брак. Ключевыми ценностями данной категории людей являются свобода, саморазвитие и личный контроль.

Говоря о факторах, влияющих на решение людей в выборе жизни соло, можно отметить изменения традиционных брачно-семейных отношениях, которые начались во второй половине XX в. К ним можно отнести увеличение числа разводов, увеличение внутрисемейных конфликтов, отличия членов семьи в духовных ценностях и другие. Появление феномена «жизнь соло» связано со спецификой общества потребления. Мужчины, проживающие соло, не хотят вступать в отношения, так как отношения не оправдывают вложенное в них. Общество потребления демонстрирует индивидуализм как основу стиля жизни [4].

Следствием распространения индивидуализма и выбором людей жизни соло становится глобальная тенденция роста доли домохозяйств, которые состоят из одного человека. Демографический переход, заключающийся в росте доли одиночных домохозяйств, осуществляется в России достаточно быстро.

Несмотря на то, что брак больше не является единственным верным способом существования и путем к счастью, молодые люди сталкиваются со сложностью в открытом заявлении о своем одиноком проживании, поскольку в общественном сознании утвердился стереотип, что одиночество является негативным явлением. Из-за общественного мнения мужчинам приходится избегать демонстративного отказа от семейной жизни. В средствах массовой информации настойчиво транслируется мысль, что одиночество является состоянием вре-

менным и неблагоприятным, которое должно преодолеваться для достижения счастья. Одновременно в культуре брак является стандартом.

Теоретическая и художественная осмысленность одиночной жизни также отличается негативным взглядом на данный феномен. В науке сольную жизнь рассматривают через призму феномена одиночества: вынужденное временное состояние человека, которое сопровождается отрицательными переживаниями, эмоциональной и социальной изоляцией [5].

Несмотря на традиционно сложившийся в обществе взгляд, переживание одиночества зависит от отношения к нему человека в целом. Мужчины, которые выбирают одиночество как стиль жизни, сталкиваются давлением со стороны общества: семьи, друзей, знакомых, так как в обществе, где существуют традиции брака и продолжения рода, решение человека оставаться одиноким может вызвать протест, но в современных условиях жизнь в одиночку может соответствовать жизненному выбору человека.

Жизнь соло городских мужчин как постоянный стиль жизни заключается в отдельном проживании (наличие персонализированного пространства) без партнера, детей и родственников. Жизнь соло может быть намеренным отказом от специфического вида близких отношений для сохранения свободной и комфортной жизни, социальной активности и мобильности, компромисс между потребностями в близости и независимости. Такой стиль жизни и дистанцированные отношения могут оцениваться мужчинами как благополучные. Живущие соло отличаются высокой социальной активностью: они чаще выходят из дома и взаимодействуют с окружающим миром, проводят время с друзьями и т. д. Жизнь одиночек наполнена большим числом социальных контактов, без необходимости делать выбор в пользу определенного человека, ограничивая себя этим [6].

Распространение сольной жизни среди мужчин и столкновение их с давлением со стороны окружающих можно считать серьезной социальной проблемой, способной повлиять на уровень межличностных отношений в обществе [4]. Для решения этой проблемы необходимо, в первую очередь, трансформировать представление общества о сольной жизни мужчин.

Недостаточная изученность данного феномена с психологической точки зрения, также обусловливает непонимание его специфики, причин, по которым мужчины все чаще выбирают жить соло, и последствиям распространения данного явления.

Жизнь соло, выбираемая мужчинами, является неоднозначным феноменом, который необходимо изучать, беря во внимание разные его аспекты. Жизнь соло – это новая социальная реальность, здесь важно увидеть не только отрицательные моменты для общества

(ослабление социальных связей, кризис семьи и т. д.), но и положительные (рост социальной активности и мобильности, индивидуализация общества и т. д.).

Возможность преодоления непонимания жизни в одиночку видится, в том числе, в изменении социального отношения к одиночеству. Борьба с его негативными последствиями должна начинаться не с искоренения жизни соло как таковой, а с формирования к ней нового отношения.

Жизнь соло отличается от одиночества. Она подразумевает добровольность и желательность одиночной жизни, из чего следует позитивное переживание одиночества. Мужчина, который выбирает одиночный стиль жизни, отличается от одинокого человека, он может быть счастливым, социально активным членом общества, который принимает одиночество, относится к нему как ценности и возможности быть свободным, использует одиночную жизнь как ресурс для самопознания и реализации своего потенциала.

Жизнь соло как новый социально-психологический феномен и новый способ существования стремительно распространяется в обществе. Российскими исследователями феномен жизни соло мало изучен, в особенности среди мужчин. Недостаточная изученность жизни соло влияет на восприятие данного феномена обществом. Возможность преодоления стигматизации жизни в одиночку видится, в том числе, в изменении социального отношения к одиночеству. Борьба с его негативными последствиями должна начинаться не с искоренения одиночества, а с формирования к нему нового отношения. Актуализация позитивного потенциала одиночества важна для понимания позитивной роли одиночества в развитии личности, нахождения баланса между одиночеством и поддержанием межличностных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кляйненберг Э. Жизнь соло. Новая социальная реальность. М. : Альпина нонфикшн, 2014. 284 с.

2. Любимова Е. А. Жизнь соло как социально-психологический феномен // Выпускная квалификационная работа магистра 2 курса очной формы обучения по направлению подготовки 37.04.01 Психология, магистерская программа «Психологическое консультирование». Тюмень, 2017. 99 с.

3. Каштанова О. В. Актуальность изучения социального одиночества // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 3. С. 318–320.

4. Каштанова О. В. Синглтоны – специфическая категория российских граждан // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 11. С. 206–212.

5. Троцук И. Как стать счастливым: новые смыслы одиночества в современном мире // Социология власти. 2014. № 3. С. 233–247.

6. Горбатова П. М. Жизнь одиночек // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (социальный инженер-2019) : сб. материалов Всерос. конф. молодых исследователей с междунар. участием, 10–13 декабря 2019 г. М. : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство). 2019. С. 165–169.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Ковешникова Е. И.
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: *psy.kovesh@gmail.com*

Для теоретического описания социально-психологических особенностей идентификации были проанализированы работы авторов Ленинградской и Московской школ: О. А. Гулевич, Б. Д. Парыгин, Г. М. Андреева, И. С. Кон.

О. А Гулевич пишет, что групповая идентификация – сложное понятие, определение которого изменялось со временем. В теории социальной идентичности идентификация понималась как осознание человеком связи с группой и позитивное отношение к ней. А в теории самокатегоризации под идентификацией стали понимать осознание человеком подобия между собой и другими членами [1].

По мнению сторонников социальной идентичности, идентификация возникает, когда человек осознает свою принадлежность к определенной группе. Однако ее степень может быть различной: сила зависит от заметности группы, психологического комфорта и необходимости членства в ней [1].

Б. Д. Парыгин пишет о том, что идентификация, или уподобление, предполагает способность общающихся людей представить себя на месте другого, войти в его положение: испытать его внутреннее состояние, посмотреть на самого себя его глазами [2].

Идентификация – это обратный процесс индивидуальности. Когда человек считает необходимым подчеркнуть свою уникальность, он отказывается от восприятия себя как члена группы, и наоборот. Другими словами, личная и социальная идентичность принимаются человеком попеременно, в зависимости от его целей и ситуации, в которой он находится. Эта точка зрения получила название одномерной модели идентичности. При этом процесс идентификации личности осуществляется через механизмы социально-психологического общения: подражание, заражение, убеждение, негативизм, конформизм и т. д.

На основе внешней стороны поведения мы как бы «читаем» другого человека, расшифровываем значение его внешних данных [3]. Г. М. Андреева пишет: «поскольку человек вступает в общение всегда как личность, постольку он воспринимается и другим человеком – партнером по общению – так же как личность» [4]. В ходе познания другого человека одновременно осуществляется несколько процессов:

- эмоциональная оценка этого другого;
- попытка понять строй его поступков;
- основанная на этом стратегия изменения его поведения;
- построение стратегии своего собственного поведения.

В эти процессы включены как минимум два человека, и каждый из них является активным субъектом. Следовательно, сопоставление себя с другим осуществляется как бы с двух сторон: каждый из партнеров уподобляет себя другому. При построении стратегии взаимодействия каждому приходится принимать в расчет не только свои потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает его потребности, мотивы, установки. Это приводит к тому, что анализ осознания себя через другого включает два аспекта:

- рефлексию – своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга. «Глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается внутренний мир первого исследователя» (Кон, 1978);
- идентификацию – отождествление себя с другим, выражает установленный эмпирический факт, что одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление себя ему.

Подобным образом механизмы общения (идентификации в частности) формируются между пользователями сети Интернет. В социальной психологии принято выделять три уровня общения: межличностный, внутригрупповой и межгрупповой [5]. В сети Интернет общение также включает все три уровня, при этом личность может идентифицировать себя с еще большим количеством групп, чем при реальном общении. Поскольку сеть Интернет не имеет территориальных, временных и пространственных ограничений, она позволяет пользователям общаться с представителями разных групп: профессиональных, культурных, этнических и т. д.

В сети Интернет большое количество разнообразных сообществ, где пользователи могут идентифицировать себя по следующим признакам:

- визуальный образ пользователя. В него входит представленный или выбранный пользователем аватар, визуальный контент личной страницы (профиля);
- созданный или выбранный пользователем персонаж, используемый в играх. Такой персонаж может иметь нечеловеческий вид, принадлежать к разным эпохам, обладать магическими силами или свойствами;
- описание профиля. Интересы, жизненные цели, автобиография и т. д.

Согласно данным Всемирного банка [6], не менее 85 % российского населения использует сеть Интернет, включая детей-дошкольников и пожилых людей. Важно понимать, как именно проходит процесс идентификации пользователя, можно ли – и до какой степени – его описывать с помощью существующих методов, однако на сегодняшний день данный вопрос остается недоизученным.

Нам предстоит выяснить, как на идентификацию пользователя влияет привилегированность сообщества, его численность и лидер, принятие этого сообщества и этого лидера социумом, установленные внутренние правила. Транслируется ли идентификация в виртуальном мире в мир реальный и наоборот, все ли признаки при этом сохраняются. Для ответа на эти и многие другие вопросы требуется проведение дальнейших исследований, в том числе направленных на выявление социально-психологических особенностей, наиболее задействованных в виртуальном общении в сети Интернет возрастной категории – юношей и девушек.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гулевич О. А. Психология межгрупповых отношений. М. : МПСИ, 2007. 432 с.
2. Парыгин Б. Д. Социальная психология: Проблемы методологии, истории и теории. СПб. : ИГУП, 1999. 592 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник. М. : Аспект Пресс, 2009. 363 с.
5. Почебут Л. Г., Мейжис И. А. Социальная психология. СПб. : Питер, 2021. 661 с.
6. Individuals using the Internet (% of population) – Russian Federation. URL: https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS?locations=RU (дата обращения: 27.03.2022).

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ У БОЙЦОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

Колобов С. В., Кузьмин М. Ю., Храмовских Д. А.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: kolobov.official@mail.ru mirroy@mail.ru daria.hramovskih@yandex.ru

Современное общество переживает значительные социальные изменения, новые реалии трансформируют и даже «размывают» структуру общественных ценностей молодежи. Поэтому проблема ценностных ориентаций личности сейчас особенно актуальна [6].

Изучение ценностей бойцов студенческих отрядов поможет руководителям движения «Российские студенческие отряды» (далее – РСО) оценить степень выраженности социально значимых ценностей, и в случае необходимости подготовить мероприятия, направленные на формирование наименее выраженных, потенциально значимых для общества убеждений [8]. Таких, как: «Работодатель от высшего образования ожидает получить компетентного работника, государство – правопослушного гражданина, общество – личность, способную к эффективному социальному жизнетворчеству» [4, с. 134].

Впервые термин «ценностные ориентации» был использован у У. А. Томаса и Ф. В. Знанецкого, изучением продолжили заниматься как зарубежные (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Шпрангер, Г. Олпорт, М. Рокич), так и отечественные (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Д. А. Леонтьев) исследователи.

Существуют различные понятия терминов «ценности» и «ценностные ориентации». Д. А. Леонтьев, рассматривая природу индивидуальных ценностей, обозначил, что они могут определяться тремя подходами:

1) ценности связаны с мнением, представлением или убеждением (Rokeach, 1969; 1973; 1979; Ручка, 1976; Брожик, 1982; Schloeder, 1993), которые не обладают самостоятельной побудительной силой, а подкрепляются внешними факторами.

2) индивидуальные ценности или ценностные ориентации рассматриваются как вид социальных установок или интересов (Spranger, 1913; Morris, 1956; Саморегуляция..., 1979), что обозначает появление в ценностях направляющей и структурирующей функции, которые приводят к эффекту ценностной регуляции.

3) подчеркивается внутренняя побудительная сила, связанная с понятиями «потребность» и «мотив» (Maslow, 1970 a; Жуков, 1976; Ди-

лигенский, 1977; Додонов, 1978; Шерковин, 1982; Василюк, 1984), от различных видов деятельности формируется целостная индивидуальная структура, задающая основу личности, что придает ценностям смысловую природу [5].

М. Рокич рассматривал ценности, как «стойкое, длительное убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель (положение, структура) существования является личностно или социально предпочтительным по отношению к противоположному (обратному) способу поведения или конечной цели существования» [9]. Американский психолог выделил несколько видов убеждений: экзистенциальные, оценочные и прогностические. Ценности М. Рокич относил к прогностическому типу (по функциональному значению), он помог определять желательность способа поведения, действий (инструментальные ценности) и стремления к цели (терминальные ценности). По данной иерархии ценностей был выдвинута методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, которая основана на прямом ранжировании прогностического типа убеждений: инструментальные ценности (убеждение в том, что какой-то образ действий или свойство личности являются предпочтительным в любой ситуации) и терминальные ценности (убеждение в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться) [1; 2; 9].

Целью нашего исследования является изучение особенностей ценностных ориентаций личности у бойцов студенческих отрядов. Объектом – ценности, а предметом: особенности ценностных ориентаций личности у бойцов студенческих отрядов.

В исследовании приняли участие 101 испытуемых. Среди них 30 студентов и 71 боец студенческих отрядов возрастом от 17 до 24 лет. Следует отметить широкий возрастной диапазон выборки, однако проблема возрастных различий не является предметом нашего исследования и может быть затронута в отдельной статье. Для изучения системы ценностей была использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [3]. Для статистического анализа различий нами был отобран *U*-критерий Манна – Уитни. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS 23.0.

Прежде всего были установлены особенности ценностных ориентаций личности испытуемых.

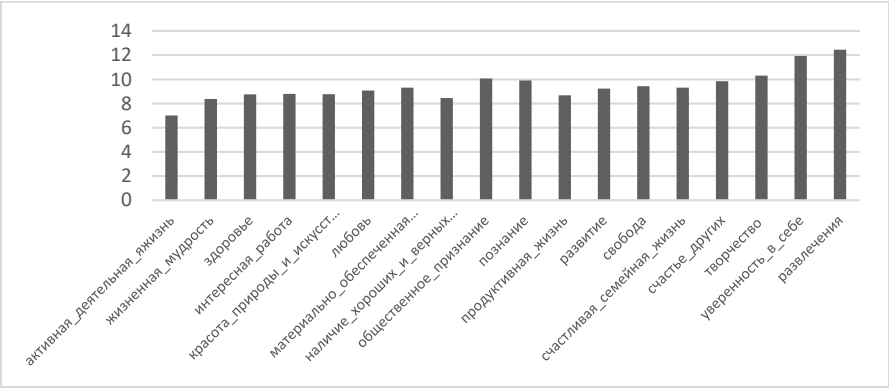

Рис. 1. Результаты исследования терминальных ценностей
у бойцов студенческих отрядов

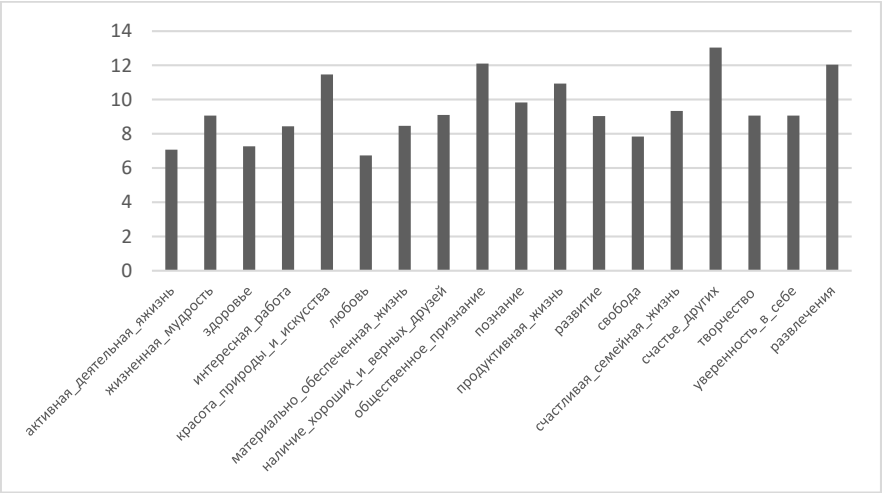

Рис. 2. Результаты исследования терминальных ценностей у студентов

Из гистограмм следует, что наиболее важной для бойцов студенческих отрядов оказалась терминальная ориентация на активную и насыщенную жизнь (средний ранг = 7). Ориентации на уверенность в себе и праздный образ жизни занимают самые низкие по важности в иерархии ценностей (средний ранг =12). У студентов же наиболее значимыми терминальными ориентациями оказались: насыщенная, полная эмоций жизнь; здоровье; любовь; свобода (средний ранг = 7).

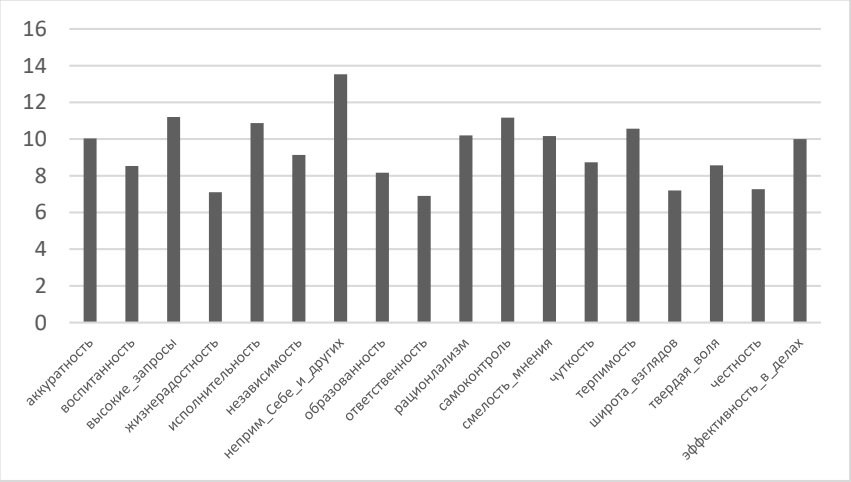

Рис. 3. Результаты исследования инструментальных ценностей
у бойцов студенческих отрядов

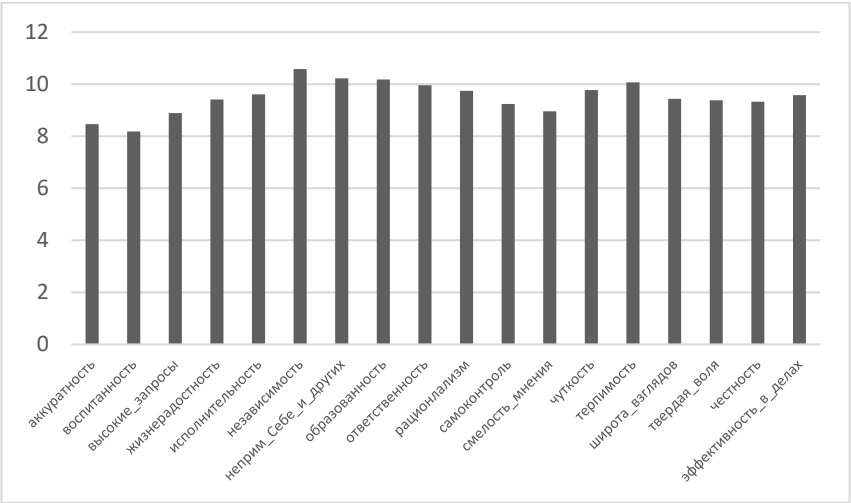

Рис. 4. Результаты исследования инструментальных ценностей у студентов

Как следует из гистограммы, наиболее важной для бойцов студенческих отрядов оказалась инструментальные ориентации: жизнерадостность, ответственность, широта взглядов, честность (средний ранг = 7). Ориентация на непримиримость к недостаткам людей оказалось наиболее низкой по важности в иерархии ценностей (средний ранг – 13,5). У выбор-

ки студентов визуально наблюдается относительно равномерное распределение средних рангов на рис. 4 (средний ранг от 8 до 10,5).

Далее, для изучения особенностей ценностных ориентаций бойцов студенческих отрядов, мы провели статистический анализ различий по шкалам методики «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Таблица 1

Результаты статистического исследования различий ценностных ориентаций студентов

	Ориентация		M	S	*U*-Критерий	P-уровень
Терминальные ценности	Красота природы и искусства	1	11,47	4,70	737	0,01
		2	8,77	4,99		
	Любовь	1	6,73	4,91	754	0,02
		2	9,07	4,96		
	Счастье других	1	13,03	4,94	669,5	0,00
		2	9,85	4,88		
	Уверенность в себе	1	9,07	5,21	739	0,01
		2	11,93	4,41		
Инструменальные ценности	Высокие запросы	1	11,20	5,93	804,5	0,05
		2	8,89	5,22		
	Жизнерадостность	1	7,10	5,65	795,5	0,04
		2	9,41	5,11		
	Нетерпимость к недостаткам	1	13,53	5,42	622	0,00
		2	10,23	4,99		
	Ответственность	1	6,90	4,40	686,5	0,00
		2	9,96	4,98		
	Самоконтроль	1	11,17	4,42	838	0,09
		2	9,24	5,21		
	Широта взглядов	1	7,20	5,62	789	0,04
		2	9,44	5,12		

1 – студенты; 2 – бойцы; M – среднее значение; S – среднекв. отклонение

При анализе средних значений рангов были выделены возможные особенности ценностных ориентаций.

Так, средние ранги по шкалам «Красота природы и искусство», «Счастье других», «Высокие запросы», «Нетерпимость к недостаткам», «Самоконтроль» у бойцов оказался ниже, чем у студентов. Иными словами, данные ценностные ориентации для бойцов значимы больше, чем для студентов.

Средние ранги по шкалам «Любовь», «Уверенность в себе», «Жизнерадостность», «Ответственность» и «Широта взглядов» у бойцов оказались выше, чем у студентов. Иными словами, данные ценностные ориентации для бойцов значимы меньше, чем для студентов.

Далее, для оценки значимости различий по шкалам нами был использован непараметрический *U*-критерий Манна – Уитни.

По результатам статистического анализа подтвердились различия по многим выделенным нами шкалам методики М. Рокича (при p = 0,05 и p = 0,01). Результаты по шкалам «Высокие запросы» и «Самоконтроль» не подтверждают достоверность различий, однако существует статистическая тенденция (при p = 0,1) [7].

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что ценностные ориентации у бойцов студенческих отрядов имеют свои особенности. Данные результаты подтверждаются статистически, и могут быть объяснены тем, что движение РСО, а также форма и содержание деятельности студенческих отрядов оказывают большое влияние на студента, а именно на ценностные образования, которые в свою очередь, по Д. А. Леонтьеву, задают основу личности. Авторы считают, что дальнейшее изучение проблемы психологических особенностей бойцов студенческих отрядов является важным для духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи, поскольку развитие и поддержка волонтерства является ключевым элементом социальной ответственности развитого гражданского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балданова Е. А. Особенности ценностных ориентации студентов технического и гуманитарного вузов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 61. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsennostnyh-orientatsii-studentov-tehnicheskogo-i-gumanitarnogo-vuzov (дата обращения: 20.03.2022).

2. Елишев С. О. Изучение понятий «Ценность», «Ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте // Ценности и смыслы. 2011. № 2 (11). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-ponyatiy-tsennost-tsennostnye-orientatsii-v-mezhdistsiplinarnom-aspekte (дата обращения: 20.03.2022).

3. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М. : ЭКСМО, 2005. 414 с.

4. Козлова Н. М., Кузьмин М. Ю. Формирование ценностных ориентаций как основы профессиональных компетенций студентов-медиков в процессе работы в симуляционном центре // Сибирский медицинский журнал. (Иркутск). 2014. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-kak-osnovy-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-medikov-v-protsesse-raboty-v-simulyatsionnom (дата обращения: 21.03.2022).

5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 486 с.

6. Нагоева Л. Х. Ценностные ориентации: понятие и феномен // Новые технологии. 2011. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-ponyatie-i-fenomen (дата обращения: 20.03.2022).

7. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования : анализ и интерпретация данных : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и по специальностям психологии. [4-е изд., стер.]. СПб. : Речь, 2012. 389 с.

8. Российские студенческие отряды // Википедия. Свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Российские_студенческие_отряды (дата обращения: 20.03.2022).

9. Чистова А. А. Соотношение структуры ценностей и читательских предпочтений молодежи // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2014. № 16 (702). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-struktury-tsennostey-i-chitatelskih-predpochteniy-molodezhi (дата обращения: 20.03.2022).

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ У БОЙЦОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

Колобов С. В., Кузьмин М. Ю., Храмовских Д. А.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: kolobov.official@mail.ru mirroy@mail.ru daria.hramovskih@yandex.ru

В условиях пандемии и, вызванных коронавирусом и военными действиями, глобальных изменений особенно актуальной становится проблема самооценки. Резкая необходимость изменения условий жизни и адаптации к этим условиям, связанным с ограничением социальных контактов и социальной дистанции, безусловно, оказывает огромное влияние как на эмоциональное состояние людей, так и на их личностные особенности.

Изучением самооценки занимались У. Джеймс, Р. Бернс, К. Хорни, К. Роджерс, А. В. Захарова, С. Л. Рубинштейн, Л. В. Бороздина, И. И. Чеснокова, Л. Уэллс, Дж. Марвелл, В. Г Щур, С. Г. Якобсон, Л. И. Божович и др. [1].

«Как в отечественной, так и в зарубежной психологии авторы используют различные термины для обозначения феномена «самооценка». Примером могут послужить термины «самоуважение», «самоотношение», «самопринятие», «публичная самооценка», которые зачастую не подвергаются «разведению» и развернутому определению каждого» [3, с. 46]. «Так, И. И. Чеснокова определяет самооценку как сложное образование человеческой психики, состоящее из двух компонентов: рационального и эмоционального. Первый отражает сопоставление и оценивание собственных личностных качеств. Второй отражается в переживании того, что узнает о себе человек, а также в ценностном отношении к себе и общественной оценке своей деятельности» [3, с. 46]. Л. В. Бороздина дает определение самооценки как специальной функции самосознания, заключающейся в наличии критической позиции индивида относительно того, чем он обладает; его оценкой с позиции определенной системы ценностей [1; 7].

Таким образом, существует множество определений самооценки, а также подходов в изучении данной проблемы. М. Розенберг определял самооценку как некую установку относительно своего «Я», важную роль в формировании которой принадлежит социальным и культурным факторам. Такая установка может быть как позитивной, так и негативной [5; 7].

Механизмом формирования самооценки он считал процесс сравнения, основная роль в котором отводится ценностям [5]. М. Розенберг утверждал, что уровень самооценки определяется тем, насколько реальное «Я» человека соответствует, или не соответствует идеальному «Я».

Чем меньше несоответствие, тем выше самооценка. И наоборот, чрезмерное несоответствие соответствует негативной самооценке, даже если окружающие оценивают его гораздо более позитивно [5]. Необходимо учитывать социологическую направленность работ Розенберга в традиции интеракционистского подхода в рассмотрении «Я» в качестве социального феномена. Так, он изучал влияние на самооценку непосредственно социальных факторов, таких как религия, принадлежность к слоям общества и др., что, по его мнению, приводит к закономерному выводу о необходимости улучшения социальных условий для повышения и поддержания самооценки [5]. Таким образом, самооценка рассматривается как образование, формирование которого обусловлено влиянием на человека внешней среды, без учета внутренних, личностных предпосылок ее формирования и функционирования.

Целью нашего исследования является изучение особенностей самооценки личности у бойцов студенческих отрядов. Объектом – самооценка личности, а предметом: особенности самооценки личности у бойцов студенческих отрядов.

В исследовании приняли участие 101 испытуемых. Среди них 30 студентов и 71 боец студенческих отрядов возрастом от 17 до 24 лет [6]. Следует отметить широкий возрастной диапазон выборки, однако проблема возрастных различий не является предметом нашего исследования и может быть затронута в отдельной статье.

Для изучения «шкала самоуважения Розенберга» [2]. Для статистического анализа различий нами был отобран t – критерий Стьюдента. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS 23.0.

Прежде всего были установлены особенности самооценки личности испытуемых.

Таблица 1

Результаты исследования самооценки личности по методике «шкала самоуважения Розенберга» у бойцов студенческих отрядов и студентов

Уровень самооценки личности	Студенты		Бойцы		Всего	
Низкий	–	–	–	–	–	–
Средненизкий	–	–	3	4,23 %	3	2,97 %
Средневысокий	23	76,70 %	53	74,65 %	76	75,25 %
Высокий	7	23,30 %	15	21,12 %	22	21,78 %
Всего испытуемых	30		71		101	

Оказалось, что 75,25 % испытуемых имеют средневысокий уровень самооценки. Из этого следует, что большая часть испытуемых может адекватно оценить свои достоинства и недостатки, однако неуверенность в себе может проявляться в тех случаях, когда человек осознает невозможность быстрой реакции и коррекции значимых факторов.

Далее для изучения особенностей самооценки личности бойцов студенческих отрядов мы провели статистический анализ различий по методике «шкала самоуважения Розенберга».

Таблица 2

Результаты исследования значимости различий по шкале самооценки М. Розенберга у бойцов студенческих отрядов и студентов

Группа	*M*	*S*	*t-критерий*	*p-уровень*
Студенты	30,83	4,69	,417	,67
Бойцы	30,42	4,44		
M – среднее значение; S – среднеквадратичное отклонение				

Результаты статистического анализа, представленные в таблице, указывают на отсутствие значимых различий в уровне самооценки личности по шкале «Самооценка» у бойцов студенческих отрядов и студентов.

Далее нами были установлены особенности самооценки личности бойцов студенческих отрядов.

Таблица 3

Результаты исследования самооценки личности по половому признаку по методике «шкала самоуважения Розенберга» у бойцов студенческих отрядов

Уровень самооценки личности	Мужской		Женский		Всего	
Низкий	–	–	–	–	–	–
Средненизкий	–	–	3	7,50 %	3	4,22 %
Средневысокий	26	83,87 %	27	67,50 %	53	74,64 %
Высокий	5	16,13 %	10	25,00 %	15	21,12 %
Всего испытуемых	31		40		71	

Оказалось, что 74,6 % испытуемых имеют средневысокий уровень самооценки. Из этого следует, что большая часть испытуемых может адекватно оценить свои достоинства и недостатки, однако неуверенность в себе может проявляться в тех случаях, когда человек осознает невозможность быстрой реакции и коррекции значимых факторов.

Далее, для изучения особенностей самооценки личности бойцов студенческих отрядов, мы провели статистический анализ различий по методике «шкала самоуважения Розенберга».

Таблица 4

Результаты исследования значимости различий по половому признаку по шкале самооценки М. Розенберга у бойцов студенческих отрядов

Пол	*N*	*M*	*S*	*t-критерий*	*p-уровень*
Женский	40	30,00	4,97	-,908	0,37
Мужской	31	30,97	3,67		
N – кол-во испытуемых; M – среднее значение; S – среднеквадратичное отклонение					

Результаты статистического анализа, представленные в таблице, указывают на отсутствие значимых различий в уровне самооценки личности по шкале «Самооценка» у девушек и юношей из студенческих отрядов.

Таким образом, результатами нашего исследования выступают следующие выводы:

1) у студентов, участвующих в движении «Российские студенческие отряды» (далее – РСО) не было выявлено особенностей самооценки, при сравнении с выборкой студентов Иркутского государственного университета, не являющимися участниками движения РСО;

2) у бойцов студенческих отрядов не было выявлено особенностей самооценки по половому признаку.

Данные результаты подтверждаются статистически, и могут быть объяснены тем, что форма и содержание деятельности студенческих отрядов не оказывают влияние на самооценку личности студента. Как было отмечено в статье, самооценка может выражаться в ценностном отношении к себе и общественной оценке своей деятельности, иными словами, оценка себя происходит с позиции определенной системы ценностей. Так, по мнению авторов, в связи с одинаково высокими баллами по самооценке у данной выборки, особенно актуальным становится вопрос об изучении системы ценностей бойцов студенческих отрядов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых : [микроформа] : [Монография]. М. : РГБ, 2004. Оригинал: М. : Проект-Ф., 2001 203 с.

2. Золотарева А. А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга // ОмГУ. 2020. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/validnost-i-nadezhnost-russkoyazychnoy-versii-shkaly-samootsenki-m-rozenberga (дата обращения: 20.03.2022).

3. Колобов С. В., Миронова Е. И., Кузьмин М. Ю. Тревожность и et связь с самооценкой личности у подростков с ожирением // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Иркутск, 2021. С. 46–48.

4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и по специальностям психологии. [4-е изд., стер.]. СПб. : Речь, 2012. 389 с.

5. Некрасова Т. Ю. Особенности реагирования в ситуации «угрозы Я» в зависимости от типа самооценки : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореф. дис. … канд. псих. наук / Некрасова Татьяна Юрьевна. М., 2015. 22 с.

6. Российские студенческие отряды // Википедия. Свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Российские_студенческие_отряды (дата обращения: 20.03.2022).

7. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 143 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЕГИТИМНОЙ АГРЕССИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РАЗВЕДЫВАТЕЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ

А. Б. Кузьмина
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: ssh_kuzmina@mail.ru

В настоящее время, военное положение не только в России, но и в мире, требует от армии подготовки высоких профессиональных кадров. Одной физической подготовки будет недостаточно для показательных результатов в ходе не только военно-бытовых, но и военно-боевых действий. Процесс воспитания военнослужащих протекает через морально-психологический подход, который осуществляется через изоляцию военнослужащих от гражданской жизни и фокусировании только на исполнении служебных обязанностей, применение неформальных, деструктивных форм общения, подчинение специфическому, строгому распорядку дня, исполнение обязанностей в тяжелых военно-бытовых условиях [3]. Это, в свою очередь, влечет за собой последствия агрессивных форм поведения (в некоторых случаях аутоагрессивных). Такая форма агрессии как вербальная встречается чаще в военных структурах. Как правило, она осуществляется через оскорбительные формы общения, унижения и угрозы [2]. В дальнейшем, агрессорам удается оправдывать собственные формы поведения по отношению к своим жертвам, т. е. легитимизировать агрессию [1]. Существует множество примеров легитимизированной агрессии, не ставящих ее статус под сомнение (например, случаи, когда жертва защищается от насильственных действий или солдат обороняется во время боевых действий на войне). Важно упомянуть, что не все формы поощрения агрессии отдельным субъектом или группой субъектов будут одобряемы в обществе [3]. Существуют примеры, когда человек намеренно легитимизирует собственные агрессивные формы поведения, хотя они таковыми не являются [1]. Это представляет интерес психологическим исследованиям для выявления причинно-следственных связей легитимизированной агрессии.

Цель исследования: изучить особенности проявления легитимизированной агрессии и иных поведенческих характеристик военнослужащих разведывательных подразделений.

Гипотеза исследования: военнослужащие разведывательных подразделений легитимизируют агрессивные формы поведения в служебной деятельности.

В исследовании приняли участие 60 военнослужащих разведывательных подразделений в возрасте от 20 лет до 51 года. Респонденты

имели воинские звания от рядовых до офицерских составов. Стаж службы испытуемых составил от 1 до 21 года.

В соответствии с целью исследования был подобран следующий методический инструментарий: опросник исследования уровня легитимизированной агрессии С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского; опросник изучения уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки; шкала ассертивности С. Ратуса; тест «Эмоциональный интеллект» Н. Холла и опросник типов межличностного конфликта в группе, разработанный А. В. Сидоренковым и О. Ю. Шипитько. Дополнительно нами была составлена анкета, направленная на исследование трех блоков: аффективного, когнитивного и поведенческого. Методом исследования выступил дескриптивный анализ с целью выявления выраженности и вариативности исследуемых показателей.

Результаты исследования.

1. Согласно средним значениям описательной статистики, у военнослужащих преобладают когнитивный (знач. 16.03) и поведенческий (знач. 15.06) блоки. Следовательно, военнослужащие подходят обдуманно к выполнению собственных действия, опираясь на ранний опыт. Результаты аффективного блока (знач. 11.01) позволяют говорить о невыраженных циклах ощущений и переживаний военнослужащими.

2. Средние результаты по тесту «Эмоциональный интеллект» показали, что у военнослужащих только показатель «самомотивация» выражен достаточно (знач. 10.03), что говорит о достаточном уровне их произвольного влияния на собственные эмоции. Низкие показатели были выявлены в шкалах «эмоциональная осведомленность» (знач. 5.7), «управление собственными эмоциями» (знач. 6.58), «эмпатия» (знач. 6.98), «распознавание эмоций других людей» (знач. 7.38). Интегральный показатель эмоционального интеллекта военнослужащих, соответственно, низкий (знач. 36.68). Следовательно, у респондентов в меньшей мере выражена возможность понимать собственные эмоциональные состояния и эмоции других людей, а также способность воздействовать на них.

3. Средние значения испытуемых относительно уровня агрессивности показали, что высокий уровень преобладает по показателю «вербальная агрессия» (знач. 91.86), следовательно, респонденты в большинстве случаев проявляют агрессивные формы поведения в словесном общении; повышенный уровень выражен по показателям «физическая агрессия» (знач. 54.83), «подозрительность» (знач. 39) и в интегральной шкале «агрессивность» (знач. 60.85), согласно данным, военнослужащие прибегают к агрессивным формам применения физической силы и относятся с недоверием к окружающим; средний уровень выражен по показателям «косвенная агрессия» (знач. 35.86), «раздра-

жение» (знач. 33.55), «негативизм» (знач. 31.33), «обида» (знач. 24.6), «чувство вины» (знач. 45.83) и в интегральной шкале «враждебность» (знач. 31.8).

4. Согласно средним значениям уровня легитимизированной агрессии было установлено, что в большей степени военнослужащие легитимизируют агрессию в сфере «личный опыт» (знач. 43.8), следовательно, респонденты интересуются видами деятельности, которые связаны с применением агрессивных форм поведения; средние значения показателей были выявлены в сферах: «политика» (знач. 51.9), «воспитание» (знач. 23.1), «спорт» (знач. 17.8), «СМИ» (знач. 36.65) и по интегральному показателю легитимизированной агрессии (знач. 87.73).

5. Средние значения по шкале ассертивности свидетельствуют о достаточном уровне проявляемого признака у военнослужащих (знач. 32.3). Следовательно, респондентам присущи принятие ответственности за совершаемые действия и демонстрация самоуважения.

6. Согласно средним значениям опросника типов межличностного конфликта в группе, выявлен достаточный уровень деятельностно-ориентированного (знач. 12.1) и субъектно-ориентированного конфликтов (знач. 11.5).

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что военнослужащие разведывательных подразделений уверены и сосредоточены на собственном поведении, часто проявляют агрессию в профессиональной деятельности и в некоторых случаях легитимизируют ее, не обращаясь к собственным эмоциям и чувствам, а также к эмоциональному состоянию сослуживцев. Рекомендации: проведение тренингов на повышение коммуникативных компетенций и эмоционального интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Методики диагностики агрессии // Психологическая диагностика. 2007. № 3. С. 41–72.

2. Сидоренков А. В., Шипитько О. Ю. Внутригрупповые противоречия, конфликты и эффективность групп в организации : монография. Ростов н/Д. : Мини Тайп, 2017. 216 с.

3. Крупнов И. В. Профилактика криминально-агрессивного поведения в воинском коллективе. М. : Российская правовая академия МЮ РФ, 2003. 70 с.

ПРОБЛЕМА КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ: ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ВОПРОСА

Купрацевич М. А.
УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»
Гомель, Республика Беларусь
E-mail: shkolnaya7@tut.by

Актуальная задача в психологической науке остается практически неизменной – это психологическое благополучие личности. Стресс является существенным фактором снижения продуктивности или же дисфункциональности состояния человека, но не единственным, большое значение имеет то, как человек справляется со стрессом, с трудной жизненной ситуацией – это так называемый stress-management. Копинг рассматривается как одно из центральных понятий в сфере психологии стресса и адаптации, что помогает понять сущность адаптивности или дезадаптивности человеческого поведения. Копинг-поведение или совладающее поведение дает возможность человеку справиться со стрессом/трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных и целенаправленных действий [1, с. 7–8].

Таким образом, совладающее поведение – это особый вид социального поведения человека, обеспечивающего или же разрушающего его здоровье, благополучие. Соответственно, если человек не владеет этим видом поведения, то возможны неблагоприятные последействия для его психологического благополучия и жизнедеятельности в целом. Поэтому не случайно, что исследовать копинг/совладание (согласно терминологии Л. И. Анцыферовой) первыми начали клинические психологи – Р. С. Лазарус, С. Фолкман, К. Олдвин и др., а в России – Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, И. М. Никольская, Р. М. Грановская [Там же, с. 8].

Впервые термин «coping» (совладание, преодоление) был использован Л. Мэрфи в 1962 г. в исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. Копинг понимается автором как стремление индивида решить определенную проблему, которое, с одной стороны, следует понимать как врожденную манеру поведения, а с другой – приобретенную, дифференцированную форму поведения (владение собой, сдержанность, склонность к чему-либо) [2, с. 161].

Затем понятие «копинг-поведение» в 1966 г. было использовано авторами одной из самых известных и популярных из существующих копинг-моделей когнитивной теории стресса и копинга Р. Лазарусом и С. Фолкман. Они рассматривали копинг в качестве суммы когнитивных и поведенческих усилий, которые затрачивает индивид для ослабления влияния стресса.

Р. Лазарус и С. Фолкман выдвигают свою типологию стратегий преодоления, в зависимости от когнитивной оценки стрессовой ситуации и ресурсов совладания с ней. Психологическое преодоление направлено либо на решение проблемы – проблемно-фокусированное – подразумевает рациональный подход, анализ ситуации поиск путей выхода из проблемной ситуации; либо на изменение собственных установок в отношении ситуации – личностно- или эмоционально-фокусированное – ориентация на эмоциональное реагирование в ситуации стресса, к которым относится дистанцирование, конфронтация, самоконтроль, позитивная переоценка, бегство – избегание, принятие ответственности [2, с. 161].

В последнее десятилетие XX – начало XXI в. появилось несколько новых теоретических подходов к различным аспектам совладающего поведения. Среди них особый интерес представляют: *модель опережающего совладания, ориентированного на будущее (проактивное совладание – Future – Oriented Proactive Coping)* – комплекс процессов, с помощью которых субъект предвосхищает либо обнаруживает потенциальные стрессоры, действует заранее, с целью *предупреждения* их влияния. Оно рассматривается как сочетание процессов саморегуляции и совладания. Ценностью опережающего совладания является ориентация на будущее, его профилактический характер [3, с. 28–29].

Концепция соответствия когнитивной оценки и совладания_(«Appraisal-Coping Goodness of Fit»), (Conway, Terry, 1994; Park, Folkman, Bostrom, 2001) утверждает, что использование функции проблемно-ориентированного совладания является более адаптивным и эффективным в контролируемых ситуациях, при которой имеется больше возможностей к изменению текущих обстоятельств.

Авторы *модели посттравматического роста (model of posttraumatic growth Tedeschi, Calhoun)* сконцентрировали свое внимание, прежде всего, на негативных последствиях психологической проблемы. В процессе совладания с травмой, ее последствиями личность не только может восстанавливаться, возвращаться к исходному уровню функционирования, который существовал до травмы, но и использовать новую возникшую ситуацию как возможность для дальнейшего индивидуального развития [3, с. 25–30].

Таким образом, человек стремится заранее повысить свою устойчивость к стрессам, что может позволить ему снизить вероятность возникновения стрессорной ситуации или уменьшить тяжесть возможных последствий в результате его возникновения.

В России в результате практической востребованности интерес к проблеме совладающего поведения (coping behavior) появился значительно позже – в 90-е годы XX века. Однако сопряженные с ним явле-

ния изучались и ранее, к примеру, «стрессоустойчивость» (Б. М. Теплов, К. К. Платонов, Л. И. Уманский); «система регуляции стресса» (В. А. Бодров), а также некоторые составляющие «субсиндрома стресса» (Л. А. Китаев-Смык), «типы переживания» (Ф. Е. Василюк). В отечественной психологии прочно закрепилось понятие «совладание», что означает справиться, одолеть. В своих исследованиях российские ученые опирались на теорию стресса и совладания Р. Лазаруса. Первые исследования в России по совладающему поведению подростков с аддиктивным поведением, зависимых, воспитывающихся вне семьи здоровых взрослых – Н. А. Сирота, 1994, и больных наркоманией – В. М. Ялтонский, 1995, дали начало быстрому развитию данного направления применительно к лицам с нарушениями социальной адаптации – Л. И. Вассерман, 2003, а также к здоровому контингенту.

Однако исследование совладающего поведения в России имело определенные трудности, связанные с отсутствием адекватных инструментов измерения стратегий и ресурсов копинга. Лишь только в начале XXI века благодаря группе костромских ученых-психологов во главе с Т. Л. Крюковой была проведена объемная работа по адаптации зарубежных методик диагностики совладающего поведения, что является значимым достижением в отечественной науке [Там же, с. 7].

Опросники способов совладания (Ways of Coping Questionnaire, Folkman, Lazarus, 1988), «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях – КПСС» (Coping inventory for Stressful Situations, Н. Эндлер и Д. Паркер), «Шкала совладающего поведения подростков» (Adolescent Coping Scale – ACS) адаптированы Т. Л. Крюковой. В. М. Ялтонским и Н. А. Сиротой адаптированы опросник «Копинг-стратегии школьного возраста» (Ryan-Wenger) и «Индикатор копинг-стратегий преодоления стресса» (the Coping Strategy Indicator) Д. Амирхана. Бернский опросник «Способы преодоления критических ситуаций» – методика Э. Хайма (Heim, 1988) адаптирован в НИПНИ им. В. М. Бехтерева (1998, 2005). Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой (2001) адаптирован опросник «Модели преодолевающего поведения» («Strategic Approach to Coping Scale – SACS», Hobfoll et al.) [Там же, с. 7].

Важным аспектом исследования данного феномена является проблема факторов, детерминирующих совладающее поведение, таких, как: динамических (ситуативных), диспозиционных (личностных), регулятивных, социокультурных, социально-психологических и т. д.

Т. Л. Крюкова рассматривает совладающее поведение в контексте психологии субъекта, что подразумевает под собой разновидность социального поведения, направленного на изменение, преобразование (если ситуация поддается контролю) или же на приспособление к ней

(если ситуация не поддается контролю), устранение проблемной ситуации, благоприятный исход ее решения [Там же, с. 55].

Новый подход осуществляется через анализ совладающего поведения как поведения субъекта, который детерминируется рядом факторов: диспозиционным (личностным), динамическим (ситуационным), регулятивным (регулирующий, представляет самостоятельную основу для управления своим состоянием) и социокультурным (экологическим). Механизмы совладания используются человеком сознательно и целенаправленно, в результате, совладающее поведение, согласно Т. Л. Крюковой, относится к факторам активности человека, называя его дескриптором субъекта и поведением субъекта.

Это проявление сознательного поведения, которое направлено на активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации, в случае ее контроля или приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю [Там же, с. 57].

Значительное число работ направлено на изучение межпоколенных трансляций и системной семейной детерминации становления и реализации совладания, семейных детерминант копинга.

М. В. Сапоровская рассматривает межпоколенный копинг как попытку интеграции двух направлений: психологии стресса и совладающего поведения, и психологии межпоколенных отношений в семье. Она изучала влияние механизма трансгенерации (воспроизводства) и преемственности семейной системы на различные виды совладающего поведения у членов семьи. [4, с. 201].

Важность семейного взаимодействия подчеркнута в исследованиях Е. В. Куфтяк. Так, в качестве ключевых факторов она выделяла следующие модели развития копинг-поведения: феноменология привязанности к значимым взрослым и типология; система личностных отношений с другими людьми, индивидуально-психологические особенности (проявляющиеся в отношениях с внешним); основные параметры семьи, включающие стереотипы взаимодействия, семейные мифы, устои и т. д.; актуальные модели совладающего поведения родителей; особенности детско-родительских отношений. Таким образом, внутренняя динамика поведения действует в комплексе с внешним окружением [5, с. 196].

Второй, не менее важной проблемой в отечественной психологии является вопрос эффективности совладающего поведения. Человек, преодолевающий трудность, должен быть уверен в собственной эффективности совладания, которая может включать в себя уверенность в том, что личность успешно справлялась с подобными проблемами в прошлом, а особенно может справиться в будущем, проявляя гибкость мышления и целенаправленность действий. К факторам эффективно-

сти совладающего поведения относят: повышение адаптивных возможностей, снижение чувства уязвимости к жизненным трудностям, гибкое и адекватное реагирование на изменяющиеся обстоятельства и т. д. [3, с. 38–39].

В. М. Ялтонский и Н. А. Сирота предложили понятие копинг-профилактики в качестве нового направления профилактики заболеваний, которое основано на развитии, формировании совладающего поведения человека со стрессом. Копинг-профилактика стала рассматриваться в качестве научной основы для создания и дальнейшего внедрения в медицинскую практику первичной, вторичной и третичной программ копинг-профилактики [3, с. 5].

Таким образом, специфика совладания со стрессом, факторы, влияющие на выбор копинг-стратегий и их эффективность, психологическая помощь – все это является одним из перспективных направлений современных психологических исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлёв А. Л., Крюкова Т. Л., Сергеенко Е. А. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы // Интеграция академической и университетской психологии / под ред.: А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергеенко. М. : Изд-во Институт психологии РАН. 2008. 474 с.

2. Хачатурова М. Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований // Психологический журнал. 2013. Т. 10, № 3. С. 160–169.

3. Ялтонский В. М. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы // Интеграция академической и университетской психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М. : Изд-во Институт психологии РАН. 2008. С. 21–49.

4. Сапоровская М. В. Межпоколенный копинг в семье: социально-психологические механизмы и групповые эффекты // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 49. С. 3. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 28.12.2021).

5. Станибула С. А. Копинг-стратегии: развитие в онтогенезе // Развитие личности. 2017. № 3. С. 195–196.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ О ЖЕНСКОМ ЛИДЕРСТВЕ

Логинова М. П.
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: loginova.p.maria@gmail.com

В современном обществе происходит переоценка культурных норм, устоявшихся мнений и стереотипов в связи с цифровизацией и глобализацией. Пересмотру подвергаются функции женщины в обществе. В частности, в настоящее время происходит трансформация гендерных стереотипов о женщине как лидере.

В ряде научных статей указываются сильные и слабые стороны женщины-лидера, в сравнение с мужчиной-лидером, что представляется в виде определенных стереотипов о поведении женщин-руководителей. Именно поэтому необходимо рассмотреть какие стереотипы относительно женского лидерства существуют в обществе, и насколько они актуальны для современных реалий.

Гендерные стереотипы – это социально определяемые категории «маскулинности» и «феминности», они зависят от биологического пола и находят свое отражение в социально одобряемом поведении, различиями в статусных позициях мужчин и женщин [5].

Через различные институты (язык, СМИ, Церковь, школа, вуз и т. п.) обществом транслируются доминирующие в данной культуре гендерные нормы. Существуют нормы мужского и женского поведения – нормы маскулинности и феминности соответственно.

Маскулинность – это набор психологических и поведенческих характеристик, касающиеся поведения мужчин в определенной культуре и в определенный исторический этап [Там же]. Феминность – это набор психологических и поведенческих характеристик, касающиеся поведения женщин в определенной культуре и в определенный исторический этап [Там же]. В каждом типе общества существуют определенные представления о том, как должен вести себя тот или иной индивид в соответствии с его гендером.

И. Н. Логвинов отмечает, что понятие «лидерство» – это сложное и многоплановое явление, которое определяется как феномен воздействия или влияния конкретной личности на такие социально-психологические явления, как мнения, поведение, отношения или оценки группы в целом или отдельных ее членов [9]. Похожую позицию высказывает и А. Л. Журавлев [Там же].

А. Л. Свенцицкий дает следующее определение лидерству, как успешное воздействие одного человека на других членов группы для достижения поставленной цели перед этой группой [Там же].

То есть, понятие «лидерство» включает в себя личность лидера группы, его особенности, которые способствуют тому, чтобы группа смогла достигнуть поставленных перед ней задач. В результате чего, личность лидера, как один из элементов лидерства, определяет политику группы. Таким образом, можно заключить, что гендер лидера влияет на особенности группы, на психологический климат в группе, на ее способности достигнуть поставленные задачи. Поэтому стоит рассмотреть, как менялись особенности женского лидерства в различных типах культуры, а также положение женщины в данных типах культуры вообще.

Симона де Бовуар отмечает, что эволюция положения женщины не была поступательной [1]. В конце I – начале II в. н. э. женщина занимает роль соратницы и подруги мужчины, она связана с ним и с его судьбой, она не воспринимается как самостоятельный субъект политической и общественной жизни [Там же].

Распространение христианства способствовало закрепощению женщины, в Церкви женщина могла участвовать лишь на второстепенных ролях [Там же]. Однако в Церкви женщина освобождалась от роли матери и жены. Можно отметить, некоторые черты лидерства у женщины, которая она приобретает именно через Церковь. Примерами могут служить Жанна д'Арк (1412–1431 гг.), Екатерина Сиенская (1347–1380 гг.). Ключевым в данных случаях является, что их «авторитет» для группы осуществляется через христианские откровения, т. е. в данном случае женщины-лидеры использовали обращение к эмоциям для влияния на поведение группы.

Юридический статус женщины не менялся с начала XV и до XIX в., женщина – должна быть матерью и женой [Там же]. Однако благодаря высокой культуре женщины проникают в мужской мир [Там же]. Очевидно, что данное явление касается только представительниц высших сословий. Так, как только подобные женщины могли посещать публичные лекции, а также могли позволить себе занятия с частными наставниками. Имея доступ в просвещенное общество, женщина могла развивать свои личностные качества.

«Популярными» женщинами-лидерами в светской культуре можно назвать: Мария I (Мария Кровавая, Мария Католичка) – королева Англии с 1553–1558 гг., Елизавета I –королева Англии и Ирландии с 17 ноября 1558 по 1603 г. В России женщина сможет занимать престол в эпоху Дворцовых Переворотов – Екатерина I (1725–1727), Анна Иоанновна (1730–1740), Елизавета Петровна (1741–1761), Екатерины II (1762–1796). Всех этих женщин объединяет помимо образованности, которые они могли получить благодаря тому, что принадлежали к высшему сословию (кроме Екатерины I), в правлении им приходилось использовать маскулинные черты лидерства. При этом стоит отметить, что многие из этих женщин не имели «счастливые» семьи. Таким обра-

зом, чтобы стать лидером женщине необходимо было полностью отказаться от семьи.

В XIX в. реформистские движения, развитие промышленности способствуют феминизации культуры, все больше женщин становится образованными, в следствии чего все больше женщин имеют доступ к активной общественной жизни [Там же]. К тому же к середине XIX – началу XX развитие медицины способствует контролю рождаемости, появляются методы контрацепции [Там же]. В результате женщина освобождается от обязанности деторождения, может развиваться как личность, она может реализоваться как экономический субъект.

Карен Хорни в работе «Женская психология» отмечает, что в СССР женщина была более самодостаточной и уверенной в себе, что изменило представление о роли и положении женщины в обществе [10]. При этом за женщиной оставалась роль хозяйки, роль матери, помимо работницы. Но на лидирующих должностях были все же мужчины, женщина все также тратит больше времени на семью.

В современном обществе наблюдается расширение возможностей для самореализации женщины, это связано и с развитием системы образования, с развитием технологий, в результате чего разница в «силе» между мужчиной и женщиной исчезает. Однако существуют определенные стереотипы относительно женского лидерства, а также ряд институциональных сложностей, которые необходимо преодолеть женщине, чтобы стать руководителем.

Б. Гутек разработала концепцию «гендерного потока» – при выборе лидера большое значение играет гендерный фактор: мужчина по сравнению с женщиной воспринимается более перспективным выбором, так как мужчина на посту лидера имеет больше положительных черт, чем женщина [11]. В результате чего формируются определенные представления о поведении руководителя в зависимости от его гендера. Рассмотрим их в табл.

Подобные представления могут породить у женщины негативные установки:

– женщине приходится «захватывать» лидирующие позиции, а также проявлять больше агрессивности, занимая руководящую должность, чтобы удержаться на данном посту. В результате чего у женщины могут сформироваться ярко выраженные маскулинные черты, что в свою очередь может привести к невротизации, мизогинии и «выхолащиванию» эмоций и по отношению к близким [6];

– в результате того, что женщина, по мнению общественности, должна выполнять не только трудовые функции, но и заботиться о семье (быть «хорошей» матерью и женой), в результате чего она может испытывать эмоциональное истощение, раздражительность [Там же].

Таблица

Представления о стилях руководства мужчин и женщин

Мужчина	Женщина
Директивный, авторитарный стиль руководства. Нацелены на достижение целей не зависимо от затрат [2]	Больше присуща пластичность и гибкость в руководстве [2]
Четко держат дистанцию с подчиненными, жестко соблюдают иерархию [2]	Преобладают неформальные отношения, иерархия размывается, тем самым ей легче воодушевлять, влиять на климат трудового коллектива [8]
В общении им присуща агрессия, утверждение своей точки зрения как основной. Низкая степень эмоциональности [2]	Склонны слушать своего собеседника, стремятся к компромиссу в общении, более «демократичны» при принятии решений [2]
Склонны к риску (победа или проигрыш) [3]	Не склонны к риску (однозначно отрицательное явление), чаще выбирают стратегию выживания [3]
Предпочитают экспертный тип власти [2]	Чаще используют основанный на симпатии тип власти [2].

Проанализировав вышеприведенные данные, можно прийти к следующим выводам:

– Исторический анализ положения женщины и ее роли в обществе показывает, что вся история – это существование патриархальной культуры, в которой ключевая роль женщины – материнство. Однако политика христианской Церкви (невольно) способствовала появления женщин-лидеров, которые опирались на эмоции. В светском обществе рост женщин-лидеров стал возможен благодаря развитию культуры и образования. При этом женщинам-лидерам в светском обществе приходилось проявлять маскулинные черты личности, и часто приходилось приносить в жертву семейное счастье. Всеобщая феминизация общества стала возможна благодаря модернизации общества, контролю рождаемости, а также благодаря всеобщему образованию. Таким образом, можно отметить, что развитие женского лидерства стало возможно только при достижении обществом определенного уровня образованности и развитии технологий, которые «уравнивают» в физическом плане труд мужчины и женщины.

– Сегодня женщине необходимо быть на порядок лучше кандидатов мужчин, в результате чего ей снова приходится проявлять агрессивность и маскулинность. К тому же существуют определенные представления о том, что женщина-лидер – это эмоциональный руководитель, который не способен справиться с кризисными ситуациями, так как женщина устанавливает связи на основании симпатии [7]. Стоит отметить, что данные представления сложились в ходе исторического развития женского-лидерства, в патриархальной культуре для того,

чтобы быть «успешным» лидером нужны быть маскулинным, т. е. не быть феминным. А значит феминные черты лидерства воспринимаются негативно. Однако на практике женщины не всегда используют «сердце» и эмоции для достижения поставленных перед ней, как руководителем и ее группой целей, как и мужчина не всегда ведет свою политику агрессивно и с жестким соблюдением иерархии. Лидер в своей политике часто выступает как «андрогинное» существо, которое проявляет различные качества (как маскулинные, так и феминные). Таким образом, видится целесообразной позиция Г. В. Вержибок [4]. Автор отмечает, что противопоставление мужского и женского лидерства не состоятельно, так как создает барьеры на пути развития стабильного социума [Там же]. По мнению автора, необходимо делать акцент на многоаспектности личностных характеристик, индивидуальных особенностях, в результате чего индивид сможет проявить себя более компетентно на должности руководителя, а также появится возможность совместить как сферу семьи, так и сферу труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бовуар С. Де Второй пол. Т. 1: Факты и мифы / пер. с фр.; И. Малаховой, Е. Орловой. СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2021. 448 с.
2. Бушуева Н. В. Женское политическое лидерство: гендерные исследования в России // Социология власти. 2010. № 4. С. 100–106.
3. Бушуева Н. В. Сравнительный анализ мужского и женского политического лидерства // Власть. 2010. № 5. С. 27–29.
4. Вержибок Г. В. Гендерные различия активности и лидерства // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2009. № 1. С. 20–27.
5. Клецина И. С., Иоффе Е. В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен: монография. М. : Проспект, 2021. 144 с.
6. Кошенова М. И. Специфика личностной деформации женщины-руководителя // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7(19). С. 266–269.
7. Кропачева А. А., Суворова Л. С. Трансформация гендерных стереотипов о женском лидерстве // Вестник Университета Российской академии образования. 2016. № 1. С. 91–95.
8. Лейченко О. Ф. Женское лидерство в современном мире // Научные труды Дальрыбвтуза. 2009. Т. 21. С. 1–9.
9. Логвинов И. Н. Основные тенденции в изучении феномена лидерства в современной отечественной психологии // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2014. № 97. С. 1–15.
10. Хорни К. Женская психология. СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993. 224 с.
11. Шепелева Ю. Л. Специфика женского политического лидерства и его востребованность в условиях современности // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2012. № 4. С. 217–223.

О НЕКОТОРЫХ ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЮБВИ

Малышко Н. Ю., Трофимова Е. Л.
ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: mandarin-65@list.ru

К фундаментальным ценностям человечества традиционно относят истину, добро, красоту, счастье и свободу и пр. Но primus inter pares можно назвать любовь, потому что ей последние двести лет в европейской культуре придается крайне высокая ценность. Любовь благодаря романтикам и сентименталистам с конца XVIII в. выступает в качестве самого свободного и непредсказуемого проявления человеческой сущности, спонтанного выражения глубин личности. В античной Греции любовь выступала и в качестве одного из четырех космических первоначал, и в качестве мировой силы, и в качестве бога, и в качестве посредника между богами и людьми – демона, позволяющего человеку совершенствоваться. Поэтому основной проблемой любви является «многообразие форм ее проявления, что затрудняет возможность дать одно-единственное обобщающее, а тем более исчерпывающее ее определение» [5, с. 210]. Любовь как феномен одновременно влекла и отталкивала психологическую науку, ведь предмет любви был чаще всего темой религиозных проповедей и сферой интереса деятелей искусства, но не представителей психологической науки. Стоит отметить, что любовь на сегодняшний день является как предметом междисциплинарных исследований, так и изучается представителями частных наук, например, биологами, генетиками, социологами и др.

Психологи начали широко изучать вершинные феномены личности, в т. ч. и любовь, только во второй половине XX в., необходимо указать, что передовая роль в изучении любви принадлежит представителям человеко-ориентированной, гуманитарной психологии. Методики изучения установок на любовь разрабатывались психологами, в первую очередь позитивными, в последней четверти XX в. [1]. И. А. Джидарьян отмечала, что преобладающее число исследований в основном были направлены на изучение когнитивно- / эмоционально-поведенческих аспектов проявления любви [3]. Собственно, в позитивные психологи под любовью понимают положительное чувство исключительных возможностей. Отечественные же психологи, в частности Д. А. Леонтьев и Б. С. Братусь, продолжая традицию «вершинной психологии», заострили внимание на онтологическом аспекте любви [2]. Данное смещение акцента научного исследования обусловлено тем, что любовь, конечно, сопровождают эмоции и чувства, но они не явля-

ются ее ценностно-смысловым содержанием, сутью. Изучение любви и ее представленность в смысловой сфере личности актуально в связи с тем, что в нынешней действительности стираются границы изолированных культур, нивелируются абсолютные некогда ценности и растет количество гетеролокальных браков, что побуждает психологов выяснять межкультурные различия в представлениях о любви. С другой стороны, в глобализирующемся мире актуализируются тенденции изоляционизма и великодержавного шовинизма, что обусловливает необходимость научного изучения путей формирования патриотизма, как любви к Родине, включающей в себя любовь к целому миру. Целью нашего исследования являлось изучение представлений о любви у современной молодежи, преломленных через такую социально-психологическую характеристику, как конфессиональная идентичность.

В нашем эмпирическом исследовании применялась методика И. А. Джидарьян «Представления о любви», которая дополнялась классическим ассоциативным экспериментом [1; 4]. Вместе с этим проводился сбор данных социально-психологических характеристик респондентов: национальность, уровень образования, семейный статус, материальное положение, конфессиональная принадлежность. Вопрос о вероисповедной идентичности дополнялся двумя контрольными вопросами: «Считаете ли Вы, что на определенных этапах эволюции Вселенной не обошлось без божественного, сверхъестественного вмешательства?», «Согласны ли Вы с той точкой зрения, что после смерти бытие человека прекращается?». Методика «Представления о любви» включает в себя 26 суждений, являющихся классическими афоризмами и крылатыми выражениями о любви, содержит в себе три субшкалы: «Любовь-помеха», «Любовь-самоотдача» и «Любовь как возвышающая человека сила».

Дополнительно проводился классический ассоциативный эксперимент, суть которого сводилась к тому, что респондент должен был дать первую ассоциацию на слово «любовь».

Эмпирическое исследование проводилось с 22 сентября по 22 декабря 2020 г. и с 24.02.2022 по 24.03.2022 в онлайн-пространстве, с применением google-формы. В исследовании приняли участие 162 человека в возрасте от 18 до 35 лет, из них 119 женщин (73 % выборки) и 43 мужчины (27 % выборки). К возрастной категории 18-23 года относится 117 человек (72 %), к категории 24–29 лет и 30–35 лет 22 и 23 человека соответственно (по 14 %). По критерию «вероисповедание» результаты распределились таким образом: к православным себя отнесли 62 человека (41 %), позиционируют себя как атеисты 52 человека (30 %), к агностикам себя причисляют 26 человек (15 %), оставшие-

ся 22 человека (14 %) относятся к таким конфессиональным группам, как мусульмане, протестанты, буддисты.

По результатам исследования получены данные, согласно которым возможно утверждать, что у респондентов преобладает в ярко выраженной форме романтическое представление о любви как силе, преображающей не только человека, но и мир. Помимо этого стоит указать на умеренный характер тенденции, связывающей любовь со способностью жертвовать своими интересами и альтруистическими поступками. Менее выражена, но близка к вышеуказанной тенденции, идея о любви, как препятствии, иллюзии, обманывающей рассудок и мешающей движению по жизненному пути. Для всей выборки средние показатели по субшкалам «Любовь-помеха», «Любовь-самоотдача» и «Любовь как возвышающая человека сила» равны 39,68, 45,90 и 70,37 баллов соответственно (табл. 1).

Таблица 1

Результаты статистического сравнения групп по субшкалам опросника

	«Любовь-помеха»	«Любовь-самоотдача»	«Любовь как возвышающая человека сила»
Среднее по выборке (N = 162)	39,68	45,90	70,37
Среднее у «верующих» (N = 84)	42,63	53,51*	76,16*
Среднее у «неверующих» (N = 78)	35,79	37,40*	64,07*
t-критерий ($p > 0,05$)	0,024	0,001	0,001

Условные обозначения: * – значимые различия показателей по t-критерию ($p > 0,05$).

Вместе с этим, необходимо остановиться на значимых различиях по субшкалам «Любовь-самоотдача» и «Любовь как возвышающая человека сила» между группами, условно называемых «верующие» и «неверующие». К «верующим» нами были отнесены респонденты, как указавшие свою принадлежность к таким мировым религиозным направлениям, как православие, ислам, буддизм, протестантизм, так и давшие релевантные ответы на два контрольных вопроса по вероисповеданию. В категорию «неверующих» были включены испытуемые, которые идентифицировали себя, как атеисты и агностики, давшие соответствующие ответы на контрольные вопросы по вероисповеданию. Математико-статистический анализ с использованием t-критерия ($p > 0,05$) показал, что по шкале «Любовь-самоотдача» были обнаружены значимые различия между «верующими» и «неверующими». У «неверующих» были обнаружены более низкие показатели в представлениях о любви, как форме альтруизма. Низкая выраженность жертвенной любви у «неверующих», вероятно, может быть обусловлена тем, что у данных индивидов преобладает ориентация на себя и собственные интересы, среди которых забывание о себе и забота о других не занимает высокого иерархического места в смысловой сфере. Более

высокие показатели у «верующих», скорее всего, объясняются тем, что данные индивиды, усваивая определенные религиозные нормы в форме системы представлений, вероятно, стремятся строить собственную жизнь, реализуя идеи «божественной любви». Ведь, общеизвестным является факт того, что все мировые религии утверждают сверх-значимость идей любви и блага, которые должны являться для верующих базовыми регуляторами жизнедеятельности. Меньшая выраженность любви отмечается также у «неверующих» по субшкале «Любовь как возвышающая человека сила», что может, с некоторой долей вероятности, указывать либо на эгоцентризм, либо на частичный отказ от трансценденции, как стремления выходить за пределы «Я», которое, как должное, предписывается «верующим» системой религиозных ценностей.

Последний результат исследования актуализировался во время качественного анализа ассоциаций, которые давали респонденты. Был выявлен факт того, что более 75 % испытуемых дали позитивные ответы на стимул «любовь». Например, ответ «счастье» был дан 21 респондентом, «жизнь» – 8, «уважение» – 7, «доверие» – 4, «забота» и «радость» – по три человека соответственно. Помимо этого, были обнаружены ассоциации, отличающиеся негативной коннотацией, например, ответ «боль» был дан 6 раз, «зло» – 3, «страдание» – 2 и др. Вместе с тем присутствовали ассоциации, имеющие индифферентный или прагматический характер: «гормоны», «вкус», «покупка Maybach GLS», «еда», «жвачка», «котики», «морковь». Респонденты, давшие негативные и индифферентные, прагматистские ассоциации, были объединены в группу, которую условно назвали «негативисты». После этого было проведено сравнение показателей по трем субшкалам опросника «Представлений о любви» по *t*-критерию ($p > 0{,}05$) с группой, дававшей положительные ассоциации (табл. 2).

Таблица 2

Результаты статистического сравнения групп по субшкалам опросника

	«Любовь-помеха»	«Любовь-самоотдача»	«Любовь как возвышающая человека сила»
Среднее у «негативистов» (N = 33)	48,48*	41,33	65,60
Среднее у «позитивистов» (N = 129)	37,43*	47,07	71,59
t-критерий (p > 0,05)	0,003	0,143	0,169

Условные обозначения: * – значимые различия показателей по *t*-критерию ($p > 0{,}05$).

Проведенный математико-статистический анализ показал значимое преобладание результатов «негативистов» по субшкале «Любовь-помеха» по сравнению с теми, кто давал позитивные ассоциации. Данный факт заставляет предположить, что отрицательная или индифферентная ассоциация на стимул может указывать на непережитую ситу-

ацию неудачных любовных отношений, которая конденсировалась в смысловой сфере на уровне смысловых диспозиций. Вероятно, абстрагируясь от прошлых переживаний, изолируя их аффективный компонент или отрицая в любви нечто положительное, респонденты стремятся преодолеть непосредственную боль через формирование холодных, ясных и квазирассудочных воззрений на любовь. Предварительные результаты наших исследований показывают не только непреходящую значимость использования ассоциативного эксперимента, но и возможность выявления детерминант негативного и позитивного представления о любви в эпоху идущего широкими шагами консьюмеризма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беловол Е. В., Джидарьян И. А., Маслова О. В. Разработка опросника для изучения представлений о любви // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 1. С. 111–119

2. Братусь Б. С. Любовь как психологическая презентация человеческой сущности // Вопросы философии. 2009. № 12. С. 30–42.

3. Джидарьян И. А., Маслова О. В. Классики о любви: современный взгляд // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 2. С. 143–148.

4. Джидарьян И. А., Маслова О. В. Представление о любви и культура: результаты эмпирического исследования // Вестник Кемеровского гос. ун-та. 2016. № 2 (66). С. 114–119.

5. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. М. : Ин-т психологии РАН, 2013. 268 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ/ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Моисеев Д. В.
ФГБОУ ВО «Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: rosenzwiegjoe@mail.ru

Профессиональная ориентация является значимой сферой работы психолога в современном мире. Современная научная парадигма, направленная на изучение когнитивных процессов, открывает большие возможности для нахождения глубинных связей между личностными интересами к определенным видам деятельности и индивидуальными способами переработки информации [1–9].

Фридрих Энгельс в своем очерке писал о том, что труд, наряду с членораздельной речью, был важнейшим фактором для развития мозга обезьяны в человеческий мозг [6]. Данное развитие и привело к тому, что люди образовали общество. Общество постепенно развивалось и вопрос с выбором профессии решался разнообразными способами. Так, например, в Индии человек получал профессию согласно своей касте. Постепенно развиваясь, общество обретало все больше свободы, что в итоге привело людей к проблеме свободы выбора. И не только выбора в таких бытовых вещах как еда, одежда, автомобиль и многие другие, но выбора в сфере профессии. Современное общество позволяет человеку быть кем он захочет и заниматься тем, чем он захочет. Однако такая свобода ставит человека в тупик. Ведь несмотря на огромную свободу и большой выбор профессий человек не всегда может понять, чем ему лучше заниматься или чем он вообще хочет заниматься. Данная проблема привела к созданию такого направления в науке о труде как профессиональная ориентация. Данная наука помогает людям выбрать наиболее подходящую для них профессию. И для более эффективной профессиональной ориентации мы должны исследовать связи между индивидуальными характеристиками человека и его профессиональным самоопределением. Научная актуальность данной работы заключается в расширении поля исследования такой индивидуальной характеристики как когнитивный стиль связывая ее с профессиональной ориентацией. В то время как практическая актуальность заключается в том, что, найдя связь между когнитивными стилями и профессиональной ориентацией, мы сможем наиболее эффективно проводить профессиональную ориентацию.

За рубежом проблемой когнитивных стилей занимались психологи разных направлений. Так, например, среди представителей гештальт-

психологии наибольший вклад в изучение когнитивных стилей внесли Г. Уиткин, С. Аш, Г. Клейн, Р. Н. Гарднер [4]. С позиции психоанализа изучением когнитивных стилей занимались Дж. Клейн, Р. Гарднер, П. Хольцман, Г. Шлезингер [10]. Также большой вклад в изучение когнитивных стилей внесли Дж. Каган, О. Харви, Д. Хант, Г. Шродер и Дж. Келли [11].

В отечественной психологии изучением когнитивных стилей занимались М. С. Егорова, Е. А. Климов, М. А. Холодная и др. [11].

Посредствам математического критерия ранговой корреляции Спирмена были получены результаты о наличии значимых корреляций. Наблюдается корреляция между показателем полезависимости/поленезависимости и шкалами «Техника» и «Сам человек» на уровне значимости $p < 0{,}05$. При это между показателем полезависимость/поленезависимость и шкалой «Техника» корреляция является отрицательной, в то время как корреляция этого показателя с шкалой «Сам человек» является прямой. Таким образом можно констатировать то, что люди, обладающие когнитивным стилем «полезависимость» находят работу, связанную с техникой, более привлекательной. Возможно это обусловлено тем, что данная работа требует четких, заранее прописанных инструкций, требует мало творческих усилий. Люди, обладающие когнитивным стилем «поленезависимость» больше интересуются работой в сфере самосовершенствования. Это может быть обусловлено тем, что людям с подобным когнитивным стилем более интересно работать в сфере, в которой нет заранее четких прописанных правил, требуется творческий подход в решении задач, отход от стандартных образов и многообразие путей решения проблем.

Посредствам математического критерия линейной корреляции Пирсона были получены результаты о наличии значимых корреляций. Наблюдается корреляция между показателем полезависимости/поленезависимости и шкалой «Художественный образна уровне значимости $p < 0{,}01$. Корреляция между этими показателями является прямой, что говорит о том, что люди, обладающие когнитивным стилем «поленезависимость» рассматривают работу в сфере искусства наиболее привлекательной. Обусловлено это тем, что данная сфера представляет из себя поле для свободы самовыражения, имеющая нечеткие границы и не обладающая жесткими правилами.

В ходе исследования были получены данные, исходя из которых можно сделать вывод о том, что люди, обладающие когнитивным стилем «полезависимость», стремятся к выбору технических профессий, связанных с пониманием постоянных процессов и следованию четких инструкций, тогда как люди с когнитивным стилем «поленезависи-

мость» больше стремятся к тем видам работы, в которых требуется более творческий подход в решении поставленных задач.

Исследование взаимосвязи индивидуальных способов переработки информации, называемые когнитивными стилями, в связи с развитием, становлением и реализацией личности представляет из себя очень важную сферу, особенно в современной парадигме психологической науки. Эти исследования позволят в будущем создать методы профессиональной ориентации, основанные, прежде всего, на протекании и представленности когнитивных процессов у каждого отдельного представителя общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудкова Е. В. Основы профориентации и профессионального консультирования : учебное пособие / под ред. Е. Л. Солдатовой. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. 125 с.

2. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 116–131.

3. Клаус Г. Когнитивные стили // Введение в дифференциальную психологию учения / пер. с нем. под ред. И. В. Равич-Щербо. М. : Педагогика, 1987. С. 92–113.

4. Корнилова Т. В., Парамей Г. В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 140–146.

5. Когнитивные стили: современные аспекты исследований / Л. В. Мамедова, Ю. Э. Гудков, А. А. Сергиевич, П. П. Хороших // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2016. № 2. С. 134–142.

6. Маркс К., Энгельс Ф. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека // Сочинения. Т. 20. М. : Политиздат, 1961. 827 с.

7. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 2010. 496 с.

8. Сиденко Е. А. Особенности старшего подросткового возраста // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 2. С. 30–31.

9. Толочек В. А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. М. : Институт психологии РАН, 2013. 320 с.

10. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб. : Питер, 2004. 384 с.

11. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение. Ростов н/Д. : Изд-во Ростовского педагогического университета, 1994. 156 с.

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ПРИ РАБОТЕ С ЭЛЕМЕНТАМИ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Пучкин В. А., Уварова М. Ю.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: puchkin.vad@yandex.ru; uv-marg@mail.ru

Нарратив и проблемы его интерпретации уже довольно долгое время привлекают внимание исследователей из разных областей гуманитарного знания: указанный феномен интересует литературоведов [12; 11], философов [2; 5], антропологов [1], лингвистов [3; 10]. Современная психология, осмысляя проблемы развития личности, выявляя и разрешая внутриличностный конфликт субъекта, определяя степень влияния дисфункциональных убеждений и иррациональных установок на формирование фиксированных форм поведения, решая вопросы идентичности и конструирования индивидуального опыта, также избирает в качестве методологии нарративный подход [4; 6; 7; 9]: «интерес представляют, прежде всего, механизмы, феномены и ситуации конструирования)» [7, с. 30].

В рамках нарративного подхода «Я» «рассматривается не как заданная величина, а как коммуникативно (дискурсивно и интерактивно) конституируемая сущность, зависящая от многих исторических и социально-культурных условий общения и деятельности. <…> Личности и человеческие сообщества – не априорные величины, они конституируются в процессе общения, во-первых, дискурсивно, во-вторых, интерактивно» [8, с. 64].

Опыт использования нарративного подхода в консультативной практике свидетельствует, что работа с нарративом должна осуществляться как на диагностическом, так и на трансформационном этапе.

Стоит отметить, что при работе с нарративом на диагностическом этапе консультант, фиксируя для себя некоторые особенности повествования (обращая внимание как на форму, так и на содержание), может не проговаривать клиенту суть своих наблюдений; давая возможность клиенту говорить самому, психолог-консультант получает время для построения и проверки гипотез: «при таком подходе открывается путь к доказательности интерпретаций и к экспликации строгими формальными методами интуиции терапевта» [9, с. 13].

Анализ использованных клиентом языковых средств, учет того, «какими языковыми механизмами пользуется клиент, а какими пренебрегает или стремится избегать, – это очень надежный способ понимания. Выбор слова – и, соответственно, отказ от другого слова; выбор

синтаксических конструкций, выбор грамматических имен, выбор структуры сюжета – все при подробном анализе дает в строго смысле «отображение на текст» экзистенциальной картины мира говорящего» [9, с. 10].

Так как нарратив и идентичность находятся в постоянном процессе перколяции, а отношения между ними носят реципрокный характер, в повествовании могут отражаться специфические установки и убеждения субъекта, особенности его мировосприятия и восприятия себя в окружающем мире, а также специфика его внутриличностного конфликта (если он есть).

Подобная стратегия работы психолога-консультанта способствует когнитивному прояснению структуры идентичности, появляется возможность наиболее корректно перевести проблему клиента в формулу запроса.

На этапе воздействия, в свою очередь, происходит вербализация, экспликация интуиции со стороны консультанта, реализуется стратегия смыслового расширения и уточнения смыслов терминов, используемых клиентом. Находясь с клиентом в общем нарративном пространстве, консультант получает возможность совместно с клиентом уточнять актуальность используемых в создаваемом нарративе конструктов, удостоверять их однозначность, конкретность, определять степень директивности.

Человек, таким образом, перманентно находится в точке интерпретации, причем эта интерпретация не рефлексируется субъектом. Как правило, клиент не осознает, что лежит в основе той интерпретации, которую он продуцирует, а следовательно, одной из возможных задач и, вероятно, имманентным смыслом консультативно-терапевтического процесса должно быть формирование, развитие и поддержка у клиента навыка рефлексивного понимания причинно-следственных связей между интерпретацией и существующими у него установками, сформировавшимися в результате влияния культурного сценария и эмпирического опыта.

Обращая внимание клиента на избыточность элементов или возникающие лакуны в нарративе, консультант помогает актуализировать аналитические навыки говорящего, способствующие возникновению у него специфического ракурса взгляда на собственное повествование. Формирование навыка построения причинно-следственных связей, выбор того или иного оценочного суждения относительно окружающей действительности, влияние этих оценочных суждений на упорядочивание чувственно-эмоционального опыта, а также осознание источника оценочных суждений в прошлом (эмпирическом) опыте, в котором проявляется историческая перспектива генерирования лич-

ностных смыслов, приводят субъекта к созданию нового образа «Я», а следовательно, к формированию новой идентичности.

Специалист, используя в практике психологического консультирования нарративный подход, влияет, таким образом, на формирование гибких стратегий реагирования и оценивания действительности, изменяя паттерны клиента и его мировосприятие, определяет вероятность актуализации других смысловых нагрузок, а следовательно, создает и расширяет его навыки самонаблюдения, рефлексии, самокоррекции и самоинструктирования, предоставляя, таким образом, клиенту возможность увидеть за создаваемым текстом, в котором отражается его субъективная реальность, себя как создателя этой реальности, возникающей в оценочных суждениях, новых поведенческих и эмоциональных реакциях на феномены окружающей действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Первичные знаки / С. Б. Адоньева, И. С. Веселова, Ю. Ю. Мариничева, Л. Ф. Петрова // Назначенная реальность. СПб. : Пропповский центр, 2017. 336 с.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М. : Прогресс, 1989. С. 413–423.
3. Бергельсон М. Б. Социокультурная мотивированность нарративов // Труды международной конференции «Диалог-2007». URL: https://www.dialog-21.ru/digests/dialog2007/materials/html/06.htm (дата обращения: 17.03.2022).
4. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. 2005. № 1(2). С. 9–29.
5. Бурдье П. Биографическая иллюзия // ИНТЕР. 2002. № 1. С. 75–83.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. В 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2.
7. Кутковая Е. С. Нарратив в исследовании идентичности // Национальный психологический журнал. 2014. №4(16). С. 23–33.
8. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М. : ИТГДК «Гнозис», 2003. 280 с.
9. Новикова-Грунд М. В. Лингвистика между психологией и психотерапией: мост над пропастью. М. : Техносфера, 2021. 318 с.
10. Падучева Е. В. Семантические исследования (Семантика вида и времени в русском языке; Семантика нарратива). М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 464 с.
11. Успенский Б. А. Поэтика композиции: Структура художественного текста и типология композиционной формы. М. : Искусство, 1970. 225 с.
12. Шмид В. Нарратология. М. : Языки славянской культуры, 2003. 312 с.

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПЕРЕМЕННЫХ: ОТНОШЕНИЕ К УРОВНЮ ПОЛУЧЕННЫХ ЗНАНИЙ И К КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД АКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Рычкова Л. С., Сапранкова М. В.
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет)»
Челябинск, Россия
E-mail: vaineri.81@mail.ru

В современной психологии одним из направлений, в рамках которого изучаются интеллектуальные способности, являются исследования доступности и качества образования. На протяжении уже нескольких десятилетий в образовательной среде сохраняется с одной стороны процесс реформирования, а с другой – состояние кризиса [10]. Накоплено большое количество экспериментального материала, отражающего социологические суждения об имеющихся многочисленных мнениях респондентов о состоянии в сфере образования [4]. Вместе с тем многие задачи, касающиеся психологии образования остаются нерешенными. Например, доступность образования, предполагающая степень охвата общеобразовательными услугами на современном этапе в Российской Федерации только еще набирает обороты. В это же время качество образования, включающего соответствие уровня полученных знаний требованиям общества и государства в целом, достойно более пристального внимания со стороны научно-психологического подхода [5].

Одним из важнейших источников информации для решения малоструктурированных и недостаточно разработанных проблем может выступить контент-анализ или анализ содержания мини-сочинений [11]. В основе контентно-аналитического изучения индивида находится произвольно созданный документ, т. е. при его создании испытуемый самостоятельно выбирает оптимальные формулировки для выражения собственного психологического восприятия условий и непосредственно процесса обучения [9]. С целью изучения явлений, которые трудно измерить с помощью традиционно существующих методов исследования, в большинстве случаев может использоваться подход контент-анализа [1]. Это положение обусловлено не только с тем, что текст является одним из основных носителей информации о личности, но и с особенностями применения методики контент-анализа [6]. Данный метод позволяет оперативно использовать различные категории, зачастую совершенно новые, в зависимости от целей исследования [7]. Вопрос личного отношения к качеству получаемых знаний приобрел особую актуальность, поскольку в современной жизни общества большое значение придается личностному успеху, профессиональному ро-

сту, компетентности, конкурентоспособности в самых разнообразных сферах жизнедеятельности [8].

Целью работы является выявление психологических переменных: отношение к уровню своих знаний и к качеству образования, способствующих решению актуальных проблем образовательной сферы.

Рассмотрение и изучение позиций молодежи в области образования методом контент-анализа предоставляет ряд заключений, относящихся к пониманию интеллектуальной успешности в ее собственном практическом жизненном контексте.

Материалом для настоящего исследования послужили мини-сочинения, выполненные старшеклассниками (учащиеся 10 и 11 классов общеобразовательных школ Курчатовского района г. Челябинска, а также обучающихся подготовительных курсов Южно-Уральского государственного медицинского университета). Количество опрошенных составило 250 респондентов.

Молодым людям предлагалось в свободной форме ответить на два вопроса:

1. Как вы оцениваете уровень своих знаний?
2. Как бы вы оценили, насколько качественное образование дают Вам в образовательном учреждении?

Используя вышеперечисленные категории, перейдем к изложению полученных результатов исследования.

Первый вопрос касался отношения к уровню своих знаний. Анализ позволил выделить пять наиболее распространенных категорий и групп респондентов. Первую группу составили 7 респондентов (3 %), с характеристикой высокой оценки своих знаний; во вторую группу вошли респонденты (52 человека, 21 %) с достаточным уровнем или достаточным для поступления в вуз; следующую группу составили учащиеся, оценившие качество своего обучения выше среднего – 30 человек (12 %); средний уровень знаний обозначили 138 испытуемых (55 %); недостаточный, удовлетворительный или низкий отметили 23 обучающихся (9 %). Это позволило сформулировать вывод о том, что большинство подростков, а именно 160 человек (64 %) определили недостаточную удовлетворенность уровнем своих знаний, что можно рассматривать как весьма тревожный социально-психологический феномен. Данные представлены на рис.

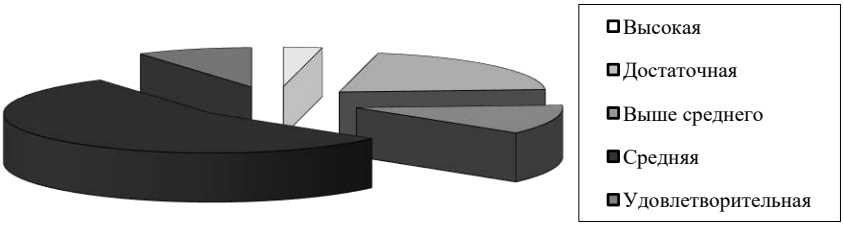

Рис. Оценка уровня своих знаний

Распределение в русле низкой и средней оценки уровня своих знаний определило необходимость более пристального интереса ко второму аспекту изучения мини-сочинений для выявления проблематики качества образования.

Каждый текст был подвергнут анализу содержания в соответствии с выделенными ранее группами и категориями респондентов. Утверждению, соответствующему одной из установленных категорий, присваивался 1 балл. После этого для каждой категории было подсчитано общее число баллов и определено их соотношение к общему объему текста. При этом была применена соответствующая формула [3]:

$$K = \frac{\text{число единиц анализа, фиксирующих данную категорию}}{\text{общее число единиц анализа}}$$

Контент-аналитическое исследование ответов в виде эссе, посвященное второму вопросу, позволило распределить результаты следующим образом: низкие оценки качества образования либо необходимость повышения материальной базы, обеспечивающей высокое качество образования обозначили 68 обучающихся (27 %). В том числе недостаток компьютеров – отметили в мини-сочинениях 42 участника (17 %), на отсутствие приборов в кабинетах физики, химии и биологии указали 18 человек (7 %), недостаток общего оснащения учебных аудиторий образовательного учреждения обозначили 8 респондентов (3 %). Отдельную группу составили вопросы, касающиеся учебных дисциплин, на которую обратили внимание 98 школьников (39 %). Среди них 48 подростков (19 %) отметили сложность ЕГЭ или даже, с их точки зрения, проведение процедуры ЕГЭ вообще не целесообразно (в связи с его «ненужностью»). 42 участника (17 %) считают, что необходимо усилить приобретение практических умений и навыков в процессе обучения. 8 обучающихся (3 %) указали, что при обучении сталкивают-

ся с достаточно сложным материалом, а также изучают «ненужные» предметы.

Особое внимание привлекла значительная группа респондентов – 190 испытуемых (76 %) эмоционально описывающих личное отношение к «фигуре учителя»; из них 93 участника (37 %), дали положительную оценку учителям, отмечая их добросовестность и богатый педагогический опыт, которым они щедро делились с учащимися; 45 обучающихся (18 %) указали на неоправданную и чрезвычайно высокую требовательность преподавателей; при этом 53 учащихся (21 %) считают, что учителя были не заинтересованы в обучении и по сути «ничего не объясняли». В качестве примера можно привести фрагмент текста эссе ученицы 11-го класса: «...В школе я получила средний уровень знаний. Есть предметы, где учителя очень ответственно относились к своему предмету и все подробно объясняли. Но были учителя, которые ничего не делали, просто включали презентацию и листали ее. Ничего при этом, не объясняя. Поэтому по некоторым предметам есть пробелы».

Очень малое количество респондентов – 25 человек (10 %) эмоционально отметили гордость за свое образовательное учреждение и за тот уровень знаний, который они получили в процессе обучения. Так для примера можно привести строки обучающегося подготовительных курсов в вузе «Моя школа дала мне не просто качественное образование, а супер качественное. В моей школе было много не только общеобразовательных предметов. Но были и дополнительные факультативы и мероприятия, которые развили мое мышление и интеллект, научили думать нестандартно. Я считаю, что крайне важно в школах создавать условия для развития личности и профессиональной подготовки».

Таким образом, полученные результаты обозначили наиболее уязвимые и слабые места современной системы образования, еще раз подчеркнули актуальность проблемы необходимости повышения качества образования и самооценки учащимися уровня получаемых знаний. Повышение качества и доступности образования, несомненно, отразится на конкурентоспособности и компетентности подрастающего поколения Южного Урала [2].

Проведенное исследование позволяет наметить дальнейшую теоретическую и эмпирическую проработку актуальных проблем образования. Также предполагается необходимость использования и развития аналитических инструментов, таких как контент-анализ, дающих возможность оценить состояние психических процессов подростков в период активного развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обобщенные шкалы контент-анализа проективных рассказов теста социальной мотивации (ТСМ). Корреляционные связи. Ч. 2 / Н. А. Алмаев, О. В. Мурашева, Ю. В. Бессонова, Н. И. Киселева // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11, №. 3. С. 108–119.

2. Вазиева Г. Ф. Влияние сдачи единого государственного экзамена (ЕГЭ) на уровень тревожности обучающихся 11-го класса // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза, 2016. С. 258–262.

3. Дьячук А. А. Математические методы в психологических и педагогических исследованиях : учебное пособие. Красноярск : Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. 347 с.

4. Красноперова Н. А. Педагогическое обеспечение организации здоровьесохраняющего образования студентов в вузе // Здоровье и образование в XXI веке. Электронный научно-образовательный Вестник. 2017. № 3. С. 41–45. URL: https://rucont.ru/efd/605904 (дата обращения: 29.01.2021).

5. Лисовский С. Ф., Евстафьев В. А. Избирательные технологии: история, теория, практика. М., 2000. 187 с.

6. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков / В. И. Моросанова, Е. И. Щебланова, И. Н. Бондаренко, В. А. Сидиков // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 3. С. 18–32.

7. Пашинян И. А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения // Научная периодика: проблемы и решения. 2012. № 3. С. 13–18. URL: https://rucont.ru/efd/540131 (дата обращения: 25.01.2021).

8. Рычкова Л. С., Сапранкова М. В. Особенности творческого развития детей дошкольного возраста // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2020. № 12. С. 150–154.

9. Таршис Е. Я. Исторические корни контент-анализа: два базовых текста по методологии контент-анализа. М. : ЛИБРОКОМ, 2018. 155 с.

10. Холодная М. А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность. Психология одаренности и творчества : монография / под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. С. 149–163.

11. Шалак В. И. Современный контент-анализ: приложения в области политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы. Рос. акад. наук, Ин-т философии. М. : Омега-Л, 2004. 270 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Синёва О. В., Фазлуктинова А. Р.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: aleksandrafazluktinova@gmail.com

В настоящее время наблюдается стабильный рост значимости человеческого ресурса на предприятиях различного профиля. Среди всех компонентов психики человека наибольший интерес для работодателя представляет мотивационная сфера. Высокая мотивация сотрудника в трудовой деятельности не только способствует повышению производительности труда и удовлетворенности работой, но обеспечивает процессы устойчивого организационного развития. Новизна настоящего исследования связана с рассмотрением мотивационных структур работников сферы общественного питания как со стороны динамического аспекта их профессиональной деятельности, так и с со стороны направленности мотивации.

В современной научной литературе профессиональная мотивация трактуется в рамках содержательных и процессуальных концепций. Первая группа подходов предполагает анализ влияния потребностей и связанных с ними факторов, которые определяют профессиональное поведение работника. Так, в рамках модели В. И. Герчикова предложены наборы стимулов, оптимальные для выделенных автором мотивационных типов, что придает данной теории ярко выраженный инструментальный характер [3]. Теории второй группы акцентируют внимание на причинах, из-за которых работник выбирает тот или иной вариант поведенческого отклика на организационные события [4]. Однако, несмотря на наличие значительной теоретико-методологической и эмпирической базы, проблема отсутствия научно обоснованных методов и техник стимулирования труда, учитывающих, в числе прочего, профессиональный стаж сотрудников организации, остается актуальной.

Исследование особенностей профессиональной мотивации работников сферы общественного питания с разным стажем трудовой деятельности было проведено в декабре 2021 г. – феврале 2022 г. Выборку исследования составили 53 сотрудника кофейни «Smart Cafe» (г. Иркутск), в том числе: сотрудники, имеющие стаж работы от 1 мес. до 1 года (19 человек); сотрудники, имеющие стаж работы от 1 года до 3-х лет (18 человек); сотрудники, имеющие стаж работы от 3-х лет и более (16 человек). Для диагностики особенностей мотивации сотрудников нами был использован авторский тест В. И. Герчикова [3], а также

опросник «Мотивационный профиль» П. Мартина и Ш. Ричи [4]. Количественная обработка результатов исследования осуществлялась при помощи статистического критерия U Манна-Уитни. Результаты диагностики сотрудников организации с разным стажем трудовой деятельности при помощи теста В. И. Герчикова представлены на рис. 1.

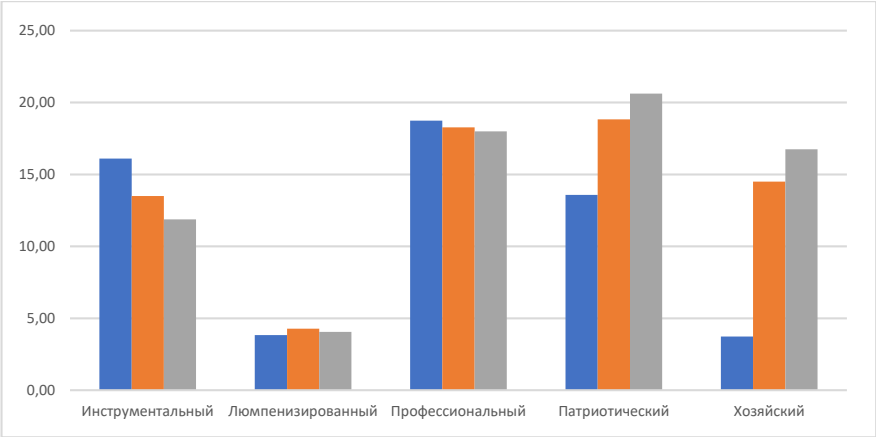

Рис. 1. Типы профессиональной мотивации у сотрудников
с разным стажем трудовой деятельности
Условные обозначения: синий – сотрудники со стажем работы от 1 мес. до 1 года; оранжевый – сотрудники со стажем работы от 1 года до 3 лет; серый – сотрудники со стажем работы от 3 лет и более

Из рис. 1 видно, что большинство сотрудников организации, вне зависимости от стажа трудовой деятельности, демонстрируют профессиональный и патриотический типы мотивации. Это означает, что сотрудники интересуются содержанием своей работы, проявляют стремление к самореализации и самовыражению в профессиональной деятельности, заинтересованы в коллективных проектах и придают большое значение наличию сплоченной команды [1; 2]. Отметим, что последний показатель обнаруживает некоторое повышение с увеличением стажа работы сотрудника в компании. Шкала инструментального типа мотивации также имеет высокие показатели. Так как оплата труда на данном предприятии зависит от выполнения плана, то полученные результаты вполне объяснимы, причем данный показатель теряет свою значимость с увеличением трудового стажа. Наименее выражен в группе испытуемых работников предприятия люмпенизированный тип мотивации.

Результаты диагностики сотрудников организации с разным стажем трудовой деятельности при помощи теста П. Мартина и Ш. Ричи представлены на рис. 2.

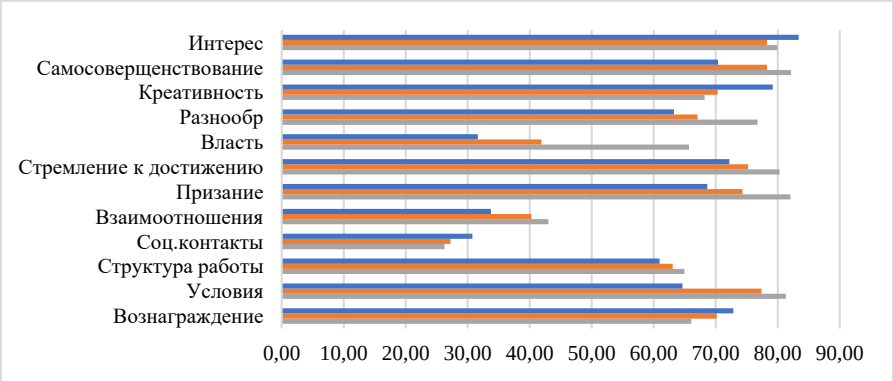

Рис. 2. Выраженность компонентов мотивационного процесса у сотрудников с разным стажем трудовой деятельности
Условные обозначения: синий – сотрудники со стажем работы от 1 мес. до 1 года; оранжевый – сотрудники со стажем работы от 1 года до 3 лет; серый – сотрудники со стажем работы от 3 лет и более

Полученные результаты позволяют предположить, что наиболее важными мотивационными факторами среди новых сотрудников являются наличие творческой основы и креативного подхода к выполнению своих обязанностей: это отражается в высоких показателях по шкале «Интерес». Обнаружено, что показатель «Креативность» с ростом стажа идет на спад: возможно, сотрудникам со временем не так активно хочется проявлять свой творческий потенциал. Стремление к улучшению профессиональной деятельности может быть обосновано не только вышеуказанными показателями, но и результатами по шкале «Самосовершенствование»: средний балл по данному фактору имеет тенденцию к росту с увеличением трудового стажа. Растущие со временем показатели по шкалам «Стремление к достижению», «Структура работы» и «Признание» говорят о желании работников ставить перед собой сложные цели и достигать их, что приводит не только к личностному росту, но и повышению статуса в коллективе. Избегание рутины приводит к тому, что потребность в разнообразии начинает стремительно развиваться по мере роста срока работы на предприятии. Данное предположение находит подтверждение в результатах по шкале «Разнообразие». Помимо внутреннего содержания профессиональной деятельности, немаловажным требованием для роста эффективности труда являются условия работы: в эту категорию могут вхо-

дить как материальные поощрения, так и комфортная окружающая обстановка. На начальном этапе работы более значимым фактором выступает материальная составляющая, а на более поздних сроках мы видим рост потребности во внешнем комфорте. Это подтверждается тем, что значимость компонента «Вознаграждение» в структуре мотивационных процессов сотрудников со временем идет на спад, тогда как значимость фактора «Условия» стремительно растет.

В табл. 1 представлены результаты количественной обработки полученных результатов при помощи статистического критерия *U* Манна – Уитни.

Из табл. 1 видно, что статистически значимые ($p \leq 0{,}01$) различия обнаружены между группами сотрудников с разным стажем трудовой деятельности по патриотическому типу мотивации. Предположительно, это связано с тем, что, по мере роста трудового стажа, у сотрудников возрастает желание работать на благо организации. Чувство общности может формироваться как из-за сплоченности коллектива, так и благодаря близости идеологий компании и сотрудников. Немаловажным мотивационным фактором становится потребность в общественном признании среди коллег. Значимые ($p \leq 0{,}01$) различия в выраженности инструментального типа мотивации, вероятнее всего, обусловлены повышением удовлетворенности работников компании размерами своей заработной платы, а также уверенности в стабильности выплат. Конечно, нельзя утверждать, что зарплата со временем становится для персонала незначимым элементом деятельности, скорее сам процесс работы становится направлен не только и не столько на то, чтобы увеличить свой бюджет. Различия ($p \leq 0{,}01$) между сотрудниками организации с разным стажем трудовой деятельности обнаружены и в показателях по хозяйскому типу мотивации. Это свидетельствует о формировании у работников желания независимости внутри компании, в силу чего они берут на себя больше обязанностей, относятся более ответственно к поставленным задачам и стараются взять под свой контроль менее опытных сотрудников. Значимых различий не было обнаружено по профессиональному и люмпенизированному типам мотивации. Так как средние баллы по первому критерию были одними из лидирующих, можем предположить, что в коллективе присутствует стабильный интерес к своему делу. Отсутствие развития по второму мотивационному типу подтверждает наши выводы о том, что все сотрудники компании мотивированы на качественное выполнение своих обязанностей, причем ведущую роль для них играют нематериальные мотиваторы. Значимость материальной мотивации, хоть и снижается со временем, все же остается одним из важных элементов поддержания работоспособности сотрудников.

Таблица 1

Особенности профессиональной мотивации работников сферы общественного питания с разным стажем трудовой деятельности

Мотивационный тип (по методике В. И. Герчикова)	$U_{эмп}$			Уровень статистической значимости различий
	АВ	ВС	СА	
Инструментальный	**63,5**	**–**	**18,5**	***p* ≤ 0,01**
	–	**76,5**	**–**	*p* ≤ 0,05
Люмпенизированный	149,0	129,5	150,0	*p* ≤ 0,05
Профессиональный	153,0	130,0	119,0	*p* ≤ 0,05
Патриотический	**30,0**	**45,0**	**6**	***p* ≤ 0,01**
Хозяйский	**0,0**	**–**	**0,0**	***p* ≤ 0,01**
	–	**80,0**	**–**	*p* ≤ 0,05
Мотивационный фактор (по методике П. Мартина и Ш. Ричи)	**$U_{эмп}$**			**Уровень статистической значимости различий**
	АВ	**ВС**	**СА**	
Вознаграждение	**–**	**63,0**	**45,0**	***p* ≤ 0,01**
	110,5*	–	–	*p* ≤ 0,05*
Условия	**1,5**	**51,0**	**0,0**	***p* ≤ 0,01**
Структура работы	–	–	**65,0**	***p* ≤ 0,01**
	127,5	99,0	–	*p* > 0,05
Социальные контакты	**–**	–	**77,5**	***p* ≤ 0,01**
	–	127,0	–	*p* > 0,05
	108,5*	–	–	*p* ≤ 0,05*
Взаимоотношения	**52**	**–**	**23,5**	***p* ≤ 0,01**
	–	98,0	-	*p* > 0,05
Признание	**49,0**	**24,0**	**6,0**	***p* ≤ 0,01**
Стремление к достижениям	**–**	**33,5**	**2,0**	***p* ≤ 0,01**
	95,5*	–	–	*p* ≤ 0,05*
Власть	**5,5**	**0,0**	**0,0**	***p* ≤ 0,01**
Разнообразие	**91,5**	**15,0**	**0,5**	***p* ≤ 0,01**
Креативность	**31,5**	**–**	**5,5**	***p* ≤ 0,01**
	–	108	–	*p* > 0,05
Самосовершенствование	**7,0**	**35,0**	**0,0**	***p* ≤ 0,01**
Интерес	**83,0**	**–**	**–**	***p* ≤ 0,01**
	–	122,0	–	*p* > 0,05
	–	–	88,0*	*p* ≤ 0,05*

Условные обозначения: сотрудники со стажем работы от 1 мес. до 1 года – А; сотрудники со стажем работы от 1 года до 3-х лет – В; сотрудники со стажем работы от 3-х лет и более – С.

В табл. 1 показано также, что, по результатам статистического анализа, наиболее значимые ($p \leq 0,01$) различия между группами сотрудников с разным стажем трудовой деятельности обнаружены по мотивационному фактору «Условия». Это говорит о росте потребности в комфортных условиях труда, при этом требования к условиям могут

расти как из-за усложнения деятельности сотрудника, так и из-за наличия мешающих работе факторов, к примеру, конфликтов внутри коллектива. Фактор «Признание» ($p \leq 0{,}01$), внешняя оценка и статус среди коллег также играет немаловажную роль в осознании своих профессиональных и личностных достижений, особенно когда речь идет об оценивании своего роста в компании с увеличением стажа работы. Мы видим различия по показателю «Власть» ($p \leq 0{,}01$): это значит, что персонал организации со временем стремится брать больше ответственности не только за себя, но и за других, менее опытных сотрудников. Вероятно, можно связать это с ростом желания наставничества, так как в обязанности большей части сотрудников со стажем работы более трех лет входит стажировка, обучение и контроль младших коллег. Избегание рутины (значимые ($p \leq 0{,}01$) различия обнаружены по факторам «Разнообразие» и «Самосовершенствование») приводит к тому, что сотрудники ищут для себя способы расширить и разнообразить свою деятельность при помощи участия в чемпионатах, конкурсах, программах дополнительного обучения и пр. Такое стремление благоприятно сказывается не только на профессиональном росте сотрудника, но и статусе самой кофейни.

В заключение необходимо отметить, что наиболее значимые различия в показателях факторов трудовой мотивации и выраженности мотивационных типов обнаружены между «крайними» группами сотрудников. Таким образом, молодые и опытные работники имеют совершенно разные профили мотивации. Это актуализирует необходимость разработки и внедрения внутри компании «адресных» систем мотивирования сотрудников, учитывающих, помимо трудового стажа, иные личностные и социально-психологические факторы. Представляется несомненно значимым включать в эти системы разнообразные нематериальные поощрения, что позволит повысить работоспособность сотрудников и увеличить производственный потенциал предприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герчиков В. И. Типологическая концепция трудовой мотивации. Ч. 1 // Мотивация и оплата труда. 2005. № 2. С. 53–62.

2. Герчиков В. И. Типологическая концепция трудовой мотивации. Ч. 2 // Мотивация и оплата труда. 2005. № 2. С. 2–6.

3. Герчиков В. И. Управление персоналом: работник – самый эффективные ресурс компании : учебное пособие. М. : ИНФРА-М, 2008. 282 с.

4. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией : учеб. пособие : пер. с англ. / под ред. проф. Е. А. Климова. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИДЕРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ»)

Сукнева Е. А.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: Lena_Sukneva@mail.ru

Одним из профессионально-важных качеств специалистов социономических специальностей, определяющих состоятельность профессионального взаимодействия, является лидерская компетентность на это указывают действующие образовательные стандарты высшего образования. Согласно новейшим стандартам, результатом образования должна быть сформирована позиция студента, как активного члена общества, стремящегося к саморазвитию, готового к творческой деятельности, обладающего навыками сотрудничества, целеполагания. Наиболее эффективно сформировать лидерские компетенции представляется в студенческой среде. Поскольку при вступлении в студенческую жизнь каждый человек хочет найти свое место в социальной жизни, наиболее подходящее для него [2; 4].

В научной литературе понятие «лидерская компетентность» трактуется неоднозначно. М. Макгрегор под лидерскими компетенциями понимает набор общих личностных характеристик, которые свойственны лидерам и способствуют исключительным достижениям. К таким характеристикам автор относит понимание своей роли, изучение инструментов влияния и власти, способность брать на себя ответственность и принимать решения [1].

Дж. Бауман раскрывает смысл понятия «лидерская компетенция» с позиции как индивидуальных черт, так и умений [3]. Содержание лидерской компетенции при таком подходе представляет собой совокупность личностных качеств и приобретенных умений, связанных с целеполаганием, управлением, убеждением, разрешением конфликтов. В данном контексте, на наш взгляд, следует особенно подчеркнуть необходимость активного участия лидера в групповых процессах и их регулировании.

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции Т. Н. Шевченко и под лидерской компетентностью будущего представителя социономической профессии, понимаем способность эффективно использовать ресурсы своей личности (мотивы, знания, умения, лич-

ностные качества, социальный опыт) для стимулирования, объединения и организации усилий с целью решения общих задач в коллективе или с клиентом (пациентом) в своей сфере деятельности [5]. Для достижения поставленной цели в качестве психодиагностического инструментария был применен опросник «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий)[1].

Обратимся к результатам, полученным по лидерским способностям. Низкий уровень развития данных способностей выявлен у 62,5 % студентов. Это может свидетельствовать о том, что данные студенты испытывают трудности в установлении контактов, не стремятся выразить себя, редко берут на себя ответственность и проявляют инициативу. Средний уровень развития лидерских способностей выявлен у 10 %. На наш взгляд, будущих представителей социономических специальностей данной группы целесообразно рассматривать с позиции ситуационного подхода к лидерству. Поскольку они обладают лидерским потенциалом, однако лидерство проявляют тогда, когда полностью уверены, что владеют ситуацией лучше всех, что группа, безусловно, примет занимаемую позицию и в группе не будет членов, способных вступить с ними в конфронтацию. Их можно охарактеризовать, как хороших и добросовестных исполнителей, способных воплотить в жизнь идеи руководителя. В то время как сильно выраженные лидерские способности встречаются у 12,5 % испытуемых. Студентам с высоким уровнем развития лидерских качеств, присущи такие характеристики, как способность управлять не только собой, но и группой, могут ставить четкие цели и задачи, и, следовательно, выполнять их, склонны к инновациям, способны обучать и развивать других, ориентированы на личный и групповой рост. На наш взгляд, такой небольшой процент испытуемых имеют хорошо развитые лидерские способности, поскольку в современной системе высшего образования, нет целенаправленных программ развития лидерской компетентности. Студенты направления «Социальная работа в системе социальных служб» (15 %) имеют склонность к диктату. Молодых людей этой группы отличает настойчивость, иногда даже агрессивность в отстаивании своей позиции. Они склонны вести себя по отношению к другим властно и нетерпимо, могут проявлять хладнокровность и расчетливость, если дело касается власти. Можно предположить, что в данном случае подтверждается гипотеза о том, что мотивацией приобретения помогающей профессии является стремление к власти и значимому положению в обществе.

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке ИГУ (грант 091-21-327).

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что у большинства будущих представителей социономических специальностей лидерская компетентность развита на низком и среднем уровне. Это может свидетельствовать о том, что студенты испытывают трудности в установлении контактов, не стремятся выразить себя, редко берут на себя ответственность и проявляют инициативу. В связи с этим все большую актуальность приобретает проблема формирования лидерской компетентности у будущих представителей социономических специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бендас Т. В. Психология лидерства. Оренбург, 2000. 167с.
2. Дрыгина И. В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Красноярск, 2004. 198 с.
3. Корникова А. И. Сущность и структура лидерских качеств студентов – будущих государственных служащих // Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных исследований. 2012. № 1 (41). С. 207–214.
4. Развитие лидерских способностей студентов-психологов средствами психологического консультирования / Е. А Сукнева, Н. И. Чернецкая, Е. А. Кедярова, В. В. Монжиевская, М. Ю. Уварова // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 3. С. 130–144.
5. Шевченко Т. Н. Лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социально-культурной сферы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008.

СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ И САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С ПРОЦЕССОМ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Репенко М. С., Устинова Н. В.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
Донецк, Донецкая Народная Республика
E-mail: mari_r8@mail.ru

Вопросы тревожности и самооценки являются одними из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Особое место на сегодняшний день они занимают в современном образовательном процессе. Многие исследователи отмечают, что высокий уровень тревожности может быть обусловлен трудностями в школе, большими учебными нагрузками, сложностью изучаемого материала. Взаимовлияющий характер носит связь между успеваемостью школьников и их представлениями о своих способностях. С приобретением устойчивой формы, состояние тревожности приводит к снижению самооценки, и, следовательно, к снижению учебной продуктивности, конфликтам с учителями и родителями.

В настоящее время актуальность имеет так называемая «триада риска» – сочетание завышенных притязаний, сниженной самооценки и повышенной тревожности индивида. Высокая степень риска сочетания повышенной тревожности и сниженной самооценки характерна для школьников подросткового возраста из-за особенностей данного возраста, личностной нестабильности, связанной с бурным ростом самосознания.

Период перехода в подростничество характеризуется «вытягиванием» временной перспективы в сторону отдаленного будущего, что может приводить к росту неадекватности самооценки, к излишней самоуверенности или, наоборот, к росту тревожности и пессимизма.

Уровень тревожности и самооценки подростков непосредственно влияет на процесс их социализации. По И. С. Кону, социализация – это «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность» [1, с. 22]. В подростковом возрасте начинается этап индивидуализации процесса социализации индивида, характеризующегося соотнесением собственного «Я» и окружающей социальной действительности.

Переход на дистанционное обучение, представляющее собой новый формат получения знаний и их оценивания, является резкой сменой информационной среды и способен привести к повышению напряжения, трансформациям в социальных коммуникациях, росту тревожности, повлиять на самооценку, самосознание и социализацию.

Следовательно, исследование тревожности и самооценки подростков в период дистанционного обучения является чрезвычайно актуальным.

В процессе исследования нами была выдвинута гипотеза, что существуют различия в особенностях проявления тревожности и самооценки у подростков в условиях дистанционного обучения в сравнении с очным обучением.

Опираясь на периодизацию Д. Б. Эльконина, нами было проведено эмпирическое исследование уровня тревожности и самооценки у младших и старших подростков. Общий объем выборки составил 47 человек: 26 мальчиков и 21 девочка в возрасте 13–17 лет, из них младших подростков – 32 человека, старших – 15 человек.

Исследование тревожности и самооценки проводилось на протяжении 2019–2021 гг. Данные за 2019 и 2021 гг. были получены в период очного обучения, за 2020 г. – в период дистанционного обучения.

Для проведения исследования нами были использованы: Шкала личностной тревожности для учащихся А. М. Прихожан; Тест школьной тревожности Б. Н. Филлипса; Тест-опросник «Определение уровня самооценки» С. В. Ковалева; Методика исследования самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан. С целью выявления статистической значимости полученных различий использовался *t*-критерий Стьюдента.

В результате диагностики по шкале личностной тревожности для учащихся А. М. Прихожан было выявлено, что за весь исследуемый период среднегрупповые значения по всем видам тревожности соответствуют нормальному уровню тревожности, необходимому для адаптации и продуктивной деятельности. В период дистанционного обучения наблюдается рост среднегруппового значения уровня тревожности по всем видам тревожности: школьная (с 9,28 до 11,98 баллов); самооценочная (с 10,06 до 12,02 баллов); межличностная (с 9,7 до 10,7 баллов); магическая (с 6,11 до 8,32 баллов); общая (с 35,15 до 43,02 баллов). Это свидетельствует о том, что во время дистанционного обучения у большинства подростков повысился общий уровень развития тревожных состояний, что может быть связано с переходом на новую форму обучения, непривычную для учащихся, с изменившимися условиями взаимодействия с другими людьми, вследствие чего возможны изменения в оценке самого себя.

В результате диагностики по тесту школьной тревожности Б. Н. Филлипса было выявлено, что за весь исследуемый период все среднегрупповые значения соответствуют нормальному уровню тревожности. В период дистанционного обучения наблюдается повышение среднегруппового значения уровня тревожности по факторам «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» (с 17 до 24 %) и

«страх самовыражения» (с 29 до 35 %). Нестабильная и неизвестная ситуация с дистанционным обучением могла послужить триггером к возникновению противоречий в самовосприятии подростков. По остальным факторам тревожности наблюдается снижение среднегрупповых значений, что может быть связано с переходом к дистанционной форме обучения, исключающей нахождение подростков в школьных условиях [2].

В результате диагностики по тесту-опроснику «Определение уровня самооценки» С. В. Ковалева было выявлено, что за весь исследуемый период среднегрупповое значение соответствует среднему уровню самооценки. В период дистанционного обучения наблюдается повышение среднегруппового значения уровня самооценки (на 2,5 балла).

В результате диагностики по методике исследования самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан было выявлено, что за весь исследуемый период наибольшему количеству учащихся (64 % в 2019 г.; 70 % в 2020 г.; 60 % в 2021 г.) свойственен адекватный уровень самооценки. В период дистанционного обучения наблюдается снижение всех среднегрупповых показателей самооценки, за исключением шкалы «ум». Подобное несоответствие изменений уровней самооценки по разным шкалам может быть связано с ростом личного удовлетворения из-за полученного опыта во время дистанционного обучения, и, в то же время, со сложностями адаптации к новым условиям обучения. Также данные показатели могут быть обусловлены неустойчивостью характеристик, свойственных подростковому возрасту.

В результате проведенного статистического анализа данных было выявлено, что наиболее значимые изменения во время дистанционного периода обучения наблюдались по школьной (t = 2,8; p ≤ 0,01), самооценочной (t =2,2; p ≤ 0,05), магической (t = 2; p ≤ 0,05) и общей (t = 2,5; p ≤ 0,05) тревожности, в после дистанционный период – по магической (t = 2,7; p ≤ 0,01) и школьной (t = 2,5; p ≤ 0,05) тревожности, факторам «фрустрация потребности в достижении успеха» (t = 2,7; p ≤ 0,01) и «страх самовыражения» (t = 2,1; p ≤ 0,05).

Особенности организации дистанционного обучения оказывают влияние на процесс социализации подростков, предполагающий усвоение определенной системы норм и ценностей, выработку коммуникабельности, уверенности в себе, навыков работы в команде. Так, в процессе дистанционного обучения личный контакт школьников с учителями и сверстниками минимален, что приводит к затруднению формирования необходимых качеств личности и процесса адаптации человека в социуме.

Таким образом, в процессе дистанционного обучения необходимо учитывать как специфику социализации подростка, так и особенности изменения его тревожности и самооценки.

Для улучшения организации дистанционного обучения и создания в ходе него условий, нивелирующих сложности в социализации подростков, предлагаем следующие рекомендации:

– проводить индивидуальные консультации детей и родителей с учителями;

– использовать как можно больше живого общения (предпочтение отдавать преимущественно режиму видеоконференции, вводить элементы внеурочной деятельности);

– осуществлять психологическое сопровождение школьников;

– проводить тематические беседы по формированию у школьников навыков психологической безопасности в интернете и недопущения развития компьютерной зависимости;

– проводить консультации родителей и учителей с школьным психологом по построению взаимодействия их со школьниками в условиях дистанционного обучения [3].

Проведенный анализ показал, что существуют различия в особенностях проявления тревожности и самооценки у подростков в условиях дистанционного обучения в сравнении с очным обучением, что полностью подтверждает гипотезу исследования. Результаты данного исследования могут применяться психологами и учителями для учета особенностей тревожности и самооценки у подростков в различных условиях обучения и для улучшения организации дистанционного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И. С. Социология личности. М. : Политиздат, 1967. 383 с.

2. Репенко М. С., Устинова Н. В. Особенности тревожности и самооценки подростков, обучающихся в условиях дистанционного обучения / М. С. Репенко, Н. В. Устинова // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы VI Международной научной конференции, Донецк, 26–28 октября 2021 года / под общ. ред. С. В. Беспаловой. Донецк : Изд-во ДонНУ, 2021. Т. 10. Философские и психологические науки. С. 266–269.

3. Суннатова Р. И. Опыт удаленного школьного обучения: возможные риски для успешности социализации обучающихся // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 9. С. 69–75.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Федорова О. Ю.
ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: mir.1706@mail.ru

В настоящее время условия, в которых протекает жизнедеятельность человека, можно назвать экстремальными и способствующими развитию стресса. Успешная профессиональная деятельность сегодня предполагает наличие у будущего специалиста не только высокого уровня компетентности, но и мощных внутренних ресурсов.

Разного рода процессы, направленные на возможно лучшее решение личностных, межличностных или профессиональных проблем, адаптацию человека к требованиям ситуации, вызывающей стресс, позволяющую овладение ею, связывают с понятием «копинг» [4]. Копинг-поведение или совладание личности с трудными жизненными ситуациями изучается с 50–60 гг. XX в., прежде всего в зарубежной психологии. В отечественной психологии копинг-поведение изучается с конца 90-х гг., когда появились первые публикации по проблеме совладания в России [3].

Копинг-стратегии – это отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которых субъект справляется с жизненными трудностями. Выбор копинг-стратегий определяется не только внешними факторами (ситуацией), но и внутренними (личностными чертами и диспозициями).

На протяжении трех последних десятилетий возрастает интерес к исследованиям эмоционального интеллекта – совокупности ментальных способностей к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Эмоциональный интеллект справедливо можно рассматривать как один из ключевых копинг-ресурсов личности. Переживание эмоций, понимание их реального содержания и выбор адекватных ситуации стратегий реагирования способствуют эффективной деятельности личности и ее внутреннему благополучию.

Эффективность профессиональной деятельности молодого специалиста во многом обусловливается умением понимать свои эмоции и распознавать эмоции других людей. Однако современная система высшего образования, направленна на развитие академического интеллекта, а развитию эмоциональной сферы будущих специалистов не уделяется должного внимания.

Для изучения особенностей копинг-стратегий студентов с разным уровнем эмоционального интеллекта, использовались методика диагностики «Эмоционального интеллекта» Н. Холла [2] и опросник «SACS» С. Хобфолла [1].

В исследовании приняли участие студенты 3–5 курсов Байкальского государственного университета и Иркутского государственного университета. Выборка составила 40 человек в возрасте от 20 до 25 лет, среди которых 25 женщин и 15 мужчин. Средний возраст респондентов – 22,5 года.

Согласно С. Хобфоллу «здоровое» преодоление с высоким индексом конструктивности, является активным и просоциальным. Оно направлено на внешнюю среду личности и подразумевает некую деятельность в направлении успешного преодоления: ассертивные действия, вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки. Пассивными стратегиями считаются проявление осторожности в действиях и избегание действий по разрешению стрессовой ситуации.

Склонность к импульсивным действиям, вспыльчивости и манипулятивным действиям, когда ресурсы других используются в собственное благо, С. Хобфолл определяет как прямую и непрямую стратегии соответственно. Асоциальным является поведение человека, причиняющее дискомфорт окружающим, агрессивные действия, нарушающие социальные нормы, законы и принятый обществом порядок.

Наиболее предпочтительная стратегия, позволяющая разрешать проблемные ситуации и выходить из стресса с наименьшими «потерями», по мнению С. Хобфолла, – это ассертивные действия – активное, осознанное и последовательное отстаивание своих интересов, достижение целей и осуществление намерений, с учетом интересов окружающих людей. Далеко не каждому под силу совладать с собой, своими страхами и эмоциями в критической ситуации, но, тем не менее, ассертивные действия – это эталон, на который можно равняться в решении различных проблем [1].

Копинг-стратегии и варианты их применения очень разнообразны. Люди используют комплексы копинг-стратегий, в них можно выявить наиболее предпочитаемые. Наиболее предпочитаемыми стратегиями среди опрошенных студентов стали: вступление в социальный контакт – 24, поиск социальной поддержки – 24, осторожные действия – 22, ассертивные действия – 21. В равной степени предпочитаемы стратегии поиска социальной поддержки и вступление в социальный контакт, которые подразумевает объединение усилий с кем-либо для более эффективного разрешения критической ситуации, взаимную под-

держку и сотрудничество. Также высокие показатели отмечены по шкалам «непрямые действия» (20) и «агрессивные действия» (19).

Большинство респондентов (80 %) используют высоко конструктивные копинг-стратегии. Они позволяют справляться со стрессом весьма успешно. 20 % респондентов используют стратегии средней степени конструктивности. Их копинг-стратегии могут быть определены ситуацией, но действия недостаточно продуманы и соответствуют ей. Респонденты с низким индексом конструктивности стратегий отсутствуют. Как правило, у таких людей набор копинг-стратегий не вариативен и настойчиво используется лишь одна не слишком продуктивная стратегия.

Средний показатель интегрального уровня эмоционального интеллекта (EQ) респондентов равен 36,2. Большую часть составляют респонденты со средним уровнем EQ (44 % от общего числа опрошенных), 32 % – респонденты с низким уровнем EQ, 24 % – с высоким.

Респонденты с высоким уровнем развития EQ обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, что в значительной меньшей степени характерно для людей с более низким уровнем эмоционального интеллекта.

Продуктивная копинг-стратегия ассертивного поведения в большей степени характерна респондентам с высоким уровнем EQ (средний показатель – 24,2). Также в данной группе преобладают такие стратегии как: поиск социальной поддержки – 25,5, социальный контакт – 24, осторожные действия – 23,2.

В группе со средним уровнем EQ значительно меньше средний показатель по шкале «ассертивные действия» – 20,1. Показатели по шкалам «социальный контакт», «поиск социальной поддержки», «осторожные действия», «асоциальные действия» практически идентичны показателям в группе с высоким EQ. При этом по шкале «непрямые действия» средний показатель меньше, он равен 17,6. Показатель по шкале «агрессивные действия» выше чем в группе с высоким EQ (15,1), он составляет 17,1.

Средние показатели предпочитаемых копинг-стратегии в группе с низким уровнем EQ значительно отличаются от показателей в других группах. Наиболее предпочитаемыми являются агрессивные действия – 24,1 и манипулятивные действия – 22,8.

Корреляционный анализ показал, что между интегральным показателем эмоционального интеллекта и ассертивным поведением существу-

ет прямая значимая связь (r = 0,6), а также с данным показателем положительно коррелирует индекс конструктивности поведения (r = 0,5).

В результате исследования установлено, что студенты с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта могут управлять своей эмоциональной сферой и эмоциями других людей, что обусловливает выбор активных копинг-стратегий. У них лучше контроль импульсивности и в значительно меньшей степени используется стратегия избегания. В свою очередь, студенты со сниженным уровнем эмоционального интеллекта проявляют склонность к агрессивным, импульсивным действиям и часто используют стратегию избегания.

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов различных типов профессий должен организовываться таким образом, чтобы развивать не только компетенции направления подготовки, но и эмоциональный интеллект. Это обеспечит оптимальный уровень развития личности и повысит конкурентоспособность будущего специалиста на современном рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009. 336 с.
2. Ильин Е. И. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. С. 655–658.
3. Либина А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. М. : Юрайт, 2019. 318 с.
4. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 82–118.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Филь О. В.
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
Симферополь, Республика Крым
E-mail: olenka.fil@bk.ru

Исследования, посвященные эмоциональной сфере личности достаточно актуальны в последнее время. Особую остроту данная проблема приобретает в подростковом возрасте. Именно в этом возрасте завершается детство, интенсивно формируется идентичность, поэтому ведущей деятельностью этого возрастного периода является налаживание социальных связей с ровесниками. Подросток пытается найти себе друзей (чаще среди одноклассников), стать членом компании. Чаще группы учеников образуются на основе совместной деятельности, культурных запросов и предпочтений (музыка, одежда, вкусы и т. д). Подросток хочет быть признанным, одобренным в своей деятельности, не родителями, а именно ровесниками. Но не всегда в подростковых компаниях всем членам относятся с симпатией, желают общаться, одобряют. Такое отношение может вызвать у подростка депрессию и другие расстройства нервной системы. Следовательно, исследования особенностей эмоциональной сферы и факторов, определяющих успешность ее развития, чрезвычайно актуальны.

Проблему взаимодействия в подростковых группах исследовали такие исследователи как Дж. Морено, Я. Л. Коломинский, Л. А. Лепихова, Б. Ф Ломов, А. А. Реан и т. д. На основе анализа теоретических источников мы предположили, что существует взаимосвязь между эмоциональной сферой и социометрическим статусом личности.

Стоит отметить, что эмоциональная сфера рассматривается как базовая предпосылка, основа полноценного психического здоровья личности. Только имея богатый опыт эмоциональных переживаний человек способен познать самого себя, свои возможности, способности, мир окружающих предметов и явлений, способен глубоко понять происходящее, понять переживания другого человека.

Эмоциональная сфера подростков в существенной мере соединена с общением в референтной группе, поэтому личностно важные отношения к тем или иным людям определяют как содержание, так и характер подростковых эмоциональных реакций [1].

Социометрический статус личности – один из наиболее существенных параметров положения человека в группе. На этот показа-

тель влияет соотношение количества положительных и отрицательных выборов, получаемых личностью за время проведения социометрического обследования.

Нами было проведено эмпирическое исследование для определения социометрического статуса личности в его взаимосвязи с комплексным показателем эмоциональности, показателями проявления враждебности, агрессивности и эмпатии у подростков с разным социометрическим статусом.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа-гимназия № 10 им. Э. К. Покровского» г. Симферополя, в котором принимали участие 64 подростка в возрасте от 13 до 15 лет.

На первом этапе исследования использовали социально–психологический тест «Социометрия», разработанный Дж. Морено с целью определения социометрического статуса подростков [3]. Данные социометрии были получены у школьных психологов, сформировано 3 группы испытуемых: высокостатусные (лидеры, предпочитаемые), среднестатусные (принятые) и низкостатусные (отвергаемые, изгои, изолированные, потенциально отвергаемые).

В группу 1 вошло 20 высокостатусных подростков (31 %), из которых 7 парней и 13 девушек. В группу 2 вошло 24 среднестатусных подростков (38 %), из которых 10 парней и 14 девушек. В группу 3 вошло 20 низкостатусных подростков, из которых 13 парней и 7 девушек.

На втором этапе исследования с помощью методики «Определение эмоциональности», разработанной В. В. Суворовой [4], выявляли единый показатель эмоциональности у подростков с разным социометрическим статусом. Самая высокая эмоциональность была отмечена у среднестатусных подростков 8,3, у низкостатусных – 7,9, у высокостатусных – 7,8, но достоверных различий выявлено не было, поэтому можно сказать, что показатели эмоциональности не различаются у подростков с разными статусами.

На следующем этапе с помощью методики Диагностика враждебности (по шкале Кука – Медлей, в адаптации Л. Н. Собчик) изучали склонность к цинизму, а также неявному агрессивному и враждебному поведению подростков [5].

Показатель цинизма выше всего в группе высокостатусных, ниже всего в группе низкостатусных подростков, в группе среднестатусных показатели промежуточные. Различия статистически достоверны (0,004). Это значит, что высокостатусные подростки чаще демонстрируют пренебрежение к социальным нормам и ценностям по сравнению с другими подростками, возможно, это является проявлением деструктивного лидерства, эти учащиеся становятся лидерами, так как спо-

собны к нарушению норм, агрессивному отстаиванию своего мнения, а низкостатусные учащиеся к этому не способны, поэтому их статус ниже в глазах других.

Враждебность выше всего выражена в группе низкостатусных подростков, менее всего в группе среднестатусных подростков, в группе высокостатусных подростков показатели промежуточные. Различия статистически достоверны (0,003).Это означает, что низкостусные подростки чаще, по сравнению с остальными демонстрируют комплексы отрицательных эмоций и недоверия по отношению к другим, это может быть связано с тем, что эти подростки не принимаются в группе, могут быть жертвами буллинга, поэтому они проявляют враждебность как защитную реакцию.

Агрессия выше всего выражена в группе высокостатусных подростков, ниже всего в группе низкостатусных, у среднестатусных подростков показатели промежуточные. Различия статистически достоверны (0,002). Высокостатусные подростки чаще, чем другие проявляют различные виды агрессии, вероятно, она является одним из инструментов поддержания и достижения авторитета в референтной группе подростков, они могут постоять за себя, подчинить других посредством страха и угроз, могут отстаивать свое мнение.

Заключительный этап работы был направлен на изучение общего уровня эмпатии и развитости различных компонентов данного феномена: рационального, эмоционального, интуитивного каналов; установок, способствующих или препятствующих эмпатии, проникающей способности и идентификации в эмпатии. Для этого использовали методику В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей» [2]. Анализ показал, что эмпатия лучше всего развита у среднестатусных и высокостатусных подростков, а у низкостатусных она развита ниже, возможно, низкий статус подростков может быть обусловлен и тем, что они не различают чужие эмоциональные состояния, не контакты и не общительны, не интересуются личностью других людей, в том числе, сверстников, а также не могут отстоять свою мнение и позицию.

Для оценки силы и степени взаимосвязи между компонентами эмоциональной сферы использовали корреляционный анализ.

Выявлена положительная корреляция между агрессивностью (0,23), цинизмом (0,17), эмпатическими установками (0,11) и социометрическим статусом у высокостатусных подростков, чем выше социометрический статус, тем выше показатели агрессивности, цинизма, эмпатических установок.

Выявлена отрицательная корреляция между уровнем враждебности и социометрическим статусом (–0,45 при $p < 0,01$) у низкостатус-

ных подростков, чем ниже социометрический статус, тем выше показатель враждебности.

Коэффициент корреляции между социометрическим статусом и страхом отторжения равен 0,1005. Это означает, что между этими двумя переменными практически нет связи. Следовательно, подросток внутренне может испытывать страх быть отвергнутым сверстниками, однако это вовсе не означает, что подобный страх каким-то образом может повлиять на реальное состояние межличностных отношений в группе.

В результате был сделан вывод, что подростки с высоким социометрическим статусом преимущественно не имеют страха отторжения, фактором, определяющим формирование высокого социометрического статуса есть именно потребность в принятии. Высокостатусные подростки чаще демонстрируют пренебрежение к социальным нормам и ценностям по сравнению с другими подростками, возможно, это является проявлением деструктивного лидерства, эти учащиеся становятся лидерами, так как способны к нарушению норм, агрессивному отстаиванию своего мнения, а низкостатусные учащиеся к этому не способны, поэтому их статус ниже в глазах других. Агрессия также выше всего выражена в группе высокостатусных подростков. Они чаще, чем другие проявляют различные виды агрессии, вероятно, она является одним из инструментов поддержания и достижения авторитета в референтной группе подростков, они могут постоять за себя, подчинить других посредством страха и угроз, могут отстаивать свое мнение.

У среднестатусных подростков лучше всего развита эмпатия. Они чаще всего используют эмпатию в ее конструктивном, положительном, дружеском, созидающем значении, так как особую значимость приобретает потребность в дружеских отношениях. Эти отношения предполагают стремление к полному пониманию и принятию другого, определяя интимно-личностный характер общения со сверстниками. чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, чувства и интуиция стоят на первом месте. Такие подростки большую часть времени проводят в компании людей, много общаются. Среди минусов можно отметить, что среднестатусные подростки с высоким уровнем эмпатии постоянно нуждаются в одобрении своих действий не только со стороны родителей, друзей, близких, но и со стороны незнакомых людей, и расстраиваются, если его не получают.

У низкостатусных подростков выше всего выражена враждебность. Они чаще, по сравнению с остальными, демонстрируют комплексы отрицательных эмоций и недоверия по отношению к другим, это может быть связано с тем, что эти подростки не принимаются в группе, могут

быть жертвами буллинга, поэтому они проявляют враждебность как защитную реакцию.

Таким образом, исследование позволило проследить некоторые психологические особенности эмоциональной сферы у подростков с разным социометрическим статусом. Конечно, существует много факторов, определяющих формирование социометрического статуса, требующие дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андронова Н. В. Особенности эмоциональной сферы старших школьников с различными социометрическими статусами // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2017. № 3 (59). С. 57–67.

2. Диагностика уровня эмпатических способностей, В. В. Бойко. URL: https://psytests.org/boyko/empathy.html (дата обращения: 21.03.2022).

3. Социометрия Дж. Морено – методика, процедура, обработка результатов. Социограмма. URL: https://psyfactor.org/lib/sociometriya_moreno.htm (дата обращения: 23.03.2022).

4. Суворова В. В. Тесты определения индивидуальных особенностей вегетативного реагирования. М., 1976. URL: https://vocabulary.ru/termin/metodika-opredelenie-emocionalnosti.html (дата обращения: 23.03.2022).

5. Шкала враждебности Кука-Медлей, CMHS. URL: https://psytests.org/aggression/cookmedley.html (дата обращения: 21.03.2022).

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ РЕБЕНКА: ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ, ЛИЧНОСТНЫЕ И СРЕДОВЫЕ ФАКТОРЫ

Черепанов А. В.
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
Тюмень, Россия
E-mail: tt.zf.ne.cherepanov.a.v@gmail.com

Введение. Детство – возрастной этап в жизни ребенка, связанный с усиленной социализацией, которая сопровождается множеством факторов и формирующих личность условий [5; 3]. Половые и гендерные различия влияют на протекание и результат социализации эмоций [16; 6]. В зависимости от возраста – меняется характер и способ регуляции и контроля эмоциональной жизни ребенка, что создает основу становления гендерной идентичности, выражения и протекания аффектов и состояний [10].

Гендерная социализация – процесс и результат формирования личности ребенка, соответствующий превалирующей социокультурной гендерной модели эмоционального поведения и реагирования [7]. Социализация эмоций – способ формирования социально одобряемых и культурно детерминированных форм канализации и проявления эмоций [2]. Гендерная социализация эмоций – результат формирования социокультурных моделей гендерного поведения, отличающихся гендерной бинарностью и соответствующих особенностям эмоционального выражения среди детей; а также процесс становления личности ребенка, связанный с индивидуальными особенностями эмоциональной составляющей, учитывающий влияние социально-психологического и социокультурного окружения.

Актуальность исследования заключается в том, что стремительные изменения современного общества уменьшают временной лаг и существенно размывают гендерные модели поведения, и превалирующие социокультурные ценности и нормы. Это может приводить к противоречию декларативных и процессуальных требований к гендерной социализации эмоций ребенка в условиях меняющего института семьи, родительства и детско-родительских отношений. Прежде всего, институт семьи оказывается на стыке противоречия, которое сложилось в результате необходимости, с одной стороны, сохранения и поддержания гендерных оснований культуры и общества, а, с другой – важности проявления гибкости и модификации современных моделей гендерной социализации эмоций детей. Вместе с тем актуальным становится формирование гибридной гендерной идентичности, особенно в контексте развития эмоциональной сферы личности [4].

Проблема изучения гендерной социализации эмоций видится в тех трудностях, с которыми сталкиваются участники процесса социализации, где на стыке декларируемых нормативных представлений о гендерной бинарности, детско-родительских отношениях в процессе социализирующего воздействия необходимо также учитывать наличие индивидуальных особенностей ребенка. Гендерная бинарность, микроклимат, окружение и социокультурная норма культивируют гендерную специфику социализации эмоций ребенка, и обеспечивают формирование индивидуальных особенностей ребенка.

Материалы и методы. Исследование гендерной социализации эмоций детей производится по материалам научно-исследовательских публикаций. Объектом исследования среди отобранных публикаций чаще были испытуемые детского возраста, детско-родительские отношения или семейная система как социальный институт гендерной социализации. Исследовательскими единицами стали отечественные и зарубежные публикации за последние годы. Смысловыми единицами отбора данных выбраны понятия «гендерная социализация», «социализация эмоций». Применяются общенаучные теоретические методы: анализ и синтез, обобщение и аналогия, абстрагирование и классификация, индуктивно-дедуктивный метод. Среди методов эмпирического исследования – контент-анализ научных публикаций.

Результаты исследования. Социализация эмоций ребенка в условиях семьи как первичной референтной группы может варьироваться в зависимости от пола и гендера родителей. Определено, что «…матери выступали в качестве эмоциональных привратников дошкольников, тем самым подразумевая, что матери являются основными социализаторами эмоций детей» [8, p. 159–160]. Выявлено, что «…матери проявляют больше карательных реакций на мальчиков, чтобы контролировать их негативное эмоциональное выражение», и «…мальчики, по-видимому, испытывают больше трудностей в регулировании своих эмоций, что является врожденным различием, которое затем усиливается гендерной социализацией» [17, p. 150–151]. К тому же «…матери проявляют более не поддерживающее отношение к таким эмоциям, как печаль и тревога, у мальчиков по сравнению с девочками» [17, p. 152]. Вместе с тем «…отцы с большей вероятностью, чем матери, социализируют своих детей в традиционных гендерных ролях… и реагируют на эмоции сыновей и дочерей в соответствии с гендерными стереотипами» [8, p. 160–161]. Следует отметить, что «отсутствие одного из родителей или его эмоциональная дистанцированность негативно сказывается на гендерной социализации» [1, с. 263].

Выбор типа родительской реакции на эмоции детей может связываться с полом и темпераментом ребенка. Отмечается, что застенчивые дети удостаивались меньших поддерживающих реакций со стороны родителей (особенно при проявлении негативных эмоций ребенка), чем не застенчивые дети [13]. Реакция родителей на эмоции детей показывает зависимость от пола и темперамента ребенка. К тому же «…родители застенчивых малышей начинают ожидать замкнутого и боязливого поведения и демонстрируют меньшую поддержку в ответ…» [13, p. 1859–1860].

Социализация эмоций детей отличается в контексте возрастных изменений. Указывается, что «дети будут стараться соответствовать гендерным ролям в незнакомой ситуации», а «гендерные различия в выражении счастья среди девочек больше, чем среди мальчиков, что особенно видно в сложных социальных ситуациях» [11, p. 15–16]. По всей видимости, с возрастом «…происходит эмоциональное развитие, когда дети со временем проявляют меньше “мягких” негативных эмоций (печаль) во многих контекстах и проявляют больше целенаправленных негативных эмоций (гнев) и меньше счастья в некоторых фрустрирующих контекстах» [11, p. 17].

Смена институтов гендерной социализации в связи с возрастными изменениями накладывает отпечаток на процесс становления эмоций детей. Фактор влияния семейной социализации на последующие взаимоотношения ребенка (в социальной роли – ученик) с учителем отличается по степени первичной близости детско-родительских отношений (особенно для девочек). Отмечается, что эмоциональная поддержка и реакции минимизации «...смягчали влияние открытой и реляционной агрессии на близость учителя и ребенка», а «…низкая эмоциональная поддержка защищала девочек от негативных последствий агрессии в отношениях с близкими учителями и детьми» [9, p. 519]. Вероятнее всего, «…более высокая эмоциональная поддержка родителей и более низкие реакции на минимизацию – способствуют менее тесным отношениям между учителем и ребенком для девочек, которые проявляют явную и реляционную агрессию» [9, p. 520].

Влияние гендерной асимметрии может фиксироваться во вторичных социальных институтах посредством гендерного структурирования отношений, обусловливающих одобряемые способы выражения эмоций детьми. Так проявление агрессии в школе в зависимости от гендера, власти и социальной иерархии показывает, что «…учителя и директора школ отклоняют агрессию как нормальную, а также что учащиеся принимают учителей в качестве защитников, несмотря на их роль в социализации гендерной агрессии» [12, p. 96]. Обобщается, что агрессия

может становиться фактором социализации детей в доминирующие и подчиненные гендерные роли, что в зависимости от пола может влиять возможности доступа к определенным формам деятельности.

Различаются ли гендерно реакции на карательные практики социализации эмоций, и значимо ли их влияние на детей в будущем? Так «…женщины-участницы сообщили, что чувствуют себя значительно более обиженными и менее любимыми, чем мужчины, в ответ на карательные и минимизирующие эмоции практики социализации, как матерей, так и отцов» [14, p. 87–88]. Отмечается, что «родители участвуют в более позитивном обсуждении эмоций и выражают более широкий спектр эмоций с девочками, чем с мальчиками…», но, вместе с тем, «мужчины и женщины с одинаковой вероятностью будут стыдиться показывать свои эмоции, когда их наказывают или сводят к минимуму…» [14, p. 88–89].

Отсюда следует, что факторы гендерной социализации эмоций детей не просто варьируются, но и совершенно по-разному влияют на личности ребенка. Обобщая укажем, что традиционные нормы и стереотипы могут существенно влиять на социально-психологический потенциал детей в будущем [15]. Социализация эмоций застенчивых малышей может препятствовать более позднему социальному и эмоциональному развитию [13]. Чрезмерная регуляция негативных эмоций у девочек может способствовать возникновению более поздних проблем [11]. Карательные практики социализации эмоций могут подвергать будущих женщин большему риску последующей психологической дезадаптации [14]. В условиях традиционной гендерной бинарности (патриархальный тип общества), социализация эмоций девочек в настоящем «…формирует женщин, которые лишены власти и принимают мужскую агрессию и насилие» [12, p. 97–98] в перспективе.

Заключение и выводы. Гендерная социализация эмоций ребенка, действительно, отличается в зависимости от пола, возраста и гендера родителей и детей, а также характера детско-родительских отношений на разных возрастных этапах становления личности ребенка. К тому же следует учитывать средовые – социокультурные и институциональные – факторы в контексте превалирующей общественной направленности.

Результаты показывают, что существенно влияние гендерных стереотипов, установок родителей и первичного окружения (особенно в патриархальных культурах) на социализацию эмоций. Стратегии социализации эмоций различают в рамках пола/ гендера участников детско-родительских взаимоотношений, а последствия гендерной социализации могут оказывать влияние на адаптацию, психологическое здоровье и реализацию потенциала ребенка в будущем.

Хотя определено, что мальчики более агрессивны и подвержены сниженной родительской поддержки (по сравнению с девочками), и с возрастом проявление эмоций становится направленным на объект и гендерно обусловленным ролевыми ожиданиями, все-таки отдельные результаты приведенных исследований противоречат друг другу. Так тип социализации эмоций может по-разному влиять на последующие формы социальной активности и выстраивания интерактивной близости. И мальчики и девочки в будущем могут быть подвержены дезадаптации, как на основании способа регуляции эмоций, так и через конфликт пола и гендера. Социальное окружение и тип культуры могут частично формировать сходные стратегии гендерного проявления эмоций для мальчиков и девочек.

Расхождение исследовательских фактов объясняется различием выборок, методов и техник сбора и анализа данных, вариацией половозрастных, социокультурных, семейных и личностных факторов исследуемых испытуемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выборнова, Д. А. Влияние семьи на гендерную социализацию ребенка / Д. А. Выборнова // Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии – от проблем к решениям : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию ООН. (Магнитогорск, 14–16 октября 2020 г.). Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова. Магнитогорск, 2020. С. 260–263.

2. Карташова А. А. Эмоции как фактор социализации детей раннего возраста // Наука и просвещение: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей IV Международной научно-практической конференции (Пенза, 17 ноября 2020 г.) / МЦНС «Наука и Просвещение». Пенза, 2020. С. 147–149.

3. Лопатина А. А., Белых Т. В. Гендерная социализация как социокультурное явление // Актуальные проблемы социального взаимодействия : материалы молодежной региональной научно-практической конференции (Белгород, 12 апреля 2017 г.) / Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Белгород, 2017. С. 80–82.

4. Тихомандрицкая О. А. Особенности современной семьи как института гендерной социализации // Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 16–18 июня 2016 г.). Долгопрудный, 2016. С. 464–470.

5. Шукчус Л. В. Солонская А. В., Виейра Де А. Б. Факторы гендерной социализации // Научный альманах. 2015. № 12–3 (14). С. 316–320.

6. Эрнепесова Е. Д. Роль родителей в процессе гендерной социализации ребенка // Энигма. 2020. № 22–1. С. 266–273.

7. Яценко Л. В. Формирование личности ребенка в процессе гендерной социализации // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : сборник материалов VII Международного научно-практического семинара (Барановичи, 24–25 марта 2016 г.) / Барановичский государственный университет. Барановичи, 2016. С. 200–202.

8. Aznar A., Tenenbaum H. R. Gender Comparisons in Mother-Child Emotion Talk: A Meta-Analysis // Sex roles. 2020. Vol. 82, N 3–4. P. 155–162.

9. Bardack S., Obradovic J. Emotional Behavior Problems, Parent Emotion Socialization, and Gender as Determinants of Teacher-Child Closeness // Early education and development. 2017. Vol. 28, N 5. P. 507–524.

10. Blakemore J. E. O., Hill C. A. The child gender socialization scale: A measure to compare traditional and feminist parents // Sex roles. 2008. Vol. 58, N 3–4. P. 192–207.

11. Developmental change in emotion expression in frustrating situations: The roles of context and gender / T. M. Chaplin, M. R. Klein, P. M. Cole, C. C. Turpyn // Infant and child development. 2017. Vol. 26, N 6. P. 1–20.

12. Grace K., Seng T., Eng S. The Socialization of Gender-Based Aggression: A Case Study in Cambodian Primary Schools // Sex roles. 2019. Vol. 83, N 1–2. P. 85–100.

13. Grady J. S. Parents' reactions to toddlers' emotions: relations with toddler shyness and gender // Early child development and care. 2020. Vol. 190, N 12. P. 1855–1862.

14. Gender and Ethnic Differences in Young Adults' Emotional Reactions to Parental Punitive and Minimizing Emotion Socialization Practices / N. B. Perry, E. M. Leerkes, A. S. Dunbar, A. M. Cavanaugh // Emerging adulthood. 2017. Vol. 5, N 2. P. 83–92.

15. Rivera A. R. N. Traditional Masculinity: A Review of Toxicity Rooted in Social Norms and Gender Socialization // Advances in Nursing Science. 2020. Vol. 43, N 1. P. E1–E10.

16. Personality and gender differences in global perspective / D. P. Schmitt, A. E. Long, A. McPhearson, K. O'Brien, B. Remmert, S. H. Shah // International Journal of Psychology. 2017. Vol. 52, N S1. P. 45–56.

17. Suh Bo Lim, Min Ju Kang Maternal Reactions to Preschoolers' Negative Emotions and Aggression: Gender Difference in Mediation of Emotion Regulation // Journal of child and family studies. 2019. Vol. 29, N 1. P. 144–154.

РАЗДЕЛ 5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

К ПРОБЛЕМЕ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЦ, СТРАДАЮЩИХ ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Агафонов Р. Б., Лутошлива Е. С.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail:Agafonrb@gmail.com

Проблема нарушений самоотношения у химически зависимых лиц в современных условиях актуальна, потому что количество людей, у которых развивается химическая зависимости, ежегодно возрастает. Увеличивается и потребность в реабилитации, ключевым компонентом которой является психологическое консультирование. Психологическое консультирование способствует началу осознания клиентом своей зависимости, что является совершенно необходимым этапом в начале выздоровления. Проблемой психологического консультирования химически зависимых лиц занимались: Д. Капуччи, М. Д. Стауффер, В. В. Шабалина, И. Г. Ванкон. Было выявлено, что у лиц, страдающих химической зависимостью, по мере формирования самой зависимости, происходит разрушение не только внешней системы связей с окружающим миром, системы межличностного взаимодействия, но и деформация многих внутренних структур личности. Одной из таких основополагающих структур является самоотношение.

Проблема самоотношения в психологии на данный момент является достаточно широко изученной. Разные аспекты самоотношения, включая сущностные характеристики и структуру самоотношения, представлены в работах С. Р. Пантилеева, В. В. Столина, И. И. Чесноковой, И. С. Кона, В. В. Мясищева, Н. И. Саржвеладзе, Е. Т. Соколовой, Р. Бернса, С. Куперсмита, М. Розенберга и других авторов.

При рассмотрении самоотношения в психологии сложилось несколько подходов. В частности, его рассматривают, как установку, как аффективную составляющую самосознания. Термин «самоотношение» в связи с этим не имеет единого понимания.

По мнению Н. И. Саржвеладзе, самоотношение – это отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, которое направлено на самого себя [5].

В работах В. Н. Мясищева под самоотношением понимается единство содержательных и динамических аспектов личности, мера осознания и качество эмоционально-ценностного принятия себя, как инициативного и ответственного начала в социальной активности [3].

И. И. Чеснокова считает, что самоотношение – это специфический вид эмоционального переживания, в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она знает о самой себе [8].

Формирование самоотношения, как эмоционального компонента самосознания, происходит на двух уровнях самопознания. Первым является

уровень, когда эмоционально-ценностное образуется, как результат соотнесения человеком себя с другими людьми. Фактически на основе такого сопоставления происходит формирование единичных образов себя и своего поведения, связанных с конкретной ситуацией. На втором уровне самопознания происходит формирование самоотношения в рамках сравнения «Я-Я» посредством внутреннего диалога. Ведущими формами самопознания являются самоанализ и самоосмысление [4].

Самоотношение выполняет важную роль в структуре личности, что отражается в функциях самоотношения. Н. И. Саржвеладзе выделяет среди функций самоотношения следующие:

– функция «зеркала» (состоит в отражении себя). Это происходит не только в сознании окружающих, но и во внутреннем плане;

– функция самовыражения и самореализации заключается в том, что самоотношение играет важную роль в активности личности, которая направлена именно на самоотношение и самореализацию;

– функция сохранения внутренней стабильности «Я» осуществляется в силу тенденций к внутренней согласованности и позволяет достигать целостности образа «Я»;

– функции саморегуляции и самоконтроля позволяет личности более продуктивно регулировать и контролировать свою деятельность;

– функция психологической защиты реализуется при условиях, которые представляют угрозу для сложившихся представлений о собственном «Я»;

– функция интракоммуникации состоит в том, что человек постоянно находится во взаимодействии не только с социальным миром, но и с самим собой.

Самоотношение имеет иерархическое строение [5]. В работах В. В. Столина, С. Р. Пантелеева выделяются такие аспекты самоотношения, как глобальное самоотношение и уровни функциональных блоков (самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, ожидаемое отношение к себе) [4; 6].

Самоотношение у каждого человека имеет свои особенности. При этом существуют также специфические особенности самоотношения, которые проявляются у группы лиц, страдающих химической зависимостью.

Под химической зависимостью понимается хроническое, прогрессирующее, рецидивирующее заболевание, которое характеризуется навязчивым характером употребления психоактивных веществ [1]. Психоактивное вещество выступает для человека средством, с помощью которого он на короткое время преодолевает дискомфортное состояние и достигает иллюзии свободы, всемогущества, абсолютной безопасности. Употребление химических веществ, приводит к формированию представления о быстром и легком изменении своего состояния, а также контроля своего мира посредством употребления какого-либо вещества.

При формировании химической зависимости система личностных отношений людей в значительной степени изменяется, к чему приводит аддиактивное самоотчуждение. В результате возникают трудности установления отношений, трудности самопонимания, самоанализа, механизмы формирования самоотношения деформируются, и структура самоотношения нарушается.

По данным Т. В. Шелониной у людей, страдающих химической зависимостью, происходит изменение отношения к себе, которое напрямую обусловлено деформацией всей системы отношений, в которой отношение между человеком и наркотиком становятся субъект-субъектными, а отношение к людям и себе становится субъект-объектным. У лиц, страдающих химической зависимостью, противоречивый и неустойчивый характер носит самооценка. Чаще всего у них проявляются конфликты между самопожертвованием с одной стороны и эгоцентризмом. В результате внутренней противоречивости возникает дисгармония, которая приводит к тому, что химическое средство выступает в качестве защиты против этих внутренних противоречий. Люди, страдающие химической зависимостью, часто характеризуются негативным отношением к себе, в связи, с чем у них выражены самокарающие и садомазохистские свойства [9].

Ц. П. Короленко указывает, что люди, страдающие химической зависимостью, очень часто начинают использовать наркотик, как замену отношениям с другими людьми. Благодаря наркотику они удовлетворяют свои эмоциональные потребности. При этом отношение к себе у них носит характер механистического [2].

В самоотношении людей, страдающих химической зависимостью, Е. В. Змановская отмечает ожидание негативного отношения на фоне собственной внутренней агрессивности, подозрительности [1]. Ц. П. Короленко отмечает, что представления о себе, как и отношение к себе, у лиц, страдающих химической зависимостью, отражаются в фрагментарной идентичности, которая, в свою очередь, может служить одним из факторов формирования аддиктивногорасстройства [2].

У лиц, злоупотребляющих психоактивными веществами, чаще всего выражена негативная «Я-концепция» и негативное ожидаемое отношениедругих людей.При описании себя, как указывает С. Г. Усманов, люди, страдающие наркотической зависимостью, испытывают значительные трудности, так как у них наблюдается много противоречий, трудности идентификации себя со своими проявлениями.Одной из причин этого является снижение функции внутреннего контроля в эмоциональной сфере, в результате чего возникает эмоциональная лабильность. Психоактивные вещества при этом используются для регуляции своего состояния в когнитивной сфере. Кроме того, в число трудностей входят и трудности, связанные с прогнозированием последствий собственных действий, в мотивационно-потребностной

сфере проявляется слабая структурированность и доминирование побуждение к немедленному получению удовольствия, на фоне чего происходит развитие импульсивного антисоциального поведения [7].

Отношение к себе у химически зависимых лиц является не только слабо дифференцированным, но и характеризуется противоречивостью, внутренней конфликтностью, приводящей к неуверенности в себе, постоянным колебаниям самооценки к крайним ее полюсам, на фоне чего возникает эмоционально дисгармоничное состояние, сопряженное с ощущением внутренней пустоты, с которым лица, страдающие химической зависимостью, стремятся справляться. Средством, которое они выбирают для этих целей, выступает наркотик.

Именно в процессе психологического консультирования аспекты отношения к себе постепенно могут стать доступными для осознания человеком, страдающим химической зависимостью, может быть сформировано более адекватное, принимающее отношение к себе, адекватная самооценка. В связи с этим, исследование разных аспектов самоотношения имеет большую значимость и напрямую оказывает влияние на эффективность психологического консультирования, являющегося частью общего процесса реабилитации лиц, страдающих химической зависимостью.

Таким образом, употребление химических веществ приводит к постепенному разрушению не только системы взаимоотношений с окружающими миром, но и появлению выраженных признаков негативного самоотношения у лиц, страдающих химической зависимостью. Формирование положительного отношения к себе, самопринятия, является важным направлением психологического консультирования данной группы лиц и служит основой для становления внутренней опоры личности и преодоления зависимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Змановская Е. В. Девиантология : (психология отклоняющегося поведения) : учебное пособие. М. : Академия, 2008. 288 с.

2. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психоанализ и психиатрия : монография. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2003. 600 с.

3. Мясищев В. В. Психология отношений : избранные психологические труды. М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. 398 с.

4. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. 100 с.

5. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Психология самосознания: Хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2013. 672 с.

6. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Прогресс. 252 с.

7. Усманов С. Г. «Эго» наркозависимых как «терапевтическая мишень» реабилитации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2006. Т. 3, № 20. С. 139–141.

8. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1997. 172 с.

9. Шелонина Т. В. Особенности системы отношений лиц с наркотической зависимостью // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 3(11). С. 42–51.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ПРОБЛЕМА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Амосова Н. О.
ФГБУН «Ордена Трудового Красного Знамени Институт солнечно-земной физики» СО РАН
Иркутск, Россия
E-mail: amnata.isu@mail.ru

В настоящее время проблема психологического здоровья становится все более актуальной. В тоже время нет единого определения психологического здоровья, нет единого теоретического подхода.

А. В. Шувалов выделяет основные подходы к проблеме психологического здоровья: гуманистический и гуманитарно-антропологически. Основа психологического здоровья при гуманистическом подходе – личностный рост, при гуманитарно-антропологическом – духовное возрастание [1].

М. В. Хватовой были систематизированы подходы к изучению акмеологических ресурсов психологически здоровой личности в молодом возрасте:

- нормоцентрический (разработка нормоориентированных способов оценки личности и ее функционирования в окружающей среде);
- феноменологический (изучение сущности психологического здоровья через научное знание);
- холистический (существование психологического здоровья как единого целого, в котором «целостность» не является суммой «частей»);
- социокультурный (соединяет «несоединимое» – проявление однотипного в рамках определенного социума и межкультурных различий);
- дискурсивный (соответствие или несоответствие личности социально одобряемым нормам поведения);
- аксиологический (психологическое здоровье как ценностная структура);
- интегративный (рассмотрение психологического здоровья в тесной связи с другими личностными аспектами существования, деятельности и поведения);
- синергетический (целостное рассмотрение здоровья, как ложной системы, позволяющей изучить факторы взаимовлияния, обеспечивающие или тормозящие процесс сохранения здоровья);
- акмеологический подход (изучение психологического здоровья в динамике) [2].

Можно согласиться с автором, что все вышеперечисленные подходы являются продуктивными и взаимодополняющими.

Так как нет единой теоретической основы, то возникают сложности при выборе критериев, показателей психологического здоровья.

Данный анализ теоретических источников направлен на рассмотрение подходов к психологическому здоровью через его показатели, компоненты, составляющие.

Компоне́нт (от лат. componens, род. п. componentis «составляющий») – составная часть, элемент чего-либо.

А. Маслоу говорит о двух составляющих психологического здоровья [3]. А. В. Шувалов на основе анализа мнений и течений выделяет определяющие критерии психологического здоровья – направленность развития и характер актуализации человеческого в человеке [4]. Хухлаева О. В. определяет психологическое здоровье как динамическую совокупность психических свойств [5]. О. В. Хухлаевой были выделены компоненты психологического здоровья: 1) аксиологический – представлен ценностями собственного «я» человека и ценностями других людей; 2) инструментальный – предполагает владение рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать сознание на себе, своем внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими; 3) потребностно-мотивационный – определяет наличие потребности в саморазвитии [5]. И. А. Ральникова в качестве параметров качества психологического здоровья личности выделяет самоактуализацию, психологическое благополучие, копинг-стратегии, психологические защиты [6]. М. Г. Иванова выделяет показатели психологического здоровья: структурные (развитие компоненты личности, благополучие и гармоничность личности) и функциональные (адаптированность, уравновешенность, устойчивость, согласованность) [7].

Выделим компоненты психологического здоровья, наиболее часто встречающиеся в подходах разных авторов. Сразу отметим, что компоненты психологического здоровья, раскрывающиеся через разные понятия, но имеющие равноценное смысловое содержание мы отнесли к одной группе. Один из компонентов психологического здоровья, выделяемый многими авторами, в частности, И. В. Дубровиной, О. В. Хухлаева, А. Маслоу рассматривается через отношение к другим – это принятие других. Данный компонент раскрывается через разные понятия, но, по сути, имеет одно и тоже содержание.

По мнению И. В. Дубровиной, «психологическое здоровье предполагает … уважение другого… и радостное удивление по поводу своеобразия всех окружающих людей…» [8].

О. В. Хухлаева определяет психологическое здоровье как «динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих: а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом…» [5]. По мнению А. Маслоу, одним из компонентов психологического здоровья является стремление к гуманистическим целям, проявляющееся в том числе в принятии других [3]. Способность к сопереживанию и принятию других – показатели психоло-

гического здоровья в юношеском возрасте, выделенные В. В. Кудряшовой [9].

Следующий компонент психологического здоровья отношение к себе – принятие себя.

И. В. Дубровина характеризуя, психологическое здоровье выделяет следующие особенности – веру в себя и осознание себя [8]. О. В. Хухлаева определяет психологическое здоровье как «динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих гармонию между различными сторонами личности человека [5]. Н. К. Смирнов определяет психологическое здоровье через субъективное ощущение психологического комфорта [10]. В. В. Кудряшова одним из показателей психологического здоровья выделяет понимание себя, позитивное самовосприятие [9].

Также можно выделить еще один компонент, который наиболее часто выделяется при характеристике психологического здоровья – самоактуализация.

Нахождение человеком верного представления самого себя, является необходимым условием стремления людей быть «всем, чем они могут», развить весь свой потенциал через самоактуализацию. (А. Маслоу) [3]. Исходя из определения В. И. Слободчикова, А. В. Шувалова, в своем предельном выражении категория «психологическое здоровье» фиксирует антропоцентрический эталон здоровья, определяет направленность развития и характер актуализации собственно человеческого в человеке [11]. А. Маслоу выделяет самоактуализацию одним из главных составляющих психологического здоровья [3].

Следующий компонент, который заслуживает внимания – полноценное межличностное общение,

Н. К. Смирнов определяет психологическое здоровье как «высокий уровень социально-психологической адаптации, проявляющийся в гармоничных отношениях с окружающими, субъективным ощущением психологического комфорта и высоким потенциалом достижения благополучия в жизни» [10].

Несмотря на отсутствие единой теоретической основы психологического здоровья, большинство авторов определяют психологическое здоровье через гуманистические ценности – я, другие, общение, развитие личностных возможностей и др.

Также выделяют следующие компоненты психологического здоровья, которые в большинстве отражают особенности психологического здоровья в определенном возрасте.

- Зрелость ценностно-смыслового измерения личности взрослого человека (А. А. Лифинцева) [12].
- Способность к самоуправлению в юношеском возрасте (Н. И. Татаркина, М. Ю. Копытина) [13].

- Сформированность жизненных целей и планов в юношеском возрасте; осознание своих желаний, ценностей, своего смысла жизни (Н. И. Татаркина, М. Ю. Копытина, Н. О. Амосова) [13].
- Склонность к творчеству, творчество в самых разных сферах жизни и деятельности (А. Маслоу, И. В. Дубровина) [3; 8].
- Увлеченность какой-либо областью научной или практической деятельности (И. В. Дубровина) [8].
- Уверенность в правильности профессионального выбора в поздней юности (Н. О. Амосова).
- Субъективное ощущение психологического комфорта. (Н. К. Смирнов) [10] и др.

Вышеперечисленные компоненты психологического здоровья конкретизирует особенности психологического здоровья в определенном возрасте. В настоящее время нет единого подхода к выделению показателей психологического здоровья в разном возрасте, поэтому эта область исследования является на данный момент малоизученной и перспективной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека // Вестник ПСТГУ, IV: Педагогика. Психология, 2009. Вып 4(15). С. 87–101.
2. Хватова М. В. Методологические основы изучения акмеологических ресурсов психологического здоровья. Ч. I. Подходы к изучению акмеологических ресурсов психологического здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 10(102). С. 82–93.
3. Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.
4. Шувалов А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 18–33.
5. Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. –М. : Академия, 2003. 176 с.
6. Ральникова И. А. Психологическое здоровье и жизненные перспективы личности // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. № 4 (15). Спецвыпуск по гранту РФФИ № 19-013-20149\19. С. 121–126.
7. Иванова М. Г. Структурные, функциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. СПб., 2010. 23 с.
8. Дубровина И. В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 176 с.
9. Кудряшова В. В. Показатели психологического здоровья в юношеском возрасте: сборник научных работ аспирантов и молодых преподавателей. Ростов на/Д., 1999. С. 86–89.
10. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М. : АРКТИ, 2005. 320 с.
11. Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Антропологический подход к решению психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2000. № 4
12. Лифинцева А. А. О соотношении понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» в отечественных и зарубежных исследованиях // Психическое здоровье и личность в меняющемся обществе : материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. Д. В. Лифинцев. Калининград, 2007. С. 44–48.
13. Татаркина Н. И., Копытина М. Ю. Психологическое здоровье студента: социализация и одиночество // Перспективы науки. 2010. № 9(11). С. 14–18.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ПОТРЕБЛЕНИЯ АЛКОГОЛЯ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ЛИЦ, УПОТРЕБЛЯЮЩИХ АЛКОГОЛЬ

Ананич П. А.
Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
E-mail: pashaananich@mail.ru

Изучение мотивов и детерминант потребления алкоголя несовершеннолетними имеет важное значение для организации эффективной профилактической работы. Были исследованы особенности совладающего поведения и мотивации потребления алкоголя у 200 несовершеннолетних. Также была выявлена взаимосвязь между копинг-стратегиями и мотивацией потребления алкоголя у несовершеннолетних лиц, употребляющих алкоголь.

Проблема потребления психоактивных веществ несовершеннолетними деструктивно влияет на демографическое, социальное и экономическое развитие страны. Превентивная работа по данному направлению остается одной из важнейших задач современного здравоохранения и образования. Как правило, большая часть молодежи проходит подростковый период достаточно успешно, что связано с биологической и психологической устойчивостью, поддержкой со стороны семьи и социальной среды. В то же время, часть подростков оказывается неспособна справиться с разнообразным влиянием и давлением, которое они испытывают [3, с. 38]. Следует отметить, что у несовершеннолетних, употребляющих психоактивные вещества, отмечается более высокий суицидальный риск. Находясь в состоянии дефицита ресурсов, для преодоления эмоционального дискомфорта, подростки нередко прибегают к употреблению психоактивных веществ как к одному из способов снятия напряжения.

Подростки с формирующейся зависимостью характеризуются неадаптивными поведенческими, когнитивными и эмоциональными паттернами проблемно-решающего поведения [1, с. 75]. Характеристики мотивации употребления алкоголя и эмоциональной регуляции во многом определяют клиническую картину заболевания пациентов с алкогольной зависимостью и их реабилитационный потенциал [2, с. 69].

Цель исследования: изучить взаимосвязь совладающего поведения и мотивации потребления алкоголя подростками.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняло участие 200 человек в возрасте 14–18 лет: 1 группа (основная, употребляющая алкоголь) – 100 человек, 2 группа (контрольная, не употребляющая алкоголь) – 100 человек. Основную группу составили подростки, состоящие на учете у врача-психиатра-нарколога с диагнозом «употребление психоактивных веществ с вредными последствиями (100 человек), группу сравнения – несовершеннолетние, не состоящие на учете у врача-психиатра-нарколога (100 человек).

С целью изучения характера потребления алкоголя несовершеннолетними был использован скрининговый инструмент для выявления алкогольных проблем CAGE (УРВО). Для исследования мотивов аддиктивного поведения была использована методика «Мотивация потребления алкоголя» (Завьялов В. Ю., 2003). Изучение особенностей стрессоустойчивости и выявление индивидуального стиля совладания со стрессом у несовершеннолетних было реализовано посредством опросника E. Heim (1988).

Результаты. По результатам теста CAGE был выявлен характер потребления алкоголя среди подростков основной группы: 63 % не употребляют алкоголь на момент исследования, 31 % ситуативно употребляют алкоголь и для 6 % подростков характерно систематическое употребление алкоголя. Среди подростков контрольной группы: 97 % подростков не употребляют алкоголь на момент исследования, 3 % ситуативно употребляют алкоголь. Для установления различий использовался U-критерий Манна – Уитни (Rsum1 = 1268 Rsum2 = 7419; U = 2369, p < 0,01). Было выявлено, что подростки основной группы употребляют алкоголь чаще.

По результатам методики В. Ю. Завьялова «Мотивация потребления алкоголя» у подростков обеих групп были выявлены схожие мотивы употребления алкоголя. Значимых различий в общей мотивации потребления алкоголя, согласно данным сравнительного анализа, между подростками основной и контрольной групп обнаружено не было. Подростки, прибегающие к адаптивным эмоциональным копинг-стратегиям («эмоциональный протест», «оптимизм», «активное возмущение сложившейся ситуацией»), имеют более высокие показатели по мотивации потребления алкоголя: общее мотивационное напряжение в поисках алкоголя возрастает. В их мотивационном профиле преобладают: атарактический, истинно аддиктивный мотив и мотив самоповреждения. Можно провести параллель между высоким эмоциональным напряжением и общей напряженностью в поисках алкоголя, в результате чего алкоголь воспринимается как средство нейтрализации

фрустрирующих эмоциональных переживаний. Данным подросткам свойственна истинно патологическая мотивация употребления алкоголя: аддиктивные мотивы и мотивы самоповреждения.

Изучение взаимосвязи мотивации потребления алкоголя и копинг-стратегий несовершеннолетних лиц, употребляющих алкоголь, позволит оптимизировать подходы и расширить спектр терапевтических мишеней в профилактической и психокоррекционной работе с данной категорией лиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игумнов, С. А. Личностные особенности и дисфункциональные паттерны совладающего поведения молодых людей из группы риска по зависимости от «новых» ПАВ / С. А. Игумнов, Ю. А. Николкина, А. С. Лобачева, П. С. Лапанов, С. С. Сулейманова // Вопросы наркологии. 2018. № 5. С. 75–78.

2. Взаимосвязь мотивации употребления алкоголя и характеристик эмоциональной регуляции у пациентов с алкогольной зависимостью / С. Г. Климакова, А. В. Трусова, А. А. Березина, А. Н. Гвоздецкий // Вопросы наркологии. 2018. № 5. С. 69–72.

3. Эду Е. Молодежь и потребление наркотиков: как охватить молодежь в группе риска и предоставить им подходящее лечение // Наркология. 2017. № 2. С. 38–41.

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ, В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Антонец З. А.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: 27ikt@mail.ru

В современном научном сообществе существуют разные подходы к рассмотрению феномена самоотношения личности. С одной стороны, самоотношение рассматривают как преобладание функции саморегуляции, с другой, – как аффективную сторону самосознания, третья группа исследователей считают, что самоотношение – это устойчивая черта личности [4; 8].

Н. И. Сарджвеладзе ввел термин «самоотношение», которым обозначил «отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, которое направлено на самого себя». Отношение к себе может иметь позитивную или негативную эмоциональную окраску, а также субъектную и объектную направленность [9]. Исследователем разработана концептуальная модель самоотношения, как социальной установки. Исходным основанием данного подхода является утверждение, что способ отношения к себе не стоит в одном ряду с когнитивным, эмоциональным или регулятивным моментами самосознания; напротив, феномен самоотношения, в качестве своих отдельных сторон, включает самосознание, самопознание, самооценку, эмоциональное к себе отношение, самоконтроль, саморегуляцию, а понятие самоотношения является родовым относительно понятий самопознания, самооценки и других, имеющих приставку «само» и отражающих широкий спектр феноменов внутренней жизни личности [2].

С. Р. Пантилеев определяет самоотношение, как трехкомпонентную структуру: самоуважение (саморуководство, самоуверенность, отраженное самоотношение, социальная желательность «Я»), аутосимпатия (самопривязанность, самоценность, самопринятие) и самоуничижение (внутренняя конфликтность, самообвинение). Природа самоотношения, по мнению Пантилеева, не замыкается внутренним пространством личности и ее самоозонания, а через мотивы связывается с реальной жизнедеятельностью субъекта. Одна из основных функций самоотношения – сигнализировать о смысле «Я» личности. Причем смысл «Я» представлен субъекту не в виде некоего общего чувства одобрения или неодобрения, а обладает собственной внутренней структурой и может быть описан через содержательные эмоциональные измерения: симпатию, уважение и близость, которые в различных пропорциях содержатся в конкретных действиях-установках [7].

Самоотношение снижается и характеризуется негативными проявлениями у лиц, попавших в экстремальную ситуацию. Одной из таких ситуаций выступает ситуация домашнего насилия [1].

Домашнее насилие –комплексный вид насилия. Это повторяющийся с увеличением частоты цикл физического, словесного, эмоционального, духовного и экономического оскорбления с целью запугивания, внушения чувства страха. Это система поведения для сохранения власти и контроля над близким человеком. 95 % жертв домашнего насилия – женщины [3].

Исследование самоотношения женщин, прошедших через травмирующую ситуацию домашнего насилия, являются актуальными для нашего общества в настоящие дни. Потому что, женщины, травмированные ситуацией домашнего насилия, сталкиваются с множеством жизненных проблем (стигматизацией жертвы, психологические проблемы, социальные, материальные). Эти женщины обладают низкой и заниженной самооценкой, у них отсутствует вера в свои силы, снижен энергетический потенциал, отсутствует самостоятельность и способность к оценке своих возможностей, они не в силах контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательными, не понимают самих себя. Женщины, прошедшие через ситуацию домашнего насилия, видят в себе по преимуществу недостатки, обладают готовностью к самообвинению, по отношению к себе чувствуют раздражение, презрение. У них отсутствует интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других, ожидают негативного отношения к себе окружающих [8; 7]. Несмотря на злободневность проблемы, научных работ, исследующих самоотношение женщин-жертв домашнего насилия и предлагающих пути помощи таким женщинам, крайне мало.

Цель исследования состояла в выявлении проявлений самоотношения у женщин, переживших домашнее насилие. Мы предполагаем, что самоотношение женщин, прошедших через ситуацию домашнего насилия, характеризуется негативными проявлениями. Негативность самоотношения состоит в готовности к самообвинению, низкой самооценке, в концентрации на своих недостатках, отсутствии веры в себя, в свои способности контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательной, в снижении жизненной активности [3].

Для реализации цели и подтверждения гипотезы исследования на базе кризисного центра для женщин была сформирована выборка, которую составили 10 женщин в возрасте от 30 до 40 лет, переживших ситуацию домашнего насилия. С целью выявления проявлений самоотношения использована методика «МИС» С. Р. Пантилеева.

Выявление проявлений самоотношения у жертв домашнего насилия, проходило на первом этапе психологического консультирования – этапе «Исследование проблем». Цель данного этапа – установление

контакта и доверия между консультантом и клиентом, выявление проявлений самоотношения у женщин в ходе сбора психологического анамнеза жизни, в процессе наблюдения, проведения психодиагностического исследования.

Результаты исследования самоотношения по методике «МИС» С. Р. Пантилеева показали, что у большинства женщин присутствуют проявления негативного самоотношения.

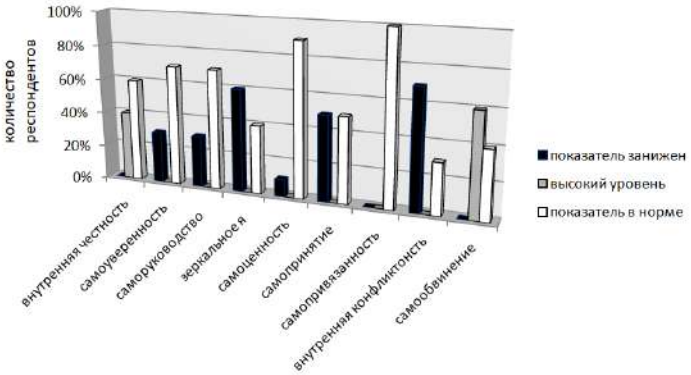

Рис. Проявления самоотношения у женщин, переживших домашнее насилие

Необходимо отметить, что по шкале «внутренняя честность», высокие показатели свидетельствуют о закрытости и неспособности, либо нежелании осознавать и выдавать значимую ситуацию о себе. Низкие показатели по шкале «внутренняя конфликтность» свидетельствует об отрицании проблем, поверхностном самодовольстве, по шкале «самообвинение» высокие значения свидетельствуют о самообвинении и готовности поставить себе в вину свои собственные жизненные промахи, ошибки, недостатки. Низкий показатель по шкале «самоуверенность» говорит о неудовлетворенности собой, своими возможностями, сомнении в способности вызывать уважение. По шкале «саморуководство» низкий показатель свидетельствует о плохой саморегуляции, отсутствии тенденции поиска причины поступков и результатов в себе самом. Низкие показатели по шкале «зеркальное я» указывают на представление субъекта о том, что его личность, характер и деятельность не способны вызывать у других симпатию, одобрение и понимание. По шкале «самоценность» высокие и нормальные значения свидетельствуют о заинтересованности субъекта в собственном «Я». Шкала отражает эмоциональную оценку себя, своего «Я» по внутренним интимным критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира. Низкие показатели свидетельствуют о потере интереса к своему внутреннему миру, сомнении в ценности собственной личности. Низкие

показатели по шкале «самопринятие» свидетельствуют о недостатке самопринятия, дружеского отношения к себе, согласия с самим собой, что является симптомом внутренней дезадаптации. Шкала «самопривязанность» показывает при высоких значениях ригидность Я-концепции, и нежелание меняться, низкие значение свидетельствуют о неудовлетворенности собой и желании в себе, что то изменить.

Данные говорят о необходимости оказания женщинам, пережившим домашнее насилие, психологической помощи, в формате психологического консультирования, построенного на принципах экзистенциального подхода.

На взгляд Н. Ю. Куценко, И. В. Ярославцевой, помощь женщинам через призму их субъективных переживаний, т. е. в их экзистенции, даст возможность женщинам осознать уникальность собственного опыта, принять и пережить травмирующую ситуацию и найти свой жизненный смысл [5; 6]. Такое понимание сущности психологической помощи «наделяет человека «полной ответственностью за свою жизнь, в том числе и за неспособность действовать, меняться, расти» [5, с. 156]. Н. Ю. Куценко, И. В. Ярославцевой отмечают «экзистенциальный подход в психологическом консультировании ставит перед собой вполне философскую задачу: помочь человеку понять, не что ему следует делать, а что он действительно хочет делать» [5, с. 156].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аптикиева Л. Р. Последствия психологического насилия для разных возрастных категорий // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 1 (224). С. 6–13.

2. Кон И. С. В поисках себя. М., 1989.

3. Кот Е. А. Самоотношение и самооценка женщин зрелого возраста, подвергшихся насилию в семье // Психологические проблемы современной семьи : сборник тезисов VI Международной научной конференции ; под ред.: О. А. Карабановой, Е. И. Захаровой, С. М. Чурбановой, Н. Н. Васягина, 2015. С. 742–760.

4. Кукулите Т. Г. Основные подходы к изучению самоотношения личности в зарубежной психологии // Ученые записки Санкт-Петербургского университета управления и экономики. 2011. № 1 (31). С. 127–132.

5. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // Вестник Кемеровского гос. ун-та. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162. URL: https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-152-162 3

6. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Отражение экзистенциальной традиции в практике психологического консультирования (на примере психологического консультирования в формате гештальт-подхода) // Известия Иркутского гос. ун-та. Серия: Психология. 2021. Т. 35. С. 45–56.

7. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М. : Эксмо, 2010. 960 с.

8. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. (Спецкурс). М. : Изд-во Моск. ун-та ,1991. 100 с.

9. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 204 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Балезина А. А., Елецкая О. В.
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: nastya.balezina@yandex.ru

Письменная речь и, в частности, один из ее видов – письмо – это сложный и многокомпонентный процесс [6]. Базисом для его формирования являются развитые высшие психические функции [1].

Для успешного овладения процессом письма в школе у дошкольника должны быть сформированы на достаточном уровне определенные речевые и неречевые функции: сукцессивные функции, функции слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированность лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, мелкая моторика и графомоторные функции. Данные функции достигают определенной зрелости к школьному возрасту, когда ребенок уже готов к обучению письму [2; 3; 5].

Известно, что у детей с нарушенным онтогенезом страдает формирование перечисленных выше функций. Так у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) страдает формирование «всех компонентов речевой системы», являющихся базисом для формирования письма [4]. А дети с задержкой психического развития, характеризуются «замедлением темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах» (В. В. Лебединский). Данные группы детей имеют трудности в обучении в школе, в частности в обучении новому, на данном этапе, навыку письма. Так как тип дизонтогенеза разный, можно предположить, что предпосылки письма будут сформированы по-разному. Поэтому очень важно выделить особенности предпосылок письма у каждой категории детей, чтобы в дальнейшем проводить дифференцированную работу над их формированием. Коррекционный маршрут, построенный с учетом особенностей нарушений, поможет не только подготовить детей к освоению навыка письма в школе, но и будет способствовать преодолению нарушений в развитии в целом.

На базе ГБДОУ детский сад № 14 Василеостровского района и ГБДОУ детский сад № 54 Фрунзенского района СПб проводилось исследование сформированности речевых и неречевых предпосылок письма у детей. В данном эксперименте приняло участие 30 детей с ОНР и 30 детей с ЗПР в возрасте 6,5–7 лет. Полученные результаты сравнивались

с группой детей с условной нормой. Исследование проводилось с использованием методики Е. А. Логиновой [5], которая включала в себя исследование сукцессивных функций, графомоторного навыка, исследование звукобуквенных ассоциаций и графических образов букв, кратковременной слухоречевой памяти, фонематического восприятия, исследование языковых операций (количественного и последовательного фонематического анализа и синтеза; слогового анализа и синтеза; синтаксических обобщений, синтаксического анализа и синтеза; морфологических обобщений) и исследование связной речи.

Результаты исследование состояния сукцессивных функций показали, что дети с ЗПР имеют более низкие результаты в пробах на воспроизведение двигательного ряда и слухомоторную координацию, чем дети с ОНР. Средний балл за выполнение пробы «Кулак – ребро – ладонь» у детей с ОНР составил 3,9 б., а у детей с ЗПР 2,8 б. (У детей с условной нормой – 4,7 б.) У детей с нарушенным онтогенезом был затруднен контроль и регуляция своих движений, страдала кинетическая организация, это выражалось в том, что дети не могли запомнить последовательность действий, часто сбивались. Они не могли запомнить последовательность движений, движения были неловкие, не четкие, смазанные, выполнялись в замедленном темпе. Из-за нарушения мышечного тонуса, дети с ЗПР быстро уставали. Только у 13,3 % детей с ЗПР и 20 % детей с ОНР это упражнение получилось сделать точно, без ошибок, постепенно увеличивая темп (86,7 % детей с условной нормой получили наивысший балл). С динамической пробой «Пальцы сжать в кулак – разжать» дети с ЗПР и ОНР справились лучше, в сравнении с предыдущей. Но у некоторых детей была диагностирована утомляемость при многократном повторении, 33,3 % детей с ЗПР и 23,3% детей с ОНР не могли подстроиться под счет и делали данные движения в своем темпе.

В исследовании слухомоторной координации у детей с ЗПР и ОНР были выявлены трудности в определении количества ударов и выделении акцентов. 23,3 % детей с ЗПР и 13,3 % детей с ОНР не понимали и не пытались определить количество ударов, стучали асинхронно. Средний балл у детей с ОНР – 3,5; у детей с ЗПР – 3; у детей с нормой – 4,2.

При обследовании навыков работы с карандашом у 53,3 % детей с ЗПР и у 16,7 % детей с ОНР наблюдался неправильный захват карандаша (у детей с условной нормой только у 6,7 %). При выполнении проб характер линий у некоторых детей был неровный, отрывистый, либо чрезмерный, сильный нажим на карандаш, либо очень слабый, незаметный (У детей с условной нормой. Многие дети съезжали со строчки и продолжали узор криво. Дети с ЗПР показали более низкие результаты выполнения данной пробы. Проба на оптико-кинестетическую ор-

ганизацию вызвала значительные трудности у детей. Только 13,3 % детей с ЗПР справились с ней без ошибок и затруднений, у остальных наблюдался замедленный темп выполнения и поиск позы (они не могли подстроить позу кисти и пальцев под образец). Дети с ОНР немного лучше справились с заданием. 36,7 % из них получили максимальный балл за выполнение, 43,3 % детей получили 4 балла и остальные получили по 3 балла.

Запоминание и воспроизведение слов при неоднократном предъявлении вызвало наибольшие затруднения у детей с ЗПР. Им было сложно сконцентрироваться, дослушать до конца. После третьего предъявления слов дети начинали раздражаться, не хотели продолжать задание. Детям с ОНР также было сложно получить максимальный балл, но они достаточно спокойно отнеслись к заданию, хотя было видно, что оно также вызывает у них сложности. После третьего предъявления все слова смогли повторить 53,3 % детей с ОНР, 26,7 % детей с ЗПР, 90 % детей с нормой.

Запоминание и воспроизведение предложений вызвало сложности как у детей с ЗПР, так и у детей с ОНР. Если первую пару простых, коротких предложений смогли повторить 90 % детей с ОНР и 83,3 % детей с ЗПР, то вторая и третья пары, где были уже распространенные предложения, дети затруднились запомнить и повторить. Дети забывали имена, упускали прилагательные, не запоминали глагол «покрылась» в предложении: «Полянка покрылась зеленой травой». Наблюдались перестановки слов в предложении: «Маша варенье из ягод сварила» вместо «Маша сварила из ягод вкусное варенье». У детей с нормой такого не наблюдалось или наблюдалось в редких случаях, средний балл составил 4,3.

Результаты обследования фонематического восприятия показали, что у большинства дошкольников с ЗПР и ОНР по результатам выполнения разных диагностических заданий были характерны трудности дифференциации от одной до трех пар сходных по артикуляционным и акустическим параметрам согласных. 20 % детей с ЗПР и 26,7 % детей с ОНР продемонстрировали стойкие ошибки в дифференциации 4–5 пар согласных звуков. Дети испытывали затруднения в удержании порядка и количества слогового ряда. Изменение характера предъявления речевого материала (дополнительное предъявление, замедление темпа воспроизведения) не улучшало качества воспроизведения. Дети повторяли один слог вместо двух или изменяли их последовательность. Лучше у детей получалось повторять пары слогов, различающихся по признаку твердость/мягкость. Дети показали лучше результаты в воспроизведении рядов (пар) слов. Трудности возникли с заданием, где нужно было разложить картинки со звуком [Ш] и [С]. 13,3 % детей с

ЗПР и 10 % детей с ОНР совсем не понимали есть ли нужный звук в слове и какой. 16,7 детей с ЗПР и 33,3 % детей с ОНР выполнили задание с незначительными ошибками. Средний балл за выполнение задания у детей с нормой – 4,3 б., у детей с ЗПР – 2,7 б., у детей с ОНР – 3,1 б.

Исследование количественного и последовательного фонематического анализа и синтеза показала, что дети затруднялись определять количество звуков в слове, соседей звука и место звука в слове (первый, второй, третий и т. д.). Лучше получалось определять первые звуки в словах, особенно гласные в сильной позиции: «Аист», «Улица», «Оля». Больше половины детей не справилось с определением количества звуков в слове, если их было больше трех. Также было сложно разложить картинки под цифрами, в соответствии с тем, сколько звуков в слове. При назывании звуков по порядку в заданном слове дети часто называли вместо звука слог, например не «н», а «но» в слове «нога». Средний балл за выполнение задания у детей с нормой – 4,7 б., у детей с ЗПР – 3,8 б., у детей с ОНР – 3,6 б.

Результаты исследования синтаксических обобщений, синтаксического анализа и синтеза показали, что при предъявлении слов в начальной форме в правильном порядке сложностей с составлением предложения у детей обеих групп не возникло. Незначительные нарушения были в забывании слов и опускании служебных членов предложения. При предъявлении слов в измененном порядке в предложении детям сложно было запомнить и удержать в памяти все слова. Предложения были неполные, с нарушенным порядком слов, а иногда дети добавляли те слова, которые не были представлены или заменяли представленные слова на похожие по смыслу. Определяя количество слов в предложении, дети с ЗПР справились на 86 %, дети с ОНР на 91 %, дети с нормой на 98 %. В определении количества слов в предложении дети часто называли слово со служебной частью речи как одно.

Задания, направленные на исследование морфологических обобщений, вызвали у детей много затруднений. Многим детям было не понятно задание, требовалось дополнительное объяснение и показ на примере. Наиболее частые ошибки в употреблении существительных в разных падежах были: «На лугу много конёв (коней), «В городе много дОмов». Согласование существительных с прилагательным было более доступно детям. Максимальное количество баллов получили 40 % детей с ОНР, 50 % детей с ЗПР и 86,7 % детей с нормой. Хорошие результаты дети показали и в дифференциации единственного и множественного числа глаголов. Наблюдались незначительные ошибки типа: «Мальчики бежат (бегут)», затруднялись в подборе глагола «спят».

Для рассказа по серии картинок 86,7 % детей с ОНР, 80 % детей с ЗПР, 93,3 % детей с нормой в верном порядке разложили серию карти-

нок, остальным требовалась помощь. 16,7 % детей с ЗПР и 10 % детей с ОНР отказались составлять рассказ. У 73,3 % детей с ЗПР и 83,3 детей с ОНР рассказ состоял из отдельных предложений по каждой картинке. У всех детей отмечался бедный словарный запас, дети долго думали, подбирали слова, смотрели на логопеда в надежде получить помощь.

Таким образом, проведя анализ полученных результатов, можно сделать вывод, что дети с ОНР показали низкие результаты в исследовании речевых предпосылок (фонематический слух, фонематический анализ и синтез, морфологические обобщения и связная речь), а дети с ЗПР в исследовании неречевых (хотя нарушение речевых предпосылок у них также диагностировалось). Исходя из полученных данных, необходимо проводить дифференцированную логопедическую работу для детей с ОНР и ЗПР, в которой будет уделяться больше внимания развитию тех предпосылок письма, которые в наибольшей мере нарушены у той или иной категории детей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей. СПб. : Речь, 2003. 330 с.
2. Елецкая О. В., Логинова Е. А. Проявление дисграфических и дизорфографических нарушений письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Практическая психология и логопедия. 2005. № 1 (12). С. 54–58.
3. Елецкая О. В., Тараканова А. А. Дифференциальная диагностика нарушений речевого развития : учебно-методическое пособие. М. : ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. 160 с. (Высшее образование. Бакалавриат).
4. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под. ред. Р. Е. Левиной. Репр. изд. М. : Альянс, 2013. 366 с.
5. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / под ред. Л. С. Волковой. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. 208 с.
6. Цветкова Л. С. Нейропсихологие счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М. : Юристъ, 1997. 256 с.

ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ – ВСЕМИРНОЙ ЭПИДЕМИИ XXI ВЕКА

Байдикова М. П., Северова А. А.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: baydikovam2019@mail.ru

Проблема интернет-зависимости становится все более актуальной среди общества в XXI в. Каждый житель планеты, находясь зависимым от общества с рождения и пользуясь все новыми благами цивилизации, вместе с тем приобретает от них зависимости. Одной из них стал компьютер и Интернет. Где проходит грань полезного и необходимого пользования современными усовершенствованиями? А где она вредит и даже становится опасной? Как с ней бороться? Именно решение возникших вопросов и является целью нашего исследования.

Для детального анализа проблемы стоит обратиться к историческим источникам. Впервые термин «интернет-зависимость» был использован американским психиатром Айвеном Голдбергом в 1994 г. Голдберг вкладывал в это понтие не медицинский смысл, а такое поведение, которое сопровождается низким уровнем самоконтроля, стрессом и угрожает вытеснить нормальную жизнь. Слово «зависимость» означает – навязчивую потребность, ощущаемую человеком и подвигающую его к определенной деятельности [4].

Исходя из представленного Голдбергом описания зависомости, грамотным является следующая формулировка понятия. Интернет-зависимость – психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от него [1]. Сама связь человека с формально несуществующей действительностью, представленной интернет ресурсами, является уникальным психическим расстройством, являющимся неотемлемой частью эпохи компьютеризации.

Наличие масштабной глобализации, внедрение в жизнь человека новой реальности повлекло за собой рождение еще одного вида зависимости, которую психологи анализируют в тесной взаимосвязи с интернет-зависимостью. Таковым видом психического расстройства является игровая зависимость. В конексте нашего исследования важно такжно разобраться с сущностью данного понятия. Игровая зависимость – предполагаемая форма психологической зависимости, проявляющаяся в навязчивом увлечении компьютерными играми или азартными играми.

Симптомы интернет-зависимости:

1. Постоянное ожидание следующего выхода в Интернет. Необходимость в беспрерывном общении. Это могут быть форумы, социальные Сети и различные чаты.
2. Игровая зависимость. Это когда человек не может оторваться от онлайн-игр и в некоторых случаях траатит денежные средства.
3. Информационная интернет-зависимость или непреодолимая нужда в постоянном потоке информации, заставляет человека бесконечно путешествовать по Сети.
4. Навязчивое желание проверить e-mail [2].

Основываясь на актуальности проблемы интернет-зависимости, нами было осуществлено исследование в формате тестирования, целью которого было выявить в каких «отношениях» учащиеся находятся с компьютером.

Исследование представляло собой проведение теста «Интернет-зависимость» С. А. Кулакова Тестирование осуществлялось в МБОУ г. Иркутска «СОШ № 26» в 3 «Б» классе. Количество учащихся класса составляет 28 человек. Каждому ученику было необходимо дать ответы на вопросы, оценив истинность высказывания по пятибалльной шкале.

Анализируя ответы учащихся, мы учитывали интерпритацию результатов, предложенную Кулаковым. При сумме баллов 50–79 родителям необходимо учитывать серьезное влияние Интернета на жизнь ребенка и всей семьи. При сумме баллов 80 и выше, у ребенка с высокой долей вероятности Интернет-зависимость и ему необходима помощь специалиста.

Многие респонденты (85 %) в результате подсчта баллов достигли суммы 40–48, что свидетельствует об остуствии серьезного влияния Интернета на их жизнь. Остальные респонденты (15 %), к сожалению, достигли 50–60 баллов, что свидетельствует о значительном влиянии интернет-ресурсов на жизнь учащихся начальной школы.

После анализа результатов тестирования, мы обратились к классному руководителю 3 «Б» класса, предъявили результаты тестирования и попросили на ближайшем родительском собрании поднять вопрос о данной проблеме.

Выявив наличие интернет-зависимости у младших школьников мы также исследовали результаты научной деятельности в рамках данной области других социальных психологов. Согласно результатам исследований, чаще всего интернет-зависимые проводят время в чатах, форумах и дневниках (37 %), играют в онлайн-игры (28%), участвуют в телеконференциях (15 %), проверяют почту (13 %).

Необходимо обозначить влияние интернет-зависимости на здоровье учащихся.

Так, подобного рода зависимость оказывает значительное влияние на физическое здоровье:

– проблемы провокации эпилептических приступов;

– проблемы, связанные с электромагнитным излучением;

– проблемы зрения;

– проблемы, связанные с мышцами и суставами.

В каждом из этих случаев степень риска прямо пропорциональна времени, проводимому за компьютером и вблизи него.

Изменению поддатеся и психическое здоровье, отрыв от реальной жизни приводит к следующим негативным последствиям:

– появление чувства радости, эйфории при контакте с компьютером или даже при ожидании, предвкушении контакта;

– отсутствие контроля за временем взаимодействия с компьютером;

– желание увеличить время взаимодействия с компьютером;

– появление чувства раздражения, либо угнетения, пустоты, депрессии при отсутствии контакта с компьютером;

– использование компьютера для снятия внутреннего напряжения, тревоги, депрессии; эмоциональная неустойчивость;

– навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту, снижение самооценки.

Основываясь на анализе научной литературы в области психологии, а также результатах исследования мы выделили основные действия для профилактики интнернет-зависимости у учащихся:

1. Признание существования проблемы.

2. Вовлечение ребенка в реальную жизнь: встречи и прогулки с друзьями, посещение различных мероприятий, увлечение различными хобби, занятия спортом, чтение интересной книги, посещение курсов ораторского мастерства и т. д.

Дополнительные меры для профилактики интернет-зависимости со стороны как самого учащегося, так и со стороны его родителей мы сформулировали в ряде советов:

1. Следите за тем чтобы ребенок не употреблял пищу, сидя за компьютером, так он сможет отвлечься от онлайн-режима.

2. Отключите автоматические оповещения о поступлении на почту новых писем, если особой необходимости в них нет.

3. Скопируйте в отдельный фай или распечатайте страницы, которые содержат информацию, часто им используемую, например, это может быть статья о том, как правильно отдыхать после работы. Это приведет к сокращению визитов в Интернет и будет меньше соблазна заходить в Сеть.

4. Для избавления от интернет-зависимости следует отрегулировать режим сна [3].

Чтобы не допустить интернет-зависимости у учащихся необходимо понять, что такая проблема существует в наши дни. Следует ее изучить. Понять, где находится грань между нормой и опасностью наступления интернет-зависимости [3].

На основе проведенного исследования, мы можем сделать вывод о том, что правильная организация жизнедеятельности учащегося, участие в ней взрослых, одногодок и всего общества в целом помогут избежать проблем с возникновением интернет-зависимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник МГУ. Сер. 14. 1996. Вып. 4.

2. Войскунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. М., 2018.

3. Интернет-зависимость: понятие, виды, симптомы, стадии и причины развития, лечение и профилактика. URL: https://cont.ws/@adviser095/713682 (дата обращения: 12.03.2022).

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРСТИКИ АГРЕССИВНОСТИ У ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Булдакова Н. А.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: buldakovaaaaa@yandex.ru

В силу жизненных обстоятельств, связанных с двигательным дефектом, у лиц с нарушением ОДА теряется возможность в полноценной социализации, наблюдается рост аффективного и агрессивного поведения. При всем качественном разнообразии услуг, созданных для коррекции агрессивности, люди с поврежденным опорно-двигательным аппаратом, имеют значительно мало средств психологической помощи. В частности, лицам с нарушением опорно-двигательного аппарата недостаточно оказывается поддержка в адаптации к нормам социального поведения, в формировании стойкого отношения к деструктивным ситуациям и в развитии конструктивных форм поведения по отношению к условиям жизнедеятельности. Таким образом, в настоящее время актуальность данной темы имеет большое значение, поскольку на сегодняшний день со стороны государства в обществе создано огромное количество услуг лицам с нарушением опорно-двигательного аппарата, таких как: оказание медицинской помощи (лечение препаратами, профилактические меры), юридической помощи (пособия или пенсия по инвалидности), а также профессиональной помощи (трудоустройство), но при этом практически отсутствует психологическая поддержка. В настоящее время проблемой агрессивности у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата занимаются такие ученые, как: З. М. Сабанова, Л. В. Токарская, К. А. Полякова, Г. В. Пятакова, М. И. Вайберт, однако данная проблема не имеет масштабного изучения в психологической науке. Многие авторы по – разному трактовали понятие агрессивности ввиду специфики изучаемого предмета, однако большинство исследователей, такие как, Р. Бэрон, Л. Берковиц, А. Басс, А. А. Реан под агрессивностью понимали эмоциональное состояние или черту личности, возникающее при фрустрирующих социальных ситуациях, при этом остро выражающаяся в различных деструктивных формах поведения человека [1].

Немаловажным при рассмотрении психологической характеристики агрессивности является факт приобретения инвалидности. В частности, при приобретенной инвалидности наблюдаются следующие особенности: склонность к развитию аффективных расстройств, которые сопровождаются резкими изменением настроения, взрывчатость, страхи, тревожность, склонность к поступкам девиантного характера.

При врожденных патологиях характерны расстройства эмоциональной сферы, которые проявляются в повышенной возбудимости, агрессивности, раздражительности, застенчивости и робости. Также психологической характеристикой агрессивности у лиц с нарушением ОДА является то, что агрессивность преимущественно направлена на самого себя, тем самым мы рассматриваем акт агрессивности у лиц с нарушением ОДА как выражение аутоагресии.

На этапе подготовки исследования, для оценки и выявления психологических характеристик агрессивности, были выбраны следующие методы и методики: метод наблюдения, методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, проективная методика Hand Test Э. Вагнера.

Исследование проводилось на базе ФГУП «Московского протезно-ортопедического предприятия Минтруда России» в городе Иркутск. Респондентами стали 20 лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата в возрасте 50–70 лет.

Наблюдение за лицами с нарушением опорно-двигательного аппарата позволило выделить такие психологические характеристики эмоциональных реакций, как: отвержение, недовольство, агрессию, злость, раздражение, враждебность, резкость высказываний. Данные эмоциональные реакции были вызваны просьбой экспериментатора пройти исследование, такие же реакции наблюдались и в ходе исследования, при выполнении предложенных тестов.

Исследование агрессивности с использованием выше обозначенных методик, показало наличие вербальной агрессивности у 100 % респондентов. Это выражается в различных формах: жалобах, криках, визгах, агрессивных действиях, оскорблениях, унижениях, ворчаниях, угрозах, проклятьях, употребления бранных слов и т. д. Такой результат, вероятно, связан с нарушением двигательных функций, поскольку наличие дефекта напрямую влияет на эмоционально-волевую сферу личности, и сами испытуемые не способны самостоятельно регулировать эмоциональные реакции на тот или иной раздражитель. Косвенная агрессивность выявлена в 60 % случаев, проявляется не прямым взаимодействием с оппонентом, а в форме проявления недовольства, раздражения, негодования, возмущения, которые направлены не на конкретный объект, а на внешний фон. Вербально косвенная агрессия может выражаться в форме протеста, недовольства, несогласия, возмущения, сопротивления, раздражения, которые не имеют направления. У 50% испытуемых наблюдается раздражение и негативизм, которые прослеживаются в таких эмоциональных проявлениях, как: вспыльчивость, грубость, дерзость, хамство, некорректность, оппозиционность в отношении общепринятых правил и законов, противодей-

ствие, маргинальность. В исследуемой группе также превалирует чувство вины, которое наблюдается у 70 % респондентов, выступающее как акт аутоагрессии, сопряженное с ощущением угрызения совести, недовольства собой, стыда и раскаяния за прошлые события жизни, а также несправедливое определение себя и собственных действий. Физическая агрессивность выявлена в 10 % случаев и выражается в угрозах физического насилия, однако при этом реальных действий физической агрессии совершить не способны. Подозрительность наблюдается у 45 % респондентов, и отражается в виде настороженности, недоверии, подозрительности по отношению к социуму, а также характеризуется скептическим мышлением испытуемых, предубеждениями, сомнениями. Накопленная обида выявлена у 10 % испытуемых, выражается в форме ненависти, враждебности, злобы, направленных на окружающих за существующие и вымышленные действия. Чаще всего в данном случае обида, направленная на какой-либо объект, является необоснованной, и испытуемые не способны аргументировать причину возникновения обиды.

Таким образом, в результате исследования, с помощью опросника А. Басса и А. Дарки, мы выявили, что преимущественно проявления агрессивности у лиц с нарушением ОДА в форме вербальной агрессии. Лица с нарушением опорно-двигательного аппарата чаще всего выражают вербальную форму агрессивности, в таком виде, как: оскорбления, жалобы, злословие, унижения, угрозами. При этом у данной группы лиц можно наблюдать такую характеристику агрессивности, как косвенная агрессия, характеризующаяся непрямым проявлением агрессивности испытуемых на окружающих. Также превалирует чувство вины, рассматриваемое как акт аутоагрессии, сопряженное с ощущением угрызения совести, наблюдается повышенная враждебность испытуемых, что включает в себя следующие эмоции или чувства: гнев, обиду, отвращение, враждебное состояние, неприятие, неприязнь и неприязненность. Важно отметить, что враждебность в данном случае переходит в агрессивность.

Говоря о результатах проективной методики Hand Test Э. Вагнера, следует выделить, что психологической характеристикой агрессивности у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата выступают ответы, отражающие тенденции к действию, в которых рука изменяет свое физическое положение или сопротивляется силе тяжести. Полученные данные показывают, что у 40 % испытуемых присутствует состояние неопределенности. В 60 % случаев испытуемым присуще агрессивный настрой на коммуникацию, желание грубого и резкого ответа, страх быть «непринятым», а также повышенная застенчивость при коммуникации. У 70 % испытуемых идет прямая ассоциация с изу-

веченным, искалеченным, изуродованным образом руки, отражающаяся на собственные недостатки и нарушения.

Таким образом, по результатам проективной методики Hand Test Э. Вагнера, можно сделать вывод о том, что для лиц с нарушением ОДА свойственны такие характеристики агрессивности, как проявления враждебности, стремление причинения вреда другому, заостренное внимание на собственном нарушении двигательных функции, а также желание изолироваться, обрести комфортное положение, гармонию.

Вследствие этого, основными характерными чертами личности у лиц с нарушением ОДА выступают такие качества, как желания изолироваться от общества, враждебность, возбудимость, застенчивость, робость, отрешенность, аффективные реакции и как итог – развитие агрессивности.

Проведенное исследование позволило выделить характеристики агрессивности у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата. И наметить перспективы дальнейших разработок. Так, предметом отдельного рассмотрения будет создание и апробация программы коррекции агрессивности у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. 512 с.

2. Взаимосвязь агрессивности с другими проявлениями дезадаптации у новобранцев и старослужащих / Е. А. Кедярова, О. А. Милюханова, В. В. Монжиевская, Н. И. Чернецкая // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии, 2021. № 3 (16). С. 54–58.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИМ НАВЫКОМ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

Буреева С. А., Елецкая О. В.
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: bureeva99@gmail.com , olga_eletskaya@mail.ru

Дизорфография определяется как нарушение процессов формирования и автоматизации орфографического навыка письма. Дизорфографическое расстройство затрудняет процесс овладения письменной речью у обучающихся, что препятствует совершенствованию их лингвистических способностей. Основой данного расстройства является нарушение развития базовых предпосылок психической деятельности, что отрицательно влияет на развитие операционально-технологических компонентов функциональной системы письма по правилам орфографии [2]. Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И. В. Прищепова, О. И. Азова, О. В. Елецкая в своих исследованиях связывают дизорфографические ошибки с трудностями идентификации и решения орфографических задач, что обусловливается недостаточным уровнем овладения морфологическим принципом правописания [1; 2; 4; 5].

Лингвистические способности являются основой для овладения орфографическим навыком письма и определяются как совокупность неосознаваемых правил речевой деятельности; система компонентов, отражающих данный язык. [2]. Языковые предпосылки представлены фонематическим, лексическим и грамматическим компонентами, а также чувством языка и лингвистическим мышлением.

У обучающихся с нарушением орфографической компетенции отмечаются особенности их языковых предпосылок: недостаточный уровень сформированности фонематических функций, бедность словаря, недоразвитие процессов словообразования и словоизменения, незрелость чувства языка и лингвистического мышления [4; 5]. Ввиду ведущего участия в процессе овладения обучающимися орфографической компетенцией, изучение состояния лингвистических предпосылок к овладению навыком письма у школьников с дизорфографическим расстройством имеет важное значение.

Констатирующее исследование проводилось на базе школы-интерната № 2 Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга и на базе ГБОУ СОШ № 315 Пушкинского района г. Павловска. В исследовании принимало участие 30 обучающихся 5-го класса. Экспериментальную группу составили 15 детей с дизорфографией (ОНР 3-го уровня разви-

тия речи). Контрольную группу составили 15 детей с нормальным речевым развитием.

Цель констатирующего эксперимента – исследование уровня сформированности языковых способностей обучающихся, определение имеющихся у школьников особенностей языковых предпосылок к овладению орфографическим навыком письма. Для исследования использовалась методика О. В. Елецкой «Методика диагностики дизорфографии у школьников», а именно следующие разделы: «Изучение лингвистических способностей у школьников с дизорфографией», «Актуальный уровень сформированности орфографического навыка письма в различных видах письменных работ» [3].

В результате проведенного качественного анализа констатирующего эксперимента все испытуемые были разделены на три группы. Критерий деления – уровень сформированности лингвистических предпосылок. В первую группу вошли 15 пятиклассников с нормальным уровнем речевого развития. У обучающихся данной группы отмечается сформированность всех компонентов языковой способности, орфографический навык письма сформирован.

Вторую группу составили 5 пятиклассников с дизорфографией, лингвистические способности которых недостаточно сформированы. Фонематические функции недостаточно сформированы; качество и объем словаря, словоизменение и словообразование недостаточно сформированы; уровень сформированности чувства языка и лингвистического мышления недостаточен. Орфографический навык письма в разных видах работ недостаточно сформирован. Специфическое расстройство процесса орфографически правильного письма у школьников, составивших 2 группу, связано с затруднениями регуляции учебной деятельности – регуляторной дизорфографией.

В третью группу вошли 10 пятиклассников с дизорфографией. Лингвистические способности обучающихся находятся на недостаточном уровне сформированности. Каждый из компонентов языковых способностей находится на недостаточном уровне. Имеющиеся затруднения негативно влияют на орфографический навык письма: в письменных работах школьников данной группы отмечаются многочисленные орфографические ошибки. Дизорфография пятиклассников данной группы обусловлена недоразвитием лингвистических предпосылок. Орфографический навык письма не сформирован.

Анализ констатирующего эксперимента показал: уровень сформированности языковых способностей у обучающихся с дизорфографией неоднороден. Была выявлена взаимосвязь между уровнем сформированности языковых способностей и состоянием орфографического навыка письма. Таким образом, для обучающихся с дизорфографией тре-

буется проведение коррекционно-логопедическое воздействия, направленного на совершенствование языковых способностей. В связи с этим проведение формирующего эксперимента является необходимым.

В формирующем эксперименте принимают участие обучающиеся с дизорфографией, уровень сформированности лингвистических предпосылок которых недостаточен. Школьников рекомендуется разделить на 3 группы. В первую группу должны войти пятиклассники с регуляторной дизорфографией, лингвистические предпосылки которых недостаточно сформированы. Вторую группу составят обучающиеся с дизорфографией, состояние лингвистических предпосылок которых недостаточно сформированы, что обусловлено недостаточным уровнем сформированности языковых предпосылок. В третьей группе – обучающиеся 5 класса с дизорфографией, обусловленной незрелостью лингвистических предпосылок, состояние лингвистических способностей которых находится на более низком уровне, чем у обучающихся второй группы.

Целью формирующего эксперимента является совершенствование языковых предпосылок к овладению орфографическим навыком письма у школьников с нарушениями формирования орфографической компетенции – дизорфографией.

Задачи формирующего эксперимента заключаются в развитии каждого из компонентов лингвистических способностей.

В основе содержания методики коррекционно-логопедической работы лежат общепринятые принципы коррекционной деятельности: принцип поэтапного формирования орфографических действий, принцип комплексности, системности, учета зоны ближайшего и актуального развития, онтогенетический принцип. Учитываются общедидактические принципы: принцип наглядности, сознательности, доступности, индивидуального подхода и другие. В ходе работы используются практические, наглядные и словесные методы.

Выделяются следующие направления логопедического воздействия: развитие фонематического восприятия; развитие фонематического анализа, синтеза и представлений; обогащение объема и качества номинативного словаря; развитие операции называния действия по предъявленному предмету; формирование и развитие подбора слов-синонимов; развитие подбора слов-антонимов; развитие понимания переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях; совершенствование различения существительных, прилагательных и глаголов; совершенствование употребления имен существительных в единственном и множественном числе; совершенствование употребления предложно-падежных конструкций с использованием предлогов за, перед, над, под, в, на; развитие сочетания существительных с числи-

тельными; развитие дифференциации глаголов единственного и множественного числа настоящего времени; совершенствование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида; развитие операций образования относительных прилагательных; развитие операций образования притяжательных прилагательных; совершенствование образования существительных при помощи суффиксов; формирование понимания грамматического значения суффиксов на материале системных дериватов; формирование понимания грамматического значения суффиксов на материале контекстуальных дериватов (квазислов); развитие способности анализировать значение текста на основании внимания к словообразовательной модели. анализ значения текста, состоящего из искусственных слов; усвоение грамматического значения слова и его связи с формальными признаками слова; развитие установки закономерности выбора конкретного словообразовательного средства, используемого при образовании того или иного производного слова с определенным (заданным) словообразовательным значением; совершенствование подбора родственных слов и морфологический анализ слов; формирования орфографического навыка письма безударных гласных.

Для обучающихся, составивших 1 группу, дополнительно выделяются следующие направления: формирование учебной мотивации; формирование умения определять цель, составлять план действий и организовывать работу по выполнению плана; формирование умения организовывать свои действия во времени; формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и ее результатов.

Коррекционная работа проводится в 2 этапа. На первом этапе у обучающихся каждой группы формируется и совершенствуется каждый компонент языковых способностей: фонематический, лексико-грамматический, чувство языка и лингвистическое мышление. Для пятиклассников 1 группы дополнительно осуществляется работа, направленная на совершенствование регулятивного компонента учебной деятельности. Второй этап предполагает формирование и совершенствование навыка орфографически правильного письма на материале безударных проверяемых и непроверяемых гласных в корне у всех обучающихся.

В ходе логопедической работы используются групповые формы работы. Оптимальным считается проведение 2 занятий в неделю по 40 минут. Формирующий эксперимент рассчитан на 6 месяцев, 48 занятий.

Совершенствование лингвистических предпосылок к овладению навыком письма по правилам орфографии у школьников с дизорфографией строится поэтапно и сочетает в себе использование нескольких методов.

По результатам формирующего эксперимента уровень сформированности лингвистических предпосылок каждого обучающегося должен быть выше изначального. Выполнение разноплановых упражнений, предполагающих разнообразную инструкцию выполнения, сочетание нескольких методов работы, точная и структурированная подача теоретического материала и его продуктивное закрепление, являются важными составляющими коррекционно-логопедической работы, обеспечивающей совершенствование лингвистических предпосылок к овладению орфографическим навыком письма у обучающихся с нарушениями формирования орфографической компетенции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Азова О. И. Дизорфография : монография. М. : ТЦ Сфера, 2015. 362 с.
2. Елецкая О. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы : дис. … канд. пед. наук / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб., 2008.
3. Елецкая О. В. Методика диагностики дизорфографии у школьников : учебно-методическое пособие. М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2014. 208 с. (Высшее образование. Бакалавриат).
4. Лалаева Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб. : СПбГУПМ, 1999. 36 с.
5. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников. СПб. : КАРО., 2006. 240 с.

СТРЕСС И СПОСОБЫ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

Васильева Е. Д., Иогансон А. Д.
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»
Санкт-Петербург Россия
E-mail: jane.vasilyeva@mail.ru, ioganson.nast@mail.ru

На сегодняшний день тема стресса актуальна для каждого, поскольку в современном мире человек испытывает стресс ежедневно, и стрессором (источником стресса) может стать практически что угодно. Стресс служит для адаптации к новым условиям, но хронический стресс может привести к болезням и патологическим состояниям. Поэтому так необходимо знать методы, позволяющие снизить количество стресса в повседневной жизни.

Итак, стресс – состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах, напр. во время космического полета, при подготовке к выпускному экзамену или перед началом спортивных соревнований [4]. Причины стресса могут самыми разнообразными. Начиная от пролитого на рубашку кофе и заканчивая угрозой для жизни. Факторы, вызывающие стресс, называют стрессорами.

По влиянию различают следующие типы стресса:

- Биологический стресс.

Ганс Селье создал классификацию стресса на основе аспектов его влияния на организм. Эта концепция гласит, что стресс – стресс является неспецифическим ответом организма на любое предъявляемое ему требование. Выделяют понятия эустресса (положительного стресса, мобилизующего организм для адаптации) и дистресса (отрицательного стресса, вызывающего состояние, при котором происходит истощение ресурсов организма). По Селье, стресс – необходимый элемент в жизни человека, он способствует приспособлению, адаптации, к новым условиям среды [Там же].

- Психологический (эмоциональный) стресс.

Эту концепцию разработал Р. Лазарус. Под эмоциональным стрессом понимают те аффективные переживания, которые сопровождали стресс и вели к неблагоприятным изменениям в организме человека [1; 5]. Этот стресс значительно больше зависит от индивидуальных психологических особенностей человека. Индивидуальная выраженность стресса в большей степени зависит от осознанности человеком своей ответственности за себя и окружающих, а также за все происходящее вокруг [Там же]. В добавок ко всему воздействие стресса зависит от психологической установки на ту или иную роль.

- Информационный стресс.

Причиной этого типа стресса становится информационная перегрузка (использование социальных сетей в повседневном общении, рост числа информационных и коммуникационных систем, применение компьютерных технологий, медиасредств, мобильных средств общения и др.) в результате чего происходит истощение адаптивных возможностей организма. На фоне информационного стресса изменяется функциональное состояние многих систем организма, таких как нервно, иммунной и т. д. [9].

У стресса существует целый ряд различных физиологических проявлений, одной из которых является *активация работы гипоталамуса.* В ходе этого формируются первые нервно-гуморальные реакции организма на стресс, образуя при этом первичное эмоциональное возбуждение. В результате происходит выработка антистрессовых гормонов надпочечников, а также повышается *активность симпатической нервной системы*, что и является еще одним проявлением стресса [3].

Основная задача симпатического отдела заключается в том, чтобы дать организму достаточное количество ресурсов, необходимых для реакции «борьба или бегство». При активации симпатического отдела происходят такие изменения в работе организма, как ускорение ритма сердца; выделение в кровь гормонов (адреналина и норадреналина); учащения дыхания; появляется напряжение в мышцах и так далее.

Следующим физиологическим проявлением стресса можно считать *активизацию гормональных механизмов,* которая начинается с запуска работы гипоталамуса, воздействуя на кору надпочечников, в результате чего происходит усиление обменных и подавление воспалительных процессов, увеличение количества глюкозы в организме и снижение чувствительности, что в целом повышает степень адаптации. В дальнейшем все будет зависеть от того, насколько быстро индивиду удастся справиться со стрессом. Согласно работе Г. Селье [4], в данных обстоятельствах каждый организм должен пройти через следующие четыре стадии:

1. Фаза тревоги. Эта стадия характеризуется столкновением человека со стрессором и попыткой индивида приспособиться к стрессу или преодолеть его. Коротко говоря, стадия тревоги представляет собой встряску всего организма. Стадия продолжается от 6 до 48 часов и состоит из подстадий *шока* и *противошока*. Во время стадии противошока мобилизуются основные функциональные системы организма: нервная, адреналиновая и эндокринная [5].

2. Фаза резистентности, или стадия адаптация. Возникает при длительном воздействии на организм повреждающего фактора. Эта стадия отвечает высокому уровню соматической резистентности (сопротивляемости) и выражает попытку организма поддержать состоя-

ние гомеостаза в присутствии стрессора, который и вызвал тревогу. Организм старается уравновесить воздействие стрессора и защитных механизмов на него и компенсировать ущерб, нанесенный стрессом. В связи с этим происходит резкое снижение активности процессов, характеризующих стадию тревоги. Организм становится более устойчивым не только к действию раздражителя, но и к другим патогенным факторам (перекрестная резистентность). Грубо говоря, на этой стадии происходит повышение адаптационных возможностей организма.

С физиологической точки зрения, в стадии адаптации развивается устойчивая гипертрофия в коре надпочечников. Это сопровождается повышенным образованием и секрецией кортизола и кортикостерона – гормонов, характерных при стрессе [5].

3. Фаза плато. На данной стадии происходит адаптация к существующему уровню стресса, но физиологическое повышение адаптационных возможностей бесконечным быть не может. На фазе плато удерживается уровень уже повышенных во второй фазе возможностей организма. Это происходит до тех пор, пока не истощится физиологический ресурс, и, если действие стрессора не заканчивается, начинается уже стадия истощения.

4. Фаза истощения. Эта стадия не является обязательной, адаптация может завершиться и второй стадией, приведя к нормализации функций организма. Если нет, то при длительном воздействии стрессора на организм гормональные ресурсы индивида истощаются. Вследствие этого происходит сбой системы адаптации, а сам процесс приобретет патологический характер, что может в конечном итоге закончиться заболеванием или смертью организма. Смерть также может наступить, если стресс развивается молниеносно, в таком случае человек (чаще всего, больной) может умереть на первой стадии при явлении шока.

Физиологический механизм данной фазы заключается в том, что организм снова запускает фазу тревоги, эндокринная система резко активизируется. Но обнаруживается обеднение коры надпочечников секреторными гранулами, она истончается.

Также немало важную роль в формировании ответных реакций на стресс играет *сердечно-сосудистая система* [7], которая, по результатам многочисленных клинических исследований, является наиболее уязвима по отношению к стрессу, так как в первую очередь он поражает сердце и сосуды. Ответные реакции организма на острый или долгий дистресс нередко характеризуются возникновением ишемии сердца, которая вызывает спазмы и тромбоз коронарных сосудов, а также эмоциональный стресс.

Для преодоления стресса человек использует разные способы. Существует множество классификаций, но по влиянию на здоровье самого человека и по тому, как относится к этим способам борьбы со стрес-

сом общество, их можно условно разделить на конструктивные и деструктивные.

Конструктивные подразумевают под собой способы, благотворно влияющие на психическое и физическое здоровье человека и имеющие положительную общественную оценку. Ярким примером может служить обращение к специалисту освоение техник медитации, йоги или занятие искусством, которое подразумевает под собой механизм психологической защиты, сублимацию. Сюда же можно отнести, например, альтруизм по отношению к больному животному или человеку, соблюдение ЗОЖ и т. д. Но, помимо этого, существуют и другие области конструктивного преодоления стресса.

Так, чтобы выбрать наиболее правильный и эффективный способ борьбы со стрессом, необходимо определить сущность вызвавшего его стрессора. Для определения вида раздражителя специалисты чаще всего обращаются к различным классификациям. Стрессоры дифференцируют [7]:

1. По степени контроля над ситуацией:
- ситуации, на которые человек может повлиять непосредственно;
- ситуации, на которые человек влияет косвенно;
- ситуации, неподвластные влиянию человек;
2. По локализации проблемы:
- субъективные, т. е. проблемы являются плодом сознания индивида;
- объективные, независящие от сознания человека.

На основе этих двух классификаций можно составить двухмерную сетку координат, которая будет способствовать более легкому выявлению типа стрессора у индивида. Данную сетку можно разделить на следующие области:

- Область мудрого принятия характеризуется высоким уровнем объективизации проблемы, не исключая полностью субъективную составляющую, и низкой степенью подконтрольности человеку.

В качестве раздражителя данного вида может выступать погода. Для преодоления стрессоров этой группы необходимо, во-первых, отвлечь сознание от травмирующей ситуации и, во-вторых, пересмотреть отношение к сложившимся обстоятельствам, обесценив их. Чаще всего используют такие способы преодоления, как всевозможные дыхательные техники, различные приемы релаксации и визуализации, а также рациональную психотерапию и рефрейминг;

- Для области конструктивных действий характерен такой же уровень объективности, как и для предыдущей, но при этом индивид способен повлиять на ситуацию в значительной степени.

Например, это могут быть плохие жилищные условия. В качестве методов борьбы с этим типом стрессора используются приемы, которые направлены на совершенствование поведенческих навыков

(например, это могут быть тренинг общения или тайм-менеджмента), а также рекомендуется освоить техники выбора правильной стратегии и постановки адекватных целей;

- Следующий сектор называется область субъективных стрессов, для которой характерен одинаково низкий уровень объективизации проблемы и ее подконтрольности индивиду.

Примерами данного типа стрессора можно назвать различные страхи. Для их преодоления наиболее эффективными методами преодоления могут выступать освоение навыком позитивного мышления, изменение субъективных оценок и негативных убеждений, блокировка нежелательных мыслей;

- Последней можно выделить область саморегуляции. Она характеризуется высокой степенью субъективизации проблемы, на которую человек может непосредственно повлиять.

В данном случае стрессором этого вида могут выступать трудности на работе, связанные с повышенным уровнем ответственности. Наилучшей стратегией борьбы с раздражителем данного типа может быть применение аутотренингов, техник НЛП (нейролингвистического программирования) и приемы нервно-мышечной релаксации [8].

Что касается деструктивных способов борьбы со стрессом, с ними все сложнее. Объективно деструктивными способами является алкоголь и прием наркотиков, поскольку такая стратегия является и общественно порицаемой, и наносящей большой вред здоровью человека. Мало того, поведение человека под воздействием психотропных веществ может быть социально опасным. Однако не все способы, несущие опасность для здоровья, являются общественно порицаемыми, и не все общественно порицаемые способы будут нести вред для здоровья. Таким образом, можно выделить следующие критерии:

1. Общественное порицание

К этому пункту можно отнести все, что выходит за рамки нормы в современном обществе. Например, бродяжничество, прокрастинация, беспорядочные половые связи и т. д.

2. Вред психическому и/или физическому здоровью

Не всегда эти способы буду общественно порицаемыми. Например, трудоголизм, тяга к экстремальным видам спорта, бокс и т. д.

К социально нейтральным, но несущим в себе возможность вреда здоровью человека можно отнести некоторые механизмы психологической защиты. В большинстве научных трудов говорится о следующих механизмах защиты:

- при вытеснении все тревожащие для личности импульсы становятся бессознательными, тем самым подавляются человеком;
- отрицание характеризуется неосознованием какого-либо травмирующего обстоятельства (отрицание обстоятельства);

• в основе механизма проекции лежит стремление человека перенести неприемлемые чувства и мысли вовне, приписать их другим людям;

• для механизма замещения характерно перенос чувств на другого индивида, не представляющего опасности (выплеск злости после ссоры с начальником на коллегу);

• механизм рационализации описывается, как стремление человека к оправданию своего поступка ложными доводами;

• регрессией называется возврат к «детским» моделям поведения (истерики, крик) [2].

Таким образом, стресс для современного человека – ежедневное явление, а поэтому знание, как справляться со стрессом, в современной жизни необходимо, поскольку стрессором может стать все, что угодно. Существует множество различных классификаций стресса. Каждый человек, переживающий стресс, проходит через его стадии: тревоги, адаптации или резистентности, плато и истощения. Последняя фаза наступает только в случае хронического стресса, когда ресурсы организма практически полностью истощаются, и именно на этой стадии возможно появление различных болезней. Чтобы не допустить развития патологических состояний, со стрессом следует справляться. Существует множество различных стратегий, при помощи которых человек может совладать со стрессом, но условно их можно разделить на конструктивные (мудрое принятие, медитации, аутотренинги) и деструктивные (алкоголь, наркотики, трудоголизм), беря в основе два критерия – общественную оценку этих способов и влияние на психическое и/или физическое здоровье человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Folkman S., Schaefer C., Lazarus R. Cognitive processes as mediators of stress and coping / V. Hamilton (ed.). Human Stress and Cognition. 1979.
2. Климонтова О. А. Механизмы психологической защиты // Вестник науки и творчества. Елец, 2018 С. 36–38.
3. Короленко Ц. П. Психология человека в экстремальных условиях. Л. : Наука, 1978.
4. Пантелеева В. В., Арбузенко О. И. Психология кризисных состояний личности. Тольятти, Изд-во ТГУ, 2001.
5. Селье Г. Стресс без дистресса / пер. с англ. А. Н. Лука, И. С. Хорола.
6. Стресс и патология, методическое пособие под редакцией Г. В. Порядина, М., 2009.
7. Човдырова Г. С., Пяткина О. А., Копинг-стратегии личности при адаптации к стрессу // Психопедагогика в правоохранительных органах. М., 2021.
8. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб., 2006.
9. Информационный стресс: причины, экспериментальные модели, влияние на организм / А. Л. Ясеневская, М. А. Самотруева, М. У. Сергалиева, М. В. Мажитова, Д. Л. Теплый, Б. И. Кантемирова // Астраханский медицинский журнал. Астрахань, 2015.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И АСИММЕТРИИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – АНАЛИЗ КЛИНИЧЕСКОГО СЛУЧАЯ

Гончарова Е. Н.
ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»
Курск, Россия
E-mail: lizochka.nikolaevna.00@mail.ru

ВОЗ предоставил данные о том, что за 2020 г. около 280 миллионов человек в мире страдают умеренной/глубокой двусторонней потерей слуха, за 2021 г. – 360 миллионов человек, из которых 32 миллиона детей, а за 2022 г. – около 466 миллионов человек (5 % населения мира), из которых 34 миллиона детей страдают от глухоты или нарушений слуха. При этом в 60 % случаев у детей возможно было предотвратить данные последствия. По прогнозам ВОЗ, к 2050 г. ожидается увеличение количества людей с дефектами слуха до 900 миллионов [2; 5; 6]. Такая отрицательная тенденция направляет на потребность науки во всестороннем и многопрофильном изучении проблемы врожденных либо приобретенных дефектов слуха у разных возрастных категорий.

Особый интерес, на наш взгляд, для определения вектора нейро- и морфофункциональных механизмов головного мозга при сенсорной (слуховой) депривации представляют дети дошкольного и младшего школьного возраста. Во-первых, это обусловливается нейропластичностью мозга и способностью к компенсаторным перестройкам, что позволяет построить эффективную программу коррекционного вмешательства [6]. Во-вторых, есть острая потребность таких детей в помощи в свободном приобретении учебных навыков и адаптации к школьному обучению в силу их трудностей в освоении нового материала, письменной и устной речи, когнитивных функциях. В-третьих, дети младшего школьного возраста вступают в новые отношения со сверстниками, что требует коммуникативных навыков и развитых по возрастной норме уровней социального и эмоционального интеллекта, имеющих низкие показатели [4].

К каким морфофункциональным изменениям мозга приводит слуховая депривация в детском возрасте? Прежде всего, у таких детей отмечается изменение межполушарных взаимодействий. Депривация любой сенсорной функции определяет дальнейшую компенсаторную перестройку высших корковых функций, в том числе в сенсорной сфере. По результатам исследования О. В. Алексанян, в зрительной сфере у таких детей отмечается доминирование правого полушария. Это свидетельствует о том, что у детей действительно происходит изменение

межполушарных взаимодействий [1]. Данную теорию подтверждает нейрофизиологическое исследование особенностей структурно-функциональной организации мозга у детей с нарушениями слуха Елисеева Е. В.. Оказалось, что морфофункциональные перестройки головного мозга отражаются в изменении его биоэлектрической активности: например, у младших школьников с нарушением слуха значения амплитуды α-ритма над правым полушарием были несколько меньше, чем над левым, а доминирующая частота – выше; таким же образом были выявлены значимые изменения в активности других ритмов. То есть, исследователи сделали выводы о выраженной активности компенсаторных изменений, сопровождающихся напряжением функции центральной нервной системы [3].

Морфофункциональные изменения межполушарных взаимодействий определяются так же несформированностью мозговых структур. Углубленное исследование особенностей схемы тела у слабослышащих детей младшего школьного возраста Л. Н. Молчановой показало выводы об особенностях в структуре схемы тела из-за несформированности морфофункциональных основ: при незрелости ассоциативных зон трудности в межполушарном взаимодействии и в формировании частей тела в целостный образ, т. е. в уровень пространственных представлений; левополушарная и правополушарная недостаточность, которые способствуют формированию неадекватных представлений о собственном теле [5]. Схема тела подразделяется на уровни, развитие которых в онтогенезе происходит по принципу иерархии. При нормальном развитии на основе уровня чувствительного восприятия образуется уровень представлений о собственном теле формируется уровень организации движений относительно схемы тела. Онтогенетически более поздно сформированным является уровень пространственных представлений. К младшему школьному возрасту у большинства детей завершается формирование пространственных представлений, что предполагает полную сформированность и функционирование трех основных уровней: чувствительного восприятия, представлений о собственном теле и организации движений относительно тела

Цель исследования: изучение особенностей межполушарного взаимодействия и асимметрии у слабослышащих младших школьников (на примере клинического случая).

Гипотеза. Существование особенностей межполушарного взаимодействия и асимметрии у слабослышащих младших школьников (на примере клинического случая).

Материалы и инструменты. методы нейропсихологической диагностики высших корковых функций. Диагностика ребенка проводилась на базе ОКОУ «Курская школа-интернат».

Результаты. Мальчик Д., 11 лет, слабослышащий, учится в 4 классе. Есть старший брат, с которым у него хорошие отношения. Контакту доступен. В беседе было выявлено, что ребенок очень любит учиться, из школьных предметов любимые математика и литература, занимается спортом. Мальчик обладает хорошим чувством юмора, переводил в шутку свои ошибки во время исследования, в целом позитивно относился к процессу. Умеет выражать свои эмоции. Способен ярко фантазировать при необходимости. При предъявлении нейропсихологических проб и методик были получены следующие данные: правосторонняя латерализация психических функций (пробы на функциональную асимметрию рук). Реципроктная координация в норме. Кинетический праксис в норме (проба «Кулак-ребро-ладонь»). Кинестетический праксис в норме (пробы на позный праксис). Стратегия копирования плоских изображений даже высокого уровня сложности в норме. Отмечено быстрое научение выполнения проб (в том числе графических) обеими руками (проба Чернашека). Путает руки (вместо правой задействует левую при правосторонней инструкции), имеет выраженные затруднения в назывании своих пальцев (на средний палец говорит, что указательный, на указательный – безымянный, на другие пальцы не дает ответа и т. д.). Проба на соматогнозис (коснись левой рукой правого уха и т. д.) оказалась недоступной. Снижен уровень зрительного запоминания – неспособен запомнить с третьей попытки больше одного графического стимула при неограниченном времени на запоминание и воспроизведение (проба на зрительно-пространственную память – запоминание невербализуемых фигур). Допускает ошибки в срисовывании предметов, расположенных в трехмерном пространстве на листе (срисовывает стул с лишними ножками, ножки стула не параллельны). Срисовывает объемные предметы в комнате так, как их видит (рисует заданный стол непосредственно так, как он его видит, сидя за ним – изображает столешницу в форме прямоугольника без ножек), задание «мысленно представить стол и его нарисовать» оказалось недоступным (проба «Рисунок стола»). При указании ошибок и подсказке правильного копирования неспособен их исправить.

Следовательно, у Д. есть выраженные нарушения в схеме тела и оптико-пространственных и зрительно-пространственных представлениях. Опираясь на концептуальную модель схемы тела у слабослышащих детей младших школьников, можно сделать следующие выводы [5]. Отмечены значимое снижение точности нейропсихологических параметров уровня представлений о собственном теле (нарушена право-левая ориентировка в теле, неадекватные несформированные представления о собственном теле и вербализация частей тела). Значимое снижение точности нейропсихологических параметров уровня про-

странственных представлений (несформированность пространственных представлений, отсутствие последовательности в стратегии оптико-пространственной деятельности). Снижение точности нейропсихологических параметров уровня организации движений относительно схемы тела (сложности в ориентировке положений частей тела по отношению к лицу и телу при сохранности позного праксиса по зрительному образцу).

Вывод: таким образом, гипотеза подтверждается. В ходе исследования были выявлены нарушения нейропсихологических параметров, которые могут указывать на особенности межполушарного взаимодействия и асимметрии младшего школьника. Однако, несмотря на выраженные трудности в этих параметрах, ребенок достиг значительных успехов в функциональной перестройке своих адаптивных возможностей, адаптировался к школьному обучению, преодолел затруднения в общении и коммуникации, компенсировал сенсорную депривацию всесторонним развитием, что говорит так же о важности мотивационного компонента в структуре личности ребенка. Данные возможности и сильные стороны ребенка могут являться опорными пунктами для дальнейшей коррекции и адаптации к старшим классам школы и другим видам деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексанян О. В. Особенности сенсорной функциональной асимметрии мозга детей, депривированных по слуху // Современные наукоемкие технологии. 2005. № 6. С. 17–19.

2. Всемирная организация здравоохранения. Вопросы здравоохранения. Глухота и нарушения слуха. URL: https://www.who.int/topics/

3. Елисеев Е. В., Кокорева Е. Г. Особенности структурно-функциональной организации мозга у детей с сенсорной депривацией // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-1. С. 552.

4. Кульбицкая А. А. Особенности эмоционального интеллекта детей с нарушением слуха // Научные стремления. Минск, 2016. № 20. С. 135–139.

5. Молчанова Л. Н., Блинова К. В. Особенности схемы тела у слабослышащих детей младшего школьного возраста // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 76–94.

6. Разумникова О. М., Кривоногова К. Д. Сенсорная депривация как модель реализации компенсаторных ресурсов мозга: обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 2. С. 57–67.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ДИНАМИКА КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ХИМИЧЕСКИ ЗАВИСИМЫХ ЛИЦ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ

Дергач И. А., Терехова Т. А.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: vano089190@mail.ru

В настоящий период времени, когда проблема химической зависимости в обществе остается актуальной, необходимо продолжать изучать и совершенствовать процесс реабилитации лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию в связи с употреблением психоактивных веществ. В целях повышения эффективности реабилитации важно понимать причины срыва в социальной адаптации химически зависимой личности, что указывает на необходимость изучения динамики и способов коррекции копинг-стратегий, которые являются одним из пусковых механизмов срыва.

Копинг-стратегии зависимых от ПАВ, играют большую роль в выборе ими того или иного поведения, которое может быть либо деструктивным, способствующим дальнейшему употреблению наркотиков и алкоголя, либо конструктивным (совладающим) поведением, когда химически зависимый выбирает путь выздоровления. Наихудшим результатом аддиктивного копинг-поведения является формирование наркотической, алкогольной или другой зависимости, которая стремительно приводит личность к социальной изоляции и дезадаптации.

За последние годы в научной литературе появилось значительное количество зарубежных и отечественных трудов, посвященных изучению механизмов психологической адаптации, в частности, копинг-поведения (Н. А. Сирота, Е. Т. Соколова, И. В. Тухтарова [2], В. М. Ялтонский и др.). Однако, на наш взгляд, узконаправленных исследований по-прежнему недостаточно. Следовательно, целью нашего эксперимента стало: выявить динамику копинг-стратегий у химически зависимых лиц в процессе реабилитации и последующей социальной адаптации. Участвовали в данном мероприятии 20 человек. В качестве методик нами были использованы: шкала SACS С. Хобфолла и методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма.

При анализе результатов эмпирического исследования, недавно прибывших на реабилитацию, с использованием методики С. Хобфолла, нами была выявлена склонность зависимых лиц, в большей степени, опираться на стратегии пассивности – осторожные действия, уход от разрешения проблем, жесткие, догматические, циничные, негуманные действия, давление, отказ от поиска альтернативных решений, конфронтация, соперничество. При этом они чаще проявляли социальную

несмелость и неуверенность. Результаты диагностики по методике определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма показали, что химически зависимые пользуются копинг-стратегиями игнорирования, смирения, растерянности, отвлечения, самообвинения, эмоциональной разрядки, агрессивности, активного избегания, что характеризовалось такими ответами как: «говорю себе: это судьба, нужно с этим смириться»; «впадаю в состояние безнадежности»; «не знаю, что делать и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей»; «впадаю в отчаяние»; «считаю себя виноватым и получаю по заслугам»; «впадаю в бешенство, становлюсь агрессивным». Из всего этого можно сделать вывод о том, что испытуемым, в трудных жизненных ситуациях свойственно испытывать чувство растерянности, выражающееся в беспомощности от волнения, сильного потрясения. В результате такие испытуемые в большей степени подвержены влиянию со стороны других людей. Следует обратить внимание, что они склонны перекладывать ответственность за поиск выхода из трудной ситуации на других. Кроме того, им свойственна реакция на возникающие проблемы по типу обвинения, самообвинения, осознанных агрессивных реакций. Относительно низкие показатели по шкалам проблемный анализ и придача смысла, установка собственной ценности, обращение и сотрудничество свидетельствуют об отсутствии взвешенного подхода к разрешению сложившейся ситуации, а также осознания собственной ценности как личности.

Хотелось бы еще добавить, что более подробный анализ ответов испытуемых по методике Э. Хайма позволил выявить доминирование переживаний следующего характера: у 50 % исследуемых обнаружились такие копинги, как «склонность к подавлению эмоций» и «ощущение безнадежности» в трудной ситуации у 50 %. У 20 % была выявлена агрессия, у 80 % склонность к изоляции «уход в себя», а также у 70 % преобладает копинг-стратегия «чувствую себя виноватым».

По завершению первого (базового) этапа реабилитационного процесса, в совокупности с проведенной нами программой психологического консультирования, была осуществлена повторная диагностика динамики копинг-стратегий в группе. Анализ результатов повторной диагностики показал, что в группе произошли существенные изменения. По методике «Шкала SACS С. Хобфолла» была выявлена положительная динамика всех копинг-стратегий. Наиболее значимые изменения произошли в копинг-стратегиях «поиск социальной поддержки» и «вступление в социальный контакт». По методике определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма, динамика коснулась когнитивных копинг-стратегий: 10 % поменялись с негативных «не выпутаться» на позитивные «со временем смогу справиться», также появи-

лись копинги «так угодно богу», «по сравнению с другими, мои проблемы просто пустяк». По эмоциональным копинг-стратегиям у 40 % появились такие ответы как «всегда есть выход из любой ситуации». В поведенческих копинг-стратегиях на 20 % увеличилось количество продуктивных ответов и на 10 % уменьшилось непродуктивных.

По завершению второго этапа консультирования в рамках реабилитационного процесса (пост программа) нами была проведена заключительная диагностика. По методике «Шкала SACS С. Хобфолла» еще раз произошли позитивные сдвиги. У испытуемых начала формироваться позитивная динамика ассертивных копингов, которая в предыдущем замере была незначительна. Также испытуемые стали практиковать более открытые и честные коммуникации в межличностном общении, стали больше доверять близкому окружению и приобрели навыки обращения за помощью.

Сравнивая ответы из теста «Методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма», данные большинством зависимых на начальном этапе с ответами в заключительном тестировании, можно увидеть значимые сдвиги в изменении непродуктивных копингов на продуктивные.

При этом мы обратили внимание на значимые различия в динамике у испытуемых. Во-первых, было заметно, что когнитивные копинги подвергались изменениям очень быстро и у большинства, в то время как эмоциональные и поведенческие корректировались значительно медленнее и не у всех одинаково. Наше исследование позволило выявить некоторые пробелы в самом реабилитационном процессе. Например, мы обратили внимание на тот факт, что если изначально учитывать психические особенности личности, то можно качественно совершенствовать индивидуальную программу. Во-вторых, становилось очевидным, что профессиональная помощь должна осуществляться специально подготовленными, обученными копинг-профилактике специалистами – психотерапевтами, психологами и консультантами.

Подводя итог всему вышесказанному, хочется добавить, что «Расширение репертуара копинг-стратегий, переориентация зависимого человека с доминирующего использования пассивных копинг-стратегий на активные, позволяет увеличить сроки ремиссии, снизить частоту рецидивов, избежать выраженной социальной дезадаптации» [1].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Применение и внедрение программ реабилитации и профилактики зависимого поведения как актуальная задача российской клинической психологии // Медицинская психология в России. 2012. № 2. URL: http:// medpsy.ru

2. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом : учебно-методическое пособие. Казань, 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ СКОЛИОЗА

Дорохов В. В.
УО «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова»
Могилев, Республика Беларусь
E-mail: vla7701@yandex.ru

Психологические исследования подростков со сколиозом позволяет предположить возможность существования тех или иных психологических характеристик или паттернов поведения, которые могут влиять на формирование патологий позвоночника. Характер этих влияний сложен и опосредован. Существует взаимосвязь между психологическими установками, особенностями взаимодействия между ближайшим социальным окружением: и такими соматическими проявлениями как нарушениями роста тела, ожирение, хроническая абдоминальная боль [1]. В ряде случаев можно проследить влияние психологических и психосоциальных факторов на формирование некоторых патологий позвоночника.

Некоторые исследователи высказывают предположение о возможной социальной обусловленности проявления сколиоза. Они приводят данные о том, что сколиоз чаще встречается у детей в семьях с более высоким социальным положением [6]. Кроме того, приводятся статистические данные, указывающие на неравномерность распределения сколиоза в городской и сельской местности. В данном случае, такой социально-демографический фактор, как жизнь в городской или сельской местности может опосредованно, через воздействие на уровень физической активности, влиять на вероятность формирования и темпы прогрессирования сколиотического искривления.

Ряд ученых поддерживает теорию, согласно которой в основе развития сколиоза лежит патология зрительного анализатора. На правомерность данной точки зрения может указывать эксперимент L. Wang и его коллег [10]. В ходе исследования авторам удалось добиться уменьшения величины сколиотической дуги у испытуемых на 2,1–2,7 градуса в результате ношения специально подобранных линз, компенсирующих имеющееся искривление. Исследователи утверждают, что у детей с идиопатическим сколиозом окуловестибулярный дефицит. Вследствие имеется определенная аномальная интеграции вестибулярных и визуальных сигналов на кортикальном уровне, из-за чего возникает неправильное восприятие вертикальной позы, что приводит к появлению деструктивных моторных команд. Авторы связывают данную аномалию с дисфункцией медиаторных систем, а также предполагают, что нарушения зрительно-моторной координации могут возникать также вследствие научения, например, в среде, в которой

отсутствуют условия для развития вестибулярной функции. Эта гипотеза, будучи проверенной, открывает перспективы для создания психокоррекционных методик профилактики и коррекции сколиоза.

Значительное число исследований, направлено на изучение психологических факторов влияния сколиоза на развитие личностных характеристик ребенка и подростка. В рамках данного направления изучаются самые различные параметры личности пациентов. Однако обзор этих исследований выявил следующие их недостатки:

1) Традиционно исследуется текущее состояние больного без учета динамики его развития.

2) Изучаются самые разнообразные характеристики пациентов, что затрудняет построение целостной картины личности. В результате таких исследований встает вопрос о том, какие психологические характеристики больного являются первичными, определяющими личностное развитие, а какие вторичными, являющимися следствиями первых.

Например, по данным И. С. Красиковой [3], после хирургического лечения пациенты, страдающие сколиозом, становятся более экстравертированными. Изначальной целью данного исследования была проверка гипотезы, заключающейся в том, что у пациентов с сильной эмоциональной реакцией наблюдается устойчивость к консервативному и хирургическому лечению, в итоге гипотеза была опровергнута. Исследование Zhang J. [11] показало наличие связи между величиной угла искривления по Коббу, с уровнем адаптации больного и образом себя. Исследователь обратил внимание на то, что в результате ношения корсета у больных со сколиозом не наблюдаются изменений по таким параметрам как образ тела, самоэффективность, эмоциональное самочувствие, отношение внутри семьи и отношения с другими. С другой стороны, Р. Л. Гэлли указывает на то, что ношение корсета приводит к ограничению активности в спортивной сфере и в сфере социальных взаимоотношений, а начальные этапы ношения корсета характеризовались снижением уровня самооценки. Ношение корсета имеет негативные психологические последствия, проявляющиеся в изменении уровня экстраверсии и нейротизма. Однако эти последствия в значительном числе случаев могу устраняться посредством психологической коррекции [2].

Исследовании D’Agata, E. не выявило наличия взаимосвязи между уровнем представлений о себе и величиной деформации позвоночника. Было обнаружено, что осознание болезни у детей и подростков со сколиозом наступает после начала лечения. У большинства испытуемых образ тела был нормален, но на неосознанном уровне в 45 % случаев выявлялось чувство дискомфорта от изменения тела. В ходе долго-

срочного лечения наблюдались тревожные эпизоды (в 36 % случаев) и депрессивные реакции (у 9 %) [7].

Некоторые работы были направлены на сравнительное психологическое исследование детей и подростков, прошедших консервативное и хирургическое лечение. Например, Г. В. Пятакова и др. изучили психологические особенности пациентов, прошедших хирургическую коррекцию сколиоза и при этом высказавших неудовлетворенность результатами лечения. Авторы выделяют в качестве характеристик групп нейтрально удовлетворенных и неудовлетворенных преоперативные психологические трудности и неполучение ими информации относительно послеоперационных косметических особенностях. Также было проведено специальное исследование, направленное на анализ влияние сколиоза на особенности поведения и адаптации у детей. Не было выявлено существенных различий по таким параметрам, как уровень нейротизма, экстраверсии, наличием страхов и показателями самооценки [5]. Различия были обнаружены в особенностях социальной среды, в которой воспитываются дети. Аналогичные данные были получены в исследованиях И. И. Мамайчук [4].

Freidel K. исследовал личностные установки мальчиков и девочек, прошедших хирургическую операцию в целях устранения сколиотической деформации. Автор обнаружил, что сколиоз в большей степени влияет на установки младших подростков, нежели чем старших. Мальчики, страдающие сколиозом, показывают значительно больший уровень личностной интеграции, чем девочки. После операции мальчики менее явно проявляют беспомощность, по сравнению с девочками, однако полное психологическое восстановление мальчиков наступает позднее, чем девочек. Мальчики с большим нетерпением ожидают результатов и оценивают эффективность лечения на основании самопринятия, с точки зрения того, насколько эффективно они могут выполнять те или иные функции. В то время как для девочек существенным является принятие их окружающими, а также, как окружающие оценивают их привлекательность [8].

J. Han и др. изучали гендерный аспект нонкомплаентности в ходе консервативного лечения с использованием корсета. Некомплаентные девочки не ожидают успехов от лечения и испытывают тревогу по поводу возможной неудачи. Они имеют низкую самооценку и не ищут социальной поддержки со стороны других людей. Некомплаентные мальчики, в противоположность, имеют высокую самооценку и высокую мотивацию достижений [9].

Обобщая, можно сказать, что психологические проблемы во взрослой жизни, у пациентов со сколиозом, связаны скорее не с физическими последствиями заболевания, а в значительно большей мере с негативным восприятием, как собственного тела, так и личности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дадаева О. А., Скляренко Р. Т., Травникова Н. Г. Клинико-психологические особенности детей и подростков, больных сколиозом // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. СПб., 2003. № 3. С. 10–14.

2. Гэлли Р. Л., Спайт Д. У., Симон Р. Р. Неотложная ортопедия: Позвоночник. М. : Медицина, 1995. 432 с.

3. Красикова И. С. Сколиоз: Профилактика и лечение. СПб. : Корона-принт, 2008. 192 с.

4. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2001. 220 с.

5. Психологические аспекты лечения и реабилитации пациентов с подростковым идиопатическим сколиозом: анализ исследований / Г. В. Пятакова, О. В. Оконешникова, А. О. Кожевникова, С. В. Виссарионов // Ортопедия, травматология и восстановительная хирургия детского возраста. 2019. Т. 7, № 2. С. 103–115.

6. Carrasco M., Ruiz M. Imagem percebida na escoliose idiopática do adolescente. Revisão da literatura // Scielo. 2014. Vol. 48, № 4. URL: http://www.scielo.br/ scielo.php?script=sci_arttext&pid =S0080-62342014000 (дата обращения: 25.02.2022).

7. D'Agata E., Sánchez-Raya J., Bagó J. Introversion, the prevalent trait of adolescents with idiopathic scoliosis: an observational study // Scoliosis and Spinal Disorders. 2017. Vol. 12, N 27. URL: https://scoliosisjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13013-017-0136-9 (дата обращения: 12.03.2022).

8. Freidel K. Psychosocial problems in idiopathic scoliosis. Berlin, 2000. 158 p.

9. Evaluation of quality of life and risk factors affecting quality of life in adolescent idiopathic scoliosis / J. Han, Q. Xu, Y. Yang et al. // Intractable Rare Dis Res. 2015. Vol. 4(1). P. 12-16.

10. Relation between self-image score of SRS-22 with deformity measures in female adolescent idiopathic scoliosis patients / L. Wang, Y. P. Wang [et al.] // Orthopaedics & Traumatology: Surgery & Research. 2014. Vol. 100, N 7. P. 797–801.

11. Decrease of self-concept in adolescent patients with mild to moderate scoliosis after conservative treatment running head: Self-concept in adolescent scoliosis patients / J. Zhang, D. Wang, Z. Chen [et al.] // Spine. 2011. N 36(15). URL: https://www.pubfacts.com/detail/

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ОСОБЕННОСТИ МОРФЕМНО-ДЕРИВАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА ПО ПРАВИЛАМ ОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Елецкая О. В., Милова И. Э.
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: ira.iren.milova@mail.ru

Словообразование рассматривается как «основное средство обогащения словарного состава языка…», как «совокупность слов в их стандартно-индивидуальных или аналогически-индивидуальных отношениях друг к другу…», как «некий весьма разветвленный и сложный механизм, производящий слова» или как «образование новых слов путем комбинации уже существующих слов или путем переосмысления их форм…» [9]. Словообразование занимается изучением морфем, используемых при образовании новых слов, и являющихся носителями определенного словообразовательного признака [10]. Ведущей детерминантой естественной орфографической деятельности является морфемно-деривационная деятельность, а, следовательно, ее «контрапунктом» – единица языкового сознания – морфема [1]. Дизорфография же понимается как нарушение усвоения и автоматизации орфографического навыка письма, препятствующее полноценному овладению школьниками письменной речью и совершенствованию их лингвистических способностей [5]. У детей с ЗПР страдает состояние психических функций, а также речь, следовательно, морфемно-деривационные способности тоже будут страдать. Анализ литературы по проблеме исследования показал, что в специальной литературе имеется лишь небольшое число исследований, в которых рассматриваются особенности морфемно-деривационных способностей как предпосылок письма по правилам орфографии у школьников [2–4]. Однако до настоящего времени недостаточно изучены особенности словообразования у младших школьников с ЗПР, не раскрыты основные закономерности и содержание этого процесса, не выявлен характер трудностей, которые испытывают эти дети при овладении словообразованием. Изучение особенностей формирования морфемно-деривационных способностей как предпосылок письма у школьников с задержкой психического развития и ее пути коррекции является актуальным для современной логопедии, так как речь формируется системно и без морфемно-деривационных способностей вся речевая система распадется.

Констатирующее исследование проводилось с октября по ноябрь 2021 г. на базе ГБОУ школ № 633, № 376 Московского района Санкт-

Петербурга. В исследовании участие принимало 14 детей с типичным развитием и 28 детей с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения, которые выделила К. С. Лебединская [6]. Средний возраст детей составил 10 лет. При составлении методики использовались разработки О.В Елецкой, Е. А. Авакумовой [7; 8]. В структуру методики входит часть про морфемно-деривационные способности (фактор узуальности-неузуальности, фактор идиоматичности-неидиоматичности, ведущий фактор опоры на корневую или аффиксальную морфему, состояние лингвистических способностей) и часть про актуальный уровень сформированности навыка письма.

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента при исследовании фактора узуальности-неузуальности показывает, что испытуемые КГ справились с заданием достаточно хорошо (средний балл составил 3,5) У испытуемых ЭГ (78 %) возникли трудности в подборе слов (средний балл составил 2,5). Наблюдались либо пропуски слов, либо дети вставляли неодноморфемные слова: «Как же ей не гудымит? Машины не могут дудеть, шуметь». Это говорит нам о низкой способности детей с ЗПР оперировать одноморфемными словами в непосредственной речевой деятельности. Наибольшее количество одноморфемных ответов в лексикодеривационных контекстах (ЛДК) у детей ЭГ составили 47, 1 % узуальные слова и 45,9 % неузуальные слова. Следовательно, наиболее активно морфемный канал работает в ЛДК, в которых используются узуальные слова, т. е. нормативные. Анализ данных, полученных в ходе эксперимента при исследовании фактора идиоматичности – неидиматичности показывает, что обучающиеся КГ справились с заданием (средний балл составил 3,2). Дети ЭГ (86 %) не способны самостоятельно выполнить интуитивный морфемный анализ слова (средний балл составил 2,7). Они либо отказывались от интерпретации слов, либо интерпретация носила характер случайной ассоциации: «Рушник – умелые руки; витраж – вертит». Это говорит об недостаточном функционировании операции морфемного анализа. Данные результаты также показывают, что слова с фразеологической семантикой более эффективны для морфемно-деривационной деятельности. Следовательно, на успешность выполнения операции морфемного анализа влияет фактор неидиоматичности слова как в КГ, так и в ЭГ. Анализ данных, полученных в ходе эксперимента при выявлении ведущего фактора при морфемно-деривационной деятельности (опоры на корневую или аффиксальную морфему) показывает, что испытуемые КГ хорошо опираются как на корневую морфему, так и на аффиксальные морфемы (средний балл составил 3,5 и 3,2). Дети ЭГ (71 %) не видят семантики аффиксов (средний балл составил 2,6). Это связано с тем, что в ответах наблюдается тенденция опоры на корневую морфему в

нахождении общего и отличного: «Ступенька неживая, а те – живые». В исследовании фактора опоры на корневые морфемы меньшинство ЭГ (29 %) испытывали трудности (средний балл составил 2,8). Следовательно, основным фактором, стимулирующим интуитивную морфемно-деривационную деятельность, является опора на корневую морфему. В выполнении задания на понимание грамматического значения суффиксов на материале системных дериватов у испытуемых КГ наблюдались единичные смешения в группах, однако, задание было выполнено (средний балл составил 3,5). Дети ЭГ (71 %) были менее успешны (средний балл составил 2,1). У них обнаруживались множественные и разнообразные ошибки. Одной из основных трудностей при выполнении задания было осознание инструкции. Так, около 21 % детей ЭГ просто списали слова в графы таблицы, не затрудняя себя анализом грамматического значения суффиксов, либо же вовсе отказались выполнять задание, т. е. они испытывали затруднения еще на ориентировочной стадии решения учебной задачи. В выполнении задания на способность анализировать значение текста на основании внимания к словообразовательной модели учащихся КГ справились с заданием с помощью экспериментатора, испытывали трудности из-за того, что не встречались с подобными заданиями (средний балл составил 3). А испытуемые ЭГ (57 %) в основном не справились с заданием, требующим письменного пересказа содержания четверостишия с помощью привычных языковых средств. Им было сложно уловить общий смысловой фон (средний балл составил 0,4). При попытке объяснить «квазислова» 57 % детей ЭГ ориентировались не на грамматическое значение аффиксов, а действовали на основании случайных ассоциаций, возникавших при восприятии «квазислова». Как правило, это были попытки «исправить» слово, заменить или добавить одну или несколько букв для придания «квазислову» знакомого лексического значения или же действие по ориентиру на первые несколько букв. Например: кузали → кусали; червело → червя; червело → черное. В выполнении задания на умение образовывать слова, относящиеся к разным частям речи, при помощи суффикса школьники КГ успешнее справились с заданием, чем школьники ЭГ (средний балл составил 3,7). В ЭГ дети (71 %) недостаточно хорошо умеют устанавливать закономерности выбора словообразовательных средств и на основании этого подбирать слова с заданным словообразовательным значением (средний балл составил 2,9). У 28 % учащихся наблюдались хаотичные, несогласованные с инструкцией ответы. Например: бить, стучать в барабан → поломки; маленький барабан →бубен; играть на барабане → палочками.

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента исследования уровня сформированности орфографического навыка показал, что ис-

пытуемые КГ и ЭГ успешнее всего справились с таким видом работы, как слуховой диктант. Этот факт можно объяснить тем, что диктанты являются привычным видом деятельности для четырехклассников. Задание на вставку пропущенных букв оказалось трудным для детей ЭГ в звеньях создания и реализации программы действий при выполнении этого вида деятельности. В среднем у всех испытуемых коэффициент ошибочных выборов в данном задании составляет 0,4 балла. У учащихся КГ оценка выполнения задания на материале слов и текстов колеблется в пределах 0,2–0,3 балла, у школьников ЭГ 0,5–0,6 балла. В задании на исправление чужих ошибок в словах и текстах оценка за выполнение заданий детьми КГ достигала 0,2 балла, в ЭГ 0,5 балла. Школьники, как КГ, так и ЭГ при выполнении четвертого задания смогли обнаружить в словах и текстах только половину мест, где можно допустить ошибку. Большую часть орфографических ошибок, сделанных испытуемыми ЭГ, составляют ошибки в словах, написание которых обусловливается соблюдением морфологического принципа русской орфографии. Наиболее распространенными у детей ЭГ были следующие орфографические ошибки в окончаниях: неправильное написание безударных окончаний, произведенное в результате отсутствия учета грамматической характеристики рода, числа, падежа прилагательных: *узкаю тропу, длиннаю ниточку*; отсутствие написания Ь как необходимость маркирования мягкости согласных: *взять, очень, осенью, вдоль*. Распространенными в работах были и ошибки в корнях слов. Чаще всего дети ошибались при написании безударных гласных в корне слова: смешение гласных О-А, Е-И, Я-И-Е как стремление пишущего к фонематичности *(трапу, собераю, клуква)*; пропуск непроизносимых согласных: *позно*.

По результатам количественного и качественного анализа экспериментальных данных ЭГ младших школьников с ЗПР разделилась на две подгруппы. У детей первой подгруппы морфемно-деривационные способности находятся на среднем уровне, однако сформированность орфографического навыка находиться на низком уровне, что скорее всего является следствием своевременно нереализованной логопедической коррекцией в дошкольном и младшем школьном возрасте, а также слабой мотивацией школьников к изучению орфографических правил, недостаточностью или несистематичностью обучения школьников предмету «русский язык». У детей второй подгруппы наблюдается недостаточная сформированность лингвистического мышления (операций морфемного, морфологического и словообразовательного анализа). Это проявляется в слабости процессов установления связи значения и звуковой оболочки словообразовательных аффиксов; нарушениях выделения, обобщения и сравнения значений словообразовательных аффиксов; недостаточной сформированности словообра-

зовательных типов – моделей; значительных трудностях анализа, сравнения, дифференциации в значении родственных слов. Крайне слабая способность пользоваться различными способами словообразования приводит к ограниченной возможности обогащения словаря, к неточности понимания и дифференциации родственных слов, трудностям морфемного анализа, что является необходимым условием усвоения морфологического принципа правописания. Также им сложно интуитивно улавливать языковые закономерности, чувствовать оттенки языковых значений. Данная способность видится особенно значимой для формирования орфографического навыка письма, так как позволяет детям компенсировать недостаток речеведческих знаний и опыта общения с речевым материалом. Вышеперечисленные особенности морфемно-деривационных способностей прямо влияют на орфографический навык. Следовательно, как и подтвердило исследование, что у младших школьников с ЗПР морфемно-деривационные способности находятся на низком уровне, что и проявляется в многочисленных орфографических ошибках на письме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голев Н. Д. Коммуникативная орфография русского языка // Человек коммуникация. 2000. № 3. С. 47–52.

2. Елецкая О. В. Состояние чувства языка и лингвистического мышления у школьников с дизорфографией // Специальное образование : материалы VIII Международной научной конференции. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. С. 43–49.

3. Елецкая О. В. Состояние чувства языка у школьников с дизорфографией // Международная научная конференция «Проблемы онтолингвистики – 2013». СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 360–365.

4. Елецкая О. В., Ладошина М. Н. Исследование состояния чувства языка в аспекте профилактики дизорфографии у дошкольников с общим недоразвитием речи // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: материалы II междунар. науч. конф., посвящённой памяти д-ра пед. наук, проф. Р. И Лалаевой. СПб: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. С. 328.

5. Елецкая О. В. Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией. М. : Национальный книжный центр, 2015. 160 с.

6. Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики ЗПР. М. : Педагогика, 1982. 128 с.

7. Методика изучение лингвистических способностей у школьников с дизорфографией О. В. Елецкой. 2008. URL: https://cyberpedia.su/13x3b1b.html (дата обращения: 01.10.2021).

8. Методика исследования естественной морфемно-деривационной деятельности у детей 6–7 лет Е. А. Авакумовой. 2002. URL: https://poisk-ru.ru/s7750t23.html (дата обращения: 01.10.2021).

9. Собачкина Д. Е. Особенности развития словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск : НГПУ, 2018. С. 334–335.

10. Шуба П. П. Современный русский язык: Словообразование. Морфонология. Морфология. Минск : Попурри, 1998. 544 с.

ПЕССИМИСТИЧЕСКИЙ СТИЛЬ АТРИБУЦИИ КАК ФАКТОР ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У СТУДЕНТОВ

Зайцева А. С.
УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»
Гомель, Республика Беларусь
Email: angelinka_zajceva@inbox.ru

Ускоренный ритм жизни подвергает современное общество не только ежедневным стрессовым ситуациям, но также психологическим и соматическим нагрузкам. Далеко не каждый индивидуум обладает способностью быстро адаптироваться к подобным условиям, что впоследствии приводит к формированию различных психических и соматических расстройств.

Сегодня число больных психосоматическими заболеваниями, нередко приводящими к снижению качества жизни, дезадаптации, инвалидности и даже смерти лиц молодого и трудоспособного возраста, стремительно растет. В связи с этим психосоматическая медицина стремится к разрешению проблемы психологических предикторов, детерминирующих возникновение и развитие соответствующих расстройств.

В зарубежной и отечественной психологии стали активно подвергаться исследованию различные личностные характеристики, в частности атрибутивный стиль, во взаимосвязи с психическим и физическим благополучием личности. Так, многочисленные исследования, проведенные М. Селигманом и его единомышленниками (Abramson, Metalsky, Alloy, 1989; Nolen-Hoeksema, Girgus, Seligman, 1992; Seligman, Nolen-Hoeksema, 1987; Peterson, Bossio, 1991), продемонстрировали, что люди, руководствующиеся оптимистическим стилем объяснения, отличаются лучшим психическим и физическим состоянием здоровья, а также долголетием, нежели обладатели пессимистического атрибутивного стиля [1].

На основании этого с целью выявления характера связи стиля атрибуции и психосоматических заболеваний у студентов, нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 87 первокурсников в возрасте от 17 до 23 лет (из них 15 парней и 72 девушки).

Для регистрации у респондентов отдельных жалоб или комплекса жалоб, а также оценки их интенсивности, был использован Гиссенский опросник соматических жалоб (Е. Брюхлер и Дж. Снер в адаптации В. А. Абабкова, С. М. Бабина, Г. Л. Исуриной, 1993) [2].

Оказалось, что соматические симптомы присутствуют у 20 человек (23 %). Среди них превалируют физические недомогания, связанные с неспецифическим фактором истощения (35 %), интенсивность которых составила 54 %.

Для диагностики степени выраженности у студентов оптимизма и пессимизма, был применен тест атрибутивных стилей, разработанный Л. М. Рудиной [3].

Исследование показало, что подавляющее большинство студенческой молодежи, испытывающее физические недомогания, руководствуется пессимистическим стилем объяснения (59 %), приписывая неблагоприятным жизненным событиям стабильные, широкие и внутренние причины, а благоприятным – временные, случайные и внешние обстоятельства. Оказалось, что 40 % испытуемых балансируют между умеренной надеждой (20 %) и умеренной безнадежностью (35 %), с преобладанием последнего, и только 5 % из них чувствуют себя абсолютно беспомощными перед лицом жизненных испытаний.

Для выявления наличия и характера взаимосвязи атрибутивного стиля и психосоматических заболеваний у студенческой молодежи был применен коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В ходе корреляционного анализа была выявлена положительная связь между параметрами «истощение» и «время неудач» с коэффициентом корреляции $r = 0{,}267$, при $p \leq 0{,}012$. Из этого следует, что респонденты, приписывающие неблагоприятным событиям постоянный характер и неизменность их причин, в большей степени испытывают истощение в виде общей потере жизненной энергии. Тем не менее, не удалось выявить корреляционную связь между истощением и параметрами «широта неудачи» ($r = 0{,}116$, $p \leq 0{,}287$), «широта удачи» ($r = -0{,}168$, $p \leq 0{,}119$). Это обусловлено тем, что возникновение соматических жалоб у лиц юношеского возраста не зависит от конкретного или универсального объяснения причин тех или иных событий.

Между шкалами «истощение» и «время успеха» была обнаружена надежная, но обратно пропорциональная взаимосвязь с коэффициентом корреляции $r = -0{,}308$, при $p \leq 0{,}004$. Студенты, уверенные в постоянстве благоприятных событий, обладают меньшей выраженностью истощения. Высокий же показатель по данной шкале будет свидетельствовать об отсутствии веры в их стабильность.

Корреляционный анализ также обнаружил наличие достоверной, но отрицательной связи между параметрами «истощение» и «Я – успешность» с коэффициентом корреляции $r = -0{,}280$, при $p \leq 0{,}009$. Данные результаты свидетельствуют о том, что обследуемые, высоко персонализирующие позитивные события, в меньшей мере страдают

от истощения. Высокие же значения по данной шкале будут означать отсутствие тенденции приписывать успехи самому себе.

Между шкалой «Я – неудача» и истощением (r = 0,166, p ≤ 0,125) корреляционной взаимосвязи не выявлено. В данном случае мы можем утверждать, что объяснение несчастий внутренними причинами не имеет отношение к утрате жизненной энергии у студентов. Тем не менее, была установлена надежная прямо пропорциональная взаимосвязь между шкалами «истощение» и «итог по неблагоприятным событиям» с коэффициентом корреляции $r = 0{,}268$, при $p \leq 0{,}012$. Студенческая молодежь, объясняющая плохие события стабильными, широкими и внутренними причинами больше всего склонна к неспецифическому фактору истощения.

Также была выявлена надежная отрицательная связь между «истощением» и «итоговой шкалой по благоприятным событиям» с коэффициентом корреляции r = – 0,317, при $p \leq 0{,}003$. Это значит, что испытуемые, приписывающие хорошим событиям постоянные, универсальные и внутренние факторы в большинстве случаев не испытывают жалоб, имеющих отношение к истощению. Высокий же показатель по данной шкале будет свидетельствовать об отсутствующей тенденции руководствоваться данными параметрами при объяснении успешных ситуаций. Полученные результаты наглядно представим в табл.

Таблица

Корреляционный анализ шкалы «истощение» по методике «Гиссенский опросник соматических жалоб», первичных и вторичных шкал по методике «Тест атрибутивных стилей»

Шкала	Коэффициент корреляции r (*$p \leq 0{,}05$; **$p \leq 0{,}01$)			
	Время неудач	Время успеха	Широта неудачи	Широта удачи
Истощение	0,267* $p \leq 0{,}012$	– 0,308** $p \leq 0{,}004$	0,116 $p \leq 0{,}287$	– 0,168 $p \leq 0{,}119$
	Я – неудача	Я – успешность	Итог по неблагоприятным событиям	Итог по благоприятным событиям
	0,166 $p \leq 0{,}125$	– 0,280** $p \leq 0{,}009$	0,268* $p \leq 0{,}012$	– 0,317** $p \leq 0{,}003$

Опираясь на результаты эмпирического исследования, а также работы Е. П. Ильина, Н. В. Самоукиной, М. Селигмана и Ю. А. Рокицкой, нами была разработана коррекционно-развивающая программа с целью формирования у студентов оптимистического стиля атрибуции как надежного предиктора субъективного ощущения счастья и психофизического благополучия их личности.

Реализация программы подразумевало выполнение следующих стратегических задач:

– формирование представлений о роли оптимизма для психофизического здоровья и личностного благополучия;

– содействие в актуализации положительной внутренней мотивации к формированию и развитию оптимистического взгляда на жизнь;

– освоение конкретных психологических методов, техник и приемов по формированию оптимистического стиля мышления;

– раскрытие собственных психологических ресурсов и развитие личной самоэффективности.

При проведении тренинговых занятий мы руководствовались такими методами и приемами работы как лекции, индивидуальные беседы, психогимнастические упражнения, ролевые игры и индивидуальные домашние задания.

Программа включает в себя упражнения, направленные не только на изменение стратегического мышления студенческой молодежи, но и на обучение их различным способам саморегуляции, навыкам преодолевающего поведения и повышение личной самоэффективности.

Помимо тренинговой и семинарских занятий, она предусматривает выполнение студентами самостоятельной работы в виде индивидуальных домашних заданий, которые в паре с актуализированной внутренней мотивацией, являются необходимым условием для формирования оптимистического стиля объяснения.

Таким образом, пессимистический стиль атрибуции как фактор риска для психического и физического здоровья, можно считать одной из существенных психолого-педагогических проблем, требующей своевременного решения. Именно юношеский возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования и развития основных показателей оптимизма (Т. П. Авдулова, Ю. В. Андреева, Т. Л. Крюкова), что обусловливает необходимость развития у студентов преимущественно реалистичного оптимизма во избежание недооценки ими потенциально опасных ситуаций [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / пер. с англ. Е. Межевич, С. Филина. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. 440 с.

2. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология: учебник для вузов. 4-е изд. СПб. : Питер, 2004. 553 с.

3. Рудина Л. М. Тест на оптимизм: Метод определение атрибутивных стилей / под ред. В. М. Русалова. М. : Наука, 2002. 24 с.

4. Рокицкая Ю. А. Психолого-педагогические условия формирования оптимизма у подростков : монография. Челябинск : Цицеро, 2017. 185 с.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ОНЛАЙН-КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Ильченко А. Г.
ЧОУ ВО «Южный университет (ИУБиП)»
Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: annabrit@mail.ru

Очень часто человеку требуется психологическая помощь, но по разным обстоятельствам нет возможности общаться с психологом лично.

В наше время появилась такая уникальная возможность обратиться к консультации психолога онлайн. Очень ценно, что благодаря этой возможности и такому виду консультации люди с любых уголков страны, а также люди с ограниченными возможностями могут легко найти профессионального психолога и решить свою задачу.

Психологическое онлайн-консультирование происходит с помощью различных инструментов сетевого общения. Онлайн-консультации предполагают общение по видео связи. Во время консультации происходит как беседа, так и визуальная связь. Психолог получает возможность видеть эмоции, наблюдать поведение человека, выражение лица, реакцию на поставленный вопрос, слышать интонацию голоса. В этом случае психолог получает невербальные сигналы, которые очень необходимы для него.

При онлайн-консультировании оказывается такая же помощь, как и при очной встрече, человек так же делится информацией, которая поможет раскрыть ситуацию и увидеть установки, заложенные с детства, помогая выявить истинные проблемы.

Психологическое консультирование помогает человеку осознать личную и главную роль в проявлении проблемы, помогает самому выбрать способ ее решения, а также попробовать разные варианты, предложенные специалистом. Однозначно очное консультирование набирает большие обороты в условиях сегодняшней ситуации [1, с. 36].

Преимущества онлайн-консультации:

– удобство в получении помощи. Очень многие люди предпочитают выбирать онлайн-консультации в качестве основного способа общения с психологом. Сейчас настолько расширена база работы в интернете, общение с друзьями в социальных сетях, просмотр фильмов онлайн, обучение и получение информации, а также покупки онлайн в магазинах [Там же, с. 56]. Поэтому большая часть населения в случае возникновения необходимости психологической помощи отдаст предпочтение онлайн-консультациям;

– временная независимость. Человек в любой момент может связаться с психологом и получить психологическую помощь в момент

кризиса. Ведь человек не может знать, когда у него случится неприятная ситуация, с которой он не сможет справиться сам, а также сразу записаться на консультацию. И бывают критические случаи, где нередко психологическая помощь требуется немедленно, а не когда ему будет назначено;

– информационная доступность. С возможностями интернет ресурсов всегда можно найти рекламу центров психологической помощи, частных практикующих психологов, оказывающих услугу онлайн-консультирования, а также почитать отзывы, ознакомится с ценами и методами работы, посмотреть имеющиеся публикации, сертификаты, дипломы, а также фото. Ведь визуальный контакт очень важен. Любой поисковик выдаст необходимую информацию, что дает широкие возможности в выборе подходящего психолога. И важная составляющая всего этого, что стоимость онлайн-консультации всегда ниже очной;

– экономия времени. А время очень часто дороже денег. Не секрет что именно из-за отсутствия времени многие люди не могут записаться к психологу на очный прием. Это прекрасно если психологическая консультация находится в шаговой доступности, иначе приходится тратить много времени и сил прежде чем добраться до нее. Человек находится в таком состоянии, что иногда даже передвигаться не хочет, он чаще уходит в себя и замыкается, накапливая стресс еще больше, отказывая себе в помощи;

– комфортность общения. В процессе консультации в своем привычном пространстве человек чувствует себя более защищенным и спокойным, он создает эту обстановку там, где ему комфортно. Во время очной консультации эту среду должен создать психолог. Ему не нужно отвлекаться на разные мелочи, он может устроиться в том месте, где ему удобно, чувствуя себя защищенно и свободно;

– анонимность консультирования. Одна из важных причин по которой люди обращаются к психологической помощи онлайн. Многие готовы признать существование психологической проблемы перед самим собой и не имеют желания, чтобы кто-то знал об обращении к помощи психолога. При консультировании онлайн человек сам выбирает способ обозначения себя, он может взять другое имя и рассчитывать на полную анонимность, хотя с каждым годом обращение к психологу уже не является чем-то постыдным. Все больше становится понимания, что человек состоит из души и тела и это единое целое, исцеляя душу, исцеляется тело. Если есть гармония между этими двумя составляющими, значит есть и решения поставленных задач, дисгармония же просто разрушительна во всех смыслах.

Минусы онлайн-консультации.

Помимо преимуществ онлайн-консультирования, безусловно, есть и недостатки:

– при таком виде консультирования выше риск возникновения чувства недоговоренности, неясности, при таком виде консультаций не видишь полной картины, как реагирует тело клиента на вопросы. Нет вербального контакта. Скрывая важную информацию, человек наносит вред исключительно себе, тратя время и деньги впустую;

– неустойчивая связь может не давать полного расслабления и контакта с клиентом, может даже вредить и вызывать еще большее раздражение;

– уединение. Клиент может не найти места где его не будут беспокоить, где ему будет комфортно и спокойно, и где он сможет откровенно открыться психологу;

– использование не всех методов работы. У многих методик необходимо контролировать правильность выполнения, а также в случае эмоционального срыва клиента, невозможность помочь полноценно;

– мошенничество. Есть риск того, что человек может попасть на обман оплатив и не получив никакого ответа обратно, а также не разобравшись, обратиться к публичным форумам, не имеющим никакого отношения к психологической помощи. Более того, после такого консультирования, люди перестанут относиться серьезно к психологической помощи, и понимать важность процесса;

- онлайн-консультирование не подходит людям, имеющим действительно серьезную проблему. Однако даже это имеет определенный эффект, поскольку во время онлайн-консультирования психолог прорабатывает блоки и дает клиенту необходимую психологическую помощь, и если психолог решит, что клиент нуждается в более серьезной помощи, чем он может дать на онлайн-консультировании, он предложит перейти на очную встречу.

Какую бы консультирование ни приобретало форму, очную или онлайн, следует знать, чем больше заинтересованность клиента в выходе из своего состояния и доверие, тем успешнее для него результат психологического консультирования [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Линде Н. Д. Психологическое консультирование. М., Аспект-Пресс, 2010. 255 с.
2. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб. : Питер, 2000.

ВЛИЯНИЕ СОМАТИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ НА ПСИХИКУ ЧЕЛОВЕКА

Кожевина А. П., Кондратюк Д. А.
ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: danil_kondratyuk@mail.ru

На сегодняшний день как в научном, так и в ненаучном информационном пространстве заметен огромный интерес к теме психосоматики. Неоднозначность выводов и многогранность проявлений данного явления порождают все новые ветви дискуссий и исследований. Вместе с тем другой вариант проявления единства психического и соматического в организме человека получает меньшее отражение в современных исследованиях.

Влияние болезни на психику может быть соматогенным и психогенным. В первом случае, речь идет о непосредственном воздействии болезни на центральную нервную систему, например, в следствии интоксикации, тогда говорят о таком явлении как соматогения. Во втором случае, речь идет не о прямом воздействии, а скорее о реакции самого человека на имеющееся у него расстройство, тогда говорят о таком понятии как аутопластическая картина болезни (по А. Гольдшейдеру), внутренняя картина болезни (по А. Р. Лурия), переживание болезни (по Е. А. Шевалеву и В. В. Ковалеву). Внутренняя картина болезни зависит как от непосредственных ощущений, связанных с проявлениями заболевания, так и от ограничений, связанных с этим. Выделяют несколько уровней ВКБ:

1) болевой (связанный с физическими проявлениями заболевания);
2) эмоциональный (связан с реагированием пациента на проявления заболевания);
3) интеллектуальный (представления и знания пациента о заболевании);
4) волевой (связан с мотивацией, направленной на возвращение к здоровью) [3].

Анализируя каждый из уровней, возможно детально увидеть картину болезни, составленную пациентом, прогнозировать его активность, вовлеченность в лечебный процесс. Существует множество классификаций, описывающих различные типы реагирования людей на заболевания, берущих во внимание различные аспекты внутренней картины болезни. Так некоторые классификации отталкиваются от мотивационной стороны данного вопроса, некоторые акцентируются на важности взаимодействия между врачом и пациентом, а также во-

просах комплаенса, кто-то исходит из фрустрированных потребностей или же из значения болезни для пациента. Каждый вариант классификации имеет значение для определенного специалиста в контексте конкретных задач, важно подчеркнуть полезность этого знания о состоянии пациента на всех уровнях взаимодействия пациента с системой здравоохранения [3]. Психолог в этой системе имеет важные диагностические, информационные и психокоррекционные задачи, он должен составить представление о внутренней картине болезни пациента, поставить в известность медработников об особенностях, имеющих значение в лечебном процессе, а также оказать поддержку и психокоррекционное влияние в случае неадекватной картины болезни. В задачи врача входит составление правильного понимания болезни у пациента, понимания ее влияния на возможности пациента, понимание перспектив, а также, не менее важной задачей является комплаенс. Формирование комплаентного поведения пациента во многом связано с психологическими особенностями самого пациента и формирующейся картины болезни, именно принимая во внимание эти аспекты врач имеет возможность достигнуть доверительного отношения пациента и его готовности следовать лечению. Особенности ВКБ во многом могут влиять и на работу палатной медсестры, в чьи компетенции входит медико-психологическая поддержка пациента и родственников. Для эффективного взаимодействия с пациентом и его родственниками медицинская сестра должна основываться на фактических диагностических данных о пациенте, обращать внимание на психологические и возрастные особенности при заболевании и отношение к нему [4].

Важно понимать значимость информации о внутренней картине болезни пациентов при решении различных задач. Самая очевидная из них – процесс лечения и комплаенс, о чем было сказано ранее. Однако это не единственная задача, появляющаяся по взаимодействии медицинских работников с пациентом. Говоря о физической составляющей, важно упомянуть физические проявления реакции на стресс (а заболевание – это стресс), а также проявления истощения, которые могут проявляться не только вследствие прямого симптома заболевания, но и как психогенная реакция на нее. В этой точки зрения, психотерапевтическая работа на тему ВКБ – это лечение, направленное на один из тягостных симптомов, замедляющих выздоровление. Особенно важны психологические факторы на этапе реабилитации, на первый план выступает волевой уровень внутренней картины болезни, который складывается на протяжении всего процесса лечения, зависит от личностных особенностей пациента и социальных установок, относительно его заболевания.

Огромное значение психологические факторы имеют в случае особенных заболеваний: серьезных хронических, смертельных или социально значимых. Эта группа заболеваний вызывает наибольшее отвержение и стороны пациента, и со стороны социума, так и чувство безнадеежности. Так, большой исследовательский интерес вызывает ВКБ при онкологических заболеваниях, сахарном диабете, ВИЧ, СПИД, и т. п. Например, при сахарном диабете II типа наблюдается как аффективная симптоматика, так и некоторый когнитивный дефект, у таких пациентов чаще, чем в популяции выявляется депрессия. Учитывая такие симптомы как снижение веса, дистимия, потеря аппетита, суточные колебания самочувствия [1], что также характерно для проявлений сахарного диабета или побочных эффектов терапии, важно не исключать психологическую составляющую, проводить дифференциальную диагностику и вводить соответствующее лечение. Достаточно известны аффективные проявления эпилепсии: повышенная раздражительность, мстительность, придирчивость, «взрывчатость», склонность к ссорам, вспышкам злобы, ярости (эксплозивность), доходящим до агрессии, что нередко сопровождается опасными и жестокими действиями, направленными на окружающих [5], что также важно учитывать при построении контакта с пациентом. Большое внимание уделено исследованиям ВКБ при онкологических заболеваниях. Особенное значение в практике данные исследования имеют в разработке психотерапевтических программ, а также вопросах коррекции суицидальной активности [2]. ВКБ при онкологических заболеваниях можно считать отдельной большой темой для исследований, поскольку различие и многогранность психологических реакций существенно зависит как от личностных характеристик, так и локализации опухоли. На данный момент особенный статус имеет COVID-19 – это новое для общества заболевание, кроме тяжелых симптомов, несущее неопределенность и множество мифов, что сказывается на ВКБ. На сегодняшний день мы имеем не большое количество исследований по этой теме, однако, существующие обнаруживают снижение продуктивности деятельности, высокую утомляемость, тревожность, снижение аппетита, депрессивные мысли, нарушение режима сна и бодрствования; позже часто присоединяются когнитивные нарушения. Все перечисленные особенности могут иметь как психологическую, так и соматическую природу, однако, нельзя исключать ни одну из них.

Таким образом, можно однозначно говорить о важности и перспективности исследований влияния соматических патологий на психику. Применение этих знаний в процессе лечения пациента может существенно повысить реабилитационный потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психические расстройства у больных сахарным диабетом 2-го типа / А. Е. Бобров, М. Н. Володина, И. Н. Агамамедова [и др.] // РМЖ. 2018. № 1(I). С. 28–33.

2. Зотов П. Б. Типы внутренней картины болезни и суицидальная активность больных злокачественными новообразованиями // Медицинская психология в России. 2013. № 2 (19). URL: http://medpsy.ru (дата обращения: 07.04.2022).

3. Колесник Н. Т. Клиническая психология : учебник для академического бакалавриата / Н. Т. Колесник, Е. А. Орлова, Г. И. Ефремова ; под ред. Г. И. Ефремовой. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2019. 359 с.

4. Конончук О. П. Значение внутренней картины болезни в оказании сестринской помощи пациентам с ревматоидной патологией // Актуальные проблемы теоретической, экспериментальной, клинической медицины и фармации : материалы 51-й Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых, Тюмень, 4–7 апреля 2017 г. Тюмень : Айвекс, 2017. С. 86–87.

5. Куташов В. А., Куташова Л. А. Изменение психического статуса у больных эпилепсией // РМЖ. 2014. № 16. (дата обращения: 08.04.2022). URL: www.rmj.ru/ articles/psikhiatriya/Izmenenie_psihicheskogo_statusa_u_bolynyh_epilepsiey/

ФЕНОМЕН САМОСОСТРАДАНИЯ В КАЧЕСТВЕ ФАКТОРА-ПРОТЕКТОРА И ОСНОВЫ МЕТОДА ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ С САМООТРАВЛЕНИЯМИ

Комова А. В., Рой А. П.
ГБУЗ «НИИ СП им. Н. В. Склифосовского ДЗМ»
Москва, Россия
ru

Создание четкой системы эффективных мер профилактики суицидального поведения – является значимой проблемой психологического и медицинского профессиональных сообществ. Так, по данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), ежегодно от подобных причин умирает более 700 000 человек, а на каждое свершившееся самоубийство приходится намного больше незавершенных попыток [12]. Оценка годовой распространенности суицидальных попыток среди жителей более чем 20 различных стран по данным ВОЗ – составила 0,3 % в развитых и 0,4 % в развивающихся странах [1], вместе с тем, отмечается, что наличие в анамнезе хотя бы одной суицидальной попытки многократно повышает риск смерти от суицида в будущем [11], а табуированность данной темы в ряде стран позволяет предположить еще большую реальную распространенность явления [4].

Одним из наиболее частых способов ухода из жизни выделяется метод отравления, в первую очередь, различными препаратами. Зачастую используются: бензодиазепины (34 %), нейролептики и антипиретики (по 23 %) [8]. Вместе с тем значимое место занимают гипотензивные препараты, ввиду их большей доступности, а также нередкого применения с лечебной целью уязвимой категорией граждан (18 %) [2].

Среди иных наиболее значимых черт «суицидального профиля» с социальной точки зрения можно отметить: неоконченное образование, отсутствие семейных отношений, низкий уровень дохода, неясный профессиональный статус, наличие истории многократных госпитализаций – данные факторы встречаются у 98 % людей с суицидальным поведением [8]. В числе психологических факторов можно выделить: наличие эмоциональной и поведенческой импульсивности, агрессии и аутоагресии, сниженной самооценки, присутствие пессимизма и самокритики. Также, выявлено, что около 62 % лиц с суицидальным поведением страдают психическими расстройствами. Наиболее часто встречающимися являются нарциссическое и пограничное личностные расстройства, а также депрессия, вместе с тем, у 37 % всех суицидентов именно эта особенность являлась первостепенным дистресс-фактором попытки [3]. Важной чертой подобных состояний является наличие

чрезмерной самокритики и сопутствующих «заряженных» эмоций, например, стыда, гнева и печали, которые человек субъективно не может вынести. Такие эмоции в основном зарождаются в конфликтном межличностном взаимодействии, и в дальнейшем поддерживают его травматичность, дистантность. Явление «порочного круга» также присуще и другим суицидентам, и без наличия расстройства. Так, сложный жизненный опыт с большим количеством отвержения закладывает подобный неадаптивный способ реагирования на стресс, который приводит к еще большему психоэмоциональному истощению.

Другими распространенными триггерами суицидальной попытки выступают: стрессогенность окружающей среды, наличие частных семейных конфликтов, экономической нестабильности (53 %, 32 %,12 % случаев соответственно) [8]. Однако стоит отметить, что отсутствие поддержки со стороны близких является наиболее неблагоприятным прогностическим фактором [6].

Значимым фактором-протектором суицидального поведения выступает самосострадание (selfcompassion), в которое входит:

1) Принятие своих переживаний и способность с добротой отнестись к себе (self-kindness) вместо критичного и постоянного оценивания, самоосуждения (self-judgment), которое позволяет сэкономить ресурсы и укрепить себя для дальнейшей борьбы,

2) Понимание общечеловечности пережитого опыта (common humanity) вместо изолированной позиции (isolation) «я один такой во всем мире», с целью осознания нормальности несовершенства любого человека, наличия ошибок, неудач, вызовов. Понимание этой общности позволяет ориентироваться и на общечеловеческий ресурс в преодолении жизненных трудностей,

3) Осознанное восприятие (mindfulness) вместо полной погруженности, идентифицированности, (over-identification), что подразумевает внимательное отношение к своему опыту, эмоциям, мыслям без их игнорирования или преувеличения [9].

Отмечается, что наличие данного конструкта значимо снижает риск суицидального поведения даже при наличии стрессогенного опыта в прошлом или настоящем, черт «суицидального профиля», а также выраженных: депрессии, тревоги или безнадежности [4; 10]. Подобный результат связан с возможностью принять и проанализировать свой жизненный опыт, рациональнее воспринимать текущие трудности и справляться с ними.

Важную роль в картине этиологии, эпидемиологии суицидального поведения, а также частого наличия повторных попыток – играет сложность оказания психологической помощи данной уязвимой категории. Так, в сжатых временных условиях стационара зачастую бывает невозможно осуществить пролонгированную поддержку, особенно,

ввиду тяжелого соматического состояния пациента с самоотравлением, а вне подобной краткосрочной кризисной помощи выделенная группа зачастую не обращается к специалистам, ввиду ощущения безнадежности на фоне изолированности. Наличие у подобных пациентов деструктивных руминаций о прошлом и актуальном опыте, «заряженных» эмоций, вины за произошедшее, одиночества – поддерживает их уязвимость, субъективную оценку реальных проблем как совершенно неразрешимых. Ввиду этого особенно важным видится создание эффективной, но доступной меры профилактики в рамках стационара.

Первичный опрос пациентов с суицидальной попыткой отделения «Острых отравлений и соматопсихиатрических расстройств» ГБУЗ г. Москвы «НИИ СП им. Н. В. Склифосовского ДЗМ», показал частое наличие депрессивных симптомов и одиночества, а также недостаток адаптивных способов справляться с возникающими трудностями и непонимание способов их приобретения в условиях психоэмоционального истощения. Также был выявлен ряд черт «суицидального профиля»: опыт многократных госпитализаций в различные учреждения; отсутствие или нехватку поддержки со стороны семьи ввиду их собственной эмоциональной дезадаптации или дистантных отношений. В рамках работы с последним фактором суицидального поведения психологической службой института в период 2018-2019 года были внедрены DBT (диалект-поведенческая психотерапия) группы для родственников подобных пациентов. Вместе с тем значимой областью работы остается помощь непосредственно лицам с суицидальной попыткой. В подобных условиях особенно актуальным и доступным видится применение терапии, сфокусированной на самосострадании (CFT), предложенной Полом Гилбертом.

Основной идеей данного метода является развитие сострадания и доброго поддерживающего отношения к самому себе, своему опыту и трудностям. Как и в когнитивно-поведенческой психотерапии (CBT), особое значение придается научению, сострадание рассматривается именно как система качеств и навыков. Вместе с тем важно отметить, что в CFT переработка аффекта происходит не опосредованно (через коррекцию убеждений и поведения), а напрямую. Основным инструментом данного метода выступает «тренинг сострадательного ума» (compassionate mind training). В процессе подобной работы пациент получает опыт непосредственного переживания самосострадания, и в дальнейшем имеет навык остановки самокритики и инициирования переживания сочувствия к себе. Качествами сострадательного ума, которые закладываются и усиливаются в участниках являются: симпатия, чувствительность, адаптация к дистрессу, эмпатия, снижение выраженности осуждения, забота о благополучии. Навыками сострадания выступают: конструктивное размышление и поведение, контакт с

ощущениями и эмоциями, внимательность и воображение. Важным элементом терапии также является информирование о эволюционной работе эмоций и мотивов – это позволяет человеку лучше понимать функции эмоций, уровень собственной ответственности и участия в их появлении, что позволяет корректировать отношение к ним [5]. Несмотря на относительную новизну терапии и ее основного подхода, можно отметить их высокую эффективность ввиду четкой и понятной структуры работы [7].

Дальнейшим этапом работы, исходя из полученных данных теоретического анализа и первичного опроса пациентов – является адаптация данного метода под специфику стационарного лечения (сокращение количества занятий, учет возможного тяжелого соматического статуса пациента).

ЛИТЕРАТУРА

1. Twelve-month prevalence of and risk factors for suicide attempts in the World Health Organization World Mental Health Surveys. J. Clin / G. Borges, M. Nock, J. Abad et al. // Psychiatry. 2010. Vol. 71 (12). P. 1617–1628. https://doi.org/10.4088/JCP.08m04967blu

2. Chodorowski Z., Anand J., Waldman W. Samobójcze zatrucia lekami hipotensyjnymi [Suicidal poisoning with antihypertensive drugs]. Przegl Lek, 2003. Vol. 60(4). P. 233-5. Polish. PMID: 14569890.

3. Chu C., Buchman-Schmitt J., Joiner T., Rudd M. Personality Disorder Symptoms and Suicidality: Low Desire and High Plans for Suicide in Military Inpatients and Outpatients // Journal of Personality disorders. 2017. Vol. 31 (2). P. 145–55. PMID: 26959962

4. Ghassem Boroujerdi F., Kimiaee S., Amin Yazdi S., Safa M., Chaibakhsh S. Evaluating the Psychological Profile of Suicide Attempters in Terms of Personality, Emotion, Relationship, and Self-compassion in Massih Daneshvari Hospital in 2018 // J Suicid Prevent. 2021. Vol. 3. P. 27–44. URL: https://isssp.ir/article-1-31-en.pdf (дата обращения: 20.02.2022).

5. Gilbert P. An Introduction to Compassion Focused Therapy in Cognitive Behavior Therapy // International Journal of Cognitive Therapy. 2010. Vol. 3 (2). P. 97–112. https://doi.org/10.1521/ijct.2010.3.2.97

6. Husky M., Swendsen J., Ionita A. et al. Predictors of daily life suicidal ideation in adults recently discharged after a serious suicide attempt: A pilot study // Psychiatry Research. 2017. Vol. 256. P. 79-84. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.06.035

7. Leaviss J., Uttley L. Psychotherapeutic benefits of compassion-focused therapy: An early systematic review // Psychological Medicine. 2015. Vol. 45 (5). P. 927–945. https://doi.org/10.1017/S0033291714002141

8. Kummer M., Müller T., Exadaktylos A. Characteristics of Presentations to the Emergency Department Following Attempted Suicide with Drugs Int. J. Environ. Res. // Public Health. 2021. Vol. 18(19). 10232. https://doi.org/10.3390/ijerph181910232

9. Neff K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and identity. 2003. Vol. 2 (2). P. 85–101. https://doi.org/10.1080/15298860390129863

10. Rabon J., Sirois F., Barton A. et al. Self-compassion and suicidal behavior: Indirect effects of depression, anxiety, and hopelessness across increasingly vulnerable samples // Self and Identity. 2021. Vol. 21 (2) P. 223–243. https://doi.org/10.1080/15298868.2021.1884592

11. World Health Organization (WHO). Preventing Suicide-a Global Imperative // 2014. URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131056/97892?sequence=1 (дата обращения: 20.02.2022).

12. World Health Organization (WHO). Suicide. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide (дата обращения: 20.02.2022).

СОСТОЯНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

Копылова Е. В.
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: kate018@mail.ru

Письмо – сложный вид психической деятельности, который требует полноценного формирования и взаимодействия сенсомоторных, высших психических функций, мыслительных операций и речи. Л. Р. Зиндер отмечал, что письмо является видом особой семиотической системы, способом перекодирования устного языка в письменный, а также особой формой коммуникации [1; 2; 7].

Существуют речевые и неречевые предпосылки формирования навыка письма. К неречевым предпосылкам относятся операции мышления, прежде всего с речевым материалом: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, классификация. Некоторым детям не удается полноценно овладеть навыком письма. Частичное расстройство письма, достаточно часто встречающееся у школьников, называется дисграфией. Оно является следствием несформированности высших психических функций, участвующих в процессе письма и проявляется в стойких, повторяющихся ошибках. К данным функциям относятся мыслительные операции, обеспечивающие оперирование языковыми единицами. Имеет место их парциальная, а не тотальная несформированность [5; 6; 8].

Описанием своеобразия мыслительных операций у школьников с дисграфией занимались О. В. Елецкая, А. А. Тараканова, А. В. Щукин и др. Однако тема является до конца не изученной. Имеет место проблема в коррекционном инструментарии, что указывает на необходимость дополнительного изучения данного вопроса [3; 4; 9; 10].

Было проведено исследование, заключающееся в изучении сформированности мыслительных операций у школьников с дисграфией и у детей без данного нарушения. Констатирующее исследование проводилось с октября по ноябрь 2021 г. на базе средней школы № 448 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга. Средний возраст детей – 8 – 9 лет. Экспериментальную группу составили 15 детей с дисграфией. Контрольную группу составили 15 детей с нормальным речевым развитием.

При составлении методики констатирующего эксперимента использовались разработки А. А. Таракановой и И. Н. Садовниковой. Первая часть методики была направлена на исследование мыслительных операций у школьников: синтеза и анализа, сравнения, абстракции, обобщения, классификации на вербальном и невербальном материале.

Вторая часть методики была направлена на исследование сформированности актуального навыка письма по правилам графики [8; 9].

Исследование показало, что у школьников с дисграфией уровень сформированности операции анализа и синтеза ниже, чем у их сверстников без данного нарушения. Средний балл за выполнение заданий в экспериментальной группе составил 2,63 балла, в контрольной группе – 4 балла. При выполнении невербальных заданий учащиеся были более успешны, чем при работе с вербальным материалом. У школьников вызвало сложности невербальное задание на разделение круга на пять равных частей, с помощью которого исследовалась сформированность умения одновременно делать акцент на величине и количестве частей по отношению к целому при зрительном восприятии. Допускались следующие ошибки: круг был разделен на пять неравных частей; круг был разделен на равные части, но их количество не было равно пяти; круг был разделен на неравные части, и количество частей не было ровно пяти. У школьников контрольной группы ошибки первого типа встречались достаточно часто (47 %), ошибки второго типа чуть реже (20 %), ошибки третьего типа были редкими (7 %). Школьники с дисграфией часто допускали ошибки первого (40 %) и третьего типов (40 %), ошибки второго типа были менее характерны (20 %). Дети с дисграфией испытывали затруднения при воссоздании на практике идеального образа объекта, при соотношении отдельных частей и целого, при определении величины и количества частей по отношению к целому, при воссоздании последовательности расположения элементов в составе целого, при нахождении закономерностей в построении рядов. Им было трудно учитывать сразу ряд признаков. Это говорило о несформированности зрительных представлений, оптико-пространственного анализа и синтеза.

Деятельность учащихся характеризовалась плохой организацией работы, трудностями в организации стратегии и программы деятельности, пробами и ошибками, частым использованием метода приложения, замедленным темпом, использованием речевых высказываний и внешних действия. Это было обусловлено несформированностью симультанных процессов и компенсировалось за счет сукцессивного анализа и синтеза. Была отмечена инертность мышления, нарушение его динамики, повышенная подвижность, лабильность или истощаемость, низкая степень целенаправленности. Это отмечалось в процессе как неречевой, так и преимущественно речевой деятельности.

Дети с дисграфией могли обработать ограниченный объем информации, воспринимали, анализировали и синтезировали меньшее число объектов, чем их сверстники без данного нарушения. У детей экспериментальной группы имелись сложности с вычленением главного, суще-

ственного в воспринимаемой информации, выбором важных признаков, помогающих в решении задач, особенно выделением признаков отвлеченного характера, таких как время, количество. При выполнении невербальных заданий часто вначале дети находили детали объекта, располагающиеся на первом плане, крупные, яркие, эмоционально окрашенные. Важные детали, находящиеся на втором плане, редко выделялись. Имели место трудности регуляторного характера. У школьников с дисграфией было сформировано симультанное восприятие и анализ простых заданий, в то время как анализ и синтез сложных задач происходил сукцессивно и достаточно не просто. Задания на речевом материале выполнялись детьми хуже, чем задания на неречевом материале.

Сравнение являлось наиболее сформированной операцией у школьников с дисграфией. Средний балл за выполнение заданий в экспериментальной группе составил 2,44 балла, в контрольной группе – 2,98 балла. При выполнении невербальных заданий учащиеся были более успешны, чем при работе с вербальным материалом. Эти школьники легче находили признаки сходства предметов, а не их различия, чем отличались от учащихся без нарушений письменной речи. Эта тенденция прослеживалась при выполнении задания на сравнение четырех сюжетных картинок с изображением времен года. Половина школьников без нарушений письма с легкостью находили различия между сюжетными картинками. Треть учащихся экспериментальной группы находили успешнее различия, чем сходства. Многие дети справились с данным заданием успешно. В экспериментальной группе при определении сходства 33 % детей нашли не менее шести одинаковых объектов, присутствующих на всех картинках с правильным указанием времен года, 40 % – не менее шести одинаковых объектов, но не на всех картинках, при верном названии времен года, 27 % – не менее трех одинаковых объектов и правильно указали времена года. Школьникам с дисграфией сложно было находить сходства, характерные не для двух – трех картинок, а для всех четырех сразу. Учащиеся обеих групп не редко находили признаки, сходные только для двух – трех картинок. Например, учащийся отмечал: «На этих картинках протекает река, а на этих двух – сугробы». Это указывало на специфическое развитие симультанных процессов, ограниченный объемом обработки зрительной информации. При поиске различий 20 % детей определили, что на картинках изображены разные времена года, назвали все наиболее существенные различия между картинками; 27 % школьников поняли, что на картинках изображены разные времена года, но отдельные отличия не смогли назвать; 47 % учащихся испытывали затруднения при выполнении задания, называя в первую очередь несущественные различия, либо только определяя различия времен года. 7 % – выделяли

только одно – два наименее существенных различий между картинками. У детей с дисграфией отмечался малый объем обработки анализируемой информации.

Исследование показало, что абстракция являлась менее всего сформированной операцией мышления у детей с дисграфией. Средний балл за выполнение заданий в экспериментальной группе составил 1,78 балла, в контрольной группе – 2,26 балла. У школьников были отмечены сложности с определением значимых признаков предметов. Эти дети часто в качестве важных выделяли сильные признаки. Операция абстракции производилась на эмпирическом, наглядно-образном уровне. Научная абстракция у этих школьников была несформированной.

Для учащихся экспериментальной группы сложным оказалось вербальное задание «Два слова в скобках», основанное на выделении важных признаков предметов. 20 % детей верно выполнили данное задание, получив наивысший балл, у 60 % отмечался замедленный темп, 13 % правильно нашли лишь одно слово, а 7 % не справились с данным заданием. Учащимся с дисграфией сложнее было определить наиболее значимые признаки предметов, чем детям без данного нарушения. Многие школьники с дисграфией в качестве значимого слова для слова «автомобиль» выбирали слово «навигатор» (в скобках были даны слова: мотор, навигатор, магнитола, бардачок, стеклоподъемник).

При исследовании операции обобщения средний балл за выполнение заданий в экспериментальной группе составил 2,16 балла, в контрольной группе – 2,9 балла. Детям с дисграфией сложно было отличать главное от менее значимого. Для них было характерно выражение в суждениях случайной стороны предметов, явлений. Отмечались трудности в подборе сложных обобщений, объясняемые недоразвитием симультанных процессов. Имел место ситуационный принцип объединения объектов, сложности при выборе основания для группировки объектов, ошибочное использование обобщающих понятий, их ошибочное расширение или упрощение, смешение близких понятий. Отмечался низкий уровень наблюдательности, стереотипность, низкая результативность помощи экспериментатора.

В контрольной группе без ошибок назвать больше 75 % родовых понятий при выполнении первого варианта методики «Четвертый лишний», выполняемой на невербальном материале, где стояла цель объединить объекты по родовому признаку, смогли 47 % испытуемых, в экспериментальной группе – лишь 20 % детей. Дети с дисграфией называли функциональные определения или некорректные родовые понятия, часто обозначающие похожие группы объектов. Например, «пчела, стрекоза и бабочка – птицы». Примером ошибочного расширения понятий являлся ответ о том, что «ель, рябина, клен – растения».

33 % детей с дисграфией, правильно определяя лишний объект, не смогли назвать родовые понятия. У детей контрольной группы редко встречалось использование некорректных расширенных родовых понятий. Школьники экспериментальной группы часто указывали на признак различия, вместо поиска сходства изображенных предметов. Например, ответ о том, что карандаш является лишним потому, что рисует, а остальные предметы не рисуют. Данный ответ был дан в ходе поиска лишнего предмета на карточке с изображением альбома, книги, тетради и карандаша. Учащиеся с дисграфией ошибались при определении видовых понятий («клубника» вместо «земляника», «вертолет» вместо «самолет» и т. д.).

В ходе исследования операции классификации учащиеся с дисграфией показали результаты хуже, чем дети без данного нарушения. Средний балл за выполнение заданий в экспериментальной группе составил 2,35 балла, в контрольной группе – 3 балла. У школьников с дисграфией были выявлены сложности с определением значимых признаков предметов, с отношением объектов к классам, к группам, выделяя основания классификации. При выполнении задания на классификацию предметов по родовому признаку 20 % детей экспериментальной группы выполнили задание правильно, целенаправленно; 33 % – медленно, пользуясь методом «проб и ошибок» либо правильно объединяя две группы, но неправильно называя основание классификации; 47 % – объединяли две группы неправильно, выделяя в качестве основания несущественный признак, объясняя его. Например, в ходе распределения предметов по группам по родовому признаку девочка, правильно распределив объекты, назвала ошибочное основание классификации, ответив: «У всех предметов чего-то по паре: у платья и рубашки по два рукава, джинсы и шорты имеют по две штанины, у колготок есть два отверстия для ног, два носка. Остальных предметов и животных по одному». Дети с дисграфией выполняли задания медленно, теряя направление анализа.

Учащиеся с дисграфией медленно выполняли невербальное задание, направленное на классификацию предметов по сходным признакам, распределяя объекты на классы по заданному основанию, характеризуя эти классы. Дети контрольной группы с легкостью давали словесную характеристику классам в готовой классификации. С заданием в первом варианте успешно справились лишь 13 % школьников экспериментальной группы, 20 % детей выполнили правильно, но медленно, неуверенно, переспрашивая экспериментатора. Многие дети с дисграфией не справились с выполнением задания даже при помощи экспериментатора. Они отвечали случайным образом, не могли объяснить свой выбор или испытывали сложности при назывании признака, яв-

ляющегося основанием для классификации. Учащиеся с дисграфией часто отмечали признак, являющийся общим лишь для некоторых слов класса. Например, один из учеников рассуждал так: «Посчитаем слоги в первом столбике: ухо – один, перо – два, ваза – два, не подходит. Какого рода слова? Ухо – средний, перо – средний. Да, по родам. Во втором столбике: кот и гриб – мужского рода, соответственно, по родам». Это указывало на несформированность программирования и контроля действий.

При исследовании актуального уровня сформированности навыка письма по правилам графики в разных видах письменных работ у школьников экспериментальной группы отмечались стойкие и повторяющиеся ошибки, которые указывали на наличие дисграфии.

На основании качественного и количественного анализа результатов исследования был сделан вывод о том, что у школьников с дисграфией уровень сформированности мыслительных операций ниже, чем у их сверстников без данного нарушения. У детей экспериментальной группы присутствовали качественные особенности в структуре наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Изучение механизмов дисграфии с позиции психологического аспекта актуально и перспективно. Необходимо формировать у школьников неречевые предпосылки для овладения навыком письма, в том числе операции мышления. Несформированность операционной стороны мышления приводит к наличию стойких и повторяющихся специфических ошибок на письме, т. е. к дисграфии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.

2. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. Л. : Наука, 1987. 114 с.

3. Елецкая О. В., Тараканова А. А. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи : учебно-метод. пособие. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. 312 с.

4. Елецкая О. В., Тараканова А. А., Щукин А. В. Особенности неречевых процессов у школьников с нарушениями письма. М. : Национальный книжный центр, 2017. 288 с.

5. Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи // Логопедия ; под ред. Л. С. Волковой. М., 1989. С. 345–382.

6. Логинова Е. А., Елецкая О. В. Нарушения письменной речи у младших школьников : учебно-методическое пособие. М. : ФОРУМ : ИНФРА, 2015. 192 с.

7. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студ. псих. фак. высш. уч. зав. М. : Академия, 2002. 352 с.

8. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 1997. 256 с.

9. Тараканова А. А. Особенности операций мышления и их коррекция у младших школьников с нарушениями письма : учеб. пособие. М. : ФОРУМ: ИНФРА-М, 2016. 176 с.

10. Щукин А. В., Елецкая О. В. Особенности интеллекта у младших школьников с дисграфией // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 2.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Костишина М. В.
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»
Москва, Россия
E-mail: mvkostishina@gmail.com

В теории психологическая помощь в Российской Федерации осуществляется по двум основным направлениям: клиническая и неклиническая психология. Их основное отличие состоит в том, кому она оказывается. Клиническая психологическая помощь предназначена для людей, страдающих психическими заболеваниями, ее оказывают врачи, т. е. клинические психологи. Здоровым людям психологическую помощь оказывают неклинические психологи [1]. Однако на практике все иначе: мы сталкиваемся с проблемами, значительно усложняющими психологическое консультирование.

Первая проблема связана с предметом правоотношений, возникающих между клиентом и психологом. Им является услуга. Услуга – действие (комплекс действий) совершаемое исполнителем в интересах и по заказу потребителя в целях, для которых услуга такого рода обычно используется, либо отвечающая целям, о которых исполнитель был поставлен в известность потребителем при заключении возмездного договора [2]. В случае, когда услуга становится предметом правоотношений, возникает серьезная проблема, связанная с нематериальным характером услуги, и, как следствие этого, трудность с определением ее качества ввиду отсутствия овеществленного результата и моментального ее потребления. Услуга направлена на достижение полезного эффекта и желаемого клиентом результата, но такой результат предвидеть крайне сложно, поэтому он может остаться не достигнутым. В правоотношениях присутствуют определенные особенности помимо тех, которые уже были названы. Услуги по психологическому консультированию имеют определенные стандарты, в связи с которыми они оказываются. Проблема заключается в том, что ввиду широкого разнообразия психологических методик единый свод стандартов и правил отсутствует. Они должным образом не сформулированы ни на профессиональном, ни на законодательном уровне. Из-за отсутствия таких стандартов клиенту сложно оценить качество оказываемой услуги, а, чтобы восполнить подобный законодательный пробел, клиент оценивает ситуацию субъективно, закладывая в основу свое эмоциональное состояние. Если настроение после оказания услуги положительное, то услуга оказана, если отрицательное – услуга не была оказана должным образом.

Вторая проблема связана с отсутствием федерального закона о психологическом консультировании. Присутствует большое количество нормативных правовых актов на местном уровне (например, [3; 4]), локальных нормативных правовых актов, которые компенсируют недостаток регулирования, но не заменяют его целиком и полностью. Есть также различные должностные инструкции для психолога в различных организациях (например, «Должностная инструкция педагога-психолога» и «Примерная форма должностной инструкции психолога (организация профессиональной ориентации, психологической поддержки и социальной адаптации безработных граждан на рынке труда)»), содержащие в себе отличный друг от друга набор обязанностей психолога по отношению к клиенту. Это связано с тем, что каждый документ носит отраслевой характер и привязан к определенной организации, где осуществляется психологическое консультирование и/или иного рода психологическая помощь. Существует проект Федерального закона «О психологической помощи населению в Российской Федерации», который находится сейчас в архиве Государственной Думы. Было принято решение направить данный законопроект субъекту права законодательной инициативы, так как предлагаемые законопроектом нововведения потребуют расходов из федерального бюджета.

Третья проблема плавно вытекает из второй. Из-за отсутствия надлежащего правового регулирования и надлежащего контроля государства отрасль сферы оказания психологических услуг не может развиваться в условиях неопределенности и хаоса. Такие большие проблемы приводят к снижению уровня доверия со стороны граждан к этой отрасли, к снижению качества оказываемых услуг, что оказывает пагубное влияние на всю отрасль в целом, лишая как специалистов достойной заработной платы, так и клиентов дипломированной психологической помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клименко С. В. Договор возмездного оказания неклинических психологических услуг в Российской Федерации : дис. канд. … юрид. наук : 12.00.03.

2. Подп. «г» п. 3 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 28.06.2012 № 17 «О рассмотрении судами гражданских дел по спорам о защите прав потребителей» // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

3. О мерах по медико-психологической реабилитации работников органов внутренних дел : приказ МВД РСФСР от 4 февр. 1991 г. № 14 // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

4. Социальное обслуживание населения. Термины и определения : национальный стандарт РФ ГОСТ Р 52495-2005 (утв. приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 30 дек. 2005 г. № 532-ст) (с изм. и доп.) // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЛИЧНОСТЬЮ СОБСТВЕННОЙ ДЕСТРУКТИВНОСТИ

Костромина С. Н., Филатова А. Ф.
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: as.filatova@yandex.ru

Широта распространенности и многообразие деструктивных и аутодеструктивных явлений в различных сферах социальной жизни в значительной мере обусловливает исследовательский интерес к проблеме личностной деструкции. Ее изучение в перспективе может способствовать своевременному выявлению предпосылок и факторов, обусловливающих разрушительную активность, а также предотвращению негативных последствий такой активности для самой личности и для окружающих, в том числе использоваться для оказания психологической помощи. Кроме того, данные, полученные с учетом современных социальных измерений, могут послужить вариантом переосмысления феномена разрушительности человека исключительно как негативного явления. Ведь, по мнению многих психологов и философов XX в., деструкция представляет собой нелинейный и неоднозначный процесс, связанный не только с отрицательными, но и с позитивными и конструктивными изменениями, с развитием и становлением.

Изучение проблемы деструкции началось в рамках психоаналитического направления и отражено в трудах С. Н. Шпильрейн (1912), З. Фрейда (1920), Э. Фромма (1973) и др. В последнее десятилетие отмечается увеличение числа научных работ, посвященных данной теме, в том числе работ отечественных исследователей – М. В. Воронцовой (2014), Л. Я. Дорфмана (2017), С. И. Дьякова (2019), К. В. Злоказова (2017), А. В. Ипатова (2018) и др.

Деструктивность традиционно определяется в психологической литературе как негативное свойство личности или как разрушающее поведение [1; 3–5; 7]. В то же время имеются данные, показывающие, что переживание собственной деструктивности может нести позитивную функцию, способствуя поддержанию целостности и устойчивости личности [2; 6; 8]. Двойственность деструктивности в функционировании личности, неоднозначность и многовекторность влияния на поведение подчеркивает актуальность исследования деструктивных личностных проявлений.

Целью данного исследования является изучение психологических особенностей переживания личностью собственной деструктивности. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие гипотезы исследования:

1. Феноменология переживания личностью собственной деструктивности может быть описана посредством выявления значимых когнитивных, эмоциональных, поведенческих, мотивационных и психосемантических компонентов переживания: преобладающих мыслей, эмоций и чувств, действий, направленности деструктивности в различных жизненных ситуациях, а также личностного смысла, приписываемого собственной деструктивности.
2. Элементы структуры личности (личностный профиль), степень выраженности деструктивности как свойства личности и деструкции как стратегии социального поведения достоверно значимо связаны с особенностями переживания личностью собственной деструктивности.

Выборку составили 30 человек в возрасте от 18 до 29 лет, жители Санкт-Петербурга, Ростова-на-Дону и других городов РФ, из которых 24 женщины, 5 мужчин и 1 небинарный человек.

Основными методами исследования являются полуструктурированное интервью и опрос с использованием психодиагностических методик: Многофакторного личностного опросника 16PF, методики «Я-структурный тест Г. Аммона» (ISTA) и опросника К. В. Злоказова «Жизненные ситуации». Авторское полуструктурированное интервью было разработано с целью выявления понимания и описания респондентами феномена деструктивности на примере различных жизненных ситуаций. Опросник 16PF использовался для измерения 16-факторной модели структуры личности и составления личностного профиля с целью дальнейшего соотнесения полученных данных с результатами контент-анализа интервью и обработки двух других методик. Методика ISTA и авторский опросник К. В. Злоказова применялись для оценки степени выраженности деструктивности личности и деструкции как стратегии социального поведения.

Проверка первой гипотезы осуществлялась на основе тематического контент-анализа данных полуструктурированного интервью. Феноменологическое описание особенностей переживания личностью собственной деструктивности позволило дифференцировать типичные ситуации проявления деструктивности в зависимости от ее направленности на себя, на другого человека или на материальные объекты (рис.).

Далее были выделены значимые когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты переживания собственной деструктивности в различных жизненных ситуациях: преобладающие мысли, эмоции и чувства, действия. Отдельно был проанализирован психосемантический компонент переживания или личностный смысл, приписываемый человеком собственной деструктивности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что личность оценивает собственную деструктив-

ность как негативное свойство или качество (40 % респондентов), а ее проявления в некоторых жизненных ситуациях осмысляет скорее как однозначно негативный жизненный опыт (50 %). Однако имеет место также неоднозначная и амбивалентная оценка личностью собственной деструктивности (43,3 %), приписывание ей положительного смысла и значения (30 %) и связывание проявлений деструктивности с позитивными изменениями в жизни, с творчеством и созиданием (70 %).

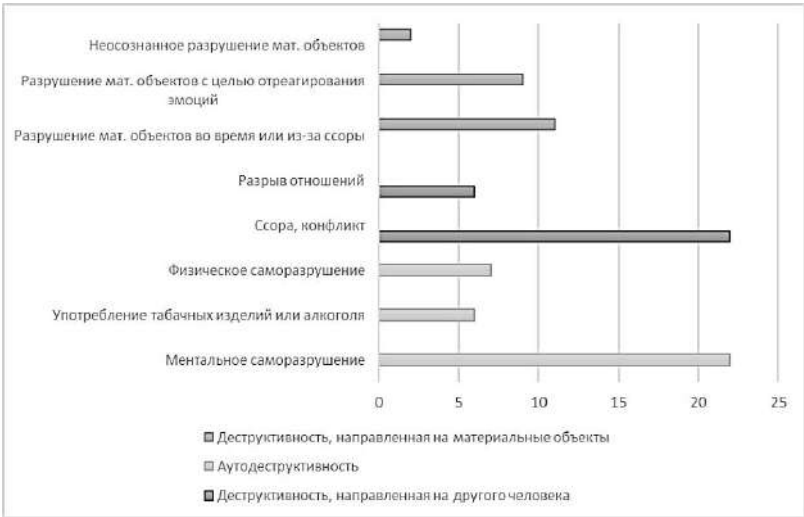

Рис. Частотный анализ категорий жизненных ситуаций, в которых проявляется деструктивность личности (результаты тематического контент-анализа)

На основании результатов контент-анализа и частотного анализа данных интервью, представленных в виде количественных шкал, была построена 11-факторная модель, описывающая особенности переживания личностью собственной деструктивности (68 % объясненной совокупной дисперсии) и включающая такие компоненты, как «Амбивалентное отношение к деструктивности», «Деструктивность как нарушение норм отношений», «Ментальная аутодеструкция», «Физическая аутодеструкция» и др. Далее с целью дифференцирования групп респондентов в зависимости от преобладающих компонентов переживания собственной деструктивности был выполнен иерархический кластерный анализ наблюдений с группировкой по выявленным факторам. Кластеризация по методу межгрупповой связи позволила выделить 3 группы респондентов:

1. «Переживающие преимущественно аутодеструктивность» (n = 9);

2. «Эмоционально переживающие собственную деструктивность» (n = 5);

3. «Рационально осмысляющие собственную деструктивность» (n = 15).

Сравнительный анализ показателей тестовых шкал в трех группах респондентов с помощью критерия Краскала-Уоллиса обнаружил значимые различия по шкале опросника 16PF «нонконформизм» (p = 0,034*). Полученные результаты свидетельствуют о том, что личности, переживающие преимущественно аутодеструктивность, характеризуются более низким уровнем нонконформизма (M = 4,89±2,67) по сравнению с теми, кто переживает деструктивность эмоционально насыщенно (M = 8,8±1,92) и с теми, кто рационально ее осмысляет (M = 7,13±1,92). Выявленные различия могут объясняться большей готовностью «нонконформистов» принимать, обсуждать и рефлексировать собственную деструктивность. Конформность же может быть ассоциирована с социально и морально более приемлемым вариантом деструктивности, который проявляется в направленности на себя.

Для проверки гипотезы о связи переживаний собственной деструктивности с элементами структуры личности использовался пошаговый регрессионный анализ. Была построена регрессионная модель, где в качестве зависимой переменной выступил параметр «Деструктивность личности», измеренный с помощью методики ISTA, а в качестве независимых – шкалы опросника 16PF и компоненты переживания личностью собственной деструктивности, выявленные в результате факторного анализа интервью. Результаты регрессионного анализа подтвердили, что 65,5 % дисперсии переменной «Деструктивность личности» обусловлены влиянием предикторов (r^2 = 0,655 при p < 0,05). Выявлено, что переменными, вносящими вклад в личностный показатель деструктивности выступают «Эмоциональная стабильность» (β = –0,403, p = 0,004), «Деструкция материальных объектов в контексте отношений со значимым другим» (β = 0,328, p = 0,011), «Положительная оценка аутодеструктивности» (β = -0,415, p = 0,003), «Нейтральная оценка деструктивности, направленной на другого человека» (β = 0,271, p = 0,03). Иными словами, эмоциональная нестабильность, проявление деструктивности в отношении другого человека и материальных объектов, увеличивает уровень проявления личностной деструктивности. В то время как способность оценить положительно собственные аутодеструктивные проявления снижает его.

Полученные результаты подтверждают выдвинутые гипотезы и могут представлять ценность для дальнейшего исследования феномена деструктивности личности, а также для практики психологического консультирования и психотерапии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцова М. В., Макаров В. Н., Бюндюгова Т. В. Теория деструктивности : учебное пособие. Таганрог : А. Н. Ступин, 2014. 360 с.

2. Дорфман Л. Я., Злоказов К. В. Метаиндивидуальная модель деструктивности. Сообщение 1 // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14, № 1. С. 105–122.

3. Дьяков С. И. Семантическая репрезентация деструктивного опыта в системе психической самоорганизации личности // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 123–137.

4. Злоказов К. В. Деструктивное социальное поведение : монография / К. В. Злоказов ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2017. 183 с.

5. Ипатов А. В., Шишигина Т. Р. Аутодеструктивное поведение подростков в контексте отклоняющегося развития личности // Акмеология. 2018. № 4 (68). С. 25–30.

6. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М. : Фолио, 2010. 288 с.

7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М. : АСТ, 2017. 736 с.

8. Шпильрейн С. Н. Деструкция как причина становления // Сабина Шпильрейн: над временем и судьбой : сб. статей / сост., автор вступ. ст. Ф. Р. Филатов. Ростов-на-Дону : МиниТайп, 2020. С. 5–30.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ СТРЕСС В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Лисовская Е. Э.
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
Челябинск, Россия
E-mail: lisovskayakate@mail.ru

Исследователями экспериментально доказано, что пандемия COVID-19 негативно сказывается на психологическом состоянии людей и влияет на повышение тревожности, возникновение хронического стресса, депрессии и прочих негативных состояний [2; 4; 7; 9].

На данный момент уже проведено множество исследований направленных на диагностику уровня стресса в период пандемии. Однако, по нашему мнению, следует отметить влияние информационного фактора на психическое напряжение и особенности информационного поведения, восприятия ситуации пандемии населением.

Информационный стресс в отечественной научной литературе обычно рассматривается как вид профессионального стресса, однако в современных условиях данный вид стресса можно рассмотреть как вид психологического стресса, возникающий не только в профессиональной деятельности человека.

Необходимость изучения проблемы стресса в период пандемии обусловлено интенсивным и длительным воздействием экстремальных факторов на состояние людей по всему миру.

На основе зарубежных исследований З. В. Луковцева выделила ситуативные факторы риска, которые подразделяются на неспецифические (неопределенность ситуации, «информационное загрязнение», угроза социально-экономическому благополучию, потеря индивидуальности человека) и специфические (тяжесть эпидемиологической обстановки, серьезность заболевания и социальная изоляция) [4].

Природа этих факторов имеет биологическое основание (распространение вируса COVID-19), социальное (ограничение или прекращение трудовой деятельности, социальное дистанцирование, резкое и длительное изменение ритма и образа жизнедеятельности), экономическое (нестабильность дохода), информационное (воздействие средств массовой информации на образ актуальной ситуации, гиперболизация негативных последствий заболевания COVID-19 или отсутствие информации о вирусе).

В нескольких исследованиях было отмечено высокое значение информационного фактора, влияющего на психологическое состояние испытуемых. Перечислим эти факторы: отсутствие когнитивного образа картины болезни, коллективных (преимущественно житейских) представлений о коронавирусной инфекции COVID-19, неопределен-

ность будущего, индивидуальная способность к оценке ситуации пандемии [2; 5; 7].

В ответ на интенсивное воздействие комплекса факторов, в ситуации пандемии, по большей части информационных, у человека возникает защитная реакция, сопровождающаяся мобилизацией организма в целях адаптации к новым условиям среды. Если перечисленные выше факторы по своей интенсивности и силе превосходят адаптационные ресурсы человека, то истощаются его физические и психические функции, стресс становится дистрессом [6].

Среди отечественных исследований углубленно проблему информационного стресса изучал В. А. Бодров. Он рассматривал его в плоскости психологии труда, в системе профессиональной деятельности оператора. Этот вид стресса исследователь определил как «состояние чрезмерной психической напряженности с явлениями функциональной вегето-соматической и психической дезинтеграции, негативными эмоциональными переживаниями и нарушениями профессиональной работоспособности в результате неблагоприятного влияния экстремальных факторов информационного взаимодействия человека с техникой» [1, с. 33].

Автор также отмечает, в основе любого вида психологического стресса лежит информационный компонент (информация о какой-либо действительной или возможной ситуации, установки, субъективные представления и прочее). Этот компонент запускает ощущение дисбаланса, необходимости активизации внутренних ресурсов для адаптации к стрессовой ситуации [1]. Собственно, информационный стресс состоит не только в воздействии на человека информационного неблагоприятного фактора, но и в нарушении когнитивной оценки, сложности адекватного выделения информационного содержания, искажении информации, что имеет негативное влияние на психологическое состояние субъекта.

Д. Льюис отмечал, что переизбыток информации влечет за собой формирование синдрома информационной усталости, а также паралич анализа. Он экспериментально доказал, что информационные перегрузки, вызываемые обилием поступающей информации, ведут к нервным и сердечным расстройствам, перенапряжению, вызывают иррациональность в поведении и снижают продуктивность работы [8].

А. А. Королев изучает информационный стресс студентов в учебной деятельности. Он рассматривает его как следствие информационной перегрузки. В свою очередь, информационная перегрузка понимается как продолжительное негативное влияние информационного воздействия на человека, в результате которого у личности проявляются когнитивные, вегетативные и эмоциональные нарушения [3].

Таким образом, информационный стресс в период пандемии COVID-19 можно рассматривать как состояние чрезмерного психического напряжения, возникающего в результате информационной перегрузки и / или дефиците научной, объективной информации, а также действия внутренних факторов: особенностей обработки информации о стрессовом событии, состоящее в нарушении когнитивной оценки, сложности адекватного выделения информационного содержания, искажении информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Информационный стресс : учебное пособие для вузов. М. : ПЕР СЭ, 2000. 352 с.

2. Психологическое состояние людей в период пандемии COVID-19 и мишени психологической работы / О. М. Бойко, Т. И. Медведева, С. Н. Ениколопов, О. Ю. Воронцова, О. Ю. Казьмина // Психологические исследования. 2020. Т. 13, № 70. С. 1. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 04.03.2022).

3. Королев А. А. Информационный стресс в учебном процессе: проблема личностного реагирования, риски невротизации // Психология и Психотехника. 2021. № 4. С. 1–14. https://doi.org/10.7256/2454-0722.2021.4.36540 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36540 (дата обращения: 07.03.2022).

4. Луковцева З. В. Пандемия COVID-19 как социальный стрессор: факторы психолого-психиатрического риска (по материалам зарубежных исследований) // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 4. С. 13–25. URL: https://doi.org/10.17759/sps.2020110402 (дата обращения: 04.03.2022).

5. Восприятие COVID-19 населением России в условиях пандемии 2020 года / Е. И. Первичко, О. В. Митина, О. Б. Степанова, Ю. Е. Конюховская, Е. А. Дорохов // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9, № 2. С. 119–146. URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2020/n2/Pervichko_et_al_full.shtml (дата обращения: 13.03.2022).

6. Селье Г. Стресс без дистресса. М. : Прогресс, 1972. 127с.

7. Холодова Ю. Б. Особенности переживания тревоги в период пандемии COVID-19 представителями разных возрастных групп // Международный журнал медицины и психологии. 2020. Т. 3, № 2. С. 114–117.

8. Lawn T., Kumar P., Knight B., Sharpe M. Psychiatric misdiagnoses in patients with chronic fatigue syndrome. URL: PubMed https://www.researchgate.net/publication/49631647_Psychiatric_misdiagnoses_in_patients_with_chronic_fatigue_syndrome (дата обращения: 25.02. 2022).

9. Chinese public's knowledge, perceived severity, and perceived controllability of the COVID- 19 and their associations with emotional and behavioural reactions, social participation, and precautionary behaviour: A national survey / J-B. Li, A. Yang, K. Dou, et al. // PsyArXiv Preprint. 2020. URL: https://psyarxiv.com/5tmsh/ (дата обращения: 18.03.2022).

ИГРОВОЕ ПЕСОЧНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ В РАБОТЕ С ДЕСТРУКТИВНЫМИ ПСИХИЧЕСКИМИ СОСТОЯНИЯМИ

Лихачева Э. В., Николаева Л. П., Огнев А. С., Огнева Н. А.
АНО ВО «Российский новый университет»
Москва, Россия
E-mail: zin-ev@yandex.ru

Интенсификация всей нашей жизни не обошла стороной и психологическую практику. В прошлое уходят многочасовые диагностические процедуры, длящиеся годами индивидуальные консультации и тренинг-марафоны. Само инициативное обращение к психологу из разряда элитарного оригинального сервиса переходит в разряд массовой стандартизированной технологии, включенной в состав какой-либо иной – чаще всего профессиональной или учебной – деятельности. И все это сопровождается постоянно ужесточающимися требованиями к стандартизации совершаемых психологом действий, к научной обоснованности их формы, содержания, последовательности и длительности, на которые заметно повлиял зафиксированный уже в конце минувшего века имажинативный (от лат *imago* – образ, подобие) поворот в восприятии и передаче стремительно растущих объемов информации.

Прямым следствием всех этих тенденций стало повышенное внимание психологов к такому инструментарию, как метафорические ассоциативный карты и различные виды манипулирования с песочными композициями. Этому способствует возможность быстрого установления с помощью этих средств продуктивных рабочих отношений между психологом и его клиентами, комплексный характер достигаемого результата, который еще можно и экспериментально проверить [1; 3; 4; 8–10]. Продуктивному использованию таких инструментов помогает сочетаемость с большим числом различных психологических приемов и методов [1; 2; 4; 9; 10]. Интерес к их возможностям усиливает злободневность эффективного противодействия различным негативным тенденциям [4; 5–10].

Наличие перечисленных возможностей нами уже неоднократно была подтверждена в ходе работы созданной на базе Российского Нового университета (Рос НОУ) федеральной инновационной образовательной площадки «Внедрение психолого-педагогического песочного моделирования в систему современного высшего образования». На этой площадке при решении таких задач, как разработка методики оценки результативности организации и проведения занятий с использованием песочного психолого-педагогического моделирования и проведение эмпирической проверки действенности подготовленных

сценариев организации и проведения занятий с использованием песочного психолого-педагогического моделирования, была проведена серия экспериментов с использованием различных видов инструментальной диагностики. С этой целью проводились регулярные замеры стрессоустойчивости, оценка креативности, академической успеваемости, профессиональной успешности, общего благополучия обучающихся и выпускников вуза, в ходе подготовки которых применялось песочного психолого-педагогического моделирования.

К настоящему моменту в Российском Новом университете завершена работа по оптимизации использования психологического песочное моделирования в образовательных модулях «Жизненная навигация» и «Технологии личностного развития». Оптимальным для формирования и развития с помощью этих модулей таких универсальных (общекультурных) компетенций как способность к самоорганизации и саморазвитию студентов, оказалось построение ими метафорических песочных композиций «Моя мечта», «Моя программа саморазвития», «Переговоры со значимыми для меня людьми», «Мой идеальный день». С целью популяризации полученных результатов в Российском Новом университете в рамках работы федеральной образовательной площадки по внедрению психолого-педагогического песочного моделирования в систему современного высшего образования проведена серия семинаров по групповым формам работы, направленным на формирование и развитие универсальных (общекультурных) компетенций. На семинарах подробно разобран алгоритм проведения цикла фронтальных занятий, которые в дальнейшем будут реализовывать завершившие свою предварительную подготовку тренеры по песочному игровому моделированию.

Также в РосНОУ в рамках работы федеральной образовательной площадки по внедрению психолого-педагогического песочного моделирования в систему современного высшего образования регулярно проводятся занятия по формированию и укреплению групповой сплоченности учащихся вузов и средних учебных заведений. Эти занятия проходят с использованием игрового песочного моделирования, которое было направлено на повышение безопасности и психологической комфортности образовательной среды. Студенты и школьники в ходе совместного построения песочных композиций отрабатывают навыки выявления и конструктивного разрешения межличностных конфликтов в своих коллективах, совершенствуют свои коммуникативные компетенции как одной из составляющих жизненного успеха, благополучия и процветания человека в современном мире. Особенно эффективными оказались занятия, в ходе которых группы строили тематические композиции «наш сад» и «наш мир». Такие занятия, как правило, проводились

в два этапа. На первом этапе каждый участник создавал композицию «мой сад» и «мой мир». После рассказа каждым из участников о том, что означает его композиция, группа преобразовывала свои композиции в единую и устраивающею каждого ее члена в метафорическую картину «наш сад» и «наш мир». При этом нужно было согласовывать все свои действия со всей группой, проявлять тактичность в отношении элементов композиции, созданных другими участниками занятий.

С весны 2021 г. в Российском новом университете психологическое песочное моделирование активно используется и на занятиях по управлению ресурсами экипажей (CRM) с летчиками и бортпроводниками гражданской авиации. Члены действующих кабинных экипажей строили композиции, отражающие их представления о реальных и идеальных экипажах, о реальных и идеальных рейсах. Затем они в метафорической форме старались добиться максимального совпадения моделей, отражающих реальное положение дел, и модельных преставлений о том, как это все должно выглядеть в идеале. В результате появлялись наглядные иллюстрации того, что нужно сделать для повышения безопасности полетов. Групповые обсуждения имеющихся проблем и путей их разрешения становились более предметными, приобретали прагматический, а не демагогический характер.

В осеннем семестре 2021 г. психологическое песочное моделирование и работа с метафорическими ассоциативными картами были успешно использованы в ходе занятий по политологии. С помощью песочных композиций и метафорических ассоциативных карт студенты строили модели реального и идеального государства, рассматривали возможные пути конструктивных социально-экономических преобразований. И как при освоении других учебных дисциплин, на таких занятиях без труда удавалось выявить по характеру создаваемых композиций, метафорических моделей наличие у некоторых студентов деструктивных установок, негативных эмоциональных состояний. Путем дальнейшей работы с песочными композициями и метафорическими моделями удавалось провести оперативную коррекцию подобных установок и состояний.

В Российском новом университете уже подготовлено несколько групп преподавателей, освоивших использование психологического песочного моделирования и метафорических ассоциативных карт в изучении студентами дисциплин гуманитарного цикла. В эти группы вошли не только преподаватели самого РосНОУ, но и их коллеги из Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и Московского педагогического государственного университета. Подготовка также проводилась в рамках реализации программы по внедрению психолого-педагогического песочного моделирования в систему современного высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Использование кардиометрических и окулометрических методов в подготовке специалистов психолого-педагогического профиля (на примере песочного моделирования) / В. В. Батколина, В. А. Зернов, Э. В. Лихачева, Е. В. Лобанова, Л. П. Николаева, А. С. Огнев // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 71–80.

2. Специфика использования айтрекеров в сочетании с фокусированным интервью при аттестации сетевого контента / Е. В. Бродовская, А. Ю. Домбровская, Э. В. Лихачева, Л. П. Николаева, А. С. Огнев, Р. В. Пырма // Человеческий капитал. 2021. № 1 (145). С. 73–82.

3. Огнев А. С., Лихачева Э. В. Приоритетные жизненные ценности современных студентов // Августовские педагогические чтения – 2014 : сборник материалов международного научного е-симпозиума ; под ред. проф. И. В. Вагнер. 2014. С. 263–271.

4. Механизмы повышения безопасности образовательной деятельности с помощью игрового психологического моделирования / А. С. Огнев, Э. В. Лихачева, Л. П. Николаева, О. Б. Сапожникова // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2021. № 4. С. 3–11.

5. Стресс и страх в экстремальной ситуации / М. И. Розенова, В. И. Екимова, А. В. Кокурин, А. С. Огнев, О. С. Ефимова // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 1. С. 94–102.

6. Окулометрические и социально-психологические эксцессы в условиях пандемии COVID-19 / Ц. Фан, В. Ли, С. Ленг, А. А Бабий, Е. М. Корж, Э. В. Лихачева, Л. П. Николаева, А. С. Огнев // Человеческий капитал. 2021. № 2 (146). С. 99–105.

7. Сравнительный анализ психосоматического состояния людей – граждан России и Китая, находящихся в самоизоляции в период пандемии COVID-19 / Ц. Фан, В. Ли, С. Ленг, А. С. Огнев, Э. В. Лихачева, Л. П. Николаева // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9, № 6-1. С. 56–63.

8. Cardiometric detection of effects and patterns of emotional responses by a human individual to verbal, audial and visual stimuli / A. S. Ognev, V. A. Zernov, E. V. Likhacheva, L. P. Nikolaeva, M. Y. Rudenko, D. D. Dymarchuk, D. S. Yesenin, P. A. Maslennikova, N. V. Mizin // Cardiometry. 2019. N 14. C. 79–86.

9. Cardiometric evidence data on human self-control of emotional states in the context of the use of metaphoric associative cards / V. A. Zernov, E. V. Lobanova, E. V. Likhacheva, L. P. Nikolaeva, D. D. Dymarchuk, D. S. Yesenin, N. V. Mizin, A. S. Ognev, M. Y. Rudenko, N. Y. Galoi, A. R. Sudarikova // Cardiometry. 2020. N 16. C. 55–61.

10. Cardiometric confirmations of psychotherapeutic effectiveness of psychological sand modeling / V. A. Zernov, E. V. Lobanova, E. V. Likhacheva, L. P. Nikolaeva, A. S. Ognev, M. Yu. Rudenko // Cardiometry. 2021. N 19. C. 38–42.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

Лужецкая А. М., Ряжев А. П.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: annaluzhetskaya@mail.ru, aryazhev@bk.ru

На текущий момент проблема стрессоустойчивости приобретает все большую актуальность: человечество столкнулось серьезными вызовами в виде все еще продолжающейся пандемии COVID-19, а также беспрецедентным по своей опасности международным кризисом. Все это предъявляет высокие требования к психической устойчивости современного человека.

Практически все группы населения живут в условиях высокого эмоционального напряжения. Однако молодежь и, в частности, студенчество переживают особого рода стресс: они практически не имеют опыта проживания подобного рода ситуаций и сильнее реагируют на ограничения в связи с пандемией и международным кризисом, так как они в большей степени затрагивают актуальные для этого возраста потребности в общении, мобильности и самовыражении. К этому добавляется фоновое психическое напряжение, связанное с обучением в вузе. Молодым людям бывает сложно осознать выраженное психическое напряжение, самостоятельно найти способы его снижения, а также предпринять меры по повышению стрессоустойчивости. При этом существует очевидная проблема организации и оказания психологической помощи студентам в условиях системы высшего образования. Все это определило цель нашего исследования – изучение особенностей психологического консультирования по повышению стрессоустойчивости студентов.

Теоретический анализ по проблеме исследования показал, что в современной науке при описании способности личности сохранять адекватность и рациональность психического состояния и вести эффективную деятельность в условиях, отличных от нормальных (экстремальных) авторы используют различные термины: «психическая устойчивость» (В. М. Генковска; М. Ф. Секач; А. А. Коренев), «психологическая устойчивость» (С. А. Козлов; В. В. Аршинова; С. А. Шувалова), «стрессоустойчивость» (О. А. Ахвердова, И. В. Боев), «устойчивость к стрессу» (Б. В. Кулагин; Л. А. Кандыбович), «нервно-психическая устойчивость» (А. М. Столяренко; П. П. Дорогов) [5].

Все вышеприведенные виды устойчивости имеют по своей сути похожий смысл, который выражается в поддержании оптимальной работоспособности и эффективной деятельности в напряженных или да-

же экстремальных ситуациях, в то же время как и поддержание адекватного психического состояния при негативном влиянии факторов окружающей среды.

Устойчивость имеет активную природу (можно рассмотреть как процесс, так и как результат), являясь важной частью развития, элементом адаптации [5].

В психологическом плане устойчивость определяет функциональные характеристики значимых психических процессов, качеств и свойств личности, а также степень адекватности психологической системы в процессе жизнедеятельности (в том числе и учебного процесса) [7].

Как следствие, можно сделать вывод, что стрессоустойчивость является частным случаем психической устойчивости, который проявляется при воздействии стрессогенных факторов, и их специфичность будет определяться конкретным видом деятельности.

Нам ближе подход к изучению стрессоустойчивости А. А. Баранова, который определяет ее как интегральное психологическое качество человека как индивида, личности и субъекта деятельности, что обеспечивает внутренний психофизиологический гомеостаз и оптимизирующее взаимодействие с внешними эмоциогенными условиями жизнедеятельности [2].

В настоящее время феномен стрессоустойчивости в учебной деятельности еще недостаточно изучен. Возникает целая совокупность проблем по этому поводу: появление дисгармоничных и деформирующих компонентов, негативно влияющих на качество жизни студента, ведущих к стрессу; возникновение стрессовых ситуаций в учебной деятельности; несформированность концепций образовательного процесса, способствующих формированию стрессоустойчивости студентов [10].

Существует большое количество подтверждений тому, что хронический стресс – спутник студенческой жизни. Студенты особенно подвержены данному явлению из-за необходимости справляться с возрастными проблемами переходного периода [13]. Достижение эмоциональной независимости от семьи, выбор и подготовка к профессиональной деятельности, выполнение обязательств и подготовка семейной жизни, развитие этической системы – чтобы преодолеть эти переходные трудности, студенту необходимо освоить новые роли и модифицировать старые, в результате чего они также могут испытывать стресс. В одних случаях говорят об информационном, возникающем в ситуациях информационных перегрузок, когда человек не справляется с задачей, не успевает принимать верные решения в требуемом темпе при высокой степени ответственности за последствия принятых решений. В других случаях говорят об эмоциональном стрессе, проявляющемся в ситуациях угрозы, опасности, обиды [11].

Обучаясь в вузе, студент неизбежно испытывает различные трудности, и именно на этом этапе происходит становление его как будущего специалиста. Учебный стресс – это состояние, характеризующееся чрезмерным напряжением тела, снижением эмоционального и интеллектуального потенциала, что в конечном итоге приводит к психосоматическим заболеваниям и задержке личностного развития студента [3]. К причинам учебного стресса можно отнести: не сданные вовремя задания; большое количество пропусков по какому-либо предмету; не хватает полных знаний по предмету; отставание по указанному предмету; у студентов происходит утомление (большое количество заданного, которое нужно выполнить за короткий период времени); отсутствие интереса к дисциплине или должности, предлагаемой студенту; неудовлетворенность полученной оценкой.

Все выше сказанное определяет значимость разработки и внедрения эффективных программ психологической помощи студентам, направленной на повышение их стрессоустойчивости.

Е. Ю. Алешина определяет психологическое консультирование как непосредственную работу с людьми, направленную на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом построенная беседа [1].

Мы считаем, что для повышения стрессоустойчивости важно не столько научиться выдерживать стресс, прилагая к этому большие усилия, сколько спокойнее переносить стресогенные ситуации и явления, что позволит в большей степени сохранить здоровье как физическое, так и психическое. Процесс повышения стрессоустойчивости предусматривает психологическое просвещение по проблеме стрессоустойчивости, психологическое развитие посредством индивидуальной и групповой консультативной помощи.

В соответствии с моделью Р. Кочуноса (эклектическая модель) [6] мы планируем следующую организацию основных этапов психологического консультирования:

1. Исследование проблем

В ходе данного этапа необходимо оценить уровень стресса (Шкала PSM–25 Лемура – Тесье – Филлиона) и стрессоустойчивости (методика «Прогноз») респондентов, а также возможно проведение анкетирования с целью выявления стрессогенных факторов: что именно беспокоит студентов на данный момент, с чем сложно справляться и какими средствами они пользуются, чтобы снизить эмоциональное напряжение.

В дальнейшем, в ходе беседы посредством приемов постановки открытых и закрытых вопросов и перефразирования планируется устанавливать контакт, выстраивать доверительные отношения, вести

сбор первичной информации о клиенте. Наблюдение позволит заметить поведенческие проявления клиентов, что углубит информацию о текущем состоянии.

2. Двумерное определение проблемы-проблемный анализ

На данном этапе посредством наблюдения и беседы, включающей перефразирования, побуждения, реакций признания и подтверждения и других техник активного слушания будет произведено уточнение проблемы консультантом, достижение одинакового понимания проблемы клиентами и консультантом, определение проблемы. Также планируется произвести базовое информирование о понятии стресса и стрессоустойчивости для формирования общего понятийного аппарата с участниками.

3. Идентификация альтернатив

В ходе данного этапа посредством беседы будет сфокусировано внимание клиентов на главной задаче консультативного процесса (повышения стрессоустойчивости), а также определены основные способы и временные рамки ее достижения.

4. Планирование и воздействие

В ходе данного этапа для ведения процесса самопознания клиента и помощи ему в работе по самоизменению планируется вести программу психологического консультирования для повышения стрессоустойчивости студентов.

На данном этапе целесообразно использовать следующие методы и приемы:

- Модель цикла контакта (цикла удовлетворения потребности) из гештальт-подхода применяется для объяснения консультируемым и последующего осознавания ими того, как они прерывают удовлетворение своих потребностей из-за низкой стрессоустойчивости. Что в свою очередь позволит понять, чего они лишаются из-за этого и увеличит мотивацию [3].
- Техника «Горячий стул» из гештальт-похода позволит выразит свои эмоции и переживания, а также получить поддержку от других участников группы [4].
- «Релаксация по Джекобсону» направлена на снижение уровня стресса, в том числе и в домашних условиях [9].
- Техника «Сейчас я осознаю, что…» [8] из гештальт-подхода позволит начать замечать себя в «здесь и сейчас» и начать вовремя реагировать на свои переживания (пока они еще небольшие), чтобы не увеличивался уровень стресса.
- Техника «Рондо» позволит снять эмоциональный заряд, который сопровождает проблему клиента и влечет дезадаптивное поведение [12].

• Техника гештальт-подхода «Пустой стул» позволит лучше понять и принять другого, человека, с которым связана проблема клиента [4].

5. Деятельность

В ходе данного этапа для реализации самостоятельного решения проблемы и закрепления навыков, повышающих стрессоустойчивость, целесообразны домашние задания. Получение обратной связи происходит посредством методов беседы и наблюдения.

То есть в ходе консультаций планируется помогать клиентам строить свою деятельность с учетом обстоятельств, времени, эмоциональных затрат, а также с пониманием возможности неудачи в достижении цели.

6. Оценка и обратная связь.

На этой стадии посредством контрольного тестирования, наблюдения и беседы (открытых и закрытых вопросов и резюмирования) планируется получить обратную связь.

Клиенты совместно с консультантом будут оценивать уровень достижения цели (степень разрешения проблемы) и обобщать достигнутые результаты.

Сами консультативные сессии будут проходить по этапам консультативной беседы, предложенной Е. Ю. Алешиной в «Индивидуальное и семейное психологическое консультирование» [1].

Онлайн-формат психологических консультаций чрезвычайно важен на текущий момент, так как позволяет уменьшить контакты между участниками группы и снизить риск заболевания COVID-19.

Таким образом, предложенные аспекты психологического консультирования в онлайн-формате могут повысить уровень стрессоустойчивости и обеспечить более эффективное проживание нынешних критических обстоятельств, а также будут способствовать повышению качества жизни студентов в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд. 2-е. М. : Класс, 1999. 208 с.

2. Баранов А. А. Психология стрессоустойчивости педагога: Теоретические и прикладные аспекты : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07 / Баранов Александр Аркадьевич. СПб., 2002. 405 с.

3. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. Новый оптимистический подход к человеческим отношениям. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 320.

4. Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакта. СПб. : Специальная литература, 1999. С. 318.

5. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой ученый. 2012. № 9 (44). С. 243–246.

6. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Академический проект, 1999. 240 с.

7. Лужецкая А. М. Лупачева А. С. Психологическое консультирование по проблеме копинг-поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции психологов Сибири. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. 261 с.

8. Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р. Практикум по гештальт-терапии. М., 2005.

9. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб. : Питер, 1999. 752 с.

10. Сурай Т. В. Стрессоустойчивость: понятие и формирование // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 866–870.

11. Хуторная М. Л. Особенности проявления стрессоустойчивости студентов различных специальностей // Вестник Тамбовского университета. 2007. № 11 (55). С. 223–227.

12. Энрайт Дж. Гештальт, ведущий к просветлению. СПб. : Центр Гуманистических технологий. 1994. 141 с.

13. Ярославцева И. В. Идентичность как индикатор психологического благополучия молодежи в трудной жизненной ситуации // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием ; отв. ред. А. Д. Карнышев, В. А. Решетников. 2019. С. 253–261.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ХИМИЧЕСКИ ЗАВИСИМЫХ ЛИЦ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Лутошлива Е. С., Молитвин А. А.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: a1983molit@gmail.com

Проблема химической зависимости является одной из острых проблем современного общества. На фоне нестабильной социально-экономической ситуации, разрушения системы ценностей, подрыва семейных устоев и традиций произошло увеличение числа людей, которые в качестве способа защиты от стресса выбрали химические вещества. Их употребление в большинстве случаев приводит к формированию устойчивой зависимости, на фоне чего изменяется не только поведение, но и сама личность человека, употребляющего химические вещества. Изменения в личности затрагивают все сферы и приводят постепенно к глубинным нарушениям, в частности, к нарушению ценностно-смыслового ядра личности – ценностно-смысловой сферы. В отечественной и зарубежной психологии представлен целый пласт исследований, посвященных ценностно-смысловой сфере. В частности, речь идет о работах З. Фрейда, К. Юнга, Э. Эриксона, К. Хорни, В. Франкла, С. Мадди, К. Левина, Дж. Келли, К. Роджерса и других зарубежных авторов, а также таких отечественных исследователей, как Д. А. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Н. С. Яницкий и др.

Поэтому химически зависимые лица нуждаются в специальной психологической помощи, направленно на коррекцию ценностно-смысловой сферы. Одним из направлений такой работы может выступать психологическое консультирование. Оно позволит преодолеть дезориентированность и дезинтеграцию личности, помочь в построении перспективы будущего на основе осознания смыслов.

В ходе анализа литературы по проблеме ценностно-смысловой сферы нами были рассмотрены три основополагающие ее составляющие: «ценности», «ценностные ориентации», «смысл».

При рассмотрении категории «ценности» мы выделили для себя ряд определений. По мнению М. Рокича, «ценность» представляет собой устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования является предпочтительнее с личной или социальной точек зрения [7]. А. Г. Здравомыслов ценности рассматривает как элементы или явления общественной жизни, имеющие общественную значимость [2]. Ш. Шварц считает, что ценности пред-

ставляют собой понятия и убеждения, относящиеся к желательным конечным состояниям и поведению, которые превосходят специфические ситуации, управляют выбором или оценкой поведения [10].

Ценностные ориентации, по определению Н. С. Темирова, это обобщенные и иерархически организованные отношения личности к ценностям той культуры, в которой сформировалась данная личность [8]. М. К. Цоц считает, что под ценностными ориентациями следует понимать предпочтения или отвержения определенных смыслов как организующих начал и готовность, либо неготовность вести себя в соответствии с ними [9]. В данном определении мы видим связь между ценностными ориентациями и смыслом, которая, в свою очередь, указывает на существование внутри ценностно-смысловой сферы многочисленных прочных связей между отдельными параметрами.

Н. А. Кириллова считает, что ценностные ориентации правомерно рассматривать как сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание личности и выступающий составной частью системы отношений, которая определяет общий подход человека к себе и миру, благодаря которому человек обретает смысл и поведение, а поступки становятся более целенаправленными [5]. В данном определении мы также находим отсылку к тому, что ценностные ориентации влияют на обретение человеком смысла и регуляцию поведения. Таким образом, представленные определения позволяют сделать вывод о существовании тесной связи ценностей и ценностных ориентаций, а также смысла.

Под смыслом, вслед за Д. А. Леонтьевым, мы понимаем индивидуализированное отражение действительности, которое выражает отношение человека к тем объектам, ради которых разворачивается деятельность общения. Объединяя перечисленные компоненты в составе ценностно-смысловой сферы, мы можем сделать вывод о том, что ценностно-смысловая сфера представляет собой сложное образование, которое образовано эмоционально-ценностным, познавательным и мотивационным компонентами, которые формируются в тесной взаимосвязи [6].

У лиц, страдающих химической зависимостью, изменение ценностно-смысловой сферы происходит на фоне разрушения системы взаимоотношений с окружающим миром и самим собой у человека.

Существующие исследования по проблеме ценностных ориентаций, смыслов наркозависимых личностей указывают на то, что для людей, страдающих химической зависимостью, наиболее значимым является представление о собственной жизни, как протекающей без самоконтроля. Кроме того, у них преобладают гедонистический жизненные

смыслы, они ориентированы на получение сиюминутных удовольствий, избегают решения проблем и принятия жизни.

М. В. Зенина приводит особенности ценностно-смысловых ориентаций: лица, страдающие химической зависимостью, как правило, имеют низкую осмысленность жизни, неясную временную перспективу, нечеткость жизненных целей. У этой группы людей наблюдается слабое ощущение контроля над происходящим, они не могут воспринять процесс жизни как позитивный, чаще всего употребление химических веществ является средством ухода от актуальной ситуации, переключения, но по мере привыкания, проблема начинает выходить за рамки и возникают трудности в психологическом консультировании лиц страдающих химической зависимостью [3].

Дезинтеграция ценностно-смысловой сферы влияет на способность человека самостоятельно осмысливать происходящее с ним, и влиять на данный процесс. Ценностно-смысловая сфера, в целом, отличается тем, что в системе ценностей и ценностных ориентаций у подростков представлено достаточно мало результатов, которые имеют негативный характер.

В исследовании Л. В. Грузд отмечается, что у людей, страдающих химической зависимостью, присутствуют определенные индивидуально-типологические особенности, которые побуждают их к использованию того, что является запретным в данной ситуации. Автор подчеркивает, что сама иерархическая структура ценностных ориентаций людей, страдающих зависимостью, имеет свои особенности и черты [1]. На первый план у них, как правило, выступают ценности и ценностные ориентации, которые имеют характер прагматических и гедонистических.

Коррекция деформированной системы ценностей возможна в процессе психологического консультирования, которое будет способствовать ее укреплению и развитию.

Вслед за Б. Д. Карвасарским мы рассматриваем психологическое консультирование как профессиональную помощь пациенту в поиске решения проблемной ситуации [4]. При этом главной задачей в психологическом консультировании является опредмечивание ценностей для того, чтобы они стали доступны для анализа и укрепление в системе ценностей тех, которые отвечают за развитие личности, улучшение взаимоотношений с окружающими людьми. Взаимоотношения между психологом и клиентом, в роли которого выступает химический зависимый человек, должны выстраиваться на основе определенных этапов работы и с использованием индивидуально-ориентированных стратегий и приемов. Постепенное восстановление деформированной системы ценностей и смыслов в психологическом консультировании

будет выступать основой для восстановления личностью положительного образа себя, мира и перспективы будущего.

Мы считаем, что консультирование по рассматриваемой нами проблеме должно включать в себя следующие этапы: исследование проблем, двумерное определение проблем, идентификация альтернатив, планирование, деятельность, оценка и обратная связь.

В процессе психологического консультирования химически зависимых лиц по проблеме коррекции ценностно-смысловой сферы основополагающими являются такие техники как: перефразирование и обобщение, отражение чувств, предоставление информации и конфронтация с клиентом. Основной акцент на начальном этапе психологического консультирования может быть сделан на использовании техник поведенческой и когнитивной терапии для установления продуктивного рабочего сеттинга. Использование техник поддержки и отражения чувств призвано содействовать установлению более глубокого эмоционального контакта, что важно для принятия своих негативных чувств и себя химически зависимым клиентом.

Таким образом, проблема ценностно-смысловой сферы химически зависимых лиц имеет высокую степень значимости. Коррекция ценностно-смысловой сферы у данной категории возможна в процессе психологического консультирования и будет способствовать актуализации ресурсов к восстановлению нормальной жизнедеятельности и обретении смысла жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грузд Л. В. Ценностные ориентации наркозависимой личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01, 19.00.05 / Л. В. Грузд. Казань, 2004. 217 с.
2. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. М. : Политиздат, 1986. 223 с.
3. Зенина М. В. Особенности ценностно-смысловых ориентаций у лиц с химической зависимостью // Ломоносов. 2007. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/16/Zenina_MV.pdf (дата обращения: 12.03.2022).
4. Карвасарский Б. Д. Психотерапия : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2002. 672.
5. Кириллова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 29–37.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности : учебное пособие. М. : Смысл, 2003. 486 с.
7. Рокич М. Природа человеческих ценностей // Свободная пресса. 1973. № 5. С. 20–28.
8. Темиров Н. С. Жизненные ценности сельских школьников Узбекистана // Социологические исследования. 1996. № 9. С. 104–108.
9. Цоц М. К. Сущность понятий: «Ценности» и «Ценностные ориентации» // Система ценностей современного общества. 2010. № 11. С. 284–288.
10. Шварц Ш., Бутенко Т. П. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 2. С. 43–70.

КОГНИТИВНЫЕ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В ОСТРОМ ПЕРИОДЕ ИНСУЛЬТА

Матвеева И. А.[1, 2], Понамаренко А. А.[1]
[1] ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет»
[2] ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
Новосибирск, Россия
E-mail: irina_kurus@rambler.ru

Последствия острых нарушений мозгового кровообращения имеют большую медицинскую и социальную значимость в виду снижения качества жизни у пациентов [1]. Изучение когнитивных и психоэмоциональных особенностей у пациентов в остром периоде инсульта позволит разработать индивидуальные программы для восстановления пациента с учетом не только когнитивного реабилитационного потенциала, но и адаптируя их под личность.

Материал и методы исследования:

Исследование проводилось на базе Городской клинической больницы № 2 у 15 пациентов в остром периоде инсульта (средний возраст: 72±6 лет).

Методики исследования:

1. Клиническое интервью.
2. Краткое нейропсихологическое обследование когнитивной сферы (КНОКС).
3. Методика определения нервно-психического напряжения (Т. А. Немчин).
4. Опросник «Тревожность и депрессия».

Результаты исследования

При проведении клинического интервью жалобы на головные боли встречаются в 53% (8 человек) случаев, онемение конечностей – 33 % (5 человек), высокое давление – 20 % (3 человека), нарушение речи – 20 % (3 человека). При оценке связи с жизненными событиями с травматических фактором связаны – 20 % (3 человека) случаев, стрессом – 40 % (6 человек), смертью близких – 20 % (3 человека). Наследственность по сердечно-сосудистым заболеваниям встречается в 26 % (4 человека) случаев. Сопутствующие заболевания встречаются в 60 % (9 человек) случаев, среди заболеваний преобладает сахарный диабет – 55 % (5 человек). Сопутствующие симптомы: плохая память – 33 % (5 человек), раздражительность – 20 % (3 человека), снижение/повышение веса – 20 % (3 человека), беспокойный сон – 73 % (11 человек). Вредные привычки: курение – 26 % (4 человека).

В результате исследования когнитивных нарушений у пациентов в остром периоде инсульта по методике «Краткое нейропсихологическое

обследование когнитивной сферы (КНОКС)» были получены следующие данные, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения показателей когнитивных нарушений
по методике КНОКС у пациентов в остром периоде инсульта, баллы

Шкалы	Среднее значение (М)	Нормативные значения
Ориентировка	3 ± 0	3
Называние	2,9 ± 0,2	3
Память на президентов	2,8 ± 0,4	3
Понимание	2,8 ± 0,4	3
Незавершенные изображения	2,6 ± 0,5	3
Нахождение сходства	2,5 ± 0,6	3
Конструктивный праксис	2,4 ± 0,7	3
Набор последовательностей	2,3 ± 0,5	3
Внимание	2,2 ± 0,7	3
Рабочая память	2 ± 0,8	3

Среднее значение показателя ориентировки (3 ± 0) находится в пределах нормативных показателей, остальные показатели методики находятся в диапазоне легкой степени нарушения (2 балла), что может проявляться в неспособности быстрого переключения с одного вида деятельности на другой, снижении памяти, работоспособности, рассеянности. Среднее значение когнитивных нарушений составляет 25,7 ± 2,6 баллов, что соответствует легкой степени дефекта. Больные с данными показателями способны самостоятельно себя обслуживать (осуществлять мероприятия личной гигиены, свободно перемещаться, принимать пищу без помощи посторонних людей).

При проведении качественного анализа отмечено, что нарушения памяти встречаются у 11 (73 %) испытуемых. Так по прошествии некоторого времени они оказываются не в состоянии вспомнить предлагаемый ранее ряд слов. Отметим, что при проведении клинического интервью лишь 33 % пациентов предъявляли жалобы на нарушения памяти. 10 (66 %) испытуемых неспособны нарисовать правильно изображение по памяти, т. е. присутствуют лишние элементы и недорисовки, при этом этап срисовывания тех же изображений проходил успешно. Память на президентов (оценка долговременной памяти) страдает у 2 (13 %) испытуемых.

Нарушение называния встречается у 1 (6 %) испытуемого, что проявлялось в неспособности дотронуться до названной части тела. Нарушение понимания встречается у 3 (20%) испытуемых, что проявлялось в непонимании пространственных представлений (такие, как «дотроньтесь до моей левой руки своей правой рукой»). Нарушение ориентировки отсутствует у всех пациентов.

Нарушение внимания встречается у 10 (66 %) испытуемых, они оказываются неспособны удержать внимание при выполнении задания

на прослеживание цифр на бланке и соединении их в определенной последовательности.

Нарушение нахождения сходства встречается у 6 (40 %) испытуемых. Общей ошибкой в данном задании было то, что вместо сходства пациенты находили различия.

Нарушение конструктивного праксиса так же встречается у 6 (40 %) испытуемых, что проявлялось в том, что при срисовывании изображений пациенты допускали ошибки в виде привнесения новых элементов или в пропуске элементов.

При оценке зрительного гнозиса показано, что нарушения в задании «Незавершенные изображения» встречаются у 5 (33 %) испытуемых, так испытуемые оказались неспособны узнать изображение по его части. Было отмечено, что особые затруднения представляли изображения якоря и очков.

В табл. 2 представлена частота встречаемости нервно-психического напряжения в группе испытуемых в зависимости от степени его выраженности.

Таблица 2

Частота встречаемости нервно-психического напряжения
в группе испытуемых в зависимости от степени его выраженности, %

Степень выраженности	Частота встречаемости
Слабая	14
Умеренная	60
Чрезмерная	26

Слабая степень выраженности нервно-психического напряжения встречается у 2 (14 %) испытуемых, что описывает их состояние как спокойное и уравновешенное. Умеренная степень выраженности нервно-психического напряжения встречается у 9 (60 %) испытуемых, что означает, что у большинства испытуемых наблюдается улучшение физических и психических возможностей организма, работоспособности, что может быть связано с проведением сосудистой терапии. Чрезмерная степень выраженности нервно-психического напряжения встречается у 4 (26 %) испытуемых, что свидетельствует о снижении концентрации внимания и мотивации к работе у данных пациентов.

В табл. 3 представлена частота встречаемости высоких показателей психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности у пациентов в остром периоде инсульта.

Высокие показатели по шкале «Психическая активация» встречаются у 8 (53 %) испытуемых, что свидетельствует о возбуждении и реактивности состояния у данных пациентов. По шкале «Напряжение» высокие показатели встречаются у 5 (33 %) испытуемых, что может проявляться в излишней психологической напряженности, нервозности. По шкале «Эмоциональный тонус» высокие показатели встречают-

ся у 4 (26 %) испытуемых, что говорит об эмоциональной возбудимости в момент обследования. У 4 (26 %) испытуемых встречаются высокие показатели по шкале «Интерес», что может свидетельствовать о повышенном интересе к своему состоянию. По шкале «Комфортность» высокие показатели встречаются у 2 (13 %) испытуемых, что свидетельствует о том, что эти пациенты находятся в зоне комфорта и у них преобладает чувство безопасности, в то время как остальные пациенты испытывают дискомфорт, вызванный ситуацией нахождения в стационаре.

Таблица 3

Частота встречаемости высоких показателей по методике оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности у пациентов в остром периоде инсульта, %

Шкалы	Частота встречаемости
Психическая активация	53
Напряжение	33
Эмоциональный тонус	26
Интерес	26
Комфортность	13

Значения выраженной тревожности встречаются у 6 (40 %) испытуемых, что может проявляться в снижении порога возбуждения по отношению к различным стимулам у данных пациентов, в нетерпеливости и нерешительности в действиях, в беспокойстве за собственное здоровье и здоровье близких. Значения выраженной депрессии встречаются у 7 (46 %) испытуемых, что проявляется в ослаблении тонуса жизни и энергии, плохом настроении, сужении круга общения и интересов, чувстве безрадостности и одиночества.

Таким образом, наиболее часто в остром периоде инсульта отмечаются нарушения памяти и внимания, при этом не все пациенты замечают данные расстройства. В психоэмоциональном состоянии у ряда пациентов отмечаются признаки нервно-психического возбуждения, что может оказывать влияние на проведение реабилитационных мероприятий. Часть пациентов демонстрируют выраженную тревогу и депрессию. По нашему мнению, в программу реабилитационных мероприятий необходимо включить методики, направленные на коррекцию психоэмоционального состояния, создать тем самым устойчивый базис для работы с когнитивной сферой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров, В. В. Когнитивные нарушения после инсульта: медико-социальная значимость и подходы к терапии // Нервные болезни. 2015. № 2. С. 2–8.

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ПРОБЛЕМЫ СОЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ АЛКОЗАВИСИМЫХ БОЛЬНЫХ

Мельникова А. А., Нуттунен И. А.
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: nuttunenia@mail.ru

До сих алкоголизм остается одной из важных и актуальных проблем общества [4; 8; 11]. Довольно долгое время тема алкоголизма не заслуживала отдельного внимания для научного изучения, а имела субъективный и образный характер: потребление спиртных напитков расценивалось как грех, как аморальный поступок. Алкоголизм не считали ни болезнью, ни тяжелой зависимостью. Впервые исследование алкоголизма как специфического заболевания началось с конца XIX – в начале XX в. Проблемами алкоголизма занимались такие ученые, как С. С. Корсаков, Э. Крепелин, И. М. Сеченов. В это время исследование затрагивало описание особенностей личности больных – слабоволие, отсутствие морально-этических норм, интеллектуальное снижение и понижение уровня человеческой личности, т. е. потеря осознания самого себя, своей личностной идентичности [2]. «Алкоголик – это тот человек, объятый огнем и бегущий к морю. В море он тонет» [3, с. 26]. Огнем являются те чувства и эмоции, которые несут в себе характер болезненный и непереносимый, алкозависимый человек пытается избавиться от них, но, с одной стороны, ему некуда деться от самого себя. С другой стороны, возможно, он не умеет плавать и поэтому тонет. Следуя из этого, для того чтобы алкозависимому человеку выжить, ему нужен другой человек. Так появляется созависимость.

На сегодняшний день существует понимание, что алкоголизм – это болезнь не только определенного человека, но и семейная [5]. Отсюда вытекает вовлечение семьи в процесс лечения алкозависимого больного для более эффективного результата. Однако данная сопричастность может нанести удар по психике членов семьи. Зависимый от алкоголя человек вовлекает в свою болезнь свою семью, близких ему людей, что способствует формированию и проявлению созависимости, как ответной реакции. Такая семья является дисфункциональной, включая в себя следующие особенности: конфликтность, повышенный уровень тревоги, нарушение ролевых функций, социальная изоляция и др. [7].

Большинство семей обнаруживают созависимость спустя какое-то время проживания с алкозависимым больным. На современном этапе существуют несколько объяснений феномена «созависимость»: первое – как болезнь, второе – как реакция, третье – как абстрактное понятие. Р. Сабби определял созависимость как «эмоциональное, психологическое и поведенческое состояние, которое развилось в результате продолжи-

тельного стресса, подавления собственных чувств и эмоций и закрытого обсуждения личных и межличностных проблем» [12, с. 24]. «Созависимый человек – это тот, кто полностью поглощен тем, чтобы управлять поведением другого человека и совершенно не заботится об удовлетворении собственных жизненно важных потребностей» [6, с. 59]. Обычно, созависимостью страдают женщины: матери, жены, сестры и дети.

Признаки данного состояния следующие: чувство вины, гнева или раздражительности по отношению к алкобольному человеку; попытки помочь зависимому без его согласия, скрывая психоактивные вещества; чувство беспомощности по отношению к данной ситуации; оправдание зависимости от алкоголя проблемами на работе, плохой компанией, отношениями с родителями и т. д.; внушаемое чувство «он погибнет без меня», «я должна спасти его», «он изменится» и боязнь того, что алкозависимый человек покончит с собой; отказ от личной жизни, хобби, отдыха ради него.

Дисфункциональные семьи с зависимостью имеют отклонения от нормального развития на четырех уровнях:

1. Психологический уровень. Данный уровень подразумевает трудности с выражением своих истинных эмоций. Тут срабатывают механизмы психологической защиты, как способ ограждения себя от реальности. Например, отрицание – нежелание видеть, слышать и понимать, в ком или чем причина всех проблем в семье. Созависимые люди живут так, будто все хорошо, проблемы не существует, и тем самым лишают себя возможности получить помощь. Также стоит отметить, что данный уровень является ключевым и главным, так как он воздействует на остальные уровни.

2. Физический уровень. Под влиянием психологического уровня изменяется и физический. В его основе лежит постоянный стресс, который стал образом жизни. Организм реагирует на стресс разными заболеваниями: мигрень, проблемы с перееданиями или недоеданиями, сердечно-сосудистыми заболеваниями, проблемами психологического характера.

3. Поведенческий уровень. На данном уровне большую роль играет поглощенность поведением зависимого человека. Семья начинает контролировать его поведение разными способами: уничтожать алкоголь, ругаться, умолять больше не пить, оправдывать, платить долги, прощать, выплачивать деньги, давать шансы и т. д. У созависимых людей есть склонность верить, что они смогут спасти и решить проблемы пьющего, повесив на себя роль «спасателя». Также у них наблюдается тенденция надеяться на то, что в один день алкозависимый больной бросит пить. Но такого не произойдет без дополнительной помощи, которую они боятся просить из-за отрицания реальности и глобальной проблемы.

4. Социальный уровень. Созависимая семья становится более изолированной от общества, а функционирование ее членов более нарушается. Внешне они выглядят как полная семья, но внутри они друг к другу чужие. За счет этого социальные роли меняются, либо вообще исчезают из-за болезненности взаимоотношений и из-за постоянного сокрытия дисфункции от окружающих из-за страха разоблачения [9].

Особенностью динамики брака при алкогольной зависимости является цикличность взаимоотношений супругов. Приближение ситуации, в которой алкозависимый больной проявляет отклоняющееся поведение в алкогольном опьянении, включает в себя фазу набора отрицательных эмоций со стороны семьи. Далее идет дисбалансная фаза, где патологическое поведение больного заканчивается. За ней, идет компенсаторная фаза, которая включает в себя «раскаяние» больного, угрызение совести. Это проявляется в поведении алкозависимого больного, который пытается возместить ущерб, который был нанесен членам семьи во время неадекватного и алкогольного состояния. По завершению данной фазы семья находится в режиме напряжения и ожидания очередного повторения алкогольного приступа. Далее фазы циклично повторяются, и это может послужить возникновению психической или любые другие болезни у членов семьи [10].

Созависимость – зеркальное отражение зависимости [1]. Созависимых людей можно охарактеризовать следующим образом: желание получить одобрение окружающих, выраженная потребность в этом; чувство бессилия что-либо поменять; слишком строгое отношение к себе и окружающим; боязнь критики и острая эмоциональная реакция на нее; не осознают свое собственное достоинство; не способны понять свои истинные желания.

Все это объясняется тем, что главный источник их внимания – другой человек, в данном случае – алкозависимый человек. Их акцент полностью сосредоточен на их исцелении, на вере, что они изменятся. Созависимость – это отказ от самого себя. Созависимые люди не берут ответственность за свою жизнь, они ждут, что кто-то придет и решит все за них или их алкобольной член семьи перестанет пить. Они живут мечтаниями, иллюзиями вместо того, чтобы принять реальность и ответственность за свою жизнь и изменить ее самим.

В психологии зависимых больных и созависимых членов семьи присутствует множество сходств. Ряд авторов считают созависимость отдельной болезнью, как и зависимость от психоактивных веществ. Данные болезни имеют ряд схожих черт: 1) обе являются самостоятельными расстройствами, которые имеют как позитивные, так и негативные симптомы; 2) и та, и другая влекут за собой эмоциональную, физическую, психическую и духовную деградацию; 3) оба состояния могут привести к смерти при несвоевременном лечении и оказании психологической помощи; 4) и в том, и в другом случае выздоров-

ление требует системного сдвига не только в физическом состоянии (бросить пить, уйти от алкозависимого человека), но и в психологическом; 5) схожи в проявлении таких признаков как агрессия (словесная, физическая), низкая самооценка, отказ от лечения.

Так или иначе, обе болезни хоть и имеют общие черты и признаки, однако они отличаются в самом их проявлении: 1) у зависимых людей доминируют мысли об алкоголе, наркотиках и др. У созависимых все мысли направлены на больного; 2) созависимость и зависимость имеют схожие формы психологической защиты – отрицание, минимализация, проекция, вытеснение. Только проявляются они в разных высказываниях: у зависимых людей – «Я не алкоголик», «Я пью, чтобы расслабиться»; у созависимых – «У меня все хорошо, это у меня муж проблемный», «Я делаю все, чтобы спасти свою семью», «Моим детям нужен отец, хоть какой, хоть даже и алкоголик»; 3) обе болезни несут за собой безответственность.

Алкозависимые больные предпочитают не брать на себя ответственность. Но данная черта не появляется из ниоткуда, алкоголь не провоцирует, чтобы она проявилась, это было характерно до развития алкоголизма. За таких людей всегда принимали решение: родители, учителя, друзья, алкоголь. Ведь они живут по правилу «если они ничего не решают и не несут за собой ответственность, значит, они не совершат ошибки». Алкоголь для зависимых людей становится поддержкой: для одних алкоголь помогает совершать дела, которые не делались в трезвом состоянии; для других – просто спрятаться от проблем и забыться. Алкобольной человек не заботится о своем здоровье, не волнуется за последствия употребления психоактивного вещества, не беспокоится ни за благополучие в своей семье, ни, тем более, за выполнение родительские обязанности. Созависимые люди лишь внешне выглядят сверхответственными людьми, тем не менее, они в равной степени безответственны, не беря ответственность за свое здоровье, потребности, желания, состояние и также могут неадекватно и плохо выполнять свои родительские функции.

Анализ сходства и различия зависимости и созависимости помогает лучше и глубже понять изучаемые явления, сконструировать их терапию.

Нужно понимать, что лечение алкозависимого больного не обходится без терапии созависимых членов семьи. Работа с созависимыми включает в себя [14]:

1. Первый шаг включает в себя, прежде всего, осознание созависимости. Чаще всего люди не понимают, что находятся в созависимых отношениях. Связано это либо с моделями воспитаниями, либо с личностными характеристиками, либо все вместе. После «прозрения» следующим этапом идет работа с механизмами психологической защиты. Отрицание стопорит весь процесс реабилитации и осознание своих собственных проблем, тем самым усугубляя ситуацию.

2. Коррекция поведения созависимого члена семьи, нацеленного спасать зависимого больного родственника и жестко контролировать других членов своей семьи.

3. Проговаривание и психотерапевтическая работа с чувствами, которые испытывают родственники больных (стыд, вина, тревога, обида, злость, страх и т. д.).

4. Медицинская реабилитация (при надобности).

5. Работа над низкой самооценкой созависимых членов семьи.

Таким образом, созависимые семьи имеют ряд проблем, включающие психическую, физиологическую, поведенческую и социальную сферы жизни не только самого больного, но и членов его семьи. Поэтому, важно не забывать, что алкоголизм – это болезнь не только определенного человека, но и семейная. Без психологической помощи и консультирования решить проблему алкоголизма невозможно. Нельзя молчать, нельзя надеяться и верить, что проблема сама решится и алкозависимый больной перестанет пить, нельзя предполагать, что его можно спасти без психологической работы. Созависимость и алкоголизм лечат одним и тем же путем – возвращением ответственности за свою собственную жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Б. С. Психологический анализ изменений личности при алкоголизме. М., 1974. 96 с.

2. Войтиц Дж. Взрослые дети алкоголиков: семья, работа, отношения. М., 2021. 368 с.

3. Горшкова В. В., Тонконогая Е. П., Мельникова А. А. Семья в проблемном поле современного социума. СПб. : Изд-во СПбГУП, 2019. 302 с.

4. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. СПб. : Речь. 2004. 368 С.

5. Короткина Т. И. Механизмы психологической защиты как элемент динамической структуры личности // Социальная психология сегодня: наука и практика : материалы VI Межвузовской научно-практической конференции. СПбГУП, 2011. С. 68–70.

6. Москаленко В. Д. Созависимость при алкоголизме и наркомании : пособие для врачей, психологов и родственников больных. М. : Анахарсис. 2002. 112 с.

7. Москаленко В. Д. Программа социальной работы с семьями больных алкоголизмом. М. : ЦОЦ. 1992. 74 с.

8. Современная социология семьи: проблемы и их решения : монография / А. Ю. Нагорнова [и др.]. Ульяновск, 2020. 101 с.

9. Прялухина А. В., Мельникова А. А. Первичная профилактика употребления алкоголя как условие организации работы по формированию здорового образа жизни у студентов вуза // Развитие современного высшего образования в России и зарубежных странах : монография. Ульяновск, 2020. С. 425–436.

10. Петрова Н. Н. Проблема созависимости и подходы к ее решению // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2016. № 2. 8 с.

11. Руководство по наркологии: в 2 т. Т. 1. // Здоровье, психология / под общ. ред. Н. Н. Иванец. М. : Медпрактика, 2002. 504.

12. Сабби Р. Созависимость, неотложная проблема. 1984. 379 с.

13. Шорохова О. А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. СПб. : Речь, 2002. 136 с.

СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ ПОСРЕДНИЧЕСТВА И РАЗВИТИЯ МЕДИАЦИИ

Мусатова О. А.
ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова»
Москва, Россия
E-mail: muoxa@mail.ru

Вопросы готовности к управлению конфликтом обсуждаются исследователями различных специальностей и отраслей наук. За последние десять лет на сайте Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования РФ представлено на соискание ученой степени 290 диссертационных исследований, выявляющих методологию, структуру, динамику, содержание, закономерности, факторы, методы управления конфликтными ситуациями [11].

В отечественных исследованиях проблема ведения переговоров, включая спорные вопросы, сопровождающие развивающийся в России бизнес, активно рассматривается с 1990-х гг., причем с позиции разных наук [3; 4; 7; 12]. В психологии труда и смежных с ней дисциплинах представлен ряд исследований по изучению психологии конфликта и участию в его разрешении третьей стороны. При этом отмечается, что практика привлечения к разрешению производственных конфликтов третьих сторон (медиаторов, переговорщиков, психологической службы самой организации, внешних экспертов по разрешению конфликтов и т. д.) особенно актуальна и перспективна в современных нестабильных социально-экономических и политически сложных условиях. Учет психологии конфликта и стратегии переговоров способствует повышению эффективности взаимопонимания в неопределенных ситуациях, ситуациях прогнозирования рисков, принятия решения в ситуациях различного рода, уровня и характера выбора [9]. При анализе третьей стороной формы разрешения конфликта необходимо учитывать не только обстоятельства конфликта и особенности сторон участниц, но и степень контроля третьей стороны над принятием решения, которая воспринимается сторонами конфликта как эффективная.

Для снижения уровня конфликтности создан и развивается социальный институт урегулирования споров с приглашением профессиональных медиаторов, что в определенной степени способствует, в том числе, разрешению психологических проблем личности. Посредничество – новая для нашей реальности деятельность, обозначающая примирительный процесс, а профессиональные медиаторы, в свою очередь, обладают посредническим потенциалом, раскрывая который возможно урегулировать проблемы межличностного взаимодействия. При этом

ориентация на исследование интересов сторон в процессе медиации позволяет эмоциональную ситуацию конфликта перевести в рациональное осознанное поведение, т. е. способствовать формированию эмоционального интеллекта как фактора взаимодействия в конфликте.

Многие отечественные авторы разрабатывают методологию изучения межличностных конфликтов и способы их разрешения (А. Я. Анцупов, Н. Н. Бурмистрова, Н. В. Гришина, Е. С. Игнатова, Н. И. Леонов, А. И. Шипилов и мн. др.) (см. обзор, например, в: [6]). В большинстве работ конфликт понимается как проявление ситуационной несовместимости, которая носит характер межличностного, группового и социального столкновения, возникающего в результате совершения одним из субъектов неприемлемых для другой личности действий, вызывающих с ее стороны неприязнь, обиду, протест, нежелание общаться с данным субъектом.

В отечественной психологии труда практически отсутствуют работы по изучению профессиональной подготовки медиаторов и динамических процессов в системе их ресурсов и потенциала [5]. Единичные работы в этом направлении есть лишь в зарубежной психологии [8].

В психологии медиация рассматривается как процесс урегулирования проблем межличностного взаимодействия, возникающих между двумя и более сторонами. Одним из важных факторов, определяющих успешность переговорщика, является эффективная система теоретической и практической подготовки специалистов в области переговорного процесса [1; 2; 10; 13]. К примеру, по специальности педагогической психологии проведено исследование А. Н. Азарновой, посвященное ресурсам повышения эффективности обучения профессиональных медиаторов, а именно, автором на основе анализа взаимодействия в ходе переговоров медиатора со сторонами конфликта обоснованы психологические условия повышения эффективности обучения медиации [1]. В работе также разработана психологическая модель медиативных переговоров и описана методика оценки эффективности деятельности медиатора в переговорах. Оценка основана на экспертном анализе деятельности медиатора по показателям: качества результата переговоров; особенностей процессуально-динамического аспекта взаимодействия медиатора со сторонами конфликта; качества анализа медиатором ситуаций медиативного взаимодействия. Среди психологических условий повышения эффективности обучения медиаторов выделены: формирование устойчивых представлений о деятельности медиатора; овладение опытом деятельности и отдельных ее элементов; обеспечение обучающихся развернутой обратной связью относительно хода и результатов их взаимодействия в учебных и профессиональных ситуациях. Личностные ресурсы, такие как локус контроля, жизнестойкость,

оптимизм, самоэффективность, эмоциональный интеллект, играют первостепенную роль в процессе совладания с ситуацией конфликта [10].

Вопросам психологического потенциала медиатора посвящено исследование М. В. Башкина, а именно структурно-функциональной организации его конфликтной компетентности в процессе межличностного взаимодействия на разных этапах профессионализации [3]. Основу конфликтной компетентности личности составляют когнитивный, мотивационный и регулятивный компоненты, которые неаддитивно образуют целостную структуру. Базовое качество в структуре конфликтной компетентности медиатора – субъективный локус контроля как показатель регулятивного компонента. Выбор личностью оптимального типа реагирования в конфликте определяется степенью развития в нем креативности. Конфликтная компетентность в области межличностных отношений выражена в превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциях, взаимосвязанных со структурными компонентами. Данные результаты согласуются с закономерностями, полученными авторами на других профессиональных группах [4; 7], и в целом подтверждают описание когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов компетентности медиаторов

В свою очередь, уточняя понятие конфликтной компетентности медиатора, описывающей структуру и содержание конфликтоустойчивости личности, мы придерживаемся научных понятий Н. И. Леонова, предложившего описание конфликтологической компетентности медиатора как системного, многокомпонентного образования профессионально-важных, социально-психологических, поведенческих особенностей медиатора, способствующих разрешению конфликтов между субъектами конфликтного взаимодействия [6].

Среди вопросов, раскрывающих психологическую структуру конфликтологической компетентности медиатора, выделены следующие аспекты: основные отличия в работе медиатора, конфликтолога, психолога, педагога, юриста; природа конфликта как отправная точка медиации; классификация конфликтов и алгоритмов их разрешения; сущность толерантности и основная цель медиации; стадии и этапы процедуры медиации; цели и задачи медиатора на каждом этапе; эффективная коммуникация в зоне конфликта; специальные навыки и коммуникативная компетентность медиатора; базовый алгоритм работы медиатора; медиативное интервью; модель компетенций медиатора; оценка эффективности медиации [10].

В гражданском обществе современной России активно развиваются различные виды альтернативного урегулирования споров, и на практике все чаще используются медиативные способы урегулирова-

ния конфликтов. Реальная эффективность метода медиации и метода конфликтно-оптимального управления зависит от профессионализма посредника, от типа конфликта и личностных особенностей конфликтующих сторон. Гарантией повышения качества подготовки будущих специалистов по урегулированию конфликтов выступает создание медиаторских технологий для формирования компетенций посредника в достижении согласия между спорящими сторонами.

Научные исследования, посвященные вопросам сохранения ресурсов, обучения специалистов по урегулированию конфликтов, необходимо продолжать, всесторонне расширяя психологическую тематику и включая в экспериментальное изучение различные профессиональные выборки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарнова А. Н. Психологические условия повышения эффективности обучения профессиональных медиаторов : автореф. дис. … канд. психол. наук :19.00.07. М., 2013. 20 с.

2. Актуальный взгляд на природу и пути преодоления жизненных трудностей / Л. Е. Адамова, Н. Н. Азарнов, А. Н. Азарнова [и др.]. М. : Спутник, 2021. 311 с.

3. Башкин М. В. Конфликтная компетентность личности : автореф. дис. на … канд. психол. наук : 19.00.06, 19.00.01. Ярославль, 2009. 26 с.

4. Вахнина, В. В. Психология кризисов переговорной деятельности и их преодоления в практике органов внутренних дел : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.06. Рязань, 2015. 55 с.

5. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Детерминанты изменений профессионального развития и перспективные задачи психологии труда // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2017. № 2 (82). С. 3–11.

6. Леонов Н. И. Медиация и копинг-ресурсы при урегулировании конфликта // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие : материалы V Междунар. науч. конф. Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 1. С. 517–522.

7. Маркович В. А. Социально-психологические детерминанты успешности обучения переговорщиков : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. СПб., 2015. 25 с.

8. Митина О. В., Эркинова М. Б. Психосемантический анализ представлений о правде и лжи как стратегий в переговорном процессе в Узбекистане // Ананьевские чтения – 2021 : материалы международной научной конференции, 19–22 октября 2021 года. СПб. : Скифия-принт, 2021. С. 248–249.

9. Михайлова Е. Е., Гефеле О. Ф. Технологии и риски информационного общества.Тверь : Тверской государственный технический университет, 2018. 88 с.

10. Мусатова О. А. К проблеме психологического потенциала медиатора как источника урегулирования проблем межличностного взаимодействия // Педагогика и психология образования. 2021. № 4. С. 164–174.

11. Объявления о защитах ВАК. URL: https://vak.minobrnauki.gov.ru /adverts_list#tab=_tab:advert~ (дата обращения : 21.03.2022).

12. Рубцова Н. Е., Балакшина Е. В. Психологические ориентиры профессиональной подготовки специалистов в области страхового бизнеса // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2010. № 4 (20). С. 110–116.

13. Цепцов В. А. Экстремальные переговоры: типология стратегий взаимодействия в кризисной ситуации // Ананьевские чтения – 2020 : материалы международной научной конференции, 8–11 декабря 2020 года. СПб. : Скифия-принт, 2020. С. 517–519.

ВЫЯВЛЕНИЕ АЛЕКСИТИМИИ У ЖЕНЩИН С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Павловец Е. Е.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
Email: Evgeniya.p1975@gmail.com

В настоящее время тема алекситимии у женщин, страдающих алкогольной зависимостью, является безусловно заслуживающей внимания. В исследованиях И. В. Григорьевой [3], А. У. Тархан [7], И. Р. Семина [6], C. Brems [8], M. Haviland [11], Craparo G. [9], Ziolkowski M. [10] у лиц, зависимых от алкоголя выявлены явные алекситимические тенденции. Они представлены трудностями с распознаванием и выражением своих эмоций, определением эмоций других людей, проблемами с дифференциацией телесных ощущений и чувств, сниженной способностью к фантазированию и символизации. Локус контроля у таких людей смещен на внешние события, а не на внутренние переживания.

Кроме того, алекситимичные проявления существенно снижают успех реабилитации женщин-алкоголиков. Наиболее часто используемые в реабилитационных учреждениях диагностические методики не направлены на выявление феномена алекситимии у пациентов, в результате чего к ним применяются методы психологического воздействия, не дающие результата в силу «замороженности» у пациенток чувств и эмоций.

Понимание же значимости развития метакогниций [2] и признание важной роли эмоций в поведении человека [1], что нашло отражение в когнитивно-поведенческим подходе, повышает результативность процесса третичной профилактики зависимости.

К сожалению, в настоящее время крайне мало исследований посвящено феномену изучения и коррекции алекситимии у женщин, больных алкоголизмом. В связи с вышесказанным тема нашего исследования представляет особый интерес.

Целью исследования явилось выявление у женщин с алкогольной зависимостью способностей осознания и экспрессивной передачи своих чувств и состояний (алекситимических проявлений) в процессе психологического консультирования.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что у женщин с диагнозом «алкогольная зависимость» наблюдается сниженная способность к распознаванию своих и чужих эмоций, их выражению, а таже склонность к внешне-ориентированному типу мышления.

В статье представлены результаты первого этапа процесса психологического консультирования женщин с алкогольной зависимостью –

этапа «Исследование проблемы». На этапе проведены индивидуальные консультационные беседы, тестирование с целью выявления алекситимии у участников выборки.

Исследования проводились на базе Наркологического центра медико-социальной реабилитации ОГБУЗ «Иркутский психоневрологический диспансер». В нем принимали участие 15 женщин с диагнозом «алкогольная зависимость» в возрасте от 34 до 56 лет.

Диагностика проводилась с помощью опросников «Торонтская алекситимическая шкала TAS-26» и «Торонтская алекситимическая шкала TAS-20». Опросник TAS-26 включает показатель общего уровня алекситимии, опросник TAS-20, помимо показателя общего уровня алекситимии, направлен на выявление трудностей идентификации чувств, трудностей описания чувств, внешне-ориентированного мышления.

На основании исследования были получены следующие результаты (рис. 1, 2).

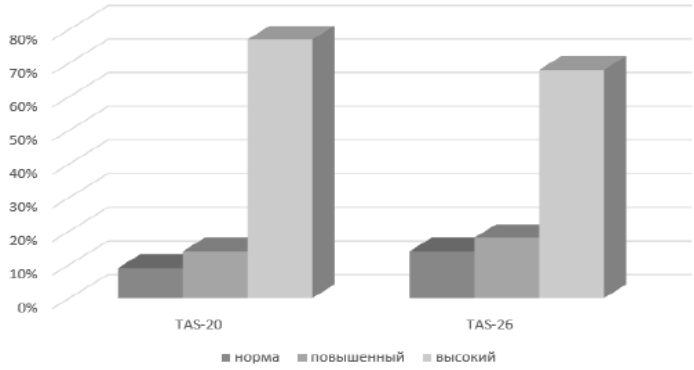

Рис. 1. Уровни алекситимии у женщин с диагнозом «алкогольная зависимость»

Как видно из рис. 1, по результатам опросника TAS-20 у 77 % женщин с алкогольной зависимостью ярко выражены показатели алекситимии, по результатам опросника TAS-26 выраженная алекситимия наблюдается у 68 % выборки.

По результатам опросника TAS-20, в группе риска находятся 14 %, 9 % испытуемых не испытывают проблем с идентификацией эмоций и собственных чувств. С использованием опросника TAS-26 средние показатели алекситимии выявлены у 18 %, у 14 % определен низкий уровень алекситимии.

С использованием опросника TAS-20 выявлены следующие проявления алекситимии: «Трудности идентификации чувств» (ТИЧ), «Трудности описания чувств» (ТОЧ), «Внешне ориентированное мышление» (ВОМ).

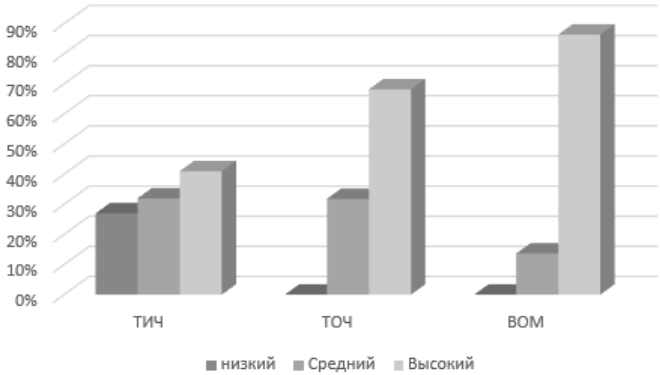

Рис. 2. Проявления алекситимии у женщин с диагнозом «алкогольная зависимость»

Как видно из рисунка, 27 % женщин с алкогольной зависимостью имеют низкий уровень алекситимии по показателю «Трудности идентификации чувств», 32 % средний и 41 % – высокий уровни выраженности данного проявления алекситимии. Высокий уровень показателя «Трудности описания чувств» выявлен у 68 %, средний уровень обнаружен у 32 % испытуемых. Высокий уровень склонности к внешне ориентированному мышлению имеет подавляющее большинство респондентов – 86%, у 14% диагностирован средний уровень склонности к внешне ориентированному мышлению.

Из результатов исследования видно, что женщинам с алкогольной зависимостью свойственно проявление алекситимических признаков. В частности, им присущи трудности с распознаванием, идентификацией и выражением своих чувств и эмоций, внешне-ориентированный тип мышления, неспособность понимать и брать в расчет точку зрения или опыт другого человека, бедность фантазии и символизации своего опыта. Можно предположить, что дефицит и неосознанность эмоциональных реакций приведут к усугублению таких проявлений личности зависимого пациента, как склонность к одиночеству, депрессиям, анозогнозии, и, как следствие, ухудшит течение болезни и повлечет дальнейшее разрушение личности.

Психологическое консультирование женщин с алкогольной зависимостью поможет им раскрыться как «чувствующей» личности, приведет к снижению уровня алекситимичных проявлений и существенно увеличит шансы на успех реабилитационных мероприятий. В этих случаях целесообразно рекомендовать групповое психологическое консультирование, предоставляющее возможности установления контактов с женщинами с подобными проблемами, что способствует созданию безопасного психологического пространства, располагающего к раскрытию и развитию личностного ресурса (коммуникативных навы-

ков, способностей к выражению и распознаванию своих эмоций, а также эмоций других людей, умений обращать внимание на свой внутренний мир и перенимать опыт окружающих).

Учитывая средний возраст испытуемых (45 лет), а также то, что при переживании долгосрочного постабстинентного синдрома участники группы неминуемо столкнутся с необходимостью осознания экзистенциальных данностей, целесообразно в процессе консультирования придерживаться традиций экзистенциального подхода. Актуальность этого подхода, с точки зрения Н. Ю. Куценко и И. В. Ярославцевой, состоит в рассмотрении человека не как комбинации статических механизмов, а как постоянно проявляющую себя экзистенцию: в переживании конкретным человеком своей тревоги, одиночества, страха, отчуждения [4; 5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркова Н. П., Ванкон И. Г., Ярославцева И. В. Третичная профилактика зависимости от психоактивных веществ. Иркутск : Круг, 2011. 56 с.

2. Баркова Н. П., Ярославцева И. В. Зависимое поведение: клинико-психологические аспекты профилактики и коррекции : учебно-метод. пособие ; под общ. ред. И. В. Ярославцевой. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2014. 251 с.

3. Взаимосвязь алекситимии и аффективно-личностных свойств у лиц с зависимостью от алкоголя / И. В. Григорьева, М. М. Скугаревская, М. Н. Трущенко, Т. А. Адамчук // Проблемы здоровья и экологии. 2018. № 4(58). С. 36–41.

4. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // Вестник Кемеров. гос. ун-та. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162. URL: https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-152-162 3.

5. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Отражение экзистенциальной традиции в практике психологического консультирования (на примере психологического консультирования в формате гештальт-подхода) // Известия Иркут. гос. ун-та. Серия: Психология. 2021. Т. 35. С. 45–56

6. Семин И. Р., Есин Д. О. Взаимосвязь качества жизни и алекситимии у больных алкогольной зависимостью // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2013. № 6(81). С. 10–13

7. Тархан А. У. Нейропсихологические механизмы алекситимии и ее связь с алкогольной анозогнозией // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2013. № 1. С. 71–79.

8. Brems C., Namyniuk L. The relationship of childhood abuse history and substance use in an Alaska sample // Substance Use & Misuse. 2002. Vol. 37, N 4. P. 473–494. https://doi.org/10.1081/JA-120002806

9. The Relationships between Early Trauma, Dissociation, and Alexithymia in Alcohol Addiction / G. Craparo, V. Ardino, A. Gori, V. Caretti // Psychiatry Investigation. 2014. Vol. 11, N 3. P. 330–335. https://doi.org/10.4306/ pi.2014.11.3.330

10. Ziolkowski M., Gruss T., Rybakowski J. K. Does alexithymia in male alcoholics constitute a negative factor for maintaining abstinence? // Psychother. Psychosom. 1995. Vol. 63, N 3-4. P. 169–173. https://doi.org/10.1159/000288955

11. Alexithymia in women and men hospitalized for psychoactive substance dependence / M. G. Haviland, M. S. Hendryx, D. G. Shaw, J. P. Henry // Compr. Psychiatry. 1994. Vol. 35, N 2. P. 124–128. https://doi.org/10.1016/0010-440x(94)90056-n

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СОЗАВИСИМЫМ РОДСТВЕННИКАМ

Посохова С. Т., Стряпухина Ю. В.
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: kurry@yandex.ru

Созависимость – это нелинейное, неоднородное, сложное для понимания явление. В предыдущей статье [8] мы рассмотрели существующие в отечественной и зарубежной литературе подходы к определению данного феномена с точки зрения смысла и пришли к выводу, что ядром созависимости является самоотношение личности как обобщенное чувство в адрес собственного «Я». Нарушение формирования самоотношения в детстве или его деформация под влиянием травмирующей ситуации жизни с зависимым близким приводит к развитию у человека созависимости и проявлению ее на разных уровнях бытия. Трансформируется ценностно-смысловая сфера личности, возникает и развивается болезненное состояние, определяющее деформацию личности, что, в свою очередь, вызывает устойчивые негативно окрашенные психические состояния, формирует искаженное отношение к близкому зависимому и деструктивные взаимоотношения с ним, а также наиболее ярко проявляется во внешнем поведении человека. В целом специалисты сходятся в том, что состояние созависимости нуждается в не менее, а иногда и в более пристальном внимании и коррекции, чем какая-либо другая зависимость.

Созависимый человек может обратиться за помощью, но, как правило, не для себя, а для зависимого близкого. На этом этапе очень важной становится работа по преодолению мощных механизмов психологической защиты: отрицания, вытеснения, рационализации. Искаженное самоотношение, отрицание человеком своей созависимости, невозможность принять себя и свою реальность такой, какая она есть, может быть серьезным препятствием для получения любых видов помощи [4; 7; 9; 10].

Однако при положительном развитии сценария созависимые рано или поздно начинают осознавать необходимость получения помощи для самих себя. Вариантов помощи созависимым родственникам в настоящее время существует достаточно много. Это, например, анонимные группы поддержки и взаимопомощи, работающие по двенадцатишаговым программам, психотерапевтические группы, духовно-ориентированные группы на приходах храмов, просветительская работа, индивидуальное консультирование, рекомендации по самопомощи.

В литературе можно встретить исследования, направленные на оценку эффективности реабилитационных программ для зависимых. Что же касается работы с родственниками зависимых, здесь, в основном, могут приводиться конкретные примеры улучшения жизни, личный опыт, без опоры на какие-либо статистические данные. Следовательно, возникает необходимость формирования доказательной базы эффективности той или иной программы.

Целью данной статьи является анализ основных подходов, существующих сфере оказания помощи созависимым, а также попытка поиска критериев эффективности оказания психологической помощи родственникам зависимых.

Анонимные группы взаимопомощи

Первая программа выздоровления от зависимости, в основе которой лежит система Двенадцати Шагов, – это программа содружества «Анонимные алкоголики» (АА). Она была создана в 1935 г. и с тех пор не утратила своей актуальности. В настоящее время в мире насчитывается более 100 000 групп АА по всему миру. На основе этой программы впоследствии были созданы другие анонимные сообщества для людей с разными видами зависимостей, а также для их родственников и друзей.

Например, «Ал-Анон» – это содружество родственников и друзей алкоголиков, которые делятся друг с другом своим опытом, силой и надеждой, чтобы решить общие проблемы. Члены «Ал-Анона» верят, что алкоголизм – это семейная болезнь и что перемена отношения к этой болезни может способствовать выздоровлению каждого. Цель этого содружества – помочь семьям алкоголиков через соблюдение Двенадцати Шагов, понимание и ободрение самих алкоголиков [1]

«Алатин» – содружество подростков, имеющих пьющих родителей.

«Анонимные Созависимые» – это сообщество мужчин и женщин, общей целью которых является развитие здоровых взаимоотношений.

Также существуют анонимные группы для родственников наркоманов («Нар-Анон»), игроманов и другие.

Все эти группы являются группами взаимопомощи. Их работа основана на следовании Двенадцати Шагам и Двенадцати Традициям. Люди учатся выстраивать отношения с Высшей Силой, как они понимают ее, и каждому предоставляется возможность воспользоваться этим же правом.

В общих чертах двенадцатишаговая программа описывает 4 этапа выздоровления от созависимости и зависимости: первый этап – выживание, второй – переотождествление, третий – работа с ключевыми проблемами, четвертый – реинтеграция (возвращение к новой целостности) [11].

Основная часть выздоровления в любой двенадцатишаговой программе – посещение собраний. Там участники могут делиться своим опытом, мыслями, чувствами, своим процессом выздоровления с группой. Возможность говорить и быть услышанным без перебивания или комментариев является мощным целительным опытом для многих людей, так же как и выслушивание других людей таким же образом.

Одним из важных аспектов работы анонимных сообществ является возможность индивидуальной работы со спонсором. Целью спонсорства является развитие отношений один на один с более опытным членом группы для более глубокой работы над собой по Шагам [1; 11; 12].

Духовно-ориентированные группы

После возрождения трезвенного движения внутри Церкви на приходах стали создаваться группы помощи зависимым и их родственникам. Работа в данном направлении ведется по-разному. Например, может использоваться модифицированная с учетом религиозной концепции двенадцатишаговая программа (реабилитационные центры «Зебра», «Фавор» и др.)

Может проводиться работа в формате школ трезвости и обществ трезвости. Школа трезвости – это цикл занятий (курс лекций или семинаров) для формирования и закрепления мотивации к трезвой жизни. Слушатели курса утверждаются в трезвости, обретая ее для себя как личную нравственную ценность, осваивают специальные знания, опыт церковной и духовной жизни. По окончании курса все желающие могут принять обет трезвости [12].

К этой группе можно отнести и такую форму помощи, как семейные клубы трезвости. Первый семейный клуб трезвости создал в 1964 г. в Югославии профессор В. Удолин. В России первый семейный клуб трезвости был создан протоиереем А. Бабуриным в 1992 г. На российской почве метод был изменен и переосмыслен. Раз в неделю члены клубов собираются на двухчасовые беседы, построенные по принципу духовно ориентированного диалога [12].

Авторские программы помощи созависимым

На сегодняшний день разработано достаточно много авторских программ и методов психологической и психотерапевтической помощи созависимым. Например, психотерапевтические программы реабилитационных центров включают широкий спектр форм и методов работы. Значительное внимание уделяется диагностике, в процессе которой выявляется мотивация пациента, сущность запроса и глубина проблемы. Как правило, курс психотерапии состоит из двух этапов.

Сначала пациент проходит индивидуальное консультирование, после чего его включают в групповые программы углубленной работы. Дополнительным предложением центров являются психообразова-

тельные программы, направленные на информирование молодых людей о сути феномена созависимости, ее проявлениях и влиянии на жизнь. Одной из задач является формирование навыков преодоления стрессовых ситуаций, релаксации, умения дифференцировать и адекватно выражать разнообразные чувства и эффективно взаимодействовать с окружающими.

Достаточно широко используется программа В. Д. Москаленко. В ее основе лежит идея о том, что групповая психотерапия является главным методом преодоления созависимости. Основные темы занятий данной программы – это работа с чувствами, контролирующее поведение, отделение, акция-реакция, границы, родительская семья, самооценка, избавление от психологии жертвы, умение думать, работа с утратой, принятие себя [5].

Актуальной является концепция Г. А. Шичко. На уроках трезвости зависимые получают новую информацию, которая позволяет им переосмыслить свое поведение и избавиться от негативных программ. Ежедневное ведение дневника и сочинения помогают вернуть изначально заложенную в каждом человеке установку на трезвость [11].

Индивидуальное консультирование и самопомощь

С. Н. Зайцев предлагает технологию особого рода вмешательства по коррекции созависимых отношений с использованием рациональной семейной психотерапии. Речь идет о сверхподробном проговаривании механизмов и признаков созависимости с оспариванием ложных суждений созависимых. Изложение концепции созависимости заканчивается обязательным рассмотрением путей и способов решения проблемы [3].

О. А. Шорохова предлагает программу самопомощи по преодолению созависимости, где подробно описаны игры и упражнения для тех, кто всерьез хочет заняться самопсихотерапией созависимости, кто стремится к личностному и духовному росту, хочет нести ответственность за свою жизнь [11].

М. Битти достаточно подробно описывает шаги по самопомощи, основываясь на Двенадцатишаговой программе. Она предлагает вопросы для самоанализа и размышления, приводит примеры из жизни и практики, полагая это в основу заботы о себе [2].

Р. Норвуд в разделе «Путь к выздоровлению» предлагает десять этапов выздоровления: обратиться за помощью, сделать свое выздоровление главным приоритетом своей жизни, вступить в группу взаимопомощи, развивать свою духовность повседневной практикой, перестать контролировать своего зависимого и руководить им, учиться не увлекаться «играми», мужественно бороться со своими проблемами и недостатками, развивать свои личные потребности, стать «эгоистич-

ным», поделиться с другими людьми своими переживаниями и накопленным опытом [6, с. 268].

Проанализировав разные подходы к оказанию помощи созависимым, можно сделать следующие выводы.

1. Эффективность помощи в каждом направлении носит достаточно субъективный характер. В качестве главного критерия оценки эффективности мы предлагаем взять самоотношение личности как интегральный измеряемый компонент созависимости.

2. Мы придерживаемся мнения, что наиболее эффективным вариантом оказания психологической помощи созависимым родственникам может стать динамичная синтетическая программа, разработанная с учетом особенностей и потребностей ее участников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анонимные алкоголики // Alcocholics Anonymous World Series, Inc. ; пер. с англ. 4-е изд. New-York, 2011.

2. Битти М. Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости. М., 1997. 331 с.

3. Зайцев С. Н. Созависимость – умение любить: Пособие для родных и близких наркомана, алкоголика. Нижний Новгород, 2004. 90 с.

4. Кузнецова И. Н. Опыт работы со взрослыми детьми алкоголиков (ВДА) по теме «Отрицание» //. Вопросы науки и образования. 2017. № 11(12). С. 188.

5. Москаленко В. Д. Зависимость – семейная болезнь. М .: Пер Сэ, 2009.

6. Норвуд Р. Женщины, которые любят слишком сильно. М. : Добрая книга, 2004. 350 с.

7. Петрова Н. Н. Проблема созависимости и подходы к ее решению // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2016. № 2, Т. 11. С. 606–612.

8. Посохова С. Т. Некоторые подходы к определению феномена созависимости // Modernity: человек и культура : сборник выступлений и докладов по материалам XXIV научно-практической конференции молодых ученых. СПб. : Изд-во РХГА, 2022.

9. Посохова С. Т., Яцышин С. М. Ценностно-смысловые проявления созависимости матерей при наркотизации детей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2008. Вып. 3. С. 149–156.

10. Шаповал И. А. Детерминанты резистентности созависимости к психологической коррекции // Концепт. 2014. № 9 (сент.). С. 71–75. URL: http://e-koncept.ru/2014/14241.htm.

11. Шорохова О. А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. СПб. : Речь, 2002. 136 с.

12. Шугаев И. Алкоголик в семье: чем могут помочь близкие / лит. ред. Е. В. Русанова. М. : 2018. 184 с.

ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ В КОНТЕКСТЕ КОВИД-АНТИВАКЦИОННЫХ НАСТРОЕНИЙ

Пригода А. В.
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»
Оренбург, Россия
Email: anastasia9241@mail.ru

В начале 2022 г. вопрос о COVID-19 утратил абсолютный приоритет в мировой информационной повестке, тем не менее сохранение достигнутого коллективного иммунитета, обеспечение безопасности активной социальной жизни граждан не снимают актуальности ковид-вакцинирования. Уже меньше придается значения информационной поддержке борьбы с короновирусной инфекцией, но модификации вируса по-прежнему заставляют ряд стран принимать активные меры для предотвращения распространения данного заболевания. По данным Росстат на март этого года количество заболевших COVID-19 уменьшилось до +0,3 %, по сравнению с началом года, когда рост забеливаемых составлял +0,8 %. Несмотря на возможность констатации положительной динамики в данном направлении в России, мы наблюдаем вспышки заболеваний в других странах, которые зачастую проходят на фоне невозможности организации столь же скоординированных мер по блокированию возможности передачи вирусной инфекции, как это было реализовано в 2020 г.

К сожалению, в России лишь 68 % населения привито хотя бы одним компонентом вакцины и 62,3 % населения от общего числа граждан полностью привито. Вакцинация является добровольной процедурой и поэтому не все люди согласны прививаться от короновирусной инфекции. Контингент людей, которые отказываются от данной вакцины, в народе называют антиваксерами. Это люди, которые оспаривают эффективность, безопасность и правомерность вакцинации, иными словами – антипрививочники. Их убеждения строятся на домыслах, на неофициальных фактах и мнениях людей, ориентирующихся скорее на житейские предрассудки, нежели на научные исследования. Численность людей, относящихся к данной категории значительно меньше по отношению к вакцинированным. Однако все же эта категория людей не позволяет сформировать устойчивый коллективный иммунитет, сохраняя, тем самым, риск новых вспышек заболеваний, связанных с COVID-19.

Различия в психологии людей, прошедших вакцинацию на фоне активно публикуемых в средствах массовых информации прямо противоположных точек зрения и отказывающихся от нее, лежат в плоскости прикладных задач психологии с точки зрения формирования ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих.

Закономерно, что предметом исследования в этом ракурсе стало сравнение жизнестойкости у людей с противоположным отношением к проблеме ковид-вакцинирования.

Профессор университета Ирвайн (США) Сальвадоре Мадди использовал термин hardiness для обозначения качественной характеристики системы убеждений о себе, о мире и об отношениях с миром. Однозначного перевода на русский язык данного термина нет. Термин hardiness может быть переведен на русский посредством использования целого ряда синонимов: выносливость, устойчивость, смелость, отвага, неустрашимость, дерзость. Однако перечисленные слова обладают довольно понятным содержанием в русском языке и обозначают скорее отдельные свойства личности либо психофизиологические характеристики индивида [1]. Учитывая, что применяется данный термин автором С. Мадди прежде всего в контексте проблематики психического здоровья и сохранности здоровья психики в сложных жизненных ситуациях, устоявшийся перевод данного термина на русский язык как «жизнестойкость» представляется довольно удачным.

С целью реализации сравнительного анализа жизнестойкости у людей с разным типом отношения к ковид-вакцинированию, нами было проведено исследование, в котором в общей сложности приняли участие 76 человек.

Для достижения целей исследования была использована психодиагностическая методика оценки жизнестойкости – Тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева), который включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (hardycoping) со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Первоначально рассмотрим наличие/отсутствие взаимосвязи между возрастом респондентов и количественными показателями трех автономных компонентов по Тесту жизнестойкости С. Мадди. Результаты корреляционного анализа приведены в табл. 1.

Таблица 1

Эмпирические значения сравниваемых групп по параметрам методики «Жизнестойкость» (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева)

Параметры	Возраст
вовлеченность	–0,034974
контроль	–0,045763
принятие риска	**–0,304335**
жизнестойкость	–0,091500

Примечание. Достоверные различия выделены жирным шрифтом. В таблице приведены только значимые достоверные корреляционные связи для $p \leq 0,5$.

Как видно из табл. 1, существует устойчивая обратная корреляционная связь между принятием риска и возрастом. То есть, чем моложе респондент, тем в большей мере он способен принимать риск и наоборот.

Обнаруженная корреляционная связь полностью совпадает с выводами Майкла Граббе (Michael A. Grubb) и его коллег из Нью-Йоркского университета. Согласно проведенным исследованиям, уменьшение серого вещества в правой задней теменной коре с возрастом приводит к тому, что люди все готовы рисковать и принимать решения, способные привести к неожиданному результату [3]. То есть, по мере взросления, для людей все больше становятся важны последствия их решений, то, как это отразится на окружающей их действительности.

Если выявленная взаимосвязь между возрастом и убеждением в нецелесообразности и даже опасности вакцинирования существует, то можно ожидать, что мы обнаружим достоверные различия по параметру возраста в эмпирически выделенных группах. Данное утверждение и стало основной гипотезой нашего исследования.

С целью проверки гипотезы из числа респондентов, принявших участие в исследовании, были сформированы три группы на основании объективных данных о вакцинировании и их мнения относительно целесообразности данной процедуры. Объективная информация, послужившая основанием для выделения эмпирических групп, собиралась посредством анкеты, предваряющей основной психодиагностический пакет. В число вопросов, вошедших в данную анкету, были следующие: возраст, трудовой статус, статус вакцинации, наличие/отсутствие опыта заболевания COVID-19 (без учета штамма и степени тяжести протекания заболевания), в случае отрицательного статуса вакцинирования, предлагалось ответить на вопрос о планах поставить вакцину от COVID-19. На основании совокупности ответов по значимым вопросам генеральная выборка была разделена на три группы, обозначенные, как:

1-я группа – вакцинированные (58 %);

2-я группа – планирующие поставить прививку (23 %);

3-я группа – антиваксеры (19 %).

Количественное соотношение групп в значительной степени отражает общую статистику по вакцинированию в России и, следовательно, можно говорить о достаточной репрезентативности выборки.

Ниже, в табл. 2 представлены основные описательные статистики по параметру возраста в трех группах, выделенных по объективным основаниям.

Как видно из табл. 2, ни в одной группе распределение значений по параметру признака не может быть отнесено к нормальному распределению. Соотношение значений критериев моды и медианы указывают скорее на отсутствие достоверных различий по признаку возраста.

Таблица 2

Описательные статистики по параметру возраста групп, выделенных по признаку отношения к ковид-вакцинированию

Группа	Значение критерия Шапиро – Уилка	Медиана	Мода
Вакцинированные	*W* =,80961; *p* =,00000	22	22
Планирующие поставить прививку	*W* =,76649; *p* =,00007	22	множеств.
Убежденные антиваксеры	*W* =,74026; *p* =,00001	23	23

Оценка достоверности различий между выделенными группами по параметру возраста по критерию Манна-Уитни подтвердило это в полной мере. Так, уровень значимости составил для различий между 1 и 3 группами 0,958 и 0,113 между 1 и 2 группами.

Таким образом, возраст как таковой не может быть рассмотрен в качестве фактора, объясняющего наличие устойчивого убеждения в нецелесообразности и/или опасности ковид – вакцинирования.

Учитывая тот факт, что все же принятие риска характерно для людей более молодого возраста, следует обратить внимание на то, что именно представляется наиболее рискованным решением для конкретного человека: вакцинирование или отказ от него. Это вопрос может получить свое эмпирическое развитие и научное осмысление уже в контексте исследования содержательно-смысловых аспектов, связанных с доверием или недоверием к вакцинированию, с оценкой риском снижения качества жизни в результате заболевания COVID-19, с индивидуальной значимостью возможных изменений в соматическом состоянии конкретных людей. Иными словами, проведенное исследование дает основание утверждать, что в практике формирования ответственного отношения к ковид-вакцинированию особое значение приобретают методы сематического анализа явлений, составляющих пространство актуальной сферы жизнедеятельности человека [2].

ЛИТЕРАТУРА

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

2. Болдырева Т. А., Тхоржевская Л. В. О возможностях применения метода семантического дифференциала в исследовании личности // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире : сборник научных трудов участников Международной конференции, Москва, 24–26 апреля 2013 года / под общ. ред. Н. Б. Карабущенко. М. : Российский университет дружбы народов, 2013. С. 80–85.

3. Нейроанатомия учитывает возрастные изменения в предпочтениях риска / M. Grubb, A. Tymula, S. Gilaie-Dotan et al. // Nat Communun 7, 13822 (2016).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ЕГО ФАКТОРОВ У КЛИНИЧЕСКИХ ОРДИНАТОРОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

Рой А. П., Суроегина А. Ю.
ГБУЗ «НИИ СП им. Н. В. Склифосовского ДЗМ»
Москва, Россия

Пандемия COVID-19, а также сопутствующие ей вызовы и ограничения, лишь усугубили проблему профессионального выгорания среди специалистов системы здравоохранения, которая давно находилась в фокусе внимания профессионального психологического сообщества.

Наиболее уязвимой категорией сотрудников медицинской сферы, вместе с тем, длительное время остаются так называемые «молодые врачи» или клинические ординаторы, обучающиеся по программам ординатуры. По результатам обширного национального опроса, проведенного Британским Королевским колледжем до пандемии, было выявлено, что 70 % молодых врачей работали сверхурочно в условиях перегрузок, а 25 % сообщали, что сложившаяся ситуация остро сказывается на их психическом здоровье [2]. Отечественные специалисты также отметили, что значительная часть их проблем с психическим и физическим здоровьем связана со стрессом на работе [1].

Молодые врачи, начинающие свое профессиональное становление, и до пандемии сталкивались с рядом дополнительных дистресс-факторов, присутствовавших на каждом из этапов взаимодействия: системном, коллегиальном и индивидуальном. Наиболее значимыми вопросами системного уровня являются – вынужденное совмещение трудоемкой учебы и ответственной работы вследствие выраженной финансовой нагрузки, а также сложности при поиске работы ввиду специфики отрасли. На коллегиальном уровне самыми распространенными становятся: необходимость адаптации в устоявшемся иерархичном коллективе; подчиненная позиция; жесткие критерии оценки, базирующиеся на высокой степени ответственности. На индивидуальном уровне: неуверенность в своих силах, страх обратиться за помощью, связанный с социально предписанным перфекционизмом, под которым подразумевается наличие нереалистичных требований к «идеальному специалисту» [6]. Дополнительным фактором риска выступает работа в скоропомощных стационарах, особенно в отделениях реанимационного типа, связанная с повышенной ответственностью и неотложностью при оказании помощи [1].

Пандемия и сопровождающие ее качественно новые проблемы обострили уже имеющиеся трудности среди данных профессионалов, а также спровоцировали дополнительные, влияющие на все сферы их жизни. Среди наиболее частых выделяются: недовольство качеством полученного обучения и тревога по поводу дальнейшей деятельности ввиду недостатка практического опыта из-за перепрофилирования больниц во время пандемии, а также теоретических знаний из-за болезни педагогического состава. Важным дистресс-фактором для молодых врачей также становится напряжение и выгорание их кураторов, также работающих в условиях повышенного напряжения, что приводит к снижению обмена опытом и коллегиальной поддержки [4]. Вместе с тем исследование 10 178 молодых специалистов Пакистана выявило ключевую роль одиночества, обострившегося с началом пандемии, как фактора профессионального выгорания и эмоциональной дезадаптации врачей [7].

Подобные тенденции ставят первостепенной задачу создания методов профилактики синдрома профессионального выгорания, а также способов поддержки и самоподдержки сотрудников медицинских учреждений, особенно в условиях, учитывающих возможное повторение ограничений. На данный момент существует множество исследований, предлагающих различные меры, даже в условиях пандемии. От национальных кампаний на системном уровне, предлагающих создание комфортной обстановки для сотрудника на рабочем месте, посредством внедрения: комнат отдыха, ухода за собой и приготовления пищи, а также гибкой смены работников в «красной и зеленой зонах» с целью получения необходимого отдыха; до создания на коллегиальном и индивидуальном уровне инструментов помощи в виде: бригадных команд поддержки в живом взаимодействии и онлайн-платформ в дистанционном формате [5; 8]. Однако, несмотря на систематизированность рекомендаций, стоит отметить их малую реальную внедренность ввиду сложности использования, а также частое отсутствие оценки эффективности, что требует дальнейшего изучения.

В таких условиях одним из ключевых направлений профилактики профессионального выгорания может стать метод психологического тренинга. Так, краткосрочный (8 недель), но интенсивный тренинг (2,5 часа в неделю), переходящий далее в поддерживающий формат (10 месяцев с понижением количества встреч до 2,5 часов в месяц) – показал субъективное снижение выраженности профессионального выгорания в англо-норвежском исследовании [3].

В течение 2021 г. на базе ГБУЗ г. Москвы «НИИ СП им. Н. В. Склифосовского ДЗМ», в рамках проблемы профилактики профессионального выгорания среди клинических ординаторов разных направлений, психологической службой института была проведена

серия факультативных занятий в тренинговом формате. На начальном этапе, весной 2021 г., была подготовлена и апробирована программа практических занятий, на основе литературного обзора факторов профессионального выгорания, а также актуального запроса клинических ординаторов базы. Среди наиболее частых профилактических задач отмечались: техники снижения стресса на рабочем месте (84 %), алгоритмы общения с пациентами в начале работы (57 %) и при конфликтной ситуации (58 %). Часть работы проходила в онлайн-формате ввиду болезни некоторых слушателей, что, по субъективным отзывам посещающих, не снизило качества полученных знаний. Серия состояла из 5 практических занятий:

1. На первом занятии участникам предлагалось ознакомление с когнитивной моделью аффективных расстройств Аарона Бека в качестве базового инструмента самонаблюдения в ситуациях профессионального взаимодействия ввиду образовательного формата групп;

2. На второй встрече оценивался вклад когнитивных искажений в процесс общения с пациентами и их родственниками. Были предложены практические кейсы с последующим разбором случаев в парах, основанные на опыте работников службы, являющихся также и клиническими сотрудниками института. Также для закрепления материала предоставлялись подготовленные кинематографические видеокейсы для обсуждения группой. Было выявлено, что 100 % ординаторов, несмотря на высокую степень психологической образованности, отмечали у себя наличие когнитивных искажений, мешающих взаимодействию и в профессиональной, и в личной жизни;

3. Третье занятие посвящалось освоению алгоритмов «сообщения плохих новостей» (в первую очередь новости об утрате, ввиду специфики базы), «установления контакта» и работы с лицами в аффективно заряженном состоянии; происходило ознакомление с различными приемами слушания. Информация закреплялась при помощи подготовленных буклетов, содержащих в себе опорную информацию;

4. На четвертом – происходило освоение техник, направленных на формирование навыка эмоциональной саморегуляции. Рассматривались релаксационные техники, конструкт mindfulness. Производилась их групповая отработка, показавшая по субъективным отзывам групп – важность подобных методов в системе снижения симптомов усталости и улучшении настроения;

5. Пятое занятие было отведено закреплению пройденного материала.

После каждого занятия – собиралась обратная связь, позволяющая выделить темы для дальнейшего включения в структуру тренинга и произвести его первичную оценку, 100 % клинических ординаторов оценили практическую пользу и качество полученных знаний. Среди

наиболее частых предложений отмечались: потребность в добавление сходных алгоритмов для взаимодействия с коллегами, кураторами; необходимость освоения способов продуктивного реагирования не только на конфликтные ситуации с пациентами и их родственниками, но также и на комплименты, преступающие грань рабочих и лечебных отношений.

На следующем этапе работы, осенью 2021 г., были добавлены лекционные занятия, соответствующие темам, затронутым на практических занятиях, был сформирован полноценный курс психологической подготовки из 20 часов очной работы, который вместе с тем мог быть адаптирован под онлайн-формат в случае усиления ограничений. Стоит также отметить, что до данного этапа участниками тренинга становились все желающие, однако, ввиду продолжающейся пандемии COVID-19 и высокой нагрузки в первую очередь на сотрудников реанимаций, факультатив был предложен всем клиническим ординаторам направления «Анестезиология и реаниматология».

Участники тренинга получали видоизмененную методику «термометр стресса» Дж. Холланд с инструкцией оценить свое состояние до и после тренинга, а также анкеты обратной связи, которые включали следующие вопросы: «оцените полезность тренинга по шкале от 1 до 10, где 1 – совсем не полезно, 10 – очень полезно», «что из того, что обсуждалось сегодня, показалось Вам наиболее важным», «было ли что-то во время тренинга, что вызвало беспокойство», «хотели бы Вы продолжить обсуждение какой-то из тем? Какой?».

Стоит отметить высокую включенность молодых специалистов. Так, средняя посещаемость составила более 80 %. Вместе с тем 84 % респондентов отметили значимость полученных знаний и отработанных навыков. Ординаторы отмечали важным возможность высказаться и поделиться своим мнением («на занятии учитывалось мнение каждого, все могли высказаться», «нашел полезным просто делиться своим опытом») – из анкет обратной связи), а также отмечали полезность приобретаемых навыков («навык выходить из круговорота деструктивных мыслей и изменять их», «были даны возможности выхода из сложных ситуаций», «важен поиск контакта с родственниками и налаживание контакта с пациентом с помощью различных стратегий», «важно понять точку зрения другого, предупреждать сложные ситуации заранее и разряжать их в процессе возникновения», «техники саморегуляции и самопомощи удобно применить», «полезно узнать как правильно сообщать об уходе близкого», «интересный опыт – встать на место пациента»). Отмечено, что наиболее высоко были оценены второе (75 % респондентов отметили высокий уровень полезности встречи), третье (60 %) и четвертое (80 %) занятия, что говорит о значимости для молодых специалистов не только знаний в области коммуни-

кации с пациентами в сложных ситуациях, но также и практических техник саморегуляции и снижения стресса. Интересно, что 94 % респондентов, которые написали в анкете темы, которые хотели бы обсудить более подробно, дали высокую оценку полезности тренинга, по сравнению с группой ординаторов, которые ничего не ответили на этот вопрос – только 20 %. Можно предположить, что более включенные и мотивированные участники тренинга считали его наиболее полезным и содержательным.

Согласно анализу методики «Термометр стресса», 40 % респондентов отмечали снижение стресса после занятия, 54 % не отмечали изменений, у 6 % отмечался подъем значений на 1–2 балла, что может говорить об индивидуальной значимости поднимаемых тем во время тренинга. На завершающем занятии были проведены индивидуальные беседы с участниками тренинга и даны краткие дополнительные рекомендации по вопросам психологической профилактики профессионального выгорания.

Полученные тенденции подтвердили целесообразность данного способа профилактики профессионального выгорания среди клинических ординаторов. В 2022 г. планируется дальнейшее проведение уже подготовленных программ и подготовка новых (с учетом выдвинутых в ходе работы тем).

ЛИТЕРАТУРА

1. Матюшкина Е. Я., Микита О. Ю., Холмогорова А. Б. Уровень профессионального выгорания врачей-ординаторов, проходящих стажировку в скоропомощном стационаре: данные до ситуации пандемии // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 2. С. 46–69. https://doi.org/10.17759/cpp.2020280203

2. Aitkenhead D. Panic, chronic anxiety and burnout: Doctors at breaking point // The Guardian. 2018. March 10. URL: https://www. theguardian.com/society/2018/mar/10/panic-chronic-anxiety-burnout-doctorsbreaking-point (дата обращения: 20.02.2022)

3. Association of an educational program in mindful communication with burnout, empathy, and attitudes among primary care physicians / M.S. Krasner [et al.] // JAMA. 2009. Vol. 302 (12). P. 1284–1293. https://doi.org/10.1001/jama.2009.1384

4. Forbes M., Iyengar S., Kay M. Barriers to the psychological well-being of Australian junior doctors: A qualitative analysis // BMJ. 2019. Vol. 9 (6). URL: https://bmjopen.bmj.com/content/9/6/e027558 (дата обращения: 20.02.2022).

5. Forsythe R., Suttie S. Enhancing junior doctors' working lives. Surgery (Oxf), 2020. Vol. 38(10). P. 607–611. https://doi.org/10.1016/j.mpsur.2020.07.002

6. Holland J., Bultz B. The NCCN guideline for distress management: A case for making distress the sixth vital sign // Journal of the National Comprehensive Cancer Network, 2007. Vol. 5 (1). P. 3–7. https://doi.org/10.6004/jnccn.2007.0003

7. Kerrien M., Pougnet R., Garlantézec R., et al. Prévalences des troubles anxieux, de l'humeur et de la souffrance au travail des internes de médecin // La Presse Médicale. 2015. Vol. 44 (4-1). P. 84–91. https://doi.org/10.1016/j.lpm.2014.06.042

8. Natsuhara K., Borno H. The Distance Between Us: the COVID-19 Pandemic's Effects on Burnout Among Resident Physicians // Medical science educator, 2021. Vol. 31(6). P. 2065–2069. https://doi.org/10.1007/s40670-021-01431-7

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОГО САМООТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Фролович А. П.
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Иркутск, Россия
E-mail: 1005asya@mail.ru

Проблема формирования адекватного самоотношения у подростков в процессе группового психологического консультирования имеет большое значение в связи с тем, что именно в подростковом возрасте происходит его становление (Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн, И. И. Чеснокова и др.), которое может сопровождаться множеством психосоциальных противоречий: с одной стороны, подросток уже воспринимает себя как самостоятельную, особенную личность, с другой стороны, ему не хватает уверенности и он может сомневаться в себе.

Актуальность проблемы психологического консультирования в формировании адекватного самоотношения может быть объяснена также тем, что ранее сформированная подростком система оценочных суждений в свой адрес, и в адрес «других», сложившееся эмоционально-ценностное отношение к собственному Я, начинает подвергаться влиянию оценочных суждений сверстников, выступающих в данном возрасте значимой референтной группой. Создающееся внутриличностное противоречие в оценке себя и «других», в ценностях и интересах имеет свое проявление в поведении, отражающее наличие той или иной личностно значимой проблемы. Психологическое консультирование поможет выявить имеющиеся проблемы в самоотношении подростка и сформировать адекватное отношение к таким проявлениям данного феномена, как внутренняя конфликтность, самообвинение, осознание собственной ценности и познание себя. Групповое консультирование особенно актуально, так как именно здесь могут проявиться проблемы межличностного общения, решение которых так важно для данного возраста.

Подростковый период – самый длительный переходный период в жизни человека, он характеризуется чередой различных физических изменений, которые связаны с половым созреванием и вхождением ребенка во взрослую жизнь. Подросток проходит трудный путь в своем развитии, преодолевает внутренние конфликты с самим собой и с окружающими, и в итоге стремиться обрести чувство полноценности своей личности. Таким образом, важно, чтобы подросток обладал благоприятным и позитивным отношением к себе, адекватной самооценкой, чтобы у него была возможность противостоять трудностям социальной обстановки, и он мог лучше ориентироваться, и адаптироваться в окружающей среде.

С точки зрения исследователей психологической науки в формировании самоотношения критическим представляется именно подростковый возраст [2]. Особенности развития самоотношения в данном возрастном этапе определяют и последующую жизнь личности.

Рассмотрение проблемы самоотношения современными учеными в аспекте возрастной и педагогической психологии показывает, какое важное воздействие имеет самоотношение на формирование активной жизненной позиции, направленности личности [1]. В данном возрасте впервые становятся значимыми такие потребности, как интроспекция, самоанализ, отношение к себе, собственная регуляция поведения, устремленность к самовоспитанию и целенаправленность на пути к изменению себя. Возникновение данных потребностей обусловливает осознание личностных несоответствий с внешними требованиями, идеалами и нормами [2].

Еще одна сторона, требующая особого понимания и внимания, заключается в неоценимой значимости процесса формирования позитивного самоотношения, которое анализировалось исследователями Е. В. Бондаревой, Н. М. Борытко, Л. С. Выготским, М. В. Корепановой, Н. К. Сергеевой [3]. По мнению авторов, это сложный процесс, который однозначно связан и зависим с условиями социального развития подростка, поведением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми, личным жизненным опытом, системой норм и установок и т. д.

Необходимо отметить, что одним из главных механизмов формирования самоотношения выступает личностная рефлексия. У подростков можно заметить повышенную критику в свой адрес, усиление внимания на своих негативных чертах характера и внешности, что впоследствии вызывает острые переживания. У старших подростков критика к себе снижается, отношение к себе становится более адекватным, спокойным, благоприятным, однако, на первый план выступает проблема противоречия Я-реального и Я-идеального. И. С. Кон считает, что такое противоречие считается нормальным и естественным итогом когнитивного развития [2].

Таким образом, самоотношение подростков является важнейшей проблемой для исследователей, так как этот возраст является определяющим для формирования самосознания и становления самоотношения.

Психологическое консультирование является эффективным способом оказания психологической помощи в формировании адекватного самоотношения. По нашему мнению, именно психологическое консультирование является эффективным видом психологической помощи, которое может способствовать формированию адекватного самоотношения, чтобы совсем еще молодой человек впоследствии мог жить продуктивнее, развивать навыки решения жизненных задач, при встрече с новыми жизненными трудностями и требованиями, развивать и поддерживать межличностные отношения, реализовывать потенциал своей личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Столин В. В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983.
2. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984.
3. Выготский Л. С. Педология подростка. М. : Наука. 1931.

РАЗДЕЛ 6

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых
Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

К ВОПРОСУ О ЛЮБВИ И ДРУЖБЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Васильева А. А.
МАОУ г. Иркутска СОШ № 63
Иркутск. Россия
E-mail: Babanova57@mail.ru

Дружба является важнейшей формой деятельности в подростковом возрасте. Содержание дружбы во многом связано с общением, которое выступает условием психического развития. Большое число исследователей подросткового возраста отводят дружбе одну из центральных ролей в этом жизненном периоде. Но есть проблема: 10 % учащихся 5–8-х классов и 4 % – 9–11-х классов хотят, но не могут подружиться, чувствуют одиночество и стремятся к решению этой проблемы. Материалы данной работы могут быть использованы на тематических классных часах. Они помогают школьникам лучше разобраться в значимых для них вопросах, связанных с интимно-личностной сферой, которая наиболее активно развивается в подростковом и юношеском возрасте. Работая над проектом, мы поняли, что нужно провести ряд занятий для подростков по вопросам дружбы, составили сценарий и осуществили задуманное. Наш проект помог подросткам найти друзей, преодолеть свое одиночество.

Цель: изучить отношение подростков к любви и дружбе.

Задачи: изучить информационные источники; составить социологический опросник, провести исследование; проанализировать полученные данные; снять видеоролик «Интервью с подростками на тему любви и дружбы; сделать выводы и рекомендации.

Объект исследования: любовь и дружба в подростковом возрасте.

Предмет: отношение подростков к любви и дружбе.

Рабочая гипотеза: любовь и дружба – важное условие психологического развития подростков, их взросления и преодоления эгоизма.

Дружба – вид устойчивых, индивидуально-избирательных межличностных отношений, характеризующихся взаимной привязанностью их участников, усилением процессов доверия, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности [2]. Это отношения между людьми, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов [3]. Подростковая любовь характеризуется сильными чувствами, которые свойственны этому возрасту. Стремительность, яркость, острота, спонтанность, безрассудство. Эти чувства поражают своей искренностью и чистотой, как правило, подростки полностью погружаются в них. Функциями любви и дружбы в подростковом возрасте являются: самопознание и познание Другого, развитие Образа Я; развитие самостоятельности, перестройка системы отноше-

ний со взрослыми; взаимопомощь, социальная и эмоциональная поддержка; удовлетворение потребности в самоуважении; кооперация в значимых видах деятельности. С возрастом направленность на самопознание в дружеских отношениях возрастает, но не уводит в тень совместные интересы и кооперацию. Отношения дружбы выступают для подростков не только и не столько областью чистого самопознания, сколько активно-действенной практикой познания себя в общении и деловом сотрудничестве со значимым сверстником [3].

Ученый Иван Степанович Кон выделяет следующие параметры межличностных отношений дружбы:

– поведенческие: круг общения, из которого выбираются друзья, мера избирательности, преобладающие формы общения (диады, триады, компании), устойчивость дружеских объединений;

когнитивные: представления о дружбе, уровень взаимопонимания; эмоциональные: модальность эмоциональных переживаний, эмпатия;

– коммуникативные: особенности межличностной коммуникации, включая установление отношений, знакомство, самопрезентацию, способы разрешения конфликтов, распределение коммуникативных ролей;

– ценностно-нормативные: ценности дружбы, нормы отношений (кодекс товарищества), значимость дружбы [4].

Дружеские отношения в подростковом возрасте часто регулируются неформальным кодексом правил [1]. Ученые Аргайл и Хендерсон провели ряд исследований: направленных на выявление общих правил взаимоотношений между друзьями [Там же].

В исследовании были выделены неписанные правила дружбы, объединенные в четыре общие сферы взаимодействия.

Первая сфера взаимодействия связана с обменом, где выделяются правила: делиться новостями о своих успехах; выражать эмоциональную поддержку; добровольно помогать другу в случае необходимости; стараться, чтобы другу было приятно в твоем обществе; возвращать долги и оказанные услуги (правило инструментального обмена «ты мне, я тебе»).

Вторая сфера – сфера интимности, выраженная правилом: уверенность в друге и доверие к нему.

Третья сфера – отношение к третьим лицам, конкретизируется в правилах дружбы: защита друга в его отсутствие; терпимость к людям, значимым для друга; отсутствие публичной критики друга; хранение тайн и секретов, известных друзьям; отсутствие ревности и критики других личных отношений друга.

Четвертая сфера – сфера координации взаимодействия между друзьями: отсутствие поучений и назойливости дружеских отношений; уважение внутреннего мира и автономии друга.

С целью изучения отношения подростков к дружбе был составлен опросник.

1. Ваш пол, возраст.
2. Вы уже испытывали чувство романтической любви к противоположному полу? а) да б) нет, в) затрудняюсь ответить.
3. У Вас были дружеские отношения с противоположным полом? а) да б) нет, в) затрудняюсь ответить.
4. Сколько времени продолжались ваши доверительные взаимоотношения с противоположным полом? а) меньше месяца б) от месяца до трех. в) почти полгода г) дольше года д) дольше двух лет.
5. Что вы больше всего ценили в ваших отношениях? а) доверие, б) взаимопомощь в) радость от общения г) общие интересы, взаимопонимание д) ничего е) затрудняюсь ответить
6. Между вами часто были конфликты? а) да б) нет в) было поразному г) затрудняюсь ответить
7. Кто чаще был инициатором конфликтов? а) девочка б) мальчик в) оба
8. Ваши родители поддерживали ваши отношения? а) да б) нет в) затрудняюсь с ответом г) они не знали.
9. Вы сильно переживаете ссоры и конфликты? а) да б) нет в) затрудняюсь с ответом
10. Вы бы хотели, чтобы у вас были дружеские отношения с противоположным полом? а) да б) нет в) затрудняюсь с ответом
11. Вы верите в любовь с первого взгляда? а) да б) нет в) затрудняюсь с ответом
12. Что Вы посоветуете своему другу (подруге), который Вам расскажет о своей сильной влюбленности?

Если сравнивать ответы мальчиков и девочек на последний вопрос, то очевидным становится противоречие в подходах к влюбленности. Большинство девочек считают, что нужно быть осторожной, не спешить, лучше узнать другого человека и поменьше о себе рассказывать. Мальчики, наоборот, готовы к решительным действиям, но при этом слушать подсказки сердца и добиваться своего.

81 % респондентов признаются в том, что у них уже была романтическая любовь, 8 % не могут ответить на этот вопрос, и 11 % уверены, что любви никогда не было, даже в детском садике они не влюблялись. 90 % подростков верят в дружбу и имеют дружеские отношения; 4 % считают, что у них никогда не было дружбы, это дети из неблагополучных семей, их родители выпивают, состоят на учете в полиции и в этих семьях нарушены принципы доверия и безопасности. Почти половина респондентов, а именно, 45 % отмечают частые ссоры с друзьями и возлюбленными; у 28 % ссор никогда не было; 27 % уверены в

том, что иногда ссоры случались, но очень быстро приходили к взаимопониманию. Верят в любовь с первого взгляда 21 % опрошенных, 42 % не верят, 37 % не смогли ответить на этот вопрос. Отношение родителей к дружбе подростков в основном положительное: 52 % родители поддерживали отношения; 9 % были категорически против и 29 % ничего не знали о увлечениях детей.

Анализ роли дружбы для подростков позволяет выделить две характеристики: поиск психологической близости и взаимопонимани, проявление преданности и поддержки во взаимоотношениях. Дружба в подростковом возрасте обеспечивает ряд аспектов психологического благополучия: возможность для исследования своего «Я» и развития глубокого понимания другого человека. Повышается чувствительность к позиции, переживаниям, потребностям себя и другого, развивается способность к эмоциональной децентрации (преодоление эгоизма).

Гипотеза подтвердилась. Дружба является инструментом решения задач развития детей в подростковом возрасте, обеспечивая самораскрытие и самопознание, формирование идентичности личности па основе активного само-исследования, получения обратной связи от партнера и сравнения себя со сверстником как равнозначным и равноправным партнером. При этом нужно учитывать, что некоторые подростки могут испытывать дефицит дружеских отношений и они нуждаются в старших наставниках, учащихся и педагогах-психологах, которые готовы им помочь в решении этих вопросов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргайл М., Хендерсон М. Кодекс дружбы. URL: http://msk.treko.ru/show_article_1420 (дата обращения: 22.03.2022).

2.Ожегов С. И. Словарь русского языка / под общ. ред. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М. : Оникс ; Мир и Образование, 2007.

3. Карабанова О. А. Социальная ситуация развития ребенка (структура, динамика, принципы коррекции). URL: https://www.klex.ru/af7 (дата обращения: 22.03.2022).

4. Кон И. С. Дружба. Очерк. 1998. URL: https://libking.ru/books/sci-/sci-psychology/271076-igor-kon-druzhba-etiko-psihologicheskiy-ocherk.html (дата обращения: 22.03.2022).

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ЭКСТРАВЕРСИИ И СКЛОННОСТИ К РАЗЛИЧНЫМ НАУКАМ

Лукошко-Смолкин Д. И.
ГБОУ школа № 100
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: daniil.lukoshko.smolkin@gmail.com

Изменения во всех сферах жизни вокруг нас набирают все больший и больший темп. Навыки принятия быстрых и в то же время, корректных решений становятся все актуальнее. Для их развития человеку необходим не только интеллект, но и понимание своих личностных особенностей, которые могут способствовать адаптации к жизни в современном мире.

Такое умение использовать собственные сильные стороны актуально и для процесса получения школьного образования. Понимание своего внутреннего мира, своих особенностей позволяет школьникам находить наиболее оптимальные для себя тактики овладения материалом. Ведь сама система образования одинакова для всех и не учитывает индивидуальные качества учеников.

Одной из центральных личностных черт, влияющих на процесс обучения, является, на наш взгляд, экстраверсия. Рассматривая этот феномен, мы обратились к подходу Ганса Айзенка, который оценивал уровень экстраверсии с точки зрения степени общительности человека, его потребности в контактах с другими [1].

Существующие исследования подтверждают наличие взаимосвязи уровня экстраверсии с различными аспектами учебного процесса. Например, установлено, что показатели уровня развития речи у экстравертов значительно превышают эти же показатели у интровертов. Кроме того, замечено, что успеваемость последних чаще имеет более низкие результаты [2]. Опыт других исследователей обнаруживает, что экстраверсия связана с гибкостью мышления. Люди с высоким уровнем экстраверсии характеризуются умением быстро переключаться с одной категории на другую, в то время как интровертам этот процесс дается сложнее. Вместе с тем экстраверты демонстрируют показатели оригинальности мышления ниже, чем люди склонные к интроверсии [3].

Актуальность изучения личностных особенностей школьников в контексте учебного процесса связана с тенденциями индивидуализации образования, с потребностью в новых способах оценки усвоения материала. Целью исследования было найти и обосновать взаимосвязь уровня экстраверсии и склонности к различным наукам у школьников старших классов. Предполагалось, что старшеклассникам чаще свойственен высокий уровень экстраверсии. Также мы допускали, что для

этой категории учащихся уровень экстраверсии имеет прямую связь со склонностью к точным наукам. Предмет исследования: уровень экстраверсии и склонность к различным наукам. Объект исследования: ученики девятых классов.

Участие в исследовании приняло 72 учащихся из четырех девятых классах одной из школ Санкт-Петербурга: 36 юношей и 36 девушек. Методический комплекс включал в себя краткую биографическую анкету, тест оценки творческого мышления Торренса (модифицированный вариант) и личностный опросник Г. Айзенка (подростковый). Исследование проводилось очно, в два этап, при помощи заранее подготовленных бланков. Полученные данные обрабатывались в программах Microsoft Excel и SPSS 25.

В своем исследовании мы сравнили показатели уровня экстраверсии девятиклассников, полученные с помощью различных методик. Результаты самооценки личностных черт, которые мы обозначили как «субъективная экстраверсия», выявили, что 62,5 % опрошенных школьников относят себя к экстравертам. Данные, полученные с помощью проективной методики Торренса – «проективная экстраверсия» – говорят о присутствии среди опрошенных 56,9 % экстравертов. А основываясь на результатах опросника Г. Айзенка, можно говорить, что к экстравертам относится 52,8 % девятиклассников. Таким образом можно заключить, что среди девятиклассников, действительно, преобладают экстраверты.

Вместе с тем мы можем наблюдать некоторое заметное расхождение в группе интровертов по показателям самооценки и результатам проективной методики с данными, полученными при помощи личностного опросника Айзенка. Здесь можно предположить, что школьники, ощущающие себя интровертами и проявляющие себя таковыми в творческой деятельности, в социальном взаимодействии способны обнаруживать в себе некоторые качества экстравертов. Уместно будет вспомнить, что об этом же писал Юнг, говоря, что люди не делятся четко на два полюса – экстравертов и интровертов. А значит практически в каждом из нас можно обнаружить качества и того, и другого типа личности [4].

Результаты сравнения представлены на рис.

По результатам корреляционного анализа установлена связь между уровнем экстраверсии по методике Айзенка и склонностью школьников к наукам (r = 0,300, при $p \leq 0,05$). Таким образом, можно говорить, что девятиклассники, проявляющие склонность к точным наукам, чаще имеют более высокий уровень экстраверсии. В подтверждение этого можно отметить тенденцию к взаимосвязи субъективной экстраверсии с той же склонностью девятиклассников к наукам (r = 0,216, при $p \leq 0,1$).

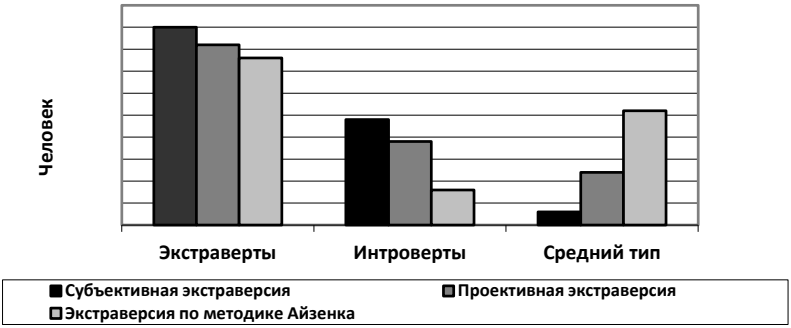

Рис. Распределение учащихся девятых классов по типам личности

Кроме того, обнаружена связь между уровнем экстраверсии по методике Айзенка и полом учащихся (r = 0,261, при $p \leq 0{,}05$). Она говорит о том, что среди юношей уровень экстраверсии выше, чем среди девушек. Примечательно, что девушки при этом имеют более успешные показатели в гуманитарных науках, чем юноши. Об этом говорит связь между средним гуманитарным баллом и полом респондентов (r = 0,260, при $p \leq 0{,}05$).

Таким образом, нам удалось доказать, что среди девятиклассников большинство является выраженными экстравертами. Также мы подтвердили взаимосвязь уровня экстраверсии и склонности к точным наукам у школьников старших классов. Кроме того, мы выявили еще несколько особенностей, касающихся типа личности, склонности к тем или иным наукам, а также пола учащихся. Полученные результаты могут быть использованы учителями школ в составлении планов уроков и оценки успеваемости. А при углубленном изучении, способствовать обновлению учебного процесса на более глобальных уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерить личность. М. : Когито-Центр, 2000. 283 с.

2. Борисова Л. И. Связь интроверсии и экстраверсии с успешностью обучения ребенка в школе // Студенческий научный форум : материалы V Международной студенческой научной конференции. 2013. URL: https://scienceforum.ru/2013/article/2013007360 (дата обращения: 08.11.2021).

3. Фокина И. В. Связь творческого мышления и показателя экстраверсии-интроверсии у подростков // Перспективы Науки и Образования. 2013. № 6. С. 161–165.

4. Юнг К. Г. Психологические типы ; пер. с нем. СПб. : Ювента. М. : Прогресс-Универс, 1995. 716 с.

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Материалы
XXI Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых

Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.

Печатается в авторской редакции

Темплан 2022 г. Поз. 69
Уч.-изд. л. 40,8

ИЗДАТЕЛЬСТВО ИГУ
664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124