

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Межвузовский сборник научных статей
с международным участием

Выпуск 12

*Рекомендовано
редакционно-издательским советом
учреждения образования
«Барановичский государственный университет»*

Барановичи
БарГУ
2023

УДК: 159.9

Редакционная коллегия:

канд. пед. наук, доц. А. Н. Унсович (*председатель*); канд. психол. наук, доц. Т. Е. Яценко; канд. филос. наук, доц. А. Г. Иценко (*зам. председателя редколлегии, науч. ред.*); д-р психол. наук, проф. Н. Д. Джига; д-р психол. наук, проф. В. В. Селиванов; канд. психол. наук, доц. Е. А. Клещева; канд. филос. наук, доц. Г. В. Жук; канд. психол. наук, доц. Н. И. Олифирович

Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов: межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т; редкол.: А. Н. Унсович, Т. Е. Яценко, А. Г. Иценко [и др.]. — Барановичи: БарГУ, 2023. — Вып. 12.—497 с.

Межвузовский сборник содержит статьи, посвященные актуальным проблемам возрастной, педагогической и социальной психологии, а также социальной философии, философской антропологии, философии религии, религиоведения. Представлены результаты теоретико-эмпирических исследований и авторские методические разработки.

Адресуется специалистам системы профессионального образования, студентам учреждений высшего образования, аспирантам, научным и практическим работникам в области образования.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за достоверность приведенных эмпирических данных, статистических данных, фактов и цитат. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).

Текстовое электронное издание

Системные требования:

IBM PC 486 (рекомендовано Pentium и выше); Windows XP и выше или Linux;
Adobe Acrobat Pro DC; ОЗУ 256 Мб; видеокарта и монитор (1024 × 768);
мышь; дисковод CD-ROM

Регистрационное свидетельство № 2012336223 от 23.10.2023 г.

© БарГУ, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1 Психология. Педагогика

Аксёнова О. Е. Развитие коммуникативных компетенций студентов-психологов.....	7
Ануфрикова Н. С. Взаимосвязь факторов суицидального риска и особенностей межличностных отношений обучающихся раннего юношеского возраста	13
Банул К. А. О проблеме формирования коммуникативной компетенции медицинского работника.....	24
Бараева Е. И., Василевская Л. В. Эмоциональное выгорание как критерий состояния психического здоровья педагога.....	32
Боровикова Н. А. Определение взаимосвязи между педагогическими условиями продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля и учебными достижениями студентов.....	41
Приступа Е. Н., Иванникова А. М., Софронова Д. А. Формирование представлений о семейных ролях у дошкольников в сюжетно-ролевых играх	51
Кананчук О. О. Нейропедагогика о когнитивных процессах и развитии навыков саморегуляции в подростковом возрасте	59
Клещёва Е. А., Корпик Д. В. Взаимосвязь паттернов семейного взаимодействия и образа детства у супругов.....	67
Коломиец О. В., Гори Н. Ю. Детерминанты выбора карьеры педагога.....	78
Комкова Е. И., Кононов С. С. Социальный интеллект и когнитивно-личностное развитие старших дошкольников.....	85
Король М. А. Характеристики толерантности к неопределенности у девушек раннего и позднего юношеского возраста.....	95
Короткевич О. А., Выдровская В. В. Психологический аспект проблемы переживания счастья подростками с разным уровнем интернет-зависимости.....	104
Кухар Е. Н., Короткевич О. А. О проблеме взаимосвязи кибербуллинга и суицидального риска у подростков.....	117
Кухтова Н. В., Матвеева Я. В. Феномен обиды в контексте юношеского возраста.....	128
Кухтова Н. В., Гордина А. А. Суицидальные проявления современных подростков.....	134
Левчук З. С. Поликультурная образовательная среда университета: концептуальные основы проектирования.....	143
Лизакова Р. А. Демотивирующая дихотомия ожиданий и актуализации операционно-профессиональной деятельности молодых специалистов экономических специальностей.....	158
Лутохина Т. Д., Щербина А. И. Психолого-педагогическая диагностика социального неблагополучия ребёнка	168

Иванова М. Д., Маркарян Н. Ю. Развитие субъектности будущих коррекционных педагогов.....	176
Мачуленко Н. В. Особенности применения различных копинг-стратегий протестантами.....	185
Мешерякова О. С., Кочеткова М. А., Приступа Е. Н. Психологические особенности виктимной личности в детском возрасте.....	195
Морозикова И. М., Бакулина В. С. Возможности использования психологического портрета преступника при раскрытии и расследовании киберпреступлений.....	201
Нифонтова Т. А., Корзун С. А. Взаимосвязь копинг-стратегий и склонности к суицидальному риску в старшем школьном возрасте.....	209
Новик З. А. Взаимосвязь саморегуляции и депрессивной симптоматики.....	220
Остапчук С. В., Крылова А. С. Агрессивность в юношеском возрасте как отдаленное последствие пережитого в детстве физического наказания.....	228
Приступа Е. Н., Юрченко А. С., Пивина Д. Д. Арт-терапия как способ психологической помощи младшим школьникам в стрессовой и кризисной ситуациях.....	238
Приступа Е. Н. Социально-психологические факторы буллинга в детской и подростковой среде.....	248
Приступа Е. Н., Квасная Д. В. Психологические факторы семейно-бытового насилия.....	257
Ракова С. С. Инновационные формы профориентации обучающихся общеобразовательных учреждений.....	265
Редюк А. Н. Домашнее насилие как угроза безопасности личности и общества.....	274
Руслякова Е. Е. Развитие городских, сельских энергетических сообществ как катализатор социально-экономического роста.....	283
Сида Е. Н. Содержание психолого-педагогической помощи семье.....	292
Стрепеткова А. А., Щербина А. И. Влияние дисфункциональности семьи на социальное развитие ребенка.....	297
Терещенко В. В., Хомяков А. Л. О специфике психолого-педагогического сопровождения личностной зрелости студента в условиях вузовского образования (теоретический аспект проблемы).....	306
Фищук Ю. С., Фогуэлл В. А. Арт-терапевтическое сопровождение образовательного процесса.....	315
Ходенкова А. С., Ошланова А. В., Приступа Е. Н. Факторы риска возникновения химической зависимости у подростков.....	323
Шатюк Т. Г., Слесарева А. С. Особенности дистресса у медицинских работников в период пандемии COVID-19.....	330
Шивилько А. П. Особенности адаптации иностранных студентов.....	339
Шин Ю., Приступа Е. Н. Юмор как педагогическая компетенция.....	347
Ярошевич А. С., Журо А. Н. Особенности привязанности к отцу ребёнка младшего школьного возраста в семьях с разным стилем воспитания.....	354
Ярошевич А. С., Пролесковская А. Р. Психология человека в ситуации неопределенности.....	362
Яценко Т. Е., Комлач Д. В. Жизнестойкость как предмет психологических	

исследований.....	372
Яценко Т. Е., Лелес А. С. Характеристики субъективного благополучия личности в юношеском возрасте.....	382
Яценко Т. Е., Олифирovich Н. И., Мусийчук М. В. Девиантная креативность личности в юношеском возрасте.....	3827

Раздел 2

Философия

Вируцкая С. В., Чернявская П. С. Проблема эвтаназии в XXI веке: философско-этический аспект.....	401
Иценко А. Г., Едко В. А. Особенности религиозной ориентации у обучающихся учреждений среднего специального и высшего образования.....	413
Ларионов В. В. Роль накопления знаний в реализации аффордансов артефактов (на примере оружия).....	427
Макарова А. К., Пятибратова О. А. Политический юмор и афористичность при взаимодействии общества и власти.....	439
Медиченко Л. Е. Культурологический анализ динамики формирования национальной традиции философствования.....	446
Мусийчук М. В. Приемы остроумия как когнитивно-аффективная аргументация в оперении «черного лебедя» Нассима Николаса Талеба....	457
Одиноченко В. А. Религия в условиях мировоззренческого плюрализма...	465
Трофимчук М. Ф. Главная философская проблема XXI века — человек...	474
Щербина А. И., Этова Д. А., Кожуханцев А. Е. Прохождение кризиса подросткового возраста в условиях религиозного воспитания в семье в современной России.....	482

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике научных статей представлены результаты теоретических и эмпирических исследований ученых Беларуси, России, Молдовы (Приднестровье) по актуальным проблемам психологии, педагогики и философии. В сборник вошли статьи, посвященные психолого-педагогической и социально-психологической проблематике функционирования человека в современном обществе: социально-психологические и информационно-технологические риски XXI века, личностные ресурсы, необходимые для преодоления объективных и субъективных трудностей, векторы развития личности в современных реалиях.

Философский аспект проблематики сборника представлен работами из самых разных областей философии. Так, философско-этическая отрасль представлена сложной и актуальной темой эвтаназии, затрагивающая и биоэтический, и юридический, и социокультурный аспекты данной проблемы; философско-религиоведческий блок представлен работами, освещающие самые различные аспекты религиозного феномена (религия и воспитание, психология религии, религия и мировоззрение); отдельно следует отметить работы в области философии юмора; присутствует также гносеологический и философско-методологический пласты философской проблематики.

Проблемное поле статей, представленных в психолого-педагогическом разделе сборника, охватывает вопросы развития коммуникативных компетенций личности, становления детско-родительских отношений и их влияния на взрослую жизнь человека, девиаций подростков и юношей, современных модификаций отклоняющего поведения, функционирования человека в ситуациях неопределенности, субъективного благополучия и жизнестойкости личности в современном мире, психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

В сборник вошли статьи, имеющие элементы как фундаментального, так и прикладного уровней, опирающиеся как на парадигмальные теоретико-концептуальные основания, так и на результаты оригинальных эмпирических исследований, что, естественно, повышает научную новизну работ, вошедших в тринадцатый выпуск сборника.

Материалы сборника будут востребованы в учреждениях дошкольного, общего среднего, среднего специального и высшего образования, в институтах повышения квалификации. Могут найти применение в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся и самообразовании специалистов педагогического и психологического профилей. Двенадцатый выпуск сборника научных статей подготовлен по материалам VIII научно-практического семинара с международным участием «Актуальные проблемы философии и психологии: наука — практике», ежегодно организуемого кафедрой психологии и физического воспитания факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет». Структура сборника построена по проблемно-дисциплинарному принципу, сборник разделен на два раздела: I — посвящён проблемам психологии и педагогики, II — философскому и религиоведческому блоку проблематики.

Раздел 1 ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА

УДК: 37.015.3-057.875

О. Е. Аксёнова

*Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка,
Минск, Беларусь*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматривается проблема развития коммуникативных компетенций студентов-психологов в процессе обучения. Выявлены особенности развития коммуникативных компетенций как детерминанты профессионального становления. Рассмотрены вопросы профессионального становления студентов, через изучение коммуникативных склонностей и уровня общительности. Статья адресуется для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов и специалистов, интересующихся проблемами коммуникативных компетенций в процессе обучения.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции; организаторские компетенции; профессиональное становление; коммуникативная склонность; общительность.

Табл. 2. Библиогр.: 7 назв.

O. E. Aksyonova

*Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank,
Minsk, Belarus*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCES OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

In the article the problem of development of communicative competences of students-psychologists in the educational process is considered. The peculiarities of development of communicative competences as determinants of professional development are identified. The issues of professional development of students are considered through the study of the communicative aptitudes and levels of sociability. The article is addressed to students, master's students, graduate students, professors and experts that are interested in the problems of communicative competences in the educational process.

Key words: communicative competences; organizational competences; professional development; predisposition to communicative skills; sociability.

Table 2. Ref.: 7 titles.

Введение. Недавние реформы в сфере высшего образования Республики Беларусь, которые коснулись сокращения срока обучения для многих специальностей, нуждаются в пересмотре традиционных подходов, которые используются при подготовке молодых специалистов. Сокращение срока обучения будущих психологов требует сосредоточить внимание на более целенаправленном развитии их профессионально-личностных качеств. Слабое развитие коммуникативной и организаторских компетенции приводит к ситуациям неразрешенных межличностных задач, сказывается на профессиональной самооценке, удовлетворенности от профессии и профессиональной мотивации специалистов.

Основная часть. Методологическую основу исследования составляют психологические теории общения и межличностного взаимодействия (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, В. Н. Куницына и др.); гуманистический подход (Ш. Бюлер, А. А. Леонтьев, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл, Г. Олпорт), исследование феномена компетентности в работах российских психологов (В. Н. Дружинин, И. В. Дубровина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская); представления о психологических особенностях студентов-психологов (И. В. Дубровина, М. А. Егорова, Л. Д. Колесникова, В. А. Петровский).

В тоже время вопросам профессионального становления будущих психологов, развитию у них коммуникативной и организаторских компетенций как детерминанты процесса обучения уделялось недостаточное внимание, что затрудняет разработку четких подходов к формированию личности будущих специалистов в период обучения в учреждении высшего образования.

Постоянное развитие коммуникативной и организаторских компетенций будет способствовать тому, что личности будет проще реализовывать функции общения, человек будет более успешен в профессиональной деятельности и карьерном росте. В научной литературе существуют различные определения коммуникативной компетенции. Так, В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова и В. М. Погольша [1, с. 15] считают, что **коммуникативная компетенция** — это владение определёнными

умениями и навыками, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание этикета, традиций, обычаев и культурных норм, этикета в сфере коммуникаций, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в средствах общения. Развитие коммуникативной компетенции у студентов-психологов является залогом дальнейшего развития их. При этом именно коммуникативная компетенция создаёт базу для профессионализма, успешности в будущей профессии профессионального роста студентов и позволяет более полно реализовать себя [2].

Цель исследования: изучить особенности коммуникативной и организаторской компетенций у будущих психологов на этапах профессионального становления.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научную литературу по проблеме коммуникативной и организаторской компетенций личности.
2. Изучить показатели коммуникативных склонностей и уровня общительности у студентов-психологов.

Методы и методики исследования: методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В. В. Синавской, В. А. Федоришина; тест «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского, метод сравнения и интерпретации данных, критерий Манна-Уитни.

База исследования: Институт психологии БПУ имени Максима Танка.

Выборка исследования: на первом этапе в лонгитюдном исследовании изучались коммуникативные склонности студентов, которые обучались на 1 курсе (43 человека), а затем на 3 курсе (43 человека).

На втором этапе в исследовании приняли участие студенты 1 курса (30 человек) и 3 курса (30 человек). На втором этапе исследования изучались уровни коммуникативной компетенции и общительности студентов 1 и 3 курсов. Общая численность испытуемых — 103 человека.

Коммуникативная компетенция очень сложная и масштабная характеристика личности, ее не просто полностью оценить и проследить изменения. Поэтому, для наблюдения и ее более конкретного изучения мы изучали ее компоненты:

коммуникативную склонность и общительность.

Коммуникативная склонность обеспечивает успешность и психологическую совместимость в коллективной деятельности. Развивается коммуникативная склонность на основе общительности, которая, определённым образом, закрепляясь в поведении, является предпосылкой для таких качеств личности, как эмпатия, рефлексия, направленность на общение, интерес к людям [3]. Эти качества необходимы для многих профессий в сферах, где работа связана с руководством и общением.

Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В. В. Синявского, В. А. Федоришина измеряет лишь наличный уровень развития коммуникативных склонностей в определённый период учёбы в университете. Низкий уровень развития данной склонности или способности не означает то, что он останется неизменным в процессе дальнейшего развития личности. Большое значение в изменении этого показателя играет положительная мотивация, целеустремленность и условия, способствующие успешному развитию данной склонности [4] (таблица 1).

Таблица 1 — Уровни коммуникативной склонности студентов-психологов (в абсол. вел.)

Курс	Уровни коммуникативной склонности		
	Низкий	Средний	Высокий
1	16	14	13
3	16	8	19

Коммуникативная склонность студентов 1 курса имеют: 16 человек — низкий уровень, 14 человек — средний уровень, 13 — высокий уровень. Для студентов-психологов 3 курса было выявлено, что 16 человек имеют низкий уровень, 8 человек — средний уровень, 19 человек — высокий уровень. Для определения значимых различий коммуникативной склонности по 1—3 курсам результаты подверглись статистической обработке критерием Манна-Уитни. Было получено, что существуют статистически значимые различия между показателями уровней коммуникативной склонности у студентов в процессе обучения.

В процессе профессионального становления в Институте психологии на старших курсах у студентов изменяется уровень коммуникативных склонностей. Для студентов 1—го курса, которые имеют средний уровень развития коммуникативных склонностей, выявлена тенденция к повышению этого показателя к 3—му курсу. Высокий уровень коммуникативных склонностей у студентов 1—го курса увеличился на 14% при переходе на 3—ий курс. У 37% студентов 1—го курса, у которых определен низкий уровень коммуникативной компетенции, динамики к 3—му курсу — не наблюдается. Следовательно, развитие коммуникативной компетенции может происходить при условии наличия среднего уровня коммуникативных склонностей.

Одним из основных свойств личности, обеспечивающим успешность общения, взаимодействия личности, способствует комфортному проживанию в обществе, является общительность. Наибольшее развитие уровня общительности происходит посредством взаимодействия личности с другими индивидами. Как правило, общительные люди лучше справляются с непростыми жизненными ситуациями, больше удовлетворены своей жизнью и меньше подвержены стрессу. Исходя из вышеперечисленного, можно причислить общительность к важному компоненту, который способствует развитию будущего профессионального становления студентов-психологов.

Для исследования уровня общительности у студентов-психологов был использован тест «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского (таблица 2).

Таблица 2 — Уровни общительности студентов 1 и 3 курса (в абсолютных величинах/ %)

Уровень / курс	1 курс	3 курс
Высокий уровень	12 (40%)	18 (60%)
Средний уровень	18 (60%)	12 (40%)

Получены показатели уровня общительности: высокий уровень — 40% (12 человек), средний уровень общительности характерен для 60% студентов (18 человек), низкий уровень общительности не характерен для студентов 1-го курса. Для студентов-психологов 3-го курса было выявлено, что 60% (18 человек) — высоким уровнем

общительности, 40% (12 человек) обладают средним уровнем общительности, низкий уровень общительности не характерен для студентов 3-го курса.

Для определения различия уровня общительности по 1—м и 3—м курсам результаты данных подверглись статистической обработке, критерием Манна-Уитни, которые показывают статистически значимые различия между показателями уровня общительности.

Заключение. Из полученных результатов можно сделать вывод о том, что у студентов-психологов наблюдается средний и высокий уровни общительности. Это может свидетельствовать о том, что студенты, поступая на 1—ый курс, имеют хорошо развитые навыки общения, что способствует более быстрой адаптации в новом коллективе, а также активному взаимодействию не только в неформальной обстановке, но и во время семинаров, тренингов и лабораторных занятий. Было выявлено, что к 3—ему курсу, число студентов с высоким уровнем общительности увеличивается с 40% до 60%.

В Институте психологии проводится целенаправленная работа по развитию коммуникативной компетенции, как детерминанты профессионального становления студентов-психологов. Развитие коммуникативных навыков происходит посредством овладения различными инструментами общения, а также нормами поведения, которые вырабатываются у студентов-психологов в процессе жизни в обществе на этапах профессионального становления [3].

Коммуникативная компетенция студентов-психологов является обязательным компонентом их успешного функционирования в профессиональной сфере. Она является динамической величиной и изменяется на основе индивидуального опыта личности студентов.

Развитие коммуникативной компетенции может осуществляться при условии наличия среднего уровня коммуникативных склонностей у студентов-психологов в процессе обучения в университете. Выявлена специфика коммуникативной компетенции для студентов 1 и 3 курсов через уровень общительности. Так у студентов-психологов 1-го и 3-его курсов отсутствует низкий уровень общительности, явно выражен средний и высокий уровни общительности. К 3-ему курсу существенно

увеличивается процент студентов с высоким уровнем общительности.

Для повышения уровня коммуникативной компетенции следует проводить тренинги базовых коммуникативных умений, в которых используется самоанализ, и тренинги делового общения. В ходе тренинга участники получают возможность расширить свои представления о коммуникативных ситуациях путем сравнений мнений всех членов группы [5; 6].

Список цитируемых источников

1. Райгорский, Д. Психодиагностика персонала. Методики и тесты / Д. Райгорский. — М.: Бахрах-М, 2007. — 498 с.
2. Галстян, О. А. Тренинг и развитие коммуникативной компетентности педагога / О. А. Галстян, М. К. Акимов // Высшее образование сегодня. — 2007. — №12. — С. 40—44.
3. Аксёнова, О. Е. Условия эффективности работы по развитию коммуникативных навыков будущих психологов / О. Е. Аксёнова // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. ; под общей редакцией Е. Л. Касьяник. — Вып. 5. — Мн.: РИПО, 2015. — С.51—55.
4. Соколов, А. В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие / А. В. Соколов. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. — 461 с.
5. Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погосыпа. — СПб.: Питер, 2002. — 544с.
6. Вегерчук, И. Э. Социально-перцептивная компетентность в профессиональном общении / И. Э. Вегерчук. — М.: МГУ, 1999. — 113с.

УДК: 159.922.8

Н. С. Ануфрикова

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Брест, Беларусь*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФАКТОРОВ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА И ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме выраженности факторов суицидального поведения в раннем юношеском возрасте, их взаимосвязи с особенностями межличностных отношений. Установлено, что как агрессивность, так и навязчивое дружелюбие и альтруизм коррелируют с отдельными факторами суицидального риска в раннем юношеском возрасте. Выявлено, что у обучающихся раннего

юношеского возраста с низким уровнем суицидального риска межличностные отношения основаны на доверии, ощущении внутренней свободы, способности защитить свои границы, не нарушая границ другого человека.

Ключевые слова: суицидальные факторы; межличностные отношения; юношеский возраст; риск суицидального поведения; корреляционный анализ.

Табл. 1. Библиогр.: 10 назв.

N. Anufrikova

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest, Belarus

INTERRELATION OF SUICIDAL RISK FACTORS AND FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONS OF EARLY ADOLESCENT STUDENTS

The article is devoted to the problem of the severity of factors of suicidal behavior in early adolescence their relationship with the characteristics of interpersonal relationships. It has been established that both aggressiveness and obsessive friendliness and altruism correlate with individual suicidal risk factors in early adolescence. It was revealed that among students of early adolescence with a low level of suicidal risk interpersonal relationships are based on trust a sense of inner freedom, the ability to protect their boundaries without violating the boundaries of another person.

Key words: suicidal factors; interpersonal relationships; adolescence; risk of suicidal behavior; correlation analysis.

Table 1. Ref.: 10 titles.

Введение. Межличностные отношения являются необходимым фактором функционирования личности в социуме. Особое место отношения с другими людьми занимают и в раннем юношеском возрасте (16—17 лет) [1], который характеризуется динамическими внутренними изменениями и постоянным усложнением взаимосвязей и отношений с окружающим миром. Исследуемый возраст является возрастом выраженных социальных потребностей в общении, которые реализуются посредством вхождения в образовательную среду. Поэтому при поступлении молодых людей в учреждение образования одними из ведущих мотивов для них нормативно выступают социальные [2].

Как отмечают А. М. Ахмедханов и Р. А. Ахмедханова, в юношеском возрасте стремление к общению, желание утвердиться в обществе обнаруживается при установлении контакта с другим,

дружба является ресурсом для развития собственной целостности [3].

В раннем юношеском возрасте усиливается потребность в понимании и сопереживании, в сочувствии, в установлении доверительных отношений. Отношения с окружающими людьми становятся более глубокими по своему содержанию, являются предметом осмысления, глубинных переживаний. Расширяется область интеллектуального и духовного общения, а также появляется эмоционально-насыщенная форма проявления отношений — любовь. Установление полоролевых взаимоотношений способствует становлению сексуальной идентичности, облегчает социализацию молодых людей [4]. Как отмечает А. И. Шадричева, дружба — важнейший вид эмоциональной привязанности и межличностных отношений юношеского возраста. В юношеской дружбе отчетливо проявляются половые коммуникативные особенности [5].

Так как возрастные границы юношеского возраста совпадают с периодом обучения в учреждениях высшего образования, О. Л. Осадчук отмечает, что в период обучения в студенческих группах происходят динамичные процессы формирования межличностных отношений (распределение групповых ролей, выдвижение лидеров и т. п.), проявляются такие социально-психологические явления, как коллективные переживания, мнения, явления подражания, конформизма, соревнования [6].

Важно отметить, что достижение личностью в юношеском возрасте идентичности субъективных представлений о себе в системе межличностных отношений, является важным условием для дальнейшей успешной социальной интеграции юношей и девушек во взрослом возрасте [7]. Нарушение данного процесса, неумение устанавливать межличностные отношения, неудовлетворенность этими отношениями могут привести к изоляции, чувству одиночества, которые являясь источником сильных переживаний, в свою очередь, могут стать фактором суицидального риска.

Суицидальное поведение в молодежной среде явление достаточно распространенное. У одних оно проявляется только в виде суицидальных мыслей, фантазий, другие же переходят к явным суицидальным действиям, исходом которых чаще всего

становится суицид (преднамеренное прекращение собственной жизни, самостоятельное и добровольное). Е. В. Ласый подчеркивает, что суицидальное поведение является аутоагрессивным поведением, проявляющимся в виде фантазий, мыслей, представлений или действий, направленных на самоповреждение или самоуничтожение и, по крайней мере, в минимальной степени мотивируемых явным или скрытым намерением смерти [8].

В свою очередь риск суицидального поведения (суицидальный риск) — это комплексная характеристика психического состояния дезадаптированной личности, сформированного индивидуально неповторимым сочетанием особенностей личности и способами ее взаимодействия с социальной средой в экстремальных для нее жизненных ситуациях (как правило, в условиях конфликта в системе значимых отношений), сопровождающегося негативно окрашенными аффективными переживаниями и отражающего степень сформированности суицидальных намерений [9].

Анализ теории суицидального поведения Т. Джойнера, проведенный А. А. Меньшиковой, позволяет отметить, что неудовлетворенность базовых межличностных потребностей (чувство брошенности и восприятие себя как обузы) нередко связаны с наличием суицидальных мыслей. Согласно межличностной теории суицидов, потребности в принадлежности и заботе со стороны близких людей невероятно значительны для личности, а их фрустрация является основным фоном возникновения суицидальных мыслей [10].

Таким образом, проведенный анализ теоретико-эмпирических данных свидетельствует, что особенности выстраивания системы межличностных отношений в раннем юношеском возрасте могут стать фактором суицидального риска.

Основная часть. Эмпирическое исследование, целью которого является определение взаимосвязи факторов суицидального риска и особенностей межличностных отношений обучающихся раннего юношеского возраста, было проведено в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина. Выборку составили 88 обучающихся 1-го курса юридического и физико-математического факультетов. Для достижения цели исследования использованы следующие методики: опросник суицидального

риска в модификации Т. Н. Разуваевой, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Расчет усредненных показателей факторов суицидального риска первокурсников (М) позволяет отметить, что достаточно высокий показатель наблюдается по фактору «социальный пессимизм» (3,09), который свидетельствует о восприятии мира как враждебно настроенного, недостойного личности исследуемых.

Средние показатели отмечены по факторам «аффективность» (2,77), «максимализм» (2,69), «несостоятельность» (2,52), «слом культурных барьеров» (2,50). Молодые люди склонны чрезмерно эмоционально реагировать на стрессовые ситуации, представлять себя некомпетентными и ненужными, заимствовать суицидальные модели поведения из литературы и кино, распространять неудачи в одной сфере жизни на другие, фиксироваться на них.

Низкие показатели отмечены по факторам «демонстративность» (1,77), «временная перспектива» (1,65), «уникальность» (1,50).

Общий интегральный показатель суицидального риска позволяет отметить, что среди обучающихся раннего юношеского возраста у 50 % наблюдается средний уровень суицидального риска, у 45,5 % низкий и у 4,5 % высокий.

Результаты диагностики межличностных отношений обучающихся раннего юношеского возраста позволяют отметить, что наиболее предпочитаемым типом отношений является альтруизм (М=7,5) и дружелюбие (М=7,2). Респонденты стремятся проявить ответственность по отношению к людям, деликатны, мягки в общении. Межличностные отношения характеризуются состраданием, симпатией, заботой, отзывчивостью. Обучающиеся склонны к сотрудничеству, выбирают компромиссный стиль в решении конфликтных ситуаций, стремятся быть в согласии с мнением окружающих. Для респондентов очень важно заслужить признание и любовь окружающих.

Адаптивное поведение у обучающихся раннего юношеского возраста наблюдается по следующим типам межличностных отношений: авторитарный (М=5,7), подчиняемый (М=5,6), эгоистичный (М=5,3), зависимый (М=5,2). Респонденты могут проявлять уверенность в себе, эгоистические черты, при этом в общении вежливы, скромны, эмоционально сдержанны, способны

подчиняться. Наблюдается некоторая конформность, мягкость в поведении. На низком уровне выраженности находятся такие типы, как агрессивность ($M=4,9$) и подозрительность ($M=4,9$): обучающиеся упорны, настойчивы и энергичны, проявляют адекватную критичность по отношению к социальным явлениям и окружающим людям.

Результаты по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Степень выраженности типов межличностных отношений у обучающихся раннего юношеского возраста (%)

Степень выраженности / тип межличностных отношений	низкая	умеренная	высокая	патологическая
	адаптивное поведение		экстремальное поведение	
агрессивный	50,0	43,2	4,5	2,3
дружелюбный	18,2	40,9	38,6	2,3
подозрительный	43,2	45,5	11,4	0,0
альтруистический	29,5	25,0	38,6	6,8
авторитарный	31,8	52,3	15,9	0,0
подчиняемый	36,4	43,2	18,2	2,3
эгоистичный	34,1	54,5	11,4	0,0
зависимый	38,6	47,7	11,4	2,3

Анализ экстремальных значений по типам межличностных отношений у обучающихся раннего юношеского возраста показывает, что экстремальное поведение по альтруистическому типу наблюдается у 45,6 % респондентов, по дружелюбному типу 40,9 %. Следовательно, обучающиеся стремятся быть дружелюбными и любезными со всеми, ориентированы на социальное одобрение, гиперответственны, проявляют навязчивость в своей помощи.

Экстремальное поведение по подчиняемому типу отношений отмечено у 20,5 %, выражающийся в покорности, склонности к самоунижению, слабости. Экстремально авторитарный тип (диктаторский, властный, деспотический характер межличностных отношений) прослеживается у 15,9 % студентов 1-го курса. Экстремальное поведение по зависимому типу наблюдается у 13,7 % обучающихся раннего юношеского возраста. Такие респонденты неуверенны в себе, имеют навязчивые страхи, опасения, тревоги, зависят от чужого мнения. Подозрительный тип

межличностных отношений имеет экстремальное значение у 11,4 % респондентов. Студенты отстраняются от кажущегося им враждебным мира, обидчивы, склонны к сомнению во всем, злопамятны. Экстремальное поведение по эгоистичному типу отношений зафиксировано у 11,4 %. Этим молодым людям присуще стремление быть над всеми, самовлюбленность, независимость. По агрессивному типу межличностных отношений экстремальное поведение наблюдается у 6,7 % обучающихся. Обучающиеся проявляют в отношениях с окружающими жесткость и враждебность. Следовательно, у большинства обучающихся раннего юношеского возраста наблюдаются адаптивные формы поведения в межличностном взаимодействии. Однако, чаще всего экстремальные, выраженные до крайней точки формы отношений прослеживаются в навязчиво-дружелюбном поведении, стремлении к одобрению других людей.

Для установления значимых взаимосвязей между факторами суицидального риска и особенностями межличностных отношений обучающихся раннего юношеского возраста, был использован критерий ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ показал следующие значимые взаимосвязи:

1. Установлены прямые и статистически высоко значимые ($p \leq 0,01$) связи двух факторов суицидального риска (общего интегрального показателя и уникальности) со всеми типами межличностных отношений: агрессивным ($r_{\text{эмп.}} = 0,45$; $r_{\text{эмп.}} = 0,51$), дружелюбным ($r_{\text{эмп.}} = 0,28$; $r_{\text{эмп.}} = 0,33$), подозрительным ($r_{\text{эмп.}} = 0,55$; $r_{\text{эмп.}} = 0,62$), альтруистическим ($r_{\text{эмп.}} = 0,48$; $r_{\text{эмп.}} = 0,55$), авторитарным ($r_{\text{эмп.}} = 0,34$; $r_{\text{эмп.}} = 0,50$), подчиняемым ($r_{\text{эмп.}} = 0,31$; $r_{\text{эмп.}} = 0,28$), эгоистическим ($r_{\text{эмп.}} = 0,30$; $r_{\text{эмп.}} = 0,31$), зависимым ($r_{\text{эмп.}} = 0,29$). Следовательно, обучающиеся с высоким уровнем суицидального риска, ощущающие уникальность собственного «Я» и своей жизни, склонны к социальной ригидности в отношениях, фиксации и экстремально высоким проявлениям того, либо иного типа межличностных отношений.

2. Установлены взаимосвязи демонстративности с агрессивным типом ($r_{\text{эмп.}} = 0,51$, $p \leq 0,01$), дружелюбным ($r_{\text{эмп.}} = 0,27$, $p \leq 0,05$), подозрительным ($r_{\text{эмп.}} = 0,55$, $p \leq 0,01$), альтруистическим ($r_{\text{эмп.}} = 0,46$, $p \leq 0,01$), авторитарным ($r_{\text{эмп.}} = 0,46$, $p \leq 0,01$), эгоистичным ($r_{\text{эмп.}} = 0,38$, $p \leq 0,01$). Это означает одинаковую

вероятность появления у тех обучающихся раннего юношеского возраста, которые испытывают желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, двух противоположных паттернов поведения: либо добиться сочувствия и понимания во взаимоотношениях с окружающими через открытую жесткость и враждебность, диктаторский характер отношений, властность, самовлюбленность, независимость, отчужденность по отношению к миру, подозрительность, обидчивость и недовольство; либо, напротив, посредством демонстрации дружелюбия, любезности со всеми, стремления к одобрению, гиперответственности, навязчивости в оказании помощи другим людям.

3. Выявлены корреляции аффективности с агрессивным типом ($r_{\text{эмп.}} = 0,33$, $p \leq 0,01$), дружелюбным ($r_{\text{эмп.}} = 0,25$, $p \leq 0,05$), подозрительным ($r_{\text{эмп.}} = 0,52$, $p \leq 0,01$), альтруистическим ($r_{\text{эмп.}} = 0,50$, $p \leq 0,01$), авторитарным ($r_{\text{эмп.}} = 0,28$, $p \leq 0,01$), эгоистичным ($r_{\text{эмп.}} = 0,27$, $p \leq 0,01$), зависимым ($r_{\text{эмп.}} = 0,47$ при $p \leq 0,01$). Названные взаимосвязи говорят о том, при доминировании эмоций над интеллектуальным контролем, чрезмерной эмоциональности молодые люди при выстраивании межличностных отношений руководствуются, с одной стороны, открытой жесткостью и враждебностью, проявляют властность, самовлюбленность, независимость, а также отчужденность по отношению к миру, подозрительность, обидчивость и недовольство, с другой — дружелюбие, любезность со всеми, неуверенность в себе, стремление к одобрению, гиперответственность, навязчивость в оказании помощи другим людям.

4. Обнаружены прямые корреляции несостоятельности с подозрительным ($r_{\text{эмп.}} = 0,40$, $p \leq 0,01$), подчиняемым ($r_{\text{эмп.}} = 0,48$, $p \leq 0,01$), зависимым ($r_{\text{эмп.}} = 0,21$, $p \leq 0,05$) типами межличностных отношений: обучающиеся раннего юношеского возраста, обладающие негативной Я-концепцией, имеющие яркое представление о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности, склонны вести себя отчужденно с окружающими, подозрительны и обидчивы, неуверенны в себе.

5. Выявлены позитивные взаимосвязи социального пессимизма с агрессивным типом ($r_{\text{эмп.}} = 0,47$, $p \leq 0,01$), дружелюбным ($r_{\text{эмп.}} = 0,21$, $p \leq 0,05$), подозрительным ($r_{\text{эмп.}} = 0,42$, $p \leq 0,01$),

альтруистическим ($r_{\text{эмп.}} = 0,31$, $p \leq 0,01$), авторитарным ($r_{\text{эмп.}} = 0,29$, $p \leq 0,01$), эгоистичным ($r_{\text{эмп.}} = 0,32$, $p \leq 0,01$). Это означает, что респонденты, воспринимающие мир как враждебный, проявляют как открытую жесткость и враждебность по отношению к окружающим, диктаторский характер отношений, властность, самовлюбленность, независимость, отчужденность по отношению к миру, подозрительность, обидчивость и недовольство, так и дружелюбие, любезность, стремятся к одобрению, гиперответственны, навязчивы в оказании помощи другим людям.

6. Присутствуют взаимосвязи слома культурных барьеров с дружелюбным ($r_{\text{эмп.}} = 0,25$, $p \leq 0,05$) и зависимым ($r_{\text{эмп.}} = 0,26$, $p \leq 0,05$) типами межличностных отношений: обучающиеся раннего юношеского возраста, направленные на поиск культурных ценностей инормативов, оправдывающих суицидальное поведение, проявляют по отношению к окружающим дружелюбие, любезность, стремятся к одобрению, при этом неуверенны в себе, тревожны и зависимы от чужого мнения.

7. Обнаружена значимая корреляция максимализма с зависимым типом межличностных отношений ($r_{\text{эмп.}} = 0,26$ при $p \leq 0,01$): инфантильный максимализм ценностных установок, аффективная фиксация на неудачах в раннем юношеском возрасте проявляется в сочетании состремлением к одобрению, неуверенностью в себе, тревожностью и зависимостью от чужого мнения.

8. Установлены взаимосвязи временной перспективы с агрессивным ($r_{\text{эмп.}} = 0,31$, $p \leq 0,01$), подозрительным ($r_{\text{эмп.}} = 0,28$, $p \leq 0,01$), авторитарным ($r_{\text{эмп.}} = 0,24$, $p \leq 0,05$), подчиняемым ($r_{\text{эмп.}} = 0,31$, $p \leq 0,01$), эгоистическим ($r_{\text{эмп.}} = 0,23$ при $p \leq 0,05$), зависимым ($r_{\text{эмп.}} = 0,26$ при $p \leq 0,05$) типом межличностных отношений. Названные взаимосвязи свидетельствуют, что обучающиеся раннего юношеского возраста, неспособные конструктивно планировать свое будущее, испытывающие страх перед будущим в межличностных отношениях проявляют силу и властность, стремятся быть над всеми, склонны перекладывать трудности на окружающих, подозрительны, обидчивы. Также молодые люди могут проявлять покорность, склонный к самоунижению, тревожны и неуверенны в себе.

9. Выявлены отрицательные взаимосвязи антисуицидального фактора с подозрительным ($r_{\text{эмп.}} = -0,44$, $p \leq 0,01$) и подчиняемым ($r_{\text{эмп.}} = -0,26$ при $p \leq 0,05$) типами межличностных отношений: глубокое понимание чувства ответственности за близких, чувство долга проявляется в раннем юношеском в сочетании с доверием к окружающему миру, ощущением свободы при общении с окружающими. Такие респонденты имеют собственное мнение, способны защитить свои границы.

Заключение. В ходе проведения эмпирического исследования установлен ряд взаимосвязей факторов суицидального риска и особенностей межличностных отношений обучающихся раннего юношеского возраста.

Выявлено, что социальная ригидность в отношениях, фиксация и экстремально высокие проявления определенного типа (может быть, даже сказать любого или всякого типа) межличностных отношений коррелируют с высоким уровнем суицидального риска, и в частности, с фактором собственной уникальности.

Установлено, что высокие показатели таких факторов суицидального риска как демонстративность, аффективность, социальный пессимизм в раннем юношеском возрасте взаимосвязаны с противоположными типами межличностных отношений: с одной стороны, агрессивность (открытая враждебность и жестокость, направленная на внешний мир, а также подозрительность и злопамятность, отчужденность), с другой — навязчивое дружелюбие, стремление к одобрению, гиперответственность. Представленные типы межличностных отношений хоть и являются противоположными, но оба свидетельствуют о привлечении внимания со стороны окружающих, переживаемом как внутреннем «крике о помощи».

Ощущение собственной несостоятельности и ненужности в межличностных отношениях проявляются в виде отчужденности, подозрительности, неуверенности в себе.

Важным для организации профилактической деятельности является то, что обучающиеся раннего юношеского возраста с низким уровнем суицидального риска выстраивают отношения с окружающими на доверии, ощущении внутренней свободы, способны защитить свои границы, не нарушая границ другого человека.

Список цитируемых источников

1. *Донцов, Д. А.* Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста / Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Образовательные технологии. — 2013. — № 2. — С. 34—42.
2. *Ануфрикова, Н. С.* К проблеме индикаторов суицидального риска в студенческой среде / Н. С. Ануфрикова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. ст. / Республиканский институт высшей школы ; редкол. : В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. — Мн. : РИВШ, 2020. — С. 20—27.
3. *Ахмедханов, А. М.* Психологические особенности межличностного общения в юношеском возрасте / А. М. Ахмедханов, Р. А. Ахмедханова // Вестник Академии права и управления. — 2016. — № 1. — С. 174—178.
4. *Глуценко, Г. В.* Пространство личных отношений как составляющая субъектного опыта в ранней юности / Г. В. Глуценко, И. Е. Лилиенталь // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2006. — №1. — С. 90—92.
5. *Шадричева, А. И.* Особенности межличностной аттракции в юношеском возрасте / А. И. Шадричева // PEM: Psychology. Educology. Medicine. — 2014. — № 1. — С. 88—95.
6. *Осадчук, О. Л.* Технологии интерактивного обучения психологии как средство развития межличностных / О. Л. Осадчук // Общество: социология, психология, педагогика. — 2015. — № 1. — С. 25—28.
7. *Максименкова, Л. И.* Эмоционально-личностные и коммуникативные особенности студентов различных специальностей / Л. И. Максименкова, Д. В. Павлов // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. — 2012. — № 1. — С. 106—111.
8. *Ласый, Е. В.* Оценка суицидального риска и профилактика суицидального поведения (для врачей общей практики, терапевтов, педиатров, неврологов и других врачей лечебного профиля): инструкция по применению / Е. В. Ласый. — Мн. : Белорусская медицинская академия последипломного образования, 2009. — 34 с.
9. *Бутрим, Г. А.* Профилактика юношеского суицида: пособие / Г. А. Бутрим, А. А. Колмаков, Н. П. Блаженкова, А. А. Урбанович. — Мн.: Пачатковая школа, 2012. — 346 с.
10. *Меньшикова, А. А.* Теория суицидального поведения Т. Джойнера: адаптация Опросника межличностных потребностей (INQ) / А. А. Меньшикова, А. Г. Герсамя, Л. С. Канаева, Р. Г. Акжигитов// Российский психиатрический журнал. — 2016. — № 2. — С. 51—60.

К. А. Банул

*Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко,
Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика*

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции медицинского работника. Описывается алгоритм приема пациента. Автор считает, что придерживание алгоритма приема пациента способствует построению эффективной коммуникации с ним, а также помогает грамотно распределить время приема. Раскрываются проблемы использования коммуникативных техник, повышающих коммуникативную эффективность при взаимодействии с пациентом. В рамках медицинской деятельности коммуникативная компетенция рассматривается как одна из ведущих профессиональных компетенций медицинского работника, оказывающих решающее влияние на социально-перцептивную и коммуникативную сферы в системе «медицинский работник — пациент».

Ключевые слова: алгоритм; коммуникативная компетенция; медицинский работник; пациент; принцип; эффективная коммуникация.

Библиогр.: 14 назв.

X. Banul

*Pridnestrovian State University named after T. G. Shevchenko,
Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic*

ON THE PROBLEM OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A MEDICAL WORKER

The article deals with the problem of formation of the communicative competence of a medical worker. The patient admission algorithm is described. The author believes that adhering to the algorithm for receiving a patient contributes to building effective communication with him, and also helps to correctly allocate the time of admission. The problems of using communicative techniques that increase communicative efficiency when interacting with a patient are revealed. Within the framework of medical activity, communicative competence is considered as one of the leading professional competencies of a medical worker, which has a decisive influence on the social-perceptual and communicative spheres in the «health worker-patient» system.

Keywords: algorithm; communicative competence; medical worker; a patient; principle; effective communication.

Ref.: 14 titles.

Введение. Навыки общения крайне важны в любой профессии, связанной с работой с людьми. В профессиональной деятельности медицинского работника коммуникация с пациентом — неотъемлемая и значительная часть работы медицинского работника. Коммуникативные навыки — это ряд приёмов и умений, применение которых в определенных ситуациях и правильной последовательности обеспечат наилучший результат в выстраивании взаимоотношений между врачом и пациентом. Владение этими навыками так же важно, как и клиническое мышление, владение профессиональными врачебными манипуляциями и знаниями. В структуре профессиональной компетентности будущих медицинских работников в качестве компонентов рассматриваются ценностные установки и мотивы, знания о предмете и способы их практической деятельности, обеспечивающих внутренние условия для успешного выполнения профессиональной деятельности, совокупность личностных качеств. Формирование коммуникативной компетентности медицинского работника представляет важную научную и практическую проблему, решение которой ведет к повышению качества медицинских услуг населению. Сформированная коммуникативная компетенция делает специалиста медицинской сферы более успешным и востребованным, способствует гибкости профессионального мышления, позволяет адаптироваться к новым профессиональным ситуациям, соответствовать требованиям, предъявляемым профессией [1]. Эффективные коммуникации особенно важны в условиях крайне ограниченного времени для оказания медицинских услуг. В условиях очень напряжённого приёма пациентов в амбулаторных учреждениях (поликлинике) внедрение эффективных коммуникаций необходимо рассматривать как очень серьёзный фактор и как стратегию, призванную облегчить эти трудности. Именно поэтому так важна целенаправленная работа по формированию коммуникативной компетентности медицинских работников.

Основная часть. Профессия медицинского работника представляет собой один из наиболее сложных и ответственных видов профессиональной деятельности, относящаяся к типу: «Человек-Человек», связанная с общением и взаимодействием с пациентами, их родственниками, коллегами и другими участниками лечебно-профилактического процесса. Современные

социальные условия и социальные потребности выявляют необходимость развития коммуникативной компетентности у медицинских работников.

Большой вклад в изучении представлений о коммуникации внес Т. Callo [2]. Изучением роли коммуникации в установлении межличностных и межкультурных взаимоотношений занимались: I. Pânișoară, O. S. Cristea, V. Botnari, M. Ianioglo, N. Silistraru, V. Goraș-Postică, Л. Н. Васильева, Л. П. Урванцев и др. [3; 4; 5; 6; 7; 8]. Положения компетентностного подхода были рассмотрены в работах: N. Chomsky, X. Roegiers, VI. Guțu, C. Cucos, VI. Pâslaru, D. Potolea, S. Toma, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др. [9; 10; 11; 12; 13]. Изучению профессионально важных качеств медицинского работника уделялось большое внимание в работах: Г. В. Безродной, И. И. Бенедиктова, А. П. Васильковой, Л. А. Лещинской, Е. Б. Одерышевой, Л. А. Цветковой и др.

В медицине эффективной коммуникацией является:

- Нейтральная. С её помощью пациенты получают информацию по вопросам здоровья и разъяснение поведенческих навыков, способствующих сохранению здоровья.
- Компетентная. Предоставление пациенту достоверной, правдивой информации по вопросам здоровья.
- Достоверная. Вся информация базируется на результатах научных исследований или на опыте, которому можно доверять.
- Равноправная. Каналы коммуникации, содержание и язык нужно выбирать таким образом, чтобы суть сообщения дошла до всех представителей целевой группы.

Для построения эффективной коммуникации с пациентом в условиях крайне ограниченного времени необходимо придерживаться определенного алгоритма проведения приема пациента. Алгоритм приема пациента состоит из следующих фаз:

Контактная фаза — это первый этап профессиональной коммуникации медицинского работника с пациентом. В течение контактной фазы медицинский работник знакомится с пациентом, между ними устанавливается психологический контакт, складывается первое впечатление друг о друге, формируются предпосылки для последующего межличностного взаимодействия. Первое впечатление пациента о медицинском работнике во многом определяет то, как пациент будет выполнять его назначения, принимать лекарства,

соблюдать диету и режим, какими будут представляться перспективы выздоровления. У пациента должно возникнуть представление о том, что медицинский работник хочет и может ему помочь. Первое основывается на эмпатических способностях медицинского работника, а второе — на его уверенной манере поведения. Невербальная коммуникация на этом этапе важнее, чем вербальная. Контактная фаза очень короткая, она длится несколько секунд и заканчивается с началом вербального контакта между медицинским работником и пациентом. Обычно контактная фаза завершается, когда медицинский работник задает свой первый вопрос: «На что Вы жалуетесь?». С этого вопроса начинается вторая фаза общения между врачом и больным — фаза ориентации.

Контактная фаза включает:

1. Приветствие пациента.
2. Забота о комфорте пациента. Медицинский работник сообщает, где можно расположиться, куда положить вещи. Устанавливается «доверительная дистанция».
3. Самопрезентацию. Медицинский работник представляет себя — Ф.И.О., обозначает характер консультации.
4. Согласие на расспрос. Медицинский работник спрашивает, нет ли возражений у пациента на проведение опроса.
5. Идентификация личности пациента. Просит назвать Ф.И.О. пациента, год рождения (возраст).

Фаза ориентации — это фаза, на которой проводится расспрос пациента. Расспрос начинается с открытых вопросов «Что привело Вас?», а затем задаются уточняющие вопросы (анамнез жизни, социальный анамнез, семейный анамнез, фармакологический анамнез, аллергологический анамнез). При этом очень важно использовать техники активного слушания, проводить обобщение, скрининг, резюмирование, отражение и др. Слушая пациента, следует некоторое время не перебивать его, не задавать вопросов и не делать замечаний, которые могут помешать пациенту излагать свои жалобы. Не следует подсказывать дополнительные детали, которые могли привести к возникновению заболевания. Внушающие неосознаваемые установки и ожидания врача, способны изменить всю картину в целом. Таким образом, медицинский работник получает первое представление о пациенте.

При расспросе пациента применяются следующие техники:

1. Как правило, вначале беседы медицинский работник задает открытый вопрос «Что привело Вас?», «Что бы Вы хотели обсудить сегодня?» или «С чем Вы пришли?».

2. Медицинский работник начинает расспрос с фразы «На что Вы жалуетесь?». При этом необходимо использовать вопросы открытого типа «На что Вы жалуетесь?» или «Что Вас беспокоит?».

3. Медицинский работник выслушивает пациента без перебивания. Существует понятие так называемой «Золотой минуты» — свободный рассказ пациента, который чаще всего в реальной жизни (по данным многочисленных исследований) укладывается в одну минуту.

4. Обобщает сказанное пациентом. Медицинский работник повторяет сказанное пациентом для подтверждения правильности своего понимания того, что говорит пациент, приглашая пациента поправлять или добавлять.

5. Скрининг. Медицинский работник предпринимает попытку для выявления других (второстепенных, скрытых) проблем через вопрос «Что-то еще вас беспокоит?», «Это все, что вас беспокоит?», при этом использует «обращение по имени (имени отчеству), что-то ещё беспокоит?» и проводит скрининг до начала выявления подробностей.

6. Учёт мнения пациента. Медицинский работник спрашивает, с чем пациент связывает свое состояние или что, по его мнению, привело к данной проблеме. При этом, медицинский работник не предлагает вариантов ответа.

7. Использование открытых вопросов при сборе информации о чем-то конкретном, например, «Расскажите об этом подробнее», «Расскажите об этой проблеме».

8. Предложение своих вариантов ответов, на заданные вопросы. Задавая вопрос, медицинский работник предлагает варианты для выбора ответа.

При выстраивании отношений в процессе коммуникации необходимо соблюдать следующее:

1. Зрительный контакт не менее половины времени в течение всего расспроса.

2. Обращения к пациенту по имени и отчеству.

3. Проявление эмпатии.

4. Выдерживание пауз, когда пациент ненадолго замолкает — дает возможность ему продолжить.

5. Помощь пациенту подбадриванием, повторением, перефразированием, но без уточняющих вопросов

6. Результат коммуникации выявляет исчерпывающий список проблем пациента, позволяющий сформулировать верную диагностическую гипотезу и обеспечивая удовлетворенность пациента беседой.

Фаза аргументации — получение дополнительной информации, которое может быть вербальным (расспрос пациента, разнообразные уточняющие вопросы, которые появляются по ходу беседы, по мере изложения пациентом своих жалоб) и невербальным (осмотр пациента). Фаза аргументации — наиболее активная фаза общения. Длительность ее может быть различной, в зависимости от состояния пациента, от его индивидуально-психологических характеристик, нозологической принадлежности болезни.

Фаза корректировки — объяснение пациенту плана лечения, осуществляется назначение, рекомендации по режиму и диете. Медицинский работник отвечает на возможные вопросы пациента, касающиеся его болезни, тактики лечения, возможного прогноза заболевания. Медицинский работник должен записать свои назначения и рекомендации, чтобы быть уверенным в их точном выполнении. Задачей медицинского работника является достижение комплайенса во взглядах на заболевание и факторы риска, а также на коррекцию поведения направленную на сохранение и укрепление здоровья. Медицинский работник должен убедиться в том, что пациент правильно его понял, сформировал объективное представление о своем состоянии, готов и будет выполнять все данные ему рекомендации. Медицинскому работнику необходимо получить обратную связь от пациента, то есть добиться того, чтобы пациент проговорил о готовности к изменению своего поведения по отношению к своему здоровью. Медицинский работник должен убедиться в том, что пациент, сформировал объективное представление о своей болезни и готов выполнять все назначения. Медицинский работник кратко подводит итоги беседы, обобщая все сказанное ранее, при

необходимости повторяя и акцентируя внимание пациента на самых важных моментах беседы.

Встреча с пациентом должна иметь завершение не только в профессиональном плане, но и в психологическом. Важно, какими словами медицинский работник заканчивает беседу. Известный в психологии «эффект края» говорит о том, что лучше всего запоминаются начало и конец встречи. В памяти больного должны сохраниться самые первые и последние слова врача, внушающие надежду. Последняя фаза общения «врач-больной», завершающая встречу, несет в себе лишь психологическую нагрузку. В фазе корректировки, как и в контактной фазе, невербальное поведение врача — его поза, жесты, взгляд, мимические реакции, интонации голоса — имеют большое значение. Важно содержание заключительной фразы, например, «Сделаем все возможное, чтобы Вам помочь» [14]. У каждого врача со временем вырабатывается своя собственная заключительная фраза, привычно завершающая встречи с больным. Она является частью профессионального «имиджа», произносится спокойным и уверенным голосом, сопровождается доброжелательным взглядом, жестом, провожающим и одновременно приглашающим пациента на следующую встречу.

Заключение. Эффективная коммуникация — залог правильного диагноза, так как грамотно построенное общение с пациентом позволит выяснить все детали болезни, составить необходимый план обследования и схему лечения. С целью осуществления эффективной коммуникации нами была разработана памятка для медицинского работника:

1. Белый халат — принятая униформа медицинских работников, должен быть чистым, выглаженным, застегнутым на все пуговицы, соответствующей длины и фасона.

2. Медицинская шапочка является обязательной для отделений хирургического профиля и мест, связанных с контактом с особо опасными инфекциями. Волосы аккуратно убирают под шапочку.

3. Задержитесь на минуту перед тем, как войти к пациенту. Необходимо настроиться на внимание, доброжелательность и спокойствие по отношению к пациенту.

4. Войдя к пациенту, не начинайте общение с расспроса или со сбора анамнеза. Дайте пациенту привыкнуть к вам и сами настройтесь на работу. Представьтесь, вымойте руки, выберете

удобное для себя место в общении с пациентом. Никогда не садитесь к пациенту на кровать и не заставляйте его подстраиваться под вас. Оптимально расположиться на стуле справа от пациента, в непосредственной близости от кровати, лицом к ее головному концу. Постарайтесь одним взглядом видеть всего пациента, для того, чтобы можно было оценить и местные симптомы проявления заболевания, реакцию лица пациента на проводимое обследование.

5. Настроение и поведение пациента в значительной степени определяются его самочувствием. Он может быть раздражительным, легко возбудимым, вспыльчивым, обидчивым, конфликтным, подавленным. При общении с такими пациентами важно проявлять максимум терпения, успокаивая их своей уверенностью, давая понять в ходе разговора, что будет сделано все возможное и необходимое для улучшения их состояния. Надо дать понять пациенту, что в свою очередь многое зависит от него самого, тщательного выполнения им всех предписанных правил лечения, терпения и веры врачу и в полное выздоровление.

Таким образом, необходимой составляющей профессиональной компетентности медицинских работников является эмоциональная, коммуникативная, эмпатическая, ценностная сфера, творческая и личностная составляющая. Сформированная коммуникативная компетенция является важной составляющей психологической готовности к профессиональной деятельности медицинского работника, положительной мотивацией к профессиональной деятельности, а также способствует адекватной самооценке личностных возможностей, способности к проявлению эмпатии, ответственности за результат и др. В рамках медицинской деятельности коммуникативная компетенция рассматривается как одна из ведущих профессиональных компетенций медицинского работника, оказывающих решающее влияние на социально-перцептивную и коммуникативную сферы в системе «медицинский работник — пациент».

Список цитируемых источников

1. *Сильверман, Дж.* Навыки общения с пациентами / Дж. Сильверман, С. Керц, Дж. Дрейпер. — М.: Гранат, 2018. — 304 с.

2. *Callo, T.* Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera. / T. Callo. — București: Litera Internațional, 2003. — 148 p.
3. *Botnari, V.* Competența studenților de a învăța-un megarezultat educațional. În: Formarea competenței de învățare la elevi. Conf. șt. practică. / V. Botnari // Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Liceul Teoretic, ORIZONT. — 2013. — P. 4—8.
4. *Cristea, S.* Fundamentele pedagogiei / S. Cristea. — Iași: Polirom, 2010. — 400 p.
5. *Goraș-Postică, V.* Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii: Curriculum de bază. În: Revista «Pro Didactica» / V. Goraș-Postică. — Chișinău, 2010. — 89 p.
6. *Ianioglo, M.* Formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic. Teză de doctor în pedagogie / M. Ianioglo. — Chișinău, 2012. — 324 p.
7. *Siliștraru, N.* Cercetarea pedagogică. Ghid metodologic / N. Siliștraru. — Chișinău, 2012. — 100 p.
8. *Васильева, Л. Н.* Психологический анализ коммуникативной компетентности будущего врача / Л. Н. Васильева, Л. П. Урванцев // Ярославский психологический вестник. — 2003. — Вып.9. — С. 99—105.
9. *Chomsky, N.* Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. — Cambridge: The M.I.T. Press, 1965. — 251 p.
10. *Guțu, V.I.* Et al. Tehnologii educaționale. Ghid metodologic. Coord. / V.I. Guțu, N. Bucun. — Chișinău: Editura Cartier, 1998.
11. *Pâslaru, V.* Competențe ale pedagogilor: Interpretări / V. Pâslaru, V. Cabac. — Chișinău: Continental Grup, 2014.
12. *Potolea, D.* Conceptualizarea «competenței»: concept și implicații pentru programele de formare a adulților / D. Potolea, S. Toma // În: A III-a Conferință Națională de educație a adulților «10 ani de dezvoltare europeană a educației adulților» (coord. S. Sava). Timișoara: Editura Eurostampa, 2010. — P. 202—211.
13. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. / И. А. Зимняя. — М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
14. *Silverman, J.* Skills for Communicating with patients («Навыки для общения с пациентами») / J. Silverman, J. Draper & S. Kurz. — 3 ed. — Oxford: Oxford University Press, 2013. — 328 p.

УДК: 159.972:378.17

Е. И. Барасва, Л. В. Василевская

Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК КРИТЕРИЙ СОСТОЯНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается проблема сохранения психического здоровья педагога в контексте изучения эмоционального выгорания педагога:

описаны симптомы и фазы развития эмоционального выгорания, психологические детерминанты выгорания. Представлен анализ результатов анкетирования преподавателей учреждений высшего образования и учреждений общего среднего образования на предмет оценки рисков возникновения эмоционального выгорания в сравнительном плане.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, психическое здоровье, профессиональный стресс, симптомы выгорания, педагогическая деятельность, психическое благополучие педагога.

Библиогр.: 8 назв.

E. I. Baraeva, L. V. Vasilevskaya

Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus

EMOTIONAL BURNOUT AS A CRITERION OF THE STATE OF MENTAL HEALTH OF A TEACHER

The article deals with the problem of maintaining the mental health of a teacher in the context of studying the emotional burnout of a teacher's burnout: the symptoms and phases of the development of emotional burnout, the psychological determinants of burnout are described. An analysis of the results of a survey of teachers of the Higher Educational Institution and the Higher Educational Institutions of Education for the purpose of assessing the risks of emotional burnout in a comparative sense is presented.

Keywords: emotional burnout, mental health, professional stress, symptoms of burnout, pedagogical activity, mental well-being of a teacher.

Bibliography: 8 titles.

Введение. К настоящему времени в изучения синдрома выгорания накоплен значительный теоретический материал и эмпирический опыт, отраженный как в англоязычных источниках (С. Maslach, Н. G. Freudenberger, J. Greenberg, М. Burish, М. Leiter, W. Schaufeli и др.), так и в русскоязычных (В. В. Бойко, В. Е. Орел, Н. В. Гришина, Н. Е. Водопьянова, Т. Н. Ронгинская и др.). Однако интерес к проблеме выгорания не ослабевает в силу ее практической значимости в контексте успешности профессиональной деятельности и личностного благополучия ее субъектов.

Основная часть. Жизненный путь человека наполнен ситуациями (совокупностью событий и обстоятельств), требующими от него активности, способности принятия решения, варьирования стратегий поведения и при этом сохранения

эмоционального благополучия и устойчивости. Ситуации составляют такие события: прежние, не потерявшие значимости; новые значимые события, желательные и нежелательные события; вероятные события, а также перечень обстоятельств — внешних по отношению к человеку факторов. Обстоятельства могут как не поддаваться изменению под воздействием активности субъекта, так и быть изменены (ориентации на изменение ситуации или изменение себя).

Трудовая деятельность нередко выступает поводом для возникновения стрессового состояния работников. Многие профессии связаны со вполне определенными стрессорами. «Профессиональный стресс» возникает из-за причин, связанных с профессией, родом или видом деятельности.

К профессиональному стрессу следует отнести феномен профессионального выгорания, обычно принимающего форму затяжного течения.

Длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижению общей психической устойчивости, появлению чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, эмоциональной опустошенности, ухудшению физического самочувствия.

В исследованиях К. Маслач выделяются три основных показателя синдрома «эмоционального выгорания». Это эмоциональное истощение, неудовлетворенность профессиональной деятельностью, обезличивание интерперсональных отношений.

Повседневное эмоциональное напряжение в педагогической деятельности приводит к переутомлению и служит предвестником и запускающим механизмом в формировании эмоционального выгорания.

При этом главным источником профессионального выгорания является избыточное общение, требующее особых эмоциональных затрат. В педагогической профессии профессионалы не свободны в проявлении своих чувств — приязни и неприязни, симпатии и антипатии, любви и ненависти. Невозможность выражения этих человеческих эмоций может вызвать стресс, намного более сильный, чем что-либо другое. И педагоги часто вынуждены так

или иначе справляться со своими собственными сильными чувствами.

Психологически профессиональное выгорание проявляется в постепенном развитии негативных установок в отношении себя «неудовлетворенности собой», работы, обучающихся, коллег. Переживание психотравмирующих обстоятельств приводит к накоплению раздражения, негодования, осознанию неразрешимости ситуации. Возникает спад энтузиазма, неудовлетворенность работой, неэффективность в работе чувство разочарованности деятельностью. В дальнейшем развивается хроническое истощение, физическая болезненность, глубокий пессимизм через переживания несоответствия желаемого и реального.

Соппротивление организма нарастающему стрессу, психологическая защита нередко формируются на фоне таких неблагоприятных для деятельности симптомов как неадекватное избирательное эмоциональное реагирование.

Проявляется оно в том, что педагог начинает ограничивать эмоциональную отдачу, выборочно реагировать на ситуации деятельности, т.е. не со всеми субъектами, а избирательным образом. Контакты с субъектами по общению становятся «обезличенными». Возникающие негативные или жесткие установки по отношению к учащимся могут иметь как скрытый характер и выливаться во внутреннее раздражение, так и проявляться в эмоциональных вспышках.

В таких ситуациях у педагога возникает потребность в самооправдании, защите своей стратегии, например, за допущенную грубость, проецируя свою вину на субъекта общения.

У педагога возникает осознание того, что он уже не может помогать субъектам своей деятельности, не может сопереживать и отзываться на ситуации, осуществлять волевою, нравственную, интеллектуальную отдачу тем, с кем он работает. Такая личная отстраненность (деперсонализация) педагога из сферы профессиональной деятельности приводит к исключению из нее эмоции, когда ни позитивные, ни негативные обстоятельства не вызывают у него того эмоционального отклика, который был ранее, также снижается диапазон действий профессионала в ходе общения. Происходит полная или частичная утрата интереса к

обучающимся, которые становятся объектом манипулятивных воздействий.

В результате возникает деперсонализация: работа с людьми для педагога перестает представлять интерес и социальную ценность. Тяжелые формы деперсонализации выражаются в антигуманистической философии («ненавижу», «презираю» и др.), и накладываются на психопатологические проявления личности.

В развитии синдрома профессионального выгорания М. Буриш выделяет следующие фазы:

— Предупреждающая фаза: а) чрезмерное участие: чрезмерная активность, чувство незаменимости; отказ от потребностей, не связанных с работой, вытеснение неудач и разочарований; ограничение социальных контактов; б) истощение: чувство усталости, бессонница, угроза несчастных случаев;

— Снижение уровня собственного участия: а) по отношению к сотрудникам, ученикам: потеря положительного восприятия коллег; переход от помощи к надзору и контролю; приписывание вины за собственные неудачи другим людям; доминирование стереотипов в поведении по отношению к сотрудникам, ученикам — проявление негуманного подхода к людям; б) по отношению к остальным окружающим: отсутствие эмпатии, безразличие, циничные оценки; в) по отношению к профессиональной деятельности: нежелание выполнять свои обязанности; искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени; акцент на материальный аспект при одновременной неудовлетворенности работой; г) возрастание требований: потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях; чувство переживания того, что другие люди используют тебя, зависть;

— Эмоциональные реакции: а) депрессия: постоянное чувство вины, снижение самооценки; безосновательные страхи, лабильность настроений, апатия; б) агрессия: защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах; отсутствие толерантности и способности к компромиссу; подозрительность, конфликты с окружением;

— Фаза деструктивного поведения: а) в сфере интеллекта: снижение концентрации внимания, отсутствие способности к выполнению сложных заданий; ригидность мышления, отсутствие

воображения; б) в мотивационной сфере: отсутствие собственной инициативы, снижение эффективности деятельности, выполнение заданий строго по инструкциям; в) в эмоционально-социальной сфере: безразличие, избегание неформальных контактов; отсутствие участия в жизни других людей либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу; избегание тем, связанных с работой; самодостаточность, одиночество, отказ от хобби, скука;

— Психосоматические реакции: снижение иммунитета; неспособность к релаксации в свободное время; бессонница, сексуальные расстройства; повышенное давление, тахикардия, головные боли; боли в позвоночнике, расстройства пищеварения; зависимость от никотина, кофеина, алкоголя;

— Разочарование: отрицательная жизненная установка; чувство беспомощности и бессмысленности жизни; экзистенциальное отчаяние [1].

Существующая потребность в совершенствовании специальной профессиональной подготовки педагога в направлении профилактики эмоционального выгорания была подтверждена экспертной группой специалистов, выполнившим в настоящем исследовании функцию оценки ситуации в сфере деятельности преподавателя учреждения высшего образования (УВО) и педагога учреждения общего среднего образования (УОСО), оценки рисков возникновения и развития эмоционального выгорания. В состав экспертной группы вошли преподаватели УВО (50 респондентов) и УОСО (50 респондентов), проходившие повышение квалификации в Республиканском институте высшей школы.

Экспертам предлагалась анкета, включающая описание ситуации, возникающей в деятельности преподавателей по окончании отчетного периода, когда необходимо в условиях дефицита времени представить отчеты по четырем основным видам образовательного процесса (учебной, воспитательной, научно-исследовательской, идеологической работе).

Респондентам предлагалось оценить данную ситуацию по пяти критериям:

— Стрессогенность ситуации;

— Вероятность проявления следующих симптомов выгорания: эмоциональное истощение; формальный подход к студентам и к работе, в целом; психосоматические недомогания; снижение

профессиональной самооценки; отрицания значимости своих достижений;

— Определения личных внутренних ресурсов, позволяющих обеспечить стабилизацию сложившейся ситуации (эмоциональная устойчивость; мотивация развития собственной личности; конструктивные стратегии совладения со стрессом; этика педагогической деятельности);

— Необходимости расширения своей квалификации в сфере предупреждения и преодоления эмоционального выгорания в условиях непрерывного образования педагога: есть необходимость в любом случае; нет необходимости в любом случае; необходимость ситуационная; необходимость личностная;

— Определения вида дополнительного образования взрослых, направленного на совершенствование педагогической деятельности в направлении предупреждения эмоционального выгорания преподавателя: повышение квалификации; переподготовка; стажировка; обучающие курсы.

Анализ результатов экспертизы выявил следующие оценки степени важности, перечисленных выше критериев.

Большинство преподавателей УВО описанную ситуацию, нередко возникающую в их профессиональной деятельности, считают стрессогенной (44 % ответили «да», 16 — «скорее да, чем нет» 36 % — «скорее нет, чем да»); для 4 % данная ситуация таковой не является. Педагоги УОСО данную ситуацию профессиональной деятельности считают стрессогенной (24 % ответили «да», 44 — «скорее да, чем нет» 24 % — «скорее нет, чем да»); для 8 % данная ситуация таковой не является.

На вопрос «Какова вероятность появления перечисленных симптомов эмоционального выгорания?» мнения экспертов распределились следующим образом:

— 34% преподавателей УВО выделили симптом «эмоциональное истощение»; 34% — «формальный подход к студентам и к работе»; 16% — «психосоматические недомогания»; 16% — «отрицание значимости своих достижений»;

— 56% педагогов УОСО выделили симптом «эмоциональное истощение»; 12% — «формальный подход к учащимся и к работе»; 8% — «психосоматические недомогания»; 24% — «отрицание значимости своих достижений».

Обеспечить стабилизацию сложившейся ситуации, как считают респонденты, им помогают личностные ресурсы. Так, для:

— 52% преподавателей УВО — это «эмоциональная устойчивость»; для 22% опрошенных респондентов — «мотивация развития собственной личности»; для 20% — «конструктивные стратегии совладения со стрессом»; для 6% — «этика педагогической деятельности»;

— 32% педагогов УОСО — это «эмоциональная устойчивость»; для 32% опрошенных респондентов — «мотивация развития собственной личности»; для 24% — «конструктивные стратегии совладения со стрессом»; для 12% — «этика педагогической деятельности».

Необходимость расширения своей квалификации в сфере предупреждения и преодоления эмоционального выгорания в условиях непрерывного образования педагога эксперты определили так:

— для преподавателей УВО «есть необходимость в любом случае» — 52%; «нет необходимости в любом случае» — 2%; «необходимость ситуационная» — 36%; «необходимость личностная» — 10%;

— для педагогов УОСО «есть необходимость в любом случае» — 48%; «нет необходимости в любом случае» — 12%; «необходимость ситуационная» — 32%; «необходимость личностная» — 8%.

Реализовать совершенствование педагогической деятельности в направлении предупреждения эмоционального выгорания:

— у преподавателя УВО, как рассматривает большинство респондентов (66%), позволит такой вид дополнительного образования взрослых как «повышение квалификации», 6% экспертов считает, что оптимизировать их деятельность позволит «повышение квалификации»; 6% — «стажировка» и 22% — «обучающие курсы»;

— у педагогов УОСО как рассматривает большинство респондентов (40%), позволит такой вид дополнительного образования взрослых как «повышение квалификации», 4% экспертов считает, что оптимизировать их деятельность позволит

«повышение квалификации»; 4% — «стажировка» и 52% — «обучающие курсы».

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать задачу поиска путей сохранения психического и физического здоровья педагога.

Важнейшей составляющей здоровья педагога является его психическое благополучие. ВОЗ определяет здоровье как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней и физических дефектов.

Психическое здоровье — это состояние человека, которое характеризуется цельностью и согласованностью всех психических функций организма, обеспечивающих чувство субъективной психической комфортности, способность к целенаправленной осмысленной деятельности и адекватные (с учетом этнокультурных критериев) формы поведения. По своей сути психическое здоровье — это многогранная жизнеспособность, которая поддерживается полноценным функционированием психического аппарата [2].

Заключение. Отсюда следует, что, если психические функции у педагога находятся в норме, они обеспечивают:

- субъективную психическую комфортность, когда педагог удовлетворен работой и жизнью в целом, его важнейшие потребности также находят удовлетворение, а внутриличностное равновесие ведет к гармонии и переживанию счастья;

- способность педагога к целенаправленной осмысленной деятельности, когда он может ставить цели, планировать, организовывать свою деятельность и контролировать свое поведение;

- развитие адекватных форм поведения в контексте социальных и культурных норм.

Синдром профессионального выгорания с позиции стресса выступает как критерий неудачной адаптации в профессиональной деятельности, неэффективности личностных стратегий совладания со стрессом.

Подход с точки зрения адаптации наиболее распространен в современных науках о психическом здоровье. У психически здорового человека умение приспособиться к окружающей

обстановке находится во взаимодействии со способностью к сопротивлению, преодолению и трансформации среды.

Подобная психическая гибкость требует от педагога постоянного саморазвития и личностного изменения, что является обязательной составляющей психического здоровья наряду с жизнеспособностью, обеспеченной нормальным функционированием психики. То есть психического здоровья неизбежно связано не только с нервной системой и мозговыми структурами, но и с индивидуальным потенциалом адаптации и личностным развитием педагога.

Список цитируемых источников

1. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. — 2002. — № 3. — С. 85—95.
2. Куликов, Л. В. Психогигиена личности Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Л. В. Куликов. — СПб.: Питер, 2004. — 464 с.

УДК: 378.147:004

Н. А. Боровикова

Брестский государственный технический университет, Брест, Беларусь

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ УСЛОВИЯМИ ПРОДУКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ И УЧЕБНЫМИ ДОСТИЖЕНИЯМИ СТУДЕНТОВ

В статье представлен теоретический и практический материал, касающийся проблемы влияния педагогических условий, обеспечивающих продуктивное использование интерактивных технологий тестового контроля в образовательном процессе университета, на учебные достижения студентов. Автор объясняет, как использование интерактивных технологий с целью контроля учебных достижений обучающихся помогает увеличить эффективность образовательного процесса при соблюдении ряда педагогических условий.

Ключевые слова: интерактивные технологии; педагогические условия; тестовый контроль; учебные достижения.

Табл. 1. Библиогр.: 5 назв.

DETERMINATION OF THE INTERRELATION BETWEEN PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PRODUCTIVE USE OF INTERACTIVE TEST CONTROL TECHNOLOGIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF STUDENTS

The article presents theoretical and practical material concerning the problem of the interrelation between the pedagogical conditions, ensuring the productive use of interactive test control technologies in the university educational process, on the academic achievements of students. The author explains how the use of interactive technologies with the aim of control of students' academic achievements helps to increase the effectiveness of the educational process while observing a number of pedagogical conditions.

Key words: interactive technologies; pedagogical conditions; test control; academic achievements.

Table 1. Ref.: 5 titles.

Введение. Развитие современного общества на основе профессиональных компетенций и высоко эффективных технологий требует внесения изменений в педагогическую теорию и практику, активации поиска новых моделей образования, направленных на соответствие потребностям общества в специалистах, способных успешно адаптироваться и реализоваться в информационном обществе. Сегодня инновационные технологии позволяют организовать образовательный процесс согласно требованиям общества и рынка. Постоянное внедрение педагогических инноваций в практику образовательного процесса позволяет создать успешно функционирующую и современную модель профессиональной подготовки будущего специалиста.

В связи с постоянным поиском способов повышения эффективности подготовки студентов и, соответственно, качества обучения, всё чётче прослеживается взаимосвязь между педагогическими условиями использования интерактивных технологий и результативностью учебного процесса. Педагогические условия, способствующие проявлению учебной активности, лежат в основе всего образовательного процесса.

Поэтому наряду с решением множества учебных задач особое внимание уделяется задаче создания специальных условий для повышения учебных достижений студентов.

Основная часть. Понятие «интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений» можно определить как педагогические технологии контроля учебных достижений обучающихся, выполняющие диагностическую функцию, что позволяет получать качественную и количественную информацию об уровне знаний, умений, навыков и опыте их использования. Они основаны на применении интерактивных методов, электронных средств обучения и обеспечивают эффективную коммуникацию между субъектами образовательного процесса, способствуют формированию коммуникативной компетенции студентов.

В педагогической литературе часто встречается понятие «интерактивное тестирование», которое обладает сходным значением с понятием «интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений». Мы рассматриваем данные технологии как один из способов развития ключевых компетенций при обучении студентов иностранному языку.

В свете компетентного подхода под учебными достижениями студентов мы понимаем степень (уровень) сформированности у них различных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции (например, грамматическая правильность, лексическая точность, социокультурный компонент).

Наличие интерактивности является обязательным требованием для любой системы обучения. Современные российские учёные, занимающиеся проблемой проектирования информационных систем и технологий, В. В. Бова, Э. В. Кулиев, А. А. Новиков в использовании интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений видят ряд преимуществ. Полноценное взаимодействие всех участников образовательного процесса позволяет:

- получить информацию об исходном уровне подготовки обучаемого;
- выбрать индивидуальный маршрут прохождения учебного курса;
- закрепить приобретенный навык путем повторного выполнения правильных действий и/или отказа от ошибочных;

— оценить достигнутый уровень подготовки [1].

Исходя из вышеизложенного, педагогические условия продуктивного использования интерактивных технологий мы определяем как совокупность мер, направленных на создание благоприятной среды для эффективного применения интерактивных технологий в решении учебных задач. Выявление, обоснование и проверка указанных педагогических условий обеспечивает успешность осуществляемой учебной деятельности.

В настоящее время разработкой педагогических условий и характером их влияния на продуктивное использование интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений в образовательном процессе занимаются Е. К. Зими́на, Н. Ф. Ковалева, С. А. Неймышева, К. В. Чурина и др.

Так, современные учёные-педагоги К. В. Чурина и Е. К. Зими́на считают, что при составлении интерактивных тестов необходимо учитывать три составляющие: цели, в соответствии с которыми проводится тестирование; характер материала, усвоение которого необходимо выявить; возрастные особенности испытуемых.

Учёные пришли к выводу, что тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля. Они полагают, что при соблюдении ряда педагогических условий (правильном выборе самого конструктора тестов и грамотном построении вопросов и др.) использование тестов в процессе контроля учебных достижений обучающихся достаточно эффективно [2].

С. А. Неймышева и Н. Ф. Ковалева утверждают, что одним из основных условий повышения качества обучения является систематический контроль знаний, который современный преподаватель должен проводить с использованием технических средств обучения, так как это позволяет повысить интерес и успеваемость учащихся [3].

По мнению Н. В. Ипполитовой и Н. С. Стерховой, педагогические условия, обеспечивающие функционирование и эффективное развитие образовательной системы, можно разделить на три существенных вида: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические [4]. На наш взгляд, данная классификация в большей степени подходит для определения педагогических условий продуктивного

использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов.

Проблему создания организационно-педагогических условий применения интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений исследовала белорусский ученый Л. И. Буякевич. Автор допускает, что при отсутствии возможности обеспечить каждого обучающегося компьютером на занятии возможно использование мобильных технологий для проведения тестирования. Это связано с необходимостью и удобством проведения контроля знаний обучающихся в форме тестирования, ограниченностью времени преподавателя для проверки тестов на бумажных носителях, тенденцией к сокращению аудиторных часов в образовательном процессе и увеличением количества учебных вопросов для самостоятельной подготовки обучающихся [5].

Соблюдение указанных педагогических условий должно правомерно вести к улучшению учебных достижений студентов. Рассмотрим, в каких направлениях проявляется влияние соблюдения данных педагогических условий на ход учебного процесса в университете. Данное воздействие можно проследить в рамках двух основных направлений:

- 1) организация работы преподавателя;
- 2) условия обучения студентов.

Во-первых, соблюдение педагогических условий использования интерактивных технологий тестового контроля оказывает положительное действие на продуктивность работы преподавателя, выводит его работу на совершенно иной уровень. Главная цель, которую ставит перед собой любой преподаватель — это эффективная коммуникация, так как именно она является сущностью успешного преподавания. Интерактивно построенный с технологической точки зрения учебный процесс имеет ряд преимуществ для преподавателя, а именно:

- автоматизированная обработка и оценка результатов, которая выражается в снижении временных затрат;
- получение оперативной аналитической информации с целью внесения своевременных корректировок в учебный процесс;
- возможность работать с любым количеством обучающихся;
- возможность работать дистанционно;

— возможность сопоставления результатов обучения на различных уровнях (по группам, темам и т. д.) [6, с. 75].

Во-вторых, применение интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений оказывает положительное влияние и на работу студентов:

— объективность результатов, отсутствие влияния субъективных взаимоотношений;

— совершенствование методов самостоятельной работы;

— контрольно-оценочная самостоятельность, рефлексия;

— внесение разнообразия в процесс педагогического взаимодействия между преподавателем и учащимся;

— стопроцентный охват учащихся группы активной работой;

— совершенствование методов работы с информационно-коммуникационными технологиями.

При соблюдении соответствующих педагогических условий интерактивное тестирование как процедура контроля имеет многочисленные достоинства, такие как:

— возможность обеспечения стандартизации условий измерения, оценки каждого учащегося за одно и то же время;

— высокая объективность процесса измерений и интерпретации результатов (возможность работы всех обучающихся на протяжении одинакового времени по одинаковым заданиям);

— приемлемый уровень надежности;

— возможность обеспечить валидность измерения, в первую очередь валидность содержания;

— достаточная точность, которую можно повысить заменой традиционной шкалы на более протяженную (например, 100-балльную);

— небольшие затраты времени на измерения в больших группах: возможность в кратчайший срок проверить знания больших групп обучающихся;

— незначительный уровень влияния субъективных факторов во время тестирования;

— легкость обеспечения продолжительного сохранения измерений результатов и автоматизация их обработки;

— возможность выявить пробелы в изложении материала.

Тестирование посредством интерактивных технологий может быть использовано при различных видах контроля: предварительном, текущем, тематическом, итоговом. Однако, при проектировании учебного процесса с учётом определённых педагогических условий нужно обращать внимание не только на достоинства широкого применения интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов, но также и на связанные с этим проблемы, вызванные современной социокультурной ситуацией. К ним относятся: необходимость обоснованного изменения психологии воспитания и обучения, связанная с переходом к высшему уровню состязательности и индивидуализма; замена учебников, рассчитанных на, устный опрос, новыми, ориентированными на тестовую форму проверки знаний; значительные затраты времени на первичную подготовку качественных материалов для проведения измерений; необходимость преодоления сопротивления и комплекса предубеждений у преподавателей и студентов — приверженцев старых методов педагогических измерений; малое количество специалистов по тестированию в системе образования, что замедляет процесс перехода на современное тестирование.

Исходя из вышеизложенного, проведём сравнение традиционных технологий контроля учебных достижений обучающихся и интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений. Данное сравнение иллюстрирует влияние педагогических условий на продуктивность использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов в образовательном процессе. Для качественного сопоставления обратимся к определённым критериям контроля учебных достижений обучающихся в образовательном процессе учреждения высшего образования: временные затраты на оценку результатов; возможность коррекции учебного процесса; объективность оценки; трудозатраты при подготовке; материальные ресурсы; уровневая диагностика; рефлексия; активность студентов; мотивация.

С учётом указанных критериев дадим характеристику образовательного процесса с применением традиционных технологий контроля учебных достижений студентов и

интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений в виде Таблицы 1.1.

Для подтверждения положительного влияния интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений на эффективность образовательного процесса на базе Брестского государственного технического университета нами была апробирована «Вариативная программа продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов 1 курса неязыкового университета (на примере изучения английского языка)», описаны педагогические условия ее реализации (организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические). Студентам экспериментальных групп в рамках суммативного оценивания учебных достижений предлагалось выполнить ряд диагностических лексико-грамматических тестов, разработанных на основе интерактивной образовательной платформы Google Class, по каждой теме модулей программы. В качестве целевого ориентира вариативной программы принималось определение условий для продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов, повышения уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

Таблица 1.1 — Сравнение традиционных и интерактивных технологий контроля учебных достижений обучающихся

Традиционные технологии контроля учебных достижений	Интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений
Временные затраты на оценку результатов	
Отложенный контроль, требующий значительных временных затрат	Мгновенная оценка результатов, благодаря автоматизированной обработке
Коррекция учебного процесса	
Корректировка учебного процесса требует длительного анализа результатов	Оперативная аналитическая информация позволяет своевременно вносить изменения в учебный процесс
Объективность оценки	
Взаимоотношения с преподавателем, внешние факторы могут влиять на объективность оценки	Наличие определённой шкалы, стандартной для всех студентов
Трудозатраты при подготовке	
Минимальные, благодаря использованию существующей учебной и методической	Большая однократная методическая работа по отбору содержания заданий,

литературы	уровня их сложности
Материальные ресурсы	
Затрата ресурсов соответствует количеству студентов	Отсутствует необходимость в бумажных носителях, однако остаётся проблема оснащения техническим оборудованием и программным обеспечением
Уровневая диагностика	
Требуется длительной аналитической работы преподавателя	Возможность сопоставления результатов обучающихся, групп, специальностей, показателей по темам, выявление однотипных ошибок
Рефлексия	
Совместная рефлексия преподавателя и студентов	Контрольно-оценочная самостоятельность, возможность саморефлексии
Активность студентов	
Сложность в организации одинаково активной работы всех студентов	Стопроцентный охват всех студентов активной работой
Мотивация	
Часто имеет отрицательную мотивацию	Повышение мотивации благодаря использованию современных средств педагогического взаимодействия

Реализация экспериментальной вариативной программы продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов обеспечила существенное увеличение доли обучающихся экспериментальных групп со средним и приближающимся к высокому уровню сформированности определенных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции в сравнении с контрольными группами, где также установлена положительная динамика изменений, однако не столь значительная. В экспериментальных группах наблюдается значительная положительная динамика таких составляющих коммуникативной компетенции как грамматическая правильность, лексическая точность и социокультурный компонент.

Проведённое исследование подтвердило, что применение специальных педагогических условий (организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических), связанных с использованием интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов, содействует повышению уровня знаний, умений, навыков и опыта их использования у

студентов при изучении английского языка, а значит, и повышению уровня иноязычной языковой компетенции.

Заключение. Очередной виток развития информационных технологий и повышение уровня их доступности, в том числе и в образовательном процессе, обратил внимание на способы повышения учебных достижений студентов, а также на эффективные средства контроля. Главный вопрос, связанный с использованием интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов, заключается в создании специальных педагогических условий, обеспечивающих продуктивность использования интерактивных технологий. Соблюдение таких педагогических условий в свою очередь влияет на продуктивность всего учебного процесса, а, следовательно, и повышение качества образования в соответствии с требованиями современного общества.

По мере внедрения современных интерактивных технологий в образовательный процесс происходит изменение культуры учреждения образования и роли преподавателя в нём. В связи с акцентом на самостоятельное приобретение знаний усиливается консультационная и корректировочная направленность участия преподавателя в учебной деятельности студентов.

Список цитируемых источников

1. Бова, В. В. Особенности использования интерактивных заданий в современных средствах компьютерного обучения / В. В. Бова, Э. В. Кулиев, А. А. Новиков // Открытое образование. — 2014. — №3. — С. 18—24.
2. Чурина, К. В. Тестирование как форма контроля результатов обучения / К. В. Чурина, Е. К. Зимина // Молодой ученый. — 2015. — № 9 (89). — С. 1214—1217.
3. Неймышева, С. А. Применение интерактивных технологий для контроля знаний [Электронный ресурс] / С. А. Неймышева, Н. Ф. Ковалёва // Интерактивная наука. — 2016. — № 8. — С. 39—40.
4. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия», сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional education. — 2012. — №1. — Режим доступа: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf — Дата доступа: 09.04.2021.
5. Бужевич, Л. И. Об использовании мобильных технологий интерактивного тестирования в образовательном процессе / Л. И. Бужевич // Актуальные вопросы использования технических средств обучения в практике подготовки специалистов для государственных органов системы обеспечения национальной безопасности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Мн.: ИПС РБ, 2021. — С. 77—79.

6. Higgins, St. Meeting the Standards in Primary ICT: a guide to the ITTNC / St. Higgins, N. Packard. — N.Y.: Routledge, 2017. — 224 p.

УДК: 373.2

Е. Н. Приступа, А. М. Иванникова, Д. А. Софронова

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ РОЛЯХ У ДОШКОЛЬНИКОВ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ

В статье описано влияние сюжетно-ролевых игр на формирование представлений о семейных ролях у дошкольников. Отражена актуальность проведения игр в дошкольных образовательных учреждениях. Рассмотрены разные трактовки понятия «игра» и особенности сюжетно-ролевых игр.

Ключевые слова: детство; дошкольник; семейные роли; семья; сюжетно-ролевая игра; ребенок; формирование.

Библиогр.: 10 назв.

E. N. Pristupa, A. M. Ivannikova, D. A. Sofronova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

FORMATION OF IDEAS ABOUT FAMILY ROLES AMONG PRESCHOOLERS IN STORY-ROLE-PLAYING GAMES

The article describes the influence of plot-role-playing games on the formation of ideas about family roles in preschoolers. The relevance of holding games in preschool educational institutions is reflected. Different interpretations of the concept of «game» and features of plot-role-playing games are considered.

Keywords: childhood; preschooler; family roles; family; plot-role-playing game; child; formation.

Ref.: 10 titles.

Введение. В современном мире особенно важно решить проблему социализации детей дошкольного возраста. В данном процессе значительное влияние оказывают сюжетно-ролевые игры. В разработке и проведении данной деятельности важную роль играют как родители, так и воспитатели. Именно они с помощью

своих действий как повседневных, так и профессиональных формируют представление у дошкольников о семейных ролях, развивают физические и нравственные качества личности, формируют знания и умения, необходимые для успешного функционирования в обществе, приобщают ребёнка к культуре и ценностям социума, в котором он живёт.

Главным звеном социализации при вступлении ребенка в мир человеческих отношений является половое воспитание. Проблема правильного формирования представлений о половой и семейной роли у дошкольников является актуальной до сих пор. Данные, содержащиеся в нормативно-правовых документах, определяют линии направлений дошкольного образования в Российской Федерации: необходимость рассмотрения классического воспитания с целью поиска новых подходов к воспитанию подрастающего поколения, создания условий для становления детей как полноценных личностей, в том числе и как представителей определенного пола.

Актуальность проблемы обосновывается тем, что, кроме формирования представлений о семейных ролях, у дошкольника вырабатываются и усваиваются жизненные ценности. Именно от них впоследствии будет зависеть отношение дошкольника к другим людям и к окружающему миру в целом. Сюжетно-ролевые игры влияют на формирование образа семьи, которые в своё время обуславливают детско-родительские отношения и поведение человека в семье.

Основная часть. Цель исследования: теоретическое обоснование проблемы формирования представлений о семейных ролях у дошкольников в сюжетно-ролевых играх.

Исходя из цели исследования, можно выделить следующие задачи: выявить и аргументировать актуальность проблемы исследования; изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной теме.

Теоретические и методологические основы исследования: труды Л. И. Божович, Н. А. Виноградовой, Л. В. Градусовой, Т. А. Куликовой, Д. В. Менджерицкой, Н. Я. Михайленко, А. С. Ронжиной, Е. О. Смирновой, А. П. Усовой, К. Гросса, К. Д. Ушинского.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы.

Дошкольный возраст — начальный этап усвоения ребёнком социального опыта. Для реализации этой потребности дошкольник использует игру — ведущую деятельность для ребёнка, в процессе которой он и формирует морально-волевые качества, необходимые для него и полезные для общества навыки и умения, приобретает полезные знания и учится правильно коммуницировать с людьми.

Если же у дошкольника будет остановлен данный вид деятельности или заменён другим, например, обучением, то это негативно скажется на его развитии. У него резко сократится или даже остановится общение со сверстниками, а сам ребёнок будет умственно и эмоционально истощён. Из этого можно сделать вывод, что игровая деятельность играет огромное значение в развитии дошкольника, и ее не стоит не принимать во внимание.

В дошкольном возрасте у ребёнка не только формируются основы его личности, жизненные ценности, его гендерная принадлежность, но и закладываются представления ребёнка о семейных ролях. В этом процессе особо значимую роль играет сюжетно-ролевая игра.

А. П. Усова определила, что игра — это особая форма освоения действительности по ориентации в смыслах жизни, форма организации детской жизни, носящая самостоятельный и творческий характер, в ней ребенок делает первые шаги к самостоятельной жизни [1].

К. Гросс полагал, что игра является бессознательной подготовкой молодого организма к жизни. В своей теории инстинктивности он описывает игру как серьезную подготовку к будущей деятельности ребёнка, так как именно через игру, которая является основным видом деятельности дошкольника, он усваивает общественные нормы, новые, развивающие его, роли, вырабатывает и совершенствует свои навыки и умения. Карл Гросс на первый план ставит процесс игры, в котором происходит задействование именно таких усилий и способностей ребёнка, которые он будет использовать в последующей серьезной деятельности уже взрослого человека [2].

Д. В. Менджерицкая характеризовала игру ребёнка как его реальную жизнь общества, его социальную практику, в которой

происходит формирование личности ребёнка, развитие его нравственных качеств.

При этом она отмечает, что в сюжетно-ролевой игре дети воспроизводят в наглядно-образной форме труд и взаимоотношения людей, что способствует наиболее глубокому погружению ребёнка в игру, тем самым он лучше проживает эту деятельность. Но кроме основательного погружения в процессе игры в будущую деятельность человека, дошкольник также развивает свои творческие и интеллектуальные способности, он развивает абстрактное мышление, вырабатывает необходимые ему для жизни качества [3].

К. Д. Ушинский определил игру как посильный для воспитанника способ вхождения во всю сложность окружающего мира взрослых. С помощью сюжетно-ролевых игр ребёнок воспроизводит действия взрослых, которые в силу возраста ему непосильны. Например, готовит еду, ухаживает за куклой, лечит «больные» игрушки. В процессе игры дошкольники, взаимодействуя друг с другом, изучают человеческие взаимоотношения и учатся ладить с другими людьми, в данном случае, с его сверстниками, с которыми он совместно играет и входит в различные межличностные связи [4].

Сюжетно-ролевая игра как в дошкольном образовательном учреждении, так и дома должна формироваться исходя из интересов и желаний ребёнка, так она будет полезной, интересной и близкой для него, и он с максимальной вовлечённостью будет включаться в процесс игры.

В игровой деятельности особенно важную роль в развитии ребёнка и в формировании его представлений о семейных ролях играют сюжетно-ролевые игры. Сюжетно-ролевая игра — это такая игра, в которой ребёнок берёт на себя роль какого-либо человека (мамы, сестры, друга) или сказочного героя (Бабы Яги, колдуньи, богатыря) и выполняют привычные для этих субъектов действия, встраивая их в конкретный сюжет. Так, в процессе такой игры ребёнок вступает в отношения с другими персонажами и учится с ними взаимодействовать. Эта игра способствует выстраиванию у ребёнка такого поведения, которое от него ожидают, то есть, он учится подчиняться правилам обществам.

У сюжетно-ролевой игры есть свои особенности построения. Это необходимо знать родителям и воспитателям, чтобы правильно выстраивать ход игры, включаться в неё, когда это требует ситуация, анализировать действия дошкольников.

Первый метод построения игры — не говорить дошкольникам, как надо играть, а делать это совместно с ними, быть другом детям в процессе игры.

Второй — помнить о своевременном переходе дошкольника к более трудным играм и уметь грамотно его совершить, изменяя сюжет игры.

Третий и последний метод — помнить о том, что ребёнку необходимо в процессе игры выстраивать взаимоотношения со своими сверстниками, находить с ними общий язык [5].

Основной особенностью сюжетно-ролевой игры является её воображаемый характер, суть которого заключается в выстраивании несуществующей ситуации, которая складывается из сюжета и ролей.

Сюжет игры включает в себя совокупность определённых действий, жизненных ситуаций.

Роль — это позиция, когда дошкольник идентифицирует себя с конкретным персонажем или человеком, который действует в соответствии с заданными условиями игры внутри конкретного сюжета. Роль — центральная часть сюжетно-ролевой игры, выражающаяся в поступках дошкольника, его мимике, интонации, эмоциях.

Сюжет — периферическая часть игры, задающая исходные условия, в которой действуют участники сюжетно-ролевой игры.

Данные ситуации можно разделить на несколько групп:

1. Обстановка, в которой дети активно проявляют себя на одном уровне со старшими (как папа и мама, сами едят, моют руки).

2. Ситуация, в которой дети напрямую включены, но при этом являются объектом направленных на него действий старших (его лечит доктор, постригает парикмахер, везет на машине водитель т.д.).

3. Ситуация, где ребенок никак не включен в работу старших, никак не принимает в ней участия, смотрит со стороны (возводят мост и т.п.), либо узнает о них из рассказов, сказок, телевизора. В

любых играх совсем не обязательно воссоздавать хронологию, либо логику настоящих событий.

Дошкольное детство — этап психического развития детей в возрастном диапазоне от 3 до 7 лет. Именно в этот период времени происходит психическая перестройка организма, начинает формироваться собственное «Я», формируются собственные умозаключения и в старшем дошкольном возрасте появляется половая идентификация [6]. Важную роль при формировании представлений о семейных ролях дошкольников играют родители и педагоги-воспитатели.

Семья является первым социальным институтом младенца, которая вводит его в разные социальные роли и показывает «правильную» модель поведения. Родители почти всегда следят и помогают детям в решении проблем, играют с ними в игрушки. Психологами выявлено, что у дошкольников представления о семье отличаются фрагментарностью, мало эмоциональны, часто изменены в связи с кризисными явлениями в современной семье. Исходя из этого, родителям стоит более тщательно и правильно подходить к воспитанию детей — читать литературу, ходить на собрания и тренинги. Ведь именно домашний быт, взаимоотношения родителей воздействуют в определенной степени на появление и проявление индивидуальных черт характера и навыков ребенка [7].

В период от 3 до 7 лет начинает формироваться внутренний контроль поведения, так как ребенок начинает ходить в учреждение дошкольного образования. В детском саду на смену родителям приходят новые «лица», которые воспитывают и обучают иначе, чем родители. Ребенок учится взаимодействовать со своими ровесниками и работать в группе. Особенно в дошкольном образовательном учреждении возрастает желание вести себя, как взрослые люди, ребенку уже недостаточно совершать только бытовые действия. Он хочет водить машину, работать, гулять один и тому подобные действия. Создавшееся противоречие между желанием и достижимым приводит к возникновению сюжетно-ролевой игры, где ребенок удовлетворяет свою потребность, не делая «реальных» поступков в жизни [8].

Сюжеты детских игр появляются индивидуально на основе наблюдений и знаний, приобретенных в детском саду, при чтении и

слушании книг, при просмотре детских мультфильмов. Поэтому сюжетно-ролевая игра очень важна в дошкольном возрасте, так как во время игры ребенок познает окружающий мир. Современные научные исследования доказывают, что у детей, участвующих в такой деятельности, формируется образ жизни и семьи более полноценно. Педагоги вынуждены брать на себя данную работу по формированию представлений о семье.

Воспитатель должен, с одной стороны, охранять самостоятельную игру ребенка, если она имеет определенную воспитательную и развивающую ценность. С другой стороны, он должен аккуратно направлять замысел и действия детей, используя в основном косвенные приемы руководства (подсказка, вопрос) для устранения нежелательных ситуаций. Педагогу не нужно вторгаться в развитие сюжета, усложнять отображение реальности. Он может включаться в сюжетно-ролевую игру только для связи отдельных игровых моментов или незаметно видоизменять игровую среду [9].

Педагог должен помнить, что его воспитательная работа и ролевая социализация детей должна осуществляться в соответствии с основными закономерностями психического развития, нацелена на удовлетворение потребностей и интересов ребенка, адекватных полу и возрасту способов поведения, а также преподнесена в игровой форме [10].

Половое воспитание, с точки зрения Л. В. Коломийченко, один из главных пунктов гендерной социализации и представляет собой целостный, целенаправленный, содержательно наполненный процесс взаимодействия педагога с ребенком. Поэтому его следуют включать именно в дошкольном возрасте в форме игр, с помощью которых ребенок примеряет на себя гендерные роли и взаимодействует со сверстниками противоположного пола. Автор говорит о том, что формирование основ поведения, опираясь на пол ребенка, пора начинать уже в дошкольном детстве. Все это нужно для того чтобы в более старшем возрасте не было отклоняющегося, деструктивного поведения ребенка, которое может привести в будущем к нерезультативным способам взаимодействия с партнером и детьми [10].

В результате полового воспитания дети знакомятся с особенностями организма, осваивают свои роли с учетом

общественных и моральных норм, развивается нравственность. С самого детства нужно обращать внимание на этот аспект воспитания, чтобы сформировать у детей правильный «идеал» женщины / мужчины, критерии нравственного и безнравственного поведения, основы материнства и отцовства. В тематических беседах с детьми следует больше времени уделять обсуждению схожести и различия в семейных ролях женщины и мужчины. В процессе полового воспитания важно с раннего возраста развивать у девочек женские качества (мягкость, аккуратность, стремление к красоте), а у мальчиков — смелость, отвагу, уважение к противоположному полу, что является предпосылками женственности и мужественности. Если основы этих качеств не заложить в определенный этап развития человека, то ребенку будет сложно справляться со своими социальными ролями в будущей жизни [10].

Заключение. Современное общество часто видоизменяется, подвергаясь новым тенденциям в воспитании. Но неизменной остается цель формирования у детей адекватных представлений о своей половой и семейной роли в социуме. Правильный подход в воспитании, а именно использование игр, помогает усвоению новой и старой информации ребенком.

Проблема изучения развития представлений о семейных ролях у дошкольников в сюжетно-ролевой игре является до сих пор актуальной в контексте ключевых направлений воспитательно-организационной работы. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что сюжетно-ролевая игра в одиночестве и в компании взрослых или сверстников, является обязательным этапом социализации ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова; под ред. А. В. Запорожца. — М.: Просвещение, 1976. — 96 с.
2. Роньжина, А. С. Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению / А. С. Роньжина. — М.: Книголюб, 2000. — 72 с.
3. Менджерицкая, Д. В. Воспитанию о детской игре: пособие для воспитателя дет. сада / Д. В. Менджерицкая; под ред. Т. А. Марковой. — М.: Просвещение, 2001. — 184 с.

4. Михайленко, Н. Я. Значение сюжетно-ролевой игры для развития детей / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова // Дошкольное воспитание. — 1991. — № 9. — С. 35.
5. Смирнова, Е. О. Психология ребенка: Учеб. для педагогических училищ и вузов / Е. О. Смирнова. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 384 с.
6. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова; под ред. А. В. Запорожца. — М.: Просвещение, 1976. — 96 с.
7. Пол и гендер в науках о человеке и обществе / под ред. В. Успенской. — Тверь: Феминист-Пресс, 2009. — 384 с.
8. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник / Т. А. Куликова. — М.: Академия, 2000. — 232 с.
9. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб.: Питер, 2010. — 400 с.
10. Виноградова, Н. А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников / Н. А. Виноградова. — М.: Айрис-пресс, 2012.
11. Градусова, Л. В. Гендерная педагогика: учеб. пособие / Л. В. Градусова. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. — 176 с.

УДК: 37.04

О. О. Кананчук

*Мозырский государственный педагогический университет имени
И. П. Шамякина, Мозырь, Беларусь*

НЕЙРОПЕДАГОГИКА О КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССАХ И РАЗВИТИИ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье раскрываются особенности когнитивных процессов и развития навыков саморегуляции в подростковом возрасте на основе данных образовательных нейронаук, которые лежат в основе новой области знаний — нейропедагогики. Использование нейропедагогического знания в преподавательской деятельности способствует индивидуализации процесса обучения, помогает педагогу совершенствоваться в собственной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: подростковый возраст; когнитивные процессы; нейронауки; нейропедагогика; обучение в подростковый период; навыки саморегуляции; обучение и эмоции; поведение подростков.

Библиогр.: 5 назв.

О. О. Kananchuk

Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Mozyr, Belarus

NEUROPEDAGOGICS ABOUT COGNITIVE PROCESSES AND THE DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION SKILLS IN ADOLESCENCE

The article reveals the features of cognitive processes and the features of the development of self-regulation skills in adolescence based on the data of educational neuroscience, which are the basis of a new field of knowledge — neuropsychology. The use of neuropsychological knowledge in teaching contributes to the individualization of the learning process, helps the teacher to improve in his own professional activities.

Keywords: adolescence; cognitive processes; neuroscience; neuropsychology; learning in adolescence; self-regulation skills; learning and emotions; behavior of adolescents.

Ref.: 5 titles.

Введение. Профессиональная деятельность педагога в XXI в. требует постоянного совершенствования в педагогической профессии, выстраивания системы самообучения и самодиагностики, помогающей качественно организовывать преподавание. Возрастающая популярность когнитивных наук, исследующих особенности процесса обучения дает такую возможность: использование нейробиологических открытий позволит обучать школьников «по законам развития мозга». В настоящее время это одна из самых актуальных научных областей, акцентирующих реализацию подлинно индивидуального подхода в обучении. Попытки применения нейробиологических открытий в преподавании разрабатываются в нейропедагогике — новой отрасли педагогической науки, определяемой как «теория и технология воспитания, обучения детей и взрослых на основе использования данных современных нейронаук» [1, с. 13]. Нейропедагогические исследования подросткового возраста дают более глубокое представление о развитии и особенностях когнитивных процессов и связанных с ними навыков саморегуляции в этот сложный как для родителей, так и для самих подростков, период развития. В настоящее время имеется достаточно большое количество исследований по данной проблематике, однако они часто носят разрозненный характер и акцентируются на разных аспектах процесса обучения, в связи с чем возникает необходимость систематизированного обзора

наиболее общих, научно подтвержденных представлений о когнитивных особенностях развития в подростковый период.

Основная часть. Актуальность нейронаучных открытий в сфере обучения подтверждается возрастающим интересом педагогических работников к использованию нейронаучного знания с целью совершенствования собственного стиля преподавания и оптимизации процесса обучения. Целью исследования является выявление некоторых особенностей понимания протекания когнитивных процессов и формирования навыков саморегуляции в подростковом возрасте на основе нейропедагогического знания, дополняющего исследования общей и возрастной психологии.

Когнитивные психические процессы направлены на познание и переработку информации, на их основе осуществляется учебно-познавательная деятельность учащихся и познавательно-профессиональная деятельность педагога. Особенности когнитивных процессов, таких как мышление, внимание, воображение, память и представление, достаточно хорошо изучены в общей и возрастной психологии. Между тем, по мере развития экспериментальной психологии, в отдельную научную область выделились также когнитивные нейронауки, задачей которых стало изучение психических процессов в связи с работой головного мозга в процессе обучения. Эта научная область изначально развивалась как междисциплинарная, объединяющая данные психологии, нейробиологии и некоторых других когнитивных нейронаук.

Изучение когнитивных процессов в подростковом возрасте долгое время не рассматривалось учеными как отдельная область исследований, поскольку существовало представление, о том, что головной мозг активно формируется в период младенчества и раннего детства; считалось, что к 3—4 годам (то есть к тому времени, когда ребенок начинает посещать детский сад) этот процесс практически завершился. Эти представления частично объясняют огромную популярность ранних систем обучения, получивших активное распространение [2, с. 15-16]. Однако нейробиологические исследования показали, что рост мозга занимает значительно больше времени, и в неврологическом плане мозг подростка еще отличается от мозга взрослых и не всегда готов к взаимодействию «в мире взрослых».

Развитие головного мозга в подростковый период уникально и характеризуется присущими только ему особенностями. В подростковом возрасте проходит интенсивное развитие не только психических функций, но и навыков саморегуляции. В формировании мозга выделяются особые периоды, называемые сенситивными, когда те или иные психические функции развиваются наиболее интенсивно. Некоторые качества и свойства личности на этой ступени развития укрепляются и переходят во взрослую жизнь; другие теряются и исчезают. Если в этот период происходят повреждения мозга либо стимуляция развивающихся зон оказывается недостаточной, то их дальнейшее развитие не компенсируется. Так, например, недостаточная стимуляция зрительной коры может обернуться тем, что зрительная система так и не сформируется в полной мере [3, с.48]; если не происходит стимуляции зон, отвечающих за социальное общение, то не развиваются навыки общения, и в будущем, во взрослой жизни, такие подростки страдают из-за их отсутствия устойчивых навыков социализации [3, с. 49]. С завершением подросткового возраста мышление приобретает индивидуальные особенности, развивается воображение, укрепляются и становятся более стабильными навыки управления вниманием саморегуляции.

Мозг состоит из специализированных отделов, каждый из которых отвечает за определённые органы чувств, созревание мозга идет от задней части к передней. В передней части располагаются лобные доли, развитие которых тесно связано со способностью к пониманию, с формированием абстрактного мышления, способности планирования и умения оценить возможные рискованные последствия собственных действий [2, с. 49]. Зрелость подросткового мозга составляет примерно 80% [2, с. 51], и, в сущности, это и объясняет некоторые особенности поведения и отсутствие устойчивых навыков саморегуляции в подростковом возрасте, характеризующемся перепадами настроения, неумением сосредоточиться и сниженной функцией внимания, рискованным поведением и сложностями в коммуникации, в особенности — со взрослыми.

Одной из наиболее важных концепций, позволившей глубже изучать мозг подростков, стала концепция о нейропластичности мозга — его особого качества, понимаемого как способность к

активным изменениям под влиянием обучения и окружающей среды [4, с. 86]. Нейропластичность дает возможность социально адаптироваться и обучаться на протяжении всей жизни, однако наиболее активно новые нейронные связи образуются в подростковом возрасте. К шестнадцатилетнему возрасту более всего заметны изменения в развитии когнитивных способностей и мышление подростков все более приближается к мышлению взрослых. Однако следует помнить, что этот период и родители, и педагоги склонны делать неверные выводы о когнитивной и личной зрелости подростков: они либо недооценивают, либо переоценивают ее. В современном образовании достаточно популярной стала идея о самостоятельном обучении, учащихся поощряют к автономии, ожидая, что это значительно повысит мотивацию к обучению. Тем не менее, исследования последних лет показывают, что в большинстве случаев учащимся подросткового возраста требуются сопровождающие и дополнительные инструкции, либо четкое руководство. Происходит это потому, что навыки планирования и саморегуляции развиваются гораздо медленнее, зоны, отвечающие за планирование и развитие так называемых исполнительских функций, изменяются на протяжении периода от 12 до 18 лет, и временной ход этих изменений индивидуален [3, с. 74].

Одним из важных качеств мозга является его свойство обращать особое внимание на новую информацию, что непосредственно связано с обучением. Передача различных типов информации с возрастом совершенствуется. Наступает фаза активного формирования когнитивных психических процессов — памяти, внимания и воображения. Развитие любых когнитивных навыков тесно связано с развитием рабочей памяти, высокий уровень работы которой всегда связан с успешной школьной успеваемостью. В подростковый период расширяется ее объем и начинают развиваться навыки анализа и сортировки получаемой информации. Подросткам достаточно трудно поначалу пользоваться информацией, поступающей в рабочую память и правильно ее сортировать, поскольку за эти процессы в мозге отвечает дорсальная область латеральной лобной коры, окончательное развитие которой завершается приблизительно к 22-м годам [3, с. 67]. Постепенно эти функции рабочей памяти

совершенствуются, запоминание и воспроизведение информации происходит быстрее, а воспоминания подросткового возраста сохраняются лучше. В данный период следует поощрять изучение любой учебной информации на более глубоком уровне: поверхностное научение не способствует удержанию в памяти любого материала. Более глубокое понимание дает возможность лучшему закреплению изученного [5, с. 272]. Кроме того, частота повторений также имеет значение: «Чем чаще какая-то часть информации повторяется или повторно изучается, тем сильнее становятся нейроны...» [2, с. 91]. Запоминание проходит легче, если обучение проходит в подростковом возрасте; в этот период также изменяется IQ, а мозг способен поддерживать высокий темп приобретения новых знаний [2, с. 95]. Однако следует помнить, что наиболее эффективным является обучение, построенное с достаточным количеством повторений и возвращения к уже изученному материалу: регулярные тренировки и «растягивание» процесса обучения позволяют осмыслить информацию и «осесть в памяти» [5, с. 272].

В подростковой среде достаточно популярна идея о многозадачности, которая понимается как умение работать одновременно над несколькими делами. Самым ярким примером реализации подобных идей является привычка выполнения домашних заданий при одновременном прослушивании музыки, переписки с друзьями или просмотра видео. Многозадачность не позволяет достигнуть качественных результатов, поскольку выполнение одновременно нескольких дел влияет как на процессы запоминания, так и на способность управления вниманием и его переключением с одного объекта на другой. Как правило, переключение между разными видами деятельности снижает и процессы запоминания, и управления вниманием; это верно и для взрослых, и для подростков, однако для последних такие переключения более вредны из-за несформированности отделов мозга, отвечающих за развитие памяти и управляющих вниманием, что увеличивает стрессовую нагрузку, и может привести к нежелательным последствиям.

Начальный этап взросления и подросткового периода направляется гормональными изменениями, которые оказывают влияние на деятельность лимбической системы головного мозга,

участвующей в формировании эмоций и влияющей на развитие памяти. Эмоциональная сфера значительно отстает от формирования навыков саморегуляции: вот почему психологически подростковый возраст характеризуется острой конфликтностью, чувствительностью к мнению окружающих, ссорами со старшим поколением. Сложности с контролем эмоций объясняются тем, что в головном мозге области, отвечающие за сознательное принятие решений, и области, отвечающие за регуляцию эмоциональной сферы, развиваются одновременно и неравномерно; и в некоторые периоды развития одна из них может иметь доминирующее значение, отчего и возникают проблемы контроля поведения.

В основе подростковой импульсивности лежит стремление к получению удовлетворения, поскольку в целом, в отличие от взрослых, в пока еще формирующемся мозге подростка усилено получение количества дофамина и реакции на получение удовлетворения. Так как лобные доли мозга еще не созрели и слабо связаны с другими его отделами, то подростки с трудом могут подчиниться даже собственному когнитивному контролю. Области, отвечающие за самоконтроль, совершенствуются с возрастом, к восемнадцати годам приобретаются навыки подавления импульсивного поведения.

Навыки саморегуляции формируются достаточно долго, что выражается в склонности к рискованному поведению и отсутствии умения планировать время — в том числе и для учебных занятий и выполнять вовремя обязательства. Поведение подростков этого периода можно назвать «экспериментальным»: вырвавшись из-под родительской опеки, они стремительно познают мир и приобретают навыки социальной коммуникации. Недоразвитие лобных отделов головного мозга не дает здраво оценить логику собственных действий и их последствия; подростки редко верно оценивают степень риска в своем поведении. Не смотря на уверенность в собственном интеллектуальном превосходстве, подростки в данный период склонны к негативному влиянию, уязвимы для внушения, не умеют верно выбирать и оценивать предлагаемую информацию, и часто обращаются к негативной и деструктивной информации в той же сети Интернет.

Эмоциональные перепады в настроении в подростковый период также довольно частое явление, которое характеризуется внезапностью и бесконтрольностью. Это также объясняется некоторыми особенностями развития лобных долей: в подростковом возрасте их меньшая активность затрудняет для подростков понимание собственных эмоций, особенно в сложных и кризисных ситуациях, что часто ведет к преувеличению в толковании тех или иных событий. Реакция на происходящие события определяется эмоциями, а не здравым объяснением случившегося. Одновременно подростковый период характеризуется повышенной чувствительностью к вознаграждению, причем как правило, это быстрое вознаграждение, получение удовлетворения в настоящий момент — отложенное вознаграждение не выглядит достаточно привлекательным. Это объясняется повышенным выделением дофамина, характерным для данного возрастного периода. Однако подобное поведение не означает полной невозможности контролирования своих решений: так, например, в ситуации выбора в присутствии родителей либо в присутствии сверстников подросток ведет себя по-разному. В процессе принятия осознанного выбора активируются лобные доли, префронтальная кора головного мозга; при эмоциональном выборе — центры вознаграждений, и пока процесс налаживания нейронных связей между обоими центрами не закончится, трудно ожидать, что сознательные решения будут преобладать в поведении подростка [3, с. 134—135]. Это также объясняет повышение чувствительности в стрессовых состояниях. Так, например, при небольшом стрессе, когнитивные операции могут улучшаться, однако это состояние длиться недолго, и, если стрессовое воздействие продолжается либо становится постоянным, то активность в префронтальной коре тормозится, контроль поведения и мотивация к обучению снижаются, ухудшается способность сосредотачиваться, рассеивается внимание, что в конечном итоге приводит к ухудшению работы памяти [2, с. 194].

Заключение. Изучение особенностей поведения подростков на нейропедагогической основе дает более точное понимание особенностей их действий, и позволяет использовать эти данные при организации учебного процесса и межличностной

коммуникации. Важно понимать и правильно реагировать на возрастные особенности обучающихся, поскольку подростковый период является временем уникальных возможностей, оказывающих глубокое влияние на последующую взрослую жизнь как в сфере обучения, так и в личностной коммуникации.

Список цитируемых источников

1. *Степанов, В. Г.* Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация / В. Г. Степанов. — М.: Академ. проект, 2020. — 345 с.
2. *Дженсен, Ф.* Мозг подростка / Ф. Э. Дженсен, Э. Э. Натт. — М.: Бомбора, 2022. — 368 с.
3. *Кроне, Э.* О чем он вообще думает? Мозг подростка: время уникальных возможностей / Э. Кроне. — М.: Самокат, 2021. — 240 с.
4. *Сивашинская, Е. Ф.* Нейропластичность переходного возраста и особенности формирования навыков саморегуляции у современных подростков / Е. Ф. Сивашинская // Народная асвета. — 2020. — № 11. — С. 85—88.
5. *Деан, С.* Как мы учимся / С. Деан; пер. с англ. А. А. Чечина. — М.: Бомбора, 2021. — 352 с.

УДК: 316.6

Е. А. Клепёва

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

Д. В. Корпик

Брестская областная психиатрическая больница «Могилёвцы», Брест, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАТТЕРНОВ СЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ОБРАЗА ДЕТСТВА У СУПРУГОВ

В статье доказывается, что паттерн семейного взаимодействия связан с образом детства взрослого члена семьи и проявляется в типах семейного взаимодействия. Образ детства участвует в создании паттернов поведения. Образ детства является частью действий субъекта, он подстраивается под обстоятельства, накапливая в себе продуктивный опыт практического взаимодействия субъекта с окружающей средой. Паттерны семейного взаимодействия определяются совместной деятельностью членов семьи и являются источником создания модели поведения ребенка в обществе. В статье представлены результаты исследования паттернов семейного взаимодействия, образа детства у супругов и установлена взаимосвязь паттернов семейного взаимодействия и образа детства у супругов.

Ключевые слова: паттерн семейного взаимодействия; образ детства.
Табл. 1. Библиогр.: 6 назв.

E. A. Klescheva

Baranovich State University, Baranovich, Belarus

D. V. Korpik

Brest Regional Psychiatric Hospital «Mogilevtsy», Brest, Belarus

THE RELATIONSHIP BETWEEN PATTERNS OF FAMILY INTERACTION AND THE IMAGE OF CHILDHOOD IN SPOUSES

The article proves that the patterns of family interaction are associated with the image of childhood of an adult family member and is manifested in the types of family interaction. The image of childhood is involved in the creation of patterns of behavior. The image of childhood is part of the subject's actions, it adapts to circumstances, accumulating productive experience of the subject's practical interaction with the environment. Patterns of family interaction are determined by the joint activities of family members and are the source of creating a model of child behavior in society. The article presents the results of a study of patterns of family interaction, the image of childhood in spouses and establishes the relationship between patterns of family interaction and the image of childhood in spouses.

Key words: pattern of family interaction; image of childhood.

Table 1. Ref.: 6 titles.

Введение. Актуальность результатовданного научного исследования, их значимость в научном и прикладном аспектевыражается в минимизировании дисфункциональности семейной системы. Известно, что современная семья теряет ряд функций либо видоизменяет их. Такое положение вещей согласуется с *паттернами семейного взаимодействия* — устойчивыми способами поведения членов семьи и повторяющимися коммуникативными стереотипами, включающими послания или содержащими определенный смысл для членов семьи [1]. Они являются «нерабочими» особенно в ситуациисемейного кризиса. Откуда происходят паттерны взаимодействия? Как формируются? Являются ли паттерны семейного взаимодействия наследуемыми? Эти и многие другие вопросы не получили ещё должного освещения в научной

литературе и изучаются в разных научных плоскостях. В статье убедительно доказывается тезис, что паттерн семейного взаимодействия связан с образом детства взрослого члена семьи и проявляется в типах семейного воспитания.

Образ детства представляет собой чувственную, субъективную и целостную картину индивида о периоде его жизни от рождения до включения во взрослую жизнь. Сформировавшийся образ детства может участвовать в создании паттернов поведения. Паттерны представляют собой бессознательную структуру, не подвергающуюся критическому переосмыслению, и приводят к возникновению новых проблемных ситуаций.

Основная часть. Детство представляет собой этап онтогенетического развития индивида, вмещающий несколько возрастов — младенчество, раннее детство, дошкольный и младший школьный возраст [2]. Детство, как социокультурный феномен, очерчивает рамки образа детства, который характеризуется устойчивостью, воспроизводимостью во времени, пластичностью, и восприимчивостью к внешним социальным воздействиям [3]. Являясь основой для реализации практических действий по овладению внешним миром, образ детства определяется характером действий субъекта, в ходе которых исходный образ детства может проявлять пластичность и подстраиваться под текущие обстоятельства, накапливая в себе продуктивный опыт практического взаимодействия субъекта с окружающей средой [4]. В образе детства накапливается, хранится, преобразовывается и транслируется информация из детского периода жизни субъекта.

Паттерны семейного взаимодействия представляют собой систему межличностных установок, отношений, ориентаций, убеждений, ожиданий, определяются совместной деятельностью и общением между членами семьи, а также являются начальным источником создания дальнейшей модели поведения ребенка в обществе [5]. Используемые родителями типы взаимодействия, влияют на формирование у детей тех паттернов семейного взаимодействия, которые они будут использовать в своих собственных семьях. Они являются эталонными, и фиксируются на глубинных, бессознательных уровнях психики.

В статье представлены результаты определения взаимосвязи между паттернами семейного взаимодействия и образом детства у супругов. База исследования — государственные учреждения образования «Средняя школа №16 г. Барановичи» и «Гимназия №3 г. Барановичи». Респонденты — супруги, состоящие в зарегистрированном браке и имеющие ребенка подросткового возраста. Объем выборки составил 150 человек (75 женщин и 75 мужчин). Возраст респондентов от 33 лет до 51 года (средний возраст 41 год).

Эмпирическое исследование проходило в ряд этапов (таблица 1).

Таблица 1 — Этапы эмпирического исследования

Этап исследования	Диагностический инструментарий, методы исследования
Определение типа семейного взаимодействия	Методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис
Исследование образа детства	Методика «Образ детства»
Установление взаимосвязи между паттернами семейного взаимодействия и образом детства у супругов.	Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона)

Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис) позволяет определить нарушения процесса воспитания, выявить тип патологического взаимодействия и установить причины этих нарушений [6].

Для определения содержания образа детства, нами была составлена методика. Она включает семь категорий образа детства: «времяпровождение, хобби и развлечения»; «эмоции, чувства, душевные состояния, вызванные какими-либо сильными впечатлениями»; «взаимоотношения с родителями и родственниками»; «взаимоотношения с друзьями и сверстниками»; «обучение, учение»; «любимые игры и игрушки»; «гаджеты, компьютеры и интернет». Каждая категория содержит по четыре положительных и отрицательных утверждений.

На первом этапе исследования мы установили *преобладающие типы дисгармоничного семейного взаимодействия*.

Женщинам свойственны доминирующая гиперпротекция и повышенная моральная ответственность. Жесткое обращение и

гипопротекция у женщин выходит на второй план. Наименее выраженным негармоничным типом семейного взаимодействия у женщин является эмоциональное отвержение. Лидирующую позицию у мужчин занимает жесткое обращение с детьми. Менее выражены потворствующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность и эмоциональное отвержение.

Далее, представляем *обобщенное описание образа детства у мужчин и женщин.*

Положительный образ детства супругов.

Супруги детство отождествляют со своей семьей с доверительными отношениями, основанными на взаимоуважении. Их родители представляются заботливыми, нежными и любящими, способными оказать поддержку. С ними всегда интересно играть, заниматься каким-то делом. Каждый день в детстве связан с новыми открытиями, приносящими радость, удовлетворение и хорошее настроение. Детство наполнено прогулками, поездками для отдыха и развлечения, торжественными праздниками, развлекательными мероприятиями, наполненными весельем и радостью. Детство связано с приобретением новых знаний, умений благодаря книгам любимым учителям. Также детство связано с разнообразными игрушками, которые представляют особую ценность и значимость для ребенка. Мужчины и женщины указывают на наличие близких отношений со своими друзьями и/или одноклассниками, душевную привязанность, взаимную поддержку, доверие, общность деятельности и интересов. Детство связано с началом выстраивания гендерных взаимоотношений. Детство связано со знакомством с передовыми цифровыми технологиями, однако подчеркивают значимость глобальной сети интернет и современных информационных технологий, которые, при правильном использовании, могут содействовать коммуникации; оперативному получению значимой информации; самореализации; получению дополнительных знаний; расширению территориальных границ общения; формированию информационной компетентности и т.д.

Отрицательный образ детства супругов.

Негативные представления связаны с зависимостью от своих родителей, подчинением родительской воле, тотальным контролем самостоятельной деятельности ребенка. Мужчины и женщины

указывают на навязывание родителями своей точки зрения, а в случае сопротивления могут последовать наказания. Упоминается стеснение перед окружающими, которое мешало полноценному выстраиванию социальных контактов. Детство ассоциируется с беспокойством и ожиданием неприятностей, а также с болезненным чувством зависти, вызванным превосходством, благополучием другого человека. В незначительной мере, детство ассоциируется с подавленным настроением, мрачными и тяжелыми мыслями, угнетенным состоянием. В незначительной мере, детство связывают с отсутствием свободного времени из-за большого количества занятий. Отмечается чувство неприязни ко времени, проведенному в школе, которое могло сопровождаться конфликтами во взаимоотношении с учителями и одноклассниками. Некоторые указывают на наличие печальных воспоминаний от отказа родителей приобрести новую игрушку, о играх в одиночестве, а также о родительских запретах на возможность времяпровождения за любимой видео игрой. Присутствуют упоминания, что детство неотделимо от затруднений в отношениях со сверстниками, что проявлялось в оскорбительных насмешках и унижениях.

У супругов преобладает положительный образ детства, существенных различий в содержании положительного и отрицательного образа детства не обнаружено.

Результаты исследования *взаимосвязи паттернов семейного взаимодействия и образа детства у женщин.*

1. Категория — «*взаимоотношения с родителями и родственниками*»:

– При наличии представления о поддерживающих родителях с доверительными отношениями с ними ($r = -0,35$ при $p = 0,01$) женщины реже игнорируют потребности подростка.

– При наличии представления о том, что «детство — это полная зависимость от родителей» ($r = -0,3$ при $p = 0,03$), а родители управляют жизнью ребенка ($r = 0,35$ при $p = 0,01$) женщины меньше выносят конфликты с супругом в сферу воспитания и больше предпочитают женские качества в подростке.

– При наличии представления о том, что «детство — это постоянные родительские нравоучения и наказания» женщины чаще игнорируют потребности подростка ($r = 0,31$ при $p = 0,02$) и

тем больше конфликтов с супругом выносят в сферу воспитания ($r = 0,3$ при $p = 0,03$).

2. Категория — *«эмоции, чувства, душевные состояния, вызванные какими-либо сильными впечатлениями»:*

– При наличии представления о том, что «детство — это время угнетенного и подавленного настроения» ($r = 0,35$ при $p = 0,01$), «беспокойство и волнение в ожидании неприятности или опасности» ($r = 0,31$ при $p = 0,02$), «зависть к другим детям из-за отсутствия желаемого предмета» ($r = 0,31$ при $p = 0,02$) женщины чаще игнорируют потребности подростка и сильнее боятся потерять своего ребенка.

– При наличии представления о детстве, как о периоде стеснения и робости перед окружающими, женщины реже проецируют на ребенка собственные нежелательные качества ($r = -0,28$ при $p = 0,04$).

3. Категория — *«времяпровождения, хобби и развлечения»:*

– При наличии представления о том, что «детство — это веселое и интересное время с родителями», женщины реже игнорируют потребности подростка ($r = -0,35$ при $p = 0,01$).

– При наличии представления о том, что детство связано регулярными любимыми занятиями, увлечениями, женщины реже используют наказания ($r = 0,32$ при $p = 0,02$).

– При наличии представления о том, что в детстве частые длительные разлуки с родителями, у женщин проявляется фобия утраты ребёнка ($r = 0,3$ при $p = 0,03$).

4. Категория — *«обучение, учение»:*

– При наличии представления о детстве с позитивным образом учителя, женщины предпочитают в подростковом детстве качества ($r = -0,3$ при $p = 0,03$). Если же присутствуют негативные представления об учителе, то женщины игнорируют потребности подростка ($r = 0,31$ при $p = 0,02$), но при этом усиливается фобия утраты ребёнка ($r = 0,29$ при $p = 0,04$).

– При наличии представления о том, что «детство — это постоянные домашние задания и отсутствие отдыха», тем меньше обязанностей женщины предоставляют подростку ($r = -0,33$ при $p = 0,02$), женщины реже проецируют на ребенка собственные нежелательные качества ($r = -0,28$ при $p = 0,04$).

– При наличии представления о том, что «детство — это желание поскорее покинуть школу», женщины предпочитают в подростке мужские качества ($r = 0,31$ при $p = 0,03$).

5. Категория — *«любимые игры и игрушки»*:

– При наличии представления о том, что «детство — это большая коллекция игрушек», женщины реже используют строгие наказания ($r = -0,35$ при $p = 0,01$) и меньше предпочитают в подростке мужские качества ($r = -0,36$ при $p = 0,01$).

– При наличии представления о том, что «детство — это когда родители не разрешают играть в видео игры» ($r = 0,36$ при $p = 0,01$), «детство — это слезы из-за того, что родители не купили новую игрушку» ($r = 0,38$ при $p = 0,007$), «детство — это игры в полном одиночестве» ($r = 0,36$ при $p = 0,01$), женщины часто игнорируют потребности подростка.

– При наличии представления о том, что «детство — это родители, которые заставляют собирать разбросанные игрушки», женщины склонны обходиться без наказаний или применяют их крайне редко ($r = 0,31$ при $p = 0,03$).

6. Категория — *«взаимоотношения с друзьями и сверстниками»*:

– При наличии представления о том, что «детство — это дружелюбная компания сверстников», женщины меньше обязанностей предъявляют подростку ($r = -0,28$ при $p = 0,04$), чаще проецируют на ребенка свои нежелательные качества ($r = 0,28$ при $p = 0,04$) и меньше предпочитают женские качества в подростке ($r = -0,29$ при $p = 0,04$).

– При наличии представления о том, что «детство — это трудности в выстраивании контакта со сверстниками», у женщины усиливается фобия утраты ребенка ($r = 0,37$ при $p = 0,007$).

– При наличии представления о том, что «детство — это отсутствие друзей и одиночество» ($r = 0,35$ при $p = 0,01$), что «детство — это время насмешек со стороны других детей» ($r = 0,35$ при $p = 0,01$), женщины чаще игнорируют потребности подростка.

7. Категория — *«гаджеты, компьютеры и интернет»*:

– При наличии представления о том, что «детство — это телефон и/или компьютер, с которым можно весело провести время» ($r = 0,4$ при $p = 0,0002$), что «детство — это интернет,

которой открывает для меня мир информации, развлечений» ($r = 0,29$ при $p = 0,03$), что «детство — это родители, которые не хотят покупать новый телефон или компьютер» ($r = 0,36$ при $p = 0,009$), женщины чаще игнорируют потребности подростка.

– При наличии представления о том, что «детство — это когда не знаешь, чем заняться без интернета», фобия утраты ребенка уменьшается ($r = -0,36$ при $p = 0,009$).

Результаты исследования взаимосвязи *паттернов семейного взаимодействия и образа детства у мужчин*.

1. Категория «*взаимоотношения с родителями и родственниками*»:

– При наличии представления о том, что детство связано с поддерживающими родителями ($r = -0,35$ при $p = 0,01$), с которыми доверительные отношения ($r = -0,28$ при $p = 0,04$), мужчины реже игнорируют потребности подростка.

– При наличии представления о том, что «детство — это контролирующие ($r = 0,37$ при $p = 0,008$), использующие наказания родители ($r = 0,33$ при $p = 0,01$)», мужчины часто игнорируют потребности подростка.

2. Категория «*эмоции, чувства, душевные состояния, вызванные какими-либо сильными впечатлениями*»:

– При наличии представления о детстве, как времени новых открытий, мужчины меньше запретов предъявляют к подростку ($r = -0,28$ при $p = 0,04$) и проявляется воспитательная неуверенность ($r = 0,33$ при $p = 0,01$).

– При наличии представления о детстве как времени угнетенного и подавленного настроения ($r = 0,35$ при $p = 0,01$) из-за беспокойства в ожидании неприятности или опасности ($r = 0,35$ при $p = 0,01$) мужчины часто игнорируют потребности подростка.

3. Категория «*любимые игры и игрушки*»:

– При наличии представления о том, что «детство — это веселые игры со своими родителями», мужчины меньше предпочитают женские качества в подростковом возрасте ($r = -0,27$ при $p = 0,04$).

– При наличии представления о том, что «детство — это когда родители запрещают играть в видео игры» ($r = 0,38$ при $p = 0,006$), что «детство — это слезы из-за того, что родители не купили

новую игрушку» ($r = 0,37$ при $p = 0,007$), что «детство — это игры в одиночестве» ($r = 0,35$ при $p = 0,01$), мужчины часто игнорируют потребности подростка.

4. Категория «*взаимоотношения с друзьями и сверстниками*»:

– При наличии представления о том, что «детство — это установление отношений с лицами противоположного пола», у мужчин больше проявляется забота о ребенке ($r = -0,29$ при $p = 0,03$).

– При наличии представления о том, что «детство — это дружелюбная и принимающая компания сверстников», у мужчин меньше проявляется воспитательная неуверенность ($r = -0,34$ при $p = 0,01$).

– При наличии представления о том, что в детстве трудно выстраивать контакт со сверстниками ($r = 0,3$ при $p = 0,02$), отсутствуют друзья и преобладает одиночество ($r = 0,35$ при $p = 0,01$), а «детство — это время насмешек со стороны других детей» ($r = 0,29$ при $p = 0,03$), мужчины часто игнорируют потребности подростка мало уделяется внимание и проявляется забота о ребенке.

5. Категория «*времяпровождения, хобби и развлечения*»:

– При наличии представления о том, что «детство — это торжественные праздники, наполненные весельем и развлечениями» ($r = -0,28$ при $p = 0,04$), мужчина больше заботится о своём ребёнке.

– При наличии представления о том, что «детство — это когда свободное время перегружено занятиями в секциях и кружках», мужчины больше запретов предъявляют к подростку ($r = 0,28$ при $p = 0,04$) и меньше проявляется воспитательная неуверенность ($r = -0,33$ при $p = 0,01$).

6. Категория «*обучение, учение*»:

– При наличии представления о том, что «детство — это постоянные домашние задания и отсутствие отдыха», мужчины чаще выносят конфликты с супругой в сферу воспитания ($r = 0,28$ при $p = 0,04$).

7. Категория «*гаджеты, компьютеры и интернет*»:

– При наличии представления о том, что «детство — это интернет, которой открывает новый мир информации,

развлечений», мужчины больше предъявляют требований к подростку ($r = 0,28$ при $p = 0,04$).

– При наличии представления о том, что «детство — это онлайн общение в социальных сетях», мужчины склонны обходиться без наказаний или применяют их крайне редко ($r = 0,33$ при $p = 0,01$) и реже выносят конфликты с супругой в сферу воспитания ($r = -0,33$ при $p = 0,01$).

Заключение. Таким образом, позитивный образ детства у мужчин и женщин включает представления о родителях и родственниках как значимых людях с позитивным отношением, положительным опытом взаимодействия. Так же связан с положительными эмоциями, вызванными различными сильными впечатлениями. У женщин представления расширяются спектром хобби и развлечений, у мужчин — наличием любимых игрушек и игр. Негативный образ детства у мужчин и женщин связан с конфликтами, которые возникали в процессе взаимодействия с родителями и родственниками. Негативный образ детства у женщин связан с любимыми играми и игрушками, на которые родители налагали запреты, а у мужчин — с затруднениями, возникавшими во взаимодействии со сверстниками. У женщин представления дополняются отсутствием свободного времени для хобби и развлечений, а у мужчин — запретами родителей на любимые игры и игрушки.

Негативный образ детства родителей связан с деструктивными типами взаимодействия с детьми. Женщинам с негативным образом детства характерны вынесение конфликта в сферу воспитания; предпочтение мужских или женских качеств в подростке без соответствия пола ребёнка; игнорирование потребностей подростка; проецирование на ребенка собственные нежелательные качества; фобия утраты ребенка; недостаточность требований (обязанностей). Мужчинам с негативным образом детства характерны вынесение конфликта в сферу воспитания; игнорирование потребностей подростка; недостаточность требований (запретов); воспитательная неуверенность родителя; гипопротекция.

Список цитируемых источников

1. Минухин, С. Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман. — М.: Класс, 1998. — 304 с.

2. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Педагогика-Пресс, 1999. — 440 с.
3. Майорова-Щеглова, С. Н. Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус: тематический словарь-справочник [Электронный ресурс] / С. Н. Майорова-Щеглова. — М. : Изд-во РОС, 2018. — 1 электрон. опт. диск (CD ROM).
4. Корпик, Д. В. Феномен образа детства / Д. В. Корпик // Современная педагогика и психология: проблемы и перспективы : сб. ст. / Тверской гос. ун-т ; ред. И. Д. Лельчицкий, О. О. Гонина. — Тверь: Тверской гос. ун-т, 2021. — С. 302—305.
5. Аронсон, Э. Большая психологическая энциклопедия. Психологические законы человеческого поведения / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. — 560 с.
6. Олифирович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. — СПб. : Речь, 2006. — 260 с.

УДК: 159.99

О. В. Коломиец, Н. Ю. Гори

*Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко,
Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика*

ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЫБОРА КАРЬЕРЫ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается профессиональное самоопределение педагога как процесс становления его субъектности, определяются механизмы, закономерности и противоречивые тенденции данного процесса. Описывается важность формирования внутренней готовности к осознанному построению, корректировке и реализации перспектив профессионального развития карьеры. Представлены результаты эмпирического исследования по проблеме карьерного роста педагогов. Сформулированы выводы на контрольном этапе эксперимента, с целью планирования коррекционно-развивающей работы, направленной на повышение внутренней мотивации обогащения педагогического опыта, педагогического мастерства и карьерного роста.

Ключевые слова: карьера, профессиональное самоопределение, развитие карьеры, планирование карьеры, профессиональное становление.

Библиогр.: 7 назв.

O. V. Kolomiets, N. Y. Gori

*Pridnestrovian State University named after T. G. Shevchenko,
Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic*

DETERMINANTS OF TEACHER'S CAREER CHOICE

The article examines the professional self-determination of a teacher as a process of becoming his subjectivity, determines the mechanisms, patterns and contradictory trends of this process. The importance of the formation of internal readiness for the conscious construction, adjustment and realization of the prospects of professional career development is described. The results of an empirical study on the problem of career growth of teachers are presented. Conclusions are formulated at the control stage of the experiment, in order to plan correctional and developmental work aimed at increasing internal motivation for enriching pedagogical experience, pedagogical skills and career growth.

Keywords: career, professional self-determination, career development, career planning, professional formation.

Ref.: 7 titles.

Введение. В современном нестабильном обществе и на рынке труда, в условиях постоянно меняющихся технологий преподавания и передачи знаний, на фоне карьерного роста и стремления к новым вершинам, в гонке за постижением новаторских методов обучения, построение социально-личностных отношений с коллегами, учащимися, родителями, педагог не успевает продумать проектирование своей карьеры в стратегической направленности. У педагога не хватает времени, физических сил и возможности на разработку программы личностного карьерного роста. В результате проблема планирования и развития карьеры у педагогов стоит довольно остро.

Под карьерой понимают — один из показателей индивидуальной профессиональной жизни человека, достижение желаемого статуса и соответствующего ему уровня и качества жизни, а также известности и славы [1, с. 3—4].

Карьера — это субъективно осознанные суждения человека о своем трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворения трудом, это индивидуально осознанные позиция и поведение, связанные с трудовым опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека [1, с. 3—4].

На основании анализа формулировок ученых, можно отметить, что карьера — это понимание и осознание человеком его перспектив в определённом виде деятельности.

За рубежом широкое признание получила периодизация Дж. Сьюпера, (о нем мы упоминали ранее). В которой

единственным отличием является, пятый этап — это уменьшение профессиональной активности [2, с. 49—50].

Характеристика человека как индивида и его отношение к выбору профессии определяется, в зависимости от жизненного этапа, его биологическими особенностями: наследственностью, особенностями организма, состоянием здоровья, физической и психической энергетикой. Индивидуальные особенности влияют на темп и уровень развития человека и как личности, и как профессионала.

Основная часть. Одной из популярных зарубежных теорий карьеры является теория Д. Сьюпера, в которой утверждается, что важнейшей детерминантой профессионального пути человека является его представление о своей личности — так называемая профессиональная «Я-концепция», которую каждый человек в жизни воплощает в серии карьерных решений [2, с. 49—50].

Изучая структуру личности К. К. Платонова, мы выделили следующие ее детерминанты:

1. Системообразующим фактором личности является направленность: мотивы, ценностные ориентации, профессиональную позицию, а также социально-профессиональный статус.

2. Подструктурой субъекта педагогической деятельности являются профессиональные знания, умения и навыки.

3. Необходимой составляющей психологической деятельности педагога является система профессиональных качеств. Важные качества педагога: наблюдательность, память, воображение, внимательность, целеустремленность, эмоциональная устойчивость, самоконтроль и др.

Четвертой подструктурой личности являются профессионально значимые психофизиологические свойства [3, с. 335].

В процессе профессионализации одни психофизиологические свойства определяют развитие профессионально важных качеств, другие, профессионализируясь, приобретают самостоятельное значение.

В исследованиях В. Д. Шадрикова показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли качеств, компонентный состав которых изменяется, усиливаются корреляционные связи [3, с. 156]. Однако для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли

профессиональных характеристик, которые иногда называют ключевыми компетентностями.

В процессе профессионального становления и развития формируется тот или иной тип педагога. Причем такая типология может быть проведена по всем четырем детерминантам, описанным выше. Большое значение психолого-педагогические особенности имеют для формирования индивидуального стиля работы. Формирование стиля — сложный динамический процесс, проходящий ряд этапов: вхождение, освоение, утверждение. Это процесс постепенного «собираания» деятельности из отдельных разрозненных действий в систему, подчиненную определенным целям [4, с. 145].

Основой концепции профессионального становления послужили исследования К. С. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Б. Ф. Ломова, Н. Н. Нечаева, Г. В. Суходольского, В. Д. Шадрикова.

Профессиональное становление охватывает длительный период жизни человека (35—40 лет). В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы. Поэтому возникает необходимость разделения данного процесса на периоды или стадии [5, с. 41—48].

Познакомившись с исследованием проблемы профессионального становления личности Т. В. Кудрявцева [3, с. 288], который избрал в качестве критериев отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности, мы пришли к выводу, что личность проходит следующие этапы: возникновение намерений, обучение, вхождение в профессию, самореализацию в профессии.

В зависимости от направлений развития личности по А. А. Бодалеву [3, с. 350]: личностного, профессионального, культурного, мы пришли к выводу, что все три вида развития взаимосвязаны, и у каждого человека складывается своя уникальная траектория развития.

Рассматривая вопросы карьерного роста в процессе профессионального становления и развития, необходимо рассмотреть проблему профессионального самоопределения. Она рассматривалась в трудах Е. А. Климова, А. Е. Голомшток,

Э. О. Зеера, П. Н. Осипова, Л. М. Митиной, Н. С. Пряжникова и др. [6, с. 156]

Цель профессионального самоопределения — постепенное формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного, личностного) [7, с. 13].

Главная задача планирования заключается в определении целей профессионального развития личности и путей, ведущих к их достижению.

Рассматривая основные зарубежные теории профессионального развития и карьеры, такие как теория развивающей перспективы Д. Сьюпера, согласно которой, на профессиональное развитие человека влияет социальная среда. Адекватность индивидуально-психологических особенностей субъекта, по мнению Д. Сьюпера, основывается на сходстве между Я-концепцией человека и концепцией профессиональной карьеры, которую он выбирает [2, с. 49—50].

В теории приспособления Р. Дэвиса, Л. Локвиста акцент ставится на профессиональный опыт, получаемый работником благодаря своим личностным особенностям.

Исходя из вышесказанного, мы можем утверждать, что профессиональное развитие карьеры — это совокупность внутренних качеств, особенностей личности и влияния социальной среды на деятельность человека в профессии, и его опыт в целом.

Эмпирическое исследование в рамках темы осуществлялось на базе муниципального образовательного учреждения «Бендерской средней общеобразовательной школы». В ней приняли участие всего 25 педагогов из начальной школы и среднего звена. Сведения о квалификационной категории педагогических работников позволяют представить фактическую ситуацию педагогического профессионализма коллектива. Высшую квалификационную категорию имеют 20% педагогов, первую квалификационную категорию — 40%, вторую квалификационную категорию — 32%, без категории 8%. Образовательный ценз педагогов документально подтвержден дипломами о среднем профессиональном образовании — 12%, педагогов с дипломами о высшем образовании — 88%.

Таким образом, исследуемые педагоги имеют необходимый уровень образования и соответствуют образовательному цензу педагогического работника.

Возрастная характеристика педагогов показывает:

- на этапе приобретения конкретной профессиональной идентичности (до 25 лет) находятся 8 %;
- на этапе становления профессионала (от 25 до 35 лет), когда взрослые совершенствуют свои профессиональные способности и мастерство, находятся 16%;
- на этапе пика профессиональной карьеры, когда педагоги начинают задумываться о своей гражданской и социальной ответственности, с которой сопряжен их профессиональный труд, находятся 76% педагогов, из них 36 % в возрасте до 50 лет и выше 50 лет — 40 %.

На констатирующем этапе были использованы следующие методики:

Для характеристики мотивации педагогического коллектива к профессиональному росту использовали методики:

1. Методика «Психологический портрет учителя» Галина Владимировна Резапкина.

Теоретические основы методики — учение А. А. Ухтомского о доминанте, труды В. Сухомлинского, духовно-ориентированная психология Т. А. Флоренской, Я-концепция Р. Бернса, подходы У. Джеймса, А. Маслоу, К. Роджерса, Т. Гордона.

В новую версию методики входит 60 вопросов, включена шкала удовлетворенность трудом, которая косвенным образом выявляет интерес учителя к своей работе, профессиональную мотивацию, удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками и руководством, условиями труда (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов Интегральная удовлетворенность трудом/ Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп).

2. Методика диагностики коммуникативной толерантности, предложенная Виктором Бойко, призвана определить, в какой мере вы способны проявлять терпимость к другим людям в деловом и межличностном общении. Тест позволяет выделить девять особенностей поведения, свидетельствующих о низком уровне коммуникативной толерантности. Методика состоит из 45

вопросов. Чем больше баллов, тем ниже уровень коммуникативной толерантности.

3. Тест эмпатийного потенциала личности И. М. Юсупова исследует «эмпатийный потенциал», под которым автор понимает предрасположенность личности к чувствительному отношению с объектами социальной природы, то есть способность к принятию роли, аффилиацию и опыт данного переживания эмоциональной памяти испытуемого. Методика состоит из 36 вопросов.

В ходе проведения диагностических методик мы выявили средний балл по всем показателям: на среднем уровне (76%); выше среднего (16 %); 4% набрали высокий балл; у 4 % был выявлен балл ниже среднего.

Лица с очень низким уровнем развития эмпатии, толерантности и педагогической направленности личности в данной выборке не выявлено.

Таким образом, полученные результаты позволили сделать вывод о том, что большинство педагогов являются зрелыми личностями. Педагогический коллектив в большинстве своём обладает необходимыми профессиональными качествами педагога, толерантность и эмпатия присутствуют. Однако необходимо отметить, что есть коллеги, которые в рамках опроса выявили свою неграмотность в вопросе получения категории или в нежелании двигаться по карьерной лестнице. Из чего мы делаем вывод, что в данной выборке испытуемых, работающих в данной образовательной организации необходимо повышать внутреннюю мотивацию к педагогической деятельности.

Заключение. Историко-логический анализ исследований в области профессионального развития человека показывает, что научное понятие «профессиональный рост» в своем историческом становлении прошло долгий путь. Психолого-педагогические науки традиционно дают представление профессиональному росту как закономерному, деятельному, индивидуальному, неповторимому, прогрессивному процессу. Совокупность сведений об особенностях этого процесса способствует созданию эффективных условий для конструирования профессионального роста.

В исследовании разработали дефиницию понятия «профессиональный рост педагога», которая определена как приобретение и освоение необходимых компетенций, включающие профессиональную мотивацию, работу по саморазвитию и самосовершенствованию, систематическое повышение квалификации в профессиональной деятельности, в непосредственных и смежных областях.

Проведя анализ условий, обеспечивающих профессиональный рост педагога в образовательной организации, с точки зрения влияния на успешность педагогической деятельности, нейтральность и противодействие, выяснили, что к профессиональному росту педагога побуждают специально созданные условия, которые переводят внешнюю мотивацию во внутреннюю.

Современные тенденции к наиболее важным условиям относят: профессиональную ориентацию как фундамент профессионального успеха, получение профессионального практико-ориентированного образования, выстраивание карьеры и повышение квалификации.

Список цитируемых источников

1. Психология управления. — Ростов на Дону: Феникс, 2000. — С. 3—4.
2. Глуханюк, Н. С. Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. — 2-е изд., доп. — Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. — 2005. — С. 49—50.
3. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. — СПб.: Питер, 2000. — 480 с.
4. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. — М., 1996. — С. 210
5. Стадии профессионального становления // Психология профессий. — М.: Академический проект, 2003. — С. 41—48.
6. Саморазвитие и планирование карьеры: учеб. пособие / И. И. Голованова. — Казань: Казан. ун-т, 2013. — С. 196
7. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — Воронеж: Изд-во Институт практ. психол., 2006. — С. 13.

УДК:159.9.072

Е. И. Комкова, С. С. Кононов

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Беларусь*

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ¹

В статье представлен анализ современных подходов в психологической науке к проблеме социального интеллекта в дошкольном возрасте. Описаны результаты эмпирического исследования состояния социального интеллекта у детей 6—7 лет, а также доказывается статистическая связь параметров социального интеллекта и самооценки старших дошкольников в различных областях их жизнедеятельности.

Ключевые слова: когнитивные процессы; когнитивное развитие; когнитивно-личностное развитие; мышление; самооценка; социальный интеллект.

Рис. 1. Табл. 2. Библиогр.: 10 назв.

E. I. Komkova, S. S. Kononov

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

SOCIAL INTELLIGENCE AND COGNITIVE AND PERSONAL DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOLERS

The article presents an analysis of modern approaches in psychological science to the problem of social intelligence in preschool age. The results of an empirical study of the state of social intelligence in children aged 6-7 years are described, and the statistical relationship between the parameters of social intelligence and self-esteem of older preschoolers in various areas of their life is proved.

Key words: cognitive processes; cognitive development; cognitive-personal development; thinking; self-esteem; social intelligence.

Fig. 1. Table 2. Bibliogr.: 10 titles.

Введение. Интерес в психологической науке, связанный с феноменом социального интеллекта не теряет своей актуальности. Более того, в эмпирических исследованиях можно заметить возрастающий интерес к появлению, развитию и формированию данного феномена в дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период зарождаются и активно развиваются самосознание, потребность в общении, социальные эмоции, а также способности к рефлексии и децентрации.

Социальный интеллект как измеряемый конструкт обрел подлинную реальность для психологической науки благодаря

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (№ ГР20211324 от 17.05.2021).

исследованиям Дж. Гилфорда, выделившего его среди компонентов общего интеллекта как интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социальной адаптации. Согласно его концепции, социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, которые могут быть описаны через выделенные автором шесть факторов познания поведения (элементов, классов, отношений, систем, преобразований, результатов) [1].

В психологии и философии социальный интеллект дошкольника определяется как способность ребенка выделять существенные характеристики коммуникативной ситуации и способность наметить возможные пути осознанного опосредствованного влияния на коммуникативные намерения партнеров по взаимодействию (игре, общению, совместной деятельности) с целью достижения своих или общих предметных или коммуникативных целей. Сущностной характеристикой социального интеллекта (как формы интеллекта), в отличие от близких понятий (социальное познание, социальное мышление, коммуникативная компетентность, социальная одаренность) являются умственные способности (в частности, система мыслительных операций, позволяющая выделять в ситуации общения существенные свойства) в единстве с эмоционально-аффективным компонентом [2].

Все больше исследователей приходят к выводу о том, что сензитивным периодом развития социального интеллекта в дошкольном возрасте является период с 4—5 до 6—7 лет (т.е. на этапе перехода от среднего к старшему дошкольному возрасту), в тот период, когда происходит становление и развитие логического мышления.

К числу особенностей социального интеллекта детей 6—7 лет И. В. Сушкова и О. Н. Лошкарева относят:

— *структурность* социального интеллекта, выраженная комплексом компонентов (саморегуляция, самооценка, межличностное взаимодействие);

— *взаимосвязь* компонентов социального интеллекта, в которой саморегуляция является главной, определяющей уровни

самооценки детей, и, следовательно, оказывающей влияние на межличностное взаимодействие;

— *выраженность саморегуляции* в разнообразных соотношениях степени сформированности навыков организованной деятельности, умений контролировать свое поведение: (одним детям трудно подстроиться под заданные правила поведения и действий, другие с легкостью им следуют, проявляя гибкость);

— проявления самооценки у детей 6—7 лет как *разнообразные вариации* воззрений на окружающий мир (как стремление занять более выигрышную для себя социальную позицию, так и попытки ухода в «тень», остаться незамеченными в силу неправильно сформированного отношения к себе и окружающим);

— *зависимость межличностного взаимодействия* от саморегуляции и самооценки — оно является результатом их развития (они определяют характер общения, наличие тревоги, настроение, выбор темы для взаимодействия и т. д.).

— достаточно частая *рассогласованность* представлений о нормах и правилах поведения и практики реального поведения в содержании межличностного взаимодействия.

— *уровневый характер* социального интеллекта;

— *неконтрастность* количественного выражения высокого, среднего и низкого уровней социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте (32%, 38% и 30% соответственно) [3].

При исследовании связи социального интеллекта с интеллектуально-личностными характеристиками у детей 6—7 лет Я. И. Михайлова доказала, что уровень развития социального интеллекта положительно взаимосвязан с уровнем развития общей самооценки и с уровнем развития общего интеллекта и его компонентов: вербального и невербального интеллекта [4].

При переходе из дошкольного в младший школьный возраст Н. А. Корягина обнаружила увеличение количества характеристик когнитивно-мотивационного развития, оказывающих влияние на процесс усвоения содержания и функционала социальных ролей. Например, в дошкольном возрасте по параметру усвоения воображаемых ролей значимых связей с параметрами когнитивно-мотивационного развития не выявлено. В дошкольном возрасте автор выделяет один параметр когнитивно-мотивационного развития — мотивация, связанный с усвоением роли ученика.

Процесс социализации ребенка, усвоение содержания и функционала социальных ролей, более тесно связан с уровнем развития когнитивно-мотивационных характеристик только в младшем школьном возрасте [5].

Проведенное в 2011 году исследование И. Ю. Исаевой было посвящено целостной технологии педагогического сопровождения развития социального интеллекта в период дошкольного детства. В качестве ядра социального интеллекта выступил определенный уровень когнитивного и эмоционального развития ребенка, иными словами, уровень развития социального интеллекта в дошкольном возрасте напрямую связан с уровнем развития общего интеллекта. Перцептивным компонентом социального интеллекта ребенка-дошкольника является способность понимать себя (самооценка, рефлексия), окружающих (децентрация, эмпатия), а также саму ситуацию общения и взаимодействия

В ходе эксперимента автором подтвердилась гипотеза о том, что эффективность развития социального интеллекта у ребенка-дошкольника в дошкольном образовательном учреждении может быть обеспечена педагогическим сопровождением как целостной технологией, если:

- педагогическое сопровождение развития социального интеллекта будет реализовано как развитие у ребенка умения понимать состояние и мотивы поступков других людей, выделять существенные характеристики ситуации взаимодействия, поддержка его позитивных эмоциональных проявлений в сфере межличностного взаимодействия (сочувствия, соучастия, сопереживания), обучение способам решать возникающие социальные проблемы сообща, в сотрудничестве, реализуя культурно-закрепленные образцы поведения;

- педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребёнка будет представлено диагностическим, развивающим и результативным компонентами;

- содержание педагогического сопровождения развития социального интеллекта ребёнка будет ориентировано на развитие и поддержку эмоционально-мотивационной, когнитивной и поведенческой сферы личности ребенка [2].

Основная часть. В исследовании, проведенном в 2021—2022 году, доказывалась гипотеза о том, что в старшем дошкольном

возрасте социальный интеллект связан с уровнем когнитивного развития, а у детей с разными видами мотивации и самооценки имеются различные уровни сформированности элементов социального интеллекта.

Были использованы методики: «Эталоны» О. М. Дьяченко; «Перцептивное моделирование» В. В. Холмовская, «Схематизация» Р. И. Бардина, «Систематизация» Н. Б. Венгер [6], методика «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора» и «Определение доминирования познавательного или игрового мотива ребенка» [7], методика «Лесенка» В. Г. Щур, в модификации И. Р. Зариповой [7], методика исследования социального интеллекта детей дошкольного возраста [8].

Были получены следующие результаты. Субтест *“Заверши историю”* позволяет выявить способность ребенка предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации.

Низкий уровень показали 10,3% детей, что говорит о трудностях для этой группы детей прогнозировать поведение. У 38% детей наблюдается уровень ниже среднего. Детей со средним уровнем развития социального интеллекта оказалось 20,7%. Эти дети иногда способны прогнозировать поведение и понимать логику развития межличностной ситуации. И 31% хорошо понимают последствия поведения персонажей в определенной ситуации. Самый высокий уровень в исследовании показал только 1 ребенок.

Субтест *“Подбери картинку”* измеряет способность понимать логику развития ситуации межличностного взаимодействия, значения поведения людей в этих ситуациях. У 13,3% детей наблюдается уровень развития выше среднего, что говорит о хорошо развитой способности разяснять цели, намерения, потребности и мотивы участников коммуникации. У 33,3% детей со средним уровнем — они могут ориентироваться в межличностной коммуникации, понимать цели и мотивы других людей. Испытывают трудности в анализе межличностного взаимодействия 40% детей. И 13,4% детей плохо понимают мотивы поведения, что приводит к плохой адаптации.

По субтесту «группы экспрессии», который диагностирует способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях

человека были получены следующие результаты: 40% детей с высоким уровнем развития способности к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека выше среднего. Эти дети хорошо могут понимать, что чувствует человек, благодаря анализу поведения. Могут понимать и выделять определённые невербальные признаки поведения человека и чувства также 40% детей и 20% детей испытывают трудности в выделении и обобщении вербальных реакций человека и могут иногда ошибочно строить свои умозаключения.

Субтест “Кто это сказал?” оценивает способность понимать изменение значений сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей ситуации. Средний уровень наблюдается у 33,3% детей, что говорит о том, что их способности понимать изменение значений сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей ситуации, развиты в пределах нормы, и 66,6% способности понимать изменение значений сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей ситуации ниже нормы.²

В результате получилась следующая композитная оценка социального интеллекта (рисунок):

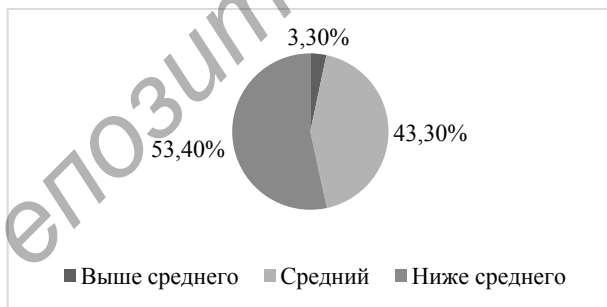


Рисунок 1 — Распределение общего уровня социального интеллекта

Для установления связи между социальным интеллектом и когнитивно-личностными характеристиками использовался метод

²Процентное распределение и средние значения соотносятся с данными, которые были получены при адаптации методики [9; 10].

ранговой корреляции Спирмена. Метод ранговой корреляции Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков.

Все исследуемые переменные в процессе описательной статистики были проверены на распределение признака. Данные соответствовали кривой нормального распределения. После этого эмпирические показатели были подвергнуты корреляционному анализу (таблица 1).

Таблица 1 — Эмпирические значения коэффициента корреляции (по Спирмену) и уровни значимости связи социального интеллекта с когнитивными переменными.

Субтесты	Статистические показатели	Когнитивные переменные			
		эталон	перцепция	образное мышление	схемы
«Заверши историю»	Коэффициент корреляции	0,165	0,254	0,286	0,246
	Уровень значимости	0,383	0,176	0,125	0,189
«Подбери картинку»	Коэффициент корреляции	0,212	-0,137	-0,021	-0,108
	Уровень значимости	0,261	0,472	0,914	0,571
«Экспрессии»	Коэффициент корреляции	,366*	-0,068	0,009	0,285
	Уровень значимости	0,046	0,721	0,962	0,127
«Кто сказал?»	Коэффициент корреляции	0,096	-0,230	0,210	-0,223
	Уровень значимости	0,613	0,221	0,266	0,236

Статистически достоверным при уровне значимости $p \leq 0,05$ были получены между субтестом «Экспрессии» и таким показателем мышления, как соотнесение с заданным эталоном. Скорее всего, ребенок распознает экспрессивные эмоции на основе закрепленного в его памяти эталона. Поэтому данная мыслительная

операция и способствует логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2— Эмпирические значения коэффициента корреляции (по Спирмену) и уровни значимости связи когнитивных процессов с самооценкой.

Параметры самооценки	Статистические показатели	Когнитивные переменные			
		эталона	перецпция	образное мышление	схемы
Самовосприятие своего здоровья (здоровый / больной)	Коэффициент корреляции	-0,028	-0,036	-,420*	0,197
	Уровень значимости	0,885	0,850	0,021	0,298
Самовосприятие развития (умный / глупый)	Коэффициент корреляции	0,098	,370*	-0,118	,612**
	Уровень значимости	0,606	0,044	0,535	0,001
Самоотношение	Коэффициент корреляции	0,276	0,098	-0,087	0,165
	Уровень значимости	0,140	0,607	0,649	0,385
Восприятие красоты (красивый / некрасивый)	Коэффициент корреляции	0,064	0,168	-0,173	0,360
	Уровень значимости	0,736	0,373	0,360	0,051
Восприятие отношений (добрый-злой)	Коэффициент корреляции	-0,039	-0,087	-0,175	0,158
	Уровень значимости	0,837	0,647	0,355	0,404
Чувство счастья (счастливый-несчастный)	Коэффициент корреляции	0,064	0,045	-0,191	0,341
	Уровень значимости	0,737	0,812	0,311	0,065
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).					
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).					

Эмпирические значения коэффициента корреляции (по Спирмену) показали статистически достоверные связи таких характеристик самооценки, как самовосприятие своего здоровья

(здоровый-больной) и образное мышление, самовосприятие развития (умный-глупый) с перцепцией и схематическим мышлением. Эти данные показывают, что ребенок старшего дошкольного возраста такое понятие как здоровья в отношении себя воспринимает не на уровне логических структур, и на основе образов и представлений. А вот оценка своих качеств ума выстраивается на основе перцепции и логических схем.

Отсутствие статистически значимых связей с другими показателями пока не дает основания делать вывод о том, что социальный интеллект не связан с общим интеллектом и другими когнитивными процессами и функциями. Во-первых, ошибка статистического вывода часто связана с объемом выборки, которая участвовала в исследовании. В нашем случае в исследовании принимали участие 30 детей. Но данная ошибка может быть исправлена увеличением количества переменных, которые охватывают данную проблему. А во-вторых, надо еще учесть, что возраст 6—7 лет приходится на возрастной кризис, в процессе которого психика ребенка перестраивается, высшие психические функции приобретают все больше состояние произвольности и саморегуляции, а отдельные элементы психики как системы перекоординируют свои связи, сила и слабость которых может изменяться достаточно быстро.

Заключение. Таким образом:

1. Социальный интеллект детей 6—7 лет развит в различной степени.

2. Уровень развития социального интеллекта детей 6—7 лет положительно взаимосвязан с парциальными компонентами когнитивных процессов, а именно, соотносением свойств с заданными эталонами.

3. Когнитивные процессы у детей 6—7 лет связаны не с социальным интеллектом, а с различными сторонами оценивания дошкольниками самих себя в аспектах своей жизнедеятельности.

4. Социальный интеллект ребенка-дошкольника выражается в совокупности критериев: эмоционально-мотивационных, заключающихся в эмоциональном отношении к партнерам по общению, когнитивных особенностях, которые предполагают эталон оценивания.

Список цитируемых источников

1. Лунева, О. В. История исследования социального интеллекта / О. В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. — 2008. — № 4. — С. 177—182.
2. Исаева, И. Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребёнка в период дошкольного детства: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. Ю. Исаева; Южный федеральный университет. — Ростов-на-Дону, 2011. — 18 с.
3. Сушкова, И. В. Диагностика социального интеллекта детей 6-7 лет: содержание и результаты / И. В. Сушкова, О. Н. Лошкарева // Вестник КГУ: Педагогика. Психология. Социокинетика, — 2018. — № 3. — С. 67—72.
4. Михайлова, Я. И. Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта с интеллектуально-личностными характеристиками у детей 6—7 лет : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Я. И. Михайлова. — СПб., 2001. — 242 с.
5. Корягина, Н. А. Когнитивно-мотивационные характеристики социализации дошкольников и младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Н. А. Корягина; ЯрГПУ им. К. Ушинского. — Ярославль, 2009. — 16 с.
6. Венгер, Л. А. Психологическое воспитание / Л. А. Венгер, Е. Л. Агаева, Р. И. Бардина, В. В. Брофман и др. — М. : ИНТОР, 1995. — 64 с.
7. Экспериментальная психология и психодиагностика: Учебно-методическое пособие / сост. И. Р. Зарипова. — Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2008. — 115 с.
8. Недвецкая, Т. М. Методика исследования социального интеллекта детей дошкольного возраста: модификация и адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливана : пособие / Т. М. Недвецкая ; под общ. ред. Е. И. Комковой. — Зорны Верасок, 2013. — 52 с.+ электрон. опт. диск (CD).
9. Недвецкая, Т. М. Взаимосвязь социального интеллекта и игровой деятельности дошкольников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Т. М. Недвецкая ; Белорус. гос. пед. ин-т. — Минск, 2013. — 161 л.
10. Недвецкая, Т. М. Методика исследования социального интеллекта детей дошкольного возраста: процесс и процедура адаптации / Т. М. Недвецкая // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. — 2011. — №1 (37). — С. 34—41.

УДК: 159.99

М. А. Король

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ХАРАКТЕРИСТИКИ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У ДЕВУШЕК РАННЕГО И ПОЗДНЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен обзор теорий такого психологического феномена, как толерантность к неопределенности. Обозначены подходы отечественных и зарубежных представителей к объяснению термина «толерантность к неопределенности». В статье приводятся результаты исследования характеристик толерантности к неопределенности у девушек раннего и позднего юношеского возраста. Данные получены с помощью методик, помогающих выявить уровень толерантности к неопределенности, выбор того или иного стиля реагирования на изменения, уровень личностной готовности к переменам, адаптивные стратегии поведения. Результаты исследования могут быть использованы в процессе подготовки специалистов к их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность; девушки; изменение; реагирование; стиль; толерантность к неопределенности; юношеский возраст.

Библиогр.: 10 назв.

M. A. Korol

Baranovich State University, Baranovich, Belarus

CHARACTERISTICS OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY IN GIRLS OF EARLY AND LATE ADOLESCENT AGE

The article presents an overview of theories of such a psychological phenomenon as tolerance for uncertainty. The approaches of domestic and foreign representatives to the explanation of the term «tolerance to uncertainty» are indicated. The article presents the results of a study of the characteristics of tolerance for uncertainty in girls of early and late adolescence. The data were obtained using methods that help to identify the level of tolerance for uncertainty, the choice of one or another style of responding to changes, the level of personal readiness for change, and adaptive behavior strategies. The results of the study can be used in the process of preparing specialists for their future professional activities.

Key words: readiness; girls; change; response; style; tolerance for uncertainty; youthful age.

Bibliogr.: 10 titles.

Введение. В современном мире жизнь каждого человека тесно связана с неопределенностью, которая характеризуется дефицитом информации о ситуации, большим количеством включенных в ситуацию объектов и сложностью взаимосвязей, а также лимитом времени для анализа ситуации.

Для того, чтобы иметь возможность функционировать в эпоху постоянно происходящих изменений, человеку необходимо развивать у себя «толерантность к неопределенности».

С. Баднер определил толерантность к неопределенности как «тенденцию воспринимать неопределенные ситуации как желаемые» [1, с.29]. К признакам неопределенной ситуации ученый относит следующие: новизна (совершенно новая ситуация, которая не было отмечена раньше в жизни человека); сложность (ситуация содержит в себе огромное количество переменных); неразрешимость (наличие противоречивых неоднозначных интерпретаций) [1, с. 30].

Выделим некоторые определения в рамках подхода к изучению толерантности к неопределенности как черты личности.

По мнению Е. Френкль-Брунsvик, толерантность к неопределённости — личностная черта, которая определяет отношение индивида к неоднозначным, неопределенным, тревожащим ситуациям вне зависимости от эмоционального знака этой неопределённости [2].

Д. Л. МакЛейн считает, что толерантность к неопределенности — разброс реакций, от отвержения до привлекательности, при восприятии неизвестных, сложных, динамически неопределенных или имеющих противоречивые интерпретации стимулов [3, с.184]. Ученый выделяет три ее аспекта:

- восприятие новых, сложных и/или неразрешимых ситуаций как источников угрозы. Позиция Д. Л. МакКлейна близка к мнению С. Баднера;

- связь толерантности к неопределенности с авторитаризмом и предрассудками. В данном аспекте исследователь разделяет точку зрения Е. Френкль-Брунsvик;

- избегание признания неопределенности и суждение о вероятных событиях при недостаточно ясных условиях на основе своего прошлого опыта.

С. С. Чен и Р. Хойберг говорят о толерантности к неопределенности как личностной переменной [4, с. 46]. С. М. Эли поднимает вопрос, допустимо ли рассмотрение толерантности к неопределенности как относительно стабильной черты или же актуализирующейся в зависимости от ситуации [4, с. 46]. С. Бакалис и Т. Джойнер относят толерантность к неопределенности к устойчивым чертам личности, которые влияют на взаимодействие с окружающими и поведение в различных ситуациях [5].

По Р. Дж. Холлман, А. Р. Макдональд [6] толерантность к неопределенности — способность принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, возможность противостоять несвязанности и противоречивости информации, принимать неизвестное, не чувствовать себя неуютно некомфортно перед неопределенностью.

Итак, приступим к рассмотрению взглядов российских ученых на понимание термина «толерантность к неопределенности».

М. С. Мириманова и А. С. Обухов относят толерантность к неопределенности к одному из аспектов толерантности, рассматривая ее как внутреннюю толерантность, а толерантность к другим как внешнюю толерантность [7]. Н. И. Петрова выделяет в толерантности три аспекта: толерантность к неопределенности, толерантность к окружающим, толерантность к окружающей среде [8].

Е. Г. Луковицкая рассматривает толерантность к неопределенности как социально-психологическую установку с ее трехкомпонентной структурой. Данная установка подразумевает наличие таких компонентов, как оценивание неопределенности, эмоциональное реагирование и определенное поведенческое реагирование [9].

По Е. Г. Луковицкой [9], разными аспектами могут выступать компоненты толерантности к неопределенности: аффективный, когнитивный и поведенческий. Тогда как когнитивный компонент представляет собой уровень осознания неопределенности внешней среды. Аффективный компонент предполагает осознаваемое и (или) неосознаваемое переживание неопределенности внешней среды. Поведенческий компонент проявляется в качестве тенденции реагировать на неопределенность тем или иным образом [9].

Важным для рассмотрения является деятельностный подход Т. В. Корниловой, связанные с включением толерантности к неопределенности в существующие модели: в контексте принятия решений [10]. Концепция функционально-уровневой регуляции интеллектуальных решений содержит в себе идею «функционального органа», деятельность которого связана с осуществлением динамического контроля неопределенности. Данная концепция содержит важные следствия для исследования толерантности к неопределенности в контексте принятия решений в условиях неопределенности и риска. Одно из них — это

различие условий объективной и субъективной неопределенности; активность самого субъекта в построении репрезентаций условий объективной неопределенности и снижении уровня субъективной неопределенности; готовность субъекта к действиям в условиях неопределенности и риска как интеллектуально-личностное решение, опосредуемое ценностной оценкой его последствий [10].

Итак, согласно Т. В. Корниловой, толерантность к неопределенности — это интеллектуальное свойство личности, означающее принятие человеком неопределенности, новизны или противоречивости условий своих действий и решений [10].

Целью исследования являлось — выявить особенности толерантности к неопределенности у девушек раннего и позднего юношеского возраста.

Исследование проходило на базе УО «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 128 студента в возрасте от 17—18 лет до 22 лет, из которых 65 девушек раннего юношеского возраста и 63 девушки позднего юношеского возраста.

Для решения указанных задач были использованы следующие методы: тестирование и методы статистической обработки данных.

Остановимся на краткой характеристике диагностического инструментария. «Новый опросник толерантности к неопределённости» Т. В. Корниловой содержит три шкалы, выражающих толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности и межличностную интолерантность к неопределенности. Испытуемый должен оценить 33 утверждения, отмечая степень своего согласия.

Опросник «Шкала толерантности к неопределённости» Д. МакЛейна в адаптации Е. Н. Осина состоит из 19 утверждений, предполагающие ответ по семибалльной шкале. Включает 6 шкал: отношение к новизне, отношение к сложным задачам, отношение к неопределенным ситуациям, предпочтение неопределенности, толерантность к неопределенности.

Опросник Т. Базарова «Стиль реагирования на изменения» имеет 52 утверждения, разделенные на пары. Испытуемый оценивает эти утверждения, выставяя от 1 до 3 баллов в каждой паре утверждений, таким образом, чтобы суммарная оценка равнялась трем баллам.

Благодаря данной методике мы получаем сведения о преобладающем стиле реагирования: отрицающий, сопротивляющийся, исследующий, принимающий.

Опросник «Личностная готовность к переменам» PCRS (Personal change readiness survey) в адаптации Н. А. Бажанова и Г. Л. Бардиер состоит из 35 утверждений. Испытуемый отмечает соответствие данного утверждения от 1 до 6. Методика позволяет выявить такие составляющие личной готовности к переменам, как страстность, находчивость, оптимизм, смелость (предприимчивость), адаптивность, уверенность, толерантность к двусмысленности.

Опросник «Адаптивные стратегии поведения» Н. Н. Мельниковой предполагает выбор наиболее предпочитаемой стратегии в той или иной ситуации. На основании выбранных вариантов поведения делается вывод о доминирующей адаптивной стратегии, среди которых «Активное изменение себя»; «Активное изменение среды», «Пассивное подчинение условиям среды»; «Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир»; «Уход из среды и поиск новой»; «Пассивная репрезентация себя»; «Пассивное выжидание внешних изменений».

Опросник Д. Холта «Готовность к организационным изменениям» в адаптации Е. А. Наумцевой содержит в себе 25 утверждений, которые нужно оценить по семибалльной шкале. Проанализировав результаты, можно сделать вывод о таких составляющих готовности, как уместность изменений, личном отношении, реализуемости изменений, а также поддержки руководства.

Ценностный опросник Шварца содержит в себе две части: обзор ценностей и профиль личности. Нами был выделен такой тип ценностей, как стимуляция. Предлагалось оценить 3 вопроса по шкале от -1 до +7, а также от -1 до +4.

Используемые в работе методы статистической обработки данных — расчет критерия различий Манна-Уитни — был осуществлен в программе Statistica 6.0.

Основная часть. Рассмотрим показатели по методике «Новый опросник толерантности к неопределённости» Т. В. Корниловой.

У девушек раннего юношеского возраста интолерантность к неопределённости проявляется в большей мере, чем у девушек позднего юношеского возраста ($U = 2133$; $p = 0,00$). Это может быть связано с тем, что девушки раннего юношеского возраста, попав в

незнакомую среду, а именно — поступив в университет, стремятся к ясности и упорядоченности с той целью, чтобы определить для себя оптимальное поведение, которое будет способствовать лучшей адаптации.

Далее мы проанализируем различия по методике «Шкала толерантности к неопределённости» Д. МакЛейна в адаптации Е. Н. Осина.

Девушки позднего юношеского возраста более позитивно относятся к неопределённым ситуациям, нежели девушки раннего юношеского возраста ($U = 1392$; $p = 0,00$). Это может быть связано с тем, что у девушек позднего юношеского возраста есть опыт, в котором неопределённые ситуации давали возможности, нечто значимое.

Девушки раннего юношеского возраста более толерантны к неопределённости, чем девушки позднего юношеского возраста ($U = 2450$; $p = 0,05$).

Рассмотрим различия, которые получились при применении опросника Т. Базарова «Стиль реагирования на изменения». Девушки раннего юношеского возраста чаще прибегают к отрицающему ($U = 2354$; $p = 0,02$) и сопротивляющемуся ($U = 2485$; $p = 0,07$) стилям реагирования, чем девушки позднего юношеского возраста, что может быть связано с тем, что им сложно до конца поверить в действительную значимость внедряемых достижений, в их необходимость. Вероятно, в ранней юности непривычным является такое большое количество инноваций и нововведений при обучении в университете. Они могут вызывать страх, сопротивление и сложность адекватной рациональной оценки их значимости.

Рассмотрим различия, установленные благодаря опроснику «Личностная готовность к переменам» в адаптации Н. А. Бажанова и Г. Л. Бардиер.

Большую адаптивность к переменам ($U = 2407$; $p = 0,04$), толерантность к двусмысленности ($U = 2353$; $p = 0,02$), смелость в ситуации перемен ($U = 2497$; $p = 0,08$) демонстрируют девушки раннего юношеского возраста. Это может быть связано с тем, что они готовы меняться, уступать. Они понимают, что перед ними открываются новые возможности, требования и смена окружающей обстановки. Они понимают, что им необходимо адаптироваться к

окружающей среде, узнать для себя ту или иную информацию, а потому, у них есть тяга к новому.

Более уверенными в себе ($U = 2329$; $p = 0,02$) и находчивыми ($U = 2483$; $p = 0,07$) в ситуации перемен являются девушки позднего юношеского возраста, что может быть связано с накопленным ими опытом за годы обучения в университете.

Применение методики опросник Д. Холта «Готовность к организационным изменениям» позволил получить следующие результаты.

Девушки позднего юношеского возраста отмечают большую поддержку со стороны руководства будущим изменениям ($U = 2418$; $p = 0,04$), чем девушки раннего юношеского возраста, что может объясняться их возможностью проанализировать, что ранее оказанная поддержка имела свои плоды. Девушки в позднем юношеском возрасте в большей степени, чем в ранней юности, способны оценить приверженность руководства изменениям и оценить их вклад в изменения.

При использовании опросника ценностных ориентаций Ш. Шварца мы выявили следующие различия. Существуют значимые различия в нормативных идеалах у девушек раннего и позднего юношеского возраста ($U = 1903$; $p = 0,00$). Девушки раннего юношеского возраста более привержены смелости, впусканию в свою жизнь риска, новшеств.

По опроснику «Адаптивные стратегии поведения» Н. Н. Мельниковой нами были получены следующие различия.

Стратегию «Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир» ($U = 2027$; $p = 0,00$) чаще избирают девушки позднего юношеского возраста. Проявления стратегии достаточно разнообразны и включают, в частности, поиск альтернативы реальному миру в собственных фантазиях, а также в религиозных и философских системах. Стратегия характеризуется концентрацией на внутренних состояниях и переживаниях, может сопровождаться психологическим подавлением, вытеснением фрустрирующих факторов. Данный факт может быть сопряжен с имеющимся негативным прошлым опытом, сопряженным с изменениями.

Стратегию «Пассивное подчинение условиям среды» используют чаще девушки раннего юношеского возраста, чем девушки позднего юношеского возраста ($U = 2280$; $p = 0,01$). Это

может быть связано с тем, что в процессе адаптации в ранней юности легче прибегнуть к конформному поведению.

Заключение. Таким образом, существуют различные точки зрения к пониманию феномена толерантности к неопределенности. Толерантность к неопределенности рассматривается в качестве черты личности; как ситуационно-специфичная установка; как навык. По мнению Е. Френкель-Брунsvик, толерантность к неопределенности — личностная черта, которая определяет отношение индивида к неоднозначным, неопределенным, тревожащим ситуациям вне зависимости от эмоционального знака этой неопределенности. Согласно Т. В. Корниловой, толерантность к неопределенности — это интеллектуальное свойство личности, означающее принятие человеком неопределенности, новизны или противоречивости условий своих действий и решений.

Исходя из полученных данных, можно констатировать, что девушки раннего юношеского возраста более интолерантны к неопределенности, чем девушки позднего юношеского возраста. Девушки позднего юношеского возраста более позитивно относятся к неопределенным ситуациям, нежели девушки раннего юношеского возраста. Более адаптивными и смелыми являются девушки раннего юношеского возраста, в то время как девушки позднего юношеского возраста увереннее в себе, избирая при этом различные стратегии: девушки позднего юношеского возраста избирают такую стратегию, как «Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир», а девушки раннего юношеского возраста используют стратегию «Пассивное подчинение условиям среды».

Полученные результаты и разработки могут быть использованы при психологическом сопровождении студентов, обладающих низким уровнем толерантности к неопределенности, интолерантностью к неопределенности, в деятельности кураторов учебных групп, в преподавании психологических дисциплин в высшей школе, в системе повышения квалификации.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках проекта БРФФИ «Развитие психологической устойчивости личности юношеского возраста к информационному давлению в ситуациях

неопределенности (на примере виртуальной и реальной коммуникации)» (БРФФИ: № Г22М-088)

Список цитируемых источников

1. *Budner, S.* Intolerance of ambiguity as a personality variable / S. Budner // *Journal of Personality*. — Vol. 30. — 1962. — P. 29—59.
2. *Frenkel-Brunswik, E.* Tolerance of Ambiguity as a Personality Variable / E. Frenkel-Brunswik // *American Psychologist*. — 1948. — Vol. 3. — P. 268.
3. *McLain, D. L.* The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity / D. L. McLain // *Educational and Psychological Measurement*. — 1993. — Vol. 53 (1). — P. 183—189.
4. *Леонов, И. Н.* Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И. Н. Леонов // *Вестник Удмуртского университета*. — 2014. — Вып. 4. — С. 44—50.
5. *Bakalis, S. T.* Participation in tertiary study abroad programs: the role of personality / S. Bakalis, T. Joiner // *International Journal of Educational Management*, 2004. — Vol. 18(5). — P. 286—291.
6. *MacDonald, A. P.* Revised scale for ambiguity tolerance: reliability and validity / A. P. MacDonald // *Psychological Reports*, 1970. — Vol. 26. — P. 791—798.
7. *Мириманова, М. С.* Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие / М. С. Мириманова // *Развитие исследовательской деятельности учащихся: метод. сб. / сост., ред. А. С. Обухов. М.: Народное образование, 2001. — С. 88—98.*
8. *Петрова, Н. И.* Толерантность самоактуализирующейся личности / Н. И. Петрова // *Толерантность и проблема идентичности: Материалы междунар. науч.-практич. конф. Ежегодник Российского психологического общества, 2002. — Т. 9 (4). — С. 254*
9. *Луковицкая, Е. Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Е. Г. Луковицкая. — СПб., 2003. — 173 л.
10. *Корнилова, Т. В.* Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т. В. Корнилова // *Экспериментальная психология*. — 2014. — № 1. — С. 92—110.

УДК: 159.923:159.942.5:316.613.42-053.6:178.9:004.738.5

О. А. Короткевич, В. В. Выдровская

*Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
Гомель, Беларусь*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ СЧАСТЬЯ ПОДРОСТКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

В статье представлена проблема воздействия информационных технологий на уровень счастья подростков. Рассмотрены понятия «счастье» и «информационные технологии», сущность проблемы влияния информационных технологий на уровень счастья человека. Описаны результаты эмпирического исследования различий в уровне счастья между группами испытуемых с различным уровнем интернет-зависимости и с различным уровнем активности в сети Интернет.

Ключевые слова: Интернет-зависимость; счастье; информационные технологии; подростки; воздействие.

Табл. 7. Библиогр.: 2 назв.

O. A. Korotkevich, V. V. Vydrovskaya
Gomel State University named after F. Skoriny, Gomel, Belarus

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF EXPERIENCE OF HAPPINESS IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF INTERNET DEPENDENCE

The article presents the problem of the impact of information technology on the level of happiness of adolescents. The concepts of "happiness" and "information technology", the essence of the problem of the influence of information technology on the level of human happiness are considered. The results of an empirical study of differences in the level of happiness between groups of subjects with different levels of Internet addiction and with different levels of activity on the Internet are described.

Key words: Internet addiction; happiness; Information Technology; teenagers; impact.

Table 7. Ref.: 2 titles.

Введение. 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.

Основная часть. Цель исследования: выявить психологические особенности переживания счастья подростками с разным уровнем Интернет-зависимости.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть методологические проблемы исследования Интернет-зависимости среди подростков.
2. Обобщить и систематизировать современные научные подходы к исследованию переживания счастья подростками.
3. Провести эмпирическое исследование психологических особенностей переживания счастья подростками с разным уровнем Интернет-зависимости.

Методики исследования:

1. Тест Кимберли-Янг на интернет-зависимость. Тест Кимберли-Янг на интернет-зависимость (в оригинале «InternetAddictionTest» — тест на интернет-аддикцию) — тестовая

методика, разработанная и апробированная в 1994 году доктором Кимберли Янг, профессором психологии Питсбургского университета в Брэтфорде.

2. Опросник активности в сети Интернет. Опросник предназначен для дифференциации тестируемых по степени вовлеченности в сетевую активность.

3. Методика «Оксфордский опросник счастья». Методика предназначена для измерения уровня счастья в целом. Этот Оксфордский опросник был разработан по аналогии с широко известным Опросником депрессии Бека и направлен на оценку депрессии.

Критерий Стьюдента. Т-критерий Стьюдента используется для определения статистической значимости различий средних величин.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате исследования выборки подростков по методике «Тест Кимберли-Янг на интернет-зависимость» нами были получены результаты, представленные в виде таблицы 1.

Таблица 1 — Результаты исследования по тесту Кимберли-Янг на интернет-зависимость

	Норма	Проблемы с интернетом	Зависимость
Количество человек	33	39	8

Для упрощения анализа данных представим результаты исследования по тесту Кимберли-Янг на интернет-зависимость в виде диаграммы, в которой отобразим результаты психодиагностики в процентном соотношении от общего количества респондентов, принявших участие в исследовании.

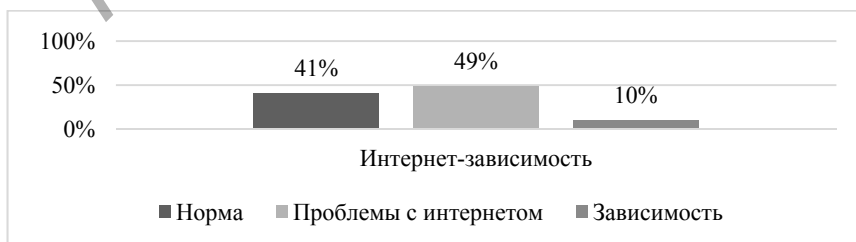


Рисунок 1 — Результаты исследования по тесту Кимберли-Янг на интернет-зависимость

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». Результаты исследования представим результаты в виде таблицы 2.

Таблица 2 — Результаты исследования по «Опроснику активности в сети интернет»

Степень активности в Интернете (количество человек)		
низкая	средняя	высокая
24	30	26

Для упрощения анализа данных представим результаты исследования по «Опроснику активности в сети интернет» в виде диаграммы, в которой отобразим результаты психодиагностики в процентном соотношении от общего количества респондентов, принявших участие в исследовании.

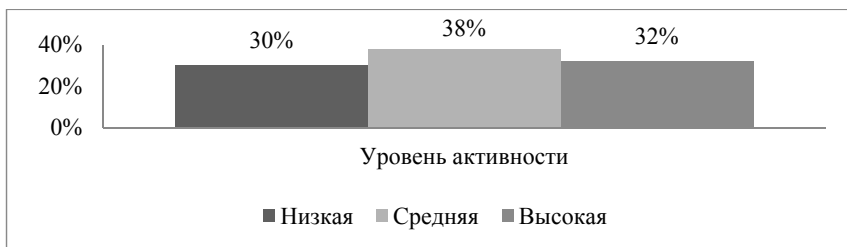


Рисунок 2 — Результаты исследования по «Опроснику активности в сети интернет»

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», результаты, полученные в ходе исследования уровня счастья, отобразим в виде таблицы 3.

Таблица 3 — Результаты исследования по методике Оксфордский опросник счастья

Уровень счастья (количество человек)				
низкий	пониженный	средний	повышенный	высокий
4	25	18	23	10

Для упрощения анализа данных представим результаты исследования по «Оксфордский опросник счастья» в виде

диаграммы, в которой отобразим результаты психодиагностики в процентном соотношении от общего количества респондентов, принявших участие в исследовании.

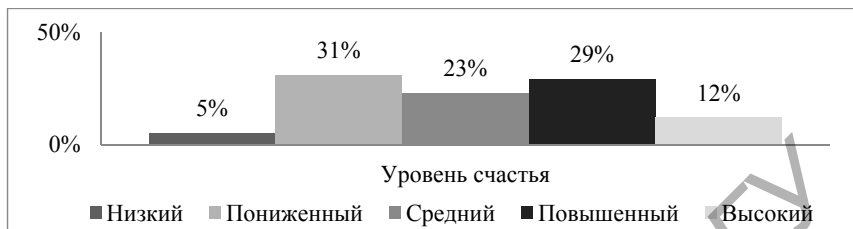


Рисунок 3 — Результаты исследования по методике «Оксфордский опросник счастья»

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 удовлетворённости 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 методике «Оксфордский опросник 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 таблицы 4.

Таблица 4 — Результаты исследования счастья в зависимости от силы интернет-зависимости

Уровень интернет-зависимости	Уровень счастья	Количество человек
Норма	Низкий	1
	Пониженный	12
	Средний	6
	Повышенный	9
	Высокий	5
Проблема с интернетом	Низкий	1
	Пониженный	12
	Средний	10
	Повышенный	11
	Высокий	5
Зависимость	Низкий	2
	Пониженный	1
	Средний	2
	Повышенный	3
	Высокий	0

Для упрощения анализа данных представим результаты исследования по методике «Оксфордский опросник счастья» сгруппированные по силе интернет-зависимости в виде диаграммы, в которой отобразим результаты психодиагностики в процентном соотношении от общего количества респондентов, принявших участие в исследовании.

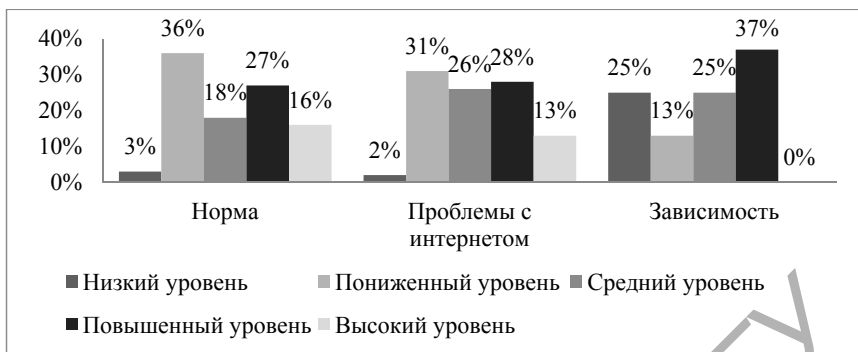


Рисунок 4 — Результаты исследования счастья в зависимости от силы интернет-зависимости

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.

Далее проведем статистический анализ данных с целью выявления статистически значимых различий в уровне счастья между подгруппами с разным уровнем интернет-зависимости. Для

анализа нами использован t-критерий Стьюдента. Результаты статистического анализа представим в виде таблицы 5.

Таблица 5 — Значение t-критерия Стьюдента и значимость различий

Сравниваемые параметры	Значение t-критерия Стьюдента	Критическая точка при $p=0,05$	Значимость различий
Уровень счастья при норме и проблемах с интернетом	0,9	1.99	Не значимы
Уровень счастья при норме и зависимости	0,23	2,02	Не значимы
Уровень счастья при проблемах с интернетом и зависимостью	0,28	2,01	Не значимы

Согласно данным, полученным в ходе статистического анализа данных с использованием t-критерия Стьюдента, нами не было установлено статистически значимых различий в уровне счастья между подгруппами, разделенными по уровню интернет-зависимости. В свою очередь это значит, что не существует различий в психоэмоциональном состоянии по уровню счастья у людей с зависимостью от интернета и людей, у которой этой зависимости нет.

Далее проведем исследование уровня счастья в зависимости от степени активности подростков в сети интернет. Исследуемые параметры определены с помощью методик «Опросник активности в сети Интернет» и «Оксфордский опросник счастья». Результаты исследования представим в виде таблицы 6.

Таблица 6 — Результаты исследования счастья в зависимости от активности в сети интернет

Уровень активности	Уровень счастья	Количество человек
Низкий	Низкий	0
	Пониженный	8
	Средний	5
	Повышенный	8
	Высокий	3
Средний	Низкий	1
	Пониженный	9
	Средний	9

Высокий	Повышенный	9
	Высокий	2
	Низкий	2
	Пониженный	8
	Средний	4
	Повышенный	7
	Высокий	3

Для упрощения анализа данных представим результаты исследования по методике «Оксфордский опросник счастья» в виде диаграммы, в которой отобразим результаты психодиагностики, сгруппированные по активности в сети интернет в процентном соотношении от общего количества респондентов, принявших участие в исследовании.

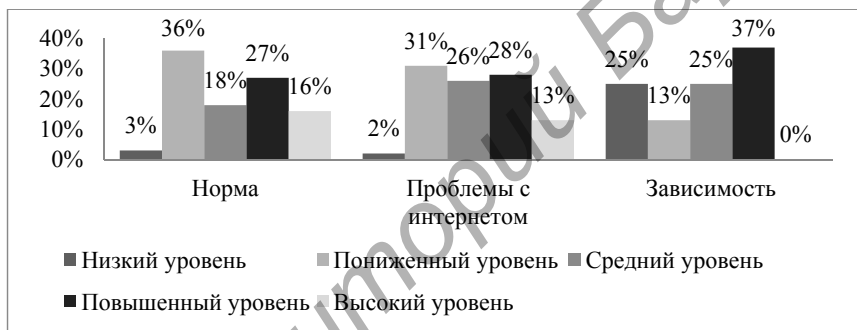


Рисунок 5 — Результаты исследования счастья в зависимости от активности в интернете

Согласно данным рисунка 5 мы можем утверждать следующее:

1. Для подростков, у которых выявлена низкая активность в интернете низкий уровень счастья не характерен, пониженный уровень счастья выявлен у 33% опрошенных подростков. Для 21% респондентов характерен средний уровень счастья. Для 33% опрошенных характерно наличие повышенного уровня счастья. У 13% респондентов наблюдается высокий уровень счастья.

2. Для подростков, у которых выявлена средняя активность в сети интернет, низкий уровень счастья характерен в 3% случаев, пониженный уровень счастья выявлен у 31% опрошенных респондентов, средний уровень счастья наблюдается у 31%

подростков, повышенный уровень выявлен также у 31% участников опроса, для 4% характерен высокий уровень счастья.

3. для подростков, у которых высокая активность в интернете низкий уровень счастья характерен в 8% случаев, пониженный уровень счастья выявлен у 31% опрошенных подростков. Для 15% респондентов характерен средний уровень счастья. Для 27% опрошенных характерно наличие повышенного уровня счастья. Для 19% опрошенных характерен высокий уровень счастья при высокой активности в сети интернет.

Далее проведем статистический анализ данных с целью выявления статистически значимых различий в уровне счастья между подгруппами с разным уровнем активности в сети интернет. Для анализа нами использован t-критерий Стьюдента. Результаты статистического анализа представим в виде таблицы 7.

Таблица 7 — Значение t-критерия Стьюдента и значимость различий

Сравниваемые параметры	Значение t-критерия Стьюдента	Критическая точка при $p=0,05$	Значимость различий
Уровень счастья при низкой и средней активности	0,97	2,006	Не значимы
Уровень счастья при низкой и высокой активности	0,98	2,012	Не значимы
Уровень счастья при средней и высокой активности	0,99	2,005	Не значимы

Согласно данным, полученным в ходе статистического анализа данных с использованием t-критерия Стьюдента, нами не было установлено статистически значимых различий в уровне счастья между подгруппами, разделенными по степени активности в сети интернет. В свою очередь это значит, что не существует различий в уровне счастья у людей с разной активностью в интернете.

В ходе эмпирического исследования нами было установлено:

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. 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. 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.

2. Для подростков, у которых выявлена низкая активность в интернете, низкий уровень счастья не характерен, пониженный уровень счастья выявлен у 33% опрошенных подростков. Для 21% респондентов характерен средний уровень счастья. Для 33% опрошенных характерно наличие повышенного уровня счастья. У 13% респондентов наблюдается высокий уровень счастья. Для подростков, у которых выявлена средняя активность в сети интернет, низкий уровень счастья характерен в 3% случаев, пониженный уровень счастья выявлен у 31% опрошенных респондентов, средний уровень счастья наблюдается у 31% подростков, повышенный уровень выявлен также у 31% участников опроса, для 4% характерен высокий уровень счастья. Для подростков, у которых высокая активность в интернете низкий уровень счастья характерен в 8% случаев, пониженный уровень счастья выявлен у 31% опрошенных подростков. Для 15% респондентов характерен средний уровень счастья. Для 27% опрошенных характерно наличие повышенного уровня счастья. Для 19% опрошенных характерен высокий уровень счастья при высокой активности в сети интернет.

3. В ходе анализа данных с использованием т-критерия Стьюдента нами не было установлено статистически значимых различий в уровне счастья между группами испытуемых с различным уровнем интернет-зависимости и с различным уровнем активности в сети интернет.

Научная новизна. Результаты данной работы вносят вклад в изучение особенностей влияния информационных технологий на уровень счастья человека, расширяют и углубляют имеющиеся представления о направлении воздействия ИТ на психоэмоциональное состояние человека.

Практическая значимость результатов исследования. Результаты исследования могут быть использованы в психопросветительской, профилактической и коррекционно-развивающей работе психолога с подростками с целью развития осознанного отношения к своему психическому состоянию, в том числе переживанию счастья как источнику накопления психологических ресурсов и вовлекающего человека в систему социальных взаимодействий.

Заключение. В результате проведенной нами исследовательской работы, можно сделать вывод, что эмоциональная сфера юношей и девушек подвержена еще большему воздействию информационными технологиями, так как эмоциональный фон в этом возрасте носят неравномерный характер развития. Развитие высших психических процессов, интеллектуальных характеристик и эмоциональности продолжается на протяжении всего периода ранней зрелости.

Список цитируемых источников

1. *Зайцева, С. А.* Информационные технологии в образовании / С. А. Зайцева, В. В. Иванов. — М., 2015. — 120 с.
2. *Джидарьян, И. А.* Счастье и его типологические характеристики. / И. А. Джидарьян. — М.: Ин-т психологии и педагогики, 2013. — 267 с.

УДК: 316.624.3:364.636-053.6:004.77:616.89-008.441.44-053.6

Е. Н. Кухар, О. А. Короткевич

*Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
Гомель, Беларусь*

О ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КИБЕРБУЛЛИНГА И СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У ПОДРОСТКОВ

В статье представлена проблема кибербуллинга и суицидального риска в подростковой среде. В ней характеризуются такие понятия, как «кибербуллинг» и «суицидальное поведение». Рассмотрены методологические проблемы исследования кибербуллинга и современные научные подходы к исследованию суицидального риска среди подростков. Раскрываются их причины, факторы и психологические последствия. Представлены результаты эмпирического и статистического исследования взаимосвязи кибербуллинга и суицидального риска среди подростков.

Ключевые слова: кибербуллинг; Интернет; жертва; буллинг; суицидальный риск; подростки.

Рис. 3. Табл. 6. Библиогр.: 3 назв.

E. N. Kukhar, O. A. Korotkevich

Gomel State University named after F. Skoriny, Gomel, Belarus

ON THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP OF CYBERBULLYING AND SUICIDAL RISK IN ADOLESCENTS

The article presents the problem of cyberbullying and suicidal risk among adolescents. It characterizes such concepts as «cyberbullying» and «suicidal behavior». Methodological problems of the study of cyberbullying and modern scientific approaches to the study of suicidal risk among adolescents are also considered. Their causes, factors and psychological consequences are revealed. It also presents the results of an empirical and statistical study of the relationship between cyberbullying and suicidal risk among adolescents.

Key words: cyberbullying; Internet; victim; bullying; suicidal risk; teenagers.

Fig. 3. Table 6. Ref.: 3 titles.

Введение. 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]. Атака при кибербуллинге может быть очень болезненной и внезапной. Так как электронные сообщения очень сложно контролировать и фильтровать, жертва получает их неожиданно, что приводит к сильному психологическому воздействию.

Распространение кибербуллинга неотъемлемо связано с развитием Интернет-технологий и увеличением случаев Интернет-агрессии. Кибербуллинг содержит в себе целый диапазон форм поведения, от шуток, которые не рассматриваются всерьез, до бесконечного сетевого террора [2, с. 122]. Нападки в Интернете, с помощью мобильной связи наносят серьезный вред психологическому и эмоциональному состоянию человека, особенно, если это ребенок или подросток. Случается также, что травля в информационном пространстве оказывается продолжением или становится началом травли в реальной жизни. Ее последствия — заниженная самооценка, депрессия, ухудшение здоровья, мысли о суициде и попытки его осуществить.

Актуальность исследования мы видим в том, что явление кибербуллинга все больше становится международной проблемой. Кибербуллинг — явление социальное, в него включены не только жертвы и агрессоры, но и все остальные. Также, в последние десятилетия суицидальное поведение подростков стало очень актуальной проблемой в мире. Суицидальное поведение — это любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни [3, с. 52]. Число самоубийств среди подростков непрерывно возрастает. Анализ суицидальных проявлений у подростков свидетельствует о том, что суицидальное поведение в этом возрасте, имея много общего с аналогичным поведением у взрослых, несет в себе и ряд отличий. Это является следствием специфики физиологических и психологических механизмов, свойственных растущему организму и формирующейся личности в период социально-психологического становления. В исследовании рассматриваются особенности взаимосвязи кибербуллинга и суицидального риска в подростковый период.

Основная часть. Цель исследования: выявить взаимосвязь кибербуллинга и суицидального риска у подростков.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть методологические проблемы исследования кибербуллинга среди подростков.
2. Обобщить и систематизировать современные научные подходы к исследованию суицидального риска у подростков.
3. Провести эмпирическое исследование взаимосвязи кибербуллинга и суицидального риска у подростков.

Методики исследования:

1. Опросник «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга». Опросник кибербуллинга позволяет определить наиболее и наименее распространенные формы кибертравли как в школе, так и вне ее. С помощью опросника выявляется группа риска учащихся, подверженных кибербуллингу. Также с помощью данного опросника выявляется группа подростков не подверженных кибербуллингу.

2. Методика выявления склонности к суицидальным реакциям «СР-45». Методика предназначена для выявления склонности к суицидальным реакциям. Позволяет выявлять лиц, имеющих склонности к суицидальным реакциям, и формировать из них группу риска. Является авторской разработкой (П. И. Юнацкевич).

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена — это непараметрический метод, который используется с целью статистического изучения связи между явлениями. В этом случае определяется фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами изучаемых признаков и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента.

Результаты исследования и их обсуждение. 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 таблицы 1.

Таблица 1— Результаты исследования по методике выявления склонности к суицидальным реакциям (СР-45)

Степень суицидального риска	Количество человек
Низкая	42
Ниже среднего	18
Средний	9
Выше среднего	7
Высокий	4

С целью более подробного и наглядного отображения результатов исследования по методике выявления склонности к суицидальным реакциям (СР-45), составим диаграмму, в которой отобразим результаты исследования в процентном соотношении от общего количества респондентов.

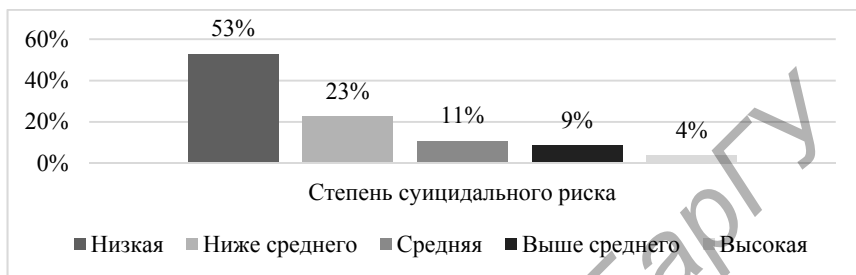


Рисунок 1 — Результаты исследования по «Методике выявления склонности к суицидальным реакциям» (СР-45)

Согласно данным рисунка 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 проведем исследования средневыворочного уровня риска совершения суицида, для этого проведем расчет средневыворочного значения уровня суицидального риска. Данные, полученные в ходе расчёта, представим в виде таблицы 2.

Таблица 2 — Результаты исследования средневыворочного значения

Средневыворочное значение	Средневыворочный уровень суицидального риска
4.1	Ниже среднего

Согласно данным таблицы 2 можно заключить, что средневыворочное значение уровня суицидального риска, соответствует 4.1 набранному баллу, что соответствует уровню суицидального риска ниже среднего. На данном уровне суицидального риска суицидальная реакция может возникнуть только на фоне длительной психической травматизации и при реактивных состояниях психики.

Далее в ходе эмпирического исследования нами проведено исследование по методике «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга». Представим результаты исследования в сокращенном виде в форме таблицы 3.

Таблица 3 — Результаты исследования по методике «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»

Подверженность кибербуллингу	Количество человек
Низкая	50
Высокая	30

С целью более подробного и наглядного отображения результатов исследования по методике «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга», составим диаграмму, в которой отобразим результаты исследования в процентном соотношении от общего количества респондентов.

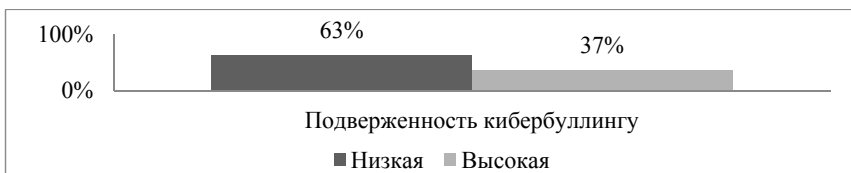


Рисунок 2 — Результаты исследования по методике «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»

Согласно данным рисунка 2 можно сделать вывод о том, что для 63% опрошенных не характерен риск и подверженность кибербуллингу, что в свою очередь свидетельствует о том, что данные лица являются устойчивыми к интернет-нападкам в свой адрес.

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 средневыворочного уровня подверженности кибербуллингу.

Таблица 4 — Результаты исследования по методике «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»

Средневыворочное значение	Средневыворочная степень подверженности кибербуллингу
20.5	Низкая

В результате исследования средневыворочной степени подверженности кибербуллингу нами было установлено, что средневыворочное значение сырых баллов исследования соответствует 20.5, что приравняется к низкой степени подверженности кибербуллингу.

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 таблицы 5.

Таблица 5 — 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.

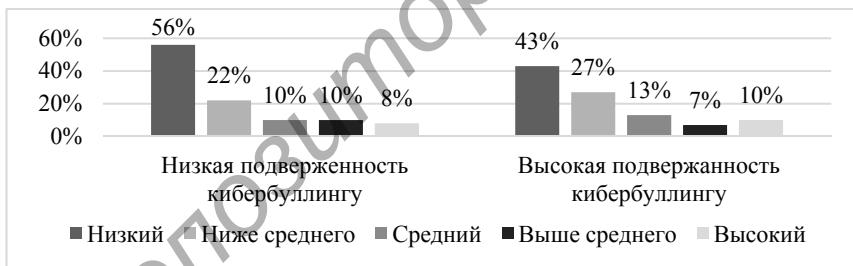


Рисунок 3 — Результаты исследования по методике «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»

Согласно данным рисунка 3 мы можем утверждать, что для подростков с низкой подверженностью к 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 к кибербуллингу.

Также, мы можем утверждать, что для подростков с высокой подверженностью к 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 к кибербуллингу.

Далее, проведем исследование взаимосвязи риска подверженности кибербуллингу и суицидального риска подростков. С этой целью нами использован Коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты исследования взаимосвязи представим в виде таблицы 6.

Таблица 6 — Результаты исследования взаимосвязи

Исследуемые признаки	Значение коэффициента корреляции Спирмена	Тип связи	Критическая точка	Значимость взаимосвязи
Низкий риск подверженности кибербуллингу и суицидальный риск	-0,346	Умеренная обратная	0,33	Значима
Высокий риск подверженности кибербуллингу и суицидальный риск	0,521	Заметная и прямая	0,44	Значима

Согласно результатам статистического анализа, мы можем утверждать, что существует умеренная и обратная взаимосвязь между низким риском подверженности кибербуллингу и суицидальным риском среди подростков. Это значит, что чем ниже уровень подверженности кибербуллингу, тем ниже суицидальный риск. Данная взаимосвязь является статистически значимой. Также мы можем утверждать, что существует заметная и прямая взаимосвязь между высоким риском подверженности

кибербуллингу и суицидальным риском подростков. Это свидетельствует о том, что чем выше уровень риска подверженности кибербуллингу, тем выше суицидальный риск. Данная взаимосвязь также является статистически значимой.

В результате эмпирического исследования установлено:

1. Для выборки подростков в 53% случаев характерен низкий суицидальный риск. Для 23% опрошенных характерен уровень суицидального риска ниже среднего. У 11% опрошенных подростков выявлен средний уровень суицидального риска. 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.

2. Для 63% опрошенных не характерен риск и подверженность кибербуллингу. Для 37% опрошенных характерна высокая подверженность риску кибербуллинга.

3. Для подростков с низкой подверженностью к 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 к кибербуллингу.

4. Для подростков с высокой подверженностью к 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 к кибербуллингу.

5. Существует умеренная и обратная взаимосвязь между низким риском подверженности кибербуллингу и суицидальным риском среди подростков. Это значит, что чем ниже уровень подверженности кибербуллингу, тем ниже суицидальный риск.

Данная взаимосвязь является статистически значимой. Также мы можем утверждать, что существует заметная и прямая взаимосвязь между высоким риском подверженности кибербуллингу и суицидальным риском подростков. Это свидетельствует о том, что чем выше уровень риска подверженности кибербуллингу, тем выше суицидальный риск. Данная взаимосвязь также является статистически значимой.

Научная новизна. Заключается в том, что в исследовании рассматриваются особенности взаимосвязи кибербуллинга и суицидального риска в подростковый период, в комплексном подходе к анализу особенностей кибербуллинга как одного из видов киберагрессии с учетом его отличий от буллинга в реальной жизни и особенностей суицидального риска среди несовершеннолетних. Как кибербуллинг воздействует на «жертв» и чем опасен для «обидчиков», как можно защититься от него и как он связан с суицидальным риском. Результаты исследования могут способствовать дальнейшему изучению данных феноменов.

Практическая значимость результатов исследования. Полученные результаты данного исследования могут быть использованы при информировании преподавателей, родителей, также для проведения профилактической работы в группах среди подростков. Могут использоваться психологами в индивидуальном консультировании и групповой коррекционно-развивающей работе с подростками, подвергшимися кибербуллингу и суицидальному риску.

Заключение. В результате проведенной нами исследовательской работы, можно сделать вывод, что на данный момент кибербуллинг считается действительно актуальной проблемой, так как люди постоянно взаимодействуют с гаджетами и тем самым подвергают себя стать жертвой. Необходимо принимать меры для решения этой проблемы и соблюдать меры предосторожности, которые помогут не стать жертвой.

Суицидальное поведение и кибербуллинг одна из актуальных проблем человечества. Самоубийство является умышленным самоповреждением со смертельным исходом и встречается во всех культурах. Продумываются

Полученные результаты данного исследования могут быть использованы при информировании преподавателей, родителей,

также для проведения профилактической работы в группах среди подростков. Могут использоваться психологами в индивидуальном консультировании и групповой коррекционно-развивающей работе с подростками, подвергшимися кибербуллингу и суицидальному риску.

Список цитируемых источников

1. Смыслова, М. М. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов / М. М. Смыслова, В. С. Собкин // Труды по социологии образования. — 2012. — №28. — С. 27—45.
2. Зинцова, А. С. Социальная профилактика кибербуллинга / А. С. Зинцова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — 2014. — №3 (35). — С. 122—128.
3. Амбрумова, А. Г. Мотивы самоубийств / А. Г. Амбрумова, Л. И. Постовалова // Социологические исследования. — 2017. — № 6. — С. 52—60.

УДК: 159.942.4-053.67

Н. В. Кухтова, Я. В. Матвеева

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Витебск, Беларусь*

ФЕНОМЕН ОБИДЫ В КОНТЕКСТЕ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье анализируются и систематизируются различные подходы к определению феномена «обида». Показано, что обида связана с нормальной реакцией, сигнализирующей о нарушении социального контакта. Рассмотрены особенности проявления обиды в юношеском возрасте. В юношеском возрасте возникает необходимость преодолевать обиду. Юноши не всегда понимают и конструктивно демонстрируют проявление обиды, что чаще всего обусловлено их актуальными психическими состояниями. Определена взаимосвязь обиды с психическими состояниями юношей.

Ключевые слова: агрессивные реакции; обида; фрустрация; чувства; юношеский возраст

Табл. 1. Библиогр.: 11 назв.

N. V. Kukhtova, Y. V. Matveeva

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk, Belarus

THE PHENOMENON OF RESENTMENT IN THE CONTEXT OF ADOLESCENCE

The article analyzes and systematizes various approaches to the definition of the phenomenon of "resentment". It is shown that resentment is associated with a normal reaction, signaling the violation of social contact. The features of manifestation of resentment in adolescence are considered. In adolescence there is a necessity to overcome a grudge. Young men not always understand and constructively show a manifestation of resentment that is most often caused by their actual mental states. The interrelation of resentment with mental states of young men was defined.

Keywords: aggressive reactions; resentment; frustration; feelings; adolescence

Table 1. Ref.: 11 titles.

Введение. Феномен обиды может проявляться на уровне разнообразных отношений: семейных, родительских, дружественных, производственных, организационных. При этом чувство обиды само по себе очень непредсказуемое, так как сложно определить, на что именно среагировал человек.

Обида как явление, достаточно распространенное — рассмотрено многими авторами в рамках своих концептуальных схем. Так, например, Э. Берн затрагивал тему обиды с позиций транзактного анализа в контексте деструктивных игр и жизненного сценария. В свою очередь, Е. П. Ильин относит обиду к «фрустрационным эмоциям» и определяет ее как «эмоциональную реакцию на несправедливое отношение к себе, когда задевается чувство собственного достоинства человека, который осознает, что его незаслуженно унижают» [1]. При этом, О. А. Апуневич изучает психологические особенности проявления и преодоления обиды и обидчивости в подростковом возрасте [2]. М. А. Набатова излагает социально-психологические факторы помощи в преодолении обиды и обидчивости младшим школьникам [3]. Ю. В. Печин отмечает, что чувство обиды связано с возрастными особенностями и качествами стереотипизации, а также переходом ее в личную черту или свойство личности — обидчивость [4].

С позиции К. Хорни причиной формирования обиды является вытеснение базальной агрессивности, что приводит к проявлению базальной тревожности в отношениях, которые затрагивают оценку «Я», самоутверждение, любовь и привязанность. Соответственно,

обида — это невротическая реакция, возникающая вследствие конфликта между потребностью доверять окружающим и отсутствием внутренних ресурсов из-за проявления базальной тревожности. В гештальттерапии позиционируется то, что целью обиды является восстановление нарушенного баланса и исправление невыносимой ситуации (Ф. Перлз). При этом в ситуации нарушенного слияния человек часто избегает результативного контакта [5].

М. Хендерсон, Ф. Бухман, исследуя обиду считают, что, с одной стороны, прощение и установление новых отношений являются практическим средством смягчения страданий, с другой — способность человека простить и просить прощения во многом зависит от окружения и возможности общения с людьми, нуждающимися в прощении и избавлении от гнета прошлых обид [6].

При этом, состояние обиды уменьшается в результате осознания социальной функции в отношениях с другими людьми. В данном случае, обида становится средством бессознательного и в определенной степени насильственного управления поведением другого человека, при требованиях социальных норм. Обижаясь, человек может вызвать чувство вины у того, на кого обижается, формируя беззащитность [6].

Степень изученности и проблемное поле исследований обиды позволило выделить следующие ее определения [1—10]:

- демонстративная реакция (Д. Ольшанский);
- признак эгоцентризма (А. Шмелев);
- «конструирование воспоминаний» (Д. Майерс), то есть восприятие прошлого напрямую зависит от того, как человек на сегодняшний момент относится людям и событиям многолетней давности;
- «смертельная эмоция», являющаяся причиной множества болезней, и провоцирующая психосоматические отклонения в организме человека (Д. Колберг);
- нарушение взаимопонимания между людьми вследствие того, что одно и то же явление имеет для них разный смысл (Л. С. Славина);
- одна из внутренних преград личности, препятствующих самокритике (В. Столин);
- возникновение негативных жизненных сценариев,

фрустраций, стрессов, формирование комплексов (Д. В. Олышанский, Ю. М. Орлов);

- симптом нарушенного слияния (Ф. Перлз) и крайнее проявление «незаконченного дела» (К. Хорни и А. Фрейд);

- агрессивная реакция (А. Басс, А. Дарки);

- механизм защиты собственного достоинства, что приводит к реализации потребности в признании (Н. Ю. Гусаков);

- субъективное переживание личности, зависящее от конкретности воспринимаемой реальности, что позволяет интерпретировать происходящее (К. Роджерс);

- «характерное эмоциональное переживание», как «переживание, связанное с несправедливостью во взаимоотношениях между партнерами по общению» (М. А. Набатова);

- состояние огорчения, оскорбленности вследствие несправедливых упреков (Е. П. Ильин);

- ретрибутивные (воздающие) эмоции, рассматриваемые как негодование или благодарность (А. Смит);

- первично значимые чувства необходимые для биологического выживания человека (Вестмарк).

Важным моментом становится изучение обиды на различных этапах онтогенеза, так как, например, в юношеском возрасте проявление обид, может привести к закреплению обидчивости в черту характера. Так, особую важность данная тема приобретает в связи с формированием чувства взрослости у юношей, когда они оказываются под воздействием окружающей среды, вступая учебно-профессиональную деятельность [8]. Поэтому, в данном случае обостряются негативные реакции личности, возрастает конфликтность, ранимость, обидчивость, что может определить весь дальнейший склад личности, выступив в качестве препятствующего фактора в нормативном развитии личности [9].

Как отмечают З. А. Агеева и М. С. Гриценко, в юношеском возрасте обиды проявляются в большей степени, чем у взрослых людей, которые умеют прояснять отношения [5]. По мнению Н. В. Быковой, в юношестве может появляться сознательное «управление обидой», которое провоцируется агрессией и самооценкой [10]. При этом, чувство обиды приводит к намерению «отделиться» от общества, прояснять взаимоотношения с

обидчиками и увеличению нервно-психической напряженности (Н. В. Быкова) [10]. И. В. Кольцова и А. С. Сотникова считают, что чувство обиды в юношеском возрасте характеризуется нарушением целостности ряда характеристик: физиологических, нравственных, финансовых, территориальных, временных, которые устанавливаются ими с личностных позиций [7].

В свою очередь, А. С. Чукова указывает на то, что обида имеет следующие функции в межличностных отношениях в юношеском возрасте: 1) сигнальная (первичное выражение обиды посредством мимики); 2) адаптационная (порождает чувство вины у обидевших юношей); 3) управления (сознательное манипулирование чувствами того, кто обидел) [11].

Основная часть. Цель исследования — изучить многозначность феномена «обида» и эмпирически определить взаимосвязь обиды с психическими состояниями юношей.

Методы: теоретические (анализ литературы по проблеме исследования); эмпирические методы: «Диагностика «шкалы мстительности и обидчивости» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев, 2001), методика диагностики показателей и форм агрессии (Басса-Дарки); методы обработки и интерпретации данных: количественный, качественный, статистическая обработка полученных результатов (корреляционный анализ (Спирмена), сравнительный анализ (критерий Манна-Уитни)).

Эмпирическая база исследования: ВГУ имени П. М. Машерова, студенты 1 и 4 курсов (17—23 года).

Корреляционный анализ показал, что существует взаимосвязь обиды с тревожностью ($r = 0,62$ при $p \geq 0,01$) и фрустрацией ($r = 0,54$ при $p \geq 0,01$). Обидчивые студенты характеризуются высоким уровнем тревожности и как следствие оказываются в невыгодном положении, что приводит к замедлению или качественному ухудшению деятельности, появлению непредвиденных ошибок и неспособны быстро переключаться на другую деятельность при изменении условий. В том числе у обидчивых юношей наблюдается блокирование реализации личностно значимых потребностей, мотивов и ценностей под влиянием различных факторов, сопровождаясь высокой неудовлетворенностью личности и снижением ее социальной адаптивности, вплоть до дезадаптивности.

Сравнительный анализ «обидчивых — необидчивых» юношей (критерий Манна-Уитни) показал, что существуют значимые различия по показателям: «тревожность» и «фрустрация», что подтверждают полученные результаты корреляционного анализа.

Исходя из полученных данных, очевидно, что «обидчивые» юноши в большей степени тревожны и фрустрированы нежели «не обидчивые» (таблица 1).

Таблица 1 — Сравнительный анализ «обидчивых — необидчивых» юношей

Переменные	Группа	Средний ранг	Уровень значимости
Тревожность	обидчивые	25,23	0,002
	не обидчивые	13,80	
фрустрация	обидчивые	24,32	0,006
	не обидчивые	14,24	

В связи с этим, научная новизна и теоретическое значение исследования определяется систематизацией и обобщением авторских подходов при определении феномена «обида» как негативного эмоционального состояния, переживаемого как несправедливость и беспомощность, появляющаяся как результат несоответствия ожиданий и реального поведения человека по взаимодействию, в ситуациях, имеющих личностную значимость.

Заключение. Теоретический анализ показал, что обида связана с нормальной реакцией, сигнализирующей о нарушении социального контакта. При этом в юношеском возрасте возникает необходимость преодолевать обиду. Однако юноши не всегда понимают и конструктивно демонстрируют проявление обиды, что чаще всего обусловлено их актуальными психическими состояниями, к которым относятся тревожность и фрустрация.

Полученные данные могут быть положены в основу разработки и внедрения программы, направленной на преодоление обиды в юношеском возрасте. Результаты исследования могут использоваться в деятельности психологической службы.

Список цитируемых источников

1. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с.

2. *Апуневич, О. А.* Коррекция обиды и обидчивости в подростковом возрасте / О. А. Апуневич // Психологическая коррекция как фактор обеспечения безопасности развития личности. — Череповец: Изд-во ЧГУ, 2011. — С. 44—95.

3. *Агеева, З. А.* Социально-психологическая природа и феноменология обидчивости / З. А. Агеева, М. С. Грищенко // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Естественные, общественные науки». — 2009. — Вып. «Педагогика. Психология. Социальная работа». — С. 19—23.

4. *Кольцова, И. В.* Психологические аспекты обиды как феномена межличностного взаимодействия в юношеском возрасте // И. В. Кольцова, А. С. Сотникова // Вопросы педагогики. — 2020. — № 12—2. — С. 162—166.

5. *Месникович, С. А.* Теоретические и практические аспекты обиды в современной психологии / С. А. Месникович, И. В. Журавлёва // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. — 2018. — Т. 12. — № 7. — С. 118—119.

6. *Набатова, М. А.* Социально-педагогическая помощь младшим школьникам в преодолении обид / М. А. Набатова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Кострома, 2005. — 19 с.

7. *Печин, Ю. В.* Исследования обиды в российской психологии: современное состояние и перспективы / Ю. В. Печин // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — №3. — С. 93—97.

8. *Савченко, Н. А.* Обида: внешний и внутренний аспекты / Н. А. Савченко // Вестник Таганрогского института управления и экономики. — 2020. — № 1 (31). — С. 74—77.

9. *Чермянин, С. В.* Психологические и поведенческие особенности лиц юношеского возраста с проявлениями реакций обид / С. В. Чермянин, А. Г. Маклаков, И. А. Рознова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2018. — № 4. — С. 36—47.

10. *Чукова, А. С.* Теоретические основы исследования прощения как феномена межличностного общения / А. С. Чукова // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32. — №5. — С. 16—22.

11. *Быкова, Н. В.* Обида как способ взаимодействия с ближайшим окружением // Психология совладающего поведения: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. — С. 185—187.

УДК: 316.624.3:618.89-008.441.44-053.6

Н. В. Кухтова, А. А. Гордина

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Витебск, Беларусь*

СУИЦИДАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена проблеме суицидального поведения подростков, которое включает в себя суицидальные попытки, проявления и покушения. И является одним из самых простых и коротких понятий самоубийства при осознанном решении человека добровольно лишить себя жизни. Описаны причины, особенности и меры профилактики по предотвращению суицида. Доказано влияние акцентуации характера на склонность личности к проявлению признака пограничного личностного расстройства. Выявлена склонность личности подростков к пограничным расстройствам в состоянии депрессии и негативном влиянии на самодеструктивное поведение.

Ключевые слова: кризис подросткового возраста; подростковый возраст; суицидальные проявления; суицидальные попытки.

Библиогр.: 9 назв.

N. V. Kukhtova, A. A. Gorgina

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk, Belarus

SUICIDAL MANIFESTATIONS OF MODERN ADOLESCENTS

The article is devoted to the problem of suicidal behavior of adolescents, which includes suicidal attempts, manifestations and attempts. And it is one of the simplest and shortest concepts of suicide with a conscious decision of a person to voluntarily take his own life. The causes, features and preventive measures to prevent suicide are described. The influence of character accentuation on the tendency of a person to manifest a sign of borderline personality disorder has been proved. The propensity of the personality of adolescents to borderline disorders in a state of depression and a negative impact on self-destructive behavior was revealed.

Keywords: crisis of adolescence; teenage years; suicidal manifestations; suicidal attempts.

Ref.: 9 titles.

Введение. В современном обществе проблема суицидального поведения стала наиболее актуальной, она затрагивает все возрастные группы, но наиболее частым и наблюдаемым явлением становится суицид среди подросткового возраста. Одним из первых и самых обширных понятий, которое было сформулировано Эмилем Дюркгеймом уже более ста двадцати лет назад: «Самоубийством называется всякий смертный случай, являющийся непосредственным или опосредованным результатом положительного или отрицательного поступка, совершенного самим пострадавшим, если этот пострадавший знал об ожидавших

его результатах». Более содержательно это понятие изложил Эдвин Шнейдман: «Суицид есть сознательное самоуничтожение, необходимое хорошо понимающему свое состояние индивидууму, считающему самоубийство самым лучшим решением своей проблемы» [1].

Довольно нередкий случай, когда попытки суицида у подростков совпадают с течением подросткового кризиса, когда дети наиболее уязвимы к воздействию сторонних факторов. В данное время у детей только начинает формироваться система ценностей, убеждений, представлений о жизни; происходит смена интересов; появляется желание принимать решения самостоятельно, а также наблюдается активное развитие самопознания и самоопределения. В данный период жизни, подростки очень «остро» относятся к критике, воспринимая любые замечания как агрессию со стороны. На этом фоне, они конфликтуют с родителями, преподавателями, а также между собой. Эти конфликты обычно и становятся основными причинами подросткового суицида.

Тема суицида никогда не теряет свою актуальность, и в наше время она с каждым годом становится всё более «остро», исследования в этой области активно ведутся на современном этапе, так как идёт смена образа жизни, период взросления современных детей начинается раньше, круг факторов, влияющих на детей становится больше, что несомненно требует постоянных исследований в данной области.

Часто, подростки не осознают последствия совершаемых ими действий, потому что в большинстве случаев, действуют под влиянием эмоций, преследуя определенные мотивы, а также под воздействием ситуации, поэтому могут наблюдаться явления «показательного суицида».

Причин суицида среди подростков достаточно большое количество: конфликты в личной жизни (семейные конфликты), изоляция (одиночество), неразделенная любовь, воздействие искусства, влияние информационных ресурсов (СМИ), нетрадиционная сексуальная ориентация, разрушение этнических традиций. Но они не всегда становятся последствиями влияния извне, так как нередко встречаются дети с психическими

отклонениями, за которыми требуется особое наблюдение и регулярный поход к специалисту [2].

Подростковый возраст считается кризисным, критическим и возрастом повышенного суицидального риска, в этот период происходит много изменений, которые касаются всех сфер жизни ребёнка. Появляется чувство взрослости, потребность в общении со сверстниками, задумываются о будущем, о своём профессиональном самоопределении. У них начинаются резкие изменения в системе переживаний, её структуры, содержания, резкая смена интересов, ребёнок стремится к самостоятельности и желание стать независимым от родителей. То, что раньше не волновало подростка может выйти на первый план и занять доминирующее положение в жизни ребёнка [6].

Ребёнок, в данный период времени, становится наиболее конфликтным и беспокойным. Основными проявлениями в эмоциональной сфере подростка становится негативизм. Ребёнок настроен враждебно по отношению к окружающим, появляется всё больше разногласий с родителями и нарушений дисциплины в школе. Частые перепады настроения, обычно преобладает злость и недовольство, также раздражительность. У подростков появляется желание изолироваться от общества и оставаться в одиночестве. Дети склонны проявлять агрессию к окружающим. Подростку свойственно проявление жестокости по отношению к более младшему возрасту, а также буллинг сверстников. Подросткам часто делают колкие замечания по поводу внешности, что может приводить к неприятию собственного тела, наиболее часто, это затрагивает девушек. Данная проблема связана со стремлением скорректировать свою фигуру или избавиться от так называемого «лишнего» веса, что может преобразоваться в патологическую форму неврозов: так называемые нервная булимия, орторексия и нервная анорексия [7].

Очень часто, столкнувшись в этом возрасте с непониманием со стороны родителей и окружающих, а также с буллингом в школе, неразделённой любовью, жертвы насилия и даже дети, с плохой успеваемостью в школе, у подростков могут появиться суицидальные наклонности. Одной из главных особенностей возраста является отсутствие страха перед смертью, у подростка ещё нет чёткого понятия, представления и понимания о смерти.

Дети не ассоциируют смерть с собой и близкими ему людьми. Они не думают о смерти, как о необратимом процессе. Ввиду возраста, практически любая конфликтная ситуация кажется подростку безвыходной, поэтому в данном возрастном периоде риск суицида возрастает [8].

Психиатры и психологи, изучающие вопросы суицидального поведения, говорят о том, что все люди, совершающие попытки суицида, рассматривают смерть ни с одной стороны, а чаще всего с нескольких. Очень часто, человек, совершая попытку свести счёты с жизнью не хочет умирать, или выражаться точнее, то смерть не является конечной целью. Причиной суицидальной попытки может быть желание человека абстрагироваться от обстановки, которая его окружает, уйти от реальности, в таком случае суицид будет является средством [3].

Не так давно, стали выделяться такие понятия как «пресуицид» и «постсуицид». Понятие пресуицида выделяла А. Г. Абрумова, оно трактуется как временной отрезок, который будет предшествовать суицидальной попытке. Понятие постсуицида, другими словами это называется постсуицидальным периодом. Постсуицид — это период времени, после совершённой попытки суицида. Этот период наступает только в том случае, если попытка суицида не привела к смертельному исходу событий [4].

Существуют также факторы суицидального риска. Обычно их делят на три группы:

1. Биологические (генетические) — эти факторы обычно говорят о наследственной предрасположенности человека к самоубийству.

2. Психолого-психиатрические — к данным факторам относятся психические заболевания, индивидуально-психологические особенности личности, повышающие предрасположенность к самоубийству

3. Социально-средовые — это значимые стрессовые события для человека [5].

Цель работы: изучить особенности суицидальных проявлений в подростковом возрасте.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ по теме исследования.

2. Выявить психологические особенности подростков склонных к суициду.

Методы исследования:

1. Теоретические — анализ, синтез, обобщение научной литературы по проблеме исследования, метод математической и статистической обработки данных.

2. Эмпирические — методика «Акцентуации характера и темперамента личности» (Г. Шмишека, К. Леонгарда); измерение степени выраженности сниженного настроения — субдепрессии (Зунга); опросник для диагностики пограничного расстройства личности (краткая версия S).

3. Статистические методы: для выявления статистической значимости использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

На основе теоретического анализа было установлено, что к проявлениям суицидального поведения подросткового возраста относятся: конфликтные ситуации, недопонимание, одиночество и разнообразие эмоциональных реакций на ситуации, что очень часто приводит к появлению депрессивного состояния, различным расстройствам личностного спектра, появление суицидальных мыслей, самоповреждение, что обусловило выбор данных методик.

Чаще всего причинами суицидальных попыток у девочек, становятся неразделённая любовь или буллинг относительно внешности. Проанализировав случаи суицида в подростковом возрасте, исследователи пришли к выводу, что у девочек это чаще попытки суицида, показатель попыток суицида у девочек (77%) в несколько раз превышает показатели мальчиков (23%) той же возрастной категории. Анализируя статистические данные, выявлено, что смертность парней (0,2%) в возрасте 10—14 лет превышает смертность девушек (0,1%) в возрасте 10-14 лет в два раза.

Проблемы суицидального поведения во многом зависят от семьи (родителей). Когда дети чувствуют отсутствие связи с родителями, их поддержки, понимания, риск попытки суицида возрастает. Хорошие, доверительные отношения с родителями благоприятно влияют на эмоциональное состояние ребёнка и в несколько раз снижают суицидальные риски. Наиболее остро, дети воспринимают полное безразличие к себе. К данной ситуации

можно отнести проблему одиночества, когда ребёнку не с кем разделить свои переживания и негативные эмоции [9].

По результатам исследования с помощью тест — опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда было выявлено преобладание типа акцентуации характера демонстративность только у одного человека, что составляет 2%, у одного человека преобладает тип акцентуации — застревание, что составляет 2%, также у трёх человек преобладает тип — педантичный, это составило 6%. У шести человек преобладает тип акцентуации характера — возбудимость и составляет 12%. У двух учащихся был выявлен преобладающий тип — дистимичность, с типом акцентуации тревожность было два человека, что в процентах составило 4%. Тип акцентуации циклотимность выявлена в пяти случаях и занимает от общей процентной составляющей 10%, экзальтированный тип выявлен у четырёх человек — 8%, эмотивный тип — два человека, 4%. Преобладающим типом акцентуации характер у подростков был выявлен — гипертимность, что составило десять человек и 20%. У остальных учащихся выраженной акцентуации характера выявлено не было.

Используя методику «Шкала Занга для самооценки депрессии» было выявлено преобладание нормального состояния, что составляет 78%. Нормальное состояние говорит об отсутствии склонности подростка к депрессивному состоянию и другим похожим на депрессию состояниям. Лёгкое депрессивное расстройство выявлено у 20%, что говорит о склонности подростков к депрессивным расстройствам ситуативного характера, данное состояние может быть вызвано внутренними проблемами личности подростка, а также сторонними факторами, негативно влияющими на их состояние. Депрессивное расстройство средней степени тяжести было выявлено у 2%, исходя из этого, можно диагностировать субдепрессию. В состоянии субдепрессии человек не испытывает радости, он постоянно уставший, страдает бессонницей и потерей аппетита, они мрачны и немногословны. Депрессивное состояния тяжёлой степени диагностировано не было.

Исходя из результатов диагностики по опроснику пограничного расстройства личности (Форма S), было выявлено преобладание признаков, свидетельствующих о наличии у подростков

пограничного расстройства личности, было выявлено в 76% случаев. У 24% подростков, признаков пограничного личностного расстройства выявлено не было.

Корреляционный анализ с помощью критерия Спирмена показал, что пограничное расстройство личности связано с такими показателями, как шкала депрессии, между ними была выявлена умеренно положительная связь ($r = 0,552$ при $p \geq 0,01$), со шкалой акцентуации характера ($r = 0,291$ при $p \geq 0,01$) и нарушение идентификации ($r = 0,354$ при $p \geq 0,01$). Также были выявлены умеренно отрицательные связи со шкалами: гипертимность ($r = -0,323$ при $p \geq 0,01$), нестабильные межличностные отношения ($r = -0,413$ при $p \geq 0,01$).

Исходя из анализа практической части можно сделать вывод, что у подростков преобладает тип акцентуации характера гипертимность. При анализе шкалы самооценки депрессии было выявлено, что у 78% подростков данная шкала определила нормальное состояние. Также у 76% опрошенных были выявлены признаки пограничного расстройства личности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в подростковом возрасте, дети очень подвержены влиянию сторонних факторов, это обуславливает их эмоциональную уязвимость в тяжёлых жизненных ситуациях, что может приводить к необратимым последствиям. Под влиянием негативных факторов, подростки очень подвержены риску самоповреждающего поведения. Не всегда суицид для них способ уйти из жизни, это также может быть одним из способов достижения цели. В данном возрастном периоде, необходимо очень серьёзно относиться к словам о желании ребёнка навредить себе. Также при необходимости периодически мониторить социальные сети ребёнка. А также пояснять ребёнку, что любой конфликт поддаётся решению. Говорить ребёнку о ценности жизни. В учреждениях образования проводить профилактические мероприятия.

Заключение. Исходя из анализов материала можно сделать следующие выводы:

1. Подростковый суицид является одной из самых острых проблем современности. В подростковом возрасте у детей ещё отсутствует осознанное понимание смерти. А также сторонние факторы влияют на психику подростка намного сильнее чем на

психику взрослого человека из-за чего любое отрицательное воздействие может привести подростка к самоповреждающему поведению и суицидальным попыткам.

2. Также стоит учесть подростковый кризис, который играет немаловажную роль относительно состояния ребёнка. Но суицид для подростка не всегда является конечной целью, довольно часто подростки используют суицидальные попытки в качестве манипуляции и способа добиться желаемого.

Было доказано влияние акцентуации характера на склонность личности к проявлениям признака пограничного личностного расстройства. Также о склонности личности к пограничным расстройствам в состоянии депрессии и негативном влиянии на самодеструктивное поведение.

В подростковом возрасте дети чаще всего склонны к деструктивному поведению. В этом возрасте они склонны к уходу в себя. За счёт того, что подростки реагируют излишне эмоционально на происходящее вокруг, они склонны вырабатывать у себя комплексы, тревожные мысли, переживания, которые могут привести ребёнка к пограничному личностному расстройству. Также немаловажно учитывать особенности акцентуации характера, чтобы находить грамотный подход. В совокупности факторы риска могут привести подростка к самоубийству.

В связи с вышеизложенным, возникает необходимость в профилактике, то есть комплексе мероприятий, которые направлены на предотвращение нежелательных явлений. В отношении проблематики самоубийств, профилактическая работа направлена на предотвращение риска суицидального поведения среди подростков. Безусловно, профилактика суицидального поведения включает в себя систему психологических, социально-экономических, педагогических, государственных и медицинских мероприятий.

Список цитируемых источников

1. *Исаев, Д. С.* Психология суицидального поведения / Д. С. Исаев, К. В. Шерстнёв — Самара: СГУ, 2000. — 45 с.
2. *Несват, В. А.* Фрустрационные реакции подростков, предрасположенных к совершению суицида [Электронный ресурс] / В. А. Несват // Новая наука. —

2016. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27424344>. — Дата доступа 25.02.2022.

3. *Дементьева, А. О.* Проблема подросткового суицида в современном обществе [Электронный ресурс] / А. О. Дементьева // Вестник науки. — 2021. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46164377>. — Дата доступа: 23.02.2022.

4. *Канзычакова, Н. Г.* Подростковый суицид / Н. Г. Канзычакова // Современные тенденции развития науки и психологии. — 2015. — № 6. — С. 87—89.

5. *Шнейдер, Л. Б.* Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер — М.: Сыктывкар, 2005. — 210 с.

6. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. — М.: Юрайт, 2016. — 406 с.

7. *Брехуненко Л. А.* Психологические особенности подросткового возраста и их влияние на переживание [Электронный ресурс] / Л. А. Брехуненко. — Режим доступа: www.elibrary.ru/item.asp?id=27650760. — Дата доступа: 25.02.2022.

8. *Некрасова, Е. Н.* Суицид как показатель смертности в мире [Электронный ресурс] / Е. Н. Некрасова // Будущее науки. — 2019. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37303547>. — Дата доступа 21.02.2022.

9. *Королева, А. Ф.* Социально-психологические особенности подросткового возраста [Электронный ресурс] / А. Ф. Королева // Новая наука: стратегии и векторы развития. — 2016. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27424341>. — Дата доступа 25.02.2022.

УДК: 37.018

З. С. Левчук

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест, Беларусь

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье рассмотрены роль и значение образовательной среды в развитии личности. Раскрыто сущностное значение понятия «поликультурная образовательная среда», выделены структурные компоненты образовательной среды университета. Проанализированы различные научные подходы к понятию. Рассмотрены концептуальные основы проектирования поликультурной образовательной среды университета.

Ключевые слова: методологические подходы; образовательная среда; поликультурность; параметры образовательной среды; поликультурная образовательная среда; развивающая среда; функции образовательной среды.

Библиограф.: 16 назв.

POLYCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY: CONCEPTUAL BASES OF DESIGN

The article considers the role and importance of the educational environment in the development of personality. The essential meaning of the concept of "multicultural educational environment" is revealed, the structural components of the educational environment of the university are singled out. Various scientific approaches to the concept are analyzed. The conceptual foundations of designing a multicultural educational environment of the university are considered.

Keywords: methodological approaches; educational environment; multiculturalism; parameters of the educational environment; multicultural educational environment; development environment; functions of the educational environment.

Bibliography: 16 titles.

Введение. Проблема роли образовательной среды в развитии личности в современном мире занимает одно из приоритетных мест в системе обучения и воспитания.

Среда оказывает влияние на развитие и формирование личности, и в то же время сама изменяется под воздействием деятельности человека. Взаимодействие личности со средой представляется как соотношение потребностей личности и возможностей среды. Потребности ищут возможности для их удовлетворения. Возможности способны актуализировать потребности. Среда стимулирует развитие личности и способствует формированию новых ее потребностей через предъявление наличных возможностей, а личность, в свою очередь, реализует активный поиск в среде необходимых ей возможностей для удовлетворения потребностей либо непосредственно участвует в создании новых возможностей, изменяя среду. Обеспечение условий для развития физической, психической, социальной и духовной сфер обучающихся стало основной целью создания образовательной среды.

В контексте нашего исследования важно понятие «образовательная среда», оно является ключевым, поэтому

необходимо определить, какое содержание вкладывается в понятие.

Основная часть. В науке существует множество подходов к определению образовательной среды, раскрытию ее сущности. В словаре педагогических терминов указано, что образовательная среда — это часть социокультурного пространства, сфера взаимодействия образовательных систем, их элементов и субъектов образовательных процессов.

В широком смысле под образовательной средой понимается любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности.

В педагогической литературе нет единства ученых в раскрытии сущности понятия «образовательная среда» в связи с тем, что данное понятие в педагогической терминологии появилось недавно. В современных условиях феномен «образовательная среда» широко изучается в разных научных аспектах. В ряде исследований психологов выделены характеристики понятия «образовательная среда» (С. Д. Дерябо), определена структура образовательной среды (Е. А. Климов, М. В. Копосова, В. В. Рубцов, А. М. Сидоркина, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин), выявлена ее зависимость от типа учреждений (Г. Ю. Беляев), намечены пути развития (В. А. Ковалев), определены некоторые подходы к диагностике и экспертизе образовательной среды (С. Д. Дерябо, В. И. Панов, В. А. Ясвин).

С. В. Тарасов рассматривает образовательную среду учреждения как совокупность специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности, ее саморазвитие [1].

Образовательная среда, согласно точке зрения Л. М. Митиной, — это специально организованное пространство для освоения разных видов и форм человеческой деятельности. В этом пространстве в условиях личностно ориентированного образования обучающийся овладевает научными знаниями, личностным опытом, опытом эмоционально-ценностных отношений к миру, раскрывает себя миру, с которым он внутренне взаимосвязан. Данная среда, будучи

развивающей, не навязывает обучающемуся путь развития, а предоставляет возможность самому определять его траекторию [2].

Некоторые ученые под образовательной средой понимают «совокупность условий и ресурсов, обеспечивающих определенный эффект качества образования. Образовательная среда как объект качества показывает, как образовательное учреждение добивается образовательных результатов, что для этого делается, с помощью каких механизмов и средств» [3]. Приведенное определение важно тем, что оно устанавливает связь между образовательной средой и качеством образования.

Определение среды предлагает А. В. Хуторской: «Под образовательной средой необходимо понимать естественное или искусственно созданное социокультурное окружение обучающегося, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность субъекта» [4, с.188]. Представляется, что данное определение наиболее конкретное и позволяет разделить понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда». Образовательное пространство имеет отношение к территории, где осуществляется педагогический процесс, образовательная среда характеризуется как содержательное наполнение образовательного пространства и включает все объекты и субъекты как носители содержания образования и средства его освоению.

П. И. Третьяков рассматривает образовательную среду как комплекс ресурсов: интеллектуальных, человеческих, психологических, полученных путем расширения границ образовательной среды за счет включения социально-культурного окружения в образовательную деятельность [5].

Представляя образовательную среду как систему условий, влияющих на обучающегося, и влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс, можно говорить о ее гуманитарной направленности. Смысл понятия «гуманитарная образовательная среда» богат. Понятие включает не только гуманитарную направленность образовательного пространства, но и личностно-ориентированный образовательный процесс, который характеризует мощный гуманитарный потенциал.

По мнению В. А. Ясвина, под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности, в результате взаимодействия которых с личностью происходит ее становление, развитие и саморазвития [6]. Ученый считает, что понятие «образовательная среда» выступает в качестве родового для таких понятий, как «семейная среда», «школьная среда», «университетская среда».

Важным для раскрытия сущности рассматриваемого явления выявить его структуру. Компонентами образовательной среды, следуя научному обоснованию В. А. Ясвина, являются субъекты образовательного процесса, пространственно-предметный, социальный, психодидактический [6].

С. В. Тарасов выделяет следующие составляющие структуры образовательной среды: пространственно-семантическую, содержательно-методическую, коммуникационно-организационную. Е. А. Климов, рассматривая структуру «среды существования и развития человека», выделил в ней социально-контактную, информационную, соматическую и предметную части [7].

Нет единства мнений относительно вопроса о компонентах образовательной среды университета. Так, М. Н. Певзнер составляющими образовательной среды считает:

– образовательный процесс, включающий целевой, содержательный и операциональный компоненты; профессиональную деятельность ППС, обладающего определенным уровнем квалификации; взаимодействие учреждения высшего образования с внешней средой [3].

Компонентами образовательной среды, по мнению В. А. Левина, являются: субъекты образовательного процесса; социальный компонент образовательной среды; пространственно-предметный компонент образовательной среды; технологический компонент.

Представляется, что эти два подхода не противоречат друг другу, а взаимодополняются.

Необходимо подчеркнуть, что понятие «образовательная среда», как утверждает Д. А. Иванов, включает в себя понятие «развивающая среда». Ученый подчеркивает, что среда становится для человека образовательной, а, значит и развивающей, лишь в том случае, если она способствует его образованию [8]. С точки

зрения А. В. Хуторского, основными характеристиками развивающей среды являются:

- цель — содействие развитию и саморазвитию личности обучающегося;

- основные средства: фасилитация, организация мыследеятельности, в т.ч. и коллективной, проблематизация, общение, сотрудничество, понимание и признание другого; все виды содержания, интерактивные или продуктивные методы, различные виды работы (парная, коллективная и групповая работа обучающихся), материальные средства обучения, служащие источником знаний, создающие условия для применения освоенных знаний и умений [4].

Данное определение существенно дополняет и конкретизирует определение, данное В. А. Левиным, прежде всего его два компонента — социальный и технологический.

В. А. Левин считает, что процесс образования, конечной целью которого является развитие, осуществляется в той среде, в которой реально присутствует три важных вектора:

- представлена та или иная культурная традиция;
- среда способствует развитию у данного обучающегося определенных способностей и присвоению им конкретных ценностей;

- среда дает возможность выбирать и осуществлять разные виды деятельности, осваивать различные компетенции [9].

Опираясь на идеи и теоретические положения названных ученых по вопросу определения образовательной среды и ее структуры следует выделить следующие компоненты:

- пространственно-предметный: условия и возможности осуществления обучения, воспитания и социализации обучающихся;

- социальный: характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (студентов, преподавателей, родителей, руководителей системы образования);

- дидактический: содержание, методы, техники и технологии обучения, обусловленные психологическими особенностями построения процесса; осваиваемые обучающимися способы действий; организация процесса обучения;

— личностный: степень влияния обучающихся на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость обучающихся, изменение персонального и межличностного пространства;

— соматический: проявление тела человека по отношению к психике, что является своеобразной составляющей среды.

Анализ образовательной среды дополняется содержательными характеристиками и формами, поэтому можно говорить о разнообразии среды. Существуют различные основания для типологизации образовательной среды:

— по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная — кооперативная, гуманистическая — технократическая и т.д.);

— по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная — инновационная, национальная — универсальная и т. д.);

— по степени творческой активности (творческая — регламентированная);

— по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая — замкнутая).

К типологизации образовательной среды обратился Я. Корчак, который впервые выделил четыре типа воспитывающей или образовательной среды: «догматическая», «идейная», «безмятежного потребления» и «внешнего лоска и карьеры».

Согласно приведенной типологии Я. Корчака, каждый ее тип имеет свою особенность по влиянию на личность обучающегося: догматическая среда способствует формированию зависимого и пассивного обучающегося; идейная (творческая) среда формирует свободную и активную личность; в безмятежной среде развивается свободный, однако, пассивный обучающийся; карьерная среда формирует активного, но зависимого обучающегося.

Любая типология образовательной среды условна. В одном учреждении образования может быть сочетание разных, иногда весьма противоречивых условий среды.

Важным элементом для оценки эффективной образовательной среды является выделение количественных и качественных параметров, разработанных психологом В. А. Ясвиным. Так, широта рассматривается как структурно-содержательная характеристика, указывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления могут быть включены в данную образовательную среду.

Этот параметр предполагает включение экскурсий, путешествий, обмен педагогами, обмен обучающимися, широту материальной базы, посещение учреждений культуры, присутствие гостей, возможности выбора образовательных микросред.

Интенсивность рассматривается как структурно-динамическая характеристика и включает в себя: уровень требований к обучающимся, организацию активного отдыха, интерактивные формы, методы и технологии обучения и воспитания, учебную нагрузку обучающихся.

Степень осознаваемости характеризуется уровнем осведомленности об учреждении образования, наличием символики в учреждении образования, связью с выпускниками и активностью всех субъектов образовательного процесса.

Устойчивость образовательной среды рассматривается как ее стабильность во времени и включает в себя продолжительность работы в учреждении образования руководителя и администрации.

Эмоциональность раскрывает соотношение рационального и эмоционального компонентов и включает в себя взаимоотношения в педагогическом коллективе, взаимоотношения педагогического коллектива с обучающимися, эмоциональность оформления пространственно-предметной среды.

Обобщенность раскрывает степень координации всех субъектов и включает в себя команду единомышленников, концепцию развития учреждения образования, формы работы с педагогическим коллективом, включенность родителей в деятельность учреждения образования.

Доминантность раскрывает приоритет исследуемой образовательной среды для всех субъектов образовательного процесса и включает в себя значимость образовательной среды для педагогов, обучающихся и родителей.

Социальная активность раскрывает социальную направленность и включает в себя трансляцию достижений, работу со средствами массовой информации, социальные инициативы, социальную значимость выпускников учреждения образования.

Когерентность представлена через преемственность с другими учреждениями образования, региональную интеграцию, широкую социальную интеграцию.

Мобильность раскрывает и включает в себя мобильность целей и содержания образования, методов образования, кадрового обеспечения образования, средств образования [6].

Продуктивность влияния образовательной среды определяется следующими психологическими факторами, которые детерминируют процесс ее развития:

- эмоционально-психологический климат, определяющий степень психологического комфорта субъектов образовательного процесса;
- удовлетворенность, отражающая степень удовлетворенности учреждением образования, его значимость и место в системе ценностей субъектов образовательного процесса;
- демократичность, указывающая на то, что содержание данного фактора связано с проявлением демократичности администрации, возможности принимать позитивные решения;
- удовлетворенность качеством образовательных услуг, отражающая степень уверенности субъектов образовательного процесса в достаточности образовательных услуг для дополнительного развития личности, продвижения ее по карьерной лестнице.

Важной методологической основой образовательной среды является выделение функций, которые раскрывает А. И. Артюхина: интегративная: предполагает реагирование человека как на возникающие ситуации, так и на когнитивные представления о них; адаптивная: обеспечивает вхождение субъектов в образовательный процесс и способствует усвоению норм и ценностей образовательной среды; социокультурная: характеризует передачу и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению; деятельностная: освоение знаний и опыта; созидательная: понимание процессов конструирования культуры; компетентностная: генерирования новых отношений, ценностей, опыта [10].

Таким образом, под образовательной средой понимается совокупность специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит становление личности, ее саморазвитие.

Понятие «образовательная среда университета» нами трактуется как единство информационного, социального,

личностного и технологического компонентов, обеспечивающих профессиональное становление обучающихся.

Важным термином, входящим в смысловую структуру понятия «образовательная среда», является термин «поликультурность». Поликультурность в отношении образовательной среды — это способность образования раскрыть разнообразие и многообразие культур, отразить культуру как сложный процесс взаимодействия всех типов локальных культур; способность создать условия для формирования межкультурной толерантности обучающихся [11]. Поликультурность образовательной среды, по мнению В. П. Борисенкова, — это 1) сохранение и умножение всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов поведения в образовательных системах; 2) становление культурной идентичности подрастающего поколения, понимание им культурного разнообразия современных сообществ, осознание неизбежности культурных различий людей [12].

Необходимо отметить, что в научной литературе встречаются разные дефиниции поликультурной образовательной среды. Так, В. Погребняк говорит о поликультурной воспитательной среде и определяет ее как социально детерминированный комплекс условий жизнедеятельности, результат формального и неформального взаимодействия различных культур, обуславливающий личностное развитие их представителей [13]. Наиболее содержательное определение поликультурного образования дал Х. Томас: «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры». Поликультурная образовательная среда предполагает учет культур разных национальных и этнических меньшинств, предусматривает адаптацию личности к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур, определяет принципы взаимодействия между людьми с разными традициями, стимулирует диалог культур, развивает способность и умение жить

в многонациональной среде. Следовательно, поликультурное образование основывается на признании наличия множества разнообразных и равноценных между собой культур и благотворного их взаимодействия друг с другом в рамках учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения.

Поликультурность образовательной среды обусловлена пониманием того, что способы жизнедеятельности людей оцениваются с точки зрения сформированности опыта позитивного межкультурного взаимодействия, толерантного отношения к представителям иных культур, готовности к поиску культурных смыслов, активной культуротворческой позиции.

Одним из самых распространенных толкований поликультурной образовательной среды является ее определение, сделанное О. В. Гукаленко [14], трактующее данный термин как территориально определенную среду, включающую учреждения, специально созданные и предназначенные для образования молодого поколения (детские сады, школы, училища, техникумы, институты и др.), а также социальные системы и явления (люди, учреждения, социальные и политические институты, предметный мир, общественные процессы, средства массовой информации, ведущие идеи, ценностные ориентации), все то, что обуславливает сущностные изменения в организации многокультурного общества.

Опираясь на подход О. В. Гукаленко, можно заключить, что в условиях поликультурной образовательной среды человек оказывается на рубеже культур и перед ним возникают две важнейшие личностно значимые проблемы: сохранение своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде. Это возможно в условиях постоянного нахождения человека на грани культур, его умения строить коммуникацию на разных культурных языках, проживать различные культурные модели, сопрягать в своем сознании различные типы мышления. Поликультурная образовательная среда обеспечивает диалог культур, интеграцию знаний в целостную картину мира, культурную рефлексию, саморегуляцию, жизнетворчество, саморазвитие, правильность решений в ситуациях выбора.

На основе вышесказанного считаем, что поликультурная образовательная среда — это социокультурный продукт взаимодействия субъектов воспитания, представляющих

многообразие культур в определенной социальной среде (стране, регионе, местности), в отдельном учебном заведении, определяющий специфику реализации задач обучения, воспитания и всестороннего развития личности.

Проведенный анализ основных понятий позволил сделать следующее обоснование поликультурной образовательной среды, как единство образовательной и культурной сред, взаимосвязь и взаимовлияние которых основывается на принципах государственной образовательной политики, обеспечивающей защиту и развитие личности в образовательных системах, национальных и региональных культур, традиций в условиях многонационального государства [15]. Поликультурную образовательную среду университета можно рассматривать как территориально определенную среду, в которой есть межкультурные, социальные и образовательные взаимоотношения и взаимосвязи субъектов учебно-воспитательного процесса, представляющих многообразие культур, и явления (общественные процессы, образовательная политика, ценностные ориентации и т.д.), которые определяют специфику реализации цели обучения, воспитания и всестороннего развития личности в поликультурном обществе. Поликультурная образовательная среда университета включает состав педагогов и состав обучающихся, различные социокультурные структуры, созданные с учетом запросов контингента педагогов и студентов (образовательно-культурные центры национальных сообществ; культурно-досуговая инфраструктура и т.д.), материальное и нормативное обеспечение.

В условиях поликультурной образовательной среды высшей школы решаются задачи: глубокое и всестороннее овладение основами национальной культуры, что является непрямым условием интеграции в другие культуры; формирование представлений о многообразии национальных культур; воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим условия для самореализации личности; приобщение к основам мировой культуры.

Целесообразным является мнение Д. С. Батарчука, согласно которому результатом становления и развития личности в поликультурной образовательной среде является поликультурная личность, которую ученый определяет как творческий,

гуманистический, билингвальный, этнотолерантный субъект со сформированными культуuroобразовательными ценностями, обладающий культурной компетенцией, самоидентификацией, навыками интеркультурной коммуникации в ситуации культурной плюралистической среды, адаптации к иным культурным ценностям, способный создавать материальные и духовные богатства [16].

При рассмотрении образовательной среды за основу взяты следующие методологические подходы: средовый, культуuroлогический, деятельностный, системный.

Средовый подход реализуется в ряде принципов. Так, принцип уважения потребностей обучающихся проявляется в предоставлении образовательной средой ресурсов, необходимых для удовлетворения их потребностей с учетом особенностей их возрастного развития; принцип функциональности среды — в предоставлении образовательной средой таких ресурсов, которые не только являются функциональными и привлекательными для обучающихся, но и стимулируют активность самих субъектов образовательного процесса. Принцип динамичности реализуется в постоянном развитии обучающихся, в изменении количественных и качественных характеристик образовательной среды, поскольку образовательная среда не может быть структурирована окончательно, в связи с чем она перестанет стимулировать развитие субъектов образовательного процесса.

Культуuroлогический подход реализуется в принципах природосообразности, культуросообразности и самостоятельности. Сущность принципа природосообразности заключается в том, что субъектом любых воспитательных отношений и педагогического процесса выступает сам обучающийся с его индивидуальными особенностями и уровнем развития.

При реализации принципа культуросообразности принимается во внимание исторически достигнутый уровень культуры общества и личности и учитываются условия, место и время, в которых родились и живут обучающиеся. Данный принцип проявляется в понимании воспитания как создания условий для развития человека. Источником проектирования образовательной среды являются история, культура, национальные идеи, выполняющие объединяющую, вдохновляющую и воспитывающую роль.

Образовательная среда, согласно культурологическому подходу, содержит элементы общего социокультурного пространства и служит условием адаптации, интеграции и развития личности обучающегося, которое проявляется в условиях культурной практики — активного взаимодействия со средой. Освоение знаний обусловлено социальной и личностной значимостью, которую определяет жизненный индивидуальный опыт каждого человека. Местом реализации опыта жизнедеятельности выступает окружающая среда, включающая ряд подсистем, интеграцию которых обеспечивает социальная среда. Человек стремится обрести «средовую» идентичность, позволяющую ему успешно адаптироваться в условиях среды. В контексте изучения взаимодействия социальной, предметно-пространственной, информационной среды рассматривается образовательная среда как средство, условие конструирования «собственной среды развития» обучающегося, что позволяет раскрыться индивидуальности (Г. М. Андреева, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев). Известно, что чем больше и полнее может личность использовать возможности образовательной среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное развитие и саморазвитие.

При реализации принципа самодеятельности важно обеспечивать развивающий характер обучения и воспитания, что означает, что субъект постоянно должен находиться в активной творческой позиции в образовательном процессе, а развитие самодеятельности обучающихся является конечной целью процесса обучения и воспитания.

Деятельностный подход реализуется в принципах предметности, активности, опосредствования, зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности.

Заключение. Таким образом, одной из задач современного образования является проектирование, создание и развитие образовательной среды, способной обеспечивать комплекс условий и возможностей для социализации и саморазвития субъектов образовательного процесса.

Образовательная среда университета — развивающийся пространственно-временной континуум, который аккумулирует

комплекс объективных компонентов (научно-педагогические школы, субъекты образовательного процесса, предметы во взаимосвязи и взаимодействии), и субъективные характеристики участников образовательного процесса (способы межсубъектного взаимодействия, поиск смыслов субъектами образовательного процесса). Данная среда соединяет профессиональное становление личности и процесс интериоризации общечеловеческих, цивилизационных и национальных ценностей.

При решении образовательных задач в поликультурной образовательной среде учреждения образования основополагающим является принцип активизации внутренней готовности обучающегося к познанию, признанию и принятию этнических особенностей представителей других культур, находящихся в данном сообществе. Разнообразные формы сохранения, накопления и обогащения традиций, интеллектуального и духовного потенциала этноса составляют уникальный вклад каждой нации в общечеловеческую цивилизацию. Система высшего образования как организованный социальный институт, обеспечивая поддержку межкультурных запросов обучающихся, выступает в качестве фактора признания их этнической культуры, удовлетворения межкультурных потребностей, приобщения их к межкультурному диалогу. Для реализации данного подхода важно понимание, чтобы все субъекты педагогического взаимодействия учитывали ценности многообразия культур, умели эффективно его использовать.

Список цитируемых источников

1. *Тарасов, С. В.* Теоретико-методологические основы становления мировосприятия школьников в условиях современной социокультурной среды : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. В. Тарасов ; Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. — СПб., 2001. — 47 с.
2. *Митина, Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
3. *Певзнер, М. Н.* Педагогическая профессия в XXI веке: взгляд в историю и перспективы развития : монография / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин, Е. И. Родионов. — Великий Новгород : НовГУ им. Я. Мудрого, 2009. — 326 с.
4. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. — СПб : Питер, 2001. — 544 с.

5. *Третьяков, П. И.* Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии / П. И. Третьяков. — М. : Издательство Скрипторий 2003, 2005. — 568 с.
6. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Смысл, 2001. — 366 с.
7. *Климов, Е. А.* Психология: воспитание, обучение : учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, — 2000. — 373 с.
8. *Иванов, Д. А.* Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. А. Иванов. — М. : Академия, 2008. — 336 с.
9. *Левин, В. А.* Разработка технологий спутникового мониторинга окружающей среды по данным метеорологических спутников/ В. А. Левин // Открытое образование. — 2010. — № 5. — С. 41—49.
10. *Артюхина, А. И.* Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. И. Артюхина. — Волгоград : Волгогр. гос. пед. ун-т, 2007. — 40 с.
11. *Левчук, З. С.* Идеи поликультурности и их реализация в образовательной среде университета / З. С. Левчук // Вышэйшая школа : навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. — Мн. : РИВШ, 2018. — № 1. — С. 14—17.
12. *Борисенков, В. П.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. — М. : Педагогика, 2006. — 458 с.
13. *Погребняк, В.* Организационно-методические условия педагогического сопровождения поликультурного пространства в высшем образовании Канады / В. Погребняк // Педагогические науки: сб. науч. ст. Полтавского нац. пед. университета им. В. Г. Короленко. — 2012. — Вып. 56. — С. 55—61.
14. *Гукаленко, О. В.* Поликультурное образование: теория и практика: монография / О. В. Гукаленко. — Ростов-на-Дону: Изд-во РЕПУ, 2003. — 512 с.
15. *Савчиц, Н. Е.* Формирование межэтнической толерантности студентов в условиях поликультурной среды аграрного вуза / Н. Е. Савчиц // Исследования, результаты. — 2015. — С. 7—15.
16. *Батарчук, Д. С.* Психолого-педагогическое сопровождение развития поликультурной личности средствами народной педагогики в условиях полиэтнической образовательной среды / Д. С. Батарчук // Вестник Томского государственного университета. — 2011. — № 34. — С. 153—159.

УДК: 316/6

Р. А. Лизакова

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ДЕМОТИВИРУЮЩАЯ ДИХОТОМИЯ ОЖИДАНИЙ И АКТУАЛИЗАЦИИ ОПЕРАЦИОННО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ

СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье детерминируются приоритетные факторы, обуславливающие наличие психологического разочарования и неудовлетворенности молодых специалистов экономических специальностей операционно-исполнительной спецификой своей работы. Характеризуются аккумулярованные институциональные блоки негативных социально-экономических аспектов актуализации демотивирующей психологической дихотомии. Вырабатываются векторные предложения и рекомендации по комплексному нивелированию системообразующих причин, создающих базу для потенциального психологического разочарования и несостоятельности в профессии. Позиционируются маркеры краеугольных блоков институциональной конкурентоспособности.

Ключевые слова: демотивирующая дихотомия, психологические ожидания, профессиональная неудовлетворенность, молодые специалисты, институциональная конкурентоспособность.

Рис. 3. Табл. 1.

R. Lizakova

Baranovich State University, Baranovich, Belarus

DEMOTIVATING DICHOTOMS OF EXPECTATIONS AND UPDATED OPERATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF YOUNG SPECIALISTS IN ECONOMIC SPECIALTIES

The article determines the priority factors that determine the presence of psychological disappointment and dissatisfaction of young specialists in economic specialties with the operational and executive specifics of their work. The accumulated institutional blocks of negative socio-economic aspects of the actualization of the demotivating psychological dichotomy are characterized. Vector proposals and recommendations are being developed for the complex leveling of system-forming reasons that create the basis for potential psychological disappointment and inconsistency in the profession. The markers of the cornerstone blocks of institutional competitiveness are positioned.

Key words: demotivating dichotomy, psychological expectations, professional dissatisfaction, young professionals, institutional competitiveness.

Fig. 3. Table. 1.

Введение. Уровень социально-экономического развития региона детерминируется координируемым сопряжением ключевых институциональных блоков. Из системообразующих можно выделить блоки промышленного, финансового, научного и

человеческого капитала. При этом именно биологический базис в совокупности, как с индивидуально-психологической, так и с общественно-поведенческой надстройкой непосредственно жителей конкретного региона будет обуславливать специфику и конечную социально-экономическую эффективность взаимодействия всех институций. Поэтому формирования наиболее оптимальных и адаптивных условий для развития, а главное максимально-продуктивного раскрытия человеческого потенциала, является приоритетной задачей на всех уровнях принятия решений.

Высшее экономическое образование является не только одним из самых популярных, но и обоснованно отражает динамизм и многообразие транзакций современного мира. Именно молодые специалисты экономических специальностей являются в современном обществе, как минимум проектно-коммерческим центром, а зачастую и личными инициаторами большинства прогрессивных инноваций различного уровня. Это касается, как оптимизации операционных процессов внутри маленькой фирмы, так и оформления макроэкономических или международных секторальных проектов. Задачей, особенно современного общества в сверхдинамичной конкурентной среде, является аккумуляция и направление энергии молодых специалистов в максимально коммерческо-социально важные и монетизируемые сферы.

Основная часть. Тем большей полезной личностно-профессиональной энергии и будущего социально-экономического благополучия лишается регион, когда молодые люди не реализуют свой заложенный потенциал, не находя себя в профессии вовсе или погружаясь в чувство психологической неудовлетворенности и разочарования своей работой, а затем и местом в жизни. Именно данный негативный процесс, по мнению авторов статьи, сегодня тесно коррелируется с процессом первоначальной профессиональной актуализации многих молодых специалистов экономических специальностей. Приоритетные факторы, детерминирующие негативную психологическую дихотомию молодых специалистов в профессии, представим в таблице 1.

Таблица 1 — Доминантно-детерминирующие факторы демотивирующей дихотомии ожиданий и актуализации операционно-профессиональной деятельности молодых специалистов экономических специальностей

Наименование	Краткая характеристика
Кадрово-конъюнктурные	Острая конкуренция на рынке труда. Наличие вакантных рабочих мест с высокой текучкой, минимальной оплатой труда, договорами подряда, не полной ставкой. Необходимость долго лично ходить по собеседованиям, доказывая компетентность и нужность работодателю
Организационно-трудовые	Фактическое отсутствие обязанностей работодателя. Доведение жестких личных планов, тотальный контроль организации рабочего времени, дифференцированная система штрафов, не нормированный рабочий день, эксплуатация личных гаджетов, автомобиля
Операционно-компетентностные	Требования четких реальных навыков операционной работы с ключевыми коммерческими документами в интерактивном поле, а не общей теоретической базы высшего образования. Не укор с репликой: «Чему вас там только учат», — а принципиальный отказ в рабочем месте
Социально-конкурентные	Отсутствие системы обучения молодых сотрудников. Вместо института наставничества — жесткое ревностно-конкурентное отношение старших коллег со стремлением защитить личные навыки, компетенции, участок работы и «незаменимость» для работодателя
Результатно-ориентированные	Низкая монетизация формальных компетенций (владение которых воспринимается как аксиома) в виде минимальной базовой оплаты труда или учета их на 0,5 рабочей ставки. Оценка работы исключительно по финансовой отдаче сотрудника для предприятия
Личностно-мотивационные	Вынужденный агрессивный стиль работы: не ожидание клиента, а активные холодные звонки, личное навязывание продукта и себя, как менеджера, конкуренция с коллегами за платежеспособный сегмент, постоянная блокировка негативных обратных реакций

Естественно, кто-то из выпускников знает, что будет трудоустроен на стабильное предприятие, где будет благоприятствующий режим, кто-то изначально реально оценивает рынок труда и системно осваивает ключевые компетенции, стремясь параллельно наработать практический опыт. Некоторые люди перманентно обладают коммерческими способностями, навыками активной работы с людьми, готовностью к самообразованию и высоким уровнем мотивации, а также проще выносят рабочие стрессы и конкуренцию, однако в целом вышеописанные факторы психологической дихотомии

актуализации в профессии находят полное или выборочное проявление практически в каждом молодом специалисте.

Особо необходимо отметить, что указанные в таблице 1 факторы психологической дихотомии ожиданий и актуализации в профессии у молодых специалистов экономических специальностей детерминируют, как может казаться, не только сугубо личные, а комплексно-сопряженные институциональные проблемы. В принципе, где не устроены отдельные, при этом профессионально-ориентированные члены социума, вся социально-экономическая система в целом также не может успешно, а главное конкурентно развиваться. Сводные блоки институциональной актуализации негативных последствий психологической дихотомии в сегменте молодых работников экономической сферы, представим на рисунке 1.

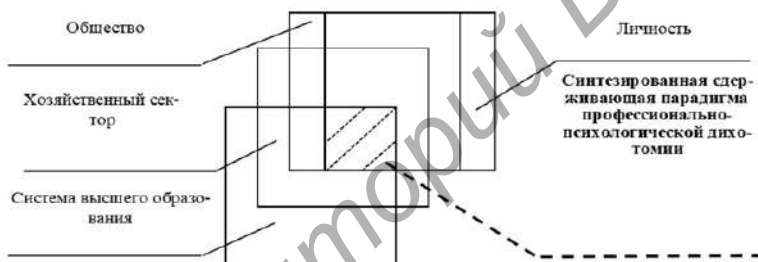


Рисунок 1 — Сводно-институциональные векторы актуализации демотивирующей психологической дихотомии в профессии молодых специалистов экономических специальностей

Как видно на рисунке 1, векторы демотивирующей психологической дихотомии ожиданий и актуализации в профессии молодых специалистов экономических специальностей, аккумулярованы по четырем ключевым институциональным группам. В частности, выделены: личность, хозяйственный сектор, система высшего образования, общество. Кратко охарактеризуем специфику негативной актуализации воздействия психологической дихотомии в каждом из выделенных блоков.

Личность. Нивелирование прогрессивно-целевого раскрытия человеческого капитала посредством нивелирования социально-

экономической активности молодых специалистов. Не все молодые люди находят себя в профессии, иногда они вынуждены переходить на неквалифицированную работу, кто-то в итоге уезжает за рубеж, тем самым происходит вымывание трудового и экономического потенциала региона. Часть молодых специалистов не выдерживают профессиональной конкуренции, они часто меняют коллективы, у кого-то медленно идет раскрытие в профессии, следовательно, расходуется молодой кинетический потенциал на рутину и защиту от стрессов. Неудовлетворенность профессией закономерно сопряжена со снижением жажды активной прогрессивно-созидательной жизни. Зачастую это приводит к полной смене целевого назначения молодого человека: с будущей надежды экономики и общества — на текущую обузу.

Система высшего образования. Формируются имиджевые потери и снижается конкурентоспособность профильного образования, что обуславливает отток потенциальных мотивированных талантливых абитуриентов, крайне необходимых в сложной экономической сфере. В конечном итоге — снижение мотивации, ответственности, уровня дисциплины студентов, как следствие качества и репутации всего образовательного процесса.

Хозяйственный сектор. Медленные темпы и отсутствие адаптивности процесса внедрения молодых специалистов в экономическую сферу. В итоге суммарная хозяйственно-деловая отдача от обученных специалистов с высшим образованием генерируется существенно ниже своего целевого потенциала, обуславливая потерю доли в относительной конкурентоспособности предприятий и замедляя рост экономики региона. Это осложняется тем фактом, что в современном сверхдинамичном и сверхконкурентном мире нет возможности для плавного и выборочного профессионально-делового потенциала, такая экономика обречена на отставания и стагнацию инноваций.

Общество. Приращение массива профессионально или как минимум психологически не устроенных граждан. Отток активного трудового потенциала, формирование общественной напряженности и дополнительной социальной нагрузки. Торможение темпов социально-экономического развития региона, сопряженное со снижением, как конкурентоспособности, так и прогрессивной мотивации социума, которое в современном мире

обязано быть максимально собранным и заряженным на активную конкурентную борьбу и создание стратегического благополучия.

Совокупность вышеизложенного чётко обуславливает необходимость комплексного подхода, адаптивно вовлекающего все целевые группы интересантов в формирование упреждающего плацдарма, призванного максимально нивелировать демотивирующий эффект психологической дихотомии актуализации в профессии молодых специалистов. Систему предлагаемых мероприятий, аккумулирующих вектор системного нивелирования демотивирующих аспектов психологической дихотомии, представим на рисунке 2.



Рисунок 2 — Институционально-сопряженные предложения минимизации аспектов психологически демотивирующей профессиональной актуализации молодых специалистов экономических специальностей

Таким образом, на рисунке 2 представлены четыре целевых институционально-сопряженных направления (государство, ВУЗ, фирма, специалист), в системе которых авторы предлагают выработать и внедрить комплекс нивелирующих мероприятий. Охарактеризуем ключевые сопряженные предложения, противодействующие негативной психологической дихотомии в процессе актуализации в профессии молодых специалистов в сфере экономики в разрезе каждого из выделенных направлений.

ВУЗ. Максимальное наполнение учебного плана реальным практико-ориентированным материалом, обучающего ключевым операционно-оформительским компетенциям в сфере экономических специальностей. Например, заполнение первичных документов: ТТН, СМР, счет, платежное поручение, таможенная декларация, банковская платежка, заявка на отгрузку и пр.

Системное изучение с первых курсов специализированного программного обеспечения, обеспечивающего интерактивное наполнение и транзакции хозяйственного сектора, освоение и наполнение, как минимум, базовых оболочек CRM-систем, проведение всех ключевых коммерческих документов по основным договорным этапам. Освоение принципов удаленной работы, общение в формате видеоконференций, стимулирование освоения сопряженных программ в рамках выполнения: сводных отчетов, видео-презентаций, интерактивных докладов и пр.

Максимизация доли реальных практико-ориентированных занятий. Деформализация всех уровней студенческой практики, с привязкой индивидуальных заданий, начиная с ознакомительной практики, именно к операционно-оформительскому блоку, обслуживающему комплекс хозяйственных транзакций. Смещение общеобразовательного акцента общепсихологических и специально-поведенческих дисциплин на профессионально-ориентированную специфику, формирующую требуемые личностно-психологические компетенции для успешной адаптации в профессии. К ним относятся: конкурентоспособность на рынке, стрессоустойчивость, самомотивация, результативность и ответственность, стремление к самообразованию, выдержка, методичность и усидчивость, особенно на первом рабочем месте.

Фирма. Активизация и переводение в реальную плоскость сотрудничества с профильными ВУЗами. Отбор на операционную практику студентов уже с первого курса. Сегментация начальных поэтапных операционных заданий, втягивающих практиканта в реальный рабочий процесс. Предварительное размещение набора базовых рабочих кейсов в свободном доступе для ознакомления с ними мотивированных студентов, а также поиск адаптивных форм и методов внедрения данных рабочих практик в учебный процесс. Формирование перечня компетенций, которые могут быть монетизируемы в ходе студенческой практики различного уровня, стимулирование самообразование у молодых людей, что тем самым задавая вектор профессионального развития специалиста. Разработка внутрифирменной системы обучения практикантов и молодых специалистов, особенно в рамках мотивации обмена опытом со стороны опытных сотрудников. Создание условий для привлечения способных мотивированных студентов старших

курсов на оплачиваемую практику, формирование потенциального кадрового резерва, уже знающего специфику работы конкретной фирмы, а также ее коллектив. Ориентация кадровых служб не на просеивание множества молодых специалистов с минимальной оплатой на испытательном сроке, а на упреждающее формирование мотивированного компетентностного кадрового резерва, что уже в среднесрочной перспективе увеличит профессиональную, творческую, эмоциональную и финансовую отдачу от молодых специалистов.

Государство. Делегирование министерством образования большего объема возможностей адаптивной оптимизации без согласования учебных планов и в особенности рамок прохождения и зачета студентами практики на предприятиях. Повышение уровня знаний профессорско-преподавательского состава особенно в практико-интерактивном сегменте с использованием современного программного обеспечения минимум раз в год на профильных семинарах. Организация практических семинаров на базе ВУЗов, для всех категорий слушателей, с привлечением действующих профессионалов в хозяйственном секторе.

Акцент такого обучения должен быть направлен именно на формирование, как у студентов, так и у преподавателей реально монетизируемых текущих рыночных экономических компетенций. Эти современные прикладные знания и навыки должны стать основой для актуализации нового витка в сотрудничестве между ВУЗами и бизнесом (техника удаленных продаж, холодные звонки, ведение CRM-баз и составление отчетов, операционное оформление транзакций и т.п.). Никакие студенческие лаборатории или формальные доведения планов по объему хозяйственных договоров кафедр, не побудят фирмы к сотрудничеству. Только формирование конкурентоспособного рыночного научно-практического потенциала может активизировать интерес предприятий к реальному сотрудничеству с ВУЗом.

Специалист. Безусловно, именно от самого человека в первую очередь зависит объем и вектор усилий в рамках формирования личных конкурентных компетенций, однако студент или молодой специалист, это ведь еще молодой человек, формирование и социально-профессиональное взросление которого зависит от сформированной институциональной среды. Именно внешние

побудительные сигналы должны стимулировать и усиливать в молодом человеке процессы деинфантилизации, воспитания чувства личной ответственности за свое будущее, профессионального самоопределения, стремления к самообразованию, приобретения монетизируемых компетенций. Молодой специалист должен и будет формировать себя в полном смысле слова взрослым, как социально, так и хозяйственно конкурентоспособным гражданином.

Заключение. Рекомендуется использовать все возможные площадки и средства для активизации и огранки у молодых людей именно вышеуказанных качеств. В том числе предлагается развивать дискуссионные и риторические студенческие клубы с практикой постоянной полемики диаметрными мнениями, группы психологического тренинга и ролевых игр, моделирующих социально-деловые взаимодействия, мотивировать глубокое погружение студентов в нюансы профессии родителей, знакомых с докладом и разборов нюансов, поощрять поиск стажировок, подработок по специальности, летнего трудоустройства.

Системная и сопряженная реализация комплекса предложенных мероприятий будет способствовать последовательному формированию макроинституциональных ориентиров. Пирамиду данных целевых ориентиров представим на рисунке 3.



Рисунок 3 — Последовательность формирования целевых социально-экономических макро институциональных ориентиров посредством оптимизации профессионально-психологической сопряженности

Выделенные на рисунке 3 четыре уровня пирамиды целевых ориентиров можно резюмировать следующим образом.

Прогрессивность. Наибольшее благоприятствование системному процессу оперативно-адаптивного взаимодействия общественных институтов, способствующему быстрому и более успешному межинституциональному перетеканию творческой энергии, научно-практического потенциала и трудовых ресурсов.

Конкурентоспособность. Формирование трезво оценивающего реалии рынка, ориентированного на результат, готового к соперничеству, компетентного, мотивированного и востребованного специалиста, бизнеса, образования и социума.

Реализованность. Максимизация преобразования, заложенного и приобретенного личностно-амбициозного и творческо-трудоого созидającego потенциала в социально-экономический прирост региона, работодателя и карьеры самого молодого специалиста.

Удовлетворенность. Повышение индекса счастья жителей региона и, как следствие привлекательности места, формы и нашего образа жизни, как для местного, так и приезжего населения.

Таким образом, комплексные системные усилия по нивелированию воздействия демотивирующей психологической дихотомии ожиданий и актуализации в профессии молодых специалистов экономических специальностей позволят перезапустить механизмы социально-экономической динамики, хотя бы в рассматриваемом хозяйственно-трудоого сегменте. В совокупности же данные мероприятия позволят заложить основу механизмов формирования конкурентно-хозяйственного, гражданско-социального и личностно удовлетворенного общественного консенсуса и вектора развития региона.

УДК: 159.9.072

Т. Д. Лутохина, А. И. Щербина

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЁНКА

Количество семейного неблагополучия растет с каждым годом всё больше и больше. Причины связаны с нестабильностью в семье, утратой семейных ценностей и т.д. От ситуации в семье напрямую зависит психологическое состояние ребенка, влияющее на многие сферы его деятельности. В статье рассматривается проблематика социального неблагополучия детей. Для анализа используются критерии диагностики неблагополучия: эмоциональное состояние ребёнка, оценка отношений в семье, социальное развитие и нарушение поведений.

Ключевые слова: диагностика; семейное неблагополучие; социальное неблагополучие; психология.

Библиогр.: 3 назв.

T. D. Lutokhina, A. I. Shcherbina

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF A CHILD'S SOCIAL DISADVANTAGE

The number of family problems is growing every year more and more. The reasons are related to instability in the family, loss of family values, etc. The psychological state of the child directly depends on the situation in the family, affecting many areas of his activity. The article deals with the problems of social disadvantage of children. For the analysis, the criteria for diagnosing the problem are used: the emotional state of the child, the assessment of family relationships, social development and behavioral disorders.

Keywords: diagnostics; family trouble; social trouble; psychology.

Ref.: 3 titles.

Введение. Одним из социально-психологических феноменов является семейное неблагополучие, которое напрямую влияет на девиацию детей. Девиация — отклонение параметров от нормы. Семейное неблагополучие — совокупность причин затрагивающих воспитательную функцию семьи и влияющая на личность ребёнка.

Истинной причиной неблагополучия считается критическое положение семьи. По данным государственного доклада о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2020 год число браков сократилось на 1/3. Количество неполных семей выросло на 30%. В 2020 г. социальные услуги были предоставлены 2,6 млн. семей, а 118 тыс. несовершеннолетних получили социальную реабилитацию в стационарных условиях, а коррекцию психоэмоционального

состояния 13,7 тыс. детей. Данная статистика говорит о необходимости ранней психолого-педагогической диагностики социального неблагополучия детей, что доказывает актуальность исследования [1].

Проблема исследования — по каким критериям можно диагностировать социальное неблагополучие ребёнка.

Многие исследователи изучали термин семейного неблагополучия/деструктивные семьи/ дисфункциональные семьи/ семьи группы риска: Н. Н. Посысова, Ф. А. Мустаева и другие. Методика оценивания рисков семейного неблагополучия выдвигали М. В. Сафронова и Л. А. Осьмук. Степень изученности проблематики велика.

Главной особенностью деструктивной семьи является её отрицательное, разрушительное воздействие на ребёнка. Показатели неблагополучия ребёнка позволяют выяснить степень разрушительного воздействия от семьи.

Основная часть. Цель исследования — изучить показатели неблагополучия ребёнка. Задачи исследования: 1) Рассмотреть деления семей на кризисные, неблагополучные, семьи группы социального риска и благополучные; 2) Изучить показатели неблагополучия ребёнка: внешний вид, здоровье и безопасность, образование, навыки самообслуживания и социальные навыки ребёнка, идентичность, эмоциональное состояние, социальное развитие, отношения в семье, поведение; 3) Рассмотреть роль психолого-педагогической диагностики ребёнка на социальное благополучие.

Методы исследования: изучение теоретического материала. Методы диагностики: наблюдение и опрос ребёнка, анализ документов, беседы с психологом.

Научная новизна работы заключается в объяснении критериев и показателей социального неблагополучия ребёнка.

Практическая значимость заключается в дальнейшем применении технологии диагностирования социального неблагополучия ребёнка.

Стоит начать с определения семьи. Семья — это малая социальная группа, основанная на браке, кровном родстве или усыновлением и связанная уважением и взаимной

ответственностью. Семьи делят на кризисные, неблагополучные, семьи группы социального риска и благополучные.

Кризисный уровень, характеризуется немедленным вмешательством третьих лиц в функционирование семьи. В подобных семьях может происходить физическое/психическое/сексуальное насилие или жестокое обращение, отсутствие продуктов питания и необходимого ухода. Всё это чревато причинением серьёзного вреда ребёнку, если вовремя не вмешаются соответствующие органы.

В семьях группы социального риска существуют проблемы, с которыми родители в состоянии справиться самостоятельно или с небольшой поддержкой соответствующих органов. В эту группу часто относят: многодетные, малообеспеченные и неполные. Данные трудности не сильно влияют на ребёнка, так как отсутствует риск социально опасного положения.

Благополучные семьи характеризуются выполнением, наложенным на них функционалом.

Стоит перейти к понятию «неблагополучная семья». Данный феномен характеризует семью с низким социальным статусом, в которой ребёнок испытывает стресс, дискомфорт, вызванные тем, что воспитание и другие функции не реализуются должным образом. Разделяются неблагополучные семьи на две группы. Первая: семьи с явной формой неблагополучия — конфликтные, проблемные, асоциальные, семьи с недостатком воспитательных ресурсов. Вторая: семьи со скрытой формой неблагополучия, которые на внешнем уровне создают благоприятное впечатление, но оказывают деструктивное влияние на личностное формирование детей.

Первая группа неблагополучия зачастую формирует у детей физическую и эмоциональную отверженность от родителей, низкую самооценку, размытость личных границ, незащищенность и т. д. Неполные семьи, где нет одного из родителя, лишают возможности формирования модели поведения отсутствующего пола.

Вторая группа неблагополучия формирует у детей настороженное, недоверчивое отношение к окружающим, лживость и агрессивность.

Существует категория “пограничная”, в неё входят семьи с недееспособными родителями, с детьми инвалидами, семьи с нарушением структуры ролей.

Социальное неблагополучие затрагивает все сферы жизнедеятельности: социальные, материальные, психологические, педагогические и другие.

Создание семьи — это решение, которое требует огромного внимания и тщательного обдумывания, но согласно статистике, значительное количество браков заключаются между людьми, которые психологически не готовы к материнству и отцовству. Основными причинами неблагополучия семьи является: алкогольная зависимость родителей, неполные семьи, родители имеют психические особенности в развитии. Родители, которые сами являются выходцами из неблагополучных семей, зачастую создают точно такие же семьи.

Уголовный кодекс Российской Федерации предусматривает наказание родителей за ненадлежащее исполнение обязанностей, более серьезные статьи — вовлечение несовершеннолетних в распитие алкогольных напитков, употребление наркотических веществ, занятия проституцией, в совершение преступлений. Органы опеки и попечительства, защиты детства, правоохранительные органы осуществляют контроль над институтом семьи.

Для оценки показателей неблагополучия ребёнка необходима информация о негативном влиянии семьи на ребёнка. Оценка слабых и сильных сторон жизни ребёнка может помочь полностью охарактеризовать влияние трудной жизненной ситуации семьи.

М. В. Сафронова, Л. А. Осьмук в своём методическом пособии выделили показатели неблагополучия ребёнка: внешний вид, здоровье и безопасность, образование, навыки самообслуживания и социальные навыки ребёнка, идентичность, эмоциональное состояние, социальное развитие, отношения в семье, поведение. Каждый критерий оценивается в 5 баллов, тем самым делается вывод об уровне социального неблагополучия и безопасности ребёнка [2, с. 21].

Внешний вид как показатель неблагополучия ребёнка рассматривает степень его ухоженности, наличие чистой, сезонной одежды, общий внешний вид и развитие. Ребёнок не должен иметь

утомленный внешний вид, санитарно-гигиеническую запущенность, задержку роста и низкий вес, заболевания.

Здоровье и безопасность как показатель неблагополучия ребёнка включает в себя множество проявлений. Данный критерий содержит в себе большую часть возможных рисков. Частые хронические и инфекционные заболевания, частые вызовы скорой, травмы, признаки физического насилия, ранняя беременность, наличия заболеваний, передающихся половым путем, подростковый алкоголизм и наркомания. Со стороны нервной системы проявляются невроз, нервные тики, психоз, страхи, депрессия, гиперактивность, психосоматические расстройства. При выявлении данных показателей необходима своевременная помощь и коррекция психолога, лечение у психиатра, невролога и так далее.

Образование и развитие ребёнка является конституционной обязанностью родителей. Государством предусмотрено общеобязательное основное общее образование. Семья должна обеспечить рабочее место, следить за развитием своего чада. При диагностике выявляется уровень знаний и умений согласно возрасту ребёнка. Рассматриваются проблемы внимания, памяти, конфликты со сверстниками и учителями, успеваемость по предметам. Наличие внешкольных интересов, посещение кружков или секций также важно для развития несовершеннолетнего. Дети с инвалидностью или с другими отклонениями в здоровье требуют к себе пристального внимания и помощи в организации обучения. Альтернативной формой образования является семейное образование, которое предусматривает получение знаний вне школы. Данная форма требует контроля со стороны соответствующих органов.

Навыки самообслуживания и социальные навыки ребёнка проявляются в соблюдении хорошего тона, обладанием навыками личной гигиены, умением обслужить себя согласно возрастному развитию. При наблюдении за несовершеннолетним, специалисту необходимо обратить внимание, как ребёнок ведёт себя в семье или на улице, обучен и способен ли он самостоятельно одеться, воспользоваться ванной комнатой и т.д. Также требует ли он внимания от незнакомых или же держится на расстоянии.

Идентичность как показатель социального неблагополучия ребёнка предусматривает работу со специалистом. Психологу необходимо получить сведения о том, что ребенок думает о себе, осознает ли свою роль и место в семье. Выявление неадекватной самооценки, проблем с идентификацией себя с членами семьи, со сверстниками, проблемы выбора будущего, нарушение ролевого поведения требуют коррекции со стороны специалистов.

Социальное развитие рассматривает уровень коммуникативных навыков ребёнка в обществе. Именно они имеют большее значение для формирования круга общения и социальным взаимодействием во всех сферах жизни общества. От этих умений зависит развитие и роль ребёнка в будущем, реализация в профессиональном плане. Несовершеннолетний, имеющий проблемы в контактах со сверстниками, часто использующий ненормативную лексику в своей речи, жестоко обращающийся с животными, имеет риск в социализации, необходимой для гармоничного развития личности.

Личность испытывает множество стрессов в течение всей жизни. К острым стрессам связанных с семьей относят: развод родителей, смерть одного из родителей, ссоры с близкими людьми. Диагностика *эмоционального состояния* предусматривает масштабную работу психологов и даже психиатров. Негативное воздействие семьи может отражаться на ребёнке в виде многих показателей. Неуравновешенность психики может проявляться в тревожности, апатии, изменения настроения, необоснованные страхи. Страх (фобия) — негативное переживание о себе, о своих близких, появляющееся при встрече или ожидании угрозы. Проявление агрессии и импульсивности оставляет огромный след на коммуникации и развитии в дальнейшем. Депрессии и суицидальные попытки или угрозы свидетельствуют о надобности срочной помощи психотерапевтов. Депрессия — болезненное патологически пониженное настроение с тоской, негативной оценкой прошлого, настоящего и будущего, может быть связана как с другими расстройствами, так и с самостоятельным заболеванием [3]. По уровню самоубийств среди подростков Россия находится на одном из первых мест. Алексей Головань — бывший уполномоченный по правам ребенка в Российской Федерации видел причину детских суицидов в отсутствии контактов с семьей, что играет разрушительную роль. Проблемы,

затрагивающие психологическую и психическую сферы, требуют безотлагательного внимания и обращения к специалистам.

Отношения в семье отражаются на ребёнке в большей степени. Конфликты с родителями, другими членами семьи относят к острым стрессам ребёнка. Отсутствие привязанности, совместного времяпровождения влияет на формирование эмоционального интеллекта, физического и психического здоровья ребёнка. Эмоциональный холод со стороны родителей порождает такое же отношение к окружающим, вопросы «Что со мной не так? Может, я недостаточно хорош?», а в дальнейшем отпечатывается на семье выросшего ребёнка. Чувство стыда за родителей у ребёнка, хоть и обязательная часть отношений и взросления, но может повлиять на формирование личности. Страх наказания проявляется в боязни принимать решения или действовать самостоятельно, может в дальнейшем развить апатичность. Чрезмерная привязанность и несамостоятельность, хоть и может говорить о чрезмерном внимании со стороны родителей, но несет за собой урон для личности ребёнка. Взрослая жизнь предусматривает принятие осознанных решений и действий, что несамостоятельный ребёнок сделать не сможет.

Нарушение в поведении самый яркий и наглядный критерий в определении социального неблагополучия ребёнка. Отклонения могут заметить не только специалисты и соответствующие органы, но и соседи, друзья, знакомые. Бродяжничество появляется из-за отсутствия доверия и взаимопонимания родных людей, нежелания возвращаться и находиться дома в кругу семьи. Преступления: кражи, проституция, вымогательства, хулиганство, драки, убийства несут за собой уголовную ответственность самого ребёнка с наступлением четырнадцати или шестнадцатилетнего возраста, а также их родителей. Неадекватные реакции на замечания взрослых свидетельствуют об отсутствии социальных норм ребёнка. Контакты с криминальными группировками в дальнейшем могут привести к нарушению закона. Аддитивное поведение, проявляющееся в зависимости от игр, алкоголя, курения и наркотиков, может произойти из-за отсутствия увлечений и интересов, нехватки внимания.

Рассмотренные выше критерии и их показатели неблагополучия ребёнка позволяют выявить всевозможные риски у

ребенка, нанесенный вред семьей, спрогнозировать его будущее. При выявлении негативных факторов в семье ребёнка, необходим контроль от специалиста по работе с неблагополучными семьями.

Психолого-педагогическая диагностика раскрывает весь урон, принесенный семьей, и координирует дальнейшие действия психологов, медиков и психологов-педагогов.

Заключение. Помощь неблагополучным семьям необходима длительное время. При этом задействовать надо специалистов разных сфер: психологов, медиков, педагогов, полицию и социальные службы. Наиболее целесообразнее раннее выявление различных рисков, классификация неблагополучия и прогнозирование последствий. Первичная диагностика неблагополучия семьи и ребёнка позволит составить план работы с семьей и психолого-педагогическую коррекцию ребёнка. Незамедлительная помощь позволит предотвратить различные отклонения в психике, педагогическую запущенность и многое другое.

Неблагополучные семьи не в состоянии организовать многогранное воспитание. А. С. Макаренко говорил: «Дети — это наша старость». Гармоничное и правильное воспитание — залог счастливого будущего всего общества. Плохое воспитание — это будущее горе, которое повлияет на развитие всей страны [4].

Список цитируемых источников

1. Минтруд России: Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2020 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/docs/1887> — Дата доступа: 28.02.2022
2. Сафронова, М. В. Методика оценки риска семейного неблагополучия : Метод. пособие / М. В. Сафронова, Л. А. Осьмук. — Новосибирск, 2011. — 103 с.
3. Забозлаева, И. В. Депрессии у детей и подростков: диагностика, клиника, терапия : учеб. пособие / И. В. Забозлаева, Е. В. Малинина, В. В. Колмогорова. — Челябинск, 2015. — 95 с.
4. Приступа, Е. Н. Социальное здоровье ребёнка как педагогическая категория / Е. Н. Приступа // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2006. — Т. 12. — № 2. — С. 72—77.

УДК: 159.9

М. Д. Иванова, Н. Ю. Маркарян

*Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко,
Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика*

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматриваются теоретические аспекты развития субъектности будущего коррекционного педагога. Особое внимание уделено раскрытию содержательных компонентов субъектности педагога, так как субъектность является интегратором профессиональных способностей, навыков и умений. Среди путей развития субъектности педагога, автором была предложена система, направленная на развитие субъектности будущего коррекционного педагога, состоящая из нескольких взаимосвязанных этапов.

Ключевые слова: Профессиональная компетентность; рефлексия; самосознание; субъектность педагога.

Библиогр.: 9 назв.

M. D. Ivanova, N. Y. Markaryan

*Pridnestrovian State University named after T. G. Shevchenko,
Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic*

DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF FUTURE CORRECTIONAL TEACHERS

The article discusses the theoretical aspects of the development of subjectivity of the future correctional teacher. Special attention is paid to the disclosure of the content components of the subjectivity of the teacher, since subjectivity is an integrator of professional abilities, skills and abilities. Among the ways of developing the subjectivity of a teacher, the author proposed a system aimed at developing the subjectivity of a future correctional teacher, consisting of several interrelated stages.

Key words: Professional competence; reflection; self-awareness; subjectivity of the teacher.

Bibliogr.: 9 titles.

Введение. Современный механизм развития системы коррекционного образования определяет потребность в компетентных, целеустремленных и ответственных педагогах, стремящихся к профессиональному росту и педагогическому мастерству.

Предполагается, что они станут предпринимать активные функциональные действия, содействующие познавательному и личному развитию воспитанников и их успешной интеграции в общество. Для того, чтобы будущим коррекционными педагогам

адаптироваться к новым требованиям, они должны быть готовы активно перестраивать собственные жизненные и профессиональные обстоятельства, меняться и развиваться.

Одним из важнейших требований, которое предъявляет педагогическая профессия к коррекционному педагогу, — это субъектность, которая приобретает доминирующее положение в профессиональной деятельности и обеспечивает реализацию способности компетентно решать сложные профессиональные задачи.

На сегодняшний день количество детей с различными психическими отклонениями довольно велико, и этот показатель стремительно увеличивается. А вместе с этим, возникает острая необходимость в подготовке профессиональных кадров, важные компетентные качества которых — это ответственность, инициативность, новаторство, эмпатия, рефлексия, креативность и, конечно, субъектность. Именно развитие субъектности играет ключевую роль при подготовке будущих коррекционных педагогов.

Основная часть. В психолого-педагогических исследованиях субъектность рассматривается как детерминанта и условие успешного профессионального становления личности, как фактор ее психологической устойчивости и инициативности.

Субъектность педагога можно определить, как профессиональную компетентность [1], систему педагогических особенностей [2], комплексное свойство личности педагога, складывающееся из его психических и физиологических свойств, способностей, направленности и других личностных качеств и профессиональной компетентности [3]; как основу личностного образования, объединяющего в себе все свойства и качества будущего коррекционного педагога, обуславливающие успешность педагогической деятельности [4].

Несмотря на имеющиеся исследования, на сегодняшний день остаются открытыми вопросы о содержательных компонентах и этапах развития субъектности будущего коррекционного педагога.

Проведенный теоретический анализ показал, что существуют различные подходы к определению содержательных элементов субъектности.

Так, Г. И. Аксенова выделяет: мотивационно-ценностный компонент, включающий в себя ценностные и профессиональные мотивы; отношение к самому себе; отношение к личности воспитанника; регулятивно-деятельностный компонент, включающий способность управлять собственной жизнью, деятельностью, поведением [5].

А. Б. Серых к основным структурным компонентам субъектности относит гносеологический компонент (познание мира и самого себя), аксиологический компонент (ценностное отношение к миру и к себе), праксиологический компонент (преобразование мира и себя) [2].

В психологическую структуру субъектности И. А. Серегина включает сознательную творческую активность, способность к рефлексии, осмысление собственной индивидуальности, самосознание, понимание и принятие другого [6].

Становление субъектности как способности педагога, возможно при успешном преодолении следующих этапов [7]: первый этап — способность воспринимать и формировать образ педагогического действия или действия — «образца»; второй этап — способность повторять действия — «образца» с помощью воспроизведения «по образцу», когда контроль за правильностью воспроизведения пока не предусматривается; третий этап — способность целенаправленно, произвольно выполнять действия — «образца» при внешнем контроле за правильностью этого выполнения со стороны другого; четвертый этап — способность целенаправленно, произвольно выполнять действия — «образца» самостоятельно с помощью приобретенной функции контроля; пятый этап — способность целенаправленно контролировать правильность выполнения действия — «образца», но уже другим человеком, когда конечный результат предыдущих этапов становления субъектности педагога становится субъективным средством для оценки другого; шестой этап — способность использовать те виды деятельности, которые были сформированы на предыдущих этапах становления субъектности, для того, чтобы создавать новые способы деятельности и творческого самовыражения в педагогической практике.

Однако, для практического осуществления подобной модели становления субъектности как у самого себя, так и у других, будущий коррекционный педагог должен обладать навыками к совместной деятельности и к построению соответствующей системы субъект-субъектных взаимодействий [7].

Особенность субъектности педагога заключается в этом, что педагог относится не только к себе как к субъекту собственной деятельности, но и к воспитанникам как к субъектам собственной деятельности. Если произойдут изменения в содержании хотя бы одного из этих компонентов, то станет невозможным говорить о субъектности педагога.

На основании наиболее известных подходов к пониманию субъектности, мы выделили несколько взаимосвязанных путей развития субъектности у будущего коррекционного педагога.

Первый путь — освоение базовых психологических дисциплин и прохождение педагогических практик, в том числе и в коррекционных образовательных учреждениях. Базовые психологические дисциплины будут способствовать приобретению знаний о психологических закономерностях и механизмах реализации педагогической деятельности, психологических особенностях субъектов образования, а педагогические практики будут первой ступенью для отработки практических навыков будущих педагогов. Педагогическая практика для будущих коррекционных педагогов должна быть направлена на развитие следующей системы навыков: умение подбирать методики для диагностики изучаемого аспекта; умение проводить психологическую диагностику с учетом психофизиологического развития воспитанника; умение правильно производить обработку и формулировать выводы по тому или иному изучаемому аспекту; умение разрабатывать и составлять психолого-педагогические рекомендации, направленные на развитие / коррекцию того или иного аспекта; умение осуществлять психолого-педагогический анализ полученных результатов; заполнять соответствующую документацию [7].

У будущих коррекционных педагогов в течение подготовки в высшем учебном заведении необходимо оценивать уровень развитости содержательных компонентов субъектности после прохождения педагогических практик или освоения базовых

дисциплин для того, чтобы иметь возможность проанализировать эффективность подготовки будущих педагогических кадров.

Характеристики когнитивно-компетентностного компонента субъектности, то есть, знания, умения и навыки, которые реализуются в конкретных компетенциях, могут быть изучены с помощью анализа контрольных и тестовых заданий, выполненных студентами по окончании изучения психологических дисциплин, анализа дневников практики. Характеристики рефлексивно-аналитического компонента: педагогической рефлексии, аналитических умений, эмпатии, педагогической направленности могут быть отслежены с помощью модифицированного опросника рефлексивности, методик исследования эмпатии, опросника на определение уровня педагогической направленности. Характеристики профессионально-практического компонента структуры субъектности (самоуправление, самоактуализация) могут быть изучены с помощью тестов на способности самоуправления и тестов самоактуализации. Характеристики рефлексивно-аналитического компонента структуры субъектности (рефлексия, эмпатия, педагогическая направленность) должны приобрести статус системного стержня профессиональной деятельности будущего педагога [7].

Субъектные действия (самоуправление, самоактуализация), производимые студентом в ходе проектирования, реализации, рассмотрения преподавательской работы, со временем делают базой последующего формирования его высококлассной компетентности. Осуществление в образовательном процессе педагогического университета мероприятий, нацеленных на формирование субъектности будущего преподавателя, гарантирует вероятность быть создателем и распорядителем субъектного потенциала в преподавательской профессии.

Второй путь для развития субъектности будущего коррекционного педагога — это введение в профессиональное обучение особого междисциплинарного курса, который бы актуализировал и совершенствовал готовность педагога изучать и реализовывать субъектность в педагогической деятельности. Такого рода курс должен объединять знания и учет психологических основ педагогической деятельности; знание психологических основ нормального и аномального развития;

умение отбирать и применять психологические методы и методики (для изучения познавательной сферы, личностных свойств учащихся, межличностных отношений в группе, их коррекции и развития различными средствами), умение актуализировать и совершенствовать структурные компоненты субъектности. В преподавании такого курса необходимо создать логичное сочетание теоретического и практического аспектов. Теоретический аспект должен быть построен таким образом, чтобы при его изучении у будущих педагогов могли интегрироваться, актуализироваться и систематизироваться приобретенные ранее знания и умения. Процесс изучения теоретической части обучения должен сочетаться с овладением практическими навыками по их применению на основе осмысленного понимания будущим педагогом особенностей использования психологических средств в педагогической деятельности, общении, сотрудничестве с субъектами образования, процессе профессионального самосовершенствования. В рамках практического аспекта должны применяться закрепляться умения использования психологических средств в образовательном процессе и процессе самосовершенствования.

Особенно важно формировать у коррекционных педагогов умения развивать и корректировать познавательные процессы, личностные свойства воспитанников, межличностные отношения в группе. Каждый коррекционный педагог должен приобрести соответствующие знания для разработки рекомендаций родителям, другим педагогам и администрации учебного учреждения.

Третий путь — практические семинары-тренинги, направленные на устранение различных затруднений педагога: коммуникативных барьеров; мотивационных сложностей в особых условиях работы с детьми с отклонениями; индивидуализация обучения; игровые упражнения для налаживания контактов с воспитанниками; взаимоотношения с коллегами в педагогическом коллективе; взаимоотношения с родителями учащихся; оказание родителям учащихся должной поддержки и мотивации. Практика для будущих педагогов должна быть направлена на освоение методов разрешения педагогических конфликтов через современные активные социально-психологические и тренинговые методы,

развитие психологической интуиции и освоения различных способов профилактики эмоционального выгорания.

Четвертый путь — это развитие субъектности коррекционного педагога через систему повышения квалификации, так как система повышения квалификации обладает огромными возможностями организационно-содержательной трансформации педагога.

Развитие субъектности педагога должно стать основной целью образовательного процесса при повышении квалификации. Значительными средствами и формами обучения должны быть такие, которые бы способствовали овладению методами самостоятельного поиска знаний в различных областях коррекционной науки, теории и практики; планированию и освоению содержания образовательного процесса, в котором будущие педагоги могли ощутить себя субъектом своей познавательной деятельности. К тому же, особое значение нужно уделять навыкам поиска форм и методов обучения, которые бы моделировали реальное поведение человека, где он сам принимает решения и эмоционально переживает его результат.

Пятый путь — создать такую образовательную программу коррекционного учреждения, содержание которой имеет, прежде всего, гуманистический характер, соответствует идее культурной совместимости, открытости, эмпатии, а также создает благоприятную среду для творчества, процессу обучения с возможностью обратной связи. Образовательная программа должна разрабатываться на основе положений государственного образовательного стандарта и преследовать такие цели, как общее развитие ребенка (познавательное и личностное). При этом, основным средством интеллектуального развития ребенка и его личностных качеств должна быть организация предметно-практической среды. Это означает, что развивающий или учебный материал подается не в готовом виде, а вводится с учетом субъектно — деятельностного подхода, т.е. таким образом, чтобы воспитанники самостоятельно «открывали» связи и отношения между предметами, анализировали, сравнивали и определяли значимое. Цели данного подхода могут быть достигнуты при помощи различных видов деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, изобразительной, конструктивной, музыкальной и так далее.

Программа должна также предусматривать всестороннее развитие воспитанников с учетом их возрастных, познавательных, личностных особенностей по различным направлениям развития и воспитания.

Шестой путь — это создание в коррекционном учреждении психолого-педагогических, дидактических и методических условий для осуществления педагогом своей профессиональной деятельности, использование коррекционным педагогом всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и интерактивных, её предметного и социального содержания. Психолого-педагогические условия развития субъектности будущего педагога можно сформулировать следующим образом: это создание особой инновационной среды, которая будет способствовать творческой деятельности педагогов в результате внедрения специальной системы управления и методической работы; привлечение педагогов в активную инновационную деятельность; развитие мотивации к активной профессиональной деятельности.

Заключение. Обобщая основное содержание статьи, мы делаем вывод, что, с одной стороны, субъектность коррекционных педагогов является системой их профессиональной компетентности, умений и навыков. С другой стороны, отсутствие целенаправленной работы по развитию субъектности будущего коррекционного педагога ограничивает его возможности быть активным автором своей профессиональной деятельности и снижает качество процесса приобретения других важных характеристик профессии.

Профессиональное коррекционное образование должно развивать субъектную позицию, так как педагог определяет личностный смысл образования, выявляет и совершенствует способы реализации и выражения этого смысла в повседневной педагогической практике.

Список цитируемых источников

1. *Серегина, И. А.* Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. А. Серегина. — М., 1999. — 20 с.

2. Серых, А. Б. Развитие субъектности как условие формирования психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности / А. Б. Серых // Закономерности развития высшего профессионального образования: Мат-лы Все-рос. науч.-практ. конф. / под ред. В. А. Сластенина. — М. : МАНПО, 2009. — С. 311—314.

3. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта: Московский психолого-социальный ин-т, 1998. — 200 с.

4. Маркова, А. К. Психология труда учителя. / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.

5. Волкова, Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога.: автореф. ... дис. канд.психол.наук:19.00.07 / Е. Н. Волкова. — М., 1992. — 19 с.

6. Сластенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. — 2006. — № 5. — С. 17—30.

7. Панов, В. И. Модель становления субъектности педагога / В. И. Панов, И. В. Плаксина // Человек, субъект, личность в современной психологии. Матер. Междунар. конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Том 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. — М. : Изд-во Института психологии РАН, 2013. — С.304.

УДК: 159.923:159.923.32:2-852

Н. В. Мачуленко

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПРОТЕСТАНТАМИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с анализом применения копинг-стратегий верующими-протестантами. Особое внимание уделяется рассмотрению наиболее часто используемых копинг-стратегий верующими. Исследование позволяет определить особенности применения различных копинг-стратегий протестантами, определить различия между применяемыми стратегиями у верующих и неверующих.

Ключевые слова: копинг-стратегии, протестанты, верующие

Табл. 3. Библиогр.:3 назв.

N. V. Machulenko

Gomel State University named after F. Skoriny, Gomel, Belarus

FEATURES OF THE VARIOUS COPING STRATEGIES USING BY PROTESTANTS

The article deals with issues related to the analysis of the coping strategies using by Protestant believers. Particular attention is paid to the most used coping strategies by believers. The study allows to determine the features of the various using of coping strategies by Protestants, to determine the differences between the strategies used by believers and non-believers.

Keywords: coping strategies, Protestants, believers

Table 3. Ref.: 3 titles.

Введение. Современное общество подвержено постоянным и быстрым изменениям, которые затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. Социальные и экономические преобразования, накопление и изменение информации, высокий темп жизни современного человека привели к увеличению нагрузок на психоэмоциональную сферу личности, наблюдается увеличение проявлений агрессивности, нетерпимости и конфликтности. Огромное количество стрессоров вызывает потребность в развития таких качеств личности, как стрессоустойчивость, решительность, высокая адаптивность, выносливость, гибкость, мобильность.

Существует мнение, что верующие, полагаясь на Бога, лучше справляются с затруднительными жизненными ситуациями, обладают по сравнению с атеистами более высоким уровнем жизнестойкости, легче справляются со стрессом.

Каждый человек сталкивается в своей жизни с самыми разными ситуациями, многие из которых вызывают негативные эмоции. Несмотря на это, человек на всех этапах своего развития может научиться находить выход из стрессовых ситуации, преодолевать трудности и препятствия. Каждый способен делать это с разной эффективностью, но последствиями этих процессов является не только положительный результат, изменяющий качество жизни и самооценку, но и стрессы, различные расстройства и внутренние переживания. Все это приводит к нарушению психического здоровья человека, который, с одной стороны, вынужден искать наиболее приемлемые пути выхода из стрессовых ситуаций. С другой стороны, такой поиск приводит к кризису, который проявляется в личной и профессиональной жизни. Такая

проблематика изучается в рамках психологии совладающего поведения.

Копинг-стратегии — это все, что помогает человеку преодолеть стрессовое напряжение. Стрессовая ситуация характеризуется страхом, сложностью и неопределенностью. Копинг-стратегии дают возможность справиться с трудной проблемой. Стратегия может быть эмоциональной или поведенческой. В отечественной психологической школе используется термин «переживание» или «копинг-поведение». Суть копинга заключается в том, что человек может преодолеть жизненные трудности или уменьшить их воздействие на организм и психику [1].

Существует множество копинг-стратегий, каждая из которых формирует свой комплекс под влиянием того или иного стрессора. Среди них могут быть как продуктивные (эффективные и адаптивные) способы, помогающие выйти из стрессового состояния, так и относительно продуктивные и непродуктивные способы [2].

Актуальность данной темы определяется все возрастающими потребностями нашего общества в поисках путей создания благоприятных условий для максимального развития личности, эффективности ее жизненного пути. Жизненные стратегии отражают степень эффективности согласования собственных целей и намерений личности с требованиями общества. Однако в настоящее время в связи с происходящими изменениями в самом обществе, требования, предъявляемые обществом к человеку, становятся всё более жесткими. В связи с этим для успешного согласования этих требований с собственными личностными особенностями и для достижения наиболее оптимальной жизненной стратегии становится необходимым научиться применять адаптивный копинг.

Основная часть. *Целью* исследования является изучение особенностей применения различных копинг-стратегий протестантами.

На пути достижения цели необходимо решить ряд исследовательских задач:

- 1) провести теоретический анализ проблемы применения различных копинг-стратегий протестантами;

2) провести эмпирическое исследование применения различных копинг-стратегий протестантами;

3) охарактеризовать особенности применения различных копинг-стратегий протестантами.

Методы исследования: теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, классификация, систематизация, аналогия, обоснование; эмпирические методы: опросник «Способы совладающего поведения» Р. С. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк; методы математической статистики: критерий χ^2 — угловое преобразование Фишера.

В ходе проведения исследования совладающего поведения по опроснику «Способы совладающего поведения» Р. С. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк у респондентов были получены данные для анализа.

Таблица 1 — Результаты исследования копинг-стратегий у протестантов с использованием опросника «Способы совладающего поведения» Р. С. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк

	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Средний показатель, %	50,97	46,62	59,63	63,04	64,13	53,08	66,18	56,73
Уровень	умеренный	умеренный	умеренный	умеренный	выраженный	умеренный	выраженный	умеренный
Количество респондентов с высоким уровнем выраженности, %	32,17	13,05	60,87	57,52	69,57	30,42	73,92	43,48

Количество респондентов с низким уровнем выраженности, %	37,35	33,04	8,70	10,57	8,70	20,87	7,83	12,17
Стандартное отклонение, %	15,68	13,16	12,00	20,49	19,21	17,60	17,07	16,24
Минимальный показатель, %	27,78	27,78	33,33	16,67	33,33	25,00	27,78	28,57
Максимальный показатель, %	77,78	77,78	80,95	94,44	100,00	83,33	94,44	85,71

Таблица 2 — Результаты исследования копинг-стратегий у неверующих с использованием опросника «Способы совладающего поведения» Р. С. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк

	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Средний показатель, %	47,27	47,27	59,21	58,60	64,15	51,97	61,69	50,58
Уровень	умеренный	умеренный	умеренный	умеренный	выраженный	умеренный	выраженный	умеренный
Количество респондентов с высоким уровнем выраженности, %	24,10	26,51	54,22	46,99	54,22	27,71	56,63	28,92
Количество респондентов с низким уровнем выраженности, %	42,17	27,71	9,64	19,28	13,25	21,69	13,25	31,33
Стандартное отклонение, %	14,72	15,08	11,76	21,97	19,72	15,62	17,23	18,71

Минимальный показатель, %	22,22	11,11	33,33	5,56	16,67	12,50	22,22	4,76
Максимальный показатель, %	83,33	77,78	80,95	100,00	100,00	83,33	94,44	90,48

Согласно данным, приведенным в таблицах 1 и 2, высокий уровень выраженности конфронтационного копинга имеют 32,17% протестантов и 24,10% неверующих. Высокий уровень выраженности дистанцирования имеют 13,05% протестантов и 26,51% неверующих. Высокий уровень выраженности самоконтроля имеют 60,87% протестантов и 54,22% неверующих. Высокий уровень выраженности поиска социальной поддержки имеют 57,52% протестантов и 46,99% неверующих. Высокий уровень выраженности принятия ответственности имеют 69,57% протестантов и 54,22% неверующих. Высокий уровень выраженности бегства-избегания имеют 30,42% протестантов и 27,71% неверующих. Высокий уровень выраженности планирования решения проблемы имеют 73,92% протестантов и 56,63% неверующих. Высокий уровень выраженности положительной переоценки имеют 43,48% протестантов и 28,92% неверующих.

Низкий уровень выраженности конфронтационного копинга имеют 37,35% протестантов и 42,17% неверующих. Низкий уровень выраженности дистанцирования имеют 33,04% протестантов и 27,71% неверующих. Низкий уровень выраженности самоконтроля имеют 8,70% протестантов и 9,64% неверующих. Низкий уровень выраженности поиска социальной поддержки имеют 9,57% протестантов и 19,28% неверующих. Низкий уровень выраженности принятия ответственности имеют 8,70% протестантов и 13,25% неверующих. Низкий уровень выраженности бегства-избегания имеют 20,87% протестантов и 21,69% неверующих. Низкий уровень выраженности планирования решения проблемы имеют 7,83% протестантов и 13,25% неверующих. Низкий уровень выраженности положительной переоценки имеют 12,17% протестантов и 31,33% неверующих.

Для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости высокого уровня выраженности копинг-стратегий был использован

критерий ϕ^* — угловое преобразование Фишера. Результаты его применения приведены в таблице 3.

Таблица 3 — Результаты применения критерия ϕ^* («угловое преобразование Фишера») для уровней выраженности копинг-стратегий у протестантов и неверующих

Копинг-стратегии	выраженность копинг-стратегии		$\Phi_{\text{эмп}}$	$\Phi_{\text{кр}}$	условие	Н
	протестанты	неверующие				
конфронтация	32,17%	24,10%	0,7020			0
дистанцирование	13,05%	26,51%	2,3880	2,31	при $p \leq 0,01$	1
самоконтроль	60,87%	54,22%	0,9440			0
поиск социальной поддержки	57,52%	46,99%	1,4440			0
принятие ответственности	69,57%	54,22%	2,2150	1,64	при $p \leq 0,05$	1
бегство-избегание	30,42%	27,71%	0,4100			0
планирование решения проблемы	73,92%	56,63%	2,5410	2,31	при $p \leq 0,01$	1
положительная переоценка	43,48%	28,92%	2,1180	1,64	при $p \leq 0,05$	1

Согласно данным, представленным в таблице 3, были сделаны выводы относительно преобладания каждой из копинг-стратегий среди двух опрошенных групп.

Конфронтация: $\phi_{\text{эмп}} = 0,7020 < \phi_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$, следовательно гипотеза H_1 отвергается, а гипотеза H_0 принимается, то есть доля человек, у которых выявлен высокий уровень конфронтации, в выборке, состоящей из протестантов, не больше, чем в выборке, состоящей из неверующих.

Дистанцирование: $\phi_{\text{эмп}} = 2,3880 > \phi_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$, следовательно принимается гипотеза H_1 , то есть доля человек, у которых выявлен высокий уровень дистанцирования, в выборке, состоящей из протестантов, больше, чем в выборке, состоящей из неверующих.

Самоконтроль: $\phi_{\text{эмп}} = 0,9440 < \phi_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$, следовательно H_1 гипотеза отвергается, а гипотеза H_0

принимается, то есть доля человек, у которых выявлен высокий уровень самоконтроля, в выборке, состоящей из протестантов, не больше, чем в выборке, состоящей из неверующих.

Поиск социальной поддержки: $f_{эмп} = 1,4440 < f_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$, следовательно H_1 гипотеза отвергается, а гипотеза H_0 принимается, то есть доля человек, у которых выявлен высокий уровень поиска социальной поддержки, в выборке, состоящей из протестантов, не больше, чем в выборке, состоящей из неверующих.

Принятие ответственности: $f_{эмп} = 2,2150 > f_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$, следовательно принимается гипотеза H_1 , то есть доля человек, у которых выявлен высокий уровень принятия ответственности, в выборке, состоящей из протестантов, больше, чем в выборке, состоящей из неверующих.

Бегство-избегание: $f_{эмп} = 0,4100 < f_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$, следовательно гипотеза H_1 отвергается, а гипотеза H_0 принимается, то есть доля человек, у которых выявлен высокий уровень бегства-избегания, в выборке, состоящей из протестантов, не больше, чем в выборке, состоящей из неверующих.

Планирование решения проблемы: $f_{эмп} = 2,5410 > f_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$, следовательно принимается гипотеза H_1 , то есть доля человек, у которых выявлен высокий уровень планирования решения проблемы, в выборке, состоящей из протестантов, больше, чем в выборке, состоящей из неверующих.

Положительная переоценка: $f_{эмп} = 2,2150 > f_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$, следовательно принимается гипотеза H_1 , то есть доля человек, у которых выявлен высокий уровень положительной переоценки, в выборке, состоящей из протестантов, больше, чем в выборке, состоящей из неверующих.

Таким образом, у протестантов имеется выраженный уровень применения копинг-стратегий «принятие ответственности», «планирование решения проблемы», «самоконтроль» и «поиск социальной поддержки». У более половины неверующих респондентов имеется выраженный уровень применения копинг-стратегий «принятие ответственности», «планирование решения проблемы» и «самоконтроль». Эти же копинг-стратегии с низким уровнем выраженности имеются у наименьшего числа неверующих респондентов. У наибольшего числа неверующих респондентов

наименее выраженными копинг-стратегиями являются «конфронтация» и «положительная переоценка». «Конфронтация», «дистанцирование» и «бегство-избегание» являются наиболее выраженными у наименьшего числа неверующих респондентов.

Приведенные данные в таблицах 1 и 2 свидетельствуют о том, что большинству респондентов свойственно применять адаптивные копинг-стратегии для разрешения стрессовых ситуаций. Их действия направлены на разрешение возникшей проблемы. Для них не свойственно применять неадаптивные копинг-стратегии, то есть избегать и дистанцироваться от проблем.

Протестантам свойственно применять адаптивные копинг-стратегии «принятие ответственности», «планирование решения проблемы», «самоконтроль» и «поиск социальной поддержки»; неверующие применяют «принятие ответственности», «планирование решения проблемы» и «самоконтроль». Неверующие чаще протестантов применяют неадаптивные копинг-стратегии («конфронтация», «дистанцирование» и «бегство-избегание»).

Полученные результаты:

- группа протестантов имеет наибольший средний показатель выраженности следующих копинг-стратегий: «самоконтроль», «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки» и «планирование решения проблемы»;

- группа неверующих имеет наибольший средний показатель выраженности следующих копинг-стратегий: «принятие ответственности» и «планирование решения проблемы». Наименьший средний показатель имеют «конфронтация» и «дистанцирование»;

- большинству респондентов свойственно применять адаптивные копинг-стратегии для разрешения стрессовых ситуаций.

Научная новизна: результаты исследования расширяют представления о копинг-стратегиях верующих и неверующих, могут послужить базой для разработки психопросветительских и психокоррекционных мероприятий развитию адаптивных копинг-стратегий у протестантов.

Практическая значимость работы: заключается в разработке диагностического алгоритма исследования копинг-стратегий

протестантов, в разработке практических рекомендаций по развитию адаптивных копинг-стратегий у протестантов; результаты исследования могут стать основой для разработки методических рекомендаций для христианских психологов, коучей и душепопечителей по работе с верующими, а также для разработки и внедрения коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие адаптивных копинг-стратегий у протестантов. Результаты исследования также могут быть использованы в деятельности психологической службы образовательных учреждений и при проведении учебной дисциплины «Психология религии» при подготовке психологов.

Заключение. Современный ритм жизни характеризуется высокой скоростью и разнообразием изменений внешнего мира. Ежедневно на человека влияет множество событий, большинство из которых вызывают стресс и эмоциональный дискомфорт. Личность человека реагирует на любой фактор психологического стресса особыми защитными механизмами: психологической защитой или стратегиями совладания (копинг-стратегиями).

Р. Лазарус для описания сознательных стратегий совладания со стрессом и другими событиями, вызывающими тревогу, использовал понятие «копинг» [3, с.29].

Копинг-стратегии — это поведенческие, эмоциональные и когнитивные стратегии, используемые личностью для преодоления стресса и управления им. Существует множество копинг-стратегий, каждая из которых создает свой паттерн поведения под влиянием того или иного стрессора. Копинг-стратегии подразделяются на адаптивные и дезадаптивные.

Протестантам свойственно чаще применять адаптивные копинг-стратегии «принятие ответственности», «планирование решения проблемы», «самоконтроль» и «поиск социальной поддержки»; неверующие же чаще применяют стратегии «принятие ответственности», «планирование решения проблемы» и «самоконтроль». Неверующие чаще протестантов применяют неадаптивные копинг-стратегии («конфронтация», «дистанцирование» и «бегство-избегание»).

Список цитируемых источников

1. *Неруш, Т. Г.* Профессиональная рефлексия как механизм / Т. Г. Неруш // Психология и экономика. — 2008. — №1. — С. 2—12.
2. *Folkman, S.* Coping as a mediator of emotion / S. Folkman, R. S. Lazarus // Journal of Personal and Social Psychology. — 1998. — № 54. — P. 466—475.
3. *Lazarus R. S.* Psychological Stress and coping process. / R. S. Lazarus — New York: McGraw-Hill., 1966. — 445 p.

УДК: 159.99

О. С. Мещерякова, М. А. Кочеткова, Е. Н. Приступа

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье изучаются психологические особенности виктимной личности в детском возрасте путем обзора прошлой и современной литературы о последствиях этого типа насилия. Жертвы насилия над детьми проявляют разнообразные симптомы и психологические особенности, зависящие от типа насилия, обстоятельств, при которых оно имело место и многих других факторов. В статье рассмотрены потенциальные когнитивные медиаторы, связанные с психологическим воздействием насилия в детстве.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, детский возраст, профиль виктимной личности

Библиогр.: 5 назв.

O. S. Mesheryakova, M. A. Kochetkova, E. N. Pristupa

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF VICTIMS IN CHILDHOOD

The article examines the psychological characteristics of a victimized personality in childhood by reviewing past and current literature on the consequences of this type of violence. Victims of child abuse exhibit a variety of symptoms and psychological characteristics depending on the type of abuse, the circumstances in which it occurred, and many other factors. The article examines potential cognitive mediators associated with the psychological impact of childhood abuse.

Key words: victimization, victim behavior, childhood, profile of victim personality
Bibliogr.: 5 titles.

Введение. На сегодняшний день исследования показали, что психологические последствия насилия в детстве многочисленны, обширны и характеризуются безграничной изменчивостью. Различные факторы, такие как частота и продолжительность жестокого обращения, тип сексуального контакта, степень отношений между преступником и жертвой, приведут к различным психологическим последствиям. Эксперты расходятся во мнениях относительно психологического воздействия сексуального насилия над детьми, причем мнения варьируются от широко распространенного мнения о том, что воздействие огромно и необратимо, до противоречивой точки зрения, что оно оказывает очень незначительное психологическое воздействие на ребенка. Дети, подвергшиеся насилию, не только переносят ужасную травму, но и, вероятно, испытывают негативную симптоматику в результате этого ужасного испытания.

Многие из ранних исследований, в которых сообщалось о минимальном воздействии сексуального насилия над детьми, больше полагались на неофициальные данные, что ставило под сомнение надежность их результатов. Другие исследования были ретроспективными. Жертвы насилия над детьми проявляют разнообразные симптомы и психологические особенности. В данной статье будут представлены потенциальные когнитивные медиаторы, связанные с психологическим воздействием сексуального насилия в детстве, путем обзора прошлой и современной литературы о последствиях этого типа насилия.

Основная часть. Детская психологическая травма может иметь глубоко разрушительное воздействие на человека. Некоторые пациенты кажутся относительно бессимптомными, в то время как другие могут сильно пострадать. Психологическая травма может повлиять на многие нормальные процессы развития в детстве; обычно проявляется эмоциональными или поведенческими чертами, которые показывают дистресс. Согласно литературным данным, насилие над детьми является фактором риска развития целого ряда внутриличностных и межличностных трудностей, включая депрессию, тревогу, посттравматический стресс, диссоциацию, расстройства личности и пищевого поведения, а также диадический дистресс [1].

Насилие в детстве коррелирует с более высоким уровнем депрессии, вины, стыда, самобичевания, расстройств пищевого поведения, соматических проблем, беспокойства, диссоциативных паттернов, подавления, отрицания, сексуальных проблем, проблем в отношениях. Психологические последствия насилия над детьми часто проявляются независимо от степени травмы, полученной ребенком во время насилия. Что касается травмы, Диагностическое и статистическое руководство Американской психиатрической ассоциации, пятое издание (DSM-5), классифицирует пусковой механизм посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) как подверженность фактической или угрожающей смерти, серьезной травме или сексуальному насилию. DSM-V предлагает четыре различных диагностических кластера: повторное переживание, избегание, негативные когниции и возбуждение.

Воздействие должно происходить в результате одного или нескольких из следующих сценариев, в которых ребенок: непосредственно переживает травматическое событие; лично становится свидетелем травматического события; узнает, что травмирующее событие произошло с близким членом семьи или близким другом (при этом фактическая смерть или угроза смерти были либо насильственными, либо случайными); или переживает неоднократные или экстремальные воздействия неприятных подробностей травматического события. Следует отметить, что существуют различия в критериях посттравматического стрессового расстройства у взрослых и детей; DSM-5 перечисляет различия между двумя группами населения, но делает различие по критериям для детей младше 6 лет. В DSM-5 перечислены следующие диагностические критерии посттравматического стрессового расстройства в детском возрасте:

- Подверженность реальной или угрожающей смерти, серьезной травме или сексуальному насилию;
- Наличие 1 или более определенных симптомов вторжения в связи с травматическим событием;
- Постоянное избегание раздражителей, связанных с травмирующим событием (событиями);
- Отрицательные изменения в познании и настроении, связанные с травмирующим событием;

- Заметные изменения возбуждения и реактивности, связанные с травмирующими событиями;
- Продолжительность нарушения более 1 месяца;
- Клинически значимый дистресс или нарушение в важных областях функционирования.

Критерии DSM-5 для посттравматического стрессового расстройства у детей в возрасте 6 лет и младше следующие:

- Подверженность реальной или угрожающей смерти, серьезной травме или сексуальному насилию;
- Наличие 1 или более определенных симптомов вторжения в связи с травмирующим событием;
- Симптомы, указывающие либо на постоянное избегание стимулов, связанных с травмирующим событием, либо на негативные изменения в познании и настроении, связанные с событием;
- Заметные изменения возбуждения и реактивности, связанные с травмирующими событиями;
- Продолжительность нарушения более 1 месяца;
- Клинически значимый дистресс или ухудшение отношений с родителями, братьями и сестрами, сверстниками или другими опекунами или поведения в школе.

Существует множество сопутствующих факторов, определяющих степень негативного воздействия детской психологической травмы. Дети с большей вероятностью пострадают в большей степени, если преступник является близким родственником, например, отцом, а не соседом. Дети, подвергшиеся насилию на более ранних стадиях развития, имеют меньше ресурсов, которые позволили бы им справиться с этим, и могут страдать от более неблагоприятных последствий [2].

Несмотря на то, что ребенок может не осознавать, что происходит во время насилия (к примеру, в сексуальном плане), он все равно может испытывать негативные психологические последствия. Общие психологические эффекты включают: депрессию, тревогу, внутренние соматические жалобы и проблемы с мышлением [3]. Депрессия является наиболее распространенным долгосрочным симптомом среди выживших.

У переживших сексуальное насилие в детстве могут возникать чувства замешательства, дезориентации, ночные кошмары, воспоминания и трудности с переживанием чувств. Диссоциация также является симптомом. Важно отметить, что, хотя исследования показали, что существуют значительные переменные долгосрочного воздействия и насилия в детстве, симптомы и опыт каждой жертвы не будут одинаковыми. Хотя это часто рассматривается как травматический опыт, у всех переживших насилие нет единого симптома, и врачам крайне важно сосредоточиться на индивидуальных потребностях пациента. Специалисты в области психического здоровья должны проявлять осторожность и не относиться к каждому пережившему жестокое обращение как к человеку с одинаковой симптоматикой.

Жертвы насилия над детьми предпринимают многочисленные попытки психологического ухода от насилия (например, избегание, попытки подавления памяти, отвлечение внимания, аддиктивное поведение) и когнитивные попытки справиться с ситуацией (например, когнитивную переоценку, переосмысление, минимизацию и проработку насилия). Существует множество сопутствующих факторов, определяющих степень негативного воздействия детской психологической травмы [4]. Дети, подвергшиеся сексуальному насилию на более ранних стадиях развития, имеют меньше ресурсов, которые позволили бы им справиться, и могут страдать от более неблагоприятных последствий.

В основе общей теории систем лежит концепция границ. Граница связывает вместе компоненты, составляющие систему, защищает их от воздействий окружающей среды и контролирует поступление ресурсов и информации. Когда ребенок подвергается насилию, преступник нарушает очевидную границу его психологического здоровья. Насилие над детьми, согласно принципам общей теории систем, представляет собой изъятие способности семейной системы поддерживать правильные пространственные отношения. Таким образом, насилие над детьми является неправомерным нарушением границ. Это предательство нарушенных границ доверия, среди прочих факторов, по-разному психологически воздействует на ребенка-жертву. Инцест, окончательное нарушение границ доверия, сильно влияет на

стратегии выживания ребенка-жертвы. Жестокое обращение может стать «нормой» для ребенка. Это может привести к неприятному ощущению, которое усложняет отношение ребенка к жестокому обращению. Возможно, ребенок испытывает крайнюю вину, потому что он или она чувствует, что сделал что-то не так, участвуя в жестоком обращении.

Выживание и защита детей, особенно детей младшего возраста, зависят исключительно от родителей/опекунов, как физических, так и эмоциональных. Когда травма связана с родителем/опекуном как виновником жестокого обращения, поддержка родителя/опекуна, которому доверяют, чтобы помочь им справиться со своими сильными эмоциями, теряется; следовательно, дети могут испытывать сильнейший стресс, не имея возможности эффективно сообщать о том, что они чувствуют или в чем нуждаются. Эти дети могут иметь очень слабое чувство безопасности. Эти дети часто остаются в состоянии хронического беспокойства и повышенной бдительности. Многие из их внутренних ресурсов расходуются на необходимость защищаться от дальнейших нападений и выживать из дня в день.

Наиболее распространенным последствием насилия является посттравматическое стрессовое расстройство. Симптомы могут включать замкнутое поведение, воспроизведение травматического события, избегание обстоятельств, которые напоминают о событии, и физиологическую гиперреактивность. Переменные, оказывающие огромное влияние на эмоциональные и поведенческие последствия жертвы, связаны с характеристиками жестокого обращения (например, отношением к правонарушителю, характером актов жестокого обращения, применением силы или угроз, а также частотой/длительностью жестокого обращения). Тем не менее, пагубные последствия, связанные с насилием над детьми, указывают на то, что не все жертвы сообщают о нарушениях в функционировании как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

Заключение. Очень важно, чтобы исследования по теме долгосрочных последствий насилия в детстве продолжались. Серьезность этой проблемы и ее серьезные последствия для жизни детей и взрослых жертв хорошо известны. Обладая этими знаниями, крайне важно, чтобы специалисты в области

психического здоровья продолжали расширять свои знания о передовых методах работы с жертвами сексуального насилия в отношении детей и были осведомлены обо всех различных методах лечения. Специалисты в области психического здоровья обязаны придерживаться и учитывать предпочтения клиентов, культурные различия, а также свои сильные стороны и способности, в то же время предоставляя научно обоснованные методы лечения детей, которые переживают травму насилия.

Список цитируемых источников

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision (DSM-IV-TR) / American Psychiatric Association. — Washington DC: APA.
2. *Bennett, S. E., Hughes, H. M., Luke, D. A.* Heterogeneity in patterns of child sexual abuse, family functioning, and long-term adjustment / S. E. Bennett, H. M. Hughes, D. A. Luke // *Journal of Interpersonal Violence*. — 2000. — № 75. — P. 134—157.
3. *Bol, C.* Trauma focused therapy for the treatment of posttraumatic stress disorder in sexually abused children: A summary and evaluation of research / C. Bol // *Graduate Journal of Counseling Psychology*. — 2008. — № 1(1). — P. 147—158.
4. *Bolen, R. M.* Child Sexual Abuse: Its Scope and Our Failure / R. M. Bolen. — N.Y. : Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001. — 319 p.
5. *DiLillo, D.* Interpersonal functioning among women reporting a history of childhood sexual abuse: Empirical findings and methodological issues / D. DiLillo // *Clinical Psychology Review*. — 2001. — № 21. — P. 553—576.

УДК: 159.99, 316.6, 343.953

И. В. Морозикова,

Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия

В. С. Бакулина

*Саратовская государственная юридическая академия (Смоленский филиал),
Смоленск, Россия*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ПРЕСТУПНИКА ПРИ РАСКРЫТИИ И РАССЛЕДОВАНИИ КИБЕРПРЕСТУПЛЕНИЙ

Статья посвящена рассмотрению психологического портрета киберпреступника, особенностей его содержания. Автор приходит к выводам о

целесообразности использования психологического портрета киберпреступника в ходе проведения мероприятий по раскрытию и расследованию и необходимости разработки рекомендаций по его составлению для дальнейшего введения в практическую деятельность.

Ключевые слова: психологический портрет, киберпреступник, киберпреступление.

Библиогр.: 7 назв.

I. V. Morozikova

Smolensk State University, Smolensk, Russia

V. S. Bakulina

Saratov State Law Academy (Smolensk branch), Smolensk, Russia

THE POSSIBILITY OF USING A PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A CRIMINAL IN THE DETECTION AND INVESTIGATION OF CYBERCRIMES

The article is devoted to the consideration of the psychological portrait of a cybercriminal, the features of its content. The author comes to conclusions about the expediency of using a psychological portrait of a cybercriminal in the course of disclosure and investigation activities and the need to develop recommendations for its compilation for further introduction into practice.

Keywords: psychological profile, cybercriminal, cybercrime.

Ref.: 7 titles.

Введение. В современном мире с каждым годом все более серьезной угрозой для общества становится киберпреступность — преступная деятельность, основанная на неправомерном использовании компьютера, иного технического гаджета и соответствующей сети, сетевого устройства. По итогам шести месяцев 2021 года согласно данным доклада МВД в России число преступлений в области информационно-телекоммуникационных технологий выросло на 20,3% по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. «Зарегистрировано 271,1 тыс. преступлений, совершенных с использованием информационно-телекоммуникационных технологий или в сфере компьютерной информации». При этом, как отмечают в ведомстве, больше половины подобных преступлений (57,1%) относится к категориям тяжких и особо тяжких (154,9 тыс.). С использованием интернета совершается

две трети таких преступлений (182,7 тыс.), а с помощью технологий мобильной связи — более трети (108,9 тыс.) [1].

На основании вышеприведенных статистических данных можно предположить, что борьба с киберпреступностью не отличается высокой эффективностью. Приоритетным в противодействии с данным видом преступления выступает такое направление, как усовершенствование технической защиты информации, однако оно не способно в полной мере осветить субъективную сторону правонарушения, изучение которой видится в качестве основы для профилактики подобных преступлений.

Основная часть. Киберпреступление, как и любое иное преступление, является плодом труда одного или нескольких злоумышленников, в данном случае, с обширными знаниями в сфере информационных и цифровых технологий, используемых для достижения корыстных целей. В связи с этим усматривается необходимость исследования особенностей поведения киберпреступников посредством использования познаний области юридической психологии, в частности, путем обращения к такой методике, как составление психологического портрета личности, то есть созданию комплексной психологической характеристики человека, включающей описание его внутреннего склада, психологических и поведенческих признаков, которые при систематическом повторении и проявлении определяют допреступное, преступное и постпреступное поведение. На необходимость изучения психологического аспекта личности для практики в юридической деятельности, в том числе личности преступника указывали в своих работах Р. Л. Ахмедшин, А. Н. Васильев, Н. Т. Ведерников, Д. В. Ким, И. В. Морозикова В. А. Образцов, А. Р. Ратинов и др. [2].

Целесообразность применения психологического портрета обусловлена практическим отсутствием достаточного количества материальных следов злоумышленника, наличием разнообразных мотивов определенных категорий киберпреступлений [3], усложняющих процесс деятельности специально уполномоченных государственных органов, сопряженный с получением сведений, установлением событий и состава преступления, изобличению виновных, прогнозированием и предотвращением последствий таких противоправных действий. Данные о психологических

особенностях личности преступника, а именно знания, связанные с полом, возрастом, уровнем образования, семейными отношениями, сферой профессиональной деятельности и другими факторами, обладают особым значением в построении частной методики раскрытия, разработке средств расследования преступлений, совершенных специфическими субъектами, обладающих набором особых, нетипичных для преступников иных категорий, качеств и черт, которые находят свое непосредственное отражение в механизме совершения преступления и последующей деятельности по раскрытию, расследованию и судебному рассмотрению таких уголовных дел.

В связи с существующим своеобразием киберпреступлений, для общей психологической характеристики совершающих их лиц, следует производить изучение в рамках трех основных направлений:

- 1) общие особенности среды совершения киберпреступлений, которые оказывают значительное воздействие на психику киберпреступников;
- 2) основы психологии отдельных категорий киберпреступников;
- 3) виктимологические особенности совершения киберпреступлений.

Хотелось бы рассмотреть более подробно общие особенности среды совершения киберпреступлений [4] и особенности отдельных категорий киберпреступников [5].

Наиболее значимой особенностью киберпреступлений является среда совершения таких преступлений — виртуальное пространство. Подобные пространственные условия вызывают определенную привлекательность для киберпреступников, поскольку совершение преступления не зависит от территориальной удаленности от жертв, охватывает широкую аудиторию (жертв), дает возможность анонимизировать преступные деяния, позволяет сформировать определенный временной промежуток между началом преступных действий и наступлением негативных последствий.

Особенно хотелось бы акцентировать внимание именно на таком криминогенном факторе психологического характера, присущем виртуальному пространству, как анонимизация данных о

пользователе в сети Интернет (либо технического устройства). Киберпреступники стремятся любыми доступными им способами и средствами обезопасить свою личность от возможности ее раскрытия, сохраняя анонимность своих данных, путем использования различных «никнеймов», под которыми они общаются на специализированных форумах, в социальных сетях, либо посредством применения разнообразных механизмов шифрования. Подобное обусловлено тем, что анонимность позволяет быть в определенный момент времени идентифицированным, но в искаженной форме. Вследствие анонимности злоумышленник предоставляет о себе ложную информацию, вступает в социальное взаимодействие с пользователями (жертвами), при этом представляясь совершенно другим лицом. Благодаря данным действиям возникает ощущение возможности безнаказанно совершать противоправные деяния, и, соответственно, только усиливается желания совершать преступления, что приводит к чувству вседозволенности.

Переходя непосредственно к рассмотрению основ психологических особенностей личности киберпреступника, необходимо отметить возрастные характеристики лица и выделить, что к представителям так называемых хакеров чаще всего относятся молодые люди, в том числе школьники и студенты, увлекающиеся компьютерной и вычислительной техникой, имеющие определенные знания в данной сфере, которые используют для совершения киберпреступлений. Преобладание именно молодого поколения среди киберпреступников объясняется тем, что еще в раннем возрасте ими был приобретен определённый навык владения компьютером, ориентированности в Интернете, знания технических особенностей операционных систем, языков программирования, сформировано представление о возможностях периферийного оборудования и т.д., которые были сохранены и в дальнейшем усовершенствованы к юношеству и зрелому возрасту. Эксперты, изучающие характеристики таких лиц, указывают, что возрастной диапазон таких лиц колеблется от 14 до 45 лет. 54% киберпреступников — люди в возрасте от 18 до 25 лет; 13% — от 26 до 40 лет [6].

В процессе описания психологического портрета киберпреступника не менее существенным является и

рассмотрение влияния пола, наличия образования и семейного положения, присущих киберпреступникам. Данные показатели обличают избирательность преступной деятельности (возраст потерпевших), культуру личности, ее социальный статус, круг контактов, жизненные ориентиры, что значительно сужает и упрощает поиск виновных. Так, киберпреступления совершаются мужчинами в 5 раз чаще, чем женщинами. 54% этих людей имеет высшее или неоконченное высшее техническое образование, 19% имеют другое высшее или неоконченное высшее образование. Доля, состоящих в браке, составляет 40,6% против 59,4% одиноких людей.

При характеристике психологического портрета киберпреступника важно учитывать ценностные ориентации таких людей, мотивации преступного поведения. Обращаясь к данным криминологических исследований личности преступника, можно заметить, что в системе их ценностей лидирующие положения занимают индивидуальные либо кланово-эгоистические ориентации. Превыше всего в таких случаях ставятся личное материальное благополучие, свободное проявление своего «Я», создание для этого наиболее комфортных условий, либо клановый, групповой эгоистический интерес [7]. В зависимости от указанных данных можно выделить следующие типы киберпреступников: корыстный тип (такие киберпреступники совершают преступления в целях присвоения специфических предметов, которые имеют для них особую ценность пределах киберпространства); насильственный тип (подобные киберпреступники реализуют преступный умысел, ориентированный на как доведение до самоубийства); социально дезорганизующий тип (основной преследуемой целью киберпреступников такого типа признается именно само нарушение обеспеченных законодательно социальных норм и оказание деструктивного влияния на социум и протекающие в нем отношения); идеологически или политически мотивированный тип (совершение специальных киберпреступлений выступает в качестве формы протеста, политической или идеологической борьбы); статусный тип (преступники этого типа стремятся обрести более высокий неформальный социальный статус, зачастую в непосредственно сообществах киберсоциума, ввиду чего осуществляют преступную

деятельность); исследовательский тип (характерен для лиц, совершающих специальные киберпреступления, с целью изучения программных и аппаратных составляющих электронных устройств и их сетей, поиска уязвимостей, возможностей их использования в личных целях или устранения).

Значительное место занимают психологические процессы, протекающие при непосредственном совершении киберпреступления. Особенность состоит в том, что в отличие от подавляющего большинства тривиальных преступлений, совершение киберпреступления не предусматривает, как правило, осуществления каких-либо передвижений или совершения активных физических действий. Киберпреступник в процессе реализации своего злого умысла может пребывать дома, в компьютерном клубе, месте с бесплатным доступом в Интернет, любом ином избранном им месте, которое выступает для него наиболее комфортной или знакомой и привычной зоной, локацией. В силу указанного киберпреступники могут вовсе не ощущать, или ощущать меньшей степени, дискомфорт, страх быть случайно распознанным, обнаруженным и задержанным. Кроме того, невзирая на то, что киберпространство представляется в качестве многогранного социального пространства, в то же время оно остается искусственно созданной программно-аппаратной средой, деятельность в которой имеет определенные технические рамки, предоставляющие возможность предсказать последствия производимых действий. Подобное соответственно позволяет злоумышленнику избавиться от ощущения неопределённости обстановки, ситуации, построить план дальнейших действий даже в случае возникновения неблагоприятных обстоятельств, а, следовательно, чувствовать себя более уверенно и спокойно во время совершения преступления.

Заклучение. Таким образом, построение психологического портрета преступника, установление субъективного содержания его действий, а также выявление предопределивших их побуждений может позволить выдвигать более аргументированные версии относительно событий совершенного преступления, предсказывать поведение преступника в ходе проведения мероприятий по раскрытию и расследованию, а также осуществлять выбор наиболее эффективной тактики их

проведения, что, безусловно, позволит оптимизировать процесс доказывания. Однако в процессе составления психологического преступника, и, в частности, киберпреступника, возникает проблема, сопряженная с отсутствием официально установленных и утвержденных рекомендаций, методик о способе фиксации и формирования психологических характеристик правонарушителя в киберпространстве. Ввиду того, что психологический портрет выступает в качестве своего рода документа с присущими ему определенными свойствами, усматривается необходимость в его регламентации, оформлении, а в последствии и внедрении в практическую деятельность. Возможным видится сосредоточение разрозненных психологических характеристик киберпреступной личности в одном поисковом психологическом портрете киберпреступного лица, все необходимые для его установления и последующего доказывания профили.

Список цитируемых источников

1. Пресс-центр МВД России, Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь-июнь 2021 года [Электронный ресурс] // Официальный сайт МВД РФ. Состояние преступности. — 2021. — Режим доступа: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/reports/item/25094008> . — Дата доступа: 26.11.2021.
2. Морозикова, И. В. О компьютерной психодиагностике лиц, осуществляющих защиту своих интересов в суде / И. В. Морозикова, И. И. Романовский // Вестник калужского университета. — Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. — 2021. — Т.4. — Вып. 1. — С. 88—95.
3. Косенков, А. Н. Общая характеристика психологии киберпреступника [Электронный ресурс] / А. Н. Косенков, Г. А. Черный // Всероссийский криминологический журнал. — 2012. — №3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-harakteristika-psiologii-kiberprestupnika> . — Дата доступа: 26.11.2021.
4. Буз, С. И. Киберпреступления: понятие, сущность и общая характеристика [Электронный ресурс] / С. И. Буз // Ю П. — 2019. — №4 (91). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberprestupleniya-ponyatie-suschnost-i-obschaya-harakteristika> . — Дата доступа: 26.11.2021.
5. Мавринская, Т. В. Психологические особенности киберпреступников / Т. В. Мавринская, Т. С. Черевиченко // Инновационное развитие. — 2018. — № 4(21). — С. 156—158.
6. Самурханов, М. С. Психологический и криминологический портрет личности киберпреступника / М. С. Самурханов // Молодой ученый. — 2020. — № 26 (316). — С. 184—186.

7. Муллаярова, П. А. Психологический портрет киберпреступника [Электронный ресурс] / П. А. Муллаярова, // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2021. — №5-4. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskij-portret-kiberprestupnika> — Дата доступа: 26.11.2021.

УДК: 159.9

Т. А. Нифонтова, С. А. Корзун

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И СКЛОННОСТИ КСУИЦИДАЛЬНОМУ РИСКУ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлен анализ причин и триггеров суицидального поведения у несовершеннолетних. В результате исследования установлены наиболее стрессогенные факторы в старшем школьном возрасте, такие как «Отношения с окружающими», «Деньги и проблемы с ними». Установленные положительные взаимосвязи копинг-стратегий и склонностей к суицидальному риску дают возможность предположить о существовании просуицидальных копинг-стратегий, повышающих суицидальный риск в подростковом возрасте и антисуицидальных — способствующих минимизации суицидального риска.

Ключевые слова: копинг-стратегии; суицидальный риск; старший школьный возраст.

Библиогр.: 20 назв.

T. Nifontova, S. Korzun

Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank, Minsk, Belarus

RELATIONSHIP OF COPING STRATEGIES AND SUICIDAL RISK IN HIGH SCHOOL AGE

The article presents an analysis of the causes and triggers of suicidal behavior in minors. As a result of the study, the most stressful factors in senior school age, such as "Relationships with others", "Money and problems with them" were established. The established positive relationships between coping strategies and suicidal risk tendencies suggest the existence of pro-suicidal coping strategies that increase suicidal risk in adolescence and anti-suicidal strategies that help minimize suicidal risk.

Key words: coping strategies; suicidal risk; high school age.

Введение. Проблема суицидальных рисков несовершеннолетних одна из актуальных проблем для современной теории и практики образования на постсоветском пространстве. Решение данной проблемы предполагает своевременное распознавание и коррекцию суицидогенных факторов, развитие «антисуицидальных» психологических ресурсов, формирование у обучающихся черт характера, которые позволят личности противостоять суицидогенным триггерам, а также формированию у обучающихся продуктивных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями.

Современные социально-психологические условия жизни современных обучающихся, проявляющиеся в динамичном темпе их жизнедеятельности, погружение в огромный информационный поток, острая необходимость в быстром реагировании на жизненные ситуации, ситуации неопределенности и сложная эпидемиологическая обстановка, затрудняют адаптационные процессы личности, что приводит к серьёзным проблемам социализации и успешного социального функционирования в целом. При столкновении с трудными жизненными ситуациями, подростки и старшие школьники не всегда способны находить эффективные способы их разрешения, и как следствие, в их жизни увеличивается число психотравмирующих ситуаций, что негативно влияет на эмоциональное благополучие и психическое здоровье несовершеннолетних.

Ощущение личностью постоянного психологического дискомфорта и нервно-психического напряжения, которое остается от неэффективно разрешенной трудной жизненной ситуации, может препятствовать адекватной социализации старших школьников. В зависимости от личностных особенностей молодых людей и особенностей их восприятия трудных жизненных ситуаций, данное напряжение может сниматься различными стратегиями. Аутодеструктивное поведение может являться одним из наиболее распространенных стратегий снятия психологического и эмоционального напряжения.

Проблема аутоагрессивного поведения среди несовершеннолетних является одной из актуальных проблем современного общества и системы образования. В психологии под аутоагрессивным поведением понимается такой способ взаимодействия человека с окружающими людьми и самим собой, при котором действия человека направлены на нанесение прямого или косвенного ущерба собственному соматическому или психическому здоровью, несут угрозу целостности и развитию личности человека [1; 2].

В современной психологической науке суицид рассматривается как намеренное лишение себя жизни [3]. Е. А. Григоренко подчеркивает, что суицидальное поведение — это сложное явление, которое имеет социальную, психологическую и психиатрическую составляющую [4]. В научной литературе представлены ряд концептуальных моделей суицидального поведения. В модели А. Г. Абрумовой, самоубийство рассматривается как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого ею конфликта. Эта дезадаптация имеет объективные и субъективные проявления, а также проявляется на двух уровнях: непатологическом и патологическом. Каждый случай самоубийства — это результат взаимодействия ситуационных и личностных факторов [3].

Б. С. Положий, опираясь на концепцию «Диатеза-стресса» предложил свою интегративную модель суицидального поведения. В рамках концепции «Диатеза-стресса» суицидальное поведение рассматривается как результат наличия предрасположенности к суицидальному поведению, или повышенной чувствительности к факторам, снижающим порог его развития (специфического диатеза) и воздействия стрессоров (триггеров), ускоряющих формирование такого поведения [5; 6].

Проблема выделения причин суицидального поведения приобретает особое значение в старшем школьном возрасте. Следует отметить, что данный возрастной период все еще остается достаточно кризисным, так как ставит перед личностью наиболее сложные из возникающих в течение жизни задач развития. Они заключаются в совладании с происходящими соматическими, психологическими, социальными изменениями, а также с

реакциями общества на них и в адаптации к ним. При этом старший школьник еще не имеет достаточного опыта, который необходим для успешного преодоления трудных ситуаций. Сложность этого периода также заключается еще и в том, старший школьник стремится понять, где находятся границы возможного поведения, видит мир в черно-белом свете максимализма и все еще продолжает экспериментировать с возможностями своего тела и своей психики, мнение сверстников, представления, распространенные в различных субкультурах, также все еще остаются значимыми, чем мнение родителей и педагогов и других взрослых [7]. Все перечисленное и определяет уязвимость старшего школьника в плане аутодеструктивных влияний.

В последнее время в ряде исследований обращает на себя внимание проблема анализа причин и триггеров суицидального поведения у несовершеннолетних, поскольку выявление триггеров суицидального поведения может являться основой профилактических мероприятий. Так, изучая проблему суицидального поведения у несовершеннолетних, А. Б. Холмогорова и Н. Г. Гаранян предложили многофакторную психосоциальную модель расстройств аффективного спектра, выделив 4 группы факторов возникновения суицидального поведения у подростков: макросоциальные, семейные, личностные, интерперсональные [7]. Особое место среди причин суицидального поведения, как отмечает Е. А. Григоренко, принадлежит наличию депрессивного состояния у несовершеннолетних [4]. В свою очередь, Ю. А. Перфилов семейные проблемы относит к наиболее влиятельным причинам, провоцирующим проявления суицидальных намерений и действий у несовершеннолетнего. К наиболее распространенным факторам суицидального поведения он относит следующие группы: неблагополучие семьи, проблемы в учебном заведении; депрессия; аддиктивное поведение; стресс; незрелость личности и определенные черты характера [9]. В качестве фактора риска возникновения суицидальных тенденций у несовершеннолетних рассматривается и явление буллинга [10; 11].

В ряде ситуаций триггерами суицидального поведения могут выступать малозначительные школьные проблемы, связанные с перегрузкой, неуспеваемостью, конфликтами с учителями или

сверстниками. Согласно исследованиям А. Е. Личко, изучившим поведение подростков и молодежи в возрасте 14-18 лет, суицидальные действия зачастую совершаются на фоне острой аффективной реакции, которая развивается по механизму «короткого замыкания», когда малозначительный повод может стать «последней каплей» и спровоцировать суицидальное действие [12].

Характеризуя суицидальное поведение несовершеннолетних, следует выделить и его отличительные особенности. Такое поведение может иметь различный психологический смысл и выступать как способ преодоления возникших трудностей, справиться с безвыходной с точки зрения ребенка ситуацией, являться «актом отчаяния; как способ привлечь внимание близких, удовлетворить некоторые потребности, о которых по каким-то причинам нельзя говорить, то есть быть специфическим способом коммуникации; как акт протеста против чего-то или кого-то [13].

С точки зрения практической деятельности психолога наибольший интерес представляет собой изучение особенностей преодоления несовершеннолетними трудных жизненных ситуаций и соответственно развитие у них необходимых умений совладания с трудностями как наиболее эффективное средство психопрофилактики суицидального риска.

Проблеме совладания с трудными жизненными ситуациями придается большое значение в современной психологической науке [14; 15; 16; 17]. Совладающее поведение, или копинг-поведение связано с системой целеполагающих действий, прогнозированием исхода процесса, творческим порождением новых выходов и решений трудных ситуаций.

Общепризнанным считается, что копинг-поведение рассматривается как демонстрация определенных копинг-стратегий [16]. Стратегии рассматриваются как способы, пути, средства выхода из сложившейся ситуации. На сегодняшний день в психологической литературе описано значительное количество разнообразных копинг-стратегий. Одной из самых распространенных классификаций копинг-стратегий является классификация R. S. Lazarus и S. Folkman, которая сформулирована на основе результатов эмпирического исследования: стратегии противостоящего совладания, дистанцирования, самоконтроля,

поиска социальной поддержки, принятия ответственности, избегания, планового решения проблемы, позитивной переоценки. Данные стратегии сгруппированы авторами в две группы: стратегии, направленные на решение проблем и стратегии, ориентированные на эмоции [15]. Принято считать, что в процессе жизни человека привычные формы совладания дополняются новыми, необходимость в которых вызывается сложившейся ситуацией. При этом личность обладает достаточно обширным репертуаром копинг-стратегий, и выбирает их в зависимости от характера критической ситуации [16].

В научной литературе достаточно представлено исследований по проблеме преодоления стрессовых ситуаций суицидентами разных возрастных групп. Особенности разрешения трудных ситуаций несовершеннолетними представлены в исследованиях А. С. Орешкиной, Ю. В. Попова, В. И. Долговой и др. [18; 19; 20]. Как подчеркивает А. С. Орешкина, для категории лиц юношеского возраста с суицидальными тенденциями в большей степени характерны копинг-стратегии подразумевающие «бегство-избегание» от разрешения стрессовых ситуаций [18].

Перечень индивидуально-психологических характеристик личности детерминирующих суицидальное поведение подростков далек от систематизации и конкретизации. В настоящее время не разработан тестовый профиль личности суицидента, и не разработан и не определен характерный комплекс тех личностных качеств, которые бы с точностью определяли бы наличие или отсутствие склонности к суицидальному поведению. Вместе с тем, некоторые авторы [19; 20] выделяют копинг-стратегии совладания со стрессом как факторы развития суицидального риска. Копинг-стратегии влияют на развитие адаптивного и дезадаптивного поведения личности. Они создают обобщенные личностные образования или устойчивые стили совладающего поведения. Следовательно, суицидальное поведение может выступать как внешняя форма дезадаптивных копингов поведения [19].

Существующие исследования указывают, что некоторые копинг-стратегии могут являться факторами, имеющими просуицидальную направленность, в то же время, как отдельные копинг-стратегии могут иметь выраженную антисуицидальную направленность [19; 20].

Такое рассмотрение копинг-стратегий как факторов суицидального поведения может открыть перспективы для профилактики суицидального поведения в рамках системы образования. Психологическая коррекция, обучение и выработка соответствующих копинг-стратегий преодоления сложных жизненных ситуаций может способствовать снижению суицидального риска у несовершеннолетних.

Основная часть. Исследование по проблеме проявления копинг-стратегий и суицидального риска в старшем школьном возрасте проводилось в сентябре 2021 года на базе учреждения образования «Средняя школа №210 г.Минска». В качестве респондентов участвовали 147 обучающихся 9-11-х классов, из которых 67 юношей и 80 девушек. В качестве диагностического материала были использованы методики «Выявление суицидального риска у детей» (А. А. Кучера, В. П. Костюкевича); «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхана; в адаптации Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский).

Методика «Выявление суицидального риска у детей» А. А. Кучера, В. П. Костюкевича позволяет диагностировать не только наличие суицидального риска, но позволяет выявить стрессогенные проблемы, как факторы такого поведения, влияющие на состояние психологического комфорта подростка. В результате статистического анализа было установлено, что наиболее стрессогенным фактором в юношеском возрасте является фактор «Отношения с окружающими» ($M = 13,187$). Так же стрессогенным фактором в юношеском возрасте является фактор «Деньги и проблемы с ними» ($M = 13,187$). Необходимо отметить, что для девушек, в большей степени, чем для юношей на психологический комфорт влияют «Семейные неурядицы» ($U = 1944,500$; при $p = 0,05$), «Чувство неполноценности, ущербности и уродливости» ($U = 053,500$; при $p = 0,05$), «Потеря смысла жизни» ($U = 2000,0$ при $p = 0,05$). В свою очередь юноши более склонны к противоправным действиям и поступкам ($U = 1658,50$; при $p = 0,05$).

В результате исследования доминирующих копинг-стратегий установлено, что к наиболее предпочитаемым копинг-стратегиям в юношеском возрасте относят «Разрешения проблем» ($M = 21,5$), «Поиск социальной поддержки» ($M = 20,4$). Необходимо отметить,

что девушки более чем юноши склонны к поиску социальной поддержки и избеганию проблем «Поиск социальной поддержки» ($U = 2358$; при $p = 0,05$), «Избегание проблем» ($U = 2006$; при $p = 0,05$).

При изучении взаимосвязи копинг-стратегий и склонности к суицидальному риску в старшем школьном возрасте выявлены отрицательные взаимосвязи стратегии «Разрешения проблем» и факторами «Алкоголь и наркотики» ($r = -0,307$; при $p = 0,05$), «Добровольный уход из жизни» ($r = -0,374$; при $p = 0,05$). Также стратегия «Разрешение проблем» отрицательно связана с фактором «Деньги и проблемы с ними» ($r = 0,336$; при $p = 0,05$). Выявлена положительная взаимосвязь копинг-стратегии «Разрешение проблем» и «Отношения с окружающими» ($r = 0,270$; при $p = 0,05$). Проведенное исследование показало положительную взаимосвязь копинг-стратегии «Избегание проблем» и фактора «Семейные неурядицы» ($r = 0,305$; при $p = 0,05$). Также стратегия «Избегание проблем» положительно связана с фактором «Деньги и проблемы с ними» ($r = 0,273$; при $p = 0,05$). «Избегание проблем» положительно связано с фактором «Противоправные действия» ($r = 0,227$ при $p = 0,05$). Установлена положительная связь «Избегание проблем» и «Добровольный уход из жизни» ($r = 0,358$ при $p = 0,05$). Так же стратегия «Избегание проблем» отрицательно связана со шкалой «Отношениями с окружающими» ($r = -0,196$; при $p = 0,05$).

Анализ выявленных корреляционных взаимосвязей позволяет предположить, что существуют копинг-стратегии, имеющие просуицидальную направленность. Установленные взаимосвязи копинг-стратегии «Избегание проблем» и факторов семейных неурядиц, денежных и финансовых проблем, противоправных действий и «добровольного ухода из жизни» позволяют предположить, что в случае возрастания неблагополучия по этим факторам и наличия неадаптивной и просуицидальной копинг-стратегии «Избегание проблем» возрастает риск суицидального поведения в юношеском возрасте. Вполне возможно, что подросток с выраженной копинг-стратегией «Избегание проблем», столкнувшись с семейными и финансовыми проблемами ищет выход в противоправных действиях и суицидальных намерениях, поскольку не имеет в своем поведенческом арсенале адаптивных

стратегий преодоления сложных жизненных ситуаций. При такой копинг-стратегии, суицидальное поведение может совершаться на фоне острой аффективной реакции, и несовершеннолетний может рассматривать суицид как средство освобождения и ухода от сложившихся проблем. Полученные результаты согласуются с представленными данными в исследовании А. С. Орешкиной [18]. Так, для категории лиц юношеского возраста с суицидальными тенденциями в большей степени характерны копинг-стратегии подразумевающие «бегство-избегание» от разрешения стрессовых ситуаций.

Заключение. Выявленные особенности представленных взаимосвязей определенно могут явиться основанием для организации психолого-педагогического сопровождения с акцентом на обучение подростков и старших школьников адаптивным стратегиям решения финансовых и семейных проблем, достижения своих целей и удовлетворения потребностей адаптивными способами и действиями.

Также следует отметить, что в ходе нашего исследования была выделена антисуицидальная копинг-стратегия. Использование стратегии «Разрешение проблем» связано с более позитивными отношениями с окружающими и умениями разрешать финансовые сложности. Предположительно, умение разрешать проблемы может способствовать не только финансовому, но и личному благополучию в отношениях с окружающими, более полной социальной адаптации подростка. Так же, использование копинг-стратегии «Разрешение проблем» у несовершеннолетних имеют выраженную антиалкогольную и антисуицидальную тенденцию. Поскольку у старшего школьника присутствуют необходимые навыки для решения сложившихся жизненных сложностей, то ему нет необходимости видеть в алкоголе и суицидальном поведении выход из сложившейся ситуации, так как диапазон поведенческих реакций гораздо шире и позволяют решить существующие проблемы. С психолого-педагогической точки зрения, такое разделение копинг-стратегий несовершеннолетних может являться значимым ресурсом для профилактической работы. Очевидно, что ряд старших школьников обладает необходимыми навыками выхода из сложной жизненной ситуации, что может быть на практике реализовано при помощи модели «Равный обучает

равного». Использование данной модели в работе с несовершеннолетними поможет обойти психологические барьеры и психологические защиты, которые присутствуют в общении подростка и взрослого (учителя или психолога) и способствовать выработке антисуицидальных копинг-стратегий, и как следствие, профилактике суицидального поведения среди несовершеннолетних в учреждениях образования.

Следует отметить, что полученные данные, характеризуют только выборку учащихся 9-11-х классов и существует необходимость более детального исследования учащихся 6-8-х классов, поскольку психопрофилактическая работа по решению проблем суицидального поведения охватывает и среднюю школу, и соответственно нуждается в постоянном научно-методическом обновлении и совершенствовании.

Современная школа должна быть ориентирована на помощь несовершеннолетним в осуществлении ими выбора жизни против саморазрушения. Создание психолого-педагогических условий для реализации такого выбора возможно только через осознание педагогическими работниками, работающих с подростками, своей личной ответственности за жизнь ребенка, и на этой основе включенности их в психопрофилактическую работу по выявлению, купированию и торможению суицидальной активности несовершеннолетних.

Таким образом, развитие эффективных механизмов совладания и овладение необходимыми навыками преодоления трудных жизненных ситуаций есть важное средство профилактики суицидальных рисков в старшем школьном возрасте.

Список цитируемых источников

1. *Змановская, Е. В.* Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. — М. : Академия, 2008. — 288 с.
2. *Короленко, Ц. П.* Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. — Новосибирск: Наука, 1990. — 222с.
3. *Амбрумова, А. Г.* Психология самоубийства / А. Г. Амбрумова // Социальная и клиническая психиатрия. — 1996. — № 4. — С.14—20.
4. *Григоренко, Е. А.* Проблема суицидального поведения подростков / Е. А. Григоренко // Научное обозрение. Медицинские науки. — 2016. — № 5. — С. 40—45.

5. Mann, J. J. Toward a clinical model of suicidal behavior in psychiatric patients / J. J. Mann, C. Waternaux, G. L. Haas // Am. J. Psychiatry. — 1999. — № 156. — P. 181—197.
6. Положий, Б. С. Концептуальная модель суицидального поведения / Б. С. Положий // Суицидология. — 2015. — № 1. — С. 3—7.
7. Евсеенкова, Е. В. Профилактика риска аутодеструктивного поведения старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Евсеенкова. — Кемерово, 2020. — 229 л.
8. Холмогорова, А. Б. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра [Электронный ресурс] / А. Б. Холмогорова, С. В. Воликова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2012. — № 2. — Режим доступа: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php. — Дата доступа: 20.02.2022.
9. Перфилов, Ю. А. Причины суицидального поведения в подростковом возрасте / Ю. А. Перфилов, Н. В. Юрковец // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. — 2013. — № 9. — С. 279—280.
10. Фурманов, И. А. Личностные особенности и переживание насилия со стороны сверстников как факторы суицидального риска у подростков / И. А. Фурманов, В. Е. Купченко // Вестник Омского университета. — Серия «Психология». — 2018. — № 2. — С. 38—46.
11. Мелехин, А. В. Взаимосвязь буллинга с риском суицидального поведения у старших подростков / А. В. Мелехин, А. А. Волочков // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — 2016. — № 1. — С. 71—73.
12. Личко, А. Е. Подростковая психиатрия: Руководство для врачей / А. Е. Личко. — Л. : Медицина, 1985. — 416 с.
13. Максименкова, Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, находящихся в кризисной ситуации : учеб.-метод. пособие / Л. И. Максименкова. — Псков : Псковский гос. ун-т, 2013. — 400 с.
14. Сирота, Н. А. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский [и др.]. — М.: Генезис, 2001. — 216 с.
15. Folkman, S. Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis / S. Folkman // J. of Person. and soc. Psychology. — 1984. — № 4, Vol. 46. — P. 839—852.
16. Крюкова, Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. — 2005. — Том 26. — № 2. — С. 5—15.
17. Корзун, С. А. Взаимосвязь личностных характеристик и копинг-поведения у подростков девиантного поведения / С. А. Корзун // Психология обучения. — 2013. — № 8. — С. 46—52.
18. Орешкина, А. С. Особенности копинг-поведения суицидальной личности / А. С. Орешкина // Социальная и клиническая психиатрия. — 2017. — № 3. — С. 43—48.

19. Попов, Ю. В. Аддиктивное суицидальное поведение подростков / Ю. В. Попов, А. В. Бруг // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. — 2005. — № 1. — С. 24—28.

20. Долгова, В. И. Индивидуально-психологические детерминанты суицидального и антисуицидального поведения подростков / В. И. Долгова, Ю. А. Рокицкая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 3. — С. 107—111.

УДК: 159.928.234

З. А. Новик

Гомельский государственный политехнический колледж, Гомель, Беларусь.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ

Представлены результаты корреляционного исследования влияния, методов саморегуляции на депрессивную симптоматику у студентов в возрасте от 18 до 22 лет. Шкалы планирование, моделирование, гибкость, оценивание результатов слабая, незначительная взаимосвязь на депрессивную симптоматику. Обнаружена обратно пропорционально взаимосвязь с показателем программирования. Влияние саморегуляции на депрессивную симптоматику слабое.

Ключевые слова: воля; депрессия; депрессивная симптоматика; саморегуляция; сознание; личность.

Библиогр.: 6 назв.

Z. A. Novik

Belarusian State Polytechnic College, Gomel Region, the Republic of Belarus.

CORRELATION OF SELF-REGULATION AND DEPRESSIVE SYMTHOMATOLOGY

This paper presents the correlation study results of the influence of self-regulation methods on depressive symptomatology among the students aged 18 to 22. The scale planning, modeling, flexibility, assessment of results is weak. Insignificant correlation of depressive symptomatology was diagnosed. Inversely proportional correlation with programming level was found. The influence of self-regulation on depressive symptoms is weak.

Key words: commitment, depression, depressive symptomatology, self-regulation, self-awareness, identity.

Bibliogr.: 6 titles.

Введение. Депрессия занимает одну из первых позиций причин суицидов среди населения и дисфункции личности. Депрессивная симптоматика наблюдается среди юношей и девушек различного возраста и является следствием реакции психики на какие-либо неблагоприятные, травмирующие жизненные обстоятельства. Психологические нарушения связаны с аберрацией мышления. Более того, количество самоубийств, которое принято считать показателем распространенности депрессий, не только не снизилось, но возросло за последние годы [1, с.7]. Под аберрацией мышления А. Бек понимал нарушения на когнитивной стадии переработки информации, которые искажают видение объекта или ситуации. Искаженные когниции, т.е. когнитивные искажения, являются причиной неверных представлений о самом себе и как следствие неадекватных эмоциональных реакций. Когнитивные искажения — это систематические ошибки в суждениях под влиянием эмоций [2, с. 133].

Глобальная распространенность депрессивной симптоматики и тревоги была зафиксирована во время пандемии в 2019 году. Прирост депрессии и тревоги среди населения считается как параллельно развивающаяся пандемия на фоне COVID-19. По мнению В. И. Моросановой саморегуляция с учетом индивидуальных особенностей относится к ресурсам, позволяющих адекватно реагировать в условиях стресса, паники, чувства небезопасности. Она предоставляет возможность чувствовать себя уверенно, компенсировать влияние личностных особенностей вызывающих депрессивную симптоматику [3; 4].

Б. В. Зейгарник считает, что необходимым условием саморегуляции является постановка сознательной задачи на смысловую перестройку и отчуждение «негативного» смысла. Условием такого отчуждения и объективации смысла (который превращается, таким образом, в объект переработки и изменения) является осознание его глубинных оснований (мотивов, ценностей) [5, с. 194].

Высокий невротизм, проявляющийся повышенной тревожностью, склонностью к депрессии, эмоциональной неустойчивостью, плохой адаптацией, заниженной самооценкой и интроверсией, а также трудности в установлении контакта с людьми, адаптации к действительности и изменениям окружающей среды, усугубляют

тяжесть состояния — хроническое заболевание стресс и его проявления в профессиональной деятельности [3, с. 107].

Спрос на методы саморегуляции среди молодежи растет. В стремительно меняющихся социально-экономических условиях, наблюдается прирост тревожности во всех сферах деятельности человека, что сопровождается повышенными требованиями к психической устойчивости и адаптации человека. Данный факт рождает большой интерес к проблеме поведения людей в моменты длительного стресса, степени активности индивида в условиях нестабильности, адаптивности и защищенности. Цель исследования: выявление влияния саморегуляции на депрессивную симптоматику. Задачи, которые ставились: выявить наличие депрессивной симптоматики у студентов, выявить методы саморегуляции студентов. Представлены результаты корреляционного исследования влияния саморегуляции на депрессивную симптоматику. Для достижения поставленной цели были использованы опросники «стиль саморегуляции поведения» (ССМП) В. И. Моросановой, «Шкала депрессии» Бекка для выявления уровня депрессивного состояния. В исследовании приняло участие 100 человек. Средний возраст испытуемых — от 18 до 22 лет. Применен критерий ранговой корреляции Спирмена [6].

Основная часть. Исследование проведено на выборке 100 человек, с помощью опросников: «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой для выявления уровня саморегуляции студентов-психологов и опросника «Шкала депрессии» Бекка для выявления уровня депрессивного состояния. Баллы, выставленные по каждому показателю, характеризуют студентов. «Планирование»: 4 балла. Он указывает на слабую способность к индивидуальному назначению и поддержанию целей, на слабую способность к формированию сознательного планирования собственной деятельности. Небольшая потребность в сознательном планировании деятельности, планы в этом случае становятся нереалистичными, не детализированными и неустойчивыми. Цели изменчивы, поставленная цель редко достижима и предлагается ситуативно, а не самостоятельно. Критерий «Моделирование» средние показатели — 5 баллов. Студенты способны выделять значимые условия достижения

целей, в текущей ситуации, и в перспективном будущем, но не всегда замечают изменение ситуации, что так же приводит к неудачам.

Шкала «Программирование» — 8 баллов. Продумывают способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Программы гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех.

По шкале «Оценивание результатов» выявили средние показатели (5 баллов) — это свидетельствует о развитости и адекватности самооценки, сформированы и устойчивы критерии оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

По шкале «Гибкость» низкие показатели — 3 балла: неуверенность, с трудом подстраиваются под изменения. Остро реагируют на неприятные обстоятельства. Способность ситуативно планировать деятельность и поведение, разрабатывать программу действий, выделить значимые условия, оценивать рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внесение корректив слабо развиты.

По шкале «Самостоятельность» — 4 балла. Зависимость от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются не самостоятельно. Низкая ответственность и самостоятельность, зависимость от мнения другого.

Единая шкала «Общий уровень саморегуляции» — 30 баллов. Показатели низкие. Потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована. Плохая способность компенсировать личностные качества, неблагоприятные для достижения поставленной цели. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида поведения. Общий профиль дает нам характеристику студентов. Студентам важно ощущать надежность и защищенность в ситуациях неопределенности. Уравновешенность и беспристрастность контроля собственных чувств и мыслей. Им присуще упорство в достижении целей.

Свойственна чрезмерная детализация, повышенная аккуратность. Свойственна инертность, медлительность, в психических и физических функциях. Обязанность приобретает несколько болезненный характер. В срочных ситуациях часто не хватает времени для принятия решений. Низкий уровень гибкости проявляется и в том, что новые идеи часто усваиваются с трудом. Социальная адаптивность низкая, даже при выраженной потребности в общении. Развитие планирующего звена позволяет компенсировать недостаточное развитие моделирующего звена, при этом может быть сформирован гармоничный стиль саморегуляции. Для повышения общего уровня саморегулирования необходимо развивать связи между планированием и гибкостью.

По опроснику «Шкала депрессии» Бекка полученные результаты оказались таковыми: — депрессии не выявлено у 23 % студентов; — легкий уровень депрессии (субдепрессия) у 64% студентов; — умеренная депрессия 12% студентов; —выраженная депрессия (средней тяжести) 1%; — тяжёлая депрессия — 0%.

Когнитивно-аффективная субшкала: средний показатель выборки составил 6 баллов, что свидетельствует о нормальном эмоциональном состоянии. У человека приемлемый взгляд на самого себя, приемлемое отношение к своим проблемам. По субшкале соматических проявлений депрессии средний показатель выборки составил 4,29 баллов, что свидетельствует о незначительном проявлении соматических проявлений.

Применили критерий Фишера о достоверности различий двух совокупностей при $\alpha = 0.05$; $\chi^2 = 6.04$. эмпирическое значение 6.04 находится в зоне значимости. Два критерия достоверно различны между собой. Выявления взаимосвязи уровней саморегуляции и уровня депрессивной симптоматики при наличии двух зависимых выборок использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Коэффициента ранговой корреляции $r_s = 0.092$. статистически не значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам незначимая. Увеличение уровней саморегуляции на 1 ед. изм. приводит к снижению уровней депрессивной симптоматики в среднем на 0.02 ед. изм. Полученные данные из статистической обработки коэффициент ранговой корреляции Спирмена свидетельствуют о том, что уровень саморегуляции не

существенно влияет на уровень депрессивной симптоматики. Это говорит о том, что если студенты будут выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, то их уровень депрессивной симптоматики будет иметь тенденцию к снижению.

Для проверки взаимосвязи между шкалами саморегуляции и уровнем депрессивной симптоматики мы используем коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Коэффициент ранговой корреляции по показателю планирование: $r_s = 0.282$. Связь между шкалой планирования и уровнем депрессии слабая и прямая. Это говорит о том, что респонденты, используя способности индивидуального выдвижения и удерживания целей, имеют тенденцию к снижению уровня депрессивной симптоматики.

Связь между шкалой моделирования слабая и прямая ($r_s = 0.167$). Это говорит о том, что респонденты, выделяя значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, имеют тенденцию к снижению депрессивной симптоматики.

Связь между депрессивной симптоматикой и показателем по шкале «Программирование» ($r_s = 0.037$) слабая и прямая. Респонденты, продумывая способы своих действий и поведения для достижения целей, имеют тенденцию к снижению депрессивной симптоматики.

Связь между депрессивной симптоматикой и показателем по шкале «Оценивание результатов» слабая и обратная ($r_s = 0.017$). Это свидетельствует о том, что респонденты, с развитой и адекватной самооценкой, сформированностью и устойчивостью субъективных критериев оценки результатов, имеют тенденцию к снижению депрессивной симптоматики.

Связь между шкалой «гибкость результатов» и уровнем депрессии слабая и обратная ($r_s = 0.095$). Это свидетельствует о том, что респонденты, легко привыкающие к быстро меняющимся обстоятельствам жизни, способные адекватно реагировать на ситуацию, имеют тенденцию к снижению депрессивной симптоматики.

Подобрав и проведя программу по повышению уровней саморегуляции в частности планирования и гибкости, получили новые данные. Для выявления функциональности программы мы

вычислили U-критерий Манна-Уитни, на достоверность различий общих уровней саморегуляции до проведения программы Различия между показателями до и после программы незначительны. Программа оказала незначительное влияние и оказалась функциональной, приведя малые сдвиги в общем уровне саморегуляции студентов. Влияние методов саморегуляции на симптоматику депрессии хоть и незначительная, но имеется. Увеличение уровней саморегуляции приводит к уменьшению депрессивной симптоматики. Полученные данные из статистической обработки коэффициент ранговой корреляции Спирмена свидетельствуют о том, что уровень саморегуляции не существенно влияет на уровень депрессивной симптоматики.

Можем предполагать, что, если студенты будут выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, то их уровень депрессивной симптоматики будет иметь тенденцию к снижению. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена, показал, что связь между шкалой планирования и уровнем депрессии слабая и прямая. Это говорит о том, что респонденты, используя способности индивидуального выдвижения и удерживания целей, имеют тенденцию к снижению уровня депрессивной симптоматики. Связь по шкале «Моделирование» и депрессивной симптоматикой слабая и прямая. Это говорит о том, что респонденты, выделяя значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, имеют тенденцию к снижению депрессивной симптоматики. Между шкалой программирования и уровнем депрессивной симптоматики взаимосвязь слабая и прямая. Респонденты, продумывая способы своих действий и поведения для достижения целей, имеют тенденцию к снижению депрессивной симптоматики. Критерий «Оценивание результатов» влияние слабое и обратное. Студенты, с развитой и адекватной самооценкой, сформированностью и устойчивостью субъективных критериев оценки результатов, имеют тенденцию к снижению депрессивной симптоматики. Связь по шкале «Гибкость» и симптомами депрессии, слабая и обратная. Легко привыкающие к быстро меняющимся обстоятельствам жизни студенты, способные адекватно реагировать на ситуацию, имеют тенденцию к снижению депрессивной симптоматики. Мы использовали уравнение

множественной регрессии для того что бы выявить какой уровень саморегуляции какое влияние оказывает на уровень депрессивной симптоматики. Результаты были следующие: Сравнительная оценка влияния анализируемых факторов саморегуляции производиться на 1%. Коэффициент множественной корреляции близок к нулю, следовательно, уровень регрессии плохо описывает фактические данные, и факторы оказывают слабое воздействие на результат.

У студентов, у которых не зафиксирована депрессивная симптоматика, показатели саморегуляции «планирование», «моделирование», «гибкость» гораздо выше, чем оценивание результатов, программирование. Это говорит о том, что студенты без депрессивной симптоматики способны продумывать последовательность своих действий для достижения целей, обладают адекватной оценкой себя и результатов своих действий.

Заключение. Способность к саморегуляции является ресурсом, обеспечивающим совладение с острыми симптомами стресса, тогда как совладение с воздействием длительных стрессоров во многом определяется личностной предрасположенностью, и будет, зависит от психотипа личности. Методы саморегуляции оказывают незначительное влияние на симптоматику депрессии, и являются поддерживающими методами регуляции в стрессовой ситуации. Взаимосвязь исследованных факторов на депрессивную симптоматику производится на 1 %, что является весьма слабым влиянием. Из всех рассмотренных факторов, взаимосвязь с депрессивной симптоматикой по методу ранжирования выглядит следующим образом: планирование, моделирование, гибкость, определение результатов, программирование. Саморегуляцию можно понимать как саморазвитие, саморазвитие рассматривать как волю. Внутренней движущей силой саморазвития личности не проходит без интереса к самому себе. Интерес к цели и самому процессу познания невозможно рассматривать без элементов: самонаблюдение, самоконтроль, самооценка, самообладание, самообновление. Иначе говоря, саморегуляция есть путь личности к самосовершенствованию.

Список цитируемых источников

1. Бек, А. Т. Когнитивная терапия депрессии. / А. Т. Бек, А. Раш, Б. Шон, Г. Эмери. Когнитивная терапия депрессии. — СПб. : Питер, 2003. — 304 с.
2. Хелл, Д. Ландшафт депрессии. Медицинское пособие. / Д. Хелл. — М. : Алетей, 2009. — 278 с.
3. Моросанова, В. И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции: исследование действий профессионала / В. И. Моросанова // Психологический журнал. — 2012. — № 33(3). — С. 98—111.
4. Моросанова, В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова. — М. : Когито-Центр, 2015. — 304 с.
5. Конопкин, О. А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О. А. Конопкин, В. И. Моросанова // Вопросы психологии. — 1989. — № 5. — С. 18—26.
6. Моросанова, В. И. Стиль саморегуляции поведения. Опросник (ССПМ) Руководство по использованию / В. И. Моросанова. — М. : Когито-Центр, 2004. — 404 с.
УДК:371.015

С. В. Остапчук, А. С. Крылова

Полоцкий государственный университет, Новополоцк, Беларусь

АГРЕССИВНОСТЬ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ КАК ОТДАЛЕННОЕ ПОСЛЕДСТВИЕ ПЕРЕЖИТОГО В ДЕТСТВЕ ФИЗИЧЕСКОГО НАКАЗАНИЯ

В статье рассматривается проблема влияния физических наказаний на психическое развитие ребенка, приводятся исследования, подтвердившие отдаленные последствия физического насилия для ребенка. Подчеркивается, что физические наказания служат мощным стрессовым фактором для ребенка. В проведенном исследовании установлена взаимосвязь между физическим насилием, перенесенным в детстве, и уровнем агрессивности в юности по таким показателям как «физическая агрессия», «враждебность», «гнев». Подчеркивается необходимость знаний родителями ненасильственных методов воспитания и указывается на важность просвещения родителей в вопросах воспитания для предупреждения физического насилия над детьми в семьях. Заключительная часть данной работы содержит рекомендации по ненасильственному общению и по ненасильственным методам поддержания дисциплины с детьми.

Ключевые слова: агрессивность; ненасильственные методы воспитания; психическое развитие; физические наказания ребенка.

Рис. 1. Табл. 1. Библиогр.: 15 назв.

S. Astapchuk, A. Krylova

Polotsk State University, Novopolotsk, Belarus

AGGRESSIVENESS IN ADOLESCENCE AS A LONG-TERM CONSEQUENCE OF PHYSICAL PUNISHMENT EXPERIENCED IN CHILDHOOD

The article examines the problem of the impact of physical punishment on the child's mental development. The studies that confirmed the long-term consequences of physical abuse of a child are described in the article. It is emphasized that physical punishment is a powerful stress factor for a child. The study showed correlation between physical violence and the level of aggressiveness in youth according to such indicators as "physical aggression", "hostility", "anger". The article points out the need for parents to know how to use non-violent methods of raising children and the importance of educational work with parents. The final part of this work contains recommendations on non-violent communication and non-violent methods of maintaining discipline with children.

Keywords: aggressiveness; mental development; non-violent methods of raising children; child's physical punishment.

Fig.1. Tabl.1. Ref.:15 titles.

Введение. Со второй половины 20 века активно продолжается тенденция гуманизации всех сторон общественной жизни. В 1959 году была принята Декларация прав ребенка, а в 1989 году Конвенция ООН о правах ребенка, которая обозначила детей самостоятельными личностями с определёнными правами. Несмотря на то, что 196 стран ратифицировали Конвенцию (по состоянию на октябрь 2015 года), в мире актуальна проблема насилия, в частности домашнего насилия над детьми. Семейное насилие является острой и важной проблемой, которую сложно исследовать, так как считается, что это внутрисемейное дело.

С давних времен многие родители считают, что дети их собственность и они имеют право как угодно распоряжаться и управлять ими. Одно из главных правил воспитания для родителей — подчинение своих детей. И мало кто думает об интересах, желаниях и чувствах детей. Многие родители не осознают, что таким подходом они заботятся только о своем спокойствии, а не о ребенке.

Традиционно сложился «карательный» подход к воспитанию: если ребенок совершает провинность, то его наказывают. Когда

наказание не приводит к нужному результату, то его усиливают. Стоит отметить, что все это только усложняет ситуацию. Жестокое наказание порождает у ребенка негативные чувства, которые могут склонить его ко лжи и недоверию по отношению к своему родителю. А взрослые не видят альтернативу наказанию, так как наблюдают не желаемое поведение у ребенка [1].

Национальный институт защиты детства анализировал отношение россиян к насильственным методам воспитания детей. В исследовании приняло участие 1600 россиян. В результате выяснилось, что около 25 % родителей использует ремень в воспитательной практике, а 67 % высказались против серьезных физических наказаний [2].

А. Каранкевич, представитель детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Беларуси, представил схожее исследование: 31 % родителей считают необходимостью применять физические наказания. 29,3 % отметили, что иногда можно применить физические наказания для дисциплинирования ребенка. И только 30 % опрошенных согласны с утверждением, что сложности можно решить с помощью совместного диалога с ребенком. Почти половина родителей (48 %) считают, что для успешного и эффективного воспитания детей нужно не только поощрять, но и наказывать [3].

Во многих культурах взгляды на воспитание сложились таким образом, что родители не только терпимо относились к суровым физическим наказаниям, но и поощряли такой подход [4].

К физическим наказаниям относят применение физической силы с целью оказать воздействия на ребенка, чтобы он почувствовал дискомфорт, но без нанесения серьезного ущерба (например, ожоги, переломы). Родители используют такой подход с намерением подчинить себе ребенка и контролировать его поведение, либо исправить его [5].

Как показали многочисленные опросы среди родителей, большинство периодически практикуют некоторые виды физических наказаний в качестве дисциплинарных мер. Например, это могут быть шлепки, удары ремнем, подзатыльники. Исследования показывают, что физические наказания не приносят желаемого результата и вредны для ребенка. Существует множество ненасильственных дисциплинарных практик, но,

несмотря на это, взрослые продолжают использовать физическое насилие как способ воспитания ребенка [6].

Если посмотреть на статистику и многочисленные исследования, то можно заметить, что во многих странах практикуют физические наказания по отношению к своим детям. Стоит отметить, установленную взаимосвязь между возрастом детей и частотой наказаний. Обнаружено, что чаще всего подвергаются такому обращению дети в возрасте от 1 до 4 лет, и, постепенно, с взрослением ребенка, частота наказаний снижается до 25—30% [7].

К данным, об использовании физических наказаний, стоит отнестись критически, так как они получены только от одного родителя. Есть вероятность, что и другой родитель может использовать такие жестокие меры по отношению к ребенку.

Одна из причин применения такого обращения — это то, что родители сами подвергались физическому насилию и незнакомы с другими методами воздействия на ребенка.

Стоит отметить, что главное назначение воспитания состоит в формировании личности ребенка. В связи с этим, высока актуальность исследований, где изучается взаимосвязь методов воспитания и развития личности ребенка. Применения физических наказаний полностью противоречит основным задачам воспитания: создание условий для развития личности ребёнка; развитие чувства собственного достоинства ребёнка, его самостоятельности и самоуважения [8].

С одной стороны, родитель имеет желание вырастить счастливого и здорового ребенка, но с другой стороны, не зная гуманистических эффективных методов воспитания, продолжает применять физические методы воздействия на ребенка, ожидая, что от этого ребенок станет послушным.

Стоит учесть остроту данной проблемы, так как физические наказания не помогают дисциплинировать, успокоить и ослабить агрессивное поведение и капризы ребенка, а наоборот, усиливают не желаемое поведение и формируют установку возможности вымещения своей злости и обиды на других.

Было подтверждено, но дети, которые дома подвергались физическому насилию, имели повышенный уровень агрессивности среди своих ровесников, проявляли негативизм по отношению к

окружающим, кроме того одноклассники этих детей характеризовали их как агрессивных и недружелюбных [9].

И. А. Фурманов описывает «кругооборота насилия», когда плохое поведение ребенка провоцирует родителя принять жестокие меры по отношению к ребенку, а наказания толкает детей к протесту и плохому поведению [10].

В связи с этим можно сделать вывод, что необходимо изучать методы ненасильственного воздействия на ребенка и распространять психологические знания о ненасильственном воспитании детей.

На данный момент проблема недостаточно изучена, однако проведенные исследования подтверждают негативные последствия физических наказаний для личностного развития. Так, например, М. Строос изучал взаимосвязь между физическим насилием над детьми младшего школьного возраста и асоциальным поведением. Было обнаружено, что физические наказания увеличивают риск появления асоциального поведения у ребенка, даже если дети находятся в благоприятной семейной обстановке и в удовлетворительной социальной среде [11]. Такая тенденция проявляется даже в том случае, если родители обеспечивают эмоциональную поддержку для ребенка и когнитивное стимулирование. Было доказано, что в независимости от пола и социально-экономического статуса ребенка, физические наказания приводят к асоциальному поведению [12].

Есть немало исследований, которые подтверждают связь физических наказаний с вредными последствиями для развития детей. Так, например, в исследовании 147 детей в возрасте 10-11 лет, из которых по отношению к 40 детям родители периодически использовали физические наказания, а остальных 107 воспитывали другими методами воспитания, не прибегая к физическому насилию. Никто из детей не имел опыта других форм насилия, чтобы можно было сделать выводы именно о влиянии физических наказаний, оказалось, что дети, которых шлепали, демонстрировали большую активацию в нескольких областях медиальной и латеральной префронтальной коры, по сравнению с детьми, которых не шлепали родители. Эти данные говорят о том, что шлепки могут изменить нейронные реакции на угрозы окружающей среды [13].

Все вышеуказанные исследования позволяют сделать вывод — использование физических наказаний в воспитании негативно сказывается на поведении детей. Желая дисциплинировать и подчинить себе ребенка, родители получают противоположный результат. А если родители находят альтернативу физическим наказаниям, то это уменьшает риск появления асоциального поведения.

Основная часть В нашем исследовании рассматриваются отдаленные последствия физических наказаний в воспитании ребенка.

У детей, которые подвергаются или наблюдают насилие, обычно выделяют три категории проблем: первая связана с проблемами в поведенческом и социальном плане. У ребенка могут наблюдаться проблемы в выражении чувств, неумение устанавливать доверительные и теплые отношения, употребление психотропных веществ, стремление к социальной изоляции, проблемы с коммуникацией [14].

Вторая категория проблем связана с когнитивными проблемами. К когнитивным последствиям относят снижение концентрации внимания, нарушение памяти, задержка психического развития, повышенная утомляемость, снижение общей успеваемости, навязчивые воспоминания о пережитом насилии [14].

И третья категория — проблемы в эмоциональном плане. Сюда относится повышенная тревожность, переживание чувства стыда и вины, агрессивность и аутоагрессия, низкая самооценка, сниженный фон настроения, импульсивность [14].

В нашем исследовании рассматривается взаимосвязь пережитого физического насилия в детстве и агрессивности в юности. 132 студента Полоцкого государственного университета в возрасте от 18 до 22 лет (66 юношей и 66 девушек) приняли участие в опросе.

Для сбора данных использовались следующие методики:

1. Авторский опросник «Пережитое в детстве домашнее насилие», разработанный для выявления испытуемых, подвергавшихся домашнему насилию.

2. Опросник уровня агрессивности Басса — Перри — личностная тестовая методика, направленная на диагностику агрессивности.

Анализируя данные первого опросника (см.Рисунок1), мы обнаружили достаточно большое количество испытуемых (41%), которые подвергалось физическому насилию в детстве.

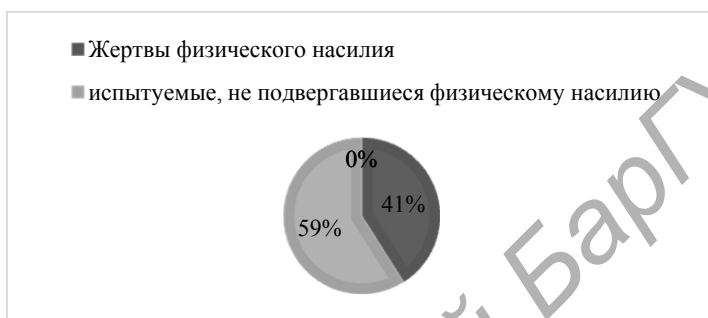


Рисунок 1 — Пережитое физическое насилие в детстве

Затем были обработаны данные, полученные с помощью опросника Басса-Перри, который содержит 3 шкалы: «физическая агрессия», «гнев», «враждебность».

С помощью критерия хи квадрат Пирсона, была изучена взаимозависимость между переменными «физическое насилие — гнев», «физическое насилие — физическая агрессия», «физическое насилие — враждебность». Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Значение χ^2 Пирсона для переменных «физическое насилие — гнев, физическая агрессия и враждебность»

Переменная	Значение χ^2 Пирсона	Уровень значимости
Физическое насилие/Гнев	8,90	$p=0,01$
Физическое насилие /Физическая агрессия	14,29	$p=0,0079$
Физическое насилие /Враждебность	5,42	$p=0,06$

Из полученных результатов, предоставленных в таблице 1, следует, что наблюдается взаимосвязь переменных «физическое

насилие — физическая агрессия», «физическое насилие — гнев». Они характеризуются значимой корреляционной связью ($p \leq 0,05$).

Данные результаты показывают, что физические наказания негативно воздействуют на личность ребенка. Полученные показатели можно объяснить с нескольких позиций.

В первую очередь, обратимся к теории социального научения. В ходе эксперимента Бандуры с куклой Бобо, было выявлено, что дети склонны повторять модель агрессивного поведения за взрослым человеком [15]. Семья — является первым и ведущим социальным окружением ребенка. Соответственно, ребенок в первую очередь, будет подражать своим родителям. Если с детства по отношению к нему применяют физическое насилие, то он усвоит такую модель поведения, при которой за нежелательным поведением следует физическое наказание.

Ребенок может начать бить своих одноклассников, домашнее животное, либо тех, кто слабее. В дальнейшем, уже взрослый человек, может применять такую модель поведения в близких отношениях, либо в своей семье, воспитывая так детей.

Агрессия у человека, подвергавшего физическому насилию, может проявляться не только в виде применения физической силы по отношению к другому. Это могут быть вспышки гнева, пассивная агрессия, неприязнь, ненависть к другому человеку.

Физические наказания служат мощным стрессовым фактором для ребенка. Если в семье он чувствует опасность, то и окружающий мир будет восприниматься как враждебный. Из-за этого ребенок будет закрыт, апатичен и боязлив. В более зрелом возрасте это может послужить фактором, влияющим на самооценку человека, уверенность в себе, инициативность и коммуникабельность.

Проведенное исследование показывает, что в обществе необходимо распространять психологические знания о воспитании детей, как для будущих родителей, так и для действующих. Многие родители применяют физические наказания, думая, что таким образом ребенок станет послушнее. Однако, воспитание в свою очередь не должно строиться на безграничной власти и тотальном контроле со стороны родителя и страха, и беспрекословного подчинения со стороны ребенка.

Заключение. В настоящее время именно семья, где проявляется какая-либо форма насилия, признается одним из источников формирования агрессивности. Переживая или пассивно наблюдая насилие, ребенок воспринимает данный образец поведения и подражает взрослому. Поэтому людей из таких семей показатели агрессивности могут быть более выраженными.

По мнению Р. Бэрона [15], ребёнок, который видит физическую агрессию со стороны родителя, запомнит такую модель поведения и с большей вероятностью будет использовать ее для решения своих проблем и вымещения своих эмоций.

Результаты нашего исследования показывают, что физическое насилие взаимосвязано с агрессивностью в юношеском возрасте.

Нам необходимы знания о ненасильственном воздействии на ребенка, которые помогут воспитывать здоровую личность, а не способствовать появлению комплексов и негативных черт личности.

Какие меры можно предпринять, для того, чтобы снизить проявления домашнего насилия? Мы могли бы предложить следующее:

1) Размещение баннеров по городу на тему предупреждения домашнего насилия.

2) Распространение брошюр, с помощью которых люди смогут ознакомиться с основной информацией о домашнем насилии.

3) Проведение исследований и написание научных работ на данную тему с целью глубокого и тщательного изучения проблемы домашнего насилия.

4) Проведение бесплатных лекций для желающих ознакомиться ближе с этой темой.

5) Проведение собраний в государственных учреждениях образования с целью профилактики и предупреждения домашнего насилия.

6) Организация тренингов либо собрание группы поддержки для жертв домашнего насилия.

7) Распространение информации о домашнем насилии посредством социальных сетей. Здесь возможно ведение блога, размещение видеороликов, с помощью которых люди быстро смогут ознакомиться с важной информацией.

8) Организация проектов на тему домашнего насилия в учреждениях образования.

9) Отведение нескольких учебных часов для факультатива на тему домашнего насилия, либо как обязательного предмета в учреждениях образования.

10) Ознакомление с темой домашнего насилия с помощью искусства, посредством рисунков и других творческих продуктов деятельности.

11) Проведение перформансов, шествий и демонстраций, где будет раскрываться актуальность проблемы домашнего насилия.

12) Создание бесплатного интернет ресурса, где люди смогут обратиться за помощью, поддержкой и рассказать о своей проблеме.

13) Распространение темы домашнего насилия в журналах, газетах в виде коротких и содержательных статей.

14) Написание книг, где будет содержаться главная и актуальная информация, которую можно применить на практике.

Одно из самых важных правил в воспитании ребенка, не забывать, что ребенок — личность у которой есть мнения, чувства, эмоции и свои переживания. И важно относиться к ребенку с таким же уважением, как и ко взрослому человеку.

Список цитируемых источников

1. Варга, А. Я. Семейные правила выживания: послания детям / А. Я. Варга, О. А. Маркитанова, Е. Черепанов // Психология и психотерапия семьи. — 2017. — №1. — С. 14—23.

2. Ремень для особых случаев [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/3953855>. — Дата доступа: 24.04.2019.

3. В Беларуси 30% родителей считают, что правильное воспитание ребенка включает физическое наказание [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://thinktanks.by/publication/2017/04/17/v-belarusi-30-roditeley-schitayut-cto-pravilnoe-vospitanie-rebenka-vklyuchaet-fizicheskoe-nakazanie.html>. — Дата доступа: 17.04.2017.

4. Кон, И. С. Телесные наказания детей в России: прошлое и настоящее / И. С. Кон // Историческая психология и социология истории. — 2011. — №1. — С. 74—101.

5. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 440с.

6. Ильин, Е. П. Насилие как психологический феномен / Е. П. Ильин // Вестник Герценовского университета. — 2013. — №1. — С. 167—173.

7. *Захаров, А. И.* Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. — М.: Эксмо-Пресс, 1988. — 448с.
8. *Мид, М.А.* Развитие ребенка / М. Мид. — М.: Апрель-Пресс, 1968. — 312 с.
9. *Nobes, G., Smith, M.* Family Structure and the Physical Punishment of Children / G. Nobes, M. Smith // *Journal of Family Issues*. — 2002. — Vol. 23. — P. 276—281.
10. *Фурманов, И. А.* Физические наказания в семье и их последствия / И. А. Фурманов // *Психология для нас*. — 2005. — №11/12 (24/25). — С. 52—57.
11. *Синельников, А. П.* Выученные уроки: подростки и проблема насилия в семье / А. П. Синельников // *Обыкновенное зло: исследования насилия в семье*. — М.: Едиториал УРСС. — 2003. — С. 21—24.
12. *Нямаа, Ж.* Структура личностных качеств у детей, переживших психическую травму / Ж. Нямаа // *Наука и школа*. — 2011. — № 4. — С. 114—116.
13. *Cuartas, J.* Corporal Punishment and Elevated Neural Response to Threat in Children / J. Cuartas, D. G. Weissman, M. A. Sheridan, L. Lengua, K. A. VcLaughlin [Electronic resource] / — Mode of access: <https://doi.org/10.1111/cdev.13565>. — Date of access: 09.04.2021.
14. *Петрова, Е. А.* Влияние детского травматического опыта на формирование психопатологической симптоматики взрослых людей / Е.А. Петрова // *Вестник НовГУ*. — 2016. — № 2 (93). — С. 88—91.
15. *Каринцев, Н. Н.* Повиновение / Н. Н. Каринцев // *Семейное воспитание: хрестоматия* / сост. П.А. Лебедев. — М.: Академия, 2001. — С. 264—272.

УДК: 159.922.7

Е. Н. Приступа, А. С. Юрченко, Д. Д. Пивина

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ В СТРЕССОВОЙ И КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИЯХ

В данной научной статье рассматривается один из главных психокоррекционных и психотерапевтических методов в современной психологии — «Арт-терапия» — за счёт более подробного анализа данного феномена с точки зрения его подходов, путей воздействия, целей и видов, с последующим изучением специфики использования терапии в стрессовых и кризисных ситуациях у определенного возрастного периода — младших школьников.

Ключевые слова: арт-терапия; кризисные ситуации; младший школьный возраст; психологическая помощь; стресс.

Библиогр.: 8 назв.

A. S. Yurchenko, D. D. Pivina, E. N. Pristupa

ART THERAPY AS A WAY OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN STRESSFUL AND CRISIS SITUATIONS

In this article examines one of the main psychocorrective and psychotherapeutic methods in modern psychology — "Art therapy" — due to a more detailed analysis of this phenomenon in terms of its approaches, ways of influence, goals and types, followed by a study of the specifics of using therapy in stressful and crisis situations in a certain age period — younger schoolchildren.

Keywords: art therapy; crisis situations; primary school age; psychological assistance; stress.

Bibliogr.: 8 titles.

Введение. Современный мир полон стрессогенных факторов, которые так и поджидают нас на каждом шагу, заставляя все чаще испытывать тревожность, тем самым нарушая эмоциональное равновесие. Учёба. Работа. Взаимоотношения. Интернет. Даже обыкновенные взаимодействия и коммуникация с другими людьми могут вызывать негативные эмоции, стать «триггерами» и негативно влиять на психологическое состояние человека, вводя его организм в стрессовое состояние.

Сейчас Российское общество, да и человечество в целом проживает одни из ужаснейших и страшнейших ситуаций за всё последнее десятилетие — пандемия и военные действия в Луганской Народной Республике и Донецкой Народной Республике (ЛНР и ДНР). Данные события являются сильнейшими каналами возникновения страха и повышенной тревожности у людей. Пандемия COVID-19 обязывает народ придерживаться социальной депривации, сидя на карантине, меньше контактировать с другими людьми из-за страха заражения смертоносным вирусом, который гуляет по всему миру. Военные же действия порождают за собой панику, вызванную не только происходящим в эпицентрах, но и дезинформацию приближенных земель, а также жителей других стран (России и Украины в

особенности). Эти события держат общество в «железных рукавицах», т.е. в постоянном страхе за свою жизнь, за жизнь близких, подвергая психику кардинальным изменениям в отнюдь не лучшую сторону.

В психологии на данный момент существует множество различных способов психологической коррекции и профилактики последствий, психоэмоционального состояния в целом, которые и помогают людям адекватно, а главное правильно справляться со стрессом и кризисными ситуациями независимо от причин и каналов их возникновения. Психологические и психотерапевтические методы: беседа со специалистом как индивидуально, так и в группе. Компьютерная коррекция. Пет-терапия. Но, пожалуй, одним из самых популярных методов психологической помощи является Арт-терапия, рассмотрению которой и будет посвящена статья.

Основная часть. Арт-терапия — это «терапевтическое использование визуальной работы пациента, которая предполагает направление на три стороны взаимодействия между пациентом, его работой и психотерапевтом» [1]. Данный метод психологической помощи в практике специалистов используется для того, чтобы пациент смог изобразить или протранслировать свои переживания, скрытые страхи и фобии, каналы психологических травм, а самое главное, для сегодняшнего обсуждения, стрессогенные факторы, которые глубоко спрятаны различными защитными механизмами в бессознании, тем самым негативно влияющие на его жизнедеятельность со всех сторон: во взаимоотношениях с людьми, в учёбе, в работе и т.п.

Рассматривая Арт-терапию с точки зрения такого подхода в психологии, как психоанализ, важно упомянуть, что в этой парадигме она рассматривается как защитный механизм — сублимация, то есть превращение неправильных, непринятых мыслей, идей и желаний в действия, которые считаются в данном обществе приемлемыми. Обычно сублимация выражается в виде искусства, как в случае с Арт-терапией, но также и в занятии спортом или работе [1].

Как метод психокоррекционной и профилактической работы Арт-терапия имеет два пути воздействия на психику и сознание человека: первый — это трансляция «травмирующих ситуаций»

для пациента, которые и являются причинами порождающими его стрессовое, а после кризисное состояние. Второй же путь выступает как результат, то есть важность процесса заключается не в поиске и проработке «корня» проблемы, а преобразование негативной энергии и желаний во что-то положительное, правильное для социума [1; 2]. Яркими примерами являются картины, скульптуры, музыка — произведения искусства.

Каждый специалист, в частности каждый психолог, использует данный метод в своих определенных целях таких как:

- Психологическая диагностика (например, уровень тревожности у школьников);
- Психологическая коррекция (поиск и проработка травмирующей ситуации);
- Психологическая профилактика

Но всё же выделяются только два способа, как именно данный вид терапии будет проводится на сессии. Первый способ — ограниченный, то есть психолог просит пациента нарисовать или использовать определенные материалы на заданную им тему. Здесь проявляется субъективность и “оригинальность”, которая выражается в прожитых эмоциях, принципах, мыслях, мировоззрении, опыте самого пациента. Взглянув на результат, а после его проанализировав, специалист предоставляет новую, уникальную, а главное запятанную в бессознательном, интерпретируемую самим психологом информацию, наталкивая пациента на разного рода “инсайты”. Второй — открытый, так как тема является произвольной, её заранее не обговаривают, поэтому у человека в результате мыслительных процессов по типу: “Что же мне нарисовать? Что показать?” — происходит ранжирование от самых тревожных до более обыденных и нейтральных идей. Результатом и итогом данного способа является беседа, некое обсуждение готового “изделия” между специалистом и пациентом, получение ответов на самые главные вопросы [1].

Современная психология включает в себя огромное количество видов Арт-терапии, которые различаются друг от друга множеством факторов. Поэтому, при работе со стрессовым или кризисным состоянием, любой человек сможет найти комфортный и эффективный вариант лично для себя:

– Танцевальная терапия — вид, с помощью которого пациент может «выпустить» или «прожить» свои эмоции и передать их через танцевальные движения, связки, оказывающий также лечебное воздействие не только на психику человека, но и на его организм. Вильгельм Райх придерживается идеи о том, что, если человек не «допускает каких-либо эмоций, таких как гнев и счастье», то они начинают «накапливать клетки человеческого тела, образуя мышечную броню. С помощью танцевальной терапии этот процесс можно предотвратить» и вовремя остановить.

– Изотерапия — данный метод помогает человеку претворять свои мысли, эмоции, душевное состояние в жизнь, превращая их в картины, узоры, пейзажи, портреты — в произведения искусства.

– Музыкаотерапия — по мнению и исследованиям ученых, этот вид «эффективен при болезни Альцгеймера, депрессивных состояниях, стрессе и нарушениях сна». С помощью прослушивания определенных вибраций, частот человек может настроиться на позитивные мысли, замотивировать себя, улучшая свое психоэмоциональное состояние.

– Сказкотерапия очень распространена у детей, находящихся в тревожном, стрессовом или кризисном состоянии. С помощью героев сказок, созданных специалистом по подобию истории маленьких пациентов, они смогут понять и «познакомится» с ситуацией, которую они переживают, узнать что-то про себя со стороны. Также дети могут сами создать свою сказку, свих героев, транслируя собственные характеристики, переживания, тревоги и мысли.

– Фототерапия — вид, позволяющий пациенту визуализировать свои тревожные мысли через коллажи, одиночные фотографии, «вставка в интерьер», работа и взаимодействие с ними.

– Песочная терапия и другие [1; 2].

Арт-терапия может использоваться специалистами среди разных возрастных групп. Однако особое внимание в данной статье мы хотим уделить определённому периоду — младший школьный возраст. Психика детей очень «хрупкая», по причине того, что она только начинает формироваться, поэтому любой стресс может в той или иной мере повлиять на состояние ребёнка.

Проблема стресса и стрессоустойчивости постоянно рассматривается и исследуется в современном обществе. Ее актуальность заключается в том, что проблема стрессовых ситуаций затрагивает все социальные, возрастные группы. Под стрессом принято понимать своеобразную реакцию организма на воздействие внешних неблагоприятных факторов. Стессоустойчивость личности — это совокупность физических и психических качеств, которые помогают личности переносить воздействие неблагоприятных факторов, которые вызывают стресс и оказывают влияние на его повседневную профессиональную деятельность и на окружающих его людей, а также способных вызвать психические расстройства [3].

Задача изучения стрессоустойчивости личности и ее психологической индивидуальности, а также условий психологической коррекции низкой стрессоустойчивости важная задача прикладной, педагогической психологии [4]. Таким образом, стрессоустойчивость — целостная характеристика личности, обеспечивающая ее постоянные адекватные реакции на фрустрирующее и стрессогенное воздействие кризисных ситуаций [5]. Притом понимание человеком ситуации как стрессовой зависит как от генетически обусловленных особенностей индивида, так и от социально приобретенных. Поэтому стрессоустойчивость необходимо рассматривать одновременно в зависимости от всех свойств индивидуальности: свойств нервной системы, свойств темперамента, личностных и социально-психологических свойств [4].

В настоящее время, количество детей, отличающихся повышенным беспокойством и нарушением эмоционального равновесия растет. В современной ситуации социальной нестабильности и стремительно меняющихся обстоятельств информационной эпохи, на современного ребенка обрушивается множество неблагоприятных факторов, которые провоцируют рост эмоциональных расстройств, связанных с повышенной возбудимостью и тревожностью. Особое внимание исследователей уделяется феномену роста именно школьной тревожности, как одного из самых серьезных, с точки зрения психологии и педагогики, проблем. Согласно статистическим данным из исследовательских статей можно отметить, что если в 2009 году

высокий уровень тревожности у, например, второклассников, фиксировался среди 30,2 % испытуемых, то к 2014 году этот показатель достигает отметки в 63 % [6].

Что касается кризисных ситуаций детей, в том числе и младших школьников, в России двадцать первого века проблемы семьи хорошо известны: низкий материальный достаток, жилищно-бытовая неустроенность, безработица, дисгармония межличностных отношений и т.д. Из года в год увеличивается число социальных сирот. Длительное негативно окрашенное эмоциональное состояние вызывает у детей всех возрастов негативные психические и физические изменения, приводящие в дальнейшем к тяжелым последствиям. Такие дети нуждаются в социальной поддержке и реабилитации, часто попадают в социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних [7].

Младшим школьникам приходится проходить через стрессовые ситуации и в процессе социализации внутри новых коллективов, к чему относятся различные кружки и секции, на которые в современном обществе, в связи с гуманистическим подходом в образовании, родители активно отправляют своих детей. Адаптация не всегда проходит легко для ребенка. Распространены случаи, когда другие дети не принимают “новеньких”, это влечет за собой возникновение натянутых отношений между сверстниками, в результате чего “не принятый другими” ребенок чувствует себя подавленно. Такая стрессовая ситуация в большинстве случаев перерастает в кризисную, поскольку ребенку приходится меняться, учиться новым подходам к достижению принятия внутри общества и способам получения расположения сверстников. При отсутствии сопровождения такого ребенка соответствующими специалистами, результатом преодоления такой кризисной ситуации станет не приобретение новых знаний о правильном взаимодействии внутри общества, а эмоциональный дисбаланс и разновидность негативных изменений психики ребенка.

Здесь целесообразно применить системный, интегральный подход, позволяющий раскрыть скрытые закономерности изучаемого явления и найти наиболее эффективный способ как коррекции, так и профилактики кризисной и стрессовой ситуации младшего школьника. К примеру, такой подход как «арт-терапия».

Арт-терапевтический метод работы с детьми подразумевает работу одновременно в четырех направлениях:

- развитие воображения, творческого мышления (все арт-терапевтические упражнения стимулируют воображение ребенка, включают его фантазию, что способствует проявлению у ребенка творческого подхода к разным задачам). У участника появляется новое видение, новое понимание привычных предметов и явлений, что позволяет конструктивно решать возникающие проблемы и выходить из сложных ситуаций;

- выражение ребенком своих актуальных чувств, эмоций и переживаний в творческих упражнениях, а также выражение укоренившихся эмоций, которые ребенок не мог своевременно выразить и которые мешают ему жить (страхи, обиды, злость и др.);

- самопознание ребенка (расширение представлений о себе, установление адекватной самооценки, повышение контроля своих действий) [2].

Арт-терапия — это форма психотерапии, которая использует художественное творчество (рисунок, живопись, коллаж, скульптура и т.д.), чтобы установить контакт со своей внутренней жизнью (чувствами, сновидениями, бессознательным и т.д.), выразить ее и трансформировать себя. Терапевтический подход заключается в постепенном проявлении внутренних образов, которые могут быть как отражением прошлого опыта, так и стремлением к совершенству. Творческий жест призывает тело, которое приводится в движение, для создания конкретной работы. В то же время он обращается к воображению, интуиции, мысли и эмоциям. Созданные таким образом образы или формы, помимо раскрытия определенных аспектов самого себя, могут генерировать новое видение и поведение, которое будет способствовать физическому, эмоциональному или духовному исцелению [8].

Такой вид арт-терапии как “фототерапия” связан с применением фотографий для решения разного рода психологических проблем, а также развития и гармонизации личности. Использование фототерапии помогает ребенку занять удовлетворяющее его положение среди сверстников, подготовить к осознанию и пониманию сложностей мира взрослых. Показать, что взрослость — это лишь проявление твердости характера, обладание

такими качествами характера и умениями, которые научат справляться с трудностями жизни, анализировать свои возможности и противостоять непредвиденным жизненным ситуациям. Фотографирование ребенка способствует повышению его самооценки и удовлетворению его потребности во внимании. Также он может ощутить себя творцом и в лучшую сторону изменить своё представление о себе и своих возможностях.

Одни варианты работы с фотографией могут предполагать использование готовых снимков, другие — их создание в ходе занятий. Создание фотографий — это коллективное творчество, позволяющее развивать креативные способности детей, что самым позитивным образом сказывается на их психологической и физической реабилитации и социализации. Применение фототерапии помогает детям посмотреть на себя по-новому, побуждает к саморазвитию, а также влияет на успешность периода адаптации ребенка в новом коллективе. Это современный и интересный для детей метод, который позволяет ребенку раскрыть свой внутренний мир [2].

«Сказкотерапия» для младших школьников является инструментом, связывающим их внешний и внутренний мир. Благодаря сказкам ребенок учится взаимодействовать с окружающим миром, вступать в контакт с людьми и показывать свою индивидуальность. Эмоциональный аспект сказкотерапии («вспоминание» сказочного мироощущения) является дверью к их личностному ресурсу. Погружаясь в сказку, дети могут накопить силы, открыть новые возможности для творческого конструктивного изменения реальной ситуации. И, открыв в себе ресурс, переключаются на события своей жизни, немного иначе осмысливают их и приступают к конструктивному социальному моделированию [2].

Танцевально-двигательная терапия базируется на понимании того, что тело и психика взаимосвязаны: изменение в телесных и двигательных паттернах вызывает изменения в сфере эмоциональной, мыслительной и поведенческой. Тело и сознание рассматриваются как равноценные силы в интегрированном функционировании. Основной задачей танцевальной терапии является побуждение к спонтанным выразительным движениям, благодаря осуществлению которых развивается подвижность и

укрепляются силы не только на физическом, но и на психическом уровне. Таким образом, одним из фундаментальных положений танцевальной терапии выступает убеждение, что при изменении манеры и характера движений человека, которые отражают черты его личности, изменяются его чувства как по отношению к себе, так и к собственному телу. Таким образом, через двигательное взаимодействие помогаем ребенку развивать самосознание, проработать эмоциональные зажимы, исследовать альтернативные модели поведения, сделать восприятия себя и других более точным, вызвать такие поведенческие изменения, которые приведут к более здоровому функционированию [2].

Заключение. Таким образом, арт-терапевтические занятия можно рассматривать как одну из инновационных форм работы с младшими школьниками, находящимися в стрессовой или кризисной ситуациях. Занятия арт-терапией помогают таким детям обрести уверенность в себе за счет социального признания ценности созданного продукта, помогают создать благоприятные условия для развития способности к саморегуляции своего поведения, оказывают влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний, создают предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций, помогают дисциплинировать и дают выход негативным эмоциям.

Список цитируемых источников

1. *Шашкенова, А. Ж.* Арт-терапия / А. Ж. Шашкенова, Б. Д. Дахбай // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты : Сб. материалов I Междунар. научной конференции, Москва, 23-24 апреля 2021 года. — М.: Когито-Центр, 2021. — С. 686—692.
2. *Албакова, Л. О.* Арт-терапия как уникальный метод коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста / Л. О. Албакова, З. А. Арскиева // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 4(89). — С. 171—174. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-489-171-174.
3. *Досманова, Т. Н.* Психологическое сопровождение личности в стрессовых и кризисных ситуациях посредством арт-терапии / Т. Н. Досманова // Студент и наука (гуманитарный цикл) — 2021: матер. междунар. студ. науч.-практ. конф., Магнитогорск, 16—19 марта 2021 года. — Магнитогорск: Магнитогорский гос. техн. ун-т им. Г. И. Носова, 2021. — С. 1274—1279.
4. *Газиева, М. З.* Стрессоустойчивость личности как предмет психолого-педагогического изучения / М. З. Газиева // Вестник Пятигорского

государственного лингвистического университета. — 2008. — №4. — С. 317—322.

5. Тышкова М. Исследование устойчивости детей и подростков в трудных ситуациях / М. Тышкова // Вопросы психологии. — 1987. — № 1.

6. Гуров, В. А. Тревожность и здоровье младших школьников / В. А. Гуров // Вестник ТГПУ. — 2009. — № 4 (82). — С. 56—60.

7. Альбекова, А. К. Коррекционные возможности арт-терапии в практике психолого-педагогического сопровождения детей в кризисных и тяжелых жизненных ситуациях / А. К. Альбекова, Е. М. Мендеева // Психологическая служба школы: реальность и перспективы : Сб. материалов региональной науч.-практ. конф., Астрахань, 22 мая 2018 года / Сост. И. Н. Рахманина, Г. П. Джамелова, Н. Ю. Сязина. — Астрахань: Астраханский гос. ун-т, 2018. — С. 50—53.

8. Галимова, Р. Р. Профилактика тревожности младших школьников средствами арт-терапии. Интеграция науки и практики в современных условиях: материалы VII Междун. научно-практ. конф. — Таганрог, 2016. — С. 48—50.

УДК: 376.56

Е. Н. Приступа

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ БУЛЛИНГА В ДЕТСКОЙ И ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

В статье представлен анализ исследований социально-психологических проблем и факторов моббинга в детской и подростковой среде, а также основные особенности диагностики и профилактики данного негативного явления. Согласно авторской точке зрения, буллинг — форма проявления агрессивного поведения одного лица по отношению к другому для причинения физического и морального вреда и душевных страданий. Агрессивность обидчика (буллера) может проявляться как в активных формах, так и в пассивных, как в реальном социальном взаимодействии, так и в виртуальном, быть направленной как на одно лицо, так и на группу лиц. Процесс буллинга имеет определенные характеристики и динамику. Социально-психологическими факторами буллинга в детской и подростковой среде являются: социальные, биологические, педагогические, личностные.

Ключевые слова: агрессивное поведение, активная агрессия, буллинг, виктимогенность, пассивная агрессия, риски поведения, социальное развитие, школьная медиация.

Библиогр.: 13 назв.

Е. Pristupa

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF BULLYING IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

The article presents an analysis of studies of socio-psychological problems and factors of mobbing in children and adolescents, as well as the main features of the diagnosis and prevention of this negative phenomenon. According to the author's point of view, bullying is a form of manifestation of aggressive behavior of one person towards another to cause physical and moral harm and mental suffering. Aggressiveness of the offender (buller) can manifest itself both in active and passive forms, both in real social interaction and in virtual, be directed at both one person and a group of persons. The process of bullying has certain characteristics and dynamics. Socio-psychological factors of bullying in children and adolescents are: social, biological, pedagogical, personal.

Keywords: aggressive behavior, active aggression, bullying, victimization, passive aggression, behavior risks, social development, school mediation.

Bibliogr.: 13 titles.

Введение. Организация воспитательной работы с обучающимися и воспитанниками школьного возраста направлена на решение задач, связанных с успешным социальным развитием личности. Однако проблемы социализации несовершеннолетних все больше отражаются на качестве взаимодействия всех субъектов педагогической деятельности. Начиная с 2022 года в России во всех образовательных учреждениях обязательна к разработке и реализации рабочая программа воспитания, которая учитывает реальные проблемы контингента обучающихся. Трудность заключается в том, что единых федеральных антибуллинговых программ в стране нет. Необходимо изучать опыт и практики различных регионов и образовательных организаций. Данная статья «Социально-психологические факторы буллинга в детской и подростковой среде» направлена на освещение причин и факторов возникновения данного феномена, для эффективного построения диагностической и профилактической работы педагогов по созданию безопасной образовательной среды.

Основная часть. Буллинг — форма проявления агрессивного поведения одного лица по отношению к другому для причинения физического и морального вреда и душевных страданий.

Агрессивность обидчика (буллера) может проявляться как в активных формах, так и в пассивных, как в реальном социальном взаимодействии, так и в виртуальном, быть направленной как на одно лицо, так и на группу лиц. Процесс буллинга имеет определенные характеристики и динамику.

Агрессивное поведение, буллинг, жестокое обращение, насилие, травля — понятие одного порядка, означающее нарушение социальных, личностных, физических, психологических, эмоциональных границ другого лица.

Рассмотрим особенности буллинга в детской и подростковой среде.

1. В буллинг (травлю) как правило вовлекается большое количество участников: сами агрессоры (агрессор), жертва (жертвы), пассивные наблюдатели.

2. Буллинг всегда направлен на эскалацию. Сам по себе этот процесс не прекратится никогда. Требуется обязательное вмешательство третьих лиц.

3. Наиболее эффективным способом экстренного вмешательства в остановку агрессивных действий является публичное освещение проблемы. Замалчивание ситуации всегда будет приводить к усугублению проблемы. Молчать нельзя!

4. Буллинг является проявлением плохо организованной воспитательной работы. Агрессию несовершеннолетних следует выявлять, работать над ингибированием, нейтрализацией данного поведения.

5. Конфликтное поведение при буллинге требует дальнейшей работы по профилактике психоэмоциональных нарушений у всех участников.

Современные отечественные исследования рассматривают особенности ролевого поведения при буллинге. Так, Н. Н. Беляева определяет следующие поведенческие характеристики в ходе проведения психологического наблюдения: агрессоры, жертвы, наблюдатели, защитники и отрицающие проявления агрессии. Причем интересен анализ процентного распределения. Больше одной трети от выборки — отрицающие факт насилия. Это определяет снижение качества коррекционных мероприятий. В процентном соотношении агрессоров и защитников примерно поровну. При том практически одну пятую часть составляют

жертвы агрессивного поведения. Данная стратификация позволяет учитывать данные особенности при разработке профилактической и коррекционной психолого-педагогической работы. Основными формами, по мнению Н. Н. Беляевой, выступают формы косвенной вербальной агрессии: насмешки, грубость, сплетни, интриги. Меньший процент занимает физическая агрессия [1]. Буллинг в образовательной организации, согласно эмпирическим данным, наблюдается во время перемен, до и после уроков. Распространение ложных слухов о других, насмешки (в том числе над внешностью, особенностями состояния здоровья), исключение из совместной деятельности являются доминирующими формами косвенной агрессии (буллинга) по отношению к другим детям.

Буллинг рассматривается и с юридической точки зрения. Т. Д. Миронова определяет такую характеристику как «психологический террор». Определена еще одна разновидность как кибербуллинг [2]. Важным становится давление и ущемление личности. Со стороны педагогических работников и родителей (законных представителей) обучать детей безопасному поведению в киберпространстве, мерам информационной и цифровой гигиены. В силу искажения процессов социального становления личности несовершеннолетнего, а также системы ценностей, используются неадекватные способы социального самоутверждения. Вниманию специалистов должно быть понимание, что агрессивное действие провоцирует другое агрессивное действие, в том числе аутоагрессивное, направленное на самого себя, в том числе повышаются риски суицидальности. С учетом данной специфической черты буллинга, толерантность общества к данному явлению должна быть нулевой. Важно не принимать никакие формы агрессивного поведения не только в детской, но и в семейной и профессиональной среде.

С учетом изучения особенностей буллинга, включая кибербуллинг, определяются психологические причины возникновения данного поведения у несовершеннолетних. Так, Н. Е. Водопьянова обращает внимание на чувства, которые испытывает жертва: вину и стыд. С точки зрения права, агрессивное поведение лежит в плоскости морально-нравственных норм, не уголовных и административных [3]. Главная защита от виктимизации подростков, по мнению автора, это ненарушенные

детско-родительские отношения, признание сверстниками, включенность педагогов.

Агрессия и насилие в подростковой среде, по мнению профессора В. В. Гагай, приводит к тяжелым психологическим последствиям: снижению учебной мотивации, отказам к посещению школы, тревожному поведению, снижению самооценки и самоуважению, повышению рисков демонстративного, аутодеструктивного и рискованного поведения [4]. Именно подростковый возраст в периоде школьного детства является наиболее рискогенным. Основными социально-психологическими факторами возникновения и проявления буллинга являются семейные и личностные факторы. С учетом данных факторов, определим характеристики школьной среды для предупреждения агрессивности несовершеннолетних (на основе исследований DOLweus): включенность и заинтересованность взрослых; жесткое пресечение любых форм агрессивного поведения; психолого-педагогическое наблюдение за обучающимися; коррекция последствий поведенческих нарушений [5].

В исследованиях профессора В. В. Гагай немаловажным социально-психологическим фактором буллинга является или высокий, или низкий социометрический статус несовершеннолетнего. Отмечено, что «только самые популярные подростки не подвергаются травле». В качестве методов эмпирического исследования социально-психологических факторов буллинга применяются: опросник выявления риска буллинга в школе (А. А. Бочавер, В. Б. Кузнецовой, Е. А. Бианки и др.); социометрическое изучение межличностных отношений в школьном коллективе (на основе метода Дж. Морено) и др.

Интересны полученные результаты исследования факторов, влияющих на оценку защищенности от рисков буллинга: обращение друг к другу по имени, отсутствие пропусков школьных занятий, отсутствие тревожности за оставленные в классе вещи без присмотра, совместное участие в экскурсионных, выездных общеклассных мероприятиях.

Буллинг в современной школе по результатам исследования В. С. Гарбузовой характеризуется с учетом трех признаков проявления, а именно: повторяемость, намеренность, неравность сил. Констатируются нарушения, связанные с нарушением

психического и психологического здоровья жертв травли. Автор предлагает следующие меры профилактики буллинга в образовательной среде: разработка и следование общих правил поведения, проведение классных часов и бесед, развитие дополнительного образования, совместное осуждение прочитанных книг и просмотренных фильмов, методы драматизации, проведение тренингов и пр. [6]. Помощь специалистов является прямой формой профилактики травли.

Для специалистов важнейшей задачей является правильный подбор диагностического инструментария. Для определения индекса риска школьного буллинга Н. Г. Янова применяет тестирование в форме популяционного скрининга: опросник SMOB (Х. Каспер) — опросный метод диагностики фактов и рисков буллинга в школе; опросник ОРБ (А. А. Бочавер, К. Д. Хломов) с учетом оценки индексов ситуации психологической безопасности в школьном коллективе с опосредованной оценкой буллинга. Важным результатом диагностической работы было доказано влияние такого фактора как социальное отвержение, социальная эксклюзия, а также негативная оценка со стороны учителей и учеников. Формами давления по мнению Н. Г. Яновой являются обидные для ребенка требования, словесные угрозы, постоянная критика работы учителем, постоянная критика слов и действий со стороны сверстников [7]. Отсюда сделан важный вывод, что фокусом в профилактике скрытого и явного буллинга в образовательной среде должны стать процессы групповой динамики, развитие сплоченности, равноправия, открытости, активности.

С учетом проведенного анализа теоретических и эмпирических исследований И. Н. Дашук основополагающими антибуллинговыми стратегиями являются следующие: формирование и развитие коллективных общегуманистических ценностей (благородство, уважение, бескорыстие, дружелюбие и др.); создание здорового психологического климата в детском учебном или воспитательном коллективе; соблюдение профессиональной этики педагогом и др. [8].

Проведено серьезное научное исследование проблем буллинга в контексте деятельностного и личностно-деятельностного подходов (М. В. Науменко, Н. Н. Мозговая, 2021). Определены социально-психологические факторы возникновения буллинга в

детской и подростковой среде: «1. Индивидуальные факторы — подростки демонстрируют девиантное поведение, виктимность, агрессивность и конформность; 2. Групповые факторы — неблагоприятный социально-психологический климат в группе, ее антисоциальная деятельность, несформированное ценностно-ориентационное единство группы, отсутствие самоопределения личности ее участников». Учеными выделяются пять типов адаптации к ситуации буллинга: 1) Активное сопротивление, 2) Пассивное сопротивление, 3) Отказ от сопротивления, 4) Бегство от насилия, 5) Псевдоактивное сопротивление [9].

Данные особенности поведения несовершеннолетнего в ситуации буллинга рассматривались через призму диагностических методик: 1. Опросник риска буллинга (А. А. Бочавер, В. Б. Кузнецова, Е. М. Бианки и др.); 2. Диагностика враждебности (по шкале Кука-Медлей); 3. Методика «Направленность личности в общении» (НЛО — А) (С. Л. Братченко). Важный момент, на который обращает внимание автор, это стиль общения всех субъектов — авторитарный, агрессивный.

Особую значимость рисков буллинга в детской и подростковой среде играет состояние здоровья обучающегося, имеющего статус ограничения жизнедеятельности и функционирования. Так, Д. Н. Смольников обращает внимание именно на подготовительную работу педагога к приему в класс ребенка с ОВЗ как с детьми, так и с их родителями [10].

Таким образом, проанализировав научные исследования по проблемам диагностики и профилактики буллинга в образовательном учреждении, мы обращаем внимание на междисциплинарный подход к решению данного вопроса.

С точки зрения социологии, определяющим фактором возникновения психолого-педагогической травли несовершеннолетних является социально-правовой статус. К такому статусу отнесем состояние здоровья (ребенок-инвалид, ребенок с ограниченными возможностями здоровья), место жительства (дети-мигранты), уровень развития способностей (одаренность или трудности в обучении), материальное благополучие (из малообеспеченной семьи или из очень состоятельной) и др.

С психологической точки зрения важен аспект личностного

ресурса, уровень виктимогенности, особенности ролевого поведения в стрессовых ситуациях, самооценка.

С педагогической точки зрения важен аспект качества воспитательной работы, направленной на формирование системы ценностей и отношений, социально значимых личностных качеств и моделей поведения, социальное воспитание и социальное развитие личности, формирование мягких навыков, включая эмоциональный и социальный интеллект.

Заключение. Проведенный анализ в статье позволяет выявить наиболее актуальные проблемы современного научного исследования феномена моббинга в детской среде. Моббинг, травля, всегда сопряжен с проявлением агрессивного поведения, в результате искажения системы ценностей, отношения к другому лицу, толерантности к любым формам насилия, незнания социальных и культурных норм поведения, неправильно организованной воспитательной работы с несовершеннолетними.

Педагогическим инструментарием диагностики педагога-психолога выступают: тестирование в форме популяционного скрининга: опросник SMOB (Х. Каспер) — опросный метод диагностики фактов и рисков буллинга в школе; опросник ОРБ (А. А. Бочавер, К. Д. Хломов) с учетом оценки индексов ситуации психологической безопасности в школьном коллективе с опосредованной оценкой буллинга; Опросник риска буллинга (А. А. Бочавер, В. Б. Кузнецова, Е. М. Бианки и др.); Диагностика враждебности (по шкале Кука-Медлей); Методика «Направленность личности в общении» (НЛО — А) (С. Л. Братченко) и др.

Профилактика включает три уровня работы: первичный (информирование и просвещение по психологической безопасности детей, их родителей, педагогов), вторичный (работа с детьми-группы риска, готовыми стать буллерами (агрессорами), третичная — работа с жертвами и агрессорами, окружением.

Социально-психологическими факторами буллинга в детской и подростковой среде являются: социальные (средовые, семейное окружение, социальное окружение), биологические (психопатии и социальная дезадаптация агрессоров), педагогические (ошибки воспитания, нарушение профессиональной этики педагогическим работниками), личностные (искаженные ценности и система

отношений, отсутствие знаний социально приемлемого поведения в социальной среде с учетом личностных границ другого лица, нарушенная самооценка и самопрезентация и др.).

Важным аспектом является разработка рабочих программ воспитания с учетом уровней воспитанности обучающихся, служб медиации в образовательных учреждениях.

Список цитируемых источников

1. *Левин, К.* Теория поля в социальных науках / К. Левин. — СПб.: Речь, 2000. — 364 с.
2. *Яничев, П. И.* Психология отражения и переживания времени: актуальные проблемы / П. И. Яничев // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2007. — №42. — С.8—20.
3. *Регуш, Л. А.* Педагогическая психология / Л. А. Регуш, А. В. Орлова. — СПб.: Питер, 2010. — 416 с.
4. *Беляева, Н. Н.* Отношение подростков к буллингу и особенности буллинг-структуры школьного класса / Н. Н. Беляева // Альманах мировой науки. — 2017. — № 2—2(17). — С. 79—82.
5. *Миронова, Т. Д.* Буллинг: его проявления в подростковой среде и жизнь после буллинга / Т. Д. Миронова // Актуальные вопросы публичного права: Материалы XVII Всероссийской науч. конф. молодых ученых и студентов: В 2-х ч., Екатеринбург, 01—02 ноября 2018 года / отв. ред. Д. В. Конев. — Екатеринбург: Уральский гос. юрид. ун-т, 2018. — С. 598—603.
6. *Водопьянова, Н. Е.* Психологические причины и технологии противодействия девиантным формам поведения в молодежной субкультуре (буллингу и кибер-буллингу) / Н. Е. Водопьянова, А. В. Глебова // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения — 2020): Материалы междунар. научно-практ. конф., Санкт-Петербург, 23 апреля 2020 года. — СПб.: Санкт-Петербургский ун-т, 2020. — С. 100—105.
7. *Гагай, В. В.* Социальные факторы риска школьного буллинга в подростковых группах / В. В. Гагай // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера: сб. материалов I Междуна. научно-практ. конф., Ханты-Мансийск, 28—29 ноября 2019 года. — Ханты-Мансийск: Югорский гос. ун-т, 2019. — С. 24—31.
8. *Olweus, D.* Aggressors and their victims: bullying in schools / D. Olweus // Disruptive Behaviour in Schools / eds N. Frude, H. Gault. — Chichester : Wiley, 1984. — P. 57—76
9. *Гарбузова, В. С.* Буллинг в современной школе / В. С. Гарбузова, В. А. Сковородко // Интерактивная наука. — 2021. — № 5(60). — С. 53—54.
10. *Янова, Н. Г.* Психолого-педагогические риски буллинга в образовательной среде / Н. Г. Янова // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. — 2019. — № 4(15). — С. 189—197.
11. *Дашук, И. Н.* Теоретические основания развития системы социально-педагогической работы по профилактике школьного буллинга / И. Н. Дашук,

К. В. Дашук // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2018. — № 6. — С. 37—42.

12. Науменко, М. В. Особенности направленности в общении и враждебности у подростков с разным риском буллинга / М. В. Науменко, Н. Н. Мозговая // Теоретические подходы к обоснованию существования буллинга в детской и подростковой среде: коллективная монография. — Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымский федеральный ун-т имени В. И. Вернадского, 2021. — С. 110—126.

13. Смольников, Д. Н. Буллинг в инклюзивном образовании / Д. Н. Смольников // Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем — к решениям: Сб. научных трудов по результатам Всероссийской с междун. участием науч.-практ. конф., Магнитогорск, 24—26 мая 2021 года. — Магнитогорск: Магнитогорский гос. техн. ун-т им. Г. И. Носова, 2021. — С. 42—46.

УДК: 159.9.07

Е. Н. Приступа, Д. В. Квасная

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СЕМЕЙНО- БЫТОВОГО НАСИЛИЯ

В статье представлена проблема семейного насилия, виды, последствия, причины терпимого отношения жертвы, а также факторы, которые приводят к возникновению насилия. Она является актуальной в современном мире, так как количество насильственных действий не уменьшается. Выявлено, что психологические факторы оказывают сильное влияние на дальнейшее возникновение насилия в семье, так как в детстве человек осваивает определенные модели поведения, формирует качества личности, которые в будущем могут отразиться на его жизни.

Ключевые слова: виды насилия; психологические факторы насилия; психология; семейное насилие.

Библиогр.: 12 назв.

E. N. Pristupa, D. V. Kvasnaya

Moscow Pedagogical State Universit, Moscow, Russia

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FAMILY VIOLENCE

The article presents the problem of domestic violence, types, consequences, reasons for the tolerant attitude of the victim, as well as the factors that lead to the occurrence of

violence. It is relevant in the modern world, as the number of violent acts does not decrease. It was revealed that psychological factors have a strong influence on the further occurrence of domestic violence, since in childhood a person masters certain patterns of behavior, forms personality traits that may affect his life in the future.

Key words: psychology; family violence; types of violence; psychological factors of violence.

Ref.: 1 2 titles.

Введение. В современном мире существует множество социальных проблем, одной из которых является семейно-бытовое (домашнее) насилие. К сожалению, официальная статистика по количеству жертв, пострадавших от семейного насилия, отсутствует, данные сильно отличаются друг от друга. В частности, это происходит из-за того, что семья является закрытой системой, и многие пострадавшие не обращаются за помощью в правоохранительные органы, к высококвалифицированным специалистам. Благодаря существованию специализированных социальных служб, осуществляющих социальную поддержку пострадавшим от семейного насилия, становится известно, что от бытового насилия страдает примерно каждая четвертая российская семья. Семья передает младшему поколению определенные модели поведения, социальные и моральные нормы, которые оказывают серьезное влияние на последующее развитие самого себя, собственной семьи, общества и страны, поэтому данная тема актуальна и нуждается в подробном изучении, чтобы предотвратить возможные отрицательные исходы.

Основная часть. Теоретическое исследование направлено на определение психологических факторов, которые приводят к семейно-бытовому насилию. В ходе изучения данной проблемы будут рассмотрены основные определения, виды насилия, факторы, которые содействуют его возникновению, а также приведены сведения о возможном влиянии насилия на жертву и факторах уклонения от взаимодействия с социальными службами.

Проблема насилия в Российской Федерации приобрела новое значение, так как раньше ее вопросами занимались только с юридической стороны, но в современном мире к данной проблеме привлечены специальные психологические службы, высококвалифицированные психологи, социальные работники.

Понятие «насилие» рассматривается с разных сторон: с позиции социологии, насилие — это применение принуждения по отношению к индивидам, социальным группам с целью получения особых прав, с позиции психологии и педагогики, насилие изучается через его виды, формы, причины появления, влияния на объект насилия. Всемирная организация здравоохранения дает определение насилию как осознанному причинению вреда самому себе или другому лицу, группе лиц, в результате которого наблюдаются физические, психологические травмы у объекта, а также иной ущерб [1].

В работе И. А. Григорьевой можно отметить, что домашнее насилие (семейно-бытовое) — это постоянный, циклический акт применения физического, эмоционального и сексуального насилия по отношению к членам собственной семьи субъектом насилия, контролирующего поведение другого. В большинстве случаев насилию подвергаются женщины, дети, пожилые люди и инвалиды, мужчины же обычно претерпевают психологическое насилие [2].

Различают некоторые виды семейно-бытового насилия:

Одним из самых распространённых является физическое насилие — причинение физического вреда, при котором происходит нарушение анатомо-физиологической целостности человека. Применяются пощечины, удары различной степени тяжести, избиения, поджоги, толчки, удушьё, которые приводят к физическим и психическим страданиям объекта насилия. Может протекать в осознанном или неосознанном виде при чрезмерном употреблении спиртных напитков. Субъект физического насилия привлекается к уголовной ответственности в соответствии с Уголовным кодексом Российской Федерации [3].

Сексуальное насилие широко распространено среди женского населения, чаще всего ему подвергаются именно они. Сексуальное насилие представляет собой определенный вид домогательства, который выражается в навязчивых сексуальных прикосновениях, унижениях, словесном или физическом давлении для принуждения к сексуальным действиям. Оказывает серьезное психическое влияние на жертву насилия, появляется вероятность возникновения посттравматического стрессового расстройства. Предусмотрен ряд

статей Уголовного кодекса Российской Федерации, которые привлекают субъектов насилия к ответственности [4].

Многие не придают значения психологическому (эмоциональному) насилию в семье, хотя оно распространено не в меньшей степени, чем физическое насилие. Психологическое насилие стало привычным в современной семье, множество людей терпят пассивно-агрессивное отношение из-за страха остаться одиноким, чувства вины за ложную заботу, которую им оказывают. Психологическое насилие является формой подавления личности, при которой человек не ценит и не замечает чувства другого, контролирует его эмоции, ограничивает действия, прибегает к различным видам манипуляции, угрожает и унижает. При этом объект насилия теряет самого себя, чувство собственного достоинства, снижается уровень самооценки, появляется риск появления отрицательных мыслей, ведущих к опасным последствиям [3; 4].

Психологическое насилие подразделяется на психологическое пренебрежение, которое выражается в том, что человек оказывает недостаточное количество внимания из-за чего другой чувствует себя опустошенно, так как ему не предоставляется необходимая поддержка, а также на психологическое жестокое обращение, подразумевающее под собой неуважительное отношение к человеку, проявляющееся в унижении его достоинства и оскорблениях [5].

Экономическое (финансовое)насилие — это вид насилия, при котором партнер полностью контролирует семейный бюджет, ограничивает партнера в доступе к денежным средствам, в осуществлении покупок [6].

Причин возникновения насилия достаточно много, на их появление влияют личные истории членов семьи, индивидуальные особенности, которые им присущи, а также типы сложившихся взаимоотношений между ними. К тому же, такое насильственное поведение всегда имеет личностный смысл для субъекта насилия.

Существует большое количество факторов, побуждающих к насилию в семье, они существуют целостно, поэтому и причины насилия рассматривают как единое целое. К таким факторам относятся злоупотребление алкоголем и употребление наркотических средств, внутрисемейные (возникли из-за привитых

норм в семье), внешнесоциальные (обиды, ненависть, унижения, которые были произведены вне семьи, а затем находящие свое отражение внутри семьи), экономические (отсутствие возможности выплатить кредит, ипотеку, безработица), медицинские (психические и хронические заболевания, инвалидность) и психологические факторы [7].

Психологические факторы играют основополагающую роль при возникновении ситуаций насилия. На появление склонности к насилию у индивида влияют психологические особенности типа личности субъекта насилия, травмы, которые были нанесены в его детстве, приобретенная им модель отрицательного поведения по примеру своего близкого окружения, неспособность быть устойчивым к стрессовым ситуациям в жизни, из-за чего появляется желание доминировать над другими, самоутверждаться за их счет, а также наличие повышенного уровня агрессивности и неуверенности в себе.

Е. А. Мурашко подходит к объяснению феномена насилия с точки зрения психоаналитического подхода, при котором с самого рождения на человека оказывает влияние семейная обстановка, тип взаимоотношений, при неудовлетворении потребностей происходит разрыв связей из-за чего растет риск побуждения к насилию в будущем, с точки зрения интеракционистского подхода, возникает нехватка общения, появляется замкнутость. К тому же, при применении насилия в семье родителями, ребенок применяет это в будущем, то есть происходит идентификация с агрессором [8].

Е. И. Холостова в своей работе приводит два подхода, которые объясняют насилие, а также выделяет три формы насилия в семье: родители по отношению к детям; один супруг по отношению к другому; дети по отношению к пожилым родственникам. Социально-психологический подход рассматривает насилие как воспроизведение того жизненного опыта, который ребенок получил в семье. Чаще всего гиперопека, давление со стороны матери, приводит к тому, что мужчина в более зрелом возрасте начинает применять насильственные действия по отношению к женщинам, так как подсознательно пытается разорвать психологическую связь с матерью. Кроме этого, если воспитание в семье было очень жестким, то впоследствии человек будет

применять насилие к пожилым людям. К тому же, если человек применяет насилие к детям, то можно говорить о том, что подсознательно он хочет покончить с самим собой, ведь дети напоминают ему самого себя в маленьком возрасте, терпевшего унижения и избиения. Социокультурный подход рассматривает насилие как устоявшуюся норму, существующую в современном мире, то есть различия в социальных статусах, созданный определенный общественный уклад исторически закрепляют такое взаимоотношение супругов [9].

В семье начинает формироваться личность, осуществляется семейное воспитание, поэтому так важно относиться с уважением к ребенку, быть ласковым, доброжелательным, оказывать заботу, прививать важные качества, как ответственность, коммуникабельность, учить умению сопереживать и сочувствовать, тогда ребенок станет настоящим человеком в будущем, который не будет знать, что такое насилие. При отсутствии любви, ласки, положительного примера, ребенок становится холодным, агрессивным по отношению к другим, закрывается в себе, проявляется инфантильность. Психологические травмы, которые были ему нанесены в детстве, очень непредсказуемы, они становятся независимыми, и человек сам может не знать об их нахождении в глубинах психики, что ведет к риску возникновения в будущем у него желания оказывать насилие по отношению к близким людям. Помимо этого, у субъекта насилия подсознательно может находиться страх смерти. У большинства людей образ смерти представляет собой что-то ужасное, вызывающее отрицательные, неприятные эмоции. Обычно страх смерти находится в норме, но иногда он выходит за свои рамки и становится частью человека, оказывает сильное влияние на его поступки, которые могут привести к применению насильственных действий, особенно это связано с отсутствием внимания и заботы в детстве. Он начинает применять насилие из-за надвигающегося страха за свою жизнь, ведь ему кажется, что смерть окружает его в высказываниях, поведении и поступках других людей, его преследует вечное чувство опасности [10].

При рассмотрении психологических особенностей лиц, которые совершают домашнее насилие, выделяют три группы факторов. Социально-демографические факторы свидетельствуют о том, что

риском является молодой возраст и низкий уровень доходов, также многие исследователями была изучена закономерность между уровнем образования и риском применения насильственных действий, и результатом данного исследования стало то, что низкий уровень образования может привести к повышению вероятности применения насилия, но это происходит достаточно редко. Следующая группа факторов личностная, которая говорит о том, что лица, применяющие насилие, эмоционально неуравновешенные, бесчувственные, неуверенные в себе, инфантильные, с очень низкой самооценкой, не умеющие применять ответственные решения и решать свои проблемы самостоятельно, с высокой степенью чувствительности и ранимостью, а также имеющие повышенную агрессивность и стремление к доминантности в отношениях. Третья группа факторов, обусловлена историей жизни личности, а именно отношениями внутри семьи, представлением ребенка о доброй, ласковой матери и мужественным, строгим отцом, что положительно скажется на будущем человека [6; 11].

Насилие оказывает очень сильное отрицательное влияние на его жертв, последствия могут быть очень опасными. Нарушается большое количество прав: право на жизнь и физическую неприкосновенность, на частную жизнь. Физическое насилие сопровождается телесными повреждениями, что влияет не только на физическое здоровье объекта насилия, но и на его внутреннее психическое состояние. Происходит снижение уровня самооценки, жертва перестает ощущать себя отдельной личностью и не может вести самостоятельную жизнь, исчезает самоуважение, нарушается память, появляется тревожность, риск появления депрессии, могут возникнуть отрицательные мысли, способные повлечь за собой лишение жизни. Дети, видящие насилие дома, приобретают психоэмоциональные и психосоматические расстройства, исчезает способность к коммуникабельности, не происходит социализация, они чувствуют себя потерянными, появляется вечное чувство страха, беспомощности и неуверенности в себе. Впоследствии ему будет тяжело добиться достижений в жизни, в профессии и личной сфере, могут возникнуть трудности при налаживании отношений с противоположным полом и собственными детьми, появляется риск появления пагубных привычек [9; 11].

Множество людей скрывает то, что они являются жертвами насилия, в частности это происходит из-за ряда факторов. Первым фактором является то, пострадавшие обладают излишней терпимостью и считают, что субъект насилия изменится, и насильственные действия больше не повторятся. Второй фактор заключается в том, что многие считают насилие приемлемым вне зависимости от того физическое, психологическое, экономическое или сексуальное насилие осуществляется. Из-за сложившегося неравноправия женщин и мужчин в современном мире возникает снижение инстинкта самосохранения, что приводит к принятию и терпению насилия со стороны правонарушителя. К третьему фактору относят психологический фактор человека, потому что приходится снова вспоминать травмирующие события. Четвертый фактор заключается в том, что жертва насилия не уверена в качестве возможной оказанной помощи от правоохранительных органов и социальных служб, не верит, что они смогут исправить ситуацию, говоря об их незаинтересованности и безучастности, а также боится заявлять о насилии публично. При рассмотрении пятого фактора стоит упомянуть о том, что у жертвы насилия вырабатывается чувство вины из-за произошедшего, угнетение себя по причине того, что не удалось противостоять насильственным действиям, погружение в свой внутренний мир, в свои переживания [12].

Заключение. В ходе теоретического исследования было выявлено, что семейно-бытовое насилие сильно распространено в современном мире. На данный момент стоит вопрос о снижении влияния факторов, приводящих к насилию, внесение поправок в уголовное законодательство Российской Федерации, активное участие социальных службы самих объектов насилия, ведь многие, как было изучено, скрывают последствия от нанесенного физического и психологического ущерба, а также о разработке и улучшению комплексных мер по защите прав человека в семейной сфере и по профилактике семейных преступлений.

Список цитируемых источников

1. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире /под ред. Этьенна Г. Круга и др. — М: Весь Мир, 2003. — 376 с.

2. Григорьева, И. А. Социальная работа с семьей: учебное пособие для академического бакалавриата / И. А. Григорьева. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 149 с.
3. Слански, М. Домашнее насилие: Сб. материалов / М. Слански, Н. Н.Телепова. — Тольятти: АСЕТ, 2011. — 28 с.
4. Малкина-Пых, И. Г. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. — М.: Эксмо, 2006. — 1008 с.
5. Соколова, Н. А. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. А. Соколова [и др.]; под общ. ред. Н. А. Соколовой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 222 с.
6. Абабков, В. А. Насилие, его характеристики и причины в семьях лиц с алкогольной и наркотической зависимостью: обзор литературы / В. А. Абабков, Т. А. Караваева, В. А. Моженкова // Петербургский психологический журнал. — 2014. — №8. — С. 1—25.
7. Кон, И. С. Бытовое насилие в истории российской повседневности (XI–XXI вв): коллективная монография / И. С. Кон [и др.]; — СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2012. — 200 с.
8. Мурашко, Е. А. Причины домашнего насилия в отношении женщин // Семья и женщина в современном мире: социальные и культурные аспекты: материалы междунар. науч. конф. / Е. А. Мурашов; науч. ред. совет: А. А. Лазаревич, Х.Седиге. — Мн.: Право и экономика, 2012. — С. 228—229.
9. Холостова, Е. И. Семейное воспитание и социальная работа: учеб. пособие / Е. И. Холостова, Е. М. Черняк, Н. Н. Стрельникова. — М.: Дашков и Ко, 2015. — 292 с.
10. Антонян, Ю. М. Причины насилия в семье / Ю.М.Антонян. // Пенитенциарная наука. — 2020. — №14 (2). — С. 167—176.
11. Jacobson, N. Psychological factors in the longitudinal course of battering: when do the couples split up? Whendoestheabuseddecrease / N. Jacobson // ViolenceandVictims. — 1996. — P. 371—392.
12. Мусатова, Е. Е. К вопросу о причинах семейного насилия и роли профилактики в его осуществлении / Е. Е. Мусатова // Человек: преступление и наказание. — 2009. — № 3. — С. 89—92.

УДК: 37.047

С. С. Ракова

Вологодский государственный университет, Вологда, Россия

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье представлен анализ современных форм профориентационной работы с обучающимися и их родителями, используемых в настоящее время в условиях

российских общеобразовательных учреждений. Представлены инновационные формы профориентации, а также отдельные «инновационные профориентационные активности». Раскрыта сущность «real-нетворкинга», как способа знакомства абитуриентов — возможных будущих студентов с реальностью и «бытом» ВУЗов. Рассмотрен вариант «real-нетворкинга» в виде ряда профориентационных мероприятий для школьников, успешно реализуемых в ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет». Также в статье уделено внимание профориентационному проекту «Первая профессия», который стартовал с 1 февраля 2022 года, для обучающихся 8-11 классов общеобразовательных учреждений Вологодской области.

Ключевые слова: обучающиеся общеобразовательных учреждений; профессиональная ориентация; формы профориентации.

Рис. 1. Табл. 1. Библиогр.: 7 назв.

S. S. Rakova

VologdaStateUniversity, Vologda, Russia

INNOVATIVE FORMS OF VOCATIONAL GUIDANCE FOR STUDENTS IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article presents an analysis of modern forms of career guidance work with students and their parents, currently used in Russian educational institutions. Innovative forms of career guidance are presented, as well as individual «innovative career guidance activities». The essence of «real-networking» is revealed as a way of acquaintance of applicants — potential future students with the reality and «everyday life» of universities. A variant of «real networking» is considered in the form of a series of career guidance activities for schoolchildren, successfully implemented in The Vologda State University. Also the article pays attention to the career guidance project «The first profession», which started on February 1, 2022, for students in grades 8-11 of educational institutions of the Vologda region.

Key words: students of educational institutions; professional orientation; career guidance forms.

Fig. 1. Table 1. Ref.: 7 titles.

Введение. На современном общероссийском рынке труда складываются качественно новые тенденции к «глобализации», «интеллектуализации», «цифровизации» трудовой деятельности, и, как следствие, к появлению новых профессий. В этих условиях на первый план выходит приобретающая все большую актуальность проблема необходимости осуществления своевременной и качественной профориентационной работы с обучающимися общеобразовательных учреждений. При этом важнейшим

вопросом становится профессиональная ориентация школьников (и, прежде всего, старшекласников), направленная на их профессиональную самоактуализацию, т. е. поиск «себя в профессии», своей профессиональной роли. Поскольку именно выпускники школ, продолжившие учебу в 10—11 классах, перед завершением своего обучения могут оказаться в кризисной ситуации, которая, как правило, возникает в связи с низким уровнем собственной профориентации и неизбежным столкновением «реального настоящего» и «желаемого будущего».

Различным аспектам проблемы профессиональной ориентации в целом и обучающихся общеобразовательных учреждений, в частности, посвящены работы таких российских исследователей, как: П. А. Амбаров, Е. Д. Бердюгиной, М. А. Болдиной, О. Ю. Брюховой, В. Н. Буций, Е. В. Васильченко, С. М. Горбачевой, Е. В. Дианиной, Э. Ф. Зеера, М. Д. Ивановой, С. Д. Леонова, И. А. Килиной, Е. А. Климова, С. В. Малина, М. В. Немировского, Е. Ю. Огановской, Т. Л. Павловой, С. В. Паниной, В. П. Парамзина, Н. А. Пахолкова, В. А. Петровой, Л. Ю. Петровской, Е. И. Пилюгиной, А. А. Поляруш, Н. С. Пряжникова, Е. Ю. Пряжниковой, Л. В. Ребышевой, З. А. Решетовой, Н. Ф. Родичева, Е. С. Романовой, А. Д. Сазонова, В. Ф. Сахарова, Н. В. Семенковой, В. Е. Скачок, В. А. Сластенина, И. И. Стрижко, М. В. Ступиной, Е. В. Тихоновой, А. Я. Тужилкина, Е. В. Цыбульской, Т. В. Черниковой, С. Н. Чистяковой и др. Вместе с тем вопрос практического внедрения именно инновационных форм и технологий в профориентационную работу со школьниками раскрывается в трудах: С. К. Ангеловской, А. А. Андреевой, Р. Р. Валеевой, А. Е. Давыдова, И. А. Ковалевич, Т. А. Мангер, И. С. Сергеевой и др.

Основная часть. Методологическую основу настоящего исследования составляют общенаучные методы: анализ источников по проблеме исследования, синтез, дедукция. При этом целью данного исследования является изучение используемых в настоящее время форм профориентационной работы с обучающимися в условиях общеобразовательных учреждений и выявление среди них инновационных форм. Значимость исследования заключается в развитии теоретического знания по проблеме профориентации школьников.

В отечественной научно-педагогической литературе различными исследователями предлагаются самые разнообразные подходы к изучению понятия «профориентация» (от франц. «orientation» — установка). Например, педагогический, психологический, медико-биологический, социологический, экономический, междисциплинарный, управленческий и др. А, следовательно, и существующие в теории профессиональной ориентации соответствующие научные подходы к ее изучению. Например, изложенные в работах ученых ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (ВоГУ) М. В. Ступиной и Н. А. Пахолковым. Указанные авторы, в частности, считают профориентацию комплексной проблемой, затрагивающей различные области знания и, как следствие, в своем монографическом исследовании [1, с. 9-11] предлагают различные точки зрения на понятие «профориентация», обобщенные нами в таблице 1.

Таблица 1—Подходы к понятию «Профессиональная ориентация»

Подход	Авторы	Краткая характеристика подхода
Психологический	Л. И. Божович; Н. Ф. Гейжан; Е. А. Климов; В. Г. Леонтьев; Н. С. Пряжников; П. А. Шавир; В. Д. Шадриков и др.	«Профессиональной ориентацией» называют комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, способствующих каждому молодому человеку выбрать себе профессию с учетом потребностей общества и своих способностей.
Педагогический	С. Я. Батышев; А. Е. Голомшток; Н. Н. Захаров; Л. А. Йовайша; В. В. Макарова; В. П. Парамзин; А. Д. Сазонов, Н. И. Калугин, А. П. Менщиков; В. Ф. Сахаров и др.	Подчеркивают педагогическую направленность процесса «профессиональной ориентации» и интерпретируют ее как деятельность педагогических коллективов работников образовательных учреждений, проводимую с целью правильного выбора учащимися профессий в соответствии с их личными способностями, интересами, физическими, психическими данными и социально-экономическими потребностями общества.

Социологический	А. М. Булуниң; Н. И. Калугин, А. Д. Сазонов, В. Д. Симоненко; В. К. Розов, В. П. Шемякин, П. А. Шемякин; В. Д. Сахаров; М. Х. Титма; Г. А. Чердниченко, В. Н. Шубкин; В. Н. Якимов, А. В. Черняйкин и др.	Рассматривают «профессиональную ориентацию» как часть более общего процесса социальной ориентации молодежи, а выбор профессии как акт, обусловленный общей жизненной ориентацией, стремлением личности занять определенное место в социальной структуре общества и общественном производстве.
-----------------	---	---

При этом наибольший интерес представляет определение, данное С. Н. Чистяковой, Н. Ф. Родичевым и И. С. Сергеевым. В соответствии с ним, «профессиональная ориентация», результатом которой является профессиональное самоопределение, трактуется как «система равноправного взаимодействия личности и общества (различных социальных институтов, ответственных за решение данной проблемы) на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая его личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах» [2, с. 10].

В свою очередь, «профориентация обучающихся общеобразовательных учреждений» подразумевает под собой тесное взаимодействие в профессиональной работе различных социальных институтов, ответственных за ее практическую реализацию (рисунок 1). При этом на первый план в качестве одного из центральных институтов осуществления профориентационных мероприятий выходит именно средняя общеобразовательная школа, призванная «растить, обучать, воспитывать молодое поколение с максимальным учетом тех общественных условий, в которых они будут жить и работать» [3, с. 778].



Рисунок 1 — Социальные институты, ответственные за профориентацию обучающихся общеобразовательных учреждений

Таким образом, профессиональная ориентация обучающихся общеобразовательных учреждений представляет собой сложную, многокомпонентную систему, включающую в себя психологический, педагогический, медико-физиологический, социальный, экономический, организационный, управленческий, правовой и другие аспекты. Действительно, анализ публикаций по исследуемой проблеме доказывает, что понимание условий эффективной профессиональной ориентации возможно, в основном, в контексте доверительных, тесных взаимоотношений, которые с очевидностью присутствуют в образовательном учреждении [4, с. 325].

При этом, по мнению П. А. Амбаров и М. В. Немировского, «профориентация была и остается неотъемлемым элементом российской общеобразовательной школы, при этом в 1990-е гг. ее основы были серьезно порушены». И хотя «с советских времен формы и методы школьной профориентации обновились, но кардинально не были модернизированы» [5, с. 189].

Проведенный анализ общероссийского накопленного опыта в работе общеобразовательных учреждений по вопросу организации профориентационной работы с обучающимися позволят сделать вывод о том, что в современных российских школах наиболее часто используемыми формами профориентации являются: индивидуальные беседы и консультации; индивидуальная и групповая диагностика; профориентационное тестирование; профориентационные уроки; семинары; тренинги; «классные часы» по профориентации; встречи с представителями ВУЗов и организаций и т. д.

В настоящее время складывается тенденция к активному развитию различных интернет-ресурсов, направленных на профессиональную ориентацию школьников, к которым относятся:

- общедиферальные проекты и образовательные платформы, в т.ч. реализуемые в рамках национального проекта «Образование» («Успех каждого ребенка», «Билет в будущее», «Профилум»), а также проекты, активно внедряющиеся непосредственно на территории Вологодской области («Моя карьера в Вологодской

области» — Департамента труда и занятости населения области ВО при поддержке ЦУР, «Шаг в будущее» — АОУ ВО ДПО «ВИРО»);

- тематические онлайн-площадки по профориентации обучающихся (общероссийская платформа «Профилум», вологодский региональный профориентационный Портал «Компас ПРО» — АОУ ВО ДПО «ВИРО»);

- всероссийские и региональные конкурсы и олимпиады (в т. ч. на образовательной платформе «Учи.ру»);

- профориентационные «открытые» онлайн-уроки (например, «ПроеКТОрия»).

Так, одним из инновационных проектов в целях профориентации обучающихся 8-11 классов общеобразовательных учреждений, расположенных на территории Вологодской области, является «Первая профессия», который стартовал в регионе с 1 февраля 2022 года. В соответствии с данным проектом в «Центре опережающей профессиональной подготовки» предполагаются к реализации на бесплатной основе краткосрочные программы профессионального обучения школьников со сроками от 2 до 4 месяцев на базе колледжей и техникумов области, подведомственных Департаменту образования области. Старшеклассники смогут освоить такие профессии, как: повар, пекарь, продавец непродовольственных товаров, специалист по маникюру, замерщик на топографо-геодезических и маркшейдерских работах и др. По результатам успешного обучения каждый участник данного проекта сможет получить свидетельство о своей первой профессии рабочего или должности служащего.

В период с 1 января 2018 года по 31 декабря 2020 года на территории не только города Вологды, но всей Вологодской области реализовывался региональный стратегический проект «Профориентация как основа управления процессами миграции обучающихся Вологодской области» в рамках приоритетного стратегического направления «Демография», утвержденный Советом при Губернаторе области по стратегическим направлениям развития и проектной деятельности. В качестве результатов реализации сводного плана данного проекта выделялось проведение следующих городских и областных

мероприятий: социологических исследований по вопросам профессионального самоопределения молодежи, «Единого дня профориентации», ярмарок профессий, областных профориентационных мероприятий «День карьеры молодежи» и «Урок занятости», соревнований Junior Skills среди школьников, областных олимпиад, областного слета школьных лесничеств. Кроме того, для обучающихся общеобразовательных учреждений были реализованы профориентационные проекты с привлечением организаций высшего образования, находящихся на территории области, а также волонтеров, организованы информационные выставки учебных мест для молодежи [6].

Кроме того, в последние годы активизируется и профориентационная работа с родителями школьников — в виде их анкетирования, проведения тематических родительских собраний, лекций, бесед, вебинаров, оказания услуг по семейному профориентационному консультированию и пр.

В то же время современными исследователями А. А. Андреевой и Т. А. Мангер выделяются и инновационные формы осуществления профориентационной работы с обучающимися в условиях общеобразовательных учреждений. А именно: выставки образовательных услуг и продукции образовательных учреждений; игровые формы профориентации; профориентационные практические и исследовательские проекты; конкурсы профессионального мастерства для школьников; интерактивные экскурсии; ученические фирмы. При этом, изучив запросы современной молодежи, указанные исследователи разработали ряд «инновационных профориентационных активностей», к которым они отнесли: работу в социальных сетях; запись кратких видеуроков; проведение профориентационных «нетворкингов» (от англ. «net» — сеть и «work» — работать) в двух возможных вариантах: «онлайн-нетворкинг» (например, сюда относится дистанционный формат профориентации на платформе Zoom) и «real-нетворкинг» (например, когда абитуриенты знакомятся с реальностью и «бытом» ВУЗов) [7, с. 64].

Отметим, что вариант «real-нетворкинга» уже успешно реализуется на базе Вологодского государственного университета — в виде проведения профориентационного мероприятия именно для старшеклассников «Студень ВоГУ» в рамках проведения «Дня

открытых дверей» в университете, для остальных школьников — в виде интенсива «Студент на Weekend» (при грантовой поддержке Правительства Вологодской области), а также проекта «Ночь в ВоГУ». Так, в рамках в прошедшего 13.02.2022 интенсива «Студент на Weekend» школьники из четырех муниципальных районов Вологодской области смогли поближе познакомиться с организацией образовательного и внеучебного процессов в семи институтах университета, увидеть научные лаборатории ВУЗа. Погрузившись в студенческую атмосферу, они в течение трех дней посещали не только различные лекции, мастер-классы, консультации по подготовке к ЕГЭ по математике, физике, обществознанию от ведущих ученых и преподавателей ВоГУ, но даже экскурсии на предприятия реального сектора экономики, в государственные и культурные учреждения города Вологды. Таким образом, по результатам интенсива «Студент на Weekend» обучающиеся общеобразовательных учреждений смогли на практике убедиться в том, насколько интересной, яркой и информационно насыщенной может быть жизнь студента ВУЗа.

Заключение. Но необходимо отметить, что при всем многообразии форм профориентационной работы, осуществляемой с обучающимися в общеобразовательных учреждениях в текущих условиях внедрение на практике качественно новых, инновационных форм профориентационной работы происходит недостаточно быстрыми темпами. А, например, исследователи С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев и И. С. Сергеев вообще указывают на появление относительно новой проблемы в российской профориентации — «тенденции возврата к традиционным ценностям отечественного образования», когда «отчасти происходит «возвратная модернизация» к советскому периоду». Как считают указанные исследователи, настоящее время «профориентационно значимые «ретроинновации» соседствуют с инициативами, зародившимися на рубеже технологических укладов». И здесь, по их мнению, «необходим взвешенный, научно обоснованный подход к оценке и тех, и других профориентационных идей и практик, а также их перспективности в плане включения в массовую образовательную практику» [2. с. 11].

Список цитируемых источников

1. *Ступина, М. В.*, Профессиональная ориентация молодежи / М. В. Ступина, Н. А. Пахолков. — Вологда: ВоГТУ, 2006. — 168 с.
2. *Чистякова, С. Н.* Критерии и показатели готовности учащихся к профессиональному самоопределению / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев // Профессиональное образование. Столица, 2016. — № 8. — С. 10—16.
3. *Горбачева, С. М.* Профессиональная ориентация учащихся [Электронный ресурс] / С. М. Горбачева, И. И. Стрижко // Молодой ученый. — 2015. — № 21 (101). — С. 778—781.
4. *Ракова, С. С.* Профессиональная ориентация старшеклассников в общеобразовательных учреждениях / С. С. Ракова // XV Ежегодная научная сессия аспирантов и молодых ученых: материалы всероссийской науч. конф. в 3 т. / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Вологодский государственный университет. — Вологда: ВоГУ, 2022. — С. 325—327.
5. *Амбарова, П. А.* Новые подходы к профессиональной ориентации в школе в условиях изменяющегося мира профессий / П. А. Амбарова, М. В. Немировский // Образование: вызовы нового времени, 2020. — № 8. — С. 188—199.
6. Паспорт регионального проекта «Профориентация как основа управления процессами миграции обучающихся Вологодской области» в рамках приоритетного стратегического направления «Демография» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.viro.edu.ru/attachments/article/8407/pasport_proekta.pdf. — Дата доступа: 17.02.2022.
7. *Андреева, А. А.* Инновационные профориентационные активности / А. А. Андреева, Т. А. Мангер // Поволжский педагогический поиск. — 2020. — № 4 (34). — С. 60—66.

УДК: 316.6:316.362.1:364.632:364.628:159.923

А. Н. Редюк

*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Беларусь*

ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ КАК УГРОЗА БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА

Статья посвящена феномену домашнего насилия, подрывающего основы безопасной жизнедеятельности не только отдельной личности в семье, но и общества в целом, что, в свою очередь, значительно затрудняет или даже полностью блокирует личностное и общественное развитие. Рассматриваются истоки и различные виды насилия, раскрывается социальная опасность этого

явления. Приводится возможный алгоритм по снижению уровня проявления насилия.

Ключевые слова: безопасность личности; домашнее насилие; виды насилия; привязанность; профилактика насилия; семейное насилие.

Библиография: 11 назв.

A. N. Redyuk

Gomel State University named after FrancyskSkaryna, Gomel, Belarus

DOMESTIC VIOLENCE AS A THREAT SECURITY OF THE INDIVIDUAL AND SOCIETY

The article is devoted to the phenomenon of domestic violence, which undermines the foundations of safe life not only for an individual in the family, but also for society as a whole, which, in turn, significantly complicates or even completely blocks personal and social development. The origins and various types of violence are considered, the social danger of this phenomenon is revealed. A possible algorithm is given to reduce the level of manifestation of violence.

Keywords: attachment, family violence, personal security, prevention of violence, types of violence.

Bibliography: 11 titles

Введение. Домашнее насилие, как одна из форм проявления власти и контроля в сфере семейно-бытовых отношений является актуальной проблемой, так как оказывает существенное влияние на благополучие всех сфер существования человека и общества.

Домашнее насилие носит в основном латентный характер, представляясь в виде нормы поведения.

Основная часть. Цель работы — постановка и комплексное исследование проблемы домашнего насилия как угрозы безопасности личности и общества.

В качестве задач исследования можно выделить:

- дать определение безопасности личности;
- рассмотреть различные подходы к пониманию насилия;
- выявить истоки существования насилия;
- выделить виды насилия;
- определить негативные последствия насилия;
- составить общий алгоритм минимизации насилия в семье.

Безопасность является важнейшим фактором становления личности. Это транслируют в своих трудах известные психологи К. Роджерс, К. Хорни, А. Маслоу и др. Поэтому безопасность личности можно определить, как одно из перспективных направлений развития института семьи и всей системы образования, где преимущественно происходит формирование и становление личности, так как именно здесь человек проводит больше всего времени и именно от этих сред он больше всего зависит [1].

Семья может являться местом, где формируется положительная самооценка и способность противостоять трудностям и опасностям, а может являться источником психических травм, проявляющихся в виде различных личностных расстройств — неврозов, психозов, психосоматических проявлений и нарушениях в поведении.

Потребность в безопасности является базовой, без ее наличия невозможно полноценное развитие, являющееся основным фактором благополучия человека [2]. Здесь имеется в виду как отсутствие прямой угрозы — физического насилия, природных катаклизмов, неблагоприятного окружения, и психологической факторов небезопасности в виде пренебрежения, обесценивания, запугиваний, жестокости, частых конфликтов. Чувство безопасности — важное условие психического и физического здоровья личности и устойчивости к негативным внешним воздействиям.

Мощнейшим фактором, подрывающим безопасность личности, во всех ее проявлениях, является насилие. В большинстве случаев лицами, подвергающимися различным видам насилия со стороны других членов семьи насилие как разрушающее действие, таковым не осознается, представляясь в виде нормы поведения.

По мнению многих авторов, насилие является интерактивным процессом. То есть для того, чтобы оно проявилось требуется участие обеих сторон, одна из которых проявляет насилие, другая — соглашается на него. Как готовность, так и согласие на насилие являются результатом социального научения или биографического опыта человека.

Согласно Всемирной организации здравоохранения, насилие — это целенаправленное применение силы и власти, реальное или в

виде угроз, направленное против себя, другого лица или группы лиц, результатом которого являются физические повреждения тела человека или имущества, психологические и психические травмы, проявляющиеся в виде различного рода отклонений в развитии и страданиях [3].

Несмотря на существование в современном информационном пространстве множества определений насилия до сих пор не существует четких критериев, позволяющих отличить насилие от ненасилия.

В бытовой сфере насилие часто путают с конфликтом. Между тем, эти понятия имеют существенные различия. Например, О. Л. Данилова так определяет это расхождение в понятиях: «Важно отметить разницу между семейным конфликтом и случаем насилия: если конфликт имеет локальный изолированный характер, то насилие имеет системную основу и состоит из следующих друг за другом инцидентов» [4, с. 185]. Конфликт имеет в основе конкретную и разрешаемую проблему, насилие же зиждется на желании обрести полную власть и контроль над чувствами и поведением потерпевшей стороной, с целью присвоения ее ресурсов для удовлетворения собственных потребностей и в ущерб ее интересам. Таким образом, закрепившийся паттерн поведения является индикатором, отличающим бытовой конфликт от насильственного акта.

Широкая распространенность насилия связана как с неспособностью жертв в достаточной степени дифференцировать открытые проявления насилия от семейного конфликта, так и с их зависимым от насильника положением.

Исследования, которые были проведены в различных странах мира указывают на наличие в семейном насилии гендерных особенностей. Так, О. Л. Данилова отмечает, что «векторная направленность насилия не является гендерно-нейтральной, а, следовательно, ее нельзя рассматривать без учета гендерного аспекта и применения гендерного анализа» [4, с. 390].

П. В. Румянцева пишет: «Насилие рассматривается как проявление мужской доминантности и агрессивности, приветствуемыми в культуре. Патриархатные гендерные установки порождают искаженное восприятие ситуации насилия, формируют,

в частности, представления о виктимности, о том, что женщина «сама виновата» в произошедшем» [5, с. 185].

Чаще всего насильственные акты происходят в устойчивых семьях, имеющих детей. Во многих случаях такие семьи вполне соответствуют норме и даже считаются благополучными. Также «распространенность насилия в отношении женщин не зависит от их социального положения и профессионального статуса» — отмечает А. Б. Орлов [6]. Часто агрессор объясняет свое поведение провокациями со стороны жертвы и/или сильными чувствами, и таким образом уклоняется от ответственности за свое поведение.

Насильственные акты, направленные против конкретного члена семьи, не могут быть изолированы, они оказывают пагубное влияние и на остальных членов семьи, которые будучи непосредственными свидетелями происходящего переживают такие же психологические и психические последствия, что и жертва.

Т. Орлова таким дает следующее определение домашнему насилию: «Домашнее насилие — это недобровольный механизм перераспределения ресурсов внутри семьи (или другой системы). Личность отказывается от своих потребностей и желаний и действует в интересах агрессора или системы в целом, чтобы сохранить принадлежность к системе и отношения привязанности» [7, с. 62]. Чем младше ребенок, тем больше его жизнь и благополучие зависит от взрослого. Привязанность — это древнейший биологически встроенный механизм заботы о потомстве. Основная задача такого механизма любыми способами сохранить привязанность с сильной (родительской) фигурой, в руках которой сосредоточены необходимые ресурсы для выживания и развития. Отвержение воспринимается ребенком как самая сильная угроза его существованию. Поэтому ребенок готов терпеть что угодно, только чтобы сохранить эту связь [8].

Т. Орлова выделяет следующие признаки насилия в отношениях:

- 1 Насилие наносит вред личности. И этот ущерб не всегда очевиден. Часто насилие маскируют под заботу, для того чтобы человек отказался от других источников ресурсов.

- 2 Насилие перестраивает систему потребностей личности, вклинивая в нее потребности людей, применяющих насилие. Такой

человек в первую очередь удовлетворяет потребность человека от которого зависит в надежде, что потом этот человек удовлетворит его потребность.

3 Насилие происходит против воли личности. Человек вынужден подчиняться тому, кто сильнее, в руках кого сосредоточены основные ресурсы. На начальном этапе отношений люди могут быть равными по своей ценности, и соответственно, по силе своего влияния. Но со временем агрессор может найти объяснения почему он ценнее.

Семейное насилие — это многократно повторяющийся цикл. Все участники этого цикла изменяют свою личность, у них вырабатываются механизмы адаптации к насилию, которые передаются из поколения в поколение, и воспринимаются как норма. При насилии людей скрепляет не любовь, забота и поддержка, а страх и ложная надежда на взаимность [7].

Из-за перестройки системы своих ценностей жертвы мотивируются тратить свои ресурсы не на себя, и брать ответственность не за свое поведение. А агрессоры, напротив привыкают опираться не на себя в экономическом, физическом, сексуальном и, особенно, в эмоциональном планах.

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

Физическое насилие — это наиболее явная форма насилия, которая выражается в виде прямого и косвенного физического воздействия на жертву в виде криков, замахов руками, толчков, пинков, пощечинах, побоев, удержаний силой, принуждение к определенным действиям.

Люди, которые становятся жертвами этого вида насилия, обладают чрезмерным терпением и способностью многократно прощать обидчика, что обычно связано со страхом потерять уважение в обществе, оставить детей без отца, жалостью к супругу, экономическими осложнениями.

Сексуальное насилие — вид домогательств, в виде сексуальных унижений и оскорблений, навязчивых прикосновений, принуждений к сексу, угроз, запугиваний, совершение полового акта после избиения.

Многие авторы видят причину существования сексуального насилия над женщинами в гендерных стереотипах, проявляющихся в наделении мужчин безусловным правом на обладание телом женщины, и применения силы в случае ее нежелания вступить в интимную связь [9].

Наиболее часто о сексуальных посягательствах заявляют женщины, которые недолго находились в браке и относительно экономически независимы, признают свое право на собственное тело, и имеющие одного-двоих детей [10].

Экономическое насилие — это умышленное лишение человека жилья, имущества, пищи, одежды, возможности самостоятельно зарабатывать, распоряжаться полученными средствами по своему усмотрению. Сюда можно также отнести отказ от приобретения необходимых вещей или лекарств для зависимой стороны, отказ от финансового участия в воспитании детей, утаивание и трату семейных денег.

На начальных этапах проявляется в виде заботы. Впоследствии заканчивается обвинениями в несостоятельности и немогущности жертвы, и ее полной финансовой зависимостью. Все это создает повышает вероятность для проявления остальных видов насилия.

Психологическое насилие — наиболее сложный вид насилия, наносящий вред психическому здоровью человека, который проявляется в контроле, оскорблениях, запугиваниях, шантаже, отвержении, изоляции, эксплуатации, игнорировании и обесценивании важных потребностей и интересов человека. Все эти действия приводят к снижению самооценки, утрате веры в себя, неадекватному поведению, формированию патологических черт характера, которые препятствуют установлению нормальных социальных взаимоотношений [11].

Насилие, на первый взгляд, быстрый и эффективный способ для агрессора реализовать свои потребности. Не нужно прислушиваться к желанию другого, поддерживать, заботиться, тратить время на переговоры, идти на уступки и искать творческие решения, которые устроят обе стороны.

Однако, последствия от домашнего насилия слишком велики и долгосрочны:

1. Физически искалеченные, сексуально изнасилованные или убитые женщины и дети — это самые очевидные негативные

последствия насилия, которые признает подавляющая часть современного общества.

2. Кражи, хулиганство, драки хоть и возникают за пределами семьи, часто производят люди, воспитанные в семьях, где насилие является нормой.

3. Психологические травмы, часто имея латентный характер, причиняют боль и страдание как жертве, так и агрессору, и являются причиной неудовлетворительных и деструктивных социальных отношений.

4. Соматические и психические заболевания. Например, депрессия и псориаз, являются прямым следствием постоянной агрессии, стресса, перенапряжения и невозможности удовлетворить важные потребности внутри семьи.

5. Суициды. Среди наиболее распространенных причин доведения до самоубийств являются насилие в семье, которое приводит к осознанию ситуации как безысходной.

6. Различные виды зависимостей (алкогольная, наркотическая) и нарушений пищевого поведения являются отражением травмы привязанности, возникшей в следствии домашнего насилия.

7. Отставание в развитии и учебе, снижение трудоспособности и инициативы. У детей, переживших насилие, происходят перестройки в мозге: уменьшается гиппокамп, отвечающий за память, увеличивается миндалина, отвечающая за контроль и неадекватный ответ на насилие.

8. Травля в детском, подростковом и рабочем коллективе также является следствием семейного воспитания.

Последствия насилия проявляются не только у жертв насилия, но и у агрессоров, а также у тех, кто является свидетелем насильственных актов [7].

Для минимизации насилия прежде всего необходимо:

1. Четко обозначить, что является насилием.
2. Признать насилие социальной проблемой.
3. Обозначить норму, к которой необходимо стремиться.
4. Закрепить законодательно последствия для агрессора при нанесении жертве ущерба.
5. Осуществлять профилактические и просветительские мероприятия, направленные на обучение людей опознавать насилие и адекватно на него реагировать.

6. Оказывать помощь жертвам, пострадавшим от насилия и желающим из него выйти.

7. Оказывать помощь агрессорам, осознавшим разрушительное влияние своего поведения, и желающим его изменить.

Насилие — это социальное явление, и даже его локальные проявления негативно отражаются на всем обществе, вызывая физические, психические и психологические страдания как отдельных людей, так и истощение социума в целом.

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

Список цитируемых источников

1. Краснянская, Т. М. Психологический анализ уровней безопасности человека / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. — 2016. — № 2. — С. 31—36.
2. Зинченко, Ю. П. Методологические проблемы психологии безопасности: личность, общество, государство: Научная монография / Ю. П. Зинченко. — М. : МГУ 2011. — 952 с.
3. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / под ред. Э. Г. Круга и др. / Пер. с англ. — М.: Весь Мир, 2003. — 376 с.
4. Данилова, О. Л. Психология восприятия насилия: культурный и гендерный аспекты Практикум по гендерной психологии / О. Л. Данилова / под ред. И. С. Клециной. — СПб. : Питер, 2003. — С. 388—403.
5. Социальному работнику о проблеме домашнего насилия / под ред. А. М. Синельникова. — М.: Университетская книга, 2008. — 128 с.
6. Орлов, А. Б. Психологическое насилие в семье — определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи / А. Б. Орлов // Психолог в детском саду. — 2000. — №2–3. — С. 182—187.
7. Орлова, Т. Почему происходит домашнее насилие и как его остановить / Т. Орлова. — М. : БФ «Нужна помощь», 2022. — 242 с.

8. Рюгаард, Н. П. Дети с нарушением привязанности / Н. П. Рюгаард. — Эстония : НГО «Семья каждому ребенку», 2016. — 312 с.
9. Ериколов, С. Н. Теории сексуального насилия / С. Н. Ериколов, О. А. Кравцова // Прикладная психология. — 1999. — № 4.
10. Здравомыслова, Е. А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям. — М.: МЦГИ, — 1997. — С. 84—89.
11. Сошникова, И. В. Насилие — социальная опасность семьи / И. В. Сошникова, В. И. Шерпаев // Известия УрГЭУ. — 2012. — № 5(43). — С. 137—141.

УДК: 316.6; 001.89:338

Е. Е. Руслякова

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ ГОРОДСКИХ, СЕЛЬСКИХ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ КАК КАТАЛИЗАТОР СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РОСТА

Статья в области социальной психологии посвящена обзору проблемы взаимоотношения людей в городе или селе, локальным группам, энергетическим сообществам. Людям постсоветского пространства очень сложно формировать сообщества, так как советская идеология коллективизма не формировала компетенции организовываться в группы согласно какой-то важной цели. Поэтому компетенции, связанные с кооперацией и взаимодействием, не развивались у людей. Правильная городская и сельская политика с поддержкой формирования различных сообществ, позволяющих реализовывать людям свой потенциал, позволяет формировать адекватные стратегии развития не только муниципалитетов, но и страны.

Ключевые слова: социальная психология; развитие; локальные сообщества; энергетические сообщества.

Библиогр.: 19 назв.

Е. Е. Ruslyakova

G. I. Nosov Moscow State Technical University, Magnitogorsk, Russia

DEVELOPMENT OF URBAN, RURAL ENERGY COMMUNITIES AS A CATALYST FOR SOCIO-ECONOMIC GROWTH

The article in the field of social psychology is devoted to the review of the problem of the relationship of people in a city or village, local groups, energy communities. It is very difficult for people of the post-Soviet space to form communities, since the Soviet ideology of collectivism did not form the competence to organize into groups according to some important goal. Therefore, competencies related to cooperation and interaction did not develop in people. Proper urban and rural policy with support for the formation of various communities that allow people to realize their potential, allows us to form adequate development strategies not only for municipalities, but also for the country.

Keywords: Social psychology; development; local communities; energy communities.

Bibliogr.: 19 titles.

Введение. Для того, чтобы понимать, как человеческий потенциал в сообществах становится социально-экономическим катализатором, мы должны изучать и определять научные представления о городе, селе, как пространстве жизни человека, уточнить понимание сообщества, энергетического сообщества, сообществ, организованных по разным принципам и признакам.

«Энергия традиционно управляется на уровне отдельного потребителя. Недавняя тенденция заключается в том, что сообщества создают планы для непосредственного управления своими энергетическими системами. Эти локальные инициативы провозглашаются предшественниками будущей сети распределенной генерации, где крупные центральные генерирующие станции заменяются многими рассеянными и более мелкими источниками генерации» [1, 2]. В этом сценарии потребители должны стать производителями электроэнергии, а также активными потребителем — Prosumer [3, 4]. В развитых странах Prosumers представляют собой до 20% субъектов, стоящих в авангарде потребления, от всех потребителей [5, 2].

Основная часть. Современный город — это комплексное, многоуровневое пространство, которое интегрирует разнообразные социальные объекты, процессы. Среди формальных критериев: численность населения и специфика деятельности его жителей. Определением специфических характеристик города важная часть

исследований таких социологов как: А. Вебером, М. Вебером, Э. Дюркгеймом, Г. Зиммель и др. Общей чертой для всех их представлений было то, что город — замкнутое большое поселение с тесно стоящими друг другу домами. То есть размер поселения такой большой, что, несмотря на то, что дома стоят рядом, люди мало имеют близкий личностный контакт. Чем больше город, тем меньше близколичностного общения в нем. Кроме того, внутри города осуществляется регулярный товарообмен. Экономическим центром выступает местный рынок. Город — это поселение с выраженным торгово-промышленным характером [6]. В. Зомбарт дает определение города путем исключения сельских видов деятельности «поселение, которое использует чужой земледельческий труд» [7, с. 443]. Э. Дюркгейм определяет город как «специфическое локальное сообщество, его интенсивность развития тесно связана с плотностью населения, место глубокого разделения общественного труда, взаимозависимость членов городского сообщества [8]. У Зиммель город — сеть различных сфер труда, куда входит товарообмен, денежные потоки, распределение ресурсов и коммуникаций. Он один из первых социологов, который рассмотрел социальные и психологические аспекты города, их воздействие на людей, живущих или посещающих город [9]. Таким образом, в целом классическая социология анализирует функции города, лишь Зиммель говорит о социально-психологическом воздействии и взаимодействии человека и города. Далее это направление в науке развивалось более интенсивно.

В середине XX века Роберт Парк говорит о зависимости и связи города с привычками, культурой и обычаями жителей города [10, с. 578]. В его исследованиях говорится о качественном изучении города, а не только количественном. Качественные характеристики включают: привычки, мотивы, ценности, социальные роли, половозрастные особенности, социальные ритуалы, причины чтения газет, навыки, следования правилам, национальность и пр., при этом социобиологические идея Парка переплетаются и хорошо дополняют идеи Дюркгейма и Зиммеля [10; 11].

Далее идеи Парка продолжают развиваться американскими социологами урбанистами О. Данконом и Л. Шнором. В основу

теории «экологического комплекса» закладывается более глубокое понимание социальных институтов, культуры, социальных организаций, пространственной организации и географических категорий [9]. Центральной категорией анализа города является «деятельность». Город — система, организованная деятельность людей, приспособленная к параллельным и взаимопроникающим деятельности людей и социальных групп [12]. Учитывая средовой подход, город — форма погружения индивида в общественную жизнь, создающая социализацию и жизнедеятельность каждого человека. «Городская среда» изучается многими науками, но именно социология изучает ее как условие оптимальной жизнедеятельности жителей города. В этом смысле городская среда является прекрасным пространственным условием для реализации важных человеческих потребностей, таких как общение, реализация, труд и т.д.

Исследования в области отечественной урбанистики начинают активно появляться в 70-е года. Такие социологи, урбанисты как А. С. Ахиезер, Л. Коган, Ю. А. Левада, В. Л. Глазычев и др. заложили основу научного консенсуса в понятии «городская среда». Министерство регионального развития РФ дает такое определение. Городская среда — совокупность конкретных основных условий, созданных человеком и природой в границах населенного пункта, которые оказывают влияние на уровень и качество жизнедеятельности человека [13]. Это дает нам право утверждать, что городская среда может оказывать условия, которые влияют на процессы развития и реализации человека. Городская среда — пространство, где человек себя реализует. Человеческий потенциал это активная деятельностная позиция, в которой есть две составляющие, позволяющие произойти его реализации: характеристика деятельности (культурная, экономическая, экологическая, промышленная и пр.) и направление деятельности (воспроизводство культурных образцов, норм, поиск ресурсов для жизни и пр.). Анализ городской среды заключен в предоставлении возможности генерировать условия для комфортной жизни человека в городе, которая заключается в реализации самых главных сфер человека: общение, труд, развитие, образование, сохранение здоровья. Так появляется возможность оценить всю совокупность культурной, природной,

социальной составляющей городской жизни, а не только ее социально-экономический аспект. С одной стороны, качество среды, в которой живет человек, определяется его творческим, культурным, интеллектуальным потенциалом, а с другой стороны, является необходимым условием, для реализации каждой личности в нем [14].

До сих пор особую роль в сельских сообществах играет местная институциональная среда. Так, приоритетное значение в сельском социуме имеют неформальные институты, представляющие собой часть местной культуры (традиции, обычаи, стереотипы поведения). Сельская экономика в высокой степени зависит от сложной сети социальных связей, поэтому экономическую деятельность жителей села необходимо рассматривать с учётом этой системы. Хозяйственная повседневность людей отличается рутинностью, т.е. решая что-либо или выполняя определённые действия, человек не думает о том, почему он делает это именно так, а не иначе. Взаимоотношения сельских жителей в хозяйственной сфере часто определяются на подсознательном уровне, что связано с воздействием воспитания, подражания, сложившихся культурных традиций. Экономические стимулы, которые формируются под влиянием рынка, влияют на поведение сельчан через совокупность социальных норм, которые образуют институциональную структуру местной экономики. Во многих случаях сельские жители в своем поведении руководствуются не экономической рациональностью, а сложившимися традициями [15, с. 385]. В случае выявления противодействия социокультурных факторов развитию частной инициативы, необходима разработка и реализация комплекса образовательных, просветительских и консультационных мер, направленных на изменение восприятия сельчанами рыночных отношений внутри сообщества [16, с. 25].

Ряд современных исследований говорят о том, что внедрение инновационных технических продуктов и использование современных технологий, таких как спутниковая навигация, базы данных, IoT-платформы, Big Data и пр. — улучшают качество жизни, производительность и условия. Более 60% российских и белорусских респондентов имеют в своих домохозяйствах компьютерную технику, но только половина (30%) пользуются Интернетом. В основном это молодые люди и люди среднего

возраста. Представители старшего поколения, составляют основу сельского населения большинства регионов России и ряда постсоветских стран, их поведение характеризуется доминированием консерватизма и отсутствием интереса и способностей в освоении технических инноваций. При этом, авторы исследований видят решение возникшей проблемы в формировании навыков информационной грамотности, административных мерах, направленных на повышение образовательного уровня сельчан, популяризацию технической грамотности [16, с. 24; 17, с. 183]. Но более рациональным и обоснованным решением в данном случае будет формирование сообществ, где как раз и возможно осуществить систему поддержки, развития, образования в условиях повышения идентичности, сохранения культурных и традиционных основ. В системе активной коммуникации людям легче дается не только обучение, но и принятие инновационных технологий в свой уклад, что способствует социально-экономическому развитию села и города [2].

Если условия жительства (село, город) позволяют и имеют условия для активного взаимодействия людей, а не просто тесное проживание рядом, то личности объединяются в сообщества, образуя низовую инициативу, что во многом катализирует процессы социального и экономического развития города. Каждый человек может принадлежать нескольким сообществам, тогда синергетический и катализирующий эффект от его деятельности возрастает многократно. Интенсивность и многогранность развития не только каждой личности, но и объединение их в неформальные сообщества — важное условие для современных городов и сел.

Таким образом, система городских и сельских неформальных сообществ являются выгодным условием развития социальной и экономической отраслей. Признаки, по которым следует оценивать скорость социально-экономического развития, можно разделить на две группы: глобальные и национальные.

Глобальный признаки включает в себя идею принципиальной организации общества и человека с многоуровневой системой потребностей, начиная от базовых биологических, физиологических, необходимых для сохранения вида, жизни

организма и заканчивая психологическими и социальными потребностями, необходимыми для развития личности и духовности в ее светском понимании. То есть, развитие неформальных сообществ как катализатор социально-экономического роста, в целом — необходимое и желательное условие организации полноценной жизнедеятельности человека. Конкретными признаками интенсификации социально-экономического развития (в глобальном смысле) являются: борьба за человеческий капитал и его привлечение, высокая мобильность, активный потребитель, сложные, децентрализованные городские сообщества, инновации в здравоохранении и образовании, автономность муниципалитетов, снижение значения производства, рост социальных услуг и сервисов, развитие инфраструктуры, развитие городского пространства, реурбанизация, увеличение гражданских инициатив, направленных на решение экологических проблем с целью улучшения городской среды, повышение безопасности и привлекательности городской среды, в целом, средовая динамичность и открытость.

Национальный признак, по которому мы можем оценить скорость и уровень социально-экономического развития общества, отражает специфику российских процессов формирования городских пространств. А. С. Ахиезер отмечает, что многие российские города формировались не как административные центры, а как сырьевой придаток, «тара для размещения персонала» [18, с. 28]. Глазычев говорит о том, что урбанизация началась в России лишь в 90-е годы, получается, настоящих городов, образовавшихся в результате естественного социально-экономического развития практически нет [19]. До 1990 года в эпоху индустриализации проводилась массовая жилая застройка с минимальной инфраструктурой. Поэтому, социальная сфера советских городов отставала от зарубежных мегаполисов. Идеологическое давление не давало возможность формироваться независимым самоуправляемым сообществам горожан [20]. В таком случае городская среда жесткая, не позволяет реализовываться человеческому потенциалу и эффективно развивать социально-экономическую сферу. Этот период в развитии страны характеризовался экономическим спадом, разрушением промышленности и социальной инфраструктуры,

окружающей ее. Рост таких городов перешел в стагнацию или деградацию. Таким образом, актуальной потребностью в формировании современной российской среды является развитие неформальных сообществ. Которые, с одной стороны, дают возможность реализовать человеку свой потенциал, а с другой выступают катализатором социально-экономического развития. Конкретными признаками интенсификации социально-экономического развития (с национальной стороны) являются: наличие в городском пространстве сред, способствующих повышению культурной и творческой активности, деконструкция командно-административной системы, устранение бюрократических барьеров, развитие местного самоуправления, наличие объектов культурно-исторической идентификации, формирование городских агломераций, ускорение развития транспортной инфраструктуры, применение технологий, разрешающих экологические проблемы, развитие городского пространства и рекреаций.

При решении проблем внедрения распределенной генерации село имеет больше возможностей, более заинтересованно в использовании установок такого типа имеет более удобную для этого инфраструктуру. Тут же возникает и обратная сторона, ригидность сельского населения в отношении технических новинок и слабый переходный потенциал общества. В целом, по показателям качества жизни и здоровья городские жители имеют ряд преимуществ перед сельским населением. Но город имеет много стресс-факторов и факторов риска здоровью (качество воздуха, воды, продуктов), это нивелирует все его преимущества. Не смотря на различные плюсы и минусы села и города, создание энергетических сообществ является катализатором их социально-экономического развития.

Заключение. Решение проблем, связанных с развитием неформальных сообществ является одним из актуальных направлений социально-экономического развития РФ. Для развития села и города необходимо использовать современные технологии. Техническая революция препятствует вымиранию сел и деградации городов, но инновационные технические решения, способствующие социально-экономическому развитию города и села, не являются полностью общепринятыми людьми. Процесс

этот очень медленный. Поэтому, нужны соответствующие условия — социальные сообщества. Где люди не просто учатся, общаются, поддерживают друг друга, сотрудничают, но и генерируют различные идеи, решения, проявляют свою инициативу, все это в условиях сохранения культурного кода и традиций. Правильная городская и сельская политика с поддержкой формирования различных сообществ, позволяющих реализовывать людям свой потенциал, позволяет формировать адекватные стратегии развития не только муниципалитетов, но и страны.

Список цитируемых источников

1. Klein, S. J. W. Building a sustainable energy future, one community at a time / S. J. W. Klein, S. Coffey // *Renew. Sustain. Energy Rev.* — 2016. — № 60. — P. 867—880.
2. Руслякова, Е. Е. Взаимосвязь распределенной энергетики и общества: психосоциальный аспект [Электронный ресурс] / Е. Е. Руслякова, Е. А. Морозов // *Мир науки. Социология, филология, культурология.* — 2020 — №1. — Режим доступа: <https://sfk-mn.ru/PDF/03SCSK120.pdf>. — Дата доступа: 21.02.2022.
3. Rodríguez-Molina, J. Business models in the smart grid: Challenges, opportunities and proposals for prosumer profitability / J. Rodríguez-Molina, M. Martínez-Núñez; J. F. Martínez; W. Pérez-Aguilar // *Energies.* — 2014. — №7. — P. 6142—6171.
4. Bellekom, S. Prosumption and the distribution and supply of electricity [Electronic resource] / S. Bellekom, M. Arentsen, K. Gorkum // *EnergySustain. Soc.* — 2016. — №6 (22). — Modeofaccess:<https://energysustain.soc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13705-016-0087-7>. — Dateofaccess:15.02.2022.
5. Записки маркетолога / Маркетинговый словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.marketch.ru/marketing_dictionary/marketing_terms_p/prosumer/. — Дата доступа: 20.02.2022.
6. Вебер, М. Избранное. Образ общества / М. Вебер. — М. : Юрист, 1994. — 704 с.
7. Зомбарт, В. Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека / В. Зомбарт. — М., 1994. — 443 с.
8. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии: пер. с фр. — М., 1991. — 572 с.
9. Современная западная социология: Словарь / сост. Ю. Н. Давыдов [и др.]. — М. : Политиздат, 1990. — 432 с.
10. Park, R. E. The City: Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the City Environment / R. E. Park // *American Journal of Sociology.* — 1915. — № 20 (5). — P. 577—612.
11. Шишигин, А. В. Формирование новых городских центров в современном российском городе как средство реализации человеческого потенциала / А. В. Шишигин, О. В. Лысенко // *Теория и практика общественного развития.* — 2012. — № 12. — С. 93—98.

12. *Duncan, O.* Cultural, Behavioral and Ecological Perspectives in the Study of Social Organization / O. Duncan, L. Schnore // *American Journal of Sociology*. — 1959 — №65 (2). — P. 137.

13. Перечень поручений Председателя Правительства РФ «О разработке методики оценки качества городской среды проживания и проведения такой оценки в крупных городах России» от 20 марта 2012 г. № ВП-П9-1581, п. 4. 11.; Поляков, А. С. Специфика оценки эффективности деятельности в профессиях типа «человек-человек» / А. С. Поляков // *Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики*. — 2013. — № 2 (65). — С. 66—68.

14. *Русякова, Е. Е.* Развитие городских сообществ и внутренняя ценность гражданской инициативы [Электронный ресурс] / Е. Е. Русякова // *Культура открытого города: Волонтерство как ресурс городских проектов: материалы VII Всероссийской (с междуна. участием) научно-практ. онлайн-конфер. студентов, аспирантов и молодых ученых (Екатеринбург, 28—29 мая 2020 г.)*. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/channel/UC9ECU4f8Fo4ypmjKhyKJf0A>. — Дата доступа: 21.02.2022.

15. *Смирнова, Р. А.* Ценностные основания профессионального выбора молодых специалистов агросферы Беларуси / Р. А. Смирнова // *Социологический альманах*. — 2013. — Вып. 5. — С. 384—392.

16. *Блохин, В. Н.* Устойчивое развитие сельских сообществ: возможности и пути достижения // *Устойчивое развитие территорий: теория и практика. Материалы X Всероссийской научно-практ. конф. с междуна. участием. В 2-х т.* — Сибай : изд. дом «Республика Башкортостан», 2019. — С. 24—28.

17. *Блохин, В. Н.* Возможности повышения уровня жизни сельских сообществ / В. Н. Блохин // *Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе. Материалы VI Всероссийской (с международным участием) науч.-практ. конф.*. — Пермь : изд-во Пермского гос. нац. исслед. ун-та, 2019. — С. 179—184.

18. *Ахиезер, А. С.* Город — фокус урбанизационного процесса / А. Ахиезер // *Город как социокультурное явление исторического процесса* / отв. ред. и авт. введ. Э. В. Сайко. — М.: Наука, 1995. — С. 28.

19. *Глазычев, В. Л.* Изменения в культуре города: проблемы и парадоксы / В. Л. Глазычев // *Культура города: проблемы развития*. — М. : НИИК, 1998. — С. 14.

20. *Паламарчук, М.* Феномен города в России / М. Паламарчук // *Rocznik Instytutu Polsko Rosyjskiego*. — 2011. — № 1 (1). — С. 72.

УДК: 364.62.47:316.362.1

Е. Н. Сидя

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест, Беларусь

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ

В статье рассматриваются проблемы и содержание психолого-педагогической помощи семье, испытывающей трудности в воспитании детей, а также, находящейся в социально опасном положении. Представлены результаты исследования по данной проблеме, предложены направления и формы работы при оказании помощи семье.

Ключевые слова: психолого-педагогическая помощь, семья, содержание, социально-психологическая поддержка.

Библиогр.: 4 назв.

E. N. Sida

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest, Belarus

THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO A FAMILY

The article discusses the problems and content of psychological and pedagogical assistance to the family experiencing difficulties in raising children, as well as being in a socially dangerous situation. The results of the research on this problem are presented, the directions and forms of work in providing assistance to the family are proposed.

Keywords: psychological and pedagogical assistance, family, content, socio-psychological support.

Bibliogr.: 4 titles.

Введение. Проблема психолого-педагогической поддержки семей, находящихся в социально опасном положении, является актуальной в настоящее время. Это связано с ростом количества неблагополучных семей, где родители являются химически зависимыми, а также ведут асоциальный образ жизни. Одна из актуальных задач — выработка направлений профилактики, психолого-педагогической поддержки детей и семей.

Анализ литературных источников показывает, что изучение темы семей с разными видами зависимостей является междисциплинарной, так как переплетаются научные интересы психологов, педагогов, социологов. Психологическое изучение указанной проблемы также является комплексным и затрагивает аспекты гендерной, возрастной психологии, проблемы семейного насилия [1; 2; 3; 4].

Основная часть. Цель нашего исследования – определить содержание психолого-педагогической помощи семье, испытывающим трудности в воспитании детей.

С момента рождения детей и на протяжении всего периода их развития родителям требуются поддержка и помощь, как со стороны более опытных людей в сфере воспитания детей, а также со стороны специалистов (педагогов, психологов, социальных работников).

В настоящее время семья и учреждение образования являются единым целым, сплоченным одной целью — гармонизацией личностного развития учащихся, а также защитой прав и законных интересов детей. Достижение данной цели реализуется в рамках Декрета Президента Республики Беларусь № 18 от 24 ноября 2006 года «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях».

Работа, направленная на сотрудничество школы и семьи, в последние годы становится все более системной, содержательной и разнообразной. Продуктивность данной деятельности зависит не только от того, как школа влияет на семью, или как семья воспринимает влияние школы, а от совместного решения одной из важных задач современного общества: воспитание и оказание помощи тем, кто в ней нуждается. При этом необходимо, чтобы родители и педагогические работники были готовы решать сложные проблемы вместе, достигая результата совместного взаимодействия: создание благоприятных условий для формирования гармонично — развитой личности каждого ребенка.

В нынешней семье развиваются и процессы кризисных явлений. Прежде всего, это проявляется в нестабильности семьи и увеличении числа разводов. По статистике наибольшее число разводов приходится на период, когда дети являются еще несовершеннолетними и остаются с одним из родителей. К нестабильности семьи также относится ее дезорганизация, то есть увеличение числа так называемых конфликтных семей, где нет взаимопонимания между родителями, следовательно, и нет общих подходов в воспитании детей. В дезорганизованных семьях, как правило, отсутствуют необходимые условия для нормальной социализации и развития личности ребенка [2].

Выше перечисленные причины — это лишь десятая часть тех обстоятельств, в силу которых семье требуется поддержка и помощь.

Для решения поставленной цели, мы провели исследование. Данное исследование проводилось методом анкетирования, в котором приняли участие 53 школьника в возрасте от 12 до 16 лет. Исследование показало, что 65% опрошенных делятся с родителями тем, что их волнует, 47% положительно ответили на вопрос об имеющихся конфликтах с родителями, 32% опрошиваемых считают, что родители их не понимают. И только 26% ребят хотят воспитывать своих детей так, как воспитывают их родители.

Анализ результатов диагностики позволяет сделать следующие выводы. У более, чем половины учащихся складывается относительно благоприятные условия в семье для становления и развития их как личностей. У большинства опрошенных присутствуют позитивные устремления на полноценную достойную жизнь, создание семьи. При этом опрос показал и наличие серьезных проблем, касающихся образа жизни ребят, конфликтов в семье и школе, недопонимания со стороны окружающих. Данное исследование подтвердило необходимость и важность проведения систематической и грамотной профилактической работы с семьями и оказания им психолого-педагогической помощи. В чем же состоит оказание помощи семье?

По-нашему мнению, эффективность взаимодействия родителей с педагогическими и социальными работниками в первую очередь зависит от того, насколько глубоко сформированы у родителей потребность в помощи, в психолого-социальной поддержке, насколько родители готовы к осознанной необходимости вмешательства в ситуацию третьих лиц.

Оказание социально-психологической помощи может проводиться в двух направлениях — с коллективом родителей и индивидуально. В практической деятельности сложились наиболее рациональные ее формы: общие и классные родительские собрания, индивидуальные и коллективные консультации, анкетирования, лекции, беседы, посещение семей на дому, привлечение родителей к совместной деятельности с учащимися (трудовой, культурно-массовой, волонтерской) оформление уголков, создание фильмогрупп, стендов для родителей и другие.

Основная форма работы с коллективом родителей – родительские собрания, совместно с учителями, социальными педагогами, школьными психологами, где родители знакомятся с целями и задачами, содержанием, формами и методами воспитания и обучения детей в семье и школе. Возможны и другие формы помощи родителям: создание психолого-педагогической библиотеки, организация конференций, с привлечением различного рода специалистов (юристов, медиков, наркологов), проведение тренинговых занятий совместно с учителями и детьми.

К наиболее важным компонентам модели деятельности социального педагога и педагога-психолога при оказании помощи семье, на наш взгляд, можно отнести: наличие собственных представлений у специалистов о содержании и формах поддержки конкретной семье; глубокое изучение семьи как системы и каждого члена как индивида; разделение семей на типы в соответствии с деформированностью семейных структур; разработка программ социально-психологической помощи семьям, соответственно выделенным в ходе дифференциации типов; вхождение с семьей в контакт с целью реализации программы социально-психологических действий; отслеживание результатов психолого-социальной помощи.

Заключение. Таким образом, о проблеме помощи семье можно говорить много, но важно, понимать, что главное – это результат: улучшение детско-родительских отношений, а также формирование и у тех, и у других адекватного отношения к социально-психологической и педагогической помощи.

Список цитируемых источников

1. Горбачева, П. О. Психологические основы гендерной культуры: метод. пособие для кураторов студенческих групп, психологов и воспитателей / П. О. Горбачева. — Витебск, 2002. — 248 с.
2. Гутковская, Е. Л. Психопрофилактика в школе / Е. Л. Гутковская. — Мн. : Беларус. навука, 2003. — 123 с.
3. Копелевич, Т. С. Организация социально-педагогической работы в учреждениях образования / Т. С. Копелевич. — Мн.: Новое знание, 2007. — 345 с.
4. Вержибок, Г. В. Гендерное воспитание в семье и школе: пособие для педагогов учреждений общ.сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Г. В. Вержибок ; под ред. А. С. Лаптенка. — Мн. : Нац. ин-т образования, 2016. — 248 с.

А. А. Стрепеткова, А. И. Щербина

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

ВЛИЯНИЕ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ СЕМЬИ НА СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

В данной статье рассматривается влияние дисфункциональности семьи на социальное развитие ребенка, есть оно или оно не оказывает никакого воздействия на растущего человека. Также в статье дается одно из определений семьи, определяются её виды и функции. Далее определяется понятие благополучия в семье, изъясняется понятие дисфункциональности семьи. В данной работе следом приводятся результаты исследований, в которых говорится о том, насколько влияет данным вид семьи на ребенка, и какие роли в дальнейшем он может играть, проживая в таком социуме.

Ключевые слова: влияние; дисфункциональность; благополучие; ребенок; семья.

Библиогр.: 15 назв.

A. A. Strepetkova A. I. Shcherbina

Moscow Pedagogical State Universit, Moscow, Russia

THE IMPACT OF FAMILY DYSFUNCTIONALITY ON THE CHILD'S SOCIAL DEVELOPMENT

This article examines the impact of family dysfunctionality on the social development of a child, whether it exists or it has no effect on a growing person. The article also gives one of the definitions of the family, defines its types and functions. Further, the concept of trouble in the family is defined, the concept of family dysfunctionality is explained. In this paper, the results of research are given next, which talk about how much this type of family affects the child, and what roles he can play in the future, living in such a society.

Key words: influence; dysfunctionality; disadvantage; child; family.

Ref.: 15 titles.

Введение. Институт семьи в нашем обществе является одним из самых важных, так как именно семья формирует у ребенка отношение к самому себе, другим людям и к окружающему миру. В ней дети осваивают первичные роли, происходит первичная социализация личности, а также закладываются основные ценности

жизни, которые будут направлять всю дальнейшую жизнь. Но в последнее время наблюдается рост семейного неблагополучия, который в связи с экономическим кризисом усугубляет материальное состояние большого количества семей и который в связи с нравственной проблемы общества осложняет систему ценностных отношений в семье.

По данным Росстата, численность детей, родители которых были лишены родительских прав по сравнению с 2008 годом хоть и уменьшилось, но всё ещё наблюдается в довольно большом размере. А численность детей, родители которых ограничены в правах, начиная с 2008 года только увеличивается.

Данные семьи могут являться дисфункциональными семьями, где по различным причинам родители могут не выполнять свои обязанности и может не обеспечиваться здоровый образ жизни ребенка.

Изучение данной проблемы только начинает набирать обороты. На данную тему написаны множество статей, проводятся различные исследования, написаны диссертации, но иногда это недостаточно для того, чтобы решить проблему, ведь после её изучения уже необходимо переходить к дальнейшей части — её либо уменьшения, либо полностью истребления.

Основная часть. Цель данной статьи — изучить, оказывает ли влияние на социальное развитие ребенка дисфункциональная семья, в которой он проживает.

Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

- выявить определение семьи, её основные функции и виды;
- определить значение термина «дисфункциональная семья», обозначить основные её признаки и влияние на ребенка;
- определить основные признаки дисфункциональной семьи;
- определить влияние дисфункциональной семьи на социальное развитие ребенка.

В данном работе используются статьи кандидатов психологических наук, доцентов кафедр различных университетов, учебники по семейному праву, а также данные Росстата.

Для того, чтобы определить, что такое «дисфункциональные семьи», выяснить их влияние на социальное развитие ребенка, необходимо понять, что подразумевает под собой определение «семья».

Как бы это ни было странным, на законодательном уровне нет определения термина «семья», семейные отношения попадали под охрану различных отраслей права, которые по-разному трактовали это понятие [1].

Поэтому в этой статье будет дано одно из определений, на которое в дальнейшем будет сделан упор.

Придерживаясь базовых определений, семья — это базовая ячейка общества, в которой проживают совместно некоторое количество лиц, объединенная некими правами и обязанностями.

Дальше необходимо определить назначение семьи как малой группы и социального института. И для того, чтобы это сделать, надлежит выявить основные функции семьи, на реализацию которых она ориентирована.

Е. А. Никитская и А. А. Гаврилина указывают в своей статье следующие функции семьи:

- Репродуктивная функция: содержит в себе воспроизводство в детях численности родителей;
- Хозяйственно-потребительская функция: включает в себя различные аспекты домашних взаимоотношений;
- Воспитательная функция: обладает колоссальным влиянием и включает в себя воспитание личности ребенка, развитие личности каждого члена семьи в течение всей его жизни, самовоспитание родителей;
- Восстановительная функция: представляет собой поддержку здоровья, жизненного тонуса и организацию досуга и развлечений;
- Коммуникативная функция: семья становится посредником в контакте своих членов с литературой, искусством, СМИ;
- Эмоциональная функция: представляет собой функцию психологического удовлетворения;
- Функция первичного социального контроля: моральное регулирование поведение своей семьи в разных областях жизнедеятельности;
- Защитная функция: реализация семьей различного уровня физической, финансовой и эмоциональной защиты собственных членов [2].

В зависимости от того, выполняет свои функции семья или нет, можно говорить о благополучии или неблагополучии семьи. Второй вариант возникает, когда семья хочет подавить друг друга, возникает взаимное раздражение, отчужденность, члены семьи не слышат друг друга, не идут на контакт и даже не стараются этого делать.

В статье И. П. Слюсарева и А. Г. Грицай прописывается, что под неблагополучной семьей подразумевается такая семья, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, а также затруднено удовлетворение ведущих потребностей членов семьи [3].

Так как в группу неблагополучных семей могут входить как дисфункциональные семьи, дезадаптированные и тому подобное и иметь похожие признаки, указанные выше, необходимо разобраться, какая же семья подразумевается под определением «дисфункциональная семья».

Семья по выполнению семейных функций делится на функциональную и дисфункциональную. Гуляева А. Г. объясняет, что под первым видом подразумевается та семья, которая в достаточной степени выполняет и реализует требуемые обществом функции (воспитательную, репродуктивную, бытовую или хозяйственную, терапевтическую, эмоциональную, а также функцию организации досуга и базового социального контроля), а под дисфункциональной подразумевается семья, которая постоянно перекладывает исполнение своих семейных функций на окружающее общество [4].

Е. А. Петрова к группе риска относит следующие виды семьи:

- семьи, в которых есть люди, злоупотребляющие алкоголем в очень большом количестве;
- семьи, в которых есть люди, страдающие психическими заболеваниями;
- семьи, где при смерти одного из родителей, другой не может полностью принять на себя родительские обязанности;
- семьи, в которых имеет место быть психическое или физическое насилие;
- семьи, в которых усыновленного ребенка не могут принять до конца;

- семьи, в которых наблюдаются строгие религиозные нормы [5].

Разобравшись с тем, что представляет из себя дисфункциональная семья, можно смело переходить к тому, какое же влияние она оказывает на социальное развитие ребенка, проживающей в ней.

Т. С. Павлова говорит о том, что именно члены семьи имеют самое большое влияние на личность ребенка, поэтому в каждом из вариантов у него может быть своя роль, которая складывается на основе реакции на происходящее, своего рода адаптация на проживание в дисфункциональной семье, и выделяет следующие роли ребенка:

- Золотой ребенок: этот феномен предполагает, что таких детей воспитывают в отвлечении от реальностей жизни, без различных обязанностей и заданий. Из-за этого такой ребенок не сможет преодолевать в будущем трудности, он также не сможет справиться с появившемся стрессом в сложной жизненной ситуации, так как его не научили проигрывать, отступать и бороться с неприятностями;

- Роль «Клон»: такой ребенок является шутником и постоянно смешит окружающих. Если смотреть с одной стороны, то это хорошее свойство личности, но если с другой стороны, то серьезный недостаток, так как такой ребенок несерьезно относится к событиям его жизни, у него отсутствует адекватный навык поддержки людей, которые себя чувствуют плохо по разным причинам, что может, по мнению автора данной статьи, отдалить его от общества, в котором он находится, или потерять друзей.

- Роль «Мишень»: данный тип противоположен типу «золотого ребенка». В этой ситуации родители постоянно перекладывают все проблемы и случившиеся неприятности на плечи своих детей, поэтому ребенок может часто чувствовать себя виновником и ответственным за то, что произошло. Такого ребенка часто обвиняют в неправильности совершенных им действий, а также он может нередко подвергаться насилию. Вырастая, у детей данной роли часто появляется низкая самооценка и преувеличенное чувство вины за содеянное.

- Роль «Потерянный ребенок»: такие дети почти постоянно чувствуют себя забытыми и одинокими. Когда они вырастают, их

прошлое следует за ними, а окружающие люди часто их потребностями пренебрегают, либо вовсе игнорируют, поэтому данный тип ребенка может ощущать свою бесполезность даже во время взрослой жизни [6].

В своих исследованиях Приступа указывает важность воспитания социально здоровой личности, и эта задача должна решаться не только педагогами, но и государством [7, 8, 9, 10].

И. М. Гадаева выявляет следующие общие признаки дисфункциональных семей:

- отсутствие сочувствия, уважения и границ по отношению к членам семьи;
- заимствование или уничтожение личного имущества без согласия;
- посягательство на личную жизнь без разрешения;
- крайний конфликт и враждебность в семейном окружении (словесное и физическое насилие) между нападениями родителей и детей или братьев и сестер друг на друга;
- смена ролей или смешение ролей: и родитель, и ребенок меняют свои роли (ранний патернализм);
- перфекционизм и нереалистичные ожидания в отношении своих детей (ожидания родителей выходят за рамки навыков, способностей и развития их ребенка);
- эмоциональное, словесное оскорбление, высмеивание поведения и обвинение каждого члена семьи;
- подавленная речь и эмоции (не позволять своим детям иметь собственное мнение и не принимать эмоции печали или счастья) [11];

Из всего перечисленного выше, становится ясно, что если в семье присутствует минимум один признак, даже тогда он может оказать достаточный вред на социализацию ребенка и развитие его личности.

Н. М. Клепикова, С. Б. Нестерова подчеркивают, что дети, вырастая в дисфункциональных семьях, превращаются в подростков, которые более склонны к различным формам девиантного поведения (аддиктивного, делинквентного, суицидального) [12]. Однако это не значит, что ребенок в таких семьях превращается в человека с обреченной жизнью, а значит то, что эти дети больше всего нуждаются в поддержке и помощи.

Не стоит путать данную группу семей, с дезадаптационными семьями, в которые попадают следующие виды семей:

- семья, которая не обеспечивает простое воспроизводство населения, количественная структура данной семьи имеет «отклонение от нормы»;
- малообеспеченная семья, доход каждого члена которой не достигает прожиточного минимума;
- семья, имеющая людей с наличием психических/физических заболеваний;
- семья, члены которой имеют низкий уровень профессиональной квалификации и образования;
- семья, члены которой осуществляют противозаконную деятельность, уже совершили правонарушение или преступление;
- семья, по отношению к которой общество настроено противоречиво или негативно [13].

В своей статье Ю. С. Ульяновская, А. Б. Федулова указывают, что чем больше будет представленных характеристик в одной семье, тем выше её уровень социальной дезадаптации. К таким семьям могут относиться следующие типы семей: вдовцы с детьми, семья после развода, вынужденно или добровольно бездетные, многодетные семьи, полигинийные или полиандрийные пары, гомосексуальные союзы, малообеспеченные семьи, семейные детские дома, семьи с приемными детьми, семьи, в которых дети или родители преступили закон, семьи, в которых совершается насилие [14].

То есть, в отличие от дисфункциональных семей, семьи социально-дезадаптированные могут и выполнять функции семьи, но могут находиться в том положении, когда им необходима поддержка государства, иначе они могут оказаться на той позиции, когда по различным причинам могут не обеспечить ребенку должное существование.

Но здесь не говорится о том, что детям, которые проживают в дисфункциональных семьях, не требуется помощь. На самом деле, для данного типа также необходима поддержка, но в большинстве случаев может так случаться, что никто вокруг даже не замечает, в какой семье проживает ребенок. Поэтому специалист не всегда может помочь, а иногда и сами дети в таких семьях не знают, что

их семья находится в опасном для его дальнейшего благоприятного развития положении.

Если продолжать сравнивать дисфункциональные семьи с дезадаптированными, то даже влияние на ребёнка будет отличаться. По исследованию Н. В. Гордиенко и Э. В. Погосян такие дети характеризуются поведением и поступками, которые не соответствуют нормам и правилам поведения людей в обществе, общественной морали, у них может наблюдаться отсутствие сильной мотивации к социальному взаимодействию и/или присутствие одной мотивации для одиночной деятельности. Такие дети и подростки вырабатывают привычку использовать защитный психологический механизм непосредственного ухода от трудной ситуации, или внутреннего отказа от её психической переработки (проявляется в развитии своеобразного апатического состояния), могут проявлять конфликтность с детьми, и это способствует значительным искажениям в поведении школьника, отношение его к сверстникам и к самому себе, что находит отражение в комплексе негативных форм поведения, как правило, свидетельствующих о возникновении защитных, компенсаторных реакций у школьника в ответ на трудности в его взаимоотношениях с другими детьми [15].

То есть, можно утверждать, что иногда заметить, что ребенок проживает именно в дисфункциональной семье одинаково сложно, как и отличить ребенка, проживающего в дезадаптированной семье, от обычной. Поэтому стоит гораздо внимательнее относиться к поведению детей и их словам.

Заключение. Подводя итог всему вышесказанному, необходимо отметить, что в каком-либо типе неблагополучной семьи не проживал ребенок, это отрицательно скажется на его дальнейшем развитии и светлом будущем.

И если не выявить таких детей, не проработать их проблемы и помочь такого ребенку, то ему будет сложнее жить в этом мире, борясь со своими препятствиями, сложностями, стенами, которые воздвигли для них родители.

И нельзя сказать, кому больше из неблагополучных семей нужна помощь и поддержка от государства, так как дисфункциональные, дезадаптированные и любые другие семьи в равной степени нуждаются в ней. И если забыть об одной из них,

то это также отрицательно может сказаться на вырастающем поколении в данной семье, как и на обществе в целом, рассматривая дальнюю перспективу развития.

Список цитируемых источников

1. Филиппов, С. А. Понятие «семья» по российскому законодательству / С. А. Филиппов // Вестник Саратовской государственной юридической академии. — 2016. — № 3 (110). — С. 102—108.
2. Никитская, Е. А. Теоретические основы изучения функций семьи как социального института / Е. А. Никитская, А. А. Гаврилина // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2019. — № 3-1. — С. 101—104.
3. Слюсарева, И. П. Семьи группы риска в структуре типологии неблагополучных семей / И. П. Слюсарева, А. Г. Грицай // Молодой ученый. — 2021. — № 47 (389).
4. Гуляева, А. Г. Психологическая характеристика функциональной и дисфункциональной семьи / А. Г. Гуляева // Шаг в науку. — 2017. — № 1. — С. 175—180.
5. Петрова, Е. А. Дисфункциональные семьи как фактор психотравматизации в детском возрасте / Е. А. Петрова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. — 2017. — №4 (102).
6. Павлова, Т. С. Роли детей в дисфункциональных семьях / Т. С. Павлова // Теоретический и практический потенциал современной науки: сб. науч. ст. / сост.: Д. В. Фурсова. — Москва, 2019. — С. 73—76.
7. Приступа, Е. Н. Социальное здоровье личности ребенка как макросоциальная задача / Депонированная рукопись № 59515 10.11.2005
8. Приступа, Е. Н. Воспитание социально здоровой личности как социально-политическая и социально-педагогическая задача / Е. Н. Приступа // Социальная политика и социология. — 2006. — № 1. — С. 107—119.
9. Социальная работа: Словарь терминов / Е. Н. Приступа, П. А. Степичев; под ред. автора-сост. Е. Н. Приступы; пер. Е. Н. Приступы, П. А. Степичева, М. С. Фироновой. — М.: Форум, 2015. — 232 с.
10. Приступа, Е. Н. Социальное здоровье ребенка как педагогическая категория / Е. Н. Приступа // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2006. — Т. 12. — № 2. — С. 72—77.
11. Гадаева, И. М. Дисфункциональная семья: что это такое и каково расти в ней / И. М. Гадаева // Актуальные проблемы современной семьи: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием. / Грозный, 2021. — С. 199—202.
12. Клепикова, Н. М. Дисфункциональная семья как фактор формирования девиаций у подростков / Н. М. Клепикова, С. Б. Нестерова // СМАЛЬТА. — 2020. — № 4. — С. 66—80.
13. Ульяновская, Ю. С. Анализ ценностей социально-дезадаптированной семьи как необходимое условие социальной профилактики / Ю. С. Ульяновская // Международный студенческий научный вестник. — 2017. — № 4-6. — С. 864—866.

14. Ульяновская, Ю. С. Гендерные роли и проблема их взаимодополняемости в социально-дезадаптированной семье / Ю. С. Ульяновская, А. Б. Федулова // Сила слабых: гендерные аспекты взаимопомощи и лидерства в прошлом и настоящем: матер. X междуна. науч. конф. Российской ассоциации исследователей женской истории и Института этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН, 7—10 сентября 2017 года, Архангельск : в 3 т. / редколл.: Н. Л. Пушкарёва (отв. ред.), Т. И. Трошина (отв. ред.)]. — М. : ИЭА РАН; Архангельск : САФУ, 2017. — С. 193—196.

15. Гордиенко, Н. В. Социально-педагогическое исследование дезадаптированных детей и подростков в практике социального педагога / Н. А. Гордиенко, Э. В. Погосян // Школьная педагогика. — 2017. — № 1 (8). — С. 4—7.

УДК: 159.9

В. В. Терещенко, А. Л. Хомяков

Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия

О СПЕЦИФИКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ)

Статья посвящена значимой на сегодняшний день проблематике сопровождения личностной зрелости в рамках вузовского обучения. Задача исследования состоит в анализе степени разработанности данного вопроса в психологической науке. В выводах подчёркивается многоаспектность проблемы, делается акцент на том, что работы по сопровождению направлены на профессиональное определение будущих студентов, а не на личностную зрелость, хотя это направление следует считать более приоритетным, что требует дальнейшей разработки.

Ключевые слова: зрелость; личностная зрелость; процесс сопровождения, самоактуализация; самообъективация.

Библиогр.: 14 назв.

V. V. Tereschenko, A. L. Khomyakov

Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation

ON THE SPECIFICITY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE STUDENT'S PERSONAL

MATURITY IN THE CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATION (THEORETICAL ASPECT OF THE PROBLEM)

The article is devoted to the measurement of today's problem of supporting personal maturity in the framework of university education. The task of the study is to analyze the degree of development of this issue in psychological science. The conclusions emphasize the multidimensionality of the problem, emphasizing that the support work is aimed at the professional definition of students' observation, and not at personal maturity, although this direction should be considered a higher priority, which requires further development.

Keywords: maturity; personal maturity; follow-up process; self-actualization; self-objectification.

Bibliogr.: 14 titles.

Введение. В последнее десятилетие наше общество претерпевает большие изменения, всё стремительнее протекают социокультурные процессы и трансформации. Несомненно, это оказывает влияние на личность, на смену её ценностных ориентаций. Условия социальной неопределенности заставляют сменить прежние паттерны поведения на новые. Актуальность исследования состоит в том, что к системе высшего образования все в большей степени начинают применяться современные требования по подготовке будущих специалистов. Перед вузами стоит задача подготовить осознанную, ответственную личность, способную к рефлексии, к применению креативного подхода к учебным целям. Требуются творческие навыки, способность применения и адаптации инновационных технологий, что неминуемо ведет за собой обновление всей системы психолого-педагогического сопровождения. Личностная зрелость, именно тот социокультурный фактор, который ведёт к оптимизации личности. Однако большинство вузов, к этому вызову в данный момент не готовы и яблоком раздора тут служит применение схоластической системы обучения, которая направлена лишь на передачу сухих знаний. Инновационные процессы, только лишь частично начинают обрывать корни и им не хватает подпитки. Сама по себе система общего и профессионального образования предлагает обучающемуся готовые цели, жесткое, стандартизированное содержание, устоявшиеся формы работы и контроля. Подобная организация педагогического процесса по сути исключает

необходимость и возможность выбора и построения ими собственной программы образования и самообразования, снимает с них личную ответственность за процесс и результат обучения. Вузы нуждаются в выстраивании оптимальной системы психолого-педагогического сопровождения студентов на всех этапах обучения. В настоящее время, по мнению Л. М. Митиной, целесообразно вырабатывать творческие навыки, предоставляя студентам условия для самовоплощения своей личности через активные формы работы. Ведь «превращение ученика в субъекта, заинтересованного в самоизменении, обуславливает в дальнейшем становление его как профессионала, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию» [1, с.29]. Диада отношений «преподаватель-студент», требует активного взаимодействия, важно создать атмосферу успеха, позитивный настрой. И тут мы и выходим на понятие личностной зрелости, среди характеристик которой можно выделить: самостоятельность, ответственность за принятые решения, самопринятие, рефлексия и толерантность. Тут нет место инфантильности, инфантильные люди они незрелы, их суждения не несут смысловой ценности, наивность ведет к принятию необдуманных решений. Устаревшие модели взаимодействия требуют обновления, личностно-ориентированный подход, вот что должно является нашей основной доминантой в этом исследовании. Именно такая ориентация позволяет повысить эффективность общения внутри образовательной системы, её основной фокус направлен на самореализацию студента.

Основная часть. Исследуемая проблема психолого-педагогического сопровождения личностной зрелости студента в условиях вузовского образования является многоаспектной, что даёт нам большое подспорье для дальнейших выводов. Важный её аспект-личностная зрелость, её описание, встречается у многих отечественных и зарубежных авторов. Размах ориентиров тут многогранный: содержательная часть, проблема дефиниции понятия «личностная зрелость», её структура основные показатели и др. Прежде всего, стоит обратить внимание на само понятие зрелость, которое, по мнению М. Г. Остроушко можно понимать в четырех формах: «как стадия развития, как общая тенденция развития, как результат достижений дифинитивной стадии

развития и как развитие разных модулей психической организации (биологическая, эмоциональная, интеллектуальная, нравственная, социальная зрелость)» [2, с.18]. В общей психологии выделяют психологическую, эмоциональную и личностную зрелость, последняя и будет являться нашим объектом исследования.

Проблема содержания личностной зрелости проанализирована в работе Б. Г. Ананьева «Человек как предмет познания», где он указывает на гетерохронность зрелости в её основных формациях: «наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает» [3]. Это период вступления, как говорит Л. А. Головей, во все виды социальной активности, положительное влияние которого влечёт за собой достижение той самой личностной зрелости. «Личностная зрелость во многом совпадает со зрелостью характера, что предполагает его полноту (богатство отношений), силу (волевое преодоление жизненных трудностей), цельность (единство множества отношений, иерархия мотивов, наличие главного смысла жизни) и оригинальность (самобытность, подлинность)» [4]. Если мы обратимся к работе Д. А. Леонтьева, то он связывает личностную зрелость с личностным потенциалом, под которым понимает «... те особенности личности, которые стоят за хорошей саморегуляцией и позволяют предсказывать успешную саморегуляцию» [5, с.42]. Те, кто обладает высокой саморегуляцией отличаются активностью психических процессов, их продуктивностью и гибкостью. Наоборот, те, кто имеет низкий уровень личностного потенциала отличаются пассивностью, им характерна виктимность и вызванная ею ригидность, что зрелой личности присуще быть не может. В свою очередь К. А. Абульханова-Славская устанавливает, что одним из проявлений зрелости личности, есть «способность установить тот свой «порог», при котором она считает удовлетворенными, свои материальные потребности и начинает рассматривать их лишь как одно из условий жизни, направляя свои жизненные силы на другие цели. Эта способность личности «переключить» свои жизненные стремления с материальных на другие ценности и является, собственно, показателем того, что она начала жить личной жизнью» [6]. А. А. Бодалев в книге «Личность и общение»,

указывает на идейную зрелость человека, которую видит в умении «объективно фиксировать главное в окружающих его людях» [7]. Также можно отметить его следующую цитату: «Если человек, достигший совершеннолетия, ведет себя в различных ситуациях в соответствии с общечеловеческими нормами морали, и основные ценности жизни стали его собственными ценностями, значит можно с уверенностью говорить о его личностной зрелости. В других случаях, когда он в одних случаях соблюдает, а в других случаях соблюдает грубые меры, одни ценности проявляются, а против других восстаний, доказывая это своими поступками, можно с полным правом утверждать, что он в отношении личности оказывается зрелым только частично» [7, с. 32]. Если подытожить отечественные исследования, связанные с данным вопросом, то критерии зрелости были различны: ответственность (П. Я. Гальперин, А. Г. Асмолов); субъектные характеристики личности (Д. А. Леонтьев, Л. И. Анциферова), способность ставить реальные цели (Б. С. Братусь), автономия (Л. И. Божович).

Обращаясь к зарубежным исследователям, в плане уже упоминаемой саморегуляции П. Фресс и Ж. Пиаже отмечают: «Зрелость характеризуется главным образом развитием самоконтроля и усвоением реакций, адекватных различным ситуациям, с которыми мы сталкиваемся... Ребенок безоружен перед полным неожиданностей физическим миром и перед сложными социальными ситуациями, в которых он может оказаться. Взрослый предвидит ситуации, с которыми он может столкнуться, способен адаптировать к ним свои реакции в гораздо большей мере, чем ребенок. С другой стороны, даже если он не всегда может избежать эмоций, он способен по крайней мере затормозить двигательные реакции и крики, что зависит от волевого контроля» [8]. Конечно, творцом в изучении личностной зрелости является Г. Олпорт, который уделил этому наиболее полное всестороннее внимание. Олпорт считал, что «нелегко описать единство и конкретное многообразие абсолютно зрелой личности, так как способов развития столько же, сколько развивающихся, и в каждом случае здоровье, являющееся конечным продуктом, уникально». [9, с. 331]. Его основополагающей работой являлась «Становление личности», в ней он довольно простым языком выделяет критерии такой

личности: «здоровая личность активно овладевает своим окружением, демонстрирует определенное единство личности и способна правильно воспринимать мир и себя. Такая личность стоит на собственных ногах, не предъявляя чрезмерных требований другим». Подводя итог рассуждения Г. Олпорта, то в трактовке И. С. Кона, зрелая личность есть: «личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способна правильно воспринимать людей и себя» [10, с.177]. Среди новых концепций личностной зрелости, интерес, на наш взгляд, представляет концепция психологической суверенности С. К. Нартовой-Бочавер. Она предлагает выделить шесть измерений приватного пространства (физическое тело, территория, личные вещи, привычки, социальные связи и ценности) и отмечает, что нарушение даже одного из измерений может нарушить процесс становления личностной зрелости, депривируя его целостность [11, с.156]. В этом отношении зрелая личность, эта, которая умеет правильно обозначить свои личностные границы, правильно понимать пределы личностной ответственности, не перегружая себя её чрезмерностью.

Другим важным аспектом работы является собственно само понимание процесса психолого-педагогического сопровождения личностной зрелости в рамках вузовского образования. Проблематика в данном вопросе является малоизученной, степень разработанности невелика, что и представляет, как говорит Л. В. Ключкова, научный интерес [12]. Стоит понимать, что личностный рост студента тесно связан с процессом чётко выстроенной системы сопровождения, которая должна иметься в каждой образовательной организации. Достижение цели развития личностной зрелости, её процесс, должен быть структурно включенным в общую организацию обучения. Тут примечательна мысль А. И. Волковой: «поддерживающее развитие» представляет собой возможность саморазвития, предоставляемую субъекту» [13, с. 19—22]. Безусловно, студент на протяжении всего периода обучения будет включаться в разнообразные виды работ, как индивидуальных, так и групповых, и он несомненно будет нуждаться в педагогической поддержке. Многие учёные говорят про важность комплексного подхода при воспроизведении

процесса сопровождения. Так, И. М. Шилова в своей статье используют следующий комплекс технологий: развивающая диагностика, тренинги профессионального, личностного развития и саморазвития, психологическое консультирование, проектирование альтернативных сценариев профессиональной жизни. Особое внимание автор уделяет психологическому сопровождению первокурсников, на уровне адаптации. Она пишет следующее: «необходимо провести диагностику готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов обучения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок. Кроме того, необходимо оказывать помощь и поддержку первокурсникам в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности, в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами; проводить консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности; корректировать профессиональное самоопределение» [14]. Несомненно, что эффективность психолого-педагогического сопровождения зависит от скоординированной работы всех участников образовательного процесса, важно выявить профессиональный потенциал студентов, их мотивационные и личностные установки, а это невозможно без сочетания воспитательной и психологической работы. Важно сформировать профессиональные качества будущего специалиста, и процесс психолого-педагогического сопровождения ведет именно к этому, что выражается в постоянном мониторинге психологических свойств личности с помощью специальных методов воздействия.

Подводя итог вышеуказанным исследованиям, процесс психолого-педагогического сопровождения можно представить как вид межличностного взаимодействия участников образовательного процесса. Этот процесс направлен на помощь студенту в становлении личностных позиций, повышение уровня самореализации, самоосуществления, самоорганизации жизненного пути, установление гармоничных отношений с окружающим миром и самим собой. Это не новая форма взаимодействия, но, к сожалению, она не всегда успешно реализуется в образовательных учреждениях, практика внедрения не выработана, что актуализирует проблему выработки механизмов такого

взаимодействия. Вузам требуется эффективная программа психолого-педагогического сопровождения в целом, а в ракурсе изучения нашей тематики личностной зрелости, трудность становится ещё более яркой и значимой. Ведутся вопросы о создании универсальной модели, которая будет учитывать специфику вузов, тем самым не ограничивая их, а принимая инициативы.

Заключение. Таким образом, проблематика личностной зрелости, в совокупности с её психолого-педагогическом сопровождением требует более детальной разработки. В основной своей части, работы по сопровождению направлены на профессиональное определение будущих студентов. В данный момент вузы нуждаются в построении эффективной модели, которая будет исходить не из полученной специальности или рабочей программы преподаваемых дисциплин, требуется общая квалифицированная программа. И задачей сегодняшних просветителей становится выработка комплекса действий, которые будут максимально способствовать развитию зрелой личности. Важно, чтобы студент в ходе своего образования, не потерял интерес к своему личностному и профессиональному росту, нужно грамотно выработать учебные курсы, которые ориентированы на активное взаимодействие преподавателей и студентов и будут способствовать развитию творческой, уверенной в себе личности.

Список цитируемых источников

1. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28—38.
2. Остроушко, М. Г. Взаимосвязь личностной зрелости и практического интеллекта руководителя (на примере личности руководителя «линейного» уровня организации здравоохранения) [Электронный ресурс] / М. Г. Остроушко. — Режим доступа: <https://docspace.kubsu.ru/docspace/bitstream/handle/1/1459/%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%9E%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D1%83%D1%88%D0%BA%D0%BE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. — Дата доступа: 09.01.2022.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Электронный ресурс] / Б. Г. Ананьев. — Режим доступа: http://www.dou4sun.ru/files/File/biblioteka_ananiev-man-reflection.pdf. — Дата доступа: 09.01.2022.

4. Головей, Л. А. Психологическая зрелость личности [Электронный ресурс] / Л. А. Головей: — Режим доступа: <https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/5918/1/Psychological%20maturity%20of%20personality.pdf> — Дата доступа: 09.01.2022.
5. Личностный потенциал зачем, что и как? [Электронный ресурс]. — Режим доступа : https://iro86.ru/images/documents/UMO/Leontiev_LP.pdf . — Дата доступа: 09.01.2022.
6. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль., 1991 — 299 с.
7. Бодалев, А. А. Личность и общение[Электронный ресурс] / А. А. Бодалев. — Режим доступа: [http://gpa.cfuv.ru/courses/ospedmast/Doc/%D0%9A%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8%20%D0%B2%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%20\(pdf\)/%D0%91%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%20%D0%90.%D0%90.%20%D0%9B%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C%20%D0%B8%20%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5.PDF](http://gpa.cfuv.ru/courses/ospedmast/Doc/%D0%9A%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8%20%D0%B2%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%20(pdf)/%D0%91%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%20%D0%90.%D0%90.%20%D0%9B%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C%20%D0%B8%20%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5.PDF) . — Дата доступа: 09.01.2022.
8. Фресс, П. Экспериментальная психология. Вып. V. / П. Фресс, Ж. Пиаже, — М.: Прогресс, 1975 — 288 с.
9. Олпорт, Г. Становление личности : Избранные труды. / Г.Олпорт. — М.: Смысл, 2002. — 462 с.
10. Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон // Социологическая психология. Социологическая психология : Избр. психол. тр. / И. С. Кон. — М.: Моск. психол.-социал. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 1999.— С. 177—193
11. Нартова-Бочавер, С. К. Психологическая суверенность как критерий личностной зрелости. // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. — М.: Институт психологии РАН, 2007. — С. 149—173
12. Ключкова, Л. В. Развитие личностной зрелости студентов во взаимодействии с преподавателями в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] / Л. В. Ключкова.— Режим доступа: <https://upload.pgu.ru/iblock/c48/dissertatsiya-klochkovoy-l.v.-.pdf> . — Дата доступа: 09.01.2022.
13. Волкова, А. И. Психологическая поддержка развития личности субъекта воспитания как фундаментальная основа современной педагогики / А. И. Волкова // Развитие личности в образовательных системах южнороссийского региона: тезисы докладов VI годичного собрания Южного отделения РАО и XXVII региональных психолого-педагогических чтений Юга России / Науч. ред. А. А. Греков, И. Б. Котова. — Ростов н/Д.: изд-во РГПУ, 1999. — С. 19—22.
14. Шилова, И. М. Психологическое сопровождение студента в процессе профессионального обучения и воспитания[Электронный ресурс] / И. М. Шилова // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2016. — №1 (64). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-studenta-v-protssesse-professionalnogo-obucheniya-i-vospitaniya> . — Дата доступа: 09.01.2022.

Ю. С. Фищук, В. А. Фогуэлл

*БИП — Университет права и социально-информационных технологий, Минск,
Беларусь*

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье анализируется важность внедрения арт-терапевтического подхода в образовательную среду. Рассмотрены возможности арт-терапии как инструмента повышения профессиональной и личностной компетентности. Сделан акцент на том, что привлечение студентов-психологов к контакту с собой через метафору, через создание творческого продукта способствует гармонизации внутреннего состояния, оптимизации внутренних ресурсов, выстраиванию конструктивного взаимодействия с собой и окружающим миром. Пилотажное исследование, описанное в статье, направлено на формирование позитивного самовосприятия, повышение положительного отношения к собственному телу, принятие собственной уникальности, повышение интереса к собственной личности, как на одобрение себя в целом, так и ожидания положительного отношения к себе от окружающих. Полученные результаты показывают положительное терапевтическое воздействие обучения основам арт-терапии на самоотношение студентов.

Ключевые слова: арт-терапия; образ собственного тела; самоотношение.

Библиогр.: 2 назв.

U. S. Fishuk, V. A. Fogwell

BIP — University of Law and social-information technologies, Minsk, Belarus

ART-THERAPEUTIC ACCOMODATION OF EDUCATION PROCESS

Following article attempts to analyze the importance of implementing art-therapeutic methods into educational environment. Article examines possibility of art-therapeutic practices to provide an instrument for increasing professional and personal competence among students. Article accentuates, that engaging students into productive dialog through offering them a metaphorical exercise, through participation in artistic endeavor, provides harmonization of interior conditions, optimization of inner resources and development of constructive communication with and between inner selves and outer environment. Pre-requisite research, presented in the following article, finds its objectives in developing self-confidence, increasing positive understanding of own physicality and personality, developing a practice of self-appreciation, as well as acceptance of self-uniqueness, among students. Results, acquired in the process of presented research, do display positive therapeutic effects, experienced by most students

through their self-perspective under influence of studying the basics of art-therapeutic methods and practices.

Key words: art therapy; body image; self-perception.

Ref.: 2 titles.

Введение. Развивающий и поддерживающий потенциал арт-терапевтических техник делает арт-терапевтические услуги на современном психологическом рынке весьма востребованными. Успешность метода арт-терапии заключается прежде всего в его ресурсности и экологичности. Арт-терапия мягко через метафору поднимает из глубин бессознательного спрятанные части личности и подсвечивает их с помощью терапевтического процесса, встраивая в структуру личности как новый конструктивный опыт.

Согласно Резолюции Арт-терапевтической ассоциации, арт-терапия характеризуется как «система психологических и психофизических лечебно-коррекционных воздействий, основанных на занятиях клиентов/пациентов изобразительной деятельностью, построении и развитии терапевтических отношений. Она может применяться с целью лечения и предупреждения различных болезней, коррекции нарушенного поведения и психосоциальной дезадаптации, реабилитации лиц с психическими и физическими заболеваниями и психосоциальными ограничениями, достижения более высокого качества жизни и развития человеческого потенциала» [1]. Данное определение соответствует общепринятому определению арт-терапии в разных странах.

Уникальность арт-терапевтического процесса заключается прежде всего в его триадичности: клиент, арт-терапевт, арт-продукт. Мягкое сопровождение клиента в процессе создания творческого продукта, позволяет актуализировать и обнаружить творческий потенциал личности. Последующая терапевтическая, трансформационная работа связана с активным взаимодействием с созданным арт-продуктом. Аналитические вопросы способствуют самораскрытию и самопознанию, позволяют увидеть клиенту себя в ином ключе, познакомиться с новыми гранями себя, открыть что-то новое, истинное в себе. Метафоричность созданных образов позволяет более быстро и с определенной долей легкости находить ответы и подсказки на задаваемые вопросы. Заключительным и не

менее важным этапом в использовании каждой из арт-техник является присваивание полученного опыта через обращение к реальным поступкам и действиям клиента, акцент на применении и встраивании нового опыта в повседневную жизнь.

Наряду с клинической и социальной, активно развивается и педагогическая модель арт-терапии [1]. Задачи данной модели состоят прежде всего в социализации и воспитании личности посредством творческой активности. В процессе реализации арт-педагогической модели решаются вопросы идентичности, самооценки и самоотношения, межличностных отношений, учебной мотивации, планирования будущего, развития целеполагания, повышения эффективности деятельности, расширения поиска ресурсов и возможностей, навыков управления стрессом, саморегуляции и здоровьясбережения.

В качестве инструмента психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса, повышения практических навыков и формирования профессиональных компетенций на базе кафедры психологии и педагогики Учреждения образования «БИП — Университет права и социально-информационных технологий» открыта студенческая научно-исследовательская лаборатория «Синтез психологии и искусства: исцеляющий потенциал». Участники лаборатории знакомятся с теоретическими и методологическими основами арт-терапии, с особенностями использования арт-терапевтических техник с разными клиентскими группами, осваивают арт-техники на основе полимодального подхода в арт-терапии. Опираясь на позиции того, что компетентная работа психолога строится, прежде всего, на знаниях развития, понимании функционирования, постижении различных закономерностей психики человека, мы поставили перед собой цель по выявлению наиболее успешных алгоритмов сочетания теоретического и практического освоения дисциплины «Основы арт-терапии», ссылаясь на опыт накопленный в процессе работы научно-исследовательской лаборатории.

Основная часть. Прежде всего, нами была предпринята попытка осмыслить и проанализировать влияние арт-терапевтических занятий не столько на профессиональное, сколько на личностное становление студентов-психологов. В результате чего нами было организовано поисковое исследование.

Приоритетным направлением исследования стало изучение самоотношения, а именно отношение студентов к своему телу и отношение к себе как к личности.

Вопросу самоотношения в психологической литературе уделено приоритетное внимание, это обусловлено значимостью темы, ведь позитивное отношение к себе, понимание себя, своих потребностей, признание своих качеств и личностных черт способствует более гармоничному и полноценному проявлению в социуме. Учеными для описания данного явления применяются различные психологические категории: самоотношение (Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), установка (Д. Н. Узнадзе), социальная установка (И. С. Кон), психология отношений (В. Н. Мясищев), глобальная самооценка (У. Джеймс), самопринятие, самоактуализация (К. Роджерс). Однако несмотря на это разнообразие подходов к терминологии, можно смело отметить, что самоотношение — одно из важнейших отношений социального бытия человека.

Самоотношение состоит из трех взаимодополняющих друг друга компонентов: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Когнитивный компонент способствует осознанию себя как личности, формированию устойчивых представлений о себе. Эмоциональный компонент реализуется как установка относительно себя. В. В. Столин рассматривает такие составляющие компонента как: симпатия — антипатия; уважение — неуважение; близость — отдаленность. Данные характеристики важны не только для оценки себя, но и формируют отношение человека к окружению. Поведенческий (конативный) компонент характеризуется выбором стратегий и тактик поведения личности по отношению к себе и другим людям, а также готовность к таким действиям [2].

Итак, самоотношение во многом зависит от взаимоотношений с другими через призму когнитивного, эмоционального и поведенческого среза. В то же время нам хотелось отметить и то, что самоотношение не зависит в определенной степени и от переживаемого человеком физического образа «Я». В современной научной литературе делается акцент на проблеме роста неудовлетворенности образом собственного тела. В то же время отношение к собственному телу, удовлетворенность своей

внешностью является важным саморегулирующим фактором, определяющим самовосприятие и поведение человека. Положительная оценка своей внешности в сознании человека и в суждениях окружающих может существенно повлиять на позитивность его Я-концепции в целом. Наоборот, отрицательные реакции могут повлечь за собой снижение общей самооценки.

Основываясь на том, что успешная профессиональная реализация специалиста помогающей профессии во многом базируется на индивидуальном опыте личностной проработки, глубинном проживании на себе арт-терапевтических техник, нами была предложена гипотеза о том, что обучающая программа по дисциплине «Основы арт-терапии» может оказывать комплексное терапевтическое воздействие, способствующее положительному самоотношению, позитивной оценки себя и своих возможностей, своего тела, лучшему пониманию самого себя.

В исследовании принимали участие 20 студентов-психологов 3 курса. Лекционные и практические занятия проводились на протяжении трех месяцев с периодичностью один раз в неделю.

Целью исследования было выявить влияние арт-терапевтических техник на изменение самоотношения. Эта цель конкретизировалась в следующих задачах:

- 1) провести диагностику самоотношения до прохождения обучения основам арт-терапии;
- 2) вести наблюдение за изменениями в поведении испытуемых в процессе обучения;
- 3) провести повторную диагностику после завершения обучения.

Для реализации поставленных задач были выбраны следующие методики. Тест цветоуказания неудовлетворенности собственным телом (The Color-A-Person body dissatisfaction Test, САРТ), который отвечает за диагностику отношения испытуемого к своему телу, внешности. Опросник самоотношения (ОСО) В. В. Столина, который сосредоточен на диагностике отношения испытуемого к себе как к личности.

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе были подобраны соответствующие методики и составлен план арт-терапевтической программы.

На втором этапе была проведена первичная диагностика испытуемых. Она выявила ряд отклонений в показателях «аутосимпатии» и «самопринятия» испытуемых.

Третий этап представлял непосредственно весь процесс обучения. Лекционные занятия включали информационную часть, связанную с предоставлением информации о различных арт-направлениях, особенностях проведения арт-сессий, характеристики различных арт-материалов, особенности проведения арт-консультаций. Практические и лабораторные занятия включали практическую часть с использованием различных видов творческой деятельности. Нами был использован полимодальный подход в обучении.

Четвёртый этап включал повторную диагностику, статистическую обработку данных и личные беседы с испытуемыми.

Арт-терапевтическая программа, помимо приоритетного арт-направления изотерапии, включала изучение таких направлений как: библиотерапия, фототерапия, тестопластика, куклотерапия.

С целью понимания себя, своих потребностей, осознания себя как личности, повышения самооценности были изучены следующие арт-направления:

- Мандалотерапия, включающая работу с готовыми мандалами, интуитивный рисунок в круге, а также плетение мандалы.

- Библиотерапия, предполагающая аналитическую работу с текстом, написание собственных терапевтических текстов.

- Фототерапию, в процессе которой происходило активное взаимодействие с готовыми фотографиями, создавалась серия тематических фотографий, коллажирование.

С целью принятия собственной телесности и индивидуальности, осознания красоты и уникальности тела, были проведены занятия по арт-направлениям:

- Куклотерапия, в ходе которой создавались куклы-мотанки, с последующей самопрезентацией.

- Тестопластика, предполагающая работу с воском, пластилином.

Применение техник арт-терапии дополнялось феноменологическим исследованием с применением методов

наблюдения, экспертных оценок, дневников саморефлексии, творческой работы и итогового эссе «Что мне показало данное путешествие?». Диагностика проводилась дважды: в начале занятий и в конце (через три месяца обучения). Достоверность различий между исходными показателями и показателями в конце обучения рассчитывалась с применением Т-критерия Вилкоксона.

При сопоставления исходного и итогового показателей по методике САРТ, было установлено наличие статистически достоверных положительных сдвигов по общему параметру, включающему оценку всех частей тела, в сторону более позитивного восприятия своего тела ($T = 20$; $p \leq 0,01$). А также статистически достоверные положительные сдвиги по двум комбинированным показателям. Комбинированный показатель Score 1 представляет оценки четырех зон тела: области живота, верхней части бедер, ягодиц, нижней части бедер ($T = 28$; $p \leq 0,01$). Комбинированный показатель Score 2 включает в себя оценку таких областей тела, как волосы, лицо, плечо, плечевой пояс, предплечье, грудь, верхнюю часть живота, кисти рук, голени и стопы ($T = 7$; $p \leq 0,01$).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что включенность в арт-терапевтический процесс самоисследования способствует более позитивному самовосприятию, а создание арт-объектов собственноручно, повышению положительного отношения к собственному телу. Интересным фактом является то, что наиболее положительное изменение произошло в принятии тех частей тела, которые являются видимыми для окружающих, что говорит о более открытой и смелой готовности презентовать свою уникальность миру.

Анализируя показатели по методике ОСО, получены также статистически достоверные изменения после прохождения обучения «Основы арт-терапии». Анализ результатов проводился по 5 обобщенным и 7 дополнительным шкалам. Показатели по 5 обобщенным шкалам по группе при повторном обследовании превышают исходные показатели. Обнаружены статистически значимые сдвиги по шкалам «аутосимпатия» ($T = 50$; $p \leq 0,05$) и «ожидаемое отношение от других» ($T = 14$; $p \leq 0,01$). Согласно полученным данным, можно отметить более позитивную

самооценку, одобрение как себя в целом, так и ожидание положительного отношения к себе от окружающих.

Анализ данных по 7 дополнительным шкалам показал статистически значимое изменение большинства показателей. Обнаружены статистически значимые сдвиги по шкалам «самоуверенность» ($T = 15$; $p \leq 0,01$), «отношение от других» ($T = 28$; $p \leq 0,01$), «саморуководство, самопоследовательность» ($T = 26$; $p \leq 0,01$), «самоинтерес» ($T = 19$; $p \leq 0,01$), «самопонимание» ($T = 13$; $p \leq 0,01$). Группе характерно появление большей уверенности в себе, своих силах, понимания своих возможностей, осознания своих сил и ответственности за результаты своих действий, понимание обоснованности и последовательности своих внутренних интенций. Также следует отметить заинтересованность в собственном «Я», повышение ощущения ценности собственной личности, одобрение себя и проявления согласия с самим собой. Также можно говорить о повышении интереса к собственной личности, собственным мыслям и чувствам, осознание и ощущение ценности себя для окружающих.

Заключение. Личность, как единая структура, вне всяких сомнений была и остается наиболее важным объектом изучения психологии. Индивидуальные особенности, переживания и устремления каждого человека в сумме формируют социум и влияют на окружающий мир. В норме, личность одинаково положительно настроена в отношении как общества, так и себя самой. Следует отметить, что самоотношение зависит как от самовосприятия (принятие собственных идеалов, стремлений, последствий собственных действий, восприятие собственной внешности), так и от предположения того, как ее воспринимают другие (отношение окружающих). Если личность находит свои качества приемлемыми для реализации желаемых достижений и самореализации, то ее отношение к себе имеет положительную окраску, если же качества личности, по ее мнению, мешают ее развитию и самореализации — наступает внутренний конфликт. Арт-терапия позволяет преодолеть барьеры, встраиваемые личностью с целью сокрытия нежеланных качеств прежде всего от себя, помогает понять и принять себя во всем многообразии проявлений, мягко и планомерно раскрыть свой внутренний

потенциал. Арт-терапевтические занятия позволяют увидеть внутренние конфликты, выявить наиболее волнующие вопросы и определить путь разрешения сложившихся недоразумений.

Анализ данных в целом позволяет предположить оказание положительной динамики обучения основам арт-терапии на студентов-психологов. Учитывая рост и расширение психологической науки и практики, данное пилотажное исследование предполагает дальнейшее усовершенствование программы (внедрение инновационных арт-методов обучения психологов) и условий проведения (расширение спектра диагностируемого инструментария, наличие контрольной группы, увеличение числа испытуемых).

Список цитируемых источников

1. Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности: сборник материалов третьей всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. А. И. Копытина. — СПб.: Скифия-принт, 2018. — 180 с.

2. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : МГУ, 1983. — 284 с.

УДК: 364.27

А. С. Ходенкова, А. В. Ошланова, Е. Н. Приступа

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

ФАКТОРЫ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена актуальной проблеме распространения химических зависимостей среди подростков. За последние несколько лет отмечается значительное увеличение алкогольной, наркотической и никотиновой аддикции в молодежной среде. Данное явление наблюдается как во всем мире в целом, так в частности и в Российской Федерации. В статье анализируются и определяются факторы риска, способствующие формированию у подростков химических зависимостей.

Ключевые слова: подростки; факторы риска; химическая зависимость.

Библиогр.: 6 назв.

RISK FACTORS FOR CHEMICAL DEPENDENCE IN ADOLESCENTS

The article is devoted to the actual problem of the spread of chemical addictions among adolescents. Over the past few years, there has been a significant increase in alcohol, drug and nicotine addiction among young people. This phenomenon is observed both throughout the world as a whole, and in particular in the Russian Federation. The article analyzes and identifies risk factors that contribute to the formation of chemical addictions in adolescents.

Keywords: teenagers; risk factors; chemical dependency.

Ref.: 6 titles.

Введение. Подростковый возраст является по-своему непростым этапом в жизни человека. В данный период подросток, ощущая себя уже не ребенком, в большей мере хочет, чтобы остальные люди воспринимали его, как взрослого и независимого человека. Дети в подростковом возрасте наиболее подвержены различного рода влияниям, в том числе и негативным, которые способны привести к тяжелым последствиям. Одним из таких последствий является формирование химической зависимости.

Согласно Всемирной организации здравоохранения, химическая зависимость — это «психическое или соматическое состояние, являющееся следствием повторного употребления естественного или синтетического психоактивного вещества». В данной статье будут рассмотрены такие виды химической зависимости как наркотическая, алкогольная и никотиновая.

Распространение данных зависимостей среди подростков представляет собой негативную тенденцию как во всем мире в целом, так в частности и в России. Так, например, согласно данным Генеральной прокуратуры, в 2018 году было насчитано 6 тысяч детей и подростков, употребляющих наркотические вещества. По сведениям Министерства внутренних дел за 2021 год, число отравлений среди молодежи от наркотических веществ возросло на 60% в сравнении с предыдущим годом. Согласно отчету Федеральной службы государственной статистики за 2019,

четверть россиян в возрасте старше 15 лет потребляет табачные изделия. По данным Министерства здравоохранения, в 2016 году 60 тысяч подростков состояли на учете в наркодиспансерах как склонные к алкогольной зависимости.

Исходя из вышеизложенных данных, можно сделать вывод о том, что проблема распространения химических зависимостей является по-настоящему актуальной проблемой, которая требует нахождения путей для её решения. Именно поэтому важной задачей на данный период времени является поиск возможностей и методов преодоления данной проблемы.

Кроме того, важно в первую очередь уделить внимание именно факторам риска, которые способны привести подростков к химическим зависимостям, так как источник проблемы всегда кроется в причинах, а не в следствии. Именно поэтому важным представляется изучение факторов риска, которые провоцируют распространение химических зависимостей среди молодежи.

Данному вопросу посвящен ряд научных работ. Исследование тенденции курения среди подростков отражено в работе Н. Р. Капустиной и Л. П. Матвеевой. Анализом влияния семьи на формирование никотиновой зависимости занимались Т. П. Васильева, Н. А. Намова, О. Ю. Арсеевкова, М. Д. Васильев, Г. Е. Шукурлаева, Э. Х. Хайретдинова. Изучению факторов риска возникновения наркотической зависимости посвящено исследование Л. В. Шабановой и О. В. Фирсовой и т.д.

Основная часть. Практика психологического консультирования несовершеннолетних показывает, что проблема внутрисемейных конфликтов актуальна для большинства семей, имеющих детей в подростковом возрасте. Наиболее негативные чувства и недоверие у взрослых вызывают именно подростки. Главное, что пугает взрослых — это непредсказуемость подростков, жизнь которых полна контрастов, перемен, экспериментирования и роста. Эти перемены свидетельствуют о наступлении времени, когда растущий человек вступает в пору активного взаимодействия со сверстниками, выбора своего стиля общения и стиля жизни в целом. Стремительные изменения, происходящие в организме и в психике подростка, приводят к потере взаимопонимания с родителями и создают серьезные проблемы внутрисемейного взаимодействия [1].

Особенно остро проблема внутрисемейных конфликтов стоит в семьях, которые воспитали подростков, склонными к употреблению психоактивных веществ. Нарушение детско-родительских отношений, которые ранее способствовали зависимому поведению детей, особенно резко проявляются, когда наступает подростковый возраст. Однако это время открывает для семьи и определенные потенциалы нормализации отношений. С одной стороны, родители начинают осознавать реальность угрозы зависимого поведения для жизни и здоровья их ребенка и в большей степени готовы сотрудничать со специалистами, оказывающими психолого-педагогическую и социальную помощь семье и детям. С другой стороны, сами подростки в силу своего взросления становятся способны учиться понимать природу и осваивать приемы преодоления конфликтов [1].

Т. П. Васильева, Н. А. Намова, О. Ю. Арсеенкова, М. Д. Васильев, Г. Е. Шукурлаева, Э. Х. Хайретдинова в своем исследовании выделяют семью как фактор приобщения подростков к курению. В ходе работы авторами было анкетировано почти 670 подростков. На основании полученных данных были сделаны следующие выводы: во-первых, около трети курящих подростков воспитывается в неполной семье. Во-вторых, была выявлена корреляция между уровнем образования родителей и риском формирования у ребенка никотиновой зависимости. В семьях, в которых ребенок не курит, почти у половин родителей имеется высшее образования, и напротив, в семьях, в которых у ребенка есть никотиновая зависимость, процент тех, кто имеет высшее образования оказывается гораздо ниже. В-третьих, чем выше уровень достаток семьи, тем выше фактор формирования у подростка зависимости. Авторы объясняют это тем, что цены на табачную продукцию постоянно растут, поэтому дети из материально благополучных семей в большей мере могут быть подвержены формированию табачной зависимости. В-четвертых, самым основным фактором риска приобщения детей к курению авторы выделяют наличие членов семьи, у которых имеется данная зависимость. В большей мере это касается родителей, так как именно они задают образец поведения для ребенка. Почти у половины тех подростков, у которых есть зависимость, в семье отмечается пристрастие к табаку у ближайших родственников [2].

Н. Р. Капустиной и Л. П. Матвеевой было проведено исследование, направленное на изучение распространённости курения среди подростков, в котором приняло участие почти 1400 учащихся 10—11 классов. В результате работы выяснилось, что важную роль в формировании никотиновой зависимости играет окружение. Практически 80 % людей из круга общения курящих подростков, также являются потребителями табачной продукции. Большую часть составляют родители (50%), друзья и прочее окружение суммарно составляют отставшую половину. В исследовании также отмечается, что некоторые подростки начинали курить «за компанию», так как хотели показать свою независимость, взрослость. Среди других причин авторами также выделяется стресс, чувство обиды, одиночество и т.д. [3].

Исходя из вышеизложенных фактов, можно сделать вывод о том, что одним из самых основных факторов риска являться ближайшее окружение. В особенности это относится к родителям, так как именно они являются образцами поведения, которые транслируют свои ценности ребенку. Подростки, стремясь показать, что уже выросли, начинают подражать взрослым, а главные взрослые в жизни ребенка — это, безусловно, родители. Кроме того, если у подростка имеются курящие друзья, то он также может быть подвержен формированию никотиновой зависимости. Связано это может быть с тем, что подросток хочет соответствовать своему окружению, не выделяться.

Также стоит упомянуть о том, что в обществе закрепился стереотип о том, что курение является неким элементом взрослости. И опять же подростки стараются этому подражать и соответствовать. Среди других факторов риска можно выделить низкую самооценку, трудности в учебе, стресс, чувство одиночества и т.д.

Распространение наркомании, особенно среди молодого населения России, приняло за последнее десятилетие угрожающие размеры и приобрело черты социального бедствия. Отметим некоторые особенности и тенденции подростковой и юношеской наркомании в России:

- Во-первых, это рост объемов наркотических веществ на рынке и их доступность для молодого поколения;

- Во-вторых, значительное расширение ассортиментов наркотиков и их составляющих;

- В-третьих, тенденции к омоложению, более раннему возрасту употребления наркотических веществ [4].

Л. В. Шабанов и О. В. Фирсовой было проведено исследование, направленное на выявление причин потребления наркотических веществ, в котором приняло участие 550 подростка. Выборка состояла из социальных сирот и подростков, проживающих в родительских семьях. Исследование показало, что чуть более 30% респондентов, имели опыт употребления наркотических веществ. Причиной в 14% случаях послужило предложение друзей. Также в ходе исследования было выбрано 108 подростков. Первую половину составили подростки из «родительских семей», а вторую — социальные сироты. С помощью проективной методики, заключающейся в создании ситуации, в которой подростку человек из ближайшего окружения предлагает попробовать наркотические вещества, было выяснено, что 49 подростков приняли предложение, и важно заметить, что большую часть согласившихся (39 человек) составили социальные сироты. Группу отказавшихся подростков, наоборот, практически полностью составляют дети из семей. Авторы отмечают, что желание употреблять наркотическое вещества тесно связано с импульсивным желанием. Наиболее распространенной причиной употребления является знание подросток о том, что наркотические вещества вызывают «необычные переживания», которые помогают избавиться от негативных эмоций [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социальные сироты в большей мере подвержены негативному вниманию и составляют «группу риска». Отсутствие причастности к семье отрицательно сказывается на самочувствии подростков. Наркотик в данном случае воспринимается как способ избавления от обиды, незащитности, страхов, одиночества. Фактором риска употребления наркотических веществ может стать ближайшее окружение подростка.

Проблема алкоголизации подростков является многофакторной. Анализ литературных источников позволяет систематизировать и обозначить следующие аспекты, оказывающие влияние на

формирование алкоголизации подростков: социальные, психологические, биологические.

К социальным аспектам употребления алкоголя относится влияние культуральных особенностей, традиций, принятых в группе сверстников, семье, в обществе в целом, нарушенная социальная микросреда. Неблагоприятные семейные условия являются фактором риска алкоголизации подростков. Влияние на личность подростка оказывает стиль семейного воспитания, психологическая напряженность, конфликтность в семье, употребление алкоголя одним из родителей. Немаловажную роль в подростковой алкоголизации играют сверстники. Подросток, у которого референтной группой является группа сверстников, попадая в асоциально ориентированную группу, вынужден подчиняться нормам и принципам данной группы.

Психологические трудности подростка могут возникнуть не только в результате физического, полового созревания, но и как следствие кризиса личности или конфликта в общении с близким человеком. Причинами могут стать сложность самосознания (самоопределение), восприятие и оценка собственных возможностей, комплекс неполноценности, проблема идентификации, дисфункциональный опыт. Значимую роль на процесс употребления подростками алкоголя оказывает опыт переживания психотравм. Выявлено, часто подростки, употребляющие алкоголь, имели опыт переживания психологической травмы.

К биологическим факторам относят наследственные, или генетические, которые могут обуславливать предрасположенность к алкоголизму, однако прямо его не определяют. К настоящему времени накопился большой фактический материал, свидетельствующий о том, что дети, рожденные в семьях алкоголиков, более подвержены алкоголизму, чем дети здоровых родителей [6].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что любая химическая зависимость очень опасно влияет на формирование личности подростка. Источником появления таких зависимостей являются: сверстники, окружение, непонимание и конфликты с родителями, стресс, большие нагрузки, генетическая предрасположенность и множество других факторов. Для

снижения количества детей с зависимостью должны проводиться профилактические мероприятия, а также задачей взрослого является вовремя заметить и выявить употребление психоактивных веществ. Иначе, дальнейшее употребление может привести к серьезным и даже плачевным последствиям.

Список цитируемых источников

1. *Бондаревская, Р. С.* Профилактика зависимого поведения подростков в семейном воспитании / Р. С. Бондаревская // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. — 2014. — №2. — С. 147—163.
2. *Васильева, Т. П.* Семейные факторы в приобщении к курению несовершеннолетних / Т. П. Васильева [и др.] // Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья имени Н. А. Семашко. — 2021. — № 1. — С. 24—29.
3. *Капустина, Н. Р.* Курение в образе жизни детей и подростков / Н. Р. Капустина, Л. П. Матвеева // Вятский медицинский вестник. — 2020. — № 1(65). — С. 81—83.
4. *Ивлева, В. А.* Наркотическая зависимость как вид химической аддикции подростков г. Архангельска / В. А. Ивлева // Устойчивое развитие науки и образования. — 2018. — № 10. — С. 143—147.
5. *Шабанов, Л. В.* Сравнительный анализ ситуационного употребления наркотиков в молодежной субкультуре у подростков с разным семейным статусом / Л. В. Шабанов, О. В. Фирсова // Вестник Томского государственного университета. — 2013. — № 301. — С. 186—192.
6. *Кураш, А. В.* Особенности личности подростков с алкогольной зависимостью / А. В. Кураш, Н. В. Дудаль // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сб. статей по матер. VII Всероссийской научно-практ. конференции с междун. участием, 20—22 февраля 2017 года / отв. ред. Н. М. Швецов. — Йошкар-Ола : Стринг, 2017. — С. 267—271.

УДК:159.923:616.89-008.48:614.253.5:616-036.21:578.834.1

Т. Г. Шатюк, А. С. Слесарева

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ДИСТРЕССА У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

В статье рассматриваются вопросы, связанные с анализом последствий коронавирусной инфекции, которая оказала крайне негативное влияние на

личность медицинского работни. Особое внимание уделяется рассмотрению психоэмоциональных состояний, в которых оказываются медицинские работники. Исследование позволяет выделить существенные психологические особенности дистресса медицинских работников во время пандемии COVID-19, а также систематизировать и обобщить различные исследования личности медицинских работников.

Ключевые слова: дистресс, личность медицинского работника, пандемия COVID-19.

Рис.1. Табл.1. Библиогр.: 5 назв.

T. G. Shatiuk, A. S. Slesareva

F. Skorina Gomel State University, Gomel, Belarus

FEATURES OF DISTRESS OF MEDICAL WORKERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

The article discusses issues related to the analysis of the consequences of coronavirus infection, which had an extremely negative impact on the personality of a medical worker. Special attention is paid to the consideration of psychoemotional conditions in which medical workers find themselves. The study makes it possible to identify significant psychological features of distress of medical workers during the COVID-19 pandemic, as well as to systematize and summarize various studies of the personality of medical workers.

Keywords: distress, personality of a medical worker, COVID-19 pandemic

Fig.1. Table 1. Ref.: 5 titles.

Введение. В связи с пандемией COVID-19 деятельность медицинских работников проходит в экстремальных условиях. Специалисты переносят тяжелые физические нагрузки, текущие задачи являются испытанием профессиональных навыков. Безусловно, в этот период значительно возрастает риск профессионального выгорания, а также проявления депрессивных тревожных расстройств, симптомов дистресса. Сейчас существует мало исследований профессионального выгорания у медицинских работников во время пандемии коронавирусной инфекции [1, с. 12].

Проблема коронавирусной инфекции, которой Всемирная организация здравоохранения присвоила официальное название COVID-19, затронула все страны мира, вызвала огромное напряжение в обществе и негативно сказалась на различных

сферах жизни населения. Однако главный удар в этой тяжелой ситуации приняла на себя система здравоохранения, медицинские учреждения работающий в них персонал. Произошла оперативная реструктуризация медицинских учреждений, условия работы фактически соответствуют чрезвычайной ситуации: многие сотрудники подвержены повышенному риску заражения, разлучены с близкими людьми, работают в условиях повышенной физической и эмоциональной нагрузки, ответственности за жизнь наиболее тяжелых пациентов. Ежедневно врачи получают большое количество новой информации в виде приказов, методических рекомендаций, обучающих программ, что создает большую дополнительную нагрузку в форме постоянного информационного шума [1, с. 12–17].

Актуальность: особое значение в условиях пандемии приобретают исследования профессионального выгорания и эмоционального неблагополучия медицинских работников, поскольку они вынуждены работать в условиях экстремальной нагрузки и повышенной угрозы заражения.

Основная часть. Целью исследования является изучение особенностей дистресса у медицинских работников во время пандемии COVID-19.

На пути достижения цели необходимо решить ряд исследовательских задач:

- Провести теоретический анализ проблемы дистресса у медицинских работников во время пандемии COVID-19;
- провести эмпирическое исследование дистресса у медицинских работников во время пандемии COVID-19;
- охарактеризовать особенности дистресса у медицинских работников во время пандемии COVID-19.

Методы исследования: теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, классификация, систематизация, аналогия, обоснование; эмпирические методы: «Термометр дистресса» (DT) Дж. Холланд и Б. Бульца; методы математической статистики: критерий ϕ^* —угловое преобразование Фишера.

В эмпирическом исследовании особенностей дистресса у медицинских работников во время пандемии COVID-19 приняли участие 25 медицинских работников, оказывающих помощь пациентам с COVID-19 (работающих в так называемой

«красной зоне») и 25 медицинских работников, которые не принимают участие в лечении пациентов с данным заболеванием.

Основными источниками стресса медицинского персонала в условиях пандемии являются ненормированный многочасовой рабочий день, повышенная ответственность, новые и сложные обязанности, отсутствие четких указаний и заданий, недостаточная организация рабочего процесса и отсутствие полной информации. Работая в таких сложных условиях, медицинские работники ежедневно видят сотни тяжелобольных пациентов, выслушивают их боль и страдания, являются свидетелями многочисленных смертей и сами живут в страхе заразиться. Все эти факторы негативно сказываются на эмоциональном здоровье медицинского персонала. Непрекращающийся стресс, который они испытывают, может вызвать психологические проблемы, связанные с беспокойством, страхом, паническими атаками, симптомами посттравматического стрессового расстройства, стигмой и избеганием контактов, депрессивными тенденциями, нарушениями сна, отказом от социальной поддержки семьи. Медицинские работники в «красной зоне» вынуждены выполнять «двойную работу»: помимо выполнения своих обязанностей, они становятся единственным источником общения. Из-за невозможности работы клинических психологов и психиатров непосредственно с пациентами в «красной зоне» врачи и медицинский персонал зачастую сами вынуждены отслеживать эмоциональные реакции пациентов. И это при том, что большинство медицинских работников и обслуживающего персонала, работающих в изоляторах и больницах, не проходят подготовку по оказанию психологической помощи пациентам [2, с. 91—93].

По мнению Q. Chen, медицинские сестры «красной зоны» более подвержены стрессу в сравнении с врачами. Авторы связывают это с тем, что именно медицинские сестры имеют наиболее тесное общение с пациентами, поскольку очень часто проводят им медицинские процедуры. Они испытывают огромные физические нагрузки, длительную усталость, высокий риск заражения, а также часто переживают разочарование в своих силах и печаль в связи со смертью пациентов, о которых они заботятся. Им приходится сталкиваться с тревогой и другими негативными

эмоциями пациентов и членов их семей. У молодых медсестер, не имеющих опыта ухода за тяжелобольными пациентами, отмечаются наиболее выраженные проявления психологического кризиса. Если эти психологические проблемы не решаются эффективно, то они могут не только привести к снижению иммунитета и увеличению шансов заражения COVID-19, но и оказывать дополнительное влияние на качество оказания медицинской помощи — даже на безопасность окружающих. Основными проявлениями дистресса у медсестер являются: снижение аппетита и (или) диспептические проявления (59%), усталость (55%), нарушение сна (45%), нервозность (28%), частый плач (26%) и даже суицидальные мысли (2%) [3, с.15].

Динамику эмоциональных переживаний медсестер, ухаживающих за пациентами COVID-19, N. Sun описывает, выделяя три этапа. На ранней стадии, как правило, преобладают негативные эмоции. Сестры испытывают усталость, беспомощность и дискомфорт, что вызвано тяжелой работой, страхом заразиться самим и заразить своих родственников, а также беспокойством о пациентах и членах их семей. Далее постепенное включение самоконтроля способствует психологической адаптации, росту альтруизма и взаимной поддержки внутри коллектива. Пополнение профессиональных знаний наиболее часто способствует более продуктивной адаптации. Однако в некоторых случаях, напротив, может приводить к переоценке угроз от COVID-19.

На третьем этапе отмечается личностный рост, который включает в себя развитие привязанности и появление чувства благодарности, как в отношении пациентов и их родных, так и в отношении коллег по работе, а также осознание профессиональной ответственности и повышение саморефлексии [4, с.593].

Первые отчеты об организации психологической помощи медицинским работникам во время пандемии COVID-19 и ее продуктивности показывают, что медицинский персонал неохотно принимает участие в групповой и (или) индивидуальной психологической работе, особенно на начальных этапах. Ряд медиков, попавших в поле зрения психологов, были возбуждены и раздражительны настолько, что это проявлялось в их поведении. Но при этом они отказывались от отдыха и демонстрировали даже

большую включенность в работу. Как правило, они отказывались от любой психологической помощи и заявляли об отсутствии у себя психологических проблем, были склонны считать, что психиатр и психолог в их клинике необходимы для пациентов, но не им самим [4, с. 595—597].

Медицинские работники часто самодостаточны, и многие из них предпочитают не обращаться за помощью, особенно психологической. Эта черта может иметь негативные последствия во время растущей рабочей нагрузки и в связи с вынужденным выходом за пределы их клинических знаний и компетенций в борьбе с заболеванием, с которым они ранее не сталкивались. Если чувства медицинских работников не выражаются вербально в обсуждении с коллегами и неотреагируются, это будет проявлять себя в виде пропусков работы (прогулов) и (или) появлении профессиональных ошибок, что традиционно описывается в организационной психологии и психологии здоровья как проявление стресса на работе и выгорания персонала [2, с. 94].

Эмпирическое исследование особенностей профессионального выгорания и эмоционального неблагополучия медицинских работников во время пандемии COVID-19 было проведено на базе учреждения здравоохранения «Жлобинская центральная районная больница». В нем приняли участие 25 медицинских работников, оказывающих помощь пациентам с COVID-19 (работавших в так называемой «красной зоне») и 25 медицинских работников, которые не принимали участие в лечении пациентов с данным заболеванием. Возраст испытуемых составил 25—50 лет. Среди них 60% женщин, 40% мужчин.

Согласно данным, медицинский персонал, оказывающий помощь пациентам с COVID-19 характеризуется преобладанием высокого уровня дистресса ($\varphi^*_{кр}=1,71 < \varphi^*_{эмп}=2.502$ при $p \leq 0,01$), а медицинский персонал, не оказывающий помощь пациентам с COVID-19 — преобладанием низкого уровня дистресса ($\varphi^*_{кр}=1,71 < \varphi^*_{эмп}=1.85$ при $p \leq 0,05$).

Рассмотрим более подробно структуру дистресса. Данные по структурным компонентам представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Структура дистресса у медицинских работников в период COVID-19

Компонент эмоционального дистресса	Медицинские работники, оказывающие помощь пациентам с COVID-19	Медицинские работники, не оказывающие помощь пациентам с COVID-19	$\varphi^2_{\text{эмп}}$ ($\varphi^2_{\text{кр}}=1,71$)	условие	N
Беспокойство/Тревога	56%	40%	1.137	$p \leq 0,05$	0
Нервозность	60%	40%	1.424	$p \leq 0,05$	0
Грусть/депрессия	64%	36%	2.007	$p \leq 0,05$	1
Соппротивление/Нежелание идти на работу	80%	20%	4.55	$p \leq 0,01$	1
Пассивность	36%	64%	2.007	$p \leq 0,05$	1
Одиночество/Чувство изоляции	52%	52%	0.0	$p \leq 0,5$	0
Страх заразиться/заразить	56%	44%	0.851	$p \leq 0,05$	0
Злость/раздражительность	64%	40%	1.715	$p \leq 0,05$	1
Скука/апатия	52%	44%	0.567	$p \leq 0,05$	0
Несогласие с руководством/недоверие	64%	36%	2.007	$p \leq 0,05$	1
Физический дискомфорт	52%	48%	0.283	$p \leq 0,05$	0
Организационные трудности	72%	28%	3.222	$p \leq 0,01$	1
Необходимость быстро осваивать непривычную работу	60%	40%	1.424	$p \leq 0,05$	0
Информационный шум	72%	28%	3.222	$p \leq 0,01$	1
Агрессивное Поведение пациентов	52%	52%	0.0	$p \leq 0,5$	0
Нехватка медицинских средств защиты	76%	24%	3.867	$p \leq 0,01$	1

Согласно данным, представленным в таблице 1, после обработки полученных результатов при помощи критерия ϕ^* — углового преобразования Фишера можно утверждать, что существуют значимые различия по компонентам «нехватка медицинских средств защиты», «организационные трудности» «информационный шум», «несогласие с руководством /недоверие», «сопротивление / нежелание идти на работу», «злость /раздражительность», «грусть/депрессия». Их значимо чаще отмечали медики, работающие с COVID-19. У медицинского персонала, не оказывающего помощь пациентам с COVID-19, статистически значимо выражен компонент «пассивность».

Полученные результаты:

— медицинский персонал, работающий в «красной зоне» с COVID-19 пациентами, имеет значимо более высокий уровень эмоционального дистресса по сравнению с теми, кто напрямую не сталкивается с COVID-19;

— медицинский персонал, оказывающий помощь пациентам с COVID-19, отличается значимо более высокими показателями попараметрам дистресса: у них ярко выражены организационные и психологические компоненты, у медицинского персонала, не оказывающего помощь пациентам с COVID-19, значимо выражен такой психологический адаптационный по женскому типу компонент, как пассивность.

Научная новизна: в ходе проведенного исследования были систематизированы научные работы по проблеме эмоциональных нарушений медицинских работников в период пандемии COVID-19 и обобщены представленные в них результаты исследований, получены новые эмпирические данные, введенные в научный оборот. Исследование позволяет выделить существенные психологические особенности дистресса медицинских работников во время пандемии COVID-19.

Практическая значимость работы: исследование позволяет определить основания, помогающие оценивать и прогнозировать результаты деятельности медицинских работников, оказывать психологическую поддержку медицинскому персоналу во время пандемии COVID-19.

Заключение. В условиях распространения пандемии COVID-19 национальные системы здравоохранения по всем мире

испытывают серьезную нагрузку. Резкий рост числа заболевших коронавирусом выявил неготовность систем здравоохранения многих стран к работе в условиях чрезвычайной ситуации и своевременному проведению лечебных мероприятий. Большинство стран сталкивается с одинаковыми трудностями: нехваткой медицинского персонала, перегруженностью больниц, дефицитом оборудования и средств для диагностики и лечения, вынужденной приостановкой предоставления плановых услуг. Во всей имеющейся доступной литературе по проблематике психологического неблагополучия медицинских работников в условиях пандемии COVID-19 присутствует единое мнение в отношении того, что медицинский персонал подвергается риску повышения тревоги и возникновения острых стрессовых реакций, профессионального выгорания, зависимостей, депрессии и посттравматического стрессового расстройства. Таким образом, можно сделать вывод, что медицинский персонал играет решающую роль в борьбе со вспышкой коронавирусной инфекции. Вместе с тем, медики сталкиваются с экстремальной рабочей нагрузкой, сложными решениями, имеют высокие риски возникновения неблагоприятных последствий для психического здоровья. Непрекращающийся стресс может вызвать психологические проблемы, связанные с беспокойством, страхом, нервозностью, паническими атаками, симптомами посттравматического стрессового расстройства, стигмой, избеганием контактов, депрессивными тенденциями, нарушениями сна, частым плачем, отказом от социальной поддержки семьи.

Список цитируемых источников

1. *Петриков, С. С.* Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19 / С. С. Петриков [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. — 2020. — № 2. — С. 8—45.
2. *Верна, В. В.* Профилактика профессионального выгорания медицинских работников в период распространения пандемии коронавирусной инфекции COVID -19 / В. В. Верна // АНИ: Экономика и управление. — 2020. — № 4. — С. 91—94.
3. *Chen, Q.* Mental health care for medical staff in China during the COVID-19 outbreak / Q. Chen // The Lancet Psychiatry. — 2020. — Vol. 7, № 1. — P. 15—16.

4. Sun, N. A qualitative study on the psychological experience of caregivers of COVID-19 patients / N. Sun // American Journal of Infection Control. — 2020. — Vol. 48, № 1. — P. 592—598.

УДК: 159.9.07

А. П. Шивилько

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты мониторинга адаптации иностранных обучающихся к образовательному пространству университета. Автором описаны сложности, с которыми сталкиваются иностранные граждане в процессе адаптации к жизни в общежитиях и в университете, мотивы поступления в учреждение образования, формы организации ими свободного времени, взаимоотношения в студенческом коллективе, с преподавателями и т.д. Приводятся примеры организации идеологической и воспитательной работы с иностранными обучающимися.

Ключевые слова: адаптация; иностранные студенты; образовательное пространство университета

Табл. 2. Библиогр.: 5 назв.

A. P. Shivilko

Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus

FOREIGN STUDENTS' ADAPTATION PECULIARITIES

The article contains the foreign students' results of the monitoring's adaptation to the educational structure of the university. The author describes the complications that foreign citizens face with during the adaptation period to the dormitory life as well as the university life, about their motives to enter the university, about the forms of spare time organization, networking within the students and teachers, etc. The article gives examples of the ideological and educational work done with foreign students.

Key words: adaptation; foreign students; university educational space.

Table 2. Ref.: 5 titles.

Введение. Процессы глобализации сформировали феномен поликультурного мира, который представлен и в образовательном

пространстве в связи с оказанием университетами образовательных услуг для студентов из разных стран. В учреждениях высшего образования Республики Беларусь созданы необходимые условия для обучения граждан иностранных государств. Поступив в высшее учреждение высшего образования, каждый студент проходит процесс адаптации. Иностранные студенты включаются в новое социокультурное пространство, которое представлено иными методами, формами обучения, сменой режима труда и отдыха, новыми природногеографическими, климатическими условиями, что вызывает у них появление ряда эмоциональных переживаний и психических состояний [1]. Л. Ф. Мирзаянова утверждает, что адаптация представляет собой активный характер приспособления субъекта, который проявляется в овладении новым видом деятельности через изменения, происходящие в структуре личности в процессе собственной активности. В содержании адаптации она выделяет приспособление обучающихся к студенческому и преподавательскому коллективу, к образовательному процессу (обучение и воспитание), внеаудиторной деятельности, методам и формам учебной, научно-исследовательской деятельности [2]. Адаптация иностранных студентов в отличие от белорусских имеет свои особенности. Период адаптации к новым условиям жизни может затянуться на несколько лет и сопровождаться большим количеством трудностей. Это объективно ставит перед учреждениями высшего образования задачи по научнообоснованной организации процесса адаптации иностранных студентов к условиям жизнедеятельности и образования в новых условиях.

Основная часть. Цель нашего исследования — выявить особенности процесса адаптации иностранных студентов к образовательному пространству университета. В период с декабря 2021 по февраль 2022 года в БрГУ имени А. С. Пушкина проводилось анкетирование среди иностранных обучающихся 3—4 курса (граждане Туркменистана). Количество респондентов составило 328 человек — 76 % от общего числа иностранных студентов дневной формы получения образования первой ступени. В исследовании была использована анкета (20 вопросов), направленная на выявление трудностей адаптации иностранных студентов к условиям обучения и проживания в общежитиях БрГУ

имени А. С. Пушкина. Согласно результатам анкетирования студентов 3-4 курсов 47 % указывают на наличие сложностей в процессе адаптации во время обучения на 1-2 курсе. Среди основных трудностей, на которые указывают обучающиеся, необходимо отметить: социокультурные трудности, связанные с освоением нового социального и культурного пространства университета (61,6 %); учебно-познавательные трудности, связанные с перегруженностью учебными занятиями (59,1 %), недостаточной языковой подготовкой (54,6 %); личностно-психологические трудности, связанные с приспособлением личности к новой обстановке (18,3 %), с организацией свободного времени, поиском интересного занятия, дела (15,2 %). Респонденты отметили, что помощь в адаптации они получили от старшекурсников (50%), одногруппников (31,4%), воспитателей (23,8 %) и т. д. Результаты анализа мотивов поступления в университет представлены в таблице 1.

Таблица 1— Мотивы поступления в университет

Причины выбора университета	Студенты 3—4 курса 2022 (%)
Желание получить диплом	36,3
Интерес к профессии	31,7
Перспектива хорошей работы на родине	14,6
Привлек престиж, авторитет университета	11,3
Повлияла семейная традиция	6,7
Другое	1

Данные таблицы 1 демонстрируют, что ведущими мотивами являются профессиональные, но имеющие разную направленность: внешнюю (получение диплома) и внутреннюю (желание освоить выбранную профессию).

На вопрос об удовлетворенности различными сторонами университетской жизни обучающиеся ответили следующее: наиболее удовлетворены отношениями с преподавателями (77,9 %), качеством преподавания учебных дисциплин (68,7 %), отношениями в группе (40,2 %), результатами в сессию (35,7 %). 71% респондентов оценивают взаимоотношения в учебной группе

как доброжелательные, есть друзья. 29 % отмечают, что каждый сам по себе, возникают конфликтные ситуации.

По результатам диагностики у некоторых студентов в учебных группах наблюдается направленность на себя, которая проявляется в ориентации на достижения, стремлении к превосходству в учебной группе. К этой категории чаще всего относятся студенты с выраженными лидерскими качествами. Большинство таких студентов (особенно скрытые лидеры) выбирают стратегии соперничества, что может способствовать возникновению конфликтных ситуаций. Пассивность в группах можно связать с тем, что растет количество поступающих инфантильных студентов, незаинтересованных в выбранной специальности, отсюда — слабая активность или заинтересованность обучающихся. Соответственно, работа с такими обучающимися требует особого подхода, связанного с возможностью студентом наблюдать результат собственной деятельности. В университете большое внимание уделяется организации свободного времени студентов. В начале учебного года проводятся наборы в коллективы художественной самодеятельности, команды КВН, волонтерские отряды и т.д., где обучающиеся могут проявить свои способности и таланты. В общежитиях созданы необходимые условия для самостоятельной работы студентов: комнаты самоподготовки, досуга, спортивные комнаты. Во всех учебных корпусах и общежитиях имеются информационные стенды, на которых размещаются сведения о планируемых мероприятиях; о работниках различных служб и отделов, графики их работы; о молодежных общественных объединениях и организациях университета; документы, регулирующие проживание и обучение студентов; распоряжения факультетов о поощрениях и наказаниях; малотиражная университетская газета и др.

Согласно результатам исследования свое свободное время иностранные обучающиеся проводят по-разному: 59,8 % проводит время, сидя за компьютером и телефоном, 50 % гуляют с друзьями, ходят на дискотеки, 17,4 % посещают спортивные секции. Полученные данные указывают на необходимость систематического и последовательного вовлечения иностранных обучающихся в мероприятия, проводимые в университете, на факультетах, в общежитиях, с целью успешной адаптации иностранных студентов.

Для организации культурно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы в общежитиях имеются комнаты для просмотра телепередач (телезал), хореографический зал, комната самоподготовки; зал для проведения вечеров отдыха (комната досуга), работы спортивных секций; комната студсовета. Студенты имеют возможность для самостоятельной подготовки к занятиям — читальный зал, который обеспечен необходимой учебной литературой.

На базе общежитий ведет свою работу клуб «Диалог культур», объединяющий белорусских и иностранных обучающихся. 82,3 % респондентов отметили, что смогли наладить контакт с соседями по комнате в общежитии, однако 11 % считают, что конфликтные ситуации возникают. Некоторые студенты указали, что они не общаются с соседями по комнате — 7 %. В решении возникающих споров принимают участие воспитатели, педагоги-психологи, представители старостата иностранных обучающихся. Для лучшего понимания социально-бытовых проблем иностранных студентов был задан вопрос об удовлетворенности условиями проживания в общежитии. Среди условий проживания в общежитии не удовлетворяют: антисанитарное состояние комнат, жесткая система пропуска в общежития и др.

С целью улучшения качества жизни студентов, ежегодно проводятся смотры-конкурсы на лучшую комнату и кухню в общежитии (победители смотра-конкурса на лучшую комнату имеют право на следующий год проживать именно в этой комнате).

Преимуществами проживания в общежитиях по мнению респондентов стали: безопасное проживание (34,5 %); возможность многому научиться необходимому для жизни: готовить еду, убирать и др. (29,9 %); оказание друг другу помощи в подготовке к занятиям, к экзаменам и др. (27,4 %); невысокая плата за проживание (26,5 %); получение помощи и поддержки в тяжелую минуту от товарищей по комнате, друзей (22,9 %); возможность интересно и с пользой проводить свободное время (17,4 %).

Если возникают проблемы по общежитию, студенты обращаются за помощью в 58,5 % к воспитателю; к куратору — 46,3 %; 37,5 % — к соседям по комнате; 21,5 % — к заместителю декана по воспитательной работе; 12,2 % обращаются к заведующему общежития; в старостат иностранных обучающихся

— 9,8%; 9,1 % — к друзьям по общежитию; 6,1 % — в профком студентов; 5,8 % — в студсовет общежития и т.п.

Основные причины пропусков учебных занятий, названные опрошенными, отражены в таблице 2.

Таблица 2— Причины пропусков учебных занятий

Причины	Студенты 3—4 курса 2022 (%)
Болезнь	61,3
Не интересен предмет	26,9
Личные дела	26,2
Плохое понимание предмета	25,9
Работа	7,0
Неготовность к занятиям	6,4
Отсутствие пропусков	2,4

Согласно данным таблицы 2, наряду с ведущей объективной причиной прогулов (плохое состояние здоровья) широко представлены и субъективные (отсутствие мотивации и интеллектуальных ресурсов для изучения дисциплины, приоритет личных забот). Для иностранных студентов с низкой мотивацией в ходе работы по преодолению факторов дезадаптации предоставляется дополнительная информация о возможных перспективах выбранной специальности. С этой целью в университете проходят тематические кураторские часы, мастер-классы, встречи с успешными специалистами выбранной сферы профессиональной деятельности.

82 % студентов 3-4 курса в учебной деятельности стремятся к высоким оценкам (баллам) по предметам (на экзамене). Среди причин слабой успеваемости они выделяют следующие: проблемы в личной жизни — 47,9 %, отсутствие смысла добиваться лучших результатов — 33,5 %, плохое понимание материала, который дают на занятиях — 25,6 % и т.д. Важным условием успешной учебной деятельности иностранных студентов является быстрое и эффективное овладение русским языком. Свои знания и владение русским языком иностранные обучающиеся оценивают как хорошие — 76,5 % и отличные — 16,2 %. После окончания университета иностранные студенты хотят: устроиться на работу по специальности (31,1 %), заняться устройством личной жизни

(29,9 %), остаться жить и устроиться на работу в Беларуси (24,4 %), хотят поступить в магистратуру (18,3%) и др.

Чтобы устроиться на работу по специальности, по мнению иностранных обучающихся, студент должен обладать знаниями по специальности, быть ответственным, пунктуальным, целеустремленным, умным, воспитанным, честным, компетентным, справедливым, внимательным, аккуратным, обладать хорошей памятью, любовью к специальности, должен уметь строить отношения в коллективе, любить свою работу и т.д. Основными предложениями по улучшению качества обучения в университете, налаживанию дисциплины и быта в общежитии стали пожелания совместного обучения и проживания иностранных и белорусских студентов, разрешение на пропуск гостей в общежития, уважительное и справедливое отношение друг к другу и др.

При анализе указанных студентами затруднений в процессе адаптации акцент приходится на: — недостаточный уровень языковой подготовки («языковой» барьер, трудности в понимании профессиональной терминологии); — новизну учебного материала и большой объём предоставляемой информации; — жилищную неустроенность; — личностные особенности и жизненные затруднения; — недостаточную учебную мотивацию; — неумение студента самостоятельно рационально распределить время суток и взять на себя ответственность за свою жизнь; — возникновение конфликтных ситуаций и др. Ряд студентов указали, что испытывают затруднения по нескольким направлениям одновременно. Эти трудности аналогичны тем, с которыми сталкиваются белорусские студенты, за исключением изучения русского языка.

Для достижения результативности процесса адаптации студентов к образовательному пространству университета, серьезное внимание уделяется организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Проводятся тренинговые занятия, встречи и беседы со студентами, в ходе которых особое внимание уделяется социально-психологическому климату в учебной группе, приемам поведения в конфликтных ситуациях и способам их разрешения, обучению навыкам эффективной коммуникации, саморегуляции, организации и

рационального использования свободного времени, приемам запоминания. Руководством университета, общежитий, специалистами отдела воспитательной работы с молодежью уделяется большое внимание проведению превентивно-предупредительной работы по профилактике правонарушений, нарушений Правил внутреннего распорядка для обучающихся, Правил внутреннего распорядка в общежитии, Этического кодекса обучающихся. Организуются встречи студентов с представителями руководства университета, факультетов, с участковыми инспекторами, сотрудниками УГиМ и МЧС, работниками инспекции по делам несовершеннолетних; беседы и лекции на этические темы и др.

Для расширения информационной деятельности среди обучающихся и педагогических работников общежитий распространяются образовательные материалы (буклеты, памятки, листовки, микроплакаты). Проводятся акции к Дням здоровья, оформлены «Уголки здоровья», организуются встречи с профильными специалистами. На встречах студенты получают информацию об ответственности за правонарушения, об изменениях в законодательстве, также могут получить ответы на интересующие их вопросы.

Заключение. Таким образом, работа по оказанию помощи иностранным обучающимся в успешной адаптации к образовательному пространству университета ориентируется на формирование профессиональных компетенций, а также компетенций о национальных и культурных особенностях, традициях белорусского народа, их уважение и принятие; соблюдение этики межнационального общения в условиях диалога культур; усвоение студентами, иностранными гражданами, норм и ценностей будущей профессиональной среды, приспособление к условиям организации образовательного процесса, формирование у иностранных студентов навыков самостоятельной учебной и научной работы, а также организацию содержательного досуга иностранных обучающихся во внеучебное время, активизацию их участия в общественной жизни университета, установление бесконфликтного взаимодействия иностранных и белорусских студентов.

Список цитируемых источников

1. Вишневская, М. Н. Особенности адаптации иностранных студентов к процессу обучения в российском вузе / М. Н. Вишневская // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 2. — С. 1—10.
2. Мирзаянова, Л. Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л. Ф. Мирзаянова; науч. ред. Т. М. Савельева. — Мн.: Беларус. навука, 2003. — 271 с.
3. Гребенникова, И. А. Адаптация иностранных студентов: механизм и факторы / И. А. Гребенникова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. — 2011. — № 3. — С. 98—100.
4. Беккер, И. Л. Проблемы адаптации иностранных студентов к образовательному процессу российского вуза (на примере пензенского государственного университета) / И. Л. Беккер, С. А. Иванчин // Гуманитарные науки. Педагогика. — 2015. — № 4 (36). — С. 247—257.
5. Сергеева, Л. В. Социально-психологические проблемы адаптации иностранных студентов в межкультурной образовательной среде / Л. В. Сергеева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). — 2017. — № 5 (182). — С. 111—115.

УДК: 37.01

Ю. Шин, Е. Н. Приступа

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

ЮМОР КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

В статье раскрывается важность юмора как педагогической компетенции. Юмор рассматривается как позитивная черта хорошего педагога. Анализируется влияние юмора на психологическое состояние педагогов и учащихся. Описываются возможности использования юмора, функции юмора и требования к использованию юмора в педагогическом процессе. Объясняется, почему юмор является важной педагогической компетенцией, и почему юмор важен в работе педагога, к каким последствиям может привести отсутствие юмора и позитивного мышления у педагога.

Ключевые слова: воспитательный процесс; образовательный процесс; педагогическая компетенция; психологическое состояние; юмор; педагог.

Библиогр.: 7 назв.

Yu. Shin, E. N. Pristupa

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

HUMOR AS A PEDAGOGICAL COMPETENCE

The article reveals the importance of humor as a pedagogical competence. Humor is seen as a positive trait of a good teacher. The influence of humor on the psychological state of teachers and students is analyzed. The possibilities of using humor, the functions of humor and the requirements for the use of humor in the pedagogical process are described. It explains why humor is an important pedagogical competence, and why humor is important in the work of a teacher, what consequences can lead to the lack of humor and positive thinking in a teacher.

Key words: educational process; educational process; pedagogical competence; psychological state; humor; teacher.

Ref.: 7 titles.

Введение. Педагог, пожалуй, одна из самых сложных профессий. Каждый день педагогу приходится сталкиваться не менее чем с двадцатью детьми в день. За каждого ребенка нужно нести ответственность, в каждом разглядеть положительные качества, таланты, каждого нужно мотивировать и т.п. Все это должно проходить с улыбкой и доброжелательностью, педагог должен оставаться добрым и позитивным человеком.

Даже замечания и порицания со стороны педагога не могут быть нести в себе агрессивный и злой характер.

Когда педагога поглощают негативные мысли и эмоции, ему становится трудно увидеть позитивное в учащихся, он начинает действовать по шаблону, не проявляя творчество. Педагогу же необходимо размышлять и видеть потенциал и возможности для раскрытия личности, использовать разнообразные методы, приемы, техники, ведь каждый человек индивидуален, и к каждому из них педагогу нужно искать свои подходы.

Педагогу необходимо творческие способности и умение быть активной личностью, которая сможет эффективно взаимодействовать со всеми субъектами образовательного процесса. Поэтому педагогу следует быть и оставаться позитивным человеком, в арсенале которого такое средство, как юмор.

В любой профессии связанной с общением с людьми, необходимо чувство юмора. Юмор помогает восстановить психоэнергетические ресурсы после тяжелого дня, облегчить работу, увидеть что-то под другим углом, проявить творчество.

Однако юмор может как защитить, так и ранить. Юмор может помочь облегчить жизнь педагога, дать ему стимул двигаться вперед с улыбкой, выстроить позитивные отношения с учениками и их родителями, но не осторожно используемый юмор может навредить воспитаннику и вызвать сопротивление и негодование у родителей ребенка. Отсюда можно сделать, что юмор — это важный компонент педагогической компетенции, которым должен владеть педагог.

Основная часть. Для начала разберем, что такое «педагогическая компетенция» и «компетенция» в целом.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин в своем словаре методических терминов и понятий, дают «компетенции» такое определение, как: «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплины, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, умений, навыков» [1].

Чтобы понять, что такое «педагогическая компетенция», обратимся к педагогическому словарю В. И. Загвязинского: «Компетенция педагогическая — (от нем. Kompetenz, от франц. Competence — соответствующий, способный) — высокий уровень владения составляющими теоретической и практической готовности к педагогической деятельности, характеристика профессионализма учителя» [2].

Компетенция — это наличие врожденных или приобретенных качеств, необходимых для педагога: эмпатия, терпение, проявление гибкости, педагогический такт и т. д.

Владение педагогом педагогических компетенций помогают достичь основной образовательной цели с минимальным напряжением для детей, самого педагога и родителей.

Одной из таких компетенций, которой необходимо владеть, является юмор. Считается, что современным педагогам недостает чувства юмора, оптимизма. Это приводит к быстрому «выгоранию», педагог теряет свою заинтересованность в работе, и его отношение к работе вызывает не любовь детей к учебе. Это снижает эффективность педагогической работы.

По словарю Ожегова: «Юмор — понимание комического, умение видеть и показывать смешное, снисходительно-насмешливое отношение к чему-нибудь» [3].

Юмор делится на две разновидности: остроумие (врожденное) и чувство юмора (человеческое качество).

Чувство юмора связано с умением видеть противоречия в мире, замечать противоположность положительных и отрицательных черт в человеке, которая не соответствует его поведению. Педагог с чувством юмора сохраняет дружелюбие по отношению к своей работе и детям и способен создавать благоприятную атмосферу в детском коллективе.

Юмор помогает педагогу не только оставаться позитивным, но и использовать юмор, как педагогическое средство для улучшения эффективности своей работы с детьми.

А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский в своих трудах рассматривали юмор как особую силу, которая активизирует интеллектуальные силы ребенка, способствует развитию творческого потенциала, настраивает ребенка на позитивное восприятие окружающей действительности.

Юмор необходимо использовать в учебном процессе. Данную необходимость отмечали многие ученые: А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. Ф. Спирин, В. И. Слоцкий и другие.

Юмор универсален — это взгляд на мир в целом, а не на отдельные его явления, и субъективен — это рефлексия субъекта, способного поставить себя на место комического объекта и приложить к себе мерку идеала [3].

Использование юмора на занятиях, оказывает положительное влияние на познавательное развитие ребенка. Первые детские шутки — это первые попытки видеть мир иначе, обращая внимание на новые и интересные детали. Поэтому педагогу очень важно понимать значение юмора в развитии детей и использовать юмор в учебной работе.

Помимо познавательного развития, юмор благоприятно влияет на запоминание сложных вещей, в шуточной форме они запоминаются лучше. Самые четкие воспоминания — это яркие воспоминания. Поэтому в момент, когда человек испытывает большое количество положительных эмоций, он запоминает всё то, что связано с ними. Например, рассказ смешных историй, создание забавных ассоциаций или даже придумывание шуток, чтобы понять и запомнить правила, способствуют запоминанию. Так на

занятиях дети могут научиться сами использовать юмор для лучшего запоминания.

Выделяют 4 основных функции юмора в педагогической деятельности:

1. Информативная функция. Юмор позволяет учителю не только передавать информацию, но и выражать свою позицию к данной информации, а также проявить умение учитывать индивидуальные особенности ученика. Благодаря этому юмор выполняет также обратную информационную функцию, и учитель способен увидеть реакцию ученика и получить информацию о его отношении к той или иной ситуации.

2. Мотивационная функция. Юмор является стимулом самовоспитания, потому что, пребывая в негативных эмоциях, педагог часто может допустить непростительные поступки для его профессии, насмешки над учениками, не демонстрацию негативных эмоций, создавать подавляющую и нагнетающую атмосферу в коллективе. Юмор также стимулирует поиск новых средств оценки. Юмор — это средство выражения индивидуальности как учителя, так и учащихся. Остроумному педагогу всегда легче найти нестандартное решение педагогической задачи. К такому учителю тянутся дети.

3. Эмоциональная функция. Юмор обеспечивает удовлетворительное самочувствие в любой ситуации. Он позволяет быстрее адаптироваться к новым условиям. Юмор может выступать как средство снятия психологического напряжения, психологической разрядки, создания творческого самочувствия и, в конечном итоге, способствовать эффективности педагогической деятельности. Юмор оказывает поддержку в управлении групповыми настроениями, позволяет создавать условия для коллективных действий и формировать коллектив учащихся.

4. Регулирующая функция. Юмор регулирует отношения между педагогами, между педагогами и учениками, между учениками. Иногда, чтобы вступить в общение, педагог начинает с остроумного замечания или рассказа о забавной истории. Заставить человека рассмеяться — значит, войти с ним в эмоциональный контакт, вызвать к себе расположение и в какой-то мере доверие. Выступая как средство сплочения, юмор способствует благоприятному разрешению конфликтных ситуаций, в результате

чего конфликт будет исчерпан. Являясь основой доброжелательных отношений между участниками педагогической системы, юмор предполагает наличие позитивных намерений и положительного идеала у каждого из них [4].

Умение шутить и шутки в целом эффективно воздействуют на снятие психологического напряжения, укрепляют взаимоотношения, показывают доброжелательность, избавляют от агрессивного состояния, помогают переосмыслить проблемы и ясно решить какой-то вопрос. Смех снимает физическое напряжение.

Действительно, умение с юмором отнестись к собственным неудачам и промахам будет оказывать благоприятное воздействие на учеников. В сложных критических ситуациях роль юмора трудно переоценить. Умение разрядить обстановку, снять накал отношений не является врожденным качеством, как мы уже отмечали, его можно сформировать [5].

По мнению специалистов, хоть и использование юмора в учебном процессе необходимо, но его применение должно иметь ограничения. Должны соблюдаться требования использования юмора в педагогической деятельности.

Первое требование заключается в том, что нельзя подвергать осмеянию личность ученика. Можно смеяться лишь над отдельной чертой характера, конкретным поступком или высказыванием учащегося.

Суть второго требования в том, что нельзя смеяться над тем, что ученик не в состоянии исправить или изменить. Это может быть физическая слабость, заикание, необычная фамилия и т.п. Недопустимы шутки по поводу юношеской симпатии, любви.

Третье требование — не рекомендуется первым смеяться над собственной шуткой с тем, чтобы не вызвать реакцию, противоположную ожидаемой. Однако в некоторых случаях улыбка педагога, сопровождающая собственное использование юмора, стимулирует ответную реакцию школьников, особенно тех ребят, которые не обладают остроумием как природным даром.

Четвертое требование — недопустимы грубая, плоская шутка, кривляние, которые являются следствием низкой культуры педагога, недооценки и неуважения личности учащегося,

результатом назидательности, ничего общего не имеющей с остроумием.

Пятое требование заключается в том, что не следует смеяться над случайностью, высмеивать непроизвольный промах учащегося, его неловкость, так как это может ранить школьника.

Шестое требование — шутку и юмор, особенно адресованные «трудным» студентам и детям, лишенным родительской любви, лучше облечь в форму дружеской критики, мягкого упрека (ни в коем случае — наказания).

И, наконец, последнее, седьмое требование. Не стоит сердиться, услышав шутку учащегося или увидев улыбку в свой адрес. Всегда надо быть готовым не бояться, первому посмеяться над своей неудачей или промахом. Однако позволить смеяться над собой можно только при условии, что воспитанник не переходит границу, за которой его смех перейдет в издевательство, в оскорбление старшего [6].

Важно соблюдать данные требования, чтобы юмор мог быть использован только в пользу субъектов образовательного процесса. Использование юмора расположит детей к активному взаимодействию с педагогом. Дети, общаясь с педагогом, который использует юмор, шутки, готов выслушивать шутки детей, с таким педагогом дети не боятся высказывать своё мнение, не боятся ошибиться. Это делает обстановку для обучения и воспитания более благоприятной, оставляя положительные чувства и воспоминания о школе.

В. А. Сухомлинский отмечал, что увидеть в нарушении дисциплины смешное и уметь смешно пристыдить за это, является умением понимать внутренний мир ребенка. Ребенок должен сам осознавать, где именно он что-то сделал не так, и шутка является прекрасным способом для того, чтобы мягко дать понять и поразмыслить над этим.

Заключение. Чувство юмора и юмор являются одним из наиважнейших педагогических компетенций. Юмор способствует интеллектуальному, эмоциональному, психологическому комфорту человека. Поскольку педагогический процесс является субъект-субъектным, то юмор помогает не только ученикам, но всем другим субъектам образовательного процесса (родителям, педагогу).

Юмор дает легкость во взаимоотношении с другими людьми, учит видеть новое в ситуациях, благодаря чему проблемы и страхи, начинают казаться несущественными.

Юмор необходим не только, как что-то вспомогательное в обучении, но и для воспитательного процесса. Юмор в воспитании учит детей быть снисходительными к своим ошибкам и ошибкам других, развивает умение поддерживать людей.

Чувство юмора можно приобрести, только сталкиваясь с разными жизненными ситуациями.

Список цитируемых источников

1. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Педагогический словарь / авт.-сост. В. И. Загвязинский ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М.: Академия, 2008. — 343 с.
3. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведов. — М.: Азъ, 1994. — 907 с.
4. *Сергеева, О. А.* Функции юмора в педагогической деятельности / О. А. Сергеева // Ярославский педагогический Вестник. — 2006. — С. 64—66.
5. *Иванова, Т. В.* Социально-педагогические возможности юмора / Т. В. Иванова // Высшее образование сегодня. — 2008. — №10. — С. 65—70.
6. *Станкин, М. И.* Если мы хотим сотрудничать. Книга для преподавателя и воспитателя / М. И. Станкин. — М.: Академия, 1996. — 384 с.
7. *Араксиева, З. А.* Чувство юмора как важнейший компонент педагогического оптимизма / З. А. Араксиева // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — С. 191—193.

УДК: 159.9.07

А. С. Ярошевич, А. Н. Журо,

*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Беларусь*

ОСОБЕННОСТИ ПРИВЯЗАННОСТИ К ОТЦУ РЕБЁНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

Взаимоотношения между ребёнком и отцом формирует его мировоззрение и отношение к окружающему миру. Определённые стили воспитания формируют привязанность ребёнка к отцу, которая определяет его последующую жизнь.

В статье представлено исследование привязанности к отцу ребёнка младшего школьного возраста в семьях с разным стилем воспитания. Полученные результаты могут быть использованы для просвещения психологического родителей и консультирования родителей в вопросах разрешения семейных конфликтов.

Ключевые слова: привязанность; отец; семья; стили воспитания.

Рис. 5. Библиогр. 3 назв.

A. S. Yaroshevich, A. N. Zhuro

Gomel State University named after Francysk Skorina, Gomel, Belarus

FEATURES OF ATTACHMENT TO THE FATHER OF A CHILD OF PRIMARY SCHOOL AGE IN FAMILIES WITH DIFFERENT STYLES OF EDUCATION

The relationship between the child and the father forms his worldview and attitude towards the world around him. Certain parenting styles form a child's attachment to his father, which determines his later life. The article presents a study of attachment to the father of a child of primary school age in families with different styles of education. The results obtained can be used to educate psychological parents and consult parents in resolving family conflicts.

Key words: attachment; father; family; parenting styles.

Fig .5. Bibliography: 3 titles.

Введение. Актуальность научного исследования состоит в том, что воспитание играет большую роль в том, каким человек станет в будущем. Для полноценного развития ребенка важны два родителя — и мать, и отец. Взаимоотношения между ребёнком и отцом формируют его мировоззрение и отношение к окружающему миру. Определённые стили воспитания формируют привязанность ребёнка к отцу, которая определяет его последующую жизнь.

Исследованием детской привязанности занимался английский психиатр и психоаналитик Джон Боулби. Детская привязанность, которая возникает между ребенком и важным для него взрослым, формируется сразу после рождения. Главнейшая функция — выживание младенца.

В первые месяцы жизни ребёнок в большей степени испытывает страхи и тревоги. Важный взрослый обеспечивает ребёнку безопасность и спокойствие. Если ребенок испытывает

доверие к этому взрослому, позже это отразится на доверии ко всему миру. Этом и есть суть детской привязанности. Она оказывает влияние на отношение человека в будущем к окружающему миру. Если ребенок не ощущает себя в безопасности и не испытывает доверия к отцу, то в будущем он станет мнителен в отношении других людей. Для ребенка очень необходимым является визуальный, тактильный, эмоциональный, речевой контакт. Если не будет таких контактов, то потребность в близости, безопасности останется неудовлетворенной [1, с.15].

По мере того, как ребёнок взрослеет, у него появляется не менее сильная потребность в самостоятельности, активности, исследовательской деятельности. Эмоциональная привязанность тогда выполняет поддерживающую функцию. Под этим понимается поддержка важного взрослого со стороны, принятие ребенка. В итоге он проявляет самостоятельность без эмоционального стресса.

Привязанность может быть не только между ребенком и родителем. Она может возникнуть между ребенком и тем взрослым, который постоянно удовлетворяет его потребность в близости, безопасности. С возрастом привязанность может становится сильнее или разрываться [2, с.35].

Ребенок с надежной привязанностью испытывает доверие к окружающим людям, часто начинает с ними общение, в то время как ребенок с ненадежной привязанностью, испытывает тревогу и страх, избегает контактов. В итоге, первый имеет намного более широкий и разнообразный опыт общения, является более умелым, искусным во взаимоотношениях с окружающими людьми.

Кроме того, дети с надежной привязанностью становятся более толерантными к жизненным трудностям, проявляют большую жизненную стойкость в экстремальных ситуациях [2, с.63].

Отец является одной из ключевых фигур в жизни ребенка. Он вносит большой вклад в воспитание, в развитие способностей, приобретение различных навыков. Отец, в силу значимости своей роли, не может быть заменен никем другим без ущерба для ребенка. Не случайно даже дети, приписывающие своим отцам негативные характеристики, воспринимающие их отношение как враждебное, отчужденное, все равно говорят, что отец — это тот человек, в котором они сильно нуждаются, которого они любят и ненавидят одновременно. Одним из важнейших условий,

обеспечивающих влияние отца на ребенка, на их будущую взаимную привязанность, является как можно более раннее начало их общения. Решающими могут быть первые 2—3 дня (или даже первые часы) после рождения, когда в мозгу новорожденного запечатлеваются первые следы внешних событий. Между тем в зарубежных работах установлено, что, за исключением кормления грудью, отцы способны обеспечить полный уход за ребенком. Они могут купать, пеленать, кормить и качать так же умело, как мать. Отцы способны улавливать сигналы ребенка столь же чутко, как матери, и младенцы могут привязаться к отцам не меньше, чем к матерям. У отцов, которые посвящают много времени заботам о грудном ребенке, устанавливаются с ним прочные отношения привязанности, и детям это приносит большую пользу.

Доказано влияние отцов на раннее развитие ребенка. Данные многих исследований говорят о том, что отцы, державшие ребенка на руках сразу после рождения, и в дальнейшем продолжали больше играть со своими подрастающими детьми и заботиться о них. Эта новая роль заботливого отца благоприятно сказывается на развитии семьи. Младенцы, чьи отцы активно участвовали в их воспитании, показали более высокие оценки по тестам моторного и умственного развития. Кроме того, такие дети вырастают более отзывчивыми в социальном плане. Отцы, у которых установились сильные эмоциональные связи с грудными детьми, оказываются более чуткими к изменяющимся потребностям и интересам своих детей и когда они взрослеют.

Особенно заметное влияние на развитие привязанности оказывает игра с отцом, которой, как правило, отцы уделяют в 4—5 раз больше времени, чем процессу ухода за детьми.

Привязанность к отцу особенно важна для формирования у ребенка сексуальной идентичности своего «Я». Такое взаимодействие разъединяет диаду «мать — ребенок», давая ребенку альтернативный объект любви.

Девочке необходим отец, чтобы усвоить способы поведения матери по отношению к отцу. А если отца в семье нет, то у девочки может появиться бессознательная установка, что отец не нужен, а это повлияет на ее семейные ожидания, формирование представлений о семье как важной жизненной ценности. На девочках отсутствие отца сказывается, в первую очередь, в

подростковый период. Хорошие отцы способны помочь своим дочерям научиться взаимодействовать с представителями противоположного пола адекватно ситуации.

Отец должен готовить и сыновей, к семейной жизни, причем готовить их с первых сознательных шагов. Никто, кроме отца, не научит сына, как надо относиться к женщине, не приучит к чисто мужским делам: заботиться о семье, ремонтировать квартиру, владеть простейшими инструментами, бытовой техникой, делить с супругой бремя хозяйственных дел. Своим примером он учит, как надо создавать дружную семью, разрешать конфликты, выполнять отцовские обязанности. Нельзя забывать: полноценная подготовка к семейной жизни осуществляется лишь в полноценной семье.

Семья — особая интимная группа, социальное объединение, общность члены которой связаны брачными или родственными узами, общностью быта, осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, социализацию детей и поддержку существования членов семьи, несущих взаимную моральную ответственность.

Семейное воспитание — общее название для процессов воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения желаемых результатов [3, с.45].

Методы воспитания детей в семье — это пути, с помощью которых происходит целенаправленное педагогическое воздействие родителей на сознание и поведение детей.

Факторы выбора методов семейного воспитания детей:

- Понимание родителями своих детей, их положительных и отрицательных качеств: что читают, чем интересуются, какие поручения выполняют, какие трудности испытывают и т. д.

- Личный опыт родителей, их авторитет, характер отношений в семье, стремление воспитывать личным примером также сказывается на выборе методов.

В нашем исследовании мы будем придерживаться следующей классификации стилей семейного воспитания:

- авторитарный: родители требуют от ребенка высоких достижений, наказывают за неудачи, жестко контролируют, вторгаются в личное пространство ребенка, подавляют силой, решают за ребенка, что ему лучше, не интересуются личным мнением ребенка, не признают его права;

— авторитетный: родители в семье занимают лидирующие позиции, являясь авторитетом для ребенка, ориентированы на личность ребенка, его активной роли в семье, собственной жизни, обладают хорошим жизненным опытом и несут ответственность за своих детей;

— либеральный: родитель формирует у ребенка «свободу», самостоятельность и раскованность, позволяет ему делать абсолютно всё, что он хочет, не накладывает никаких ограничений;

— индифферентный: к ребенку относятся с пренебрежением, игнорируя его эмоциональные потребности, отсутствует теплота в отношениях.

Основная часть. *Цель исследования:* выявить особенности привязанности к отцу ребёнка младшего школьного возраста в семьях с разным стилем воспитания.

Задачи:

1. Обобщить и систематизировать теоретико-методологические подходы к исследованию стиля семейного воспитания.

2. Осуществить теоретический анализ современных психологических научных подходов к исследованию феномена «привязанности к отцу».

3. Провести эмпирическое исследование особенности привязанности к отцу ребёнка младшего школьного возраста.

4. На основе полученных теоретических данных разработать рекомендации по формированию привязанности и стиля воспитания в младшем школьном возрасте.

Методология и методы исследования: анализ научной литературы по изучаемой проблеме, методика К. Кернс на выявления надёжности привязанности ребёнка к родителям, методика диагностики родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столин.

Исследование было проведено в государственном учреждении образования «Средняя школа №8» г. Калинковичи. Участие приняли 80 детей в возрасте от 9—10 лет, а также их родители. Средний возраст составляет 9,5 лет.

Были использованы следующие методики:

— Шкала К. Кернс на определение надёжности привязанности ребёнка к родителям. Опубликована в 1996 г. Шкала К. Кернс разработана с целью оценивания привязанности детей к матери или

отцу и для оценки того, как дети воспринимают надёжность своих взаимоотношений с родителями. Шкала предназначена для детей и подростков в возрасте от 8 до 12 лет и состоит из 15 утверждений. Включает в себя 3 типа привязанности: ненадёжная, условно надёжная, высоконадёжная.

— Методика диагностики родительского отношения А. Я. Варга и В. В. Столина. Методика предназначена для выявления родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Опросник состоит из 5 шкал: принятие/отвержение, кооперация, симбиоз, контроль, отношение к неудачам ребёнка.

По результатам исследования методикой К. Кернс можно сказать, что 24,2% детей имеют ненадёжную привязанность к своим отцам, 55,8 % детей имеют условно надёжную привязанность, а 20 % детей — надёжную привязанность. Это значит, что условно надёжная привязанность преобладает над ненадёжной и высоконадёжной привязанностью.

По результатам исследования методикой А. Я. Варга и В. В. Столина можно сказать, что 40% отцов применяют либеральный стиль воспитания, 20% — авторитарный стиль, 35% — авторитетный стиль и 5% индифферентный стиль. Таким образом авторитетный стиль воспитания преобладает над другими стилями воспитания.

Сопоставив результаты, полученные по двум методикам, мы пришли к выводу, что при высоко надёжной привязанности 60% родителей используют либеральный стиль воспитания 25% — авторитетный стиль, 15% авторитарный стиль. Индифферентный стиль воспитания не использует никто из родителей, у детей которых сформирована высоко надёжная привязанность.

При условно надёжной привязанности 55% родителей используют либеральный стиль воспитания 30% — авторитетный стиль, 25% — авторитарный стиль. Среди родителей, с которыми у детей сформирована условно надёжная привязанность, также не встречается индифферентный стиль воспитания.

Согласно результатам исследования, при ненадёжной привязанности 45% родителей используют

индифферентный стиль воспитания, 40% — авторитарный стиль, 10% — авторитетный стиль и 5% — либеральный.

Используя критерий χ^2 Пирсона, мы доказали, что высоконадёжный тип привязанности чаще встречается при либеральном стиле воспитания (на уровне значимости 5%). Условно надёжный тип привязанности достоверно чаще встречается при либеральном и авторитетном стилях воспитания (на уровне значимости 5%). Ненадёжный тип привязанности чаще встречается при индифферентном и авторитарном стилях воспитания (на уровне значимости 5%).

Таким образом можно сделать вывод, что для формирования высоко надёжной и условно надёжной привязанности ребенка младшего школьного возраста к отцу необходимо, чтобы в семье преобладал либеральный и авторитетный стили воспитания. Такой подход характеризуется теплым эмоциональным принятием ребенка. При таком стиле общения родители ориентированы на личность ребенка, его активную роль в семье, собственной жизни. Ребенок воспитывается как самостоятельная, самобытная личность.

Заключение. В данной работе было рассмотрено понятие привязанности. Особое внимание было уделено подходу Джона Боулби к пониманию привязанности. Теория привязанности — это психологическая теория о межличностных отношениях и базовом доверии к миру, которые формируются в детстве. Она находится в авангарде детской психологии и признана специалистами по всему миру.

Согласно Дж. Боулби, привязанность выражается в трех феноменах:

- мать или другой объект привязанности лучше, чем любой другой человек, может успокоить ребенка;

- ребенок предпочитает играть с объектом привязанности, а когда огорчен или расстроен — именно у него чаще всего ищет утешения;

- в присутствии объекта привязанности дети чувствуют себя уверенней, спокойней, не так боятся.

Было проведено эмпирическое исследование, с помощью которого было выявлено, что для формирования высоко надёжной и условно надёжной привязанности ребенка младшего школьного

возраста к отцу необходимо, чтобы в семье преобладал либеральный и авторитетный стили воспитания.

Кроме того, были разработаны рекомендации для родителей по формированию у ребенка младшего школьного возраста надежного типа привязанности:

- поддерживайте и поощряйте — это формирует отношение ребенка к своим ошибкам и помогает их исправлять;

- будьте последовательными и корректными;

- оставайтесь открытыми к актуальным изменениям жизни;

- избегайте борьбы за власть в решении спорных вопросов — это может привести к разрушению границ между ребёнком и родителями, что, в свою очередь, приведёт к потере авторитета родителями и неуважительному поведению ребёнка;

- воздерживайтесь от критических оценок;

- не ищите виноватого, лучше найти причины ошибки и сделать так, чтобы они не повторялись в будущем.

Список цитируемых источников

1 *Бриш, К. Х.* Терапия нарушений привязанности / К. Х. Бриш. — М.: Когито-Центр, 2014. — 316 с.

2 *Боулби, Дж.* Привязанность / Дж. Боулби. — М.: Гардарики, 2003. — 477 с.

3 *Захарова, Е. И.* Психология семьи / Е. И. Захарова. — М.: МГУ, 2009. — 803 с.

УДК : 159.9.07

А. С. Ярошевич, А. Р. Пролесковская

*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель,
Беларусь*

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

В статье рассматривается психология человека в ситуациях, связанных с жизненной неопределенностью. Изучается влияние неопределенности на эмоциональный фон человека. Выявляются негативные и позитивные аспекты ситуации неопределенности, а также освещается отношение личности к ситуации неопределенности. Было проведено эмпирическое исследование толерантности к неопределенности.

Ключевые слова: восприятие; неопределенность; жизненная ситуация; развитие; совладание.

Рис. 1. Табл. 1. Библиогр.: 7 назв.

A. S. Yaroshevich, A. R. Proleskovskaya

Gomel State University named after Francysk Skaryna, Gomel, Belarus

HUMAN PSYCHOLOGY IN A SITUATION OF UNCERTAINTY

The article deals with human psychology in situations associated with life uncertainty. The influence of uncertainty on the emotional background of a person is being studied. The negative and positive aspects of the situation of uncertainty are revealed, and the attitude of the individual to the situation of uncertainty is also highlighted. An empirical study of uncertainty tolerance has been carried out.

Key words: perception, uncertainty, life situation, development, coping.

Rice. 1. Tab. 1. Bibliography: 7 titles.

Введение. В современном обществе возрастает неопределенность жизни: будущее, особенно отдаленное, представляется крайне смутно. Если не так давно семьи жили достаточно размеренно, планируя жизнь «напятилетку», то сейчас планы строятся не более, чем на месяц (в лучшем случае — до отпуска). В силу крайне ускорившихся темпов развития технологий многие квалифицированные сотрудники остаются без работы, не успевая проходить курсы повышения квалификации. Низко квалифицированные работники в целом становятся ненужными, уступая место автоматизированным устройствам. Большинство безработных отмечают, что их угнетает состояние неопределенности, причем половине из них оно мешает полноценно жить. Это приводит к депрессиям, нервным срывам и в целом подрывает психологическое здоровье населения.

Ряд авторов (Дж. Брунер, Э. Толмен, Д. Вернон, Ф. Ч. Бартлет) отмечает, что неопределенность вызывает такие негативные эмоции как страх, отвращение, ненависть. Однако в то же время возникающая тревога помимо негативных эмоций, содержит в себе интерес, стимулирует воображение, умственную и поведенческую активность, которые приводят к положительным эмоциям [1].

Однако в целом необходимо отметить, что в эмоциональном плане неопределенность чаще всего вызывает ощущение дискомфорта.

П. В. Симонов считает неопределенную ситуацию стимулом для возникновения эмоций. Согласно его теории, неопределенность может быть стимулом к развитию: стремление к повторному переживанию положительных эмоций вынуждает живые системы активно искать неудовлетворенные потребности и ситуации неопределенности [2].

Само понятие «толерантность к неопределённости» было введено в работах Э. Френкель-Брунsvик в 1951 году. Именно он высказал предположение, что непереносимость ситуаций когнитивной неопределённости и отрицание эмоциональной амбивалентности являются проявлениями одной и той же личностной черты [3].

Термин толерантность происходит от латинского слова *tolerantia*, что обозначает «терпение, терпимость», хотя по своему содержанию он имеет более сложное и емкое значение. Также под этим термином понимается приобретенная устойчивость; устойчивость к неопределенности; предел устойчивости (выносливости).

Толерантность к неопределенности — одно из условий психологического здоровья, адаптивности и гибкости. Это способность выдерживать состояние неопределенности без дисфункционального повышения тревоги [4]. В современных условиях это особенно важно в связи с непрекращающимся и разнонаправленным информационным потоком, окружающим каждого индивида.

Человек, обладающий способностью устойчиво противостоять неопределенным ситуациям, получает возможность не только принимать разумное и неподвластное эмоциям решение, но и не боится рисковать для получения большего выигрыша.

Соответственно, переносимость открытости и неопределённости окружающего и происходящего может служить характеристикой личности с гуманистических позиций как зрелую, самоактуализирующуюся, открытую новому опыту. Избегание же неопределённости, соответственно, свидетельствует о противоположной направленности личности. В этом смысле методика «Шкала толерантности к неопределенности МакЛейна» перекликается с

такими опросниками, как HARDI-Survey, адаптированный в России под названием тест жизнестойкости, или шкалы толерантности к неопределённости Баднера и МакДональда [5].

М. Эптер полагает, что отношение личности к неопределенности зависит от метамотивационного состояния, в котором находится личность. Если неопределенность осознается, то в парателическом состоянии (ориентация на переживания высокой интенсивности и низкой значимости) неопределенность переживается как приятная, а в телическом состоянии (ориентация на переживания низкой интенсивности и высокой значимости) — как неприятная.

Индивиды различаются по реакции на восприятие неопределенности. Г. Хофштед выделяет толерантность к неопределенности как одну из «культурных определяющих», объясняющих и выражающих специфические черты любой культуры, понимая под этим отношение к риску и неоднозначности, степень терпимости к двусмысленности [4].

В западных исследованиях отмечается положительная связь терпимости к неопределенности с когнитивной сложностью личности, креативностью, широтой взглядов, готовностью рисковать, способностью к выполнению напряженных задач, высокой продуктивностью идей [6; 7].

Однако мы полагаем, что в стремлении к определенности есть свои положительные моменты. Во-первых, это предсказуемость решений таких людей. Во-вторых, такие индивиды стремятся к завершению своих намерений, так как на них слишком давит неопределенность. В-третьих, это люди осторожные, более тщательные и аккуратные в своей работе и меньше страдают от монотонии.

Основная часть. Один из аспектов неопределенности состоит в ее восприятии: насколько человек переживает происходящее с ним как ситуацию неопределенности. Важным в исследовании является негативное и позитивное восприятие человеком этой ситуации, т.е. ее принятие — непринятие.

В нашем исследовании представляется важным уточнить понимание неопределенности в контексте изучения смысловой сферы личности человека. Мы предлагаем рабочее (предварительное) определение неопределенности: это условия

жизни человека, влияющие на протекание его деятельности, выражающиеся в отсутствии у субъекта смысловых ориентиров его внутренней жизни; переживание неопределенности человеком состоит в принятии этих условий или их отвержении.

Для научного понимания неопределенности жизненных ситуаций и совладания с ними, нами было проведено психодиагностическое исследование по методике «Шкала толерантности к неопределенности МакЛейна».

Методика представляет собой опросник, измеряющий склонность личности к жёсткой регламентации жизни и полной известности происходящего, либо открытости и неопределённости. Разработана Д. МакЛейном в 1993 году под названием Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I (сокр. MSTAT-I), впервые переведена и адаптирована на русский язык Е. Г. Луковицкой в 1998 году. Вторая адаптация методики была проведена Е. Н. Осиным в 2004 году.

В проведенном нами исследовании принимало участие 30 человек различного половозрастного состава, имеющих различное образование, различный социальный статус и семейные отношения.

В результате проведенного исследования по методике «Шкала толерантности к неопределенности МакЛейна» и обработке сырых психодиагностических данных нами установлено следующие показатели, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1 — Результаты исследования по методике «Шкала толерантности к неопределенности Мак-Лейна»

Исследуемый параметр	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Отношение к новизне	2	19	9
Отношение к сложным задачам	3	22	5
Отношение к неопределённым ситуациям	7	18	5
Предпочитание неопределённости	9	16	5
Толерантность к неопределённости	3	21	6
Общий балл	5	19	6

Для наглядности отображения результатов исследования нам необходимо составить диаграмму, в которой результаты будут отображены в процентном соотношении от общего количества опрошенных респондентов (рисунок 1).

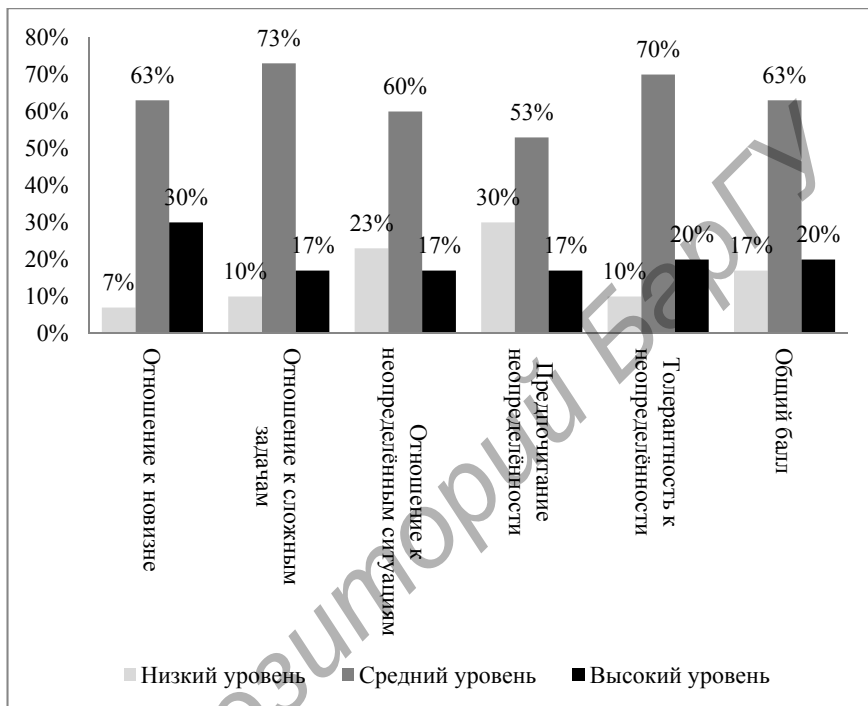


Рисунок 1 — Результаты исследования по методике «Шкала толерантности к неопределённости Мак-Лейна» (%)

Согласно данным эмпирического исследования, мы можем утверждать следующее:

1. По шкале отношения к новизне низкие показатели установлены у 7 % испытуемых. Такие люди, как правило, консерваторы и конформисты. Они с трудом перенимают новые привычки, предпочитают жить «по старинке», негативно относятся к модернизации технической и социальной сферы жизни. Как правило, эти люди — выходцы из патриархальных семей, они

суеверны, работают в сфере религии, либо имеют личное подсобное хозяйство.

Чем выше показатели по данной шкале, тем охотнее испытуемый воспринимает все новое, чаще и с большей легкостью способен к освоению новых способов деятельности и поведения в постоянно меняющейся ситуации.

Средние показатели выявлены у 63 % респондентов. Они, как правило, не испытывают негативных эмоций по отношению к новшествам, но все же предпочитают придерживаться традиционного и уже проверенного жизненного уклада. Это так называемый средний класс общества, работающий в сфере торговли, обслуживания, аграрной промышленности.

Высокие показатели выявлены у 30 % опрошенных. Для них характерно позитивное отношение к новым тенденциям в поведении и стиле жизни. Они, как правило, неконформисты по своей сути, легко отбрасывают старые, давно себя изжившие принципы и стереотипы, приносят в общество новые взгляды на мир и окружающие события. Обычно к этой категории относятся люди творческих профессий (художники, музыканты, модельеры писатели).

2. У 17 % людей выявлены высокие показатели по шкале отношения к сложным задачам. Для таких людей характерно позитивное отношение к окружающим и нестандартным стрессовым ситуациям. Эти люди редко испытывают затруднения при принятии жизненно важных решений и решении повседневных проблем, они умеют решать сложные задачи и находят выход из самых нестандартных и трудных ситуаций.

Чем выше показатель по данной шкале, тем с большей охотой человек берется за решение сложных и нестандартных ситуаций, которые характеризуются жизненной неопределенностью.

Средние показатели по шкале отношения к сложным задачам выявлены у 73 % опрошенных. Для них в меньшей степени характерна когнитивная гибкость и самообладание в ситуациях повышенной сложности. Они боятся сложностей, не уверены в собственных силах при решении сложных задач. Им сложнее принимать трезвые и логические решения, адекватно реагировать на неожиданности в карьерной сфере. Они часто нуждаются в дополнительной помощи. Такие люди обычно работают в сферах

бытового обслуживания, торговли и производственно-бытовых сферах.

Низкие показатели выявлены у 10 % респондентов. Они склонны действовать по универсальным поведенческим шаблонам, которые могут быть бесполезны при решении новых, сложных задач. Такие люди не любят работу, требующую особой внимательности и вдумчивости. Они не очень успешны в учебе и карьере, нуждаются в четких указаниях, с неохотой берутся решать нестандартные и усложненные задачи, предпочитают уже традиционные методы решения той или иной проблемы. Из-за карьерной не успешности на фоне затрудненного принятия решений эти люди работают на низкооплачиваемых и низкоквалифицированных должностях (уличные торговцы, грузчики, вахтеры) и в целом могут испытывать сложности в жизни.

3. Высокие показатели по шкале отношения к неопределенным ситуациям выявлены у 17 % испытуемых. Они отличаются находчивостью и гибкостью. Для них не характерно деструктивное поведение, агрессивный и напористый стиль общения. У таких людей обычно развит интеллект, высокий уровень самоконтроля, они не склонны обвинять в своих ошибках окружающих. У них не наблюдается «бегство в болезнь» (свойственный невротической личности уход в мир иллюзии и фантазии). Они почти не подвержены психосоматическим заболеваниям и психологическим проблемам. Такие люди наиболее успешны в нестандартных профессиях требующих неоднозначных решений и подходов (психологи, работники социальных служб, пожарные и люди, работающие в административной сфере).

Чем ниже показатели по данной шкале, тем более выявляется у испытуемого негативное отношение к ситуациям, связанным с какой-либо нестабильностью и неопределенностью.

Средние показатели выявлены у 60 % респондентов. Такие люди менее находчивы и более ригидны. У них наблюдается более высокий уровень тревожности, проявляются негативные стереотипы поведения, когнитивные искажения, потребность следовать чьим-то навязанным указаниям и директивам. Для них в большей степени характерна авторитарность и самоуверенный стиль общения.

Низкие показатели установлены у 23 % опрошенных, они испытывают трудности при принятии нестандартных и креативных решений. Они часто негибки, им свойственен безапелляционный тон, некоторое невежество и грубость в общении с людьми. Такие люди могут быть подвержены психосоматическим расстройствам в ситуации неопределенности. Подобные формы психологического реагирования снижают качество жизни и приносят много проблем в карьере и социальной сфере в целом.

4. Низкие показатели по шкале предпочитания неопределенности выявлены у 30 % респондентов. Они предпочитают иметь дело с высокопрогнозируемыми и предопределенными обстоятельствами, с большой неохотой идут на риск и жертвуют своими ресурсами ради дальнейшей перспективы, если она не совсем ясна.

Средние показатели по шкале предпочитания неопределенности выявлены у 53 % опрошенных. Они более толерантны к риску, но тоже зачастую боятся рисковать. Такие люди предусмотрительны и осторожны в своих поступках и карьерной деятельности.

У 17 % людей выявлены высокие показатели по шкале предпочитания неопределенности. Такие люди готовы иметь дело с обстоятельствами, связанными с риском и невозможностью спрогнозировать какой-либо результат. Для данных людей характерно убеждение, что из любой неоднозначной ситуации всегда можно получить положительные результаты.

5. По шкале толерантности к неопределенности низкие показатели установлены у 10 % опрошенных, такие испытуемые же неадаптированы к неопределенным ситуациям. У них практически отсутствует либо снижена терпимость к неопределенным событиям.

Средние показатели выявлены у 70 % респондентов. Такие люди более нейтральны по отношению к ситуациям неопределенности. Такого рода ситуации невротизируют их, однако, общая терпимость к неопределенности все же сохранна.

Высокие показатели выявлены у 20 % испытуемых. Для них характерна способность терпимо и нейтрально относиться к ситуациям неопределенности.

6. Общие показатели толерантности к неопределенности соответствуют следующим показателям: низкий уровень выявлен у 17 % опрошенных, средний уровень установлен у 63 % респондентов, высокий уровень выявлен у 20 % испытуемых.

Людам с общим высоким уровнем толерантности к неопределенности легче строить карьеру, заводить новые отношения и связи, продуктивно трудиться. Людам же с низкими баллами по данной шкале следует быть более решительными и менее ригидными в своей повседневной и карьерной деятельности.

Толерантность к неопределенности определяется как спектр реакций (от отвержения до влечения) на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций. Люди с низкой толерантностью склонны избегать любых ситуаций, связанных с жизненной неопределенностью, в то время как люди с высокой толерантностью наоборот.

Заключение. В работе была изучена и проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме толерантности к неопределенности.

Нами установлено, что абсолютное большинство опрошенных (83%) имеет средние и высокие показатели по всем исследуемым шкалам методики «Шкала толерантности к неопределенности МакЛейна»: отношение к новизне, отношение к сложным задачам, отношение к неопределённым ситуациям, предпочтение неопределённости и толерантность к неопределённости. Исходя из результатов исследования, можно предположить, что большинство людей в целом толерантны к состоянию жизненной неопределенности. Они способны к поиску решений, ответов, способов решения той или иной задачи, несмотря на неопределенность. Способны к принятию решений и поиску выхода из сложной ситуации с учетом изменчивости и противоречивости контекста.

Низким уровнем толерантности к неопределенности обладает меньшинство опрошенных людей (17 %). Для них характерны растерянность, «ступор», неспособность действовать в отсутствие четких ориентиров. У них может проявляться негативное отношение к ситуациям, связанным с какой-либо

нестабильностью и неопределенностью. Кроме того, они могут попытки во что бы то ни стало добиться максимальной ясности, избегание неопределенности.

Список цитируемых источников

1. *Брунер, Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — 413с.
2. *Симонов, П. В.* Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты / П. В. Симонов. — М., 1975. — 288с.
3. *Корнилова, Т. В.* Психология риска и принятия решений / Т. В. Корнилова. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 286 с.
4. *Павлова, Е. М.* Креативность и толерантность к неопределенности как предикторы актуализации эмоционального интеллекта в личном выборе / Е. М. Павлова, Т. В. Корнилова // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33. — № 5. — С. 39—49.
5. *Луковицкая, Е. Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Г. Луковицкая. — СПб., 1998. — 19 с.
6. *Корнилова, Т. В.* Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания / Т. В. Корнилова // Вестник МГУ. — Серия 14. Психология. — 2010. — № 1. — С. 46—57.
7. *Корнилова, Т. В.* Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылки креативности / Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. — 2010. — № 5. — С. 3—12.

УДК: 159.99

Т. Е. Яценко, Д. В. Комлач

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Статья посвящена обобщению исследований психологов в области изучения жизнестойкости. Описаны сущностные характеристики, факторы и компоненты жизнестойкости личности. Проведена дифференциация жизнестойкости со схожими психологическими феноменами. Описаны векторы современных исследований жизнестойкости в психологии.

Ключевые слова: жизнестойкость, жизнестойкая личность.

Библиогр.: 8 назв.

RESISTANCE AS A SUBJECT OF MODERN PSYCHOLOGICAL RESEARCH

The article is devoted to summarizing the research of psychologists in the field of resilience. The essential characteristics, factors and components of a person's resilience are described. The differentiation of resilience with similar psychological phenomena was carried out. The vectors of modern researches of resilience in psychology are described.

Key words: resilience, resilient personality.

Ref.: 8 titles.

Введение. В современном мире человек сталкивается с множеством стрессовых ситуаций на различных этапах жизненного пути. В юношеском возрасте высокий уровень жизнестойкости особенно важен, так как в этом возрасте происходит становление личности. Молодые люди сталкиваются со стрессовыми ситуациями: начинают карьеру, у многих появляются первые отношения с противоположным полом, возникает необходимость прохождения собеседования на работу. В то же время в юношеском возрасте у молодых людей еще недостаточно социального опыта в решении сложных жизненных ситуаций. Юношеский возраст рассматривается как фактор риска психологической виктимизации и возникновения виктимных деформаций личности [1—3]. Данные обстоятельства подчеркивают актуальность развития жизнестойкости в юношеском возрасте.

Стремительное социально-экономическое и информационно-технологическое развитие общества все чаще требует от юношей и девушек умения максимально эффективно использовать резервные регулятивные ресурсы личности. Длительное переживание стрессов и беспокойства может привести к социальной изоляции, депрессии и множеству других психологических проблем.

Фактором психологического и социально благополучия человека выступает высокий уровень жизнестойкости. Многочисленные исследования жизнестойкости показали, что

люди, обладающие устойчивыми чертами характера, в процессе переживания стресса реже подвержены психосоматическим заболеваниям. Показателем жизнестойкости может быть качество жизни, которое не ухудшается при приспособлении к трудностям и социальным изменениям.

Актуальность исследования вызвана также научным интересом: систематизация и обобщение существующих в психологии большого количества подходов в определении феномена жизнестойкости.

Изучение жизнестойкости является важным направлением социально-психологических исследований потому, что все чаще звучит вопрос о качестве жизни человека, удовлетворённости собой, профессией, семьей. Внимание психологов концентрируется на изучении ключевых предпосылок, позволяющих быть счастливым даже при наличии неблагоприятных внешних обстоятельств.

В условиях информационной перегрузки, когда избыточное количество информации вызывает стресс, очень легко попасть в зависимость от жизненных обстоятельств, близкого окружения, наконец от самого себя (собственных желаний, эмоций, переживаний, страхов). Пытаясь обрести стабильность и защищенность в экстремальных жизненных условиях человек, опираясь на внутренние и внешние ресурсы, ищет индивидуальный путь эффективной жизненной балансировки. В определенные периоды жизни более эффективным может быть или терпеливо принятие всех трудностей и проблем, или максимальная мобилизация и активность.

Современные исследования жизнестойкости ведутся в направлении изучения особенностей личностного профиля жизнестойкой личности (Т. В. Наливайко), жизнестойкости замещающей семьи (В. Г. Краснова, Т. С. Палкина), креативной личности (С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха, Ю. А. Рябова), пожилых людей (Е. А. Аникина, Л. И. Иванкина, Е. И. Клемашева), поколений Z и X (А. Д. Белова, К. О. Герасименко, В. В. Ермолаев), родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии (В. В. Лаптева, Т. Р. Тенкачева, Л. В. Токарская), жизнестойкости в условия пандемии (Е. В. Евсеенкова).

Основная часть. Приведем определения понятия «жизнестойкость».

В психологическом словарю отмечается следующие определение феномена «жизнестойкость» — предусматривает способность индивидуума переносить стрессовые ситуации при помощи конструктивных копинг-стратегий [4].

В словаре иностранных слов отмечается, что термин «жизнестойкость» происходит от английского слова «hardiness» — «выносливость», «устойчивость», «закалённость». Характеризует способность личности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности.

Д. А. Леонтьев впервые в отечественной психологии предложил обозначать понятие «hardiness», как стойкость (жизнестойкость) [5, с. 15].

В философии жизнестойкость рассматривается во взаимосвязи с категорией «воля» как абсолютное начало жизни и мироздания, подчеркивается тем внутренняя сила духа человека.

В психологии под жизнестойкостью личности понимается умение эффективно существовать вопреки жизненным препятствиям и трудностям. Это способность человека сохранять баланс между приспособлением к новым требованиям и стремлением жить гармонично, полноценно.

Исследования С. Мадди и С. Кобейса продемонстрировали, что жизнестойкость — это личностная характеристика, которая является общей мерой психологического здоровья человека и содержит три жизненных установки: вовлеченность, контроль событий и готовность к риску. Жизнестойкость также рассматривается как возможность личности выдержать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность, не снижая качество жизни [6, с. 85]. Жизнестойкая личность, согласно С. Мадди — личность, у которой высокие способности к согласованности, гармонизации психических процессов, протекающих во внутреннем мире личности на разных этапах жизненного пути [6, с. 93].

В. В. Аршинова пишет, что человек обладающий жизнестойкостью, может совладать с психотравмирующими

переживаниями используя конструктивные копинг-стратегии [7, с. 12].

Г. Е. Жданова, указывает на то, что жизнестойкая личность перестраивает собственные установки, навыки и способности в соответствие с трансформацией полученного опыта [8, с. 64].

Таким образом, жизнестойкость человека связана со способностью преодолевать различные стрессогенные факторы на протяжении всего жизненного пути, поддержанием высокого уровня физического и психического здоровья, а также наличием таких качеств, как оптимизм, решительность, ответственность.

До сих пор нет единства во мнениях ученых относительно того, что такое жизнестойкость. Этот феномен в научной литературе зачастую обозначается различными терминами: «жизнеспособность», «жизнетворчество», «зрелость». Поэтому особого внимания требует уточнение самого понятия.

В экзистенциальном подходе категория жизнестойкость связана с активностью и целеустремленностью личности. Психологи подчеркивают, что личность должна заниматься саморазвитием. Именно проектирование своего будущего является основой в определении жизнестойкости. Д. А. Леонтьев отмечает, что в экзистенциальной концепции жизнестойкости С. Мадди жизнестойкость понимается как смелость быть, готовность действовать вопреки, преодолевая онтологическую тревогу [9, с. 3].

Гуманистический подход под жизнестойкостью подразумевает стремление человека к самосовершенствованию, саморазвитию при социальном взаимодействии.

В системном подходе компоненты жизнестойкости являются созвучными компонентам психологического благополучия. Поскольку свойства компонентов жизнестойкости личности и психологического благополучия в некоторой степени совпадают, то указанные компоненты находятся в тесной взаимосвязи, становясь определенным образом компонентами жизнестойкости. Такими компонентами структуры психологического благополучия являются: самопринятие (положительное отношение к себе и своей прошлой жизни); положительные отношения (доверительные отношения с другими); компетентность (способность выполнять требования повседневной жизни); жизненные цели (наличие целей и занятий, придающих жизни смысл); личностный рост (чувство

непрерывного развития и самореализации); автономность (способность следовать своим убеждениям) [8, с. 65].

Следует отметить, что категория «жизнестойкости» была изучена психологами во взаимосвязи с суицидальными наклонностями личности, копинг-стратегиями, адаптацией при новых условиях, а также во взаимосвязи с позитивными личностными установками. Изучение жизнестойкости во взаимосвязи с стилем принятия решений в юношеском возрасте является новым объектом научного исследования в психологии.

Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. По мнению С. Мадди, жизнестойкость — это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска (рисунок 1).

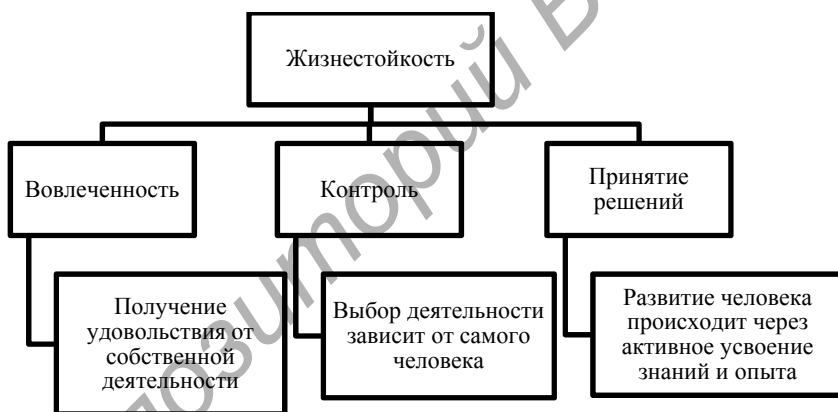


Рисунок 1 – Компоненты жизнестойкости [5, с. 19]

Включенность — это уверенность в том, что все происходящее дает максимальный шанс найти что-то интересное для личности. Человек с развитой включенностью получает удовольствие от собственной деятельности. И наоборот, отсутствие включенности порождает чувство отчужденности, чувство себя за пределами жизни.

Контроль предполагает убеждение в том, что борьба позволяет повлиять на результат. Противоположным такому убеждению является чувство собственной беспомощности. Человек, у которого

сильно развит контроль, чувствует, что самостоятельно выбирает свою деятельность, свой жизненный путь. Он убежден, что благодаря ресурсам, которые у него есть, он может справиться с проблемами, стоящими на жизненном пути.

Принятие решения — это выбор альтернативы, т. е. определение того, как надо поступать в том или ином конкретном случае, каким способом поведения отдать предпочтение, чтобы достичь поставленной цели. В настоящее время наиболее известная классификация стилей принятия решений состоит в выделении четырех типов решений (инертный, уравновешенный, рискованный, импульсивный, в зависимости от соотношения усилий лица, принимающего решение на двух основных фазах или стадиях принятия решения — стадии генерации и разработки альтернатив и стадии их критического анализа, оценивания и контроля) [6, с. 189].

В психологической литературе рассматривают различные факторы жизнестойкости личности: личностная автономия и независимость, внутренняя свобода, осмысленность жизни; готовность к внутренним изменениям; способность воспринимать новую информацию, способность к выработке личностных стратегий; постоянная готовность к действию, особенности планирования деятельности.

К социальным факторам внешнего отрицательного воздействия, ведущего к ослаблению жизнестойкости человека, относятся детерминирующие факторы макросреды и социума:

- нестабильность общества;
- низкий социально-экономический статус субъекта;
- условия патологизирующей информационной среды (контент Интернета и СМИ) и другие;
- негативные условия в ближайшем окружении, особенно такие, как попустительство и преступные действия в семейном воспитании неблагополучных семей и родителей группы риска, социальное сиротство;
- девиации — наркомания и алкоголизм, бродяжничество и другие, ведущие к отчуждению, затруднениям социализации [7, с. 73].

Являясь целостной системой взаимоотношений личности с миром, жизнестойкость — это необходимый ресурс, который

может способствовать повышению физического и психического здоровья человека, успешной адаптации в стрессовых ситуациях с выходом на уровень трансадаптации, связанной с самореализацией личности.

Мы рассматриваем жизнестойкость как адаптационный механизм личности, позволяющий моделировать жизненные цели и видеть будущие перспективы.

Жизнестойкость приобретает, когда человек преодолевает препятствия, получает жизненный опыт, не дистанцируется и не избегает проблем, стрессовых ситуаций.

Рассмотрим функциональные характеристики жизнестойкости.

Социокультурный контекст, безусловно, детерминирует всю жизнедеятельность личности. Человек может находиться в согласии или в конфронтации, принимать свою национальную принадлежность, или нет, ему может нравиться собственная профессия или нет, он может быть довольным своим семейным положением, а может страдать от семейных невзгод. Когда подобных недовольств становится много, усиливается напряжение, которое человеку приходится ежедневно выдерживать. Истощаются адаптивные способности, уменьшается толерантность к окружению, падает самоуважение. В таком состоянии готовность к неожиданным жизненным ситуациям не может быть высокой.

В современных кризисных условиях заметно усиливается роль жизнестойкости в связи с еще одним фактором риска для сохранения психического здоровья в юношеский период жизни человека – профессиональная и социальная неопределенность будущего специалиста в обществе, необходимость поиска будущего рабочего места. В связи с этим все более актуальной становится задача выявления психологических средств, помогающих студентам преодолевать трудные ситуации без потери душевного здоровья. В успешном противостоянии личности стрессовым ситуациям в учебной и профессиональной деятельности ключевую роль играет такая личностная переменная как жизнестойкость. Она опосредует влияние стрессогенных факторов на соматическое и психическое здоровье, на качество выполняемой деятельности. Жизнестойкость характеризует степень сформированности способности личности выдерживать ситуацию острого или хронического стресса, сохранять

внутреннюю сбалансированность, не снижая при этом успешности деятельности. Жизнестойкость представляет собой один из ключевых параметров индивидуальной способности человека к зрелым формам саморегуляции, является фундаментом его личностного потенциала [4, с. 35].

В исследовании, проведенном на испытуемых юношеского возраста, была обнаружена отрицательная связь показателей жизнестойкости с частотой употребления алкоголя и наркотиков. Выявлена негативная связь жизнестойкости с депрессией и гневом. По мнению С. Мадди, жизнестойкость дает возможность преодолеть тревогу в условиях экзистенциальной дилеммы, когда человеку предстоит сделать ответственный выбор [6, с. 224].

Д. Бэнк и Л. Кэннон в своих исследованиях рассматривали влияние жизнестойкости на взаимосвязь между стрессорами и психосоматической патологией. Они выяснили, что лица, обладающие хорошо выраженными качествами жизнестойкости, испытывают стрессы намного реже и не воспринимают мелкие неприятности как стрессогенные. В свою очередь С. Ханг установил, что люди с высокой выраженностью жизнестойкости имеют высокую вероятность оставаться здоровыми и воспринимать изменения, происходящие в их жизни как положительные [7, с. 29].

С. Мадди было установлено, что характерная кривая активации личности формируется на ранних периодах жизни, после чего она мало изменяется. Сенситивным периодом формирования и развития компонентов жизнестойкости является детство и подростковый возраст, а решающим фактором здесь выступают детско-родительские отношения. Конечно, в дальнейшем так же возможно развитие жизнестойкости, однако её темпы будут не столь высоки, как в ранние периоды [6, с. 205].

Одной из главных характеристик современной личности становится ее контекстуальность, то есть чувствительность к разным внешним воздействиям. Жизнестойкая личность органически «вписывается» в разные контексты, политические, экономические, рабочие и семейные, религиозные и атеистические, откликаясь на нужды ее окружение и прогнозируя динамику разворачивания событий. Высокий уровень жизнестойкости связан с активной жизненной позицией, использованием обстоятельств в свою пользу, оценкой жизненных

ситуаций как сознательно избранных, интерпретацией стрессовых ситуаций как возможности обретению нового опыта. Жизнестойкость является катализатором поведения, позволяющим трансформировать отрицательный опыт в новых возможностях.

На основе анализа научных публикаций нами систематизированы феномены, которые иногда ошибочно используют в научных исследованиях как синонимичные жизнестойкости [9; 10; 11] (таблица 1).

Таблица 1 — Дифференциация жизнестойкости со схожими психологическими феноменами

Феномены, схожие с жизнестойкостью	Жизнестойкость
Чувство связности — связано с принятием и пониманием	Связана с преобразованием трудностей в преимущества, активным вмешательством в события
Оптимизм — связан с позитивной переоценкой любого стрессового события на основе неадекватной его оценке	Связана со способностью прогнозировать и адекватно оценивать стрессовые обстоятельства
Жизнеспособность — трактуется как гибкость, пластичность, связана с эффективным функционированием и управлением собственными ресурсами личности в направлении социальной адаптации и саморегуляции	Рассматривается в контексте преодоления трудностей, совладания с ними. Позволяет превратить изменения, происходящие с личностью, в её возможности.

Заключение. Таким образом, изучением феномена жизнестойкости занимаются отечественные и зарубежные психологи. В их исследованиях представлены различные аспекты жизнестойкости как интегративной способности субъекта: сущность, компоненты, критерии проявления, связь со способностью принимать решения и преодолевать трудности жизни. Жизнестойкость — это интегративное свойство личности, позволяющее преодолевать трудности и препятствия при достижении цели, в трудных жизненных ситуациях, характеризующееся высокой степенью рефлексии, саморегуляции и готовностью к самоопределению.

Современные юноши и девушки проходят становление и развитие через переживание ряда кризисов: возрастные кризисы; кризисы индивидуальной жизни, которые включают кризисы

нереализованности, опустошенности, бесперспективности; кризисы профессионального обучения; внешние, глобальные, экзистенциальные, связанные с нестабильностью настоящего и неопределенностью будущего. Жизнестойкость позволяет успешно проходить данные кризисы.

Список цитируемых источников

1. *Яценко, Т. Е.* Характеристики психологического здоровья юношей и девушек, склонных к виктимному поведению / Т. Е. Яценко, Л. А. Русецкая // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. — 2019. — №2. — С. 62—66.
2. *Яценко, Т. Е.* Взаимосвязь виктимной деформации личности и склонности к виктимному поведению в подростковом и юношеском возрастах / Т. Е. Яценко // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2019. — № 3(43). — С. 233—241.
3. *Яценко, Т. Е.* Карьерные ориентации виктимных студентов / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2018. — № 10. — С. 52.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. — 672 с
5. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А. Н. Леонтьев; науч. ред. и предисл. Д. А. Леонтьева. — 2-е изд., стер. — М.: Смысл: Академия, 2005. — 345 с.
6. *Мадди, С.* Теории личности: сравнительный анализ / пер. с англ. И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. — СПб.: Речь, 2002. — 539 с.
7. *Аршинова, В. В.* Профилактика зависимого поведения. Системный подход / В. В. Аршинова. — М.: Феникс, 2014. — 416 с.
8. *Жданова, Г. Е.* Теоретические аспекты, проблемы измерения и современное состояние качества жизни в России / Г. Е. Жданова // Экономические, гуманитарные и правовые исследования. — 2013. — С. 64—66.
9. *Леонтьев, Д. А.* Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — М.: Смысл, 2006. — 63 с
10. *Рыльская, А. Е.* Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования / А. Е. Рыльская // Сибирский психологический журнал. — 2009. — № 31. — С. 6—11.
11. *Лактионова, А. И.* «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий / А. И. Лактионова // Вестник МГОУ. — 2010. — №3. — С. 11—15.

УДК: 159.99

Т. Е. Яценко, А. С. Лелес

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье раскрыта психологическая сущность благополучия в контексте различных подходов. Дифференцированы понятия «психологическое благополучие» и «субъективное благополучие». Описаны результаты исследования составляющих психологического благополучия как разновидности субъективного благополучия, а также видов субъективного благополучия у обучающихся высшей школы юношеского возраста. Указаны половые различия в субъективном благополучии юношей и девушек, имеющих социальный статус студентов.

Ключевые слова: субъективное благополучие, психологическое благополучие, юношеский возраст, высшая школа.

Библиогр.: 3 назв.

T. E. Yatsenko, A. S. Leles

Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

CHARACTERISTICS OF THE SUBJECTIVE WELL- BEING OF A PERSON IN ADOLESCENT AGE

The article reveals the psychological essence of well-being in the context of various approaches. The concepts of «psychological well-being» and «subjective well-being» are differentiated. The results of the study of the components of psychological well-being as a kind of subjective well-being, as well as types of subjective well-being in students of higher school of youthful age are described. Gender differences in the subjective well-being of boys and girls with the social status of students are indicated.

Key words: subjective well-being, psychological well-being, adolescence, higher education.

Ref.: 3 titles.

Введение. Проблема субъективного психологического благополучия получает всё большее освещение в научных исследованиях: исследуются предикторы психологического благополучия, в т.ч. когнитивные способности (С. А. Водяха), психологическое благополучие студентов с особенностями психофизического развития (Н. А. Пешкова, Л. В. Симинякина), влияния креативной идентичности на психологическое

благополучие студентов (С. А. Водяха), влияние регионального фактора (место проживание) на психологическое благополучие студентов (Д. С. Корниенко), влияние психологического благополучия на функционирование автобиографической памяти студентов (С. Н. Никишов, И. С. Осипова, Е. Г. Пронькина).

Выделяют несколько подходов к пониманию сущности психологического благополучия:

- Гедонистический (психологическое благополучие трактуется как достижение удовольствия в различных жизненных сферах и переживание счастья, преобладание позитивного аффекта над негативным). В контексте данного подхода оперируют термином «субъективное благополучие», введенным Эд. Динер;

- Эвдемонистический (психологическое благополучие понимается как полнота самореализации личности, нахождение баланса между социальными требованиями и сохранением собственной индивидуальности). В рамках данного подхода разработана модель психологического благополучия К. Рифф, в соответствие с которой психологическое благополучие достигается не посредством субъективного удовольствия, а осмысления жизни, достижения осознанности собственных целей, достижения гармонии в межличностных отношениях. Психологическое благополучие сопряжено с переживанием наполненности собственной жизни;

- Интегративный (сочетание двух предыдущих подходов). В данном подходе представлена теория самодетерминации Р. Райана и Э. Диси, в которой психологическое благополучие рассматривается в аспекте удовлетворения базовых психологических потребностей: в автономии, компетентности и связи с другими людьми [1; 2].

Как отмечает Н. М. Голубева, в современных исследованиях всё чаще встречается позиция, согласно которой благополучие носит субъективный характер: оно не может быть измерено с опорой на объективные критерии при игнорировании личного опыта человека и внутренней системы координат личности, с которой она соотносит свое благополучие [3, с. 28]. Поэтому психологическое благополучие может быть рассмотрено как один из видов субъективного благополучия, наряду с физическим и социальным благополучием.

Может иметь место альтернативная позиция: рассмотрение субъективного благополучия как разновидности психологического благополучия, если трактовать последнее как включающее в себя оценку благополучия человека на основе внешних критериев. Это требует соответствующего диагностического инструментария.

Основная часть. Цель исследования — выявить половые различия в субъективном благополучии личности в юношеском возрасте.

Базой для проведения исследования выступил Барановичский государственный университет. Выборку исследования составили 100 студентов (35 юношей, 65 девушек).

Диагностический инструментарий:

- опросник «Психологическое благополучие личности» (К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко) — изучает составляющие благополучия (позитивное отношение с окружающими, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, баланс аффекта, осмысленность жизни, человек как открытая система, автономия);

- «Шкала субъективного благополучия» (Г. Перуэ-Баду в адаптации М. В. Соколовой) — направлена на измерение эмоционального компонента субъективного благополучия или эмоционального комфорта;

- «Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова) — диагностирует виды благополучия (эмоциональное благополучие, экзистенциально-деятельностное благополучие, эго — благополучие, гедонистическое благополучие, социально-нормативное благополучие).

Характеристики психологического благополучия в юности:

По данным методики «Психологическое благополучие личности» (К. Рифф):

- Преимущественно средний уровень позитивных отношений с окружающими (65%), характеризующихся доверительностью, компромисностью, эмпатией;

- Низкий уровень автономии (39%), т.е. зависимость от мнения других людей, использование оценочных суждений других людей как критериев оценки собственной личности,

подверженность социальному давлению на ментальном и поведенческом уровнях;

- Средний уровень управления средой (51%), т.е. умения координировать жизненные условия в соответствии с собственными целями, регулировать жизненные обстоятельства и осуществлять выбор;

- Средний уровень самопринятия (50%), т.е. позитивного отношения к себе, принятия различных сторон своей личности. При этом 40% студентов имеют низкий уровень самопринятия и ориентированы на коррекцию личностного профиля;

- Низкий уровень личностного роста (63%), т.е. переживание чувства личностного застоя, скуки, неспособности реализовать свой личностный потенциал.

- Низкий уровень сформированности и осмысленности целей жизни (50%), т.е. переживание бессмысленности прошлого и настоящего, отсутствие убеждений, выполняющих смысло-ориентирующую роль в жизни.

Группу риска составляют порядка 30 % студентов, имеющих низкие показатели выраженности составляющих психологического благополучия. Показательно, что для большинства юношей и девушек характерен низкий уровень психологического благополучия (48%). Средний уровень определен у 44% испытуемых.

По данным методики «Шкала субъективного благополучия» (Г. Перуз-Баду):

Для большинства юношей и девушек характерен средний уровень выраженности субъективного благополучия (65%), т.е. им свойственна некоторая тревожность, но нет депрессивных симптомов, преобладание позитивных эмоциональных состояний.

- Средний уровень напряженности и чувствительности (83%), т.е. субъективного переживания тяжести выполняемой работы, потребности во взаимодействии с другими/ потребности в уединении;

- Средний уровень выраженности психоэмоциональной симптоматики (70%). Периодически возникают нарушения сна, острота реакций на препятствия и неудачу, субъективно переживаемые чувства беспокойства, нарастающие переживания и усиления рассеянности;

– Редко наблюдается изменение настроения со значительным снижением оптимистического модуса восприятия действительности (57%);

– Средний уровень значимости социального окружения (63%) т.е. наличия его помощи в совместном разрешении проблем, переживания включенности в референтные группы;

– Низкий уровень переживания по поводу здоровья (52%);

– Средний уровень удовлетворенности повседневной деятельностью (82%), т.е. периодическое переживание как скуки, так и увлеченности в повседневной деятельности.

Таким образом, эмоциональная составляющая психологического благополучия представлена переживанием умеренного оптимизма, бодрости и уверенности в себе.

По данным методики «Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова) иерархия видов благополучия в юности имеет следующий вид:

1. Социально-нормативное благополучие (высокий уровень — 72 %, средний уровень — 28 %). Девушки и юноши удовлетворены социальной согласованностью своего поведения с выдвигаемыми нормами и правилами, а также проявляемым по отношению к ним уважением других людей. Их поступки не противоречат их жизненным ориентирам и не вызывают угрызений совести.

2. Эмоциональное благополучие (высокий уровень — 59 %, средний уровень — 41 %). В эмоциональном фоне преобладают радость, оптимизм, счастье, хорошее расположение духа, воодушевление.

3. Эго-благополучие (высокий уровень — 53 %, средний уровень — 36 %, низкий уровень — 11 %), гедонистическое благополучие (высокий уровень — 53 %, средний уровень — 47 %), экзистенциально-деятельностное благополучие (высокий уровень — 52 %, средний уровень — 48 %). Т.е. удовлетворенность собой и своей внешностью, базовых потребностей в безопасности, приемлемых жилищных условиях, доходе и экологических условиях проживания, событийно-смысловая наполненность жизни и удовлетворенность достигаемым результатом в различных жизненных сферах в соотношении с прилагаемыми усилиями.

Рассмотрим половые различия в выраженности составляющих психологического благополучия (на основе вычисления критерия Стьюдента).

Данные по методике «Психологическое благополучие личности» К. Рифф:

1. У девушек уровень выраженности позитивного отношения с окружающими выше, чем у юношей ($t = 2,5$; $p = 0,01$). Девушки в большей степени, чем юноши склонны к сопереживанию, доверительным отношениям, стремятся выстраивать отношения по принципу взаимных уступок, обладают большей готовностью выслушать другого человека. Девушки больше, чем юноши, получают поддержки от своих друзей.

2. У девушек имеется большее количество целей в жизни, убеждений, придающих смысл жизни, чем у юношей и целей в жизни у юношей и девушек. Свою жизнь девушки рассматривают как более осмысленную, чем юноши.

3. У девушек уровень самопринятия выше, чем у юношей ($t = 1,8$; $p = 0,06$). Девушки имеют более положительное эмоционально-ценностное отношение к себе, отличаются самоуважением, осознают ценность своей личности и позитивно оценивают свое прошлое.

Кроме того, уровень психологического благополучия у девушек выше, чем у юношей ($t = 1,9$; $p = 0,05$).

Данные по методике «Шкала субъективного благополучия» (Г. Перуэ-Баду): отношения с семьей и друзьями оказывают большее влияние на сознание и поведение девушек, чем юношей ($t = -2,6$; $p = 0,01$).

Данные по методике «Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова): девушки соответствуют социальным нормам, нравственным ценностям больше, чем юноши ($t = 2,0$; $p = 0,04$). Девушкам свойственен более высокий уровень социально-нормативного благополучия, чем юношам.

Заключение. Таким образом, психологическое благополучие рассматривается нами как составляющая субъективного благополучия. Установлено, что в юношеском возрасте девушки отличаются более высоким уровнем социально-нормативного благополучия и таких составляющих психологического

благополучия, как самопринятие, позитивные межличностные отношения, осмысленность жизни и сформированность жизненных целей, чем юноши. В юности отмечается наиболее высокий уровень социально-нормативного благополучия и наименьший — экзистенциально-деятельностного благополучия. Экзистенциальная составляющая психологического благополучия, связанная с переживаем полноты реализации собственного потенциала личности, представлена на низком уровне в юности, это отражает необходимость включения студентов в различные виды научной и общественной жизни университета, волонтерской деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Фролова, Ю. Г.* Способность к саморегуляции и воспринимаемый контроль как условия психологического благополучия студентов / Ю. Г. Фролова, К. Д. Синкевич, А. В. Федосенко // Психологический журнал. — 2014. — № 3—4 (41—42). — С. 48—53.
2. *Лепешинский, Н. Н.* Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // Психологический журнал. — 2007. № 3. — С. 24—37
3. *Голубева, Н. М.* К проблеме дифференциации понятий психологического и субъективного благополучия личности / Н. М. Голубева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. — 2010. — Т. 3, № 3 (11). — С. 26—30.
4. *Лактионова, А. И.* «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий / А. И. Лактионова // Вестник МГОУ. — 2010. — №3. — С.11—15.

УДК: 159.99

Т. Е Яценко

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

Н. И. Олифирович

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
, Минск, Республика Беларусь*

М. В. Мусийчук

*Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова,
Магнитогорск, Российская Федерация*

ДЕВИАНТНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье актуализирована проблема девиантной креативности, обозначены формы ее проявления в современном обществе, уточнена группа риска, с точки зрения склонности к проявлению девиантной креативности. Приведены результаты эмпирического исследования, отражающие предикторы вербальной, физической, косвенной, предметной, эмоциональной агрессии и аутоагрессии из числа составляющих личностной креативности и творческого самовыражения, включающего проявления творческого мышления и поведения. Описаны психологические механизмы применения юношами и девушками креативности с целью реализации деструктивных мотивов.

Ключевые слова: креативность, агрессивность, девиантная креативность, юношеский возраст.

Библиогр.: 8 назв.

T. E. Yatsenko

Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

N. I. Olifirovich

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus*

M. V. Musiychuk

*Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov,
Magnitogorsk, Russian Federation*

DEVIANT CREATIVITY OF A PERSON IN YOUTH

The article actualizes the problem of deviant creativity, outlines the forms of its manifestation in modern society, clarifies the risk group in terms of the tendency to manifest deviant creativity. The results of an empirical study are presented, reflecting the predictors of verbal, physical, indirect, objective, emotional aggression and auto-aggression from among the components of personal creativity and creative self-expression, including manifestations of creative thinking and behavior. The psychological mechanisms of the use of creativity by boys and girls in order to implement destructive motives are described.

Key words: creativity, aggressiveness, deviant creativity, adolescence.

Ref.: 8 titles.

Введение. В реализации растущей потребности в инновациях большая роль отводится креативному потенциалу молодежи: нестандартному мышлению, способности продуцировать оригинальные решения и создавать новый, оригинальный, полезный, социально значимый продукт. Поэтому развитие креативности обучающихся следует рассматривать как одну из приоритетных задач системы образования.

Общепринятым является рассмотрение в науке и практике креативности как устойчивой совокупности высоких показателей интеллектуального развития, мотивации и личностных черт, способствующей созданию нового, оригинального, нетипичного и высокоэффективного продукта и обеспечивающей как самореализацию обучающихся, так и прогресс социально-экономического развития общества.

Вместе с этим, в настоящее время все больше обращают на себя внимание проявления девиантной креативности учащейся молодежи, приводящие к росту модификаций деструктивного поведения, увеличению сложности идентификации причинителей вреда и нарушителей социальной безопасности (киберагрессия, манипулятивная виктимность, киберсталкинг, гриффинг, диффамация, хакерство, распространение вирусов в сети Интернет, анонимная месть и др.), появлению новых девиаций, связанных с информационной средой.

Исследования ученых подтверждают, что интеллектуально одаренные подростки составляют группу риска с точки зрения склонности к девиациям, нарушению социальных норм и моральных запретов, в отличие от сверстников с нормативными показателями интеллектуального развития (Д. Андриани и А. Пагнин). В юношеской среде в группу риска с позиции предрасположенности к асоциальной креативности (макиавеллизм, мошенничество, делинквентные поступки и др.) входят лица с высоким уровнем развития социального интеллекта (Д. Андриани Е. Ю. Стрижов, А. Пагнин), эмоционального интеллекта (М. И. Кошенова). Одной из возможных причин обращения к деструктивным формам реализации креативности выступает фрустрация значимых социальных потребностей креативных обучающихся, в том числе потребности в конструктивной реализации своей креативности, социальном принятии,

достижениях, признании, самоутверждении. В свою очередь это приводит к возникновению синдрома «бывшего вундеркинда», выражающегося в повышенной агрессии (А. А. Панарин, В. С. Юркевич), социально-психологической дезадаптации и, как следствие, к обращению к деструктивным формам поведения как способу снятия возникающего напряжения. Постоянное обращение обучающихся к девиантной креативности приводит к закреплению паттернов девиантного поведения, к стигматизации обучающихся с девиантной креативностью и, как следствие, к формированию у них девиантной идентичности, обуславливающей применение неконструктивных форм креативности во взрослой жизни для достижения значимых целей.

Отсутствие операционализации понятия «девиантная креативность» существенно осложняет выделение в образовательной среде категории учащихся, обладающих высоким уровнем креативности, но обращающихся к девиантным формам реализации своего креативного потенциала из-за низкой приверженности социальным ценностям, фрустрирования значимых потребностей, подверженности виктимизирующим (психотравмирующим воздействиям — игнорирование, отвержение, принижение, изоляция, терроризирование, принуждение) воздействиям в социальной среде (учреждение образования, семья, референтная группа сверстников, группа виртуальных друзей). Как следствие, данная категория лиц отождествляется с обучающимися, имеющими отклоняющееся поведение, при игнорировании их высокого интеллектуального потенциала и необходимости овладения способностью к конструктивной сублимации, что приводит к выбору неэффективных форм психолого-педагогической профилактической работы.

Основная часть. С целью выявления характеристик девиантной креативности обучающихся нами было проведено исследование.

Выборку исследования составили 166 человек: студенты в возрасте от 17 до 20 лет. Средний возраст выборки исследования — 18 лет.

Диагностический инструментарий: «Опросник креативности Джонсона», адаптированный Е. Е. Туник; «Опросник

агрессивности Л. Г. Почебут», «Опросник агрессивности Басса-Дарки» в адаптации А. К. Осницкого, «Опросник социальной креативности» А. В. Барташева.

Вычисление критерия Стьюдента для несвязанных выборок показало наличие статистически значимых различий между юношами и девушками в следующих видах и проявлениях агрессии: физическая агрессия ($t = 2,77$, $p = 0,01$) — преобладает у юношей; эмоциональная агрессия ($t = 1,78$, $p = 0,07$) — тенденция к различиям, юноши склонны чаще проявлять эмоциональную агрессию, чем девушки; негативизм ($t = 1,87$, $p = 0,06$) — тенденция к различиям, юноши склонны чаще демонстрируют негативизм (оппозиционная манера поведения в отношении существующих в обществе норм, законов, традиций и пр.), чем девушки. При этом девушки отличаются более высоким уровнем оригинальности и продуктивности мышления и поведения, чем юноши ($t = 2,51$, $p = 0,01$).

Вычисление апостериорного критерия Дункана в рамках однофакторного дисперсионного анализа по методике «Опросник агрессивности Л. Г. Почебут» показало следующую иерархию в выраженности видов агрессии в юношеском возрасте (таблица 1):

1. Самоагрессия — преобладает.
2. Вербальная агрессия.
3. Предметная и эмоциональная агрессия.
4. Физическая агрессия — выражена в наименьшей степени.

Таблица 1 — Различия в видах агрессивности в юности

Виды агрессии	Вербальная M=2,92	Физическая M=2,30	Предметная M=2,81	Эмоциональная M=2,51	Само-агрессия M=3,55
Вербальная		0,046956	0,702997	0,175455	0,024748
Физическая	0,046956		0,092536	0,471391	0,000029
Предметная	0,702997	0,092536		0,289531	0,011794

Эмоциональная	0,175455	0,471391	0,289531		0,000440
Самоагрессия	0,024748	0,000029	0,011794	0,000440	

Применение указанного апостериорного критерия к данным по методике «Опросник агрессивности Басса-Дарки» в адаптации А. К. Осницкого показало следующие иерархию проявлений агрессии в юношеском возрасте (таблица 2):

1. Чувство вины — выражена склонность к нему в наибольшей степени.
2. Подозрительность.
3. Негативизм, раздражительность, обида.

Таблица 2 — Различия в проявлениях агрессивности в юности

Проявления агрессии	Негативизм M=32,14	Раздражительность M=33,63	Подозрительность M=40,24	Обида M=34,54	Чувство вины M=46,51
Негативизм		0,725997	0,089490	0,599029	0,002121
Раздражительность	0,725997		0,157929	0,830900	0,005899
Подозрительность	0,089490	0,157929		0,206633	0,164887
Обида	0,599029	0,830900	0,206633		0,009795
Чувство вины	0,002121	0,005899	0,164887	0,009795	

Креативность, согласно, Д. Л. Джонсону представляет собой способность к необычным решения и поведенческим проявлениям в ситуации социального взаимодействия с опорой на собственные знания и возможности.

Рассмотрим результаты регрессионного анализа по методикам «Опросник агрессивности Л. Г. Почебут» и методик на изучение креативности (таблица 3).

Таблица 3 — Результаты регрессионного анализа по методике «Опросник агрессивности Л. Г. Почебут» и тестам на изучение креативности

Составляющие личностной креативности	Вербальная агрессия	Физическая агрессия	Эмоциона- льная агрессия	Само- агрессия
Опросник Джонсона				
Уверенность и самодостаточность	$\beta = 0,29$, $p = 0,12$	$\beta = 0,27$, $p = 0,14$		$\beta = 0,19$, $p = 0,22$
Воображение	$\beta = -0,26$, $p = 0,15$	$\beta = -0,25$, $p = 0,17$		$\beta = 0,26$, $p = 0,09$
Находчивость и изобретательность	$\beta = -0,20$, $p = 0,27$	$\beta = -0,32$, $p = 0,08$	$\beta = -0,39$, $p = 0,03$	$\beta = -0,62$, $p = 0,02$
Оригинальность, продуктивность			$\beta = 0,18$, $p = 0,28$	
Чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей				$\beta = 0,23$, $p = 0,11$
Креативность	$\beta = 0,30$, $p = 0,14$	$\beta = 0,21$, $p = 0,32$	$\beta = 0,25$, $p = 0,17$	$\beta = -0,15$, $p = 0,26$
Опросник социальной креативности				
Социальная креативность		$\beta = 0,18$, $p = 0,26$		$\beta = -0,15$, $p = 0,26$

Предикторы вербальной и физической агрессии юношей и девушек, выражающейся в склонности высказывать оскорбления, повышать голос из-за неумения совладать с негативными эмоциями по отношению к другому человеку (раздражение, неприятие) или из-за нетерпимости к мнениям, суждениям других людей, противоречащих их собственным, а также в применении физической силы против других людей:

- высокий уровень уверенности и самодостаточности, т.е. способность принимать ответственность за нестандартную позицию или мнение, выработанные в ходе поиска решения проблемы;
- низкий уровень воображения как способности проявлять чувство юмора, переструктурировать ситуацию;
- низкий уровень находчивости и изобретательности, т.е. способности продуцировать дополнительные варианты решения проблемы;
- высокий уровень личностной креативности в целом.

Интересным является тот факт, что высокий уровень социальной креативности также является фактором, провоцирующим физическую агрессию. А. В. Батаршев определяет социальную креативность как находчивость в нестандартных ситуациях жизнедеятельности, способность находить подход к людям и добиваться с их стороны авторитета и подчинения [1]. А. Е. Ильиных трактует социальную креативность как комплексное качество личности, позволяющее понимать, анализировать причины и динамику различных социальных ситуаций, а также принимать эффективные творческие нестандартные решения в ситуациях межличностного взаимодействия [2, с. 75]. А. А. Попель придерживается данного подхода к пониманию социальной креативности, формулируя следующую дефиницию: способность человека оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуаций межличностного взаимодействия [3, с. 100]. Н. В. Мешкова и С. Н. Ениколопов отмечают характеристики социально-креативной личности: макиавеллизм, умение манипулировать, неформальное лидерство, гибкие моральные границы, низкая зависимость от вознаграждения, способность влиять на поведение окружающих, изменяя их установки [4, с. 282].

Предикторы эмоциональной агрессии юношей и девушек, понимаемой как эмоциональное отчуждение, выражающееся в открытой демонстрации подозрительности, враждебности, неприязни и недоброжелательности по отношению к другим людям:

- низкий уровень находчивости и изобретательности, т.е. трудности в нахождении дополнительных деталей в анализируемой ситуации, иных идей, дивергентности социального мышления;
- высокий уровень оригинальности и продуктивности, т.е. способности проявлять неожиданное и оригинальное поведение, являющееся хорошим выходом из ситуации;
- высокий уровень креативности.

Таким образом, высокий уровень личностной креативности, при котором имеет место явное преобладание оригинальности поведения над изобретательностью, приводит к тому, что юноши и девушки способны применять эмоциональную агрессию с целью подавить другого человека, намеренно заставить страдать,

преднамеренно дискредитировать и подчинить себе. Они выбирают формы эмоционального воздействия, к которым наиболее чувствителен и уязвим собеседник. При этом они могут проявлять такие эмоциональные реакции, которые являются неожиданными для собеседника и полностью его дезориентируют.

Приведенные результаты исследования отчетливо демонстрируют появление феномена девиантной креативности, при котором юноши и девушки применяют креативность в деструктивных целях: подчинение другого человека, получение возможности управления его жизнью, объектный и утилитарный подход к другому. Иными словами, когда креативность становится инструментом виктимизации других людей.

Исследования зарубежных ученых показали, что многократное воспроизводство человеком лживого поведения и позитивный исход от него приводят к переживанию человеком чувства свободы от норм, правил и ограничений, что позитивно влияет на девиантную креативность [5].

Результаты нашего исследования согласуются с идеей Н. В. Мешковой и С. Н. Ениколопова о том, что основой антисоциальной креативности является агрессивность [4].

С. Майнемелис в рамках организационного менеджмента ввел понятие креативной девиантности как достижения легитимных целей нелегитимными способами [6].

Н. В. Мешкова и С. Н. Ениколопов описывают антисоциальную / асоциальную креативность как решение нелегитимной задачи нелегитимными или деструктивными способами, нанесшими вред другим людям [4, с. 285].

Предикторами самоагрессии как повышенной чувствительности юношей и девушек к агрессии со стороны других людей, обидчивости, впечатлительности, склонности к самобичеванию и пассивности в ситуации причинения им морального или физического ущерба выступают:

- низкий уровень личностной и социальной креативности, которые обуславливают неумение отстаивать свои личностные границы, проявлять конструктивную агрессию и определяют смещение вектора агрессии с других на себя;
- высокий уровень чувствительности к проблеме, предпочтение сложностей, т.е. способность ощущать сложные

особенности окружающего мира, чрезмерное внимание к деталям (особенностям реакций, суждений других людей, скрытым смыслам их поведения);

– высокий уровень уверенности в формате склонности принимать на себя ответственность за исход ситуации, т.е. за агрессию других людей.

Таким образом, преобладание в структуре личностной и социальной креативности, развитых на низком уровне, высокой чувствительности к содержанию проблемы (сенситивность) и сверхинтернальности в обосновании происходящих событий (уверенность в собственной ответственности), обуславливают склонность юношей и девушек к самоагрессии и неумение защищать свои интересы во враждебном социальном окружении, склонность занимать дефензивную позицию.

Обратимся к рассмотрению результатов регрессионного анализа данных по методике «Опросник агрессивности Басса-Дарки» в адаптации А. К. Осницкого и методикам на исследование агрессивности (таблица 4).

Личностная креативность (творческое самовыражение), в структуре которой незначительно выражена способность генерировать большое количество идей в условиях ограниченного времени и имеет место стремление игнорировать сложности и нюансы проблемной ситуации наряду с высоким уровнем самоуверенности обуславливает реактивную вербальную агрессию юношей и девушек (как реакция на негативные эмоции других людей, отзеркаливание их агрессивных реакций), вербальную агрессию в ситуациях несогласия других людей, вербальную агрессию в ситуации интолерантности к другим людям.

Таблица 4 — Результаты регрессионного анализа по методике «Опросник агрессивности Басса-Дарки» и тестам на изучение креативности

Составляющие личностной креативности	Вербальная агрессия	Косвенная агрессия	Негативизм	Раздражительность	Подозрительность	Обидчивость	Чувство вины
--------------------------------------	---------------------	--------------------	------------	-------------------	------------------	-------------	--------------

Опросник Джонсона							
Уверенность и самодостаточность	$\beta = 0,18$, $p = 0,28$				$\beta = -0,31$, $p = 0,07$		
Воображение			$\beta = 0,30$, $p = 0,08$			$\beta = 0,18$, $p = 0,24$	$\beta = 0,56$, $p = 0,0006$
Находчивость и изобретательность				$\beta = -0,21$, $p = 0,30$			
Оригинальность, продуктивность			$\beta = -0,31$, $p = 0,05$		$\beta = 0,22$, $p = 0,17$	$\beta = 0,38$, $p = 0,01$	$\beta = 0,17$, $p = 0,29$
Чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей	$\beta = -0,19$, $p = 0,23$		$\beta = -0,44$, $p = 0,004$	$\beta = -0,32$, $p = 0,05$	$\beta = -0,40$, $p = 0,01$	$\beta = -0,18$, $p = 0,18$	$\beta = -0,18$, $p = 0,19$
Гибкость						$\beta = -0,52$, $p = 0,001$	$\beta = -0,17$, $p = 0,27$
Беглость	$\beta = -0,37$, $p = 0,04$	$\beta = -0,20$, $p = 0,27$	$\beta = -0,18$, $p = 0,26$	$\beta = -0,20$, $p = 0,32$			
Независимость				$\beta = 0,27$, $p = 0,08$			
Креативность	$\beta = 0,36$, $p = 0,25$	$\beta = 0,35$, $p = 0,05$	$\beta = 0,53$, $p = 0,007$	$\beta = 0,44$, $p = 0,02$	$\beta = 0,40$, $p = 0,04$	$\beta = 0,46$, $p = 0,009$	
Опросник социальной креативности							
Социальная креативность				$\beta = -0,15$, $p = 0,26$			$\beta = -0,18$, $p = 0,18$

Неумение быстро сгенерировать ответ на агрессивное поведение других людей или в ситуации фрустрации компенсируется юношами и девушками за счет изощренных форм

социальной дискредитации других людей в виде сплетен, слухов, рассказов вымышленных фактов некорректного поведения обидчика. При этом форма используется креативная форма преподнесения информации, демонстрирующая личную убежденность рассказчика в сообщаемой искаженной информации.

В отличие от видов агрессии, источником подозрительности (осторожность, недоверчивость, убежденность в деструктивных намерениях других людей) выступает низкая уверенность личности в себе и в принятии со стороны других людей ее творческого самовыражения наряду с высоким уровнем оригинальности в поведенческих проявлениях, позволяющей достигать результата. Таким образом, неумение брать на себя ответственность за собственную нестандартную поведенческую позицию, идею, мнение наряду с избеганием сложностей, неумением постигать тонкие нюансы ситуации обуславливает проецирование собственных суждений о себе, как неспособном, другим людям, что и определяет подозрительность юношей и девушек.

При этом активатором обидчивости выступает преобладание в структуре личностной креативности воображения, как способности воссоздавать в своем сознании сюжеты, которые нет в реальности, изобретательности в решении проблем, которые сочетаются с низкой гибкостью, т.е. сложностью к переходу от одной идее к другой, от одной эмоциональной реакции к иной, ригидность, вязкость мышления и эмоций, низкой чувствительностью к реальности и факторам неопределенности.

Иными словами, данная категория юношей и девушек склонна детально разрабатывать в своем сознании ситуации, связанные с чувством обиды, добавляя их новыми деталями, догружая реальность новыми вымышленными деталями, вместо поиска иных вариантов рассмотрения ситуации и выхода из нее. В силу низкой чувствительности к среде, вместо попыток ее постижения, вскрытия истинных неявных аспектов ситуации, они склонны моделировать в своем сознании ситуацию, прибегая к воображению. Такая стратегия поведения приводит к усилению обиды, претензий к социальной среде в несправедливости и возрастанию чувства зависти.

Схожий механизм активации характерен и для чувства вины вследствие убежденности юношей и девушек к деструктивности

собственных намерений и поведения, запускающего аутоагрессию. При этом, как и в случае применения опросника агрессивности Л. Почебут, аутоагрессия сопряжена с низким уровнем социальной креативности. В ситуациях фрустрации, связанных с неумением подчинить себе других людей и добиться авторитета к себе, юноши и девушки вместо направленности деструктивных эмоций вовне переадресовывают их себе

Заключение. Таким образом, в ходе эмпирического исследования установлено:

- высокий уровень личностной креативности, достигаемый за счет преобладания самоуверенности над умением проявлять социальную гибкость, перестраиваться с учетом контекста ситуации, варьировать модели поведения становится причиной применения вербальной и физической агрессии как простого способа достижения цели. При этом высокий уровень самодостаточности, вероятно, позволяет юношам и девушкам оправдывать свое поведение;

- юноши и девушки, отличающиеся поведенческой сензитивностью, склонные к пониманию скрытого смысла поступков других людей и к прогнозированию их поведенческих реакций, часто прибегают к физической агрессии как способу воздействия на людей, не способных защищать свои личностные границы такой части психологического пространства личности как физическое тело;

- социально-психологические предикторы вербальной агрессии в юношеском возрасте, выражающейся в демонстрации негативных эмоций высокой интенсивности в неприемлемой форме (повышение голоса, крик, визг) и некорректных по содержанию высказываниях, включающих угрозы, комментарии относительно личности другого человека, из числа составляющих личностной креативности: высокий уровень личностной креативности, самодостаточности, наряду с низким уровнем беглости и чувствительности к проблеме, что в целом содержательно согласуется с результатами, полученными по тесту Л. Почебут;

- предикторами косвенной агрессии юношей и девушек выступают: высокий уровень личностной креативности, в структуре которой в низкой степени представлена беглость

мышления или способность к порождению большого числа идей в ситуации «здесь и сейчас»;

— имеет место схожесть предикторов (из числа составляющих личностной креативности) обидчивости, подозрительности и чувства вины как активаторов агрессивности юношей и девушек;

— высокий уровень личностной креативности может обуславливать склонность юношей и девушек к обидчивости и, как следствие, к применению креативного потенциала собственной личности в деструктивных целях (причинение страданий обидчикам и тем, кто нарушает субъективное понятие справедливости, имеющееся у юношей и девушек).

Список цитируемых источников

1. *Батаршев, А. В.* Базовые психологические свойства и самоопределение личности: практ. руководство по психологической диагностике / А. В. Барташев. — СПб.: Речь, 2005.

2. *Ильиных, А. Е.* Социальная креативность личности: психологическая структура / А. Е. Ильиных // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — Вып. 3. — 2011. — С. 74—77.

3. *Попель, А. А.* Теоретические подходы к трактовке социальной креативности в отечественной и зарубежной науке / А. А. Попель // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. — 2015. — № 4. — С. 96—103.

4. *Мешкова, Н. В.* Креативность и девиантность: связь и взаимодействие / Н. В. Мешкова, С. Н. Ениколопов // Психология. Журнал высшей школы экономики. — 2018. — Т. 15, № 2. — С. 279-290.

5. *Gino, F.* Evil genius? How dishonesty can lead to greater creativity / F. Gino, S. Wiltermuth // Psychological Science. — 2014. — №25 (4). — С. 973—981.

6. *Mainemelis, C.* Stealingfire: Creative deviance in the evolution of new ideas / C. Mainemelis // Academy of Management Review. — 2010. — Vol. 35. — P. 558—578.

Раздел 2 ФИЛОСОФИЯ

УДК: 17.036.12

С. В. Вируцкая, П. С. Чернявская

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ПРОБЛЕМА ЭВТАНАЗИИ В XXI ВЕКЕ: ФИЛОСОФСКО-ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена философско-этическим аспектам проблемы эвтаназии в XXI веке. Раскрыто понятие «эвтаназия», рассмотрены такие философские аспекты, как жизнь и смерть. Проблема проанализирована с этических позиций добра и зла, показана классификация эвтаназии. Авторы предлагают рассмотреть право человека на эвтаназию с точки зрения социальной философии, собственно этики, медицины, биоэтики, а также антропологии. Также в статье исследуется возможность права добровольного ухода из жизни в случае смертельного заболевания и об отношении современных сообществ к эвтаназии. Показано, что философско-этические аспекты эвтаназии не допускают однозначного решения этого вопроса и вызывают дискуссии как в философском сообществе, так и в обществе в целом.

Ключевые слова: эвтаназия, современное общество, право на смерть, этика, биоэтика, суицид, легализация эвтаназии.

Библиогр.: 29 назв.

S. V. Virutska, P. S. Chernyavskaya,
Baranovichi State University, Baranovichi

THE PROBLEM OF EUTHANASIA IN THE XXI CENTURY: PHILOSOPHICAL AND ETHICAL ASPECT

The article is devoted to the philosophical and ethical aspects of the problem of euthanasia in the 21st century. The concept of "euthanasia" is disclosed, such philosophical aspects as life and death are considered. The problem is analyzed from the ethical positions of good and evil, and the classification of euthanasia is shown. The authors propose to consider the human right to euthanasia from the point of view of social philosophy, ethics proper, medicine, bioethics, and anthropology. The article also explores the possibility of the right to voluntarily die in the event of a fatal disease and the attitude of modern communities to euthanasia. It is shown that the philosophical and

ethical aspects of euthanasia do not allow an unambiguous solution to this issue and cause discussions both in the philosophical community and in society as a whole.

Key words: euthanasia, modern society, right to die, ethics, bioethics, suicide, legalization of euthanasia.

Bibliography: 29 titles.

Введение. В современном мире, где человеческая жизнь является главной ценностью, научно-технический прогресс ставит перед обществом задачи поиска новых решений для оптимальной организации жизни социума. По-новому поднимаются «старые» глобальные нерешённые проблемы. Так, значительного прогресса с конца XX века достигла наука в области медицины: аппараты искусственной вентиляции легких, искусственного кровообращения, трансплантация органов позволяют не только продлить, но и сохранить жизнь тяжело больным и, как раньше казалось, обречённым людям. Но всё же остаются пациенты, которым врачи пока не могут помочь, эти люди испытывают физическую и душевную боль. В связи с этим особую остроту приобрели дискуссии относительно эвтаназии и легализации права на эвтаназию, что делает ее актуальной проблемой не только современного права, но и морали.

В последнее время эвтаназию начали рассматривать не только с точки зрения биомедицинской этики, но и более комплексно, с позиции философии, социологии и психологии. В философии нет единого подхода касательно вопроса эвтаназии. Например, В. С. Соловьев не только остро негативно оценивает практику эвтаназии, но и уверен в том, что такое чувство как стыд не позволит одному человеку причинить умышленный вред другому человеку [1, с. 82].

Одна из известнейших западных мыслителей в области философии морали Ф. Фут, отмечает, что эвтаназия — это благо или счастье для того, кто умирает, то есть это «решение о смерти ради того, кто умирает» и никакие правовые нормы не нарушаются, если человеку помогают умереть или даже убивают по его просьбе [2, с. 76]. Ее статья стала классической в рассмотрении этой проблемы. На аргументированных примерах она пытается доказать непригодность существующей дефиниции,

ищет ответ на вопрос, где же граница между пассивной и активной эвтаназией, определить проблему добровольной и недобровольной эвтаназии, детской эвтаназии, злоупотребления эвтаназией и т.д. И в результате, приходит к выводу, «что нужно быть очень осторожным при поддержке большинства мер эвтаназии даже тогда, когда моральные принципы не запрещают её» [2, с. 79].

Философы А. А. Гусейнов и Р. Г. Апресян также основательно рассматривают аргументы «за» и «против» эвтаназии и в результате останавливаются на позиции, по которой эвтаназию нельзя считать благим деянием [3, с. 432].

В медицинском дискурсе эвтаназия рассматривается как преступление врача и нарушения его профессионального долга, выражением которого является клятва Гиппократова. Ж. Судо пытается найти четкое определение понятию эвтаназия и определяет ситуации, когда можно допускать эвтаназию, и приходит к однозначному выводу, что эвтаназия в любом случае — это преднамеренное убийство. В медицинском плане единственное, чем врач может помочь неизлечимо больному пациенту это «утолить боль и сопровождать жизнь до самой смерти..., по-человечески поддержать больного, создать вокруг него атмосферу доверия и внимания, в которой он может “спокойно умереть”» [4].

Самым знаменитым пропагандистом эвтаназии считается американский врач Дж. Кеворкян. Он в 1989 г. разработал препарат, который позволяет быстро и безболезненно прекратить жизнь больного. Основная его идея — «смерть как способ избавления от боли для неизлечимо больных пациентов» [5, с. 139].

Если говорить о позиции психологов, то многие (Н. А. Ведмеш, Е. Э. Газарова, Е. Г. Сидорова) склоняются к тому, что эвтаназия — это сострадание тяжело больным людям [6, с. 165].

Социологи (Е. В. Дмитриева, А. В. Сахно, А. В. Решетников) считают, что «поддерживаемое врачом самоубийство или проведение эвтаназии может выглядеть с его субъективно-личностных позиций милосердным, однако с объективно-социальных позиций эта деятельность может нанести вред медицинской профессии в частности и обществу в целом, а поэтому не может быть оправдана» [7, с. 15].

Из анализа исследований по проблеме эвтаназии понятно, что она остается «открытой» актуальной проблемой, и не имеет единого подхода к своему пониманию, ни тем более решению.

Основная часть. Термин «эвтаназия» (др.гр. «εὖ» — «хорошо» и «θάνατος» — «смерть») [8, с. 989]. Впервые термин употребил Ф. Бекон в XVI — XVII в. («О достоинстве и приумножении наук») для определения «легкой, безболезненной, даже счастливой смерти» [9, с. 255]. Он писал: «Если бы врачи хотели быть верными своему долгу и чувству гуманности, они должны были бы увеличить свои познания в медицине и в тоже время приложить все старания к тому, чтобы облегчить уход из жизни тому, в ком ещё не угасло дыхание» [9, с. 256]. Однако уже с XIX в. под эвтаназией начинают понимать умерщвление кого-либо «из жалости». Ф. Ницше говорил: «Существует право, по которому мы можем отнять у человека жизнь, но нет права, по которому мы могли бы отнять у него смерть» [10, с. 28]. В энциклопедическом определении эвтаназия — «помощь при смерти, искусство врача облегчить умирающему смерть или ускорить смерть, чтобы избавить умирающего от мук» [11, с. 529]. Большой энциклопедический словарь подает такое значение понятию эвтаназия, как «намеренное ускорение смерти или умерщвление неизлечимого больного с целью прекращения его страданий» [12, с. 529]. Мы видим, что существует множество определений эвтаназии, но мы считаем, что основная проблема кроется в том, что отсутствует единая интерпретация эвтаназии и это существенно усложняет разработку подходов к её решению.

Философский аспект проблемы эвтаназии предполагает рассмотрение ее в контексте проблемы жизни и смерти, как традиционных бинарностей философии. Разногласия «жизнь — смерть» является диалектическим противоречием с большим основанием, нежели материя и движение, потребность и случайность или любая иная из классических парных категорий.

В отличие от других живых существ, человек, а тем более, живущий в XXI в., осознает свою смертность. Причем для современного человека смерть выступает не столько в качестве природно-биологического феномена, сколько явление социально значимое, включенное в сложный контекст общественных отношений. Прекращение жизни неестественной смертью

противоречит фундаментальному постулату современной медицинской этики — клятве Гиппократа. Клятва Гиппократа и эвтаназия — несопоставимые вещи, поскольку доктор оказывается в позиции палача. Как утверждает Ю. К. Абаев: «Суть клятвы заключается в следовании этическим принципам: выполнять обязательства перед учителями, учениками и коллегами; не причинять больным вреда; не совершать аборт и эвтаназии...» [13]. Таким образом, клятва Гиппократ в её традиционной форме содержит запрет на содействие уходу из жизни: «Я не дам никому просимого у меня смертельного средства и не покажу пути для подобного замысла...» [14, с. 87]. Это должно означать, что человек, выбирающий профессию врача, должен стремиться сохранить жизнь и здоровье людей, которые нуждаются в помощи, а не превращается в убийцу, даже из-за сострадания.

Этический аспект проблемы эвтаназии предполагает рассмотрение ее в контексте проблемы добра и зла. «Добром, — говорит Н. Гартман, — не является ни идеальное бытие ценностей или их понятия, ни даже просто реальное существование ценного, а единственно телеология ценностей в реальном мире» [11, с. 140]. Н. М. Кожич отмечает: «Добро — это этическая категория, которая в обобщенной форме обозначает все должное и нравственно-положительное. Добром считается все то, что способствует реализации сущности человека, самовыявлению» [15, с. 26].

Определение зла подается в философском энциклопедическом словаре таким образом: «Зло — это то, что воспринимается как препятствующее жизни, уничтожающее ее или обеспечивающее некоторую ценность» [11, с. 140]. «Зло — это этическая категория, которая в обобщенной форме обозначает все то, что противостоит идеалам и ценностям людей» [15, с. 27], — пишет Н. М. Кожич.

Г. В. Лейбниц в своей теодицее подчеркивает, что добро и зло могут быть метафизическими, физическими и моральными. Метафизическое добро и зло состоит в «совершенстве или несовершенстве вещей, даже неразумных»; под добром и злом физическим он подразумевает «счастливые и несчастные события, происходящие с разумными существами»; под добром и злом моральным он понимает «добродетельные и порочные поступки» [16].

В указанной перспективе встает фундаментальный философский вопрос: эвтаназия — это добро или зло? Однозначно ответить на этот вопрос очень тяжело, особенно в рамках светской этики, во многом опирающейся на релятивизм. Поэтому важно рассмотреть проблему эвтаназии с позиции религиозной этики. Ведь религия до сегодняшнего дня играет значительную роль в жизни человеческих сообществ, особенно в части обоснования этических максим. Основные мировые религии: буддизм, христианство и ислам имеют уже устоявшуюся веками свою точку зрения касательно эвтаназии.

В христианстве к легализации эвтаназии относится отрицательно. Так, епископ Амвросий (Ермаков) отмечает: «Церковь определяет эвтаназию как самоубийство и убийство... Люди, выступающие за легализацию этого греха, являются безрелигиозными и совершают тяжелый грех против Бога — источника жизни... Разлучение души от тела, так же, как и рождение человека принадлежит только Богу. Ужасно, когда врачей, призванных охранять здоровье и жизнь людей, предполагают сделать орудиями убийства» [17]. Митрополит Иларион (Алфеев) так говорит об эвтаназии: «Для нас это очень серьезная нравственная проблема, которая касается вопроса о том, кто является хозяином человеческой жизни. Мы, религиозные люди, убеждены, что как мы не являемся хозяевами нашего рождения, так мы не являемся хозяевами нашей собственной смерти... И этот священный дар жизни должен сберегаться от зачатия вплоть до последнего вздоха человека» [18]. Христианство придерживается позиции своей священной книги Библии, одна из заповедей которой жёстко табуирует убийство («не убий» — шестая заповедь декалога), тем самым показывая, что Бог христиан, как Абсолют и Причина Жизни против эвтаназии. Из вышеизложенного мы можем сделать вывод, что Православная Церковь считает эвтаназию узаконенным убийством и даже самоубийством, и категорически выступает против её легализации.

Ислам даже более остро реагирует на исследуемую проблему. Мусульмане верят, что только Аллах является полноправным владельцем жизни человека, он дает жизнь и отбирает её. В Коране отмечается: «Не убивайте самих себя, ведь Аллах милостив к вам. Не убивайте душу, которую Аллах запретил убивать, если только у

вас нет на это права» (Коран 4, 29) [19]. Пророк Мухаммад уточняет: «Мусульмане ищут исцеления, ибо Аллах не создал болезни, не найдя лекарств, помогающих исцелиться от них» [20, с. 729]. Можно сделать вывод, что ислам категорически против эвтаназии и интерпретирует её как убийство.

Что касается буддизма, то на вопрос о эвтаназии у них нет четкого ответа, но это не означает, что они поддерживают добровольный уход из жизни. Эту позицию подтверждают высказывания постоянного представителя буддийской традиционной сангхи в Москве Санжей-Ламы, который указывает, что «любая жизнь драгоценна... Это одно из самых главных нравственных и духовных начал» [21]. Духовный лидер последователей тибетского буддизма Далай-Лама XIV указывает, что в буддизме очень развито сострадание, как и у врачей, которые прибегают к эвтаназии, руководствуясь тем, что они оказывают помощь тяжело больным людям, чем избавляют их от страданий. Буддисты считают, что человек должен встретить свою смерть в ясном сознании, потому желание совершить эвтаназию указывает на то, что страдания победили здравый разум, чего допустить нельзя. Однако, крайне важно сначала глубоко осознать, что природа нашего собственного бытия — это страдание, потому эвтаназия не приемлема [22].

Таким образом, можно сказать, что мировые религии негативно расценивают эвтаназию и на концептуальном, и на практическом уровнях, и потому эвтаназию как «добровольный» уход из этой жизни не считают приемлемой смертью.

Традиционно выделяют две формы эвтаназии: активную и пассивную. Основным критерием для этой классификации служит характер действий, которые направлены на прекращение жизнедеятельности больного. Следовательно, «активная эвтаназия — это умышленное причинение неизлечимо больному пациенту по его просьбе быстрой и легкой смерти с целью избавления его от мучительных физических страданий, осуществленное по мотиву сострадания» [23, с. 87]. Активную эвтаназию еще называют «методом наполненного шприца» или «ассистированного суицида», то есть по факту происходит самоубийство, но с помощью врача.

Российский психолог В. В. Знаков указывает, что пассивной эвтаназией («методом отложенного шприца») называется «отказ начинать жизнеподдерживающую терапию или ее прекращение (выключение аппарата искусственного кровообращения или искусственной вентиляции легких; выписка неизлечимо больного пациента домой и т.д.)» [24, с. 168]. То есть, при пассивной эвтаназии пациент должен пребывать в здравом уме, обдуманно и осознано, самостоятельно попросить прекратить медицинскую помощь, которая была направлена на поддержание его жизненных функций.

Современные исследователи указывают, что эвтаназия может быть также добровольной и недобровольной. Такая классификация говорит о наличии или отсутствии просьбы больного. Добровольная эвтаназия подразумевает, что тяжело больной сам обращается к врачу с просьбой помочь уйти из жизни, тем самым прекратить его невыносимые мучения. Но если больной находится не в состоянии самостоятельно выразить свое желание уйти из жизни, тогда мы говорим о недобровольной эвтаназии, и в таком случае решение принимают врачи или родственники. Это говорит о том, что по факту, наступление смерти происходит без желания и согласия пациента, и на сколько это гуманно не понятно.

Вопрос о легализации эвтаназии в законодательстве современных государств поднимается все чаще, некоторое из них делают выбор в пользу легализации эвтаназии, другие, наоборот, идут путем криминализации данного феномена. Что касается Беларуси, то в Законе «О здравоохранении» дается четкое определение понятию эвтаназия — «это удовлетворение просьбы пациента о прекращении жизнедеятельности его организма и наступлении смерти посредством каких-либо действий (бездействия) с целью избавления от мучительных страданий, вызванных неизлечимым заболеванием». Вместе с тем указывается что эвтаназия на территории Беларуси запрещена и подчеркивается, что «лицо, сознательно побудившее другое лицо к эвтаназии и (или) осуществившее эвтаназию, несет ответственность в соответствии с законодательными актами» [25]. Большинство врачей в Беларуси против эвтаназии и не хотят её легализовать. Так главврач Больницы паллиативного ухода «Хоспис» Н. Наркевич заявляет: «Каждый день я вижу людей,

страдающих от неизлечимых заболеваний, в основном онкологических, но при этом я не приемлю эвтаназию. Жизнь подарена человеку. К нам попадают, когда все методы лечения уже исчерпаны. Часто пациентов привозят в таком состоянии, когда, с их слов, они не хотят жить. Выматывает именно боль. Но как только мы обезболим, появляются позитивные мысли. Пациенты понимают, что любое состояние можно облегчить...» [26]. Многие врачи Беларуси на вопрос об эвтаназии реагируют остро негативно. Например, главный врач 1-й городской клинической больницы Минска, Д. Шевцов, останавливаясь на этической стороне вопроса, пишет: «Если вы говорите, что вы «за» эвтаназию, то вы готовы своему близкому родственнику, матери, отцу, ребёнку подойти и выключить розетку из аппарата, чтобы он умер. Это самое главное. Если вы не готовы, то почему вы говорите, что это должен сделать врач» [27]. Таким образом, в Республике Беларусь эвтаназия наказуема законом и равносильна убийству, а многие врачи считают, что это прямое убийство и выступают против ее легализации.

Касательно других стран, то следует отметить, что, например, в Швейцарии эвтаназия легализована с 1941 года, в форме «ассистированного суицида» и даже иностранец может быстро расстаться с жизнью за определённую плату, но только в клиниках Цюриха. В Швейцарии проводятся т.н. «суицидальные туры» для иностранцев. С 2014 г. Бельгия стала первой страной в мире, которая узаконила эвтаназию для несовершеннолетних. В США пассивная эвтаназия легализована, а активная её форма легализована в некоторых штатах (Орегон, Вашингтон, Монтана, Вермонт, Калифорния, Нью-Мексико). В разных формах эвтаназия легализована в таких странах как Люксембург (2009), Германия (2020), Испания (2021). Важно подчеркнуть, что и в этих странах решение о легализации эвтаназии приводило общество к расколу, создавались целые движения, в которых участвовали граждане страны, пациенты и врачи с требованием отменить легализацию эвтаназии.

Дискуссия, которая ведется на сегодняшний день о нравственном статусе эвтаназии, исходит от вопроса: эвтаназия — это милосердие или убийство? Без постановки этого вопроса спор теряет смысл, а аргументы являются неуместными.

И в обществе, и среди специалистов на сегодняшний день нет ответа на вопрос эвтаназия — это убийство или милосердие? Американский философ Дж. Рейгелс утверждает, что, когда пациент в сознании, понимает, что его дни сочтены, не может больше терпеть ужасные боли и упрощает врача ускорить его смерть, и врач осуществит его просьбу, просто прекратив лечение, мучения больного могут усилиться, впрочем, они могли быть менее активными и длительными, чем при продолжении лечения. В такой ситуации активная эвтаназия, по мнению Дж. Рейгелса, более гуманна, поскольку сразу прекратит страдания больного [28].

Эксперт по этике Т. Мишаткина, говоря о легализации эвтаназии уточняет, что выступает против применения её каждым человеком, но считает разумным наличие закона, допускающего эвтаназию по особым обстоятельствам [29, с. 202]. Ведь как показывает статистика зарубежных опросов, человеку становится спокойней от знания, что право на смерть у него есть, так как и право на жизнь, и это не потому, что люди готовы применить эвтаназию к себе, а для того, что б быть уверенным что такая возможность существует. Но нужно понимать, что в случае полной легализации эвтаназии она может стать безусловным злом, в связи с большой опасностью злоупотребления ею, что в результате может привести к тому, что, например, приостановится разработка и создание новых и эффективных лекарств для тяжело больных пациентов, которые не теряют надежды на выздоровление. В целом, это может привести к тому, что медицинская помощь будет оказана недобросовестно. Потому частичный выход из сложившейся ситуации мы видим в развитии паллиативной помощи, чтобы смертельно больной пациент был уверен, что последние минуты жизни он проведет достойно.

Заключение. Таким образом, подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что и сейчас, в XXI веке, в обществе отсутствует единое мнение относительно эвтаназии и, более того, нет четкого ответа: эвтаназия — это сострадание или убийство?

Можно говорить о разных аспектах рассмотрения проблемы эвтаназии: философско-этических, медицинских, юридических, религиозных. Представители каждой из обозначенных областей предлагают свои аргументы «за» и «против», с которыми современному обществу нужно считаться. Религиозный опыт

опирается на сакральность жизни человека (жизнь, как дар Бога) и никто не имеет права прерывать её. С медицинской точки зрения проблема кроется в определении категории пациентов, к которым возможно применение эвтаназии. А юридический аспект заключается в проблеме разработки алгоритма правовой процедуры, в случае если в обществе будет консенсус относительно эвтаназии. На примере международного опыта мы видим, что есть определённые подвижки в легализации эвтаназии. Много западных стран поддерживают этот процесс законодательно, а критерии её применения все больше упрощаются. Если на начальном этапе легализации эвтаназии в странах Европы право на смерть имели только тяжело больные люди, испытующие «невыносимые страдания», то с каждым годом категории расширяются, и, если человек чувствует себя одиноким, испытывает депрессию, потерял интерес или смысл жизни, он может прибегнуть к эвтаназии. То есть эвтаназия становится формой легализации права на смерть, что в результате может приводить к злоупотреблениям этим правом, как со стороны врачей, родственников, так и социума в целом.

В белорусском общественном сознании можно констатировать наличие консенсуса относительно отторжения идеи легализации эвтаназии, поскольку жизнь человека является традиционной нравственной ценностью и неотъемлемым элементом мировоззренческих установок этнонациональной ментальности белорусов, как составной части восточнославянской цивилизации.

Список цитируемых источников

1. Коновалова, Л. В. Прикладная этика (по материалам западной литературы) / Л. В. Коновалова // Биоэтика и экоэтика. — Вып. 1. — М.: ИФ РАН, 1998. — 232 с.
2. Фут, Ф. Эвтаназия / Ф. Фут; пер. с англ., Л. В. Коноваловой // Философские науки. — 1990. — №6. — С. 63—80.
3. Гусейнов, А. А. Этика: учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. — М.: Гардарики, 2000. — 470 с.
4. Судо, Ж. Эвтаназия [Электронный ресурс] / Ж. Судо. — Режим доступа: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Life_church/Evtanazia.php. — Дата доступа: 20.04.2022.
5. Бабаджанов, И. Х. Современная эвтаназия: законодательное признание или запрет / И. Х. Бабаджанов, В. П. Сальников // Юридическая наука: история и современность. — 2017. — № 8. — С. 134—151.

6. Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябикиной. — М. : ИП РАН, 2005. — 384 с.
7. *Кашапов, Ф. А.* Философские основания биоэтики: автореферат дис. доктора филос. наук : 09.00.01 / Ф. А. Кашапов; Моск. гос. ун-т сервиса. — Челябинск, 2005. — 46 с.
8. *Вейсман, А. Д.* Греко-русский словарь / А. Д. Вейсман. — 5-е изд. — СПб.: Издание А. Д. Вейсмана, 1899. — 993 с.
9. *Бэкон, Ф.* Сочинения. В 2 т. — Т. 1. / Ф. Бэкон. — М.: Мысль, 1971. — 351 с.
10. *Ницше, Ф.* Человеческое, слишком человеческое / Ф. Ницше. — СПб. : Азбука, 2015. — 384 с.
11. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Короблева, В. А. Лутченко. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 574 с.
12. Большой энциклопедический словарь / глав. науч. ред., сост. С. Ю. Солодовников. — Мн.: Минская фабрика цветной печати, 2002. — 570 с.
13. *Абаев, Ю. К.* Суть клятвы Гиппократ: не совершать аборт и эвтаназии, не вступать в интимные отношения с пациентами. Что еще? [Электронный ресурс] / Ю. К. Абаев. — Режим доступа: <https://www.zdrav.by/blog-glavnogo-redaktora/cut-klyatvy-gippokrata-ne-sovershat-abortov-i-evtanazii-ne-vstupat-v-intimnye-otnosheniya-s-patsientami-cto-eshhe/>. — Дата доступа: 26.03.2022.
14. *Гиппократ.* Избранные книги / Гиппократ; перев. с греч. В. И. Руднева; Ред., вступ. ст. и примеч. В. П. Карпова. — М. : ТОО «Сварог», 1994. — 736 с.
15. Этика и эстетика: тексты лекций для студентов всех специальностей заочной формы обучения / Сост. Н. М. Кожич. — Мн.: БГТУ, 2010. — 72 с.
16. *Лейбниц, Г. В.* Оправдание бога [Электронный ресурс] / Г. В. Лейбниц. — Режим доступа: <http://geum.ru/next/art-37144.leaf-36.php> — Дата доступа: 26.04.2022.
17. Эвтаназия — это убийство, а врач — не палач // Православие и Мир [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.pravmir.ru/evtanaziya-eto-ubijstvo-a-vrach-ne-palach/>. — Дата доступа: 26.03.2022.
18. Почему Церковь выступает против эвтаназии? [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://dimitrus.ru/media/articles/511/>. — Дата доступа: 02.04.2022.
19. Отношение ислама к эвтаназии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.koranika.ru/?p=1969>. — Дата доступа: 26.03.2022.
20. *Симонова, Ж. Г.* Эвтаназийный туризм: этические аспекты легального ухода из жизни / Ж. Г. Симонова // Манускрипт. — 2021. — Т. 14. — № 4. — С. 727—731.
21. *Андреанов, А. В.* Отношение к эвтаназии в буддизме / А. В. Андреанов // Ипатьевский вестник. — 2019. — № 1—2(7—8). — С. 182—185.
22. Далай-лама XIV (Нгагванг Ловзанг Тэнцзин Гьямцхо). Сострадание или жалость? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://dalailama.ru/messages/1323-compassion.html> — Дата доступа: 02.04.2022.
23. *Хачак, Б. Н.* Формы эвтаназии / Б. Н. Хачак, Ю. Кишея // Наука в современном информационном обществе: Материалы XVIII междун. научно-практ. конфер. (North Charleston, USA, 04–05 марта 2019 г.). — North Charleston, USA: LuluPress, Inc., 2019. — С. 86—88.

24. Знаков, В. В. Активная и пассивная эвтаназия: как ее понимают россияне (на примере жителей Смоленска и Самары) / В. В. Знаков // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. — 2009. — №3 (56). — 175 с.

25. Закон Республики Беларусь «О здравоохранении» от 18.06.1993 № 2435-XII (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://normativka.by/lib/document/500073464/sid/de6857aa3fd648cfb0540aecc8baedfd#serialnumber=28>. — Дата доступа: 02.04.2022.

26. Эвтаназия: должны ли пациенты иметь право на прерывание жизни? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/ukhodyashchaya-natura-24102017.html>. — Дата доступа: 02.04.2022.

27. Нужна ли в Беларуси эвтаназия? Мнение главврача 1-й городской больницы Минска Дмитрия Шевцова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ont.by/news/nuzhna-li-v-belarusi-evtanaziya-mnenie-glavvracha-1-j-gorodskoj-bolnicy-dmitriya-shevcova>. — Дата доступа: 02.05.2022.

28. Гура, О. Р. Проблема общественного отношения к эвтаназии / О. Р. Гура // Science Time. — 2015. — № 1(13). — С. 112—115.

29. Социальная биоэтика сквозь призму глобальной биоэтики / Т. В. Мишаткина, С. Б. Мельнов, Т. Н. Цыря [и др.] ; под ред. Т. В. Мишаткиной, С.Б.Мельнова. — Мн.: ИВЦ Минфина, 2018. — 518 с.

УДК: 37.017.93

А. Г. Иценко, В. А. Едко

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема особенностей религиозной ориентации у юношей и девушек, обучающихся в разных типах учреждений образования: учреждениях высшего и среднего специального образования. Раскрыто состояние изученности данного феномена, а также проделан историко-концептуальный экскурс в понятийную проблематику категорий «религия» и «религиозность». Основываясь на данных эмпирического исследования на достаточно репрезентативной выборке, авторы показывают специфику в религиозной ориентации обучающихся указанных образовательных учреждений.

Ключевые слова: психология религии, религиозная ориентация, религиозность, учреждения среднего специального образования, учреждения высшего образования, юношеский возраст.

Библиогр.: 19 назв.

FEATURES OF RELIGIOUS ORIENTATION OF STUDENTS IN INSTITUTIONS OF SECONDARY SPECIAL AND HIGHER EDUCATION

The article deals with the problem of the peculiarities of religious orientation among boys and girls studying in different types of educational institutions: institutions of higher and secondary specialized education. The state of the study of this phenomenon is revealed, as well as a historical and conceptual digression into the conceptual problems of the categories "religion" and "religiosity". Based on the data of an empirical study on a fairly representative sample, the authors show the specifics in the religious orientation of students of these educational institutions.

Key words: psychology of religion, religious orientation, religiosity, institutions of secondary specialized education, institutions of higher education, adolescence.

Bibliography: 19 titles.

Введение. Как известно, вера является важным составляющим элементом мировоззренческой структуры каждого человека, будь он атеистом или религиозно ориентированной личностью. Даже если человек декларирует отсутствие религиозной ориентации, он все равно поддается влиянию социализации, которая, в случае с восточнославянской парадигмы, имеет значительный и ярко выраженный культурно-религиозный срез. Это мировоззрение формируется, прежде всего, под влиянием двух основных институтов социализации: семьи и образования, которые, наряду с религией, составляют фундамент культуры.

Религия содержит определенный набор установок, норм и ценностей, которые передаются (приобретаются) в ходе социализации. Под первичной религиозной социализацией понимается религиозное воспитание, полученное человеком в детстве, под вторичной — приход к вере (и соответствующие практики) в более позднем возрасте. Логично полагать, что если религия усвоена рано, то она может оказать существенное влияние на формирование норм и ценностей [1].

В случае отсутствия первичной религиозной социализации приверженность нормам и ценностям успевает сформироваться раньше религиозности. Поскольку именно первичная социализация

оказывает наиболее значимое влияние на формирование норм и ценностей, мы рассматриваем ее как фактор, объясняющий отсутствие (или очень слабую) связь между религиозностью и ценностями в постсоциалистических странах, где ранняя религиозная социализация практически отсутствовала, и массовое обращение населения к религии в последние десятилетия не повлекло соответствующего изменения ценностей и норм [1].

За три десятилетия, прошедшие с начала религиозного возрождения в постсоветских странах, долгое время находившихся под влиянием атеистической идеологии, их религиозная сфера восстановилась (насколько это было возможно после значительного ослабления традиций) и стабилизировалась по объему и составу. За указанный период многократно увеличилась численность населения, считающего себя религиозным; восстановились в количественном и организационном отношении традиционные религии, началась и продолжается их содержательная реконструкция; возникло и расширилось поле новых религий, религиозных движений и сред [2].

В Беларуси переломным моментом постсоветского возрождения религиозной сферы можно считать вторую половину 2000-х гг., когда наметился переход от экстенсивной к интенсивной ее динамике. В масштабе общества это проявилось в замедлении роста численности религиозного населения (или считающего себя таковым), в повышении общественной значимости религии, в стабилизации структуры конфессий; в масштабе индивидов — в росте востребованности религиозного самоопределения [2].

Таким образом, роль религии в образовательной среде и характер взаимовлияния религии и образования вытекают из функции религии как хранительницы сформированной традициями ценностно-мировоззренческой основы культуры, нравственных устоев и социальной этики. По этой причине фактор религиозности не стоит оставлять без внимания, поскольку он играет огромную роль в развитии личностных сторон человека.

Соответственно, актуальность нашей темы определяется тем, что одним из факторов, влияющих на религиозную ориентацию может быть учреждение образования, где человек получает профессиональную подготовку. В частности, получение педагогических специальностей в высших учебных заведениях

может способствовать личностному росту студентов, в связи с ориентацией на будущую коммуникацию с детьми.

Основная часть. Касательно основных понятий исследуемой проблемы, важно уточнить, что нет единства мнений по поводу понимания терминов «религия» и «религиозность». Существующая вариативность трактовок данного понятия связана с многогранностью, неоднозначностью, сложностью изучаемого феномена. Оценка сущности данной категории зависит от того, каких методологических и мировоззренческих точек зрения придерживается ученый [3].

То есть, концептуализация феномена религиозности зависит от предмета и задач исследования, а также методов, при помощи которых происходит изучение явления. В зависимости от всего этого религиозность может трактоваться в узком или широком смысле. Рассмотрим некоторые известные определения.

Согласно словарному определению С. И. Ожегова [4], религия представляет собой «форму общественного сознания, состоящую из совокупности духовных представлений, основывающихся на вере в сверхъестественные силы и существа, которые являются предметом поклонения».

У. Джеймс писал о том, что религиозность — это воззрение на мир, базирующееся на, возникающей в связи со специфическими личностными переживаниями религиозного мистического опыта (во время молитвы, исповеди и т.д.), внутренней уверенности в наличии «божественных» сил [5].

И. Ф. Мягков, Ю. В. Щербатых, М. С. Кравцова понимают религиозность личности как некий уровень приверженности личности религиозной конфессии [6]. То есть здесь речь идет уже не о чувственности к сверхъестественному, а конкретно о самой принадлежности человека к различным конфессиям.

Г. Олпорт определил термины через описание стадии религиозного чувства. По его мнению, можно выделить зрелую и не зрелую религиозность. Зрелая — отсутствие эгоцентризма, дифференцированность. Это целостная, всеобъемлющая и структурированная жизненная философия личности, объединяющая как познание, так и мотивацию. Зрелая религиозность дает цель в жизни и систему ценностей, в ней есть гармония критичности и твердости верований. В

противоположность этому, не зрелая религиозность проста, некритична и нерелексивна [7].

С. Н. Трубецкой выражал свое мнение по данному вопросу следующим образом: «Религия может быть определена как организованное поклонение высшим силам... Религия не только представляет собою веру в существование высших сил... но устанавливает особые отношения к этим силам: она есть, следовательно, известная деятельность воли, направленная по отношению к этим силам...» [8, с. 327].

По мнению профессора Е. А. Торчинова, религия — «комплекс представлений, верований, доктрин, элементов культа, ритуала и иных форм практики, базирующийся на трансперсональном переживании того или иного типа и предполагающий установку на воспроизведение этого базового переживания» [9].

В монографии А. М. Двойнина «вера», в философском русле, рассматривается на примере взглядов Цицерона и определяется как «то, что не опирается на силу доказательств, а значит, она гносеологична по своей природе, как и вера в исторические факты и открытия разума» [10, с. 34]. Выходит, что Цицерон разместил на одной линии религиозную и гносеологическую веру и не проводил различий в них. Исходя из его суждений получается, что вера религиозная это что-то вроде доверия идее о наличии Бога.

Обращаясь к воззрениям мыслителей более поздних эпох, можно заметить присутствие двух антагонистических тенденции. Это, прежде всего, мнение Р. Декарта: «Нужно воздерживаться от веры в то, что не полностью исследовано... религиозная вера — есть обладание идеей Бога; вера — дело не ума, а воли» [10, с. 35], а также соображения Б. Паскаля, который опирался на мысль, что: «Человек находится в действительном, а не вымышленном отношении к Богу» [10, с. 35]. Противоположный характер этих двух точек зрения выражается в том, что в первой тенденции речь идет о «рациональности» веры, а во втором об ее «безусловности» [11, с. 102].

Мы же в своем исследовании будем опираться на определение, данное в работе С. Г. Карасевой: «Религия понимается как сложное явление, которое можно представить в виде единства двух аспектов — внутреннего (особого типа опыта) и внешнего (системы выражения опыта), который раскрывается, в свою очередь, в

единстве подсистем измерений — представлений (выражающих трансцендентную идею религии), деятельности (реализующей принципы и приемы осуществления идеи), институтов (организующих последователей идеи в сообществах)» [2, с. 67].

В соответствии с данным определением, понятие «религия» будет рассматриваться также в широком смысле, и мы определим ее, как: «комплекс универсальных аспектов (внутреннего опытного и внешнего системного) и измерений (или подсистем представлений, деятельности, институтов), через которые может формироваться вовлеченность в нее как целое» [2, с. 69].

Говоря о роли и месте религии в современном мире и Беларуси обратимся к статистике. В период с 2000 по 2015 гг. от 60% до 70% белорусов причисляли себя к тем или иным религиям и конфессиям [12, с. 51].

На протяжении своей истории Беларусь входила в крупные государственные образования. Конфессиональная политика этих государств в течение веков формировала тот религиозный ландшафт, который сегодня восстановился на территории Беларуси. Кроме того, при характеристике современной религиозной сферы страны нельзя забывать об архаичной домонотеистической религиозности аграрного уклада (так называемом славянском язычестве), которая сопутствует уже сложившимся монотеистическим религиям до тех пор, пока сельскохозяйственный труд сопутствует городской культуре. В современных условиях реликтовая домонотеистическая (а именно анимистическая и политеистическая) религиозность проявляет себя в традиционном двоеверии аграрных районов. Кроме того, в современной культуре — светской, но все же пронизанной влиятельными монотеистическими традициями — сохраняется монистическая религиозность как дотеистического, так и теистического (пантеистического) типа. Она проявляется в эзотерических (окультиных) настроениях горожан, в религиозных движениях типа New Age, просто в суевериях. Наконец, атеизм, в русле которого было сформировано несколько советских поколений белорусов, еще актуален, сохраняет свое мировоззренческое влияние и так же далек от секуляризма, как и религия. Неуклонное, но все же медленное отступление его остатков освобождает место не столько для религиозных

мировоззрений, сколько для гуманистических взглядов (как секулярного, так и эклектичного толка), а также для мировоззренческой растерянности и исканий, формирующих среду аморфной (окультиного, пантеистического типа) религиозности. Это неопределенное динамичное многообразие мировоззренческих и идейных исканий становится предметом внимания науки, в частности социологии [1].

Во время исследований на белорусской выборке в ноябре 2017 г. было установлено, что «абсолютное большинство респондентов (95%) относит себя к различным религиозным конфессиям. Доминирующей из них является православие (84,5%), католическую — отметили 8 %, протестантизм — 1,5%. Заявили, что не являются приверженцами ни одного из вероисповеданий — 4,5% граждан» [13, с. 55]. То есть, как мы можем заметить, число людей, относящих себя к религиозным конфессиям, неустанно растет. Однако, согласно тому же источнику, наблюдаются различия в числе причисляющих себя, чаще в связи с семейными и родовыми традициями, к определенному виду вероисповедания и тех, кто считает себя именно верующими. В качестве примера, подтверждающего наш тезис, приведем цитату: «Среди тех, кто идентифицирует себя как православные, значительная часть граждан (28%) не смогли однозначно сказать, являются ли они верующими... Ретроспективный анализ показывает, что в религиозной идентичности белорусов происходит постепенное снижение числа респондентов, называющих себя верующими» [13, с. 56-57].

В России по данным опроса Отдела ситуационных исследований ИСПИ РАН, проводившегося в феврале 2012 г., верующих было — 78%, неверующих — 6 %. Следует отметить, что учеными отмечался рост уровня религиозности населения. Например, в 2004 г. верующих было 59 %, а к 2011 г. этот показатель вырос до 65 % [14, с. 34].

Интересно, что в ходе проведения масштабной атеистической пропаганды в Советском союзе так и не удалось искоренить религиозность из сознания людей. Результаты переписи 1937 г. показывают, что верующих среди людей в возрасте от 16 лет и старше было больше чем неверующих. Из 97 521 000 опрошенных

55 278 000 (56, 7 %) заявили, что верят в Бога. Неверующих было меньшинство — 43,3 % [14, с. 34].

Как мы можем заметить, религия действительно играет важную роль в жизни общества. А поскольку в настоящее время и в мире, и в Беларуси имеет место поликонфессиональность в разных своих проявлениях, от традиционных верований, до новых религиозных движений, важно обсудить влияние религиозных общин на личность человека. Стоит обратить особое внимание на индивидов, находящихся в состоянии острого кризиса или горя, потому что существует вероятность отрицательного влияния религиозных сообществ на людей, в частности именно тоталитарных / деструктивных сект и культов.

В таких общинах лидерами, к которым формируется глубокая привязанность, устанавливаются жёсткие порядки и ограничения, нарушение которых строго возбраняется. Здесь вербовка идет по принципу «удушения любовью», то есть нового члена секты вначале окружают вниманием, заботой, а другие члены общины становятся основным центром его общения. Когда неофит достаточно привязался к своей «новой семье», со стороны вторых проявляется коллективная обида, в целях вызвать желание вернуть их расположение. Дальше человек готов совершить все, что угодно, дабы обрести «любовь» членов общины.

Порядки и ограничения касаются лишения человека личной жизни и собственного времени, общения с людьми, не согласных с воззрениями данного движения. Из-за чего происходит снижения критичности мышления и в итоге утрачивается реалистичность взглядов на жизнь [15].

Н. В. Петрова привела отличительные черты, указывающие на разрушительность тоталитарных сект. Такие общины обязательно пользуются психологическими приемами вербовки, также формируют резко негативное отношение к прежним ценностям человека, культуры в целом. Могут также применяться методы введения сознания в измененный вид [15].

Если обратиться к вопросу о причинах выбора той или иной религиозной ориентации, то тут следует солидаризироваться с позицией Е. В. Пруцковой: «Выбор «традиционных» религий часто связан не столько с согласием с определенным вероучением, сколько со стереотипным мышлением, что дополняется

актуализацией религиозной самоидентификации только лишь в ситуации тяжелого экзистенциального кризиса либо в ситуации массового опроса» [1, с. 137].

Также стоит отметить, что существует некоторая связь религиозности и ценностно-нормативных показателей. Данный факт обосновали К. Бейдер и П. Фресе на базе «Общего социального исследования» (GSS) в США за 1991 и 1998 гг. Авторы утверждают, что влияние оказывает не только вероисповедание и частота религиозных практик, но и такой аспект религиозности, как образ Бога. Их основной тезис состоит в том, что важны представления о том, насколько Бог активен в жизни человека или же дистанцирован от нее, и насколько Бог требователен, строг и авторитарен [19, с. 34].

Обсуждая роль религии в обществе нельзя не упомянуть о влиянии образования в данном вопросе. Многие считают, что, чем выше уровень образования у человека, тем он менее религиозен, в связи с несовместимостью научного и религиозного мировоззрения. Но есть исследования, в которых существует опровержение данной гипотезы. Согласно исследованиям Комиссии Карнеги, проведенное в США в 1969 г., более образованные люди являлись более религиозными. Более того, представители естественных наук оказались более «верующими». Согласно свежим данным, обучение в высшем учебном заведении связано с повышением уровня религиозности [1].

Итак, мы видим, что религиозность выступает как многогранный феномен и для его более полного изучения исследователю необходимо подходить с разных сторон. Здесь стоит учитывать то, что латентность протекания некоторых явлений, как известно, предстает в качестве препятствия на пути исследования. Именно поэтому, наличие скрытости в характере религиозности приводит нас к поиску особых показателей проявления данного феномена.

В связи с проведением работы по изучению религиозности на людях, относящихся к христианскому вероучению (например, респонденты Г. У Олпорта и Дж. М. Росса были протестантами, исследования Дж. Фолкнера и Г. де Йонга проводились на христианах и др.) появляются проблемы приведения показателей данного феномена к единой форме, подходящей для измерения

уровня вовлеченности в религию представителей нехристианских вероисповеданий. Предпринимаемые усилия по ликвидации данной проблемы заключаются, например, в изменении формулировок вопросов тестов (Библия переименовывается в Коран и т. д.), либо в введении универсальных утверждений, касающихся сущности вероисповедания в жизни тестируемого [16].

Также, в связи с многогранностью понятия «религия» на протяжении длительного времени велись споры о количестве шкал, необходимых для валидного исследования. Особым авторитетом в области многомерного подхода в рамках религиозных измерений, обладает Ч. Глок, являясь, по сути, его основоположником. Он отмечал важность пяти составляющих в религиозной диагностической процедуре: опытную сторону (религиозный опыт), участие в мистических практиках, принятие соответствующей идеологии, информированность о вере и влияние вышеизложенных компонентов на жизнь и ценности индивида.

Соответственно, исходя из цели работы исследователя, его мировоззренческих установок, выделяются различные типы религиозности. Например, на основе трудов Ч. Глока, Й. Фукуяма (1960), Д. Фолкнер и Г. Де Йонг (1966, 1976) разработали пятимерный подход к изучению религиозности, который определял ее как сложный феномен и раскрывал в пяти измерениях: 1. ритуальная деятельность, 2. идеология, 3. опыт, 4. интеллектуальная составляющая, 5. результирующее влияние на образ жизни.

Ритуальное измерение религиозности понимается как участие в ритуальных практиках религии. Идеологическое означает принятие содержания веры, системы ее истин. Опытное — что религиозный человек так или иначе имел опыт непосредственного постижения предельной реальности (непосредственного общения с предельной реальностью), составляющей предмет его веры. Интеллектуальное измерение проявляется в готовности религиозного человека расширять свои знания о принципах своей веры и ее предании. Результирующее измерение предполагает влияние религиозных принципов человека на его повседневную жизнь.

В работе Г. У. Олпорта и Дж. М. Росса «Религиозная ориентация личности и предассудки» [7, с. 354] приводится

различие между внешней и внутренней религиозной ориентацией индивида. Таким образом, человек с внешней ориентацией использует религию для достижения своих целей: удовлетворения чувства принадлежности к коллективу, социальной поддержки, успокоения и т. д. Для них религия сама по себе не представляется ценностью. Они не придают большого значения основным положениям «своего» вероучения. Они, как правило, категоричны по отношению к меньшинствам (расовым, этническим и т. д.). Внутренний тип ориентации людей находит свою основную мотивацию в религии и полностью следует вероучению. Для них религия формирует ту самую систему ценностей, которой они действительно стремятся руководить в своей жизни.

И хотя данная концепция религиозности почти сразу же после своего выхода была поддана жесткой критике со стороны таких крупных западных психологов религии, как Р. Хант, М. Кинг, Л. Киркпатрик, Р. Худ и т. д. [17], это несколько не умаляет фундаментальности выводов Г. Олпорта и Дж. Росса.

Отталкиваясь от различия «религия как цель / религия как средство», Д. Батсон в 1976 г., анализируя связь разных форм религиозности с просоциальным (альтруистическим, помогающим) поведением, добавляет к этим двум ориентациям (цель и средство) третью — религия как поиск, и показывает, что она также представляет собой независимое измерение религиозности [1].

Религиозность как поиск предполагает рассмотрение экзистенциальных вопросов во всей их сложности: «Индивид, который подходит к религии таким образом, осознает, что он или она не знает и, вероятно, никогда не узнает конечную истину в такого рода вопросах. В то же время эти вопросы рассматриваются как важные, и проводится поиск предварительных, предположительных ответов» [1].

Ю. В. Щербатых при определении структуры индивидуальной религиозности руководствовался степенью принадлежности индивидов к разным конфессиям. Исходя из этого вывел следующие параметры:

1. Отношение испытуемого к религии как философской концепции (гносеологические корни религиозности и склонность к идеалистической философии).

2. Отношение испытуемого к магии.

3. Тенденция искать в религии поддержку и утешение.
4. Внешние признаки религиозности.
5. Интерес к так называемой «псевдонауке» — загадочным и таинственным явлениям, в восприятии которых вера играет значительно большую роль, чем знание.
6. Тенденция верить в творца и признавать существование высшей силы, создавшей мир.
7. Наличие религиозного самосознания, т.е. внутренней потребности в религиозном веровании.
8. Отношение испытуемого к религии как образцу моральных норм поведения.

А. М. Двойнин опираясь на опросник ценностно-смысловой ориентации вывел такие сферы религиозных ориентаций:

1. Иметь глубокие личные отношения с Богом (сфера отношений).
2. Чувствовать действие Бога в своей жизни (эмоциональная сфера).
3. Иметь духовную опору в Боге (смысловая сфера).
4. Осознавать себя христианином (самосознание).
5. Пребывать в состоянии общения с Богом (общение).
6. Познавать, открывать для себя Божественные истины (познание).
7. Совершать поступки во имя Бога (детальность).
8. Стремиться к духовной чистоте, соблюдать заповеди Бога (нравственность).
9. Быть ближе к Богу (экзистенция).

Методики исследования: Тест «Определение структуры индивидуальной религиозности» Ю. В. Щербатых, опросник «Шкала религиозной ориентации» Г. Олпорта и Д. Росса, опросник «ЦОЛ-8» Г. Е. Леевика (в модификации А. М. Двойнина) для исследования религиозной ценностно-смысловой ориентации.

В учреждении среднего специального образования были получены следующие результаты:

Юношам наиболее присущ высокий уровень выраженности веры в творца (54 %). Столько же по количеству приходится на низкие значения в области «Отношения испытуемого к религии как к образцу моральных норм поведения» (54 %). То есть, респонденты-мужчины среднего специального учебного заведения

верят, что мир создан рукой трансцендентного существа, но сама религия не выступает стандартом поведения.

Высокий интерес к «Псевдонауке» свойственен 36 % девушек. Для всех испытуемых девушек характерно наличие низкого уровня религиозного самосознания (100 %). Это означает, что у них отсутствует духовная потребность верить в божественное.

Высокий уровень проявления внешней и внутренней религиозной ориентации выявлен лишь у 2 % юношеской выборки. Большинству респондентов-юношей свойственен средний уровень выраженности внешней и внутренней ориентации. 90 % девушек имеют низкий уровень внешней религиозности и 86 % — внутренней. 44 % испытуемых являются нерелигиозными.

Желание иметь духовную опору в Боге представлено средним уровнем и составляет 92 % от испытуемых. Для 92 % не так важно созерцание Божественного откровения и стремление к праведной жизни.

В ходе изучения религиозных ценностно-смысловых ориентаций у девушек удалось выяснить, что им, также, как и юношам, в основном свойственно наличие низкого уровня потребности в божественном. Потребность «Иметь глубокие личные отношения с Богом» представлена крайне низкими значениями (100 %). Это означает в целом низкую значимость религиозной веры для респондентов-девушек.

В учреждении высшего образования удалось выяснить следующее:

Высокий уровень «Отношения испытуемого к религии как философской концепции» наблюдается у 30 % испытуемых мужчин, а 36 % касается отношения к магии. Низкие показатели отмечены по шкалам: «Отношение испытуемого к религии как к образцу моральных норм поведения» (86 %), «Наличие религиозного самосознания» (80 %), «Внешние признаки религиозности» (60 %), «Вера в творца» (56 %), «Интерес к псевдонауке» (52 %). Девушки, в основном, склонны к выражению низкого уровня отношения к трансцендентному.

Картина религиозной ориентации у юношей учреждения высшего образования схожа с результатами юношей из средних специальных учебных заведений: по 2 % от мужской выборки отошло в сторону высокого уровня выраженности внешней и

внутренней религиозности, больше половины имеют средние показатели (66 % — внешне религиозные, 68 % — внутренние). 32 % испытуемых получили низкий уровень внешней религиозности, а 30 % — внутренней. В религиозной ориентации девушек превалирует низкий уровень внешней (88 %) и внутренней (90 %) религиозности.

Низкий уровень наблюдается в потребности «Иметь глубокие личные отношения с Богом» (70 %), «Осознавать себя христианином» (70 %). Это означает наличие низкой значимости религии для мужчин-респондентов.

У девушек при диагностике религиозной ценностно-смысловой ориентации выявлено преобладание низкого уровня выбора утверждений (60-68 %). Высокие показатели отмечаются в отношении к потребности «Иметь духовную опору в Боге» (14 %).

В ходе исследования различий религиозной ориентации у обучающихся удалось установить:

Обучающиеся учреждений среднего специального образования в отличие от обучающихся учреждений высшего образования обладают более положительным отношением к магии ($U = 4070$; $p = 0,02$). Это может объясняться тем, что обучающиеся в среднем специальном учреждении образования (в нашем случае это студенты творческих специальностей) имеют более развитое воображение, что увеличивает их склонность верить в нечто мистическое;

Также они обладают более высоким уровнем интереса к «псевдонауке» ($U = 3069$; $p = 0,000002$), чем обучающиеся учреждений высшего образования. Это может объясняться тем, что люди творческих специальностей меньше интересуются сторонами науки, поэтому могут проявлять доверие мало проверенным фактам.

Обучающиеся учреждений высшего образования в отличие от обучающихся учреждений среднего специального образования обладают более высоким уровнем:

— потребности чувствовать действие Бога в своей жизни ($U = 3849$; $p = 0,005$), то есть представители высших учебных заведений в среднем обладают более высоким уровнем потребности чувствовать действие Бога, чем представители средних специальных учебных заведений. Это может быть связано

с тем, что человек, который получает высшее образование склонен более критически относиться к различным явлениям и ему необходимы доказательства существования Бога, что проявляется через действие Бога в жизни такого студента.

Учитывая полученные данные, тяжело не согласится с выводами Е. В. Грязновой: «В современном мире религия для молодых людей является скорее признаком групповой принадлежности, эстетическим занятием, однако есть тенденция к ее восприятию в виде непосредственной духовной потребности. В то же время нельзя не видеть в тенденции к увеличению сторонников нетрадиционных религий стремления защититься от суровой действительности... С развитием мира в целом меняются и религиозные представления молодых людей» [18, с. 35].

Заключение. Следует отметить, что при наличии многочисленных дискуссий на предмет определения религии, большинство исследователей сходятся в том, что в основе религиозности лежит наличие веры в сверхъестественное.

По результатам эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что юноши учреждений среднего специального образования больше нуждаются в вере в Творца, в среднем они проявляют одинаковый уровень внешней и внутренней религиозной ориентации. Высокий интерес к «Псевдонауке» свойственен почти половине девушек учреждения среднего специального образования. Почти половина юношей учреждения высшего образования относится к религии как к философской концепции. Девушки, в основном, склонны к выражению низкого уровня отношения к трансцендентному.

Всё это свидетельствует о достаточно поверхностном погружении современной студенческой молодёжи обоих типов учреждений образования в конфессиональную среду и практику, а также достаточно низкий уровень информированности в рамках той религиозной традиции, с которой идентифицируют себя респонденты.

Список цитируемых источников

1. Пруцкова, Е. В. Связь религиозности с базовыми ценностями и субъективными нормами населения России и других европейских стран : дис. ... канд. филос. наук. : 5.7.9 / Е. В. Пруцкова. — М., 2021. — 220 л.

2. *Карасёва, С. Г.* Типология религиозности в современной Беларуси / С. Г. Карасёва. — Мн.: БГУ, 2018. — 219 с.
3. 750 определений религии: история символизаций и интерпретаций / под ред. Е. И. Аринина. — Владимир: ВлГУ, 2014. — 460 с.
4. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — 4-е изд., доп. — М.: ИТИ Технологии, 2006. — 944 с.
5. *Джеймс, У.* Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс. — М.: Наука, 1993. — 432 с.
6. *Мягков, И. Ф.* Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности / И. Ф. Мягков, Ю. В. Щербатых, М. С. Кравцова // Журнал для научного изучения религии. — 1996. — №6. — С. 119—122.
7. Современная западная психология религии: Хрестоматия / Ред.-сост.: Т. В. Малевич, К. М. Антонов, К. А. Колкуновой. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2017. — 704 с.
8. *Трубецкой, С. Н.* Религия // Энциклопедический словарь. — Т. XXVI-а. — СПб.: Изд. Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона., 1899. — 540 с.
9. *Торчинов, Е. А.* Религии мира: опыт запредельного. Трансперсональные состояния и психотехника / Е. А. Торчинов. — СПб.: Петербургское востоковедение, 1998. — 384 с.
10. *Двойнин, А. М.* Психология верующего: Ценностно-смысловые ориентации и религиозная вера личности: Монография / А. М. Двойнин. — СПб.: Речь, 2011. — 224 с.
11. *Лошаков, Р. А.* Отношение разума и веры в новоевропейской метафизике (Августин, Декарт, Паскаль) / Р. А. Лошаков. — Архангельск: ПГУ, 1999. — 120 с.
12. *Карасева, С. Г.* Значимость религии в белорусском обществе: оценка верующих / С. Г. Карасева, Е. В. Шкурова, С. И. Шатравский. // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 2018. — №2. — С. 49—70.
13. Республика Беларусь в зеркале социологии: сб. матер. социологических исследований / Информационно-аналитический центр при Администрации Президента Республики Беларусь; под ред. А. П. Дербина. — Мн.: Тип-я Федерации профсоюзов Беларуси, 2018. — 180 с.
14. *Соловьев, М. М.* Религия как структурная составляющая функционирования современного общества / М. М. Соловьев // Вестник КазГУКИ. — 2014. — №3. — С. 32-34.
15. *Чумакова, Д. М.* Психология религиозности личности: учебное пособие / Д. М. Чумакова. — Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2015. — 84 с.
16. *Пруцкова, Е. В.* Операционализация понятия «Религиозность» в эмпирических исследованиях / Е. В. Пруцкова // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. — 2012. — №2 (30). — С. 269—293.
17. *Иценко, А. Г.* Психологическая концепция религиозности Г. Олпорта — Дж. Росса и её критика [Электронный ресурс] / А. Г. Иценко, М. А. Король // Научные тенденции: электронный научный журнал. — 2020. — Вып. 5. — Режим доступа: http://ej.barsu.by/download/1/5_12.pdf. — Дата доступа: 20.04.2021.

18. Грязнова, Е. В. К вопросу о религиозности современных студентов / Е. В. Грязнова, С. М. Мальцева, А. Е. Булганина, А. Н. Комарова // БГЖ. — 2020. — №1 (30). — С. 34—36.

УДК: 165

В. В. Ларионов

Вологодский государственный университет, Вологда, Российская Федерация

РОЛЬ НАКОПЛЕНИЯ ЗНАНИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ АФФОРДАНСОВ АРТЕФАКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ОРУЖИЯ)

В статье на примере оружия рассматривается процесс появления новых функций (аффордансов) у артефактов, как результат экспоненциального роста накопления знаний. В качестве методологической основы исследования использована теория М. Коула. Под «артефактом» понимается материальный объект, созданный человеком и предназначенный для определенной цели. Процесс появления аффордансов у артефактов рассматривается с позиции конструктивного (деятельностного) реализма. Автор предлагает дополнить существующие подходы и методики проведения экспертизы функций артефактов комплексным анализом аффордансов, как потенциально возможных способов использования материальных объектов и технологий в качестве оружия.

Ключевые слова: артефакт; аффорданс; конструктивный (деятельностный) реализм; накопление знаний; оружие; теория М. Коула.

Библиогр.: 16 назв.

V. V. Larionov

Vologda State University, Vologda, Russian Federation

THE ROLE OF KNOWLEDGE ACCUMULATION IN THE IMPLEMENTATION OF ARTIFACT AFFORDANCES (ON THE EXAMPLE OF WEAPONS)

In the article, on the example of weapons, the process of the emergence of new functions (affordances) of artifacts is considered as a result of the exponential growth in the accumulation of knowledge. The theory of M. Cole was used as the methodological basis of the study. An “artifact” is a material object created by man and intended for a specific purpose. The process of emergence of affordances in artifacts is considered from the standpoint of constructive (activity) realism. The author proposes to supplement the existing approaches and methods for the examination of the functions of

artifacts with a comprehensive analysis of affordances, as potentially possible ways of using material objects and technologies as weapons.

Key words: accumulation of knowledge; affordance; artifact; constructive (activity) realism; M. Cole's theory; weapon.

Ref.: 16 titles.

Введение. Экспоненциальный рост накопления знаний стал результатом вступления человечества в эпоху по-настоящему значимых изменений технологического развития, которые широко затронули сферу вооружения. Если традиционно образ оружия у человека в первую очередь ассоциировался с конкретным предметом, который может применяться в равной степени как для нападения или защиты, так и для сдерживания врага от проявления им актов агрессии, то в настоящее время, в связи с тем, что применение отдельных видов вооружения было признано негуманным ввиду необоснованной жестокости, военные ведомства вынуждены искать альтернативные, но не менее эффективные пути воздействия на потенциального противника. В результате в качестве оружия стали широко использоваться технологии, которые для этих целей были абсолютно не предназначены. Так, например, медиа перестали рассматривать исключительно в значении посредника между исходным событием и реципиентом этого события, их давно признали инструментом манипулирования общественным мнением [1; 2; 3].

В качестве методологической основы для исследования функций оружия может быть использована теория М. Коула [4, с. 141—142], которая обладает большим аппликативным потенциалом благодаря тому, что позволяет дать объекту целостную характеристику. Под «артефактом» понимается материальный объект, созданный человеком в процессе творческой преобразовательной деятельности, и предназначенный для достижения определенной цели. В рамках данного подхода принимается тезис о том, что артефакты, созданные людьми для реализации своих практических целей, отличаются от природных объектов, которые также могут быть использованы для решения поставленных задач. Разница между техническими артефактами и природными объектами заключается в способе их появления.

Одной из основных характеристик артефакта является его функциональность. Функция, понимаемая как «работа, выполняемая артефактом и направленная на реализацию некоторого заданного человеком предназначения» [5, с. 19—25], связывает физическую структуру объекта и целеполагание индивида. Одной из основных проблем, изучаемых в теориях артефактов, является соотношение их встроенных и случайных функций. *Встроенные функции* артефакт приобретает на стадии проектирования, однако их диапазон может быть изменен в процессе изготовления, апробирования или использования. Случайные функции, или *аффордансы*, возникают в результате использования артефакта не по своему прямому предназначению и являются следствием инновационной деятельности человека.

Термин «affordance» (аффорданс) был введен американским психологом Д. Гибсоном, который показал, что внешние объекты и среда могут представлять различные возможности активной деятельности (аффордансы) различным людям и даже одному и тому же человеку, но в другой момент времени [6]. Использование в русском языке термина «случайная функция» вместо «аффорданса» не совсем корректно, так как такой вариант не учитывает активной познавательной деятельности субъекта в изобретении новой функции. В этом плане мы придерживаемся позиции конструктивного (деятельностного) реализма [7, с. 18—22] и понимаем артефакт как познаваемый объект, а появление новых функций как познавательную деятельность субъекта. При таком подходе аффорданс артефакта является не случайностью, а результатом познавательной и преобразующей (конструирующей) деятельности человека. Он позволяет нам детально проанализировать все возможные варианты применения того или иного артефакта человеком в зависимости от его текущих намерений.

Для появления аффорданса необходимо выполнение ряда условий. Британский философ и психолог Р. Харре утверждал, что для того, чтобы аффорданс непосредственно реализовался в деятельности человека, должны одновременно выполняться два таких условия [8, с. 64—78]. Во-первых, событие, процесс или явление должно быть реальным, то есть значение вероятности их актуализации не должно быть слишком малым или вообще

нулевым. И во-вторых, нужен актер, то есть тот, кто определяет эту возможность и участвует в ее осуществлении, повышая тем самым значение вероятности актуализации и обладая необходимыми для этого способностями и средствами. Без актора реализация той или иной возможности могла бы остаться потенциально невозможной. Если под объектом эпистемологического внимания рассматривать аффорданс, то в соответствии как с позицией конструктивного реализма, так и с деятельностьюным подходом [8; 9], «потенциальная возможность» не должна пониматься как нечто существующее «само-по-себе». Это понятие необходимо рассматривать как результат познавательного процесса, осуществляемого актором, с целым набором способов и действий, благодаря наличию которых аффорданс способен перейти из состояния потенциального в действительное. Артефакт, таким образом, аккумулирует в себе характеристики своей деятельности, состоящей из последовательности упорядоченного ряда процедур, выполняемых с помощью определенных средств, соответствующих задачам актора.

Изменение качественных характеристик оружия в процессе накопления знаний. Процесс появления аффордансов у артефактов может быть рассмотрен в контексте накопления знаний. Принимая во внимание ограниченность позиции кумулятивизма, тем не менее отметим, что она является вполне применимой к описанию процесса производства знаний в области оружия. Можно говорить о смене технологических укладов и их влиянии на военную сферу, однако, в отличие, скажем, от естественных наук, в истории которых новые теории приводили к пересмотру или отмене старых, в сфере оружия в большей степени наблюдается процесс накопления знаний, нежели замены одних знаний другими. Появление огнестрельного оружия не отменило холодное оружие, точно так же создание ядерного оружия не привело к отказу от огнестрельного. С оговорками область производства оружия может рассматриваться как сфера накопления знаний.

Согласно гипотезе К. Бхекузулу [10], число вариантов полезного использования впервые открытого человеком природного материала первоначально невелико. В процессе познавательной деятельности спектр возможностей его применения расширяется, и в рамках одного господствующего

технологического уклада зависимость между ростом накопленного объема знаний и числом вариантов полезного использования материала описывается логарифмической функцией. Он предполагает, что в рассматриваемый момент времени объем знаний включает знания, накопленные в предшествующий момент времени, и дополнительные знания, полученные при переходе к следующему технологическому укладу в результате научно-технической революции или научного прорыва. Также необходимо учитывать, что технологии производства и структура потребления постоянно изменяются, в результате чего некоторые материалы могут оказаться менее востребованными, и даже может произойти их замена на вновь открытые ресурсы с более адекватными новому технологическому укладу свойствами.

В долгосрочном периоде траекторию накопления знаний можно описать экспоненциальной зависимостью, и если в среднесрочном периоде предел знаний существует, то в долгосрочной перспективе такой предел можно условно определить лишь теоретически [11, с. 123—129]. Экспоненциальная зависимость описывает идеальный процесс, и для того, чтобы перейти к реальной модели, необходимо учесть целый ряд дополнительных транзакционных издержек, снижающих ее эффективность. Определенно существует разрыв между «идеальным» и «реальным» знанием, который трактуется как «потенциальное отставание» («potential gap») [12].

Рассмотрим в качестве примера смену технологических укладов, определивших этапы развития огнестрельного оружия. Для этого выделим его основные механизмы, используемые стрелком для заряжания, зажигания пороховой смеси и наведения на цель. Их развитие происходило независимо друг от друга и зачастую все они производились разными мастерами. У первого огнестрельного оружия, ручницы 14 века, не было ни одного из перечисленных устройств [13, с. 43]. Гладкий ствол служил единственным предметом наведения, а процесс заряжания проводился как с дульной части, так и с казенной, требующий от стрелка практической сноровки и эмпирических знаний об объемах засыпаемого пороха. Фитильный замок стал первым механическим устройством зажигания, положив начало к дальнейшему отслеживанию сингулярностей, определяющих горение веществ. Первым из таких веществ в колесцовых замках начал

использоваться пирит, затем появился кремневый замок и уже значительно позже ударный, как результат проведенной работы по определению порога детонации фульминатов металлов.

Процесс заряжания оружия развивался гораздо медленнее, по причине сингулярностей черного пороха, дававший большое количество несгораемых остатков смеси и дыма, последний в свою очередь значительно снижал обзор стрелка и демаскировал его позицию. Только в 1884 г. П. Вьель изобрел бездымный порох, который был в 3 раза мощнее черного пороха и даже в подмоченном состоянии сохранял свою способность к горению. Российский бездымный порох связан с именем Д. Менделеева, который не только воссоздал, но и улучшил его формулу [14].

Механизм наведения зависел в своем развитии напрямую от процесса заряжания. Нарезное оружие, просто не могло получить своего дальнейшего развития, пока не была разработана успешная конструкция заряда боеприпаса с казенной части. Изобретение подвижного суппорта и фрезеровального станка Э. Уитни, в совокупности с нормализацией нарезки резьбы, внедренной Дж. Витуортом, впоследствии усовершенствованной У. Селлерсом, стали отправной точкой для обеспечения высокой точности боя винтовок, завершив целую экономическую эру производства оружия, где методы индивидуального оружейного мастера были заменены техниками массового производства.

Дальнейшее развитие огнестрельного оружия включило в себя изобретение продольно-скользящего затвора, положив тем самым начало появлению винтовок с магазинным типом подачи патронов. Это стало возможным за счет уменьшения их калибра и позволило в дальнейшем существенно повысить скорострельность самозарядного оружия благодаря использованию патронных лент. Современный этап развития огнестрельного оружия заложил не только новое направление в его производстве посредством технологии 3D печати, но и определенно направлен на повышение тактико-технических характеристик в целом.

Процесс накопления знаний в сфере оружия позволяет их успешно применять в любой отдельно взятый исторический период. Биолог в свое время смог превратить в оружие бактерии и вирусы, химик первоначально отравлял воду в колодцах, а затем изобрел иприт, хлорный газ, дефолианты и зажигательные бомбы.

Все эти этапы можно считать отправной точкой в появлении биологического и химического оружия, которое в итоге было запрещено к использованию ввиду необоснованной жестокости. Тем не менее, знания, полученные в сфере биологии, были особенно удачно перенесены в киберпространство в виде вирусных программ. Нельзя однозначно утверждать, что современные войны будут иметь исключительно цифровой формат. Здесь в качестве итога целесообразно использовать пусть официально и не подтвержденную, но общеизвестную фразу Альберта Эйнштейна: «Не знаю каким оружием будет вестись Третья мировая война, но Четвертая точно будет с камнями и палками».

Функции оружия как аффордансы бытовых приборов.

Проектирование и производство высокотехнологичного оружия всегда являлось процессом непрерывным, энергоемким и трудозатратным, требующим как от обычного ремесленника, так и от современного предприятия обладания целым рядом знаний в соответствующих областях и точного соблюдения технологий его изготовления. Известно, что оружие, в каждой отдельно взятой исторической эпохе не только применялось по своему прямому назначению, но и демонстрировало высокий социальный статус своего владельца, его принадлежность к высшему сословию. Поэтому в древние времена кража оружия всегда олицетворялась в первую очередь с кражей могущества и наказывалась с особой строгостью. Следовательно, вопрос защиты себя и членов своей семьи для обычного гражданина стоял всегда очень остро и был связан в первую очередь либо с приобретением некачественного и дешевого оружия, либо с изготовлением своего собственного из имеющихся подручных материалов. Нередко для этих целей использовался сельскохозяйственный и строительный инструмент, а также другие предметы из повседневного обихода.

Возможность использования артефактов для реализации тех функций, для которых они не были предназначены, хорошо описана в литературе [15]. Появление аффордансов у оружия по большей части представляет собой контролируемый процесс. В связи с тем, что торговля, производство, приобретение, ношение и использование оружия в России строго регламентировано [16], мало кто на практике сможет определить и проверить все аффордансы применения, например, реактивной системы

залпового огня. Гораздо больше потенциальных возможностей по использованию в качестве оружия имеют артефакты, окружающие нас в повседневной жизни. Так, например, традиционный финский нож «пуукко» испокон веков использовался местными жителями для всевозможных бытовых целей, но благодаря его простоте и надежности получил широкое применение в финской армии. Чаще всего его им пользовались в рукопашном бою, особенно в схватках в замкнутом пространстве траншей и блиндажей. Во время Первой и Второй мировых войн в рукопашном бою пехотинцы использовали саперные лопатки, хотя предназначены они были на самом деле для самоокапывания, отрыва одиночного окопа или стрелковой ячейки непосредственно под оружейным огнем противника.

В качестве отдаленного подобия артиллерийского оружия партизаны Вьетнама успешно использовали против американских солдат примитивную пращу, посредством которой осуществлялся процесс метания ручной гранаты, при этом чека привязывалась к устойчивой поверхности и отрывалась во время запуска. Такая артиллерия обладала крайне низкой точностью, однако позволяла производить метание гранат на дальние расстояния, что являлось большой неожиданностью для американских подразделений. Также вьетнамские партизаны активно использовали самодельные мины, особенность которых заключалась в том, что, наступая на них сверху, приводился в движение гвоздь, ударявший по капсюлю патрона, в результате чего производился выстрел в ногу противника. Широкое применение нашли взрывные механизмы, начиненные грязными бамбуковыми щепками, которые впивались в тело врага и становились причиной инфекционного заражения, по причине того, что не определялись с помощью рентгенографии.

В кобудо и карате, все виды применяемого оружия, являются адаптированными сельскохозяйственными инструментами. Нунчаки первоначально использовались для обмолота риса, тонфой вращали жернова домашней мельницы, сай применялся для переноски сена, а кама представлял собой серп для жатвы риса. В наши дни существует большое количество различных школ самообороны, в которых учат использовать в качестве оружия карандаши, ключи, трости, зонты, успешно практикуются способы метания швейных шорных иголок, гвоздей, топоров и заточенных

железных пластин. В Японии, на одном из семинаров по ниндзюцу учениками было предложено использовать вспышку фотоаппарата с целью ослепления противника, что явилось полной неожиданностью для учителя, проводившего семинар, в связи с тем, что он привык рассматривать фотоаппарат как своего рода кистень, и использовать его соответствующим образом.

Рассмотрев аффордансы применения некоторых артефактов в качестве оружия, следует также обратить внимание на ряд примеров, когда оружие использовалось человеком не по его прямому предназначению. Так, например, в Европе железо долгое время считалось сильным оберегом, а изготовленное из него оружие наделялось магическими свойствами, способными ограждать владельца от злых духов и противостоять вредоносной магии. Среди многих народов древности оно также являлось символом личной свободы, а рыцари перед сражениями часто втыкали меч в землю и молились на него, как на распятие. В конце XV в. оружие начали рассматривать не только как историческое наследие, но и как произведение искусства, поэтому оно быстро стало объектом восхищения и по сей день является ценным экспонатом военных музеев и оружейных коллекций. Сувенирное и декоративное оружие в последнее время можно увидеть в офисах и в домашней обстановке где оно преимущественно используется в качестве настенных и настольных украшений. Во многих странах мира, включая Россию, сохранен и проводится ритуал награждения именным оружием особо отличившихся военнослужащих за их воинские подвиги и заслуги.

Заключение. В настоящее время производство нового знания в области оружия ограничено большим количеством международных и национальных документов. В то же время, когда одна из сторон использует знания, которыми другая не обладает, это обеспечивает первой асимметричное преимущество. Производство не запрещенных в настоящее время видов оружия (стрелкового, авиационной техники, ракет, танков и т.д.) будет продолжаться и в будущем, показывая тем самым уровень технологического развития государства. Это вооружение будет активно использоваться в локальных конфликтах, но в то же время, параллельно с ним, будет вестись настоящая партизанская война с использованием аффордансов артефактов и технологий, которые

ранее абсолютно не были предназначены для военных целей. Можно сказать, что создание аффордансов, представляющих собой функции оружия, у объектов, не являющихся оружием, выступает одним из ключевых направлений в развитии военной сферы. Мы уже наблюдаем, как компьютерные программы и коммуникативные системы становятся инструментами ведения войн, то есть, в конечном итоге, выполняют функции оружия. В то же время, меняются функции и самого оружия. Вооруженное насилие уходит на второй план, уступая место другим формам и способам воздействия. В этих условиях существующие подходы и методики экспертизы и оценки артефактов целесообразно дополнить комплексным анализом не только предзаданных, встроенных функций, но и аффордансов, как потенциально возможных способов использования технических объектов.

Список цитируемых источников

1. Маклюэн, М. Война и мир в глобальной деревне / М. Маклюэн, К. Фиоре. — Москва: АСТ: Астрель, 2012. — 219 с.
2. Экстремальный политический процесс: особенности форм и медиатизация: учеб. пособие. Ч. 1 / под ред. Н. С. Лабуш. — СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2017. — 181 с.
3. Lasswell, H. D. Propaganda Technique in World War I / H. D. Lasswell. — Cambridge Mass.: MIT Press, 1971. — 233 p.
4. Коул, М. Культурно-историческая психология / М. Коул. — М.: Когитоцентр, 1997. — 432 с.
5. Ястреб, Н. А. На границе функционализма и семиотики: два способа изменения функций и смыслов технических объектов / Н. А. Ястреб // Семиотические исследования. — 2021. — № 1. — С. 19—25.
6. Gibson, J. J. Reasons for Realism: Selected Essays of James J. Gibson. Resources for Ecological Psychology / J. J. Gibson. — New Jersey: Erlbaum, 1982. — 411 p.
7. Лекторский, В. А. Конструктивный реализм как современная форма эпистемологического реализма / В. А. Лекторский // Философия науки и техники. — 2018. — Т 23. — №2. — С. 18—22.
8. Харре, Р. Конструктивизм и основания знания / Р. Харре. — М.: Канон+, 2009. — 368 с.
9. Алексеев, И. С. Деятельностная концепция познания и реальности. Избранные труды по методологии физики / И. С. Алексеев. — М.: Руссо, 1995. — 528 с.
10. Bhakuzulu, K. The Variable Time: crucial to understanding Knowledge Economics / K. Bhakuzulu [Электронный ресурс]. —

Режимдоступа: https://mpra.ub.unimuenchen.de/9643/1/MPra_paper_9643.pdf. —
Датадоступа: 28.10.2021.

11. *Фахрутдинова, Е. В.* Сетевая организация структуры собственности в модернизируемой экономике / Е. В. Фахрутдинова, С. Д. Мокичев // *Экономические науки*. — 2011. — №4 (77). — С. 123—129.

12. *General Purpose Technologies and Economic Growth* / Ed. by E. Helpman. — London: MIT PRESS, 1998. — 315 p.

13. *Деланда, М.* Война в эпоху разумных машин / М. Деланда. пер. с англ. под ред. В. Кузнецова. — М.: Ин-т общегуманитарных исслед., 2014. — 338 с.

14. *Щукарев, С. А.* Архив Д. И. Менделеева. Автобиографические материалы / С. А. Щукарев, С. Н. Вальк. — Ленинград: ЛГТУ им. А. А. Жданова, 1951. — 87 с.

15. *Klenk, M.* How Do Technological Artefacts Embody Moral Values? // *M. Klenk // Philosophy & Technology*. — 2020. — Vol. 2. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13347-020-00401-y>. — Дата доступа: 06.06.2020.

16. *Федеральный закон «Об оружии»* : принят Государственной Думой 13 ноября 1996 г. — М.: Ось-89, 1998. — 31 с.

УДК: 159.9.01

А. К. Макарова, О. А. Пятибратова

Сочинский государственный университет, Сочи, Россия

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ЮМОР И АФОРИСТИЧНОСТЬ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБЩЕСТВА И ВЛАСТИ

В статье представлен анализ такого явления как юмор в современном политическом дискурсе. Доказательна точка зрения об использовании юмора для создания политического профиля, высказывания мнения без прямой критики или одобрения, избегая трудных или неудобных вопросов. В условиях жесткой конкуренции политики стремятся подать информацию в наиболее яркой и запоминающейся форме. Остроумные выражения, афоризмы, которые, обладая такими свойствами как убедительность, эмоциональность, логичность, экспрессивность, образность, помогают политику донести необходимую информацию и акцентировать внимание адресата на более важных моментах речи, выразить свою оценку ситуации, установить контакт с населением.

Ключевые слова: афоризм; афористичность; власть; общество; политический юмор; юмор.

Библиогр.: 5 назв.

A. K. Makarova, O. A. Pyatibratova

POLITICAL HUMOR AND APHORISM IN THE INTERACTION OF SOCIETY AND GOVERNMENT

The article presents an analysis of such a phenomenon as humor in modern political discourse. An evidence-based point of view about using humor to create a political profile, expressing opinions without direct criticism or approval, avoiding difficult or uncomfortable questions. In conditions of fierce competition, politicians strive to present information in the most vivid and memorable form. Witty expressions, aphorisms, which, having such properties as persuasiveness, emotionality, logic, expressiveness, imagery, help the politician to convey the necessary information and focus the addressee's attention on more important points of speech, express their assessment of the situation, establish contact with the population.

Key words: aphorism; aphoristic; government; society; political humor; humor.

Bibliogr.: 5 titles.

Введение. Основополагающее понятие исследования — понятие «политического юмора» нашло свое отражение в политической исследовательской науке. В частности, в ходе анализа предвыборной кампании в США это обнародовал Ч. Шутц. При изучении различных аспектов он провел исторический анализ в своем труде «Политический юмор: от Аристофана до святого Эрвина». Примером исследования политического юмора Испании являются изыскания С. Брандеса.

Обращаясь к обзору, осуществленному А. А. Иванюшкиным, отметим, что в отношении отечественной науки труды, посвященные понятию «политический юмор», датируются концом XX века. Так А. В. Дмитриев в 1990-е годы оперирует им при описании своих политических и социологических исследований в рамках научного цикла. В общих материалах, а также в некоторых фундаментальных темах социологии юмора анализируется смех в социологической теории, изучаются социальные функции юмора, сатиры, иронии, шуток, пародии и т.д. [1, с. 4], также определяются основные направления и содержание социологии политического юмора; рассматривается история политического юмора; его основные объекты и субъекты, приемы, а также социальные функции.

Этот же автор в 1999 г. в первом российском энциклопедическом издании по проблемам политической науки («Политическая энциклопедия») определил цель и функции политического юмора и представил его понимание дефиницией: «отношение к политическому объекту, сочетающее внешне смешную трактовку с внутренней серьезностью».

Представим оценку комического мыслителями древности и наиболее значимыми философами научной мысли. Так Платон формулировал свои взгляды на комическое и его восприятие как «смешанное душевное чувство», сочетающее «удовольствие со страданием»; Аристотель — «разновидность безобразного», встречающееся «повсюду»; Т. Гоббс, в свою очередь, считается основоположником психологического восприятия комического; Р. Декарт подчеркнул роль неожиданности и удивления в нем; И. Кант отметил неожиданную разрядку искусственно созданного напряжения, ожидания чего-то значительного в ничто путем особого игрового приема; Г. Гегель видел в комическом действенную силу в борьбе «истинной субъективности с ложной субстанциальностью»; А. Лук отмечал способность к восприятию комического «не только в часы досуга, но и в... минуты творческого напряжения»; Ю. Боров вслед за Г. Гегелем разделял «комическое» и «смешное» и т.д.

Основная часть. Как отмечает М. В. Мусийчук, в последние годы юмор стал темой многих исследований в самых разных областях науки: культурологии, психологии, литературоведении, физиологии, антропологии и др. Несмотря на такую распространенность его как предмета исследования, обнаруживается потребность в стройной теории смеха и юмора, его социальных аспектов [2, с. 35]. Особо ценным в этом контексте выступает тезис А. В. Дмитриева о том, что «Юмор политический, является неотъемлемым и изменчивым атрибутом политического процесса, своеобразной реакцией на концентрацию власти в обществе, носит в основном позитивный характер, поскольку сублимирует агрессию и ослабляет многие межличностные конфликты. Юмор политический может быть добродушным и тонким, но и грубым, жестоким, осуществляя несколько функций (политической социализации; идентификации, дифференциации и сплоченности; коммуникации; конфликта и согласия)».

Политический юмор является вариантом юмора и становится понятием политологии. Главным его признаком выступает прямая или косвенная связь с политикой, которая естественно вызывает политическое комическое, которое нужно заметить и отметить. Это и представляет собой политический юмор. Он действует как общее понятие и включает в себя все принятые виды остроумия, так как в политике у них практически всегда есть определенная ориентация.

Среди субъектов политического юмора А. А. Иванюшкиным были выделены два источника:

1. Представители власти (президент; председатель Правительства, его замы и министры; члены Совета Федерации и депутаты Государственной Думы; судьи; губернаторы, федеральные и региональные чиновники и т.д.);

2. Представители общества (народ, население). Внутри этой неоднородной группы в свою очередь можно выделить подгруппы, которые роднит общая характеристика — принадлежность к гражданскому обществу.

Среди объектов политического юмора определен следующий перечень:

1. Государство, политические институты, политические символы (президент, правительство, парламент, судебные и правоохранительные органы, конституция, законы, партии, СМИ, герб, гимн, флаг и пр.);

2. Политические решения, программы, идеологии (направленность внешней и внутренней политики, политические и моральные нормы, система ценностей, религия, ментальность и т.д.);

3. Политическая ситуация в стране (формы взаимодействия власти, общества и индивида, политический режим, средства и способы реализации власти, непосредственный политический процесс, проведение масштабных кампаний, предвыборные баталии и т.д.);

4. Конкретные политики и их деятельность (характерные черты, привычки, манеры, особенности речи, поведение, поступки и т.д.);

5. Национальность, принадлежность к определенному этносу.

Политический юмор предстает дуалистичным. Так он может быть полностью независим и появляться как реакция на ту или иную политическую комическую ситуацию, или он может быть искусственно заказан различными политическими структурами для

той или иной цели. Политический юмор — это результат жизнедеятельности гражданского общества, его проявлений.

Политический юмор подвижен и динамичен, среди факторов, влияющих на него как политический феномен, следует определить:

1. Исторические и культурные особенности политической системы, ее закрытость или открытость;
2. Социально-классовая структура общества;
3. Уровень развития гражданского общества;
4. Конкретная социально-политическая практика, особенности протекания политического процесса;
5. Тип политического режима;
6. Уровень политического сознания и политической культуры населения;
7. Ценностные ориентации и установки участников политической жизни;
8. Политические стереотипы;
9. Ориентации субъекта политического юмора относительно своего места в политическом процессе и возможностях политического участия;
10. Степень эмоциональной окрашенности в восприятии и интерпретации индивидами политических событий.

По мнению Ф. Я. Хабибуллиной и А. Ф. Лешан политический юмор является составной частью политического дискурса и раскрывает амбивалентность любого политического явления. Современный политический юмор многим обязан масс-медия, так как большинство жанров, принадлежащих к политическому юмору, создаются и распространяются через средства массовой информации, например: политические шутки и комиксы, сатирические шоу и веб-страницы, интернет-сборники цитат видных политиков, политические теледебаты и т. п.) [3]. Как правило, юмор «вмонтирован» в политический дискурс, т. е. политикам заранее известно, что они скажут, как они это скажут, и, что самое главное, когда им необходимо пошутить. Поэтому можно с уверенностью сказать, что юмор стал политическим инструментом, частью технологии влияния.

Одним из эффективных лингвистических способов языкового воздействия на аудиторию и средств выражения комического в политическом дискурсе является афоризм (изречение). Афоризмами

принято называть краткие, глубокие по содержанию и законченные в смысловом отношении суждения, принадлежащие определённому автору и заключенные в образную, легко запоминающуюся форму. Ещё в 1648 г. Б. Грасиан отмечал, что одним из основных признаков афоризма является его художественность, основанная на остроумии. Помимо художественности, политический афоризм имеет национально-культурную и темпоральную (синхронно-диахронную) специфику.

Одним из основных медиаторов, субъектов и объектов политической афористики является политик как лидер нации и языковая личность, выражающая как индивидуально-авторскую позицию, так и особенности своей страны и эпохи. В качестве примеров приведем афоризмы, представленные на официальных сайтах периодических изданий Франции («Le Figaro», «Le Point», «Le Parisien») и России («Русская мысль», «Аргументы и факты», «РБК-daily»), а также публикации в ведущих печатных изданиях на французском и русском языках.

«Hollande. Homme secourable qui vous prête un parapluie quand il fait beau, et vous le réclame dès qu'il commence à pleuvoir» («Олланд. Услужливый человек, который вам предлагает зонтик в солнечную погоду, и отбирает его у вас, как только начинается дождь»). Эта фраза принадлежит видному французскому политику Жан-Пьер Раффарен. В своём интервью журналу «Le Point» 16 декабря 2015 года он прибегнул к скрытому сравнению, чтобы добродушно осмеять действующего президента Франции и разрядить ситуацию, возникшую после ряда серьёзных вопросов об ожидаемом повышении налогов.

«Меня не устраивает сегодня то, что цены таковы, что моя кошка ложится спать голодная» — фраза Виктора Анпилова, российского общественного и политического деятеля, председателя Исполкома движения «Трудовая Россия», прозвучавшая в ходе интервью с журналистом «АиФ» показывает его недовольство высоким уровнем инфляции российской валюты. Использование образа кошки в качестве примера способствует более легкому и доступному пониманию поднятой политиком проблемы.

В анализируемых примерах превалирует развлекательный аспект, так как люди концентрируются на «забавной» стороне политической реальности. Тем не менее, нельзя недооценивать критический и

креативный потенциал политического юмора. Все же, главенствующим мотивом использования юмора в политическом дискурсе является постановка под вопрос статуса «кво» и формирование новых понятий в политической сфере. Например, франц.: «Dans une maison, il y a une canalisation qui explose, elle se déverse dans la cuisine Le réparateur arrive et dit, j'ai une solution: on va garder la moitié pour la cuisine, mettre un quart dans le salon, un quart dans la chambre des parents et si ça ne suffit pas il reste la chambre des enfants» / «Это немногона поминает дом, в котором вы живете и где протекла бы канализация. И все бы вылилось на кухню. Сантехник пришел бы и предложил следующее решение: Мы оставим половину воды на кухне, четверть — в гостиной, вторую четверть — в комнате родителей. И если этого не будет достаточно, то остаётся ещё детская». Данная фраза Главы республиканской партии Франции Николя Саркози, произнесённая им 18 июня 2016 года перед сторонниками антимиграционная политики, имея довольно комичную «обёртку», несёт в себе очень серьёзную для современного французского сообщества проблему: чрезмерное количество нелегальных иммигрантов из Сирии, которые не работают, не учатся, не приносят никакой пользы обществу, лишь наносят, по мнению автора высказывания, непоправимый ущерб государственной экономике.

«Государство держит в руках дубинку, которой бьет всего один раз. Но по голове» — сказал Владимир Путин газете «Фигаро» 26 октября 2002 года. Данная фраза имеет конкретный подтекст, который состоит в том, что несмотря на видимую пассивность Российской Федерации во внешней политике, любые действия, несущие вред стране, будут жестоко и неотвратно предотвращаться.

Вспомним еще несколько афоризмов президента России: «Еще 50 лет назад ленинградская улица меня научила одному правилу: если драка неизбежна, бить надо первым», — сказал президент об операции в Сирии [4]. Фразу Владимир Владимирович произнес в октябре 2015 года. Это высказывание как нельзя хорошо характеризует готовность Путина отстаивать интересы России. Реакция на фразу со стороны западных политиков была очевидна — президента выставили агрессором.

«Кто не жалеет о распаде Советского Союза, у того нет сердца; кто хочет воссоздать его в прежнем виде, у того нет головы» [5].

«Везет тем — кто везет».

«Амбициозные задачи нужно ставить всегда».

«Иногда нужно быть одиноким, чтобы доказать, что ты прав».

«Я голубь, но у меня очень мощные железные крылья!».

Заключение. Таким образом, юмор имеет большое значение в современном политическом дискурсе и набирает популярность среди политиков, начиная с середины XX века. Использование юмора помогает им не только создать свой политический профиль, но и высказать своё мнение без прямой критики или одобрения, избегая трудных или неудобных вопросов. В условиях жесткой конкуренции они стремятся подать информацию в наиболее яркой и запоминающейся форме. Именно этим обусловлен выбор в пользу наиболее красочных, броских, остроумных выражений, которые воспринимаются как афоризмы. Афоризмы, обладая такими свойствами как убедительность, эмоциональность, логичность, экспрессивность, образность и т. д., помогают политике донести необходимую информацию и акцентировать внимание адресата на более важных моментах речи, выразить свою оценку ситуации, установить контакт с населением, а также проявить свою эрудицию и интеллект, юмор и афористичность стали неотъемлемой частью любого политического явления.

Список цитируемых источников

1. *Иванюшкин, А. А.* Политический юмор как фактор взаимодействия общества и власти: автореф. дис. ... канд. полит. наук / А. А. Иванюшкин; Московский педагогический государственный университет. — Москва, 2006. — 21 с.

2. *Мусийчук, М. В.* Философско-педагогический дискурс научно-популярной литературы о юморе / М. В. Мусийчук // Мир науки. — 2016. — Т. 4. — № 1. — С.35.

3. *Хабибуллина, Ф. Я.* Юмор в афористическом пространстве политического дискурса России и Франции / Ф. Я. Хабибуллина, А. Ф. Лешан // Актуальные проблемы романо-германской филологии и преподавания европейских языков в школе и вузе: сб. ст. V заоч. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. — 2016. — С. 113—118.

4. Владимир Путин: 12 лет в афоризмах [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.rbc.ru/politics/05/10/2012/5703fdc49a7947fcbd44121a> (дата обращения: 04.03.2022).

5. 35 цитат Владимира Путина, которые раскрывают его с неожиданной стороны [Электронный ресурс]. — URL: <https://prostopolitik.mirtesen.ru/blog/43318252055/35-tsitat-Vladimira-Putina->

УДК: 304.4

Л. Е. Медиченко

Брестский областной институт развития образования, Брест, Беларусь

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ

Дискуссия об особенностях белорусской национальной философии очертила проблему: существует ли вообще собственная национальная философская традиция? Возросший интерес к белорусской национальной философии, связанный с потребностью белорусского общества в теоретическом обосновании опыта своего исторического развития, переосмысления богатого культурного наследия, актуализировал проблему формирования национальных традиций философствования.

Ключевые слова: детерминанты, динамика социокультурная, философия, традиция.

Библиогр.: 5 назв.

L. Medichenko

Brest Regional Institute of Education Development, Brest, Republic of Belarus

A CULTURAL ANALYSIS OF THE DYNAMICS OF THE FORMATION OF THE PHILOSOPHICAL NATIONAL TRADITION

The discussion of the peculiarities of the Belarusian national philosophy has marked the problem: is there even a national philosophical tradition of its own? Increased interest in Belarusian national philosophy, which was connected with the need of Belarusian society for a theoretical justification of the experience of its historical development, rethinking the rich cultural heritage, made the problem of the formation of national traditions of philosophizing relevant.

Key words: determinants, sociocultural dynamics, philosophy, tradition.

Bibliogr.: 5 titles.

Введение. Актуальность исследования динамики становления национальной традиции философствования связана с исследованиями динамики белорусской национальной культуры. Обоснованием культурологического исследования философского процесса является тот факт, что философия является частью культуры, где складываются национальные традиции, выражающие и поддерживающие ценностный строй данной культуры. Поэтому выявление степени воздействия философских идей на устои национального мировоззрения и развитие национального характера сможет существенно прояснить специфику национальной культуры, её содержание.

В исследовании динамики становления национальной традиции философствования мы придерживаемся точки зрения, что анализ развития определенных тенденций, изначально присутствующих в исследуемом феномене как потенции, в ходе истории реализуется в фактический культурный процесс, для которого характерна целостность, наличие упорядоченных тенденций, направленность характера и сила выраженности. Изучение национальной традиции в философии предполагает соблюдение следующих принципов: а) специфика национальной философии, ее интеллектуальные итоги должны постигаться в контексте мировой историко-философской традиции, а не в отрыве от нее; б) рассмотрение национальной философии как высшей формы выражения национального самосознания; в) философская традиция функционирует по тому же типу, что и любая другая культурно-историческая традиция, обеспечивая сохранение и трансляцию накопленного национального наследия из поколения в поколение. Поэтому, следуя необходимости постижения динамики формирования национальной традиции философствования нами предпринята попытка выявления ее детерминант.

Основная часть. В качестве системообразующих основ и детерминант формирования отечественной философской культуры как важнейшего сегмента в истории формирования духовно-культурного пространства Беларуси Т. И. Адуло обозначает:

а) христианизацию Руси, предоставившую белорусскому этносу возможность непосредственной коммуникации с византийской культурой, а через нее с греческой. Результатом чего является изменение мировидения человека и возникновение религиозной

духовности, которая в период утверждения христианства на Беларуси понималась как просвещение, подвижничество, как особый монашеский духовный подвиг во имя спасения человечества (Евфросиния Полоцкая, Кирилл Туровский и др.) [1, с.5];

б) процесс интеграции в интеллектуальное пространство Европы вследствие образования союзных государств ВКЛ, потом Речи Посполитой — как детерминанту можно рассматривать вхождение Белой Руси в духовно-культурные пространства Европы. Западноевропейская философия не была чем-то чуждым для белорусов, обучавшихся в европейских университетах, в коллегиях на территории ВКЛ. Особенно большое влияние на белорусскую национальную культуру оказала схоластика. Наряду со схолистикой духовная культура белорусских земель была представлена эклектической философией, являвшейся механическим соединением разнородных, часто противоположных взглядов, идей, принципов, теорий (Антоний Скорульский, Станислав Шадурский, Бенедикт Добшевич и др.). Эклектическая философия своим содержанием отразила противоречивый процесс борьбы нового, передового мировидения со старым — отжившим и архаичным [1, с. 8—9].

В современности детерминантом развития национальной философской традиции стала потребность белорусского общества в теоретическом обосновании опыта своего исторического развития. Несомненно, что одним из значимых достижений современной белорусской историко-философской науки (1990-е — 2010-е гг.) является изучение отечественной философской мысли XVI — первой половины XVII вв. В. В. Агиевичем, Г. Я. Галенченко, Э. К. Дорошевичем, В. М. Кононом, С. А. Подокшиным, В. В. Старостенко и др.

Вопросы исторического развития национального самосознания, специфики социально-этических, общественно-политических и эстетических воззрений деятелей белорусского Возрождения стали предметом исследований Э. К. Дорошевича, В. М. Конона [2]. При осмыслении проблем белорусской идеи, роли христианства в исторической судьбе белорусов В. М. Конон рассматривал отдельные аспекты духовного и национально-культурного наследия гуманистического Возрождения в Беларуси; через

изучение вопросов культуры и эстетической мысли эпохи Ренессанса характеризовал существенные черты восточнославянской ренессансной культуры, выявленные в эстетической мысли и искусстве Беларуси. Отмечая компромиссность, незавершенность ренессансных форм культуры, отразившихся в своеобразии философствования Франциска Скорины и других деятелей эпохи, В. М. Конон обращал внимание на стремление Ф. Скорины соединить в гармоничную целостность христианский моральный ригоризм и ренессансный эстетизм [3].

Понимание уникальности и своеобразия отечественной культуры через исследование нравственно-гуманистического содержания белорусской средневековой письменности содержат работы А. С. Майхровича [4; 5], который особое внимание уделял исследованию природы, закономерностей и тенденций развития философской мысли и культуры Беларуси, непосредственно начальному периоду развития национальной философской мысли и культуры. На основе изучения белорусско-литовских летописей А. С. Майхрович проанализировал общественно-политическое и историческое сознание белорусов XIV-XVI веков, а в исследовании мировоззрения представителей либерально-демократического и революционно-демократического освободительного движения второй половины XIX — начала XX в. предложил новое решение духовно-сущностной природы основополагающих принципов и структуры белорусского демократизма [6].

Работы С. А. Подокшина [7; 8] определяли роль ведущих мыслителей эпохи Возрождения Беларуси в формировании общечеловеческих духовных ценностей, философских и научных воззрений Нового времени, отражавших борьбу старых идеологических норм и ценностей и нового гуманистического мировоззрения. Подчеркивалось, что мыслители эпохи Возрождения способствовали не только критическому освоению духовной традиции, сколько национальной плюралистичности усвоения и переработке духовной традиции.

Осмысление религиозно-культурного бытия как детерминанты формирования специфики исторического развития белорусов нашли отражение в работах И. А. Бортника: выделяются эволюционные этапы становления толерантности — от инструментального использования принципов религиозной

терпимости до утверждения позитивной ценности феномена толерантности, особенно в политико-прагматическом аспекте. Решением проблемы толерантности в религиозно-философской и социально-политической мысли ВКЛ и Речи Посполитой стала конвергенция доктрин всех христианских конфессий и их структурная консолидация на компромиссной основе, характеризующая ренессансный “христианский гуманизм” как конъюнктурно обусловленный утопический “экуменический проект” [9; 10].

В работах Л. М. Лыча, А. И. Мальдиса, И. А. Марзалюка, В. Н. Смеховича в научный оборот впервые были введен ряд источников, на основании которых проанализировано философское наследие мыслителей Беларуси: Франциска Скорины, Николая Гусовского, Михалона Литвина, Сымона Будного, Василия Тяпинского, Лаврентия Зизания, Андрея Волана, Казимира Лыщинского, Симеона Полоцкого и других. Продемонстрировано как утверждался новый, ренессансно-гуманистический взгляд на мир и человека. Обращено внимание, что в определенные периоды развития белорусская философская традиция имела подчеркнуто конфессиональный характер, но в отличие от других славянских стран ее «брендовой» чертой была поликонфессиональность, способствовавшая формированию толерантности, как черты белорусского менталитета.

Национальной историко-философской наукой представлены убедительные примеры преломления заимствований из западноевропейской культуры и философской традиции через национальные духовные устои и национальную социальную практику. Работы белорусских исследователей не только убедительно продемонстрировали значение культуры эпохи Возрождения как закономерного итога социально-экономического и духовно-культурного развития белорусского общества XVI — первой половины XVII века, но и способствовали историзации национального самосознания. Историко-философские исследования как фактор сознательного творения белорусского мира способствовали удовлетворению потребности в национальных ценностях, ставших фактором формирования традиций, необходимых для определенной направленности развития национальной культуры — объективировали фундамент

национального идентификационного процесса; стали инструментом распространения национальных ценностей, инструментом национальной консолидации, определяющим вектор конструирования национальной идентичности с целью обоснования и теоретического выражения белорусской национальной идеи.

В постсоветский период с обретением независимости Республики Беларусь детерминантом философской рефлексии стала необходимость обретения новой социокультурной идентичности. Определить основные характеристики ментальности белорусов, показать взаимосвязь менталитета и технологий социальной модернизации смогли исследования В. Л. Абушенко, Н. Н. Беспмятных, Т. В. Водолажской, А. Л. Ластовского, И. В. Лашук, Л. И. Наumenко, В. И. Русецкой, Л. Г. Титаренко, Ю. В. Чернявской и др., свидетельствующие о многомерности феномена белорусской национальной идентичности и констатирующие, что основой социокультурного подхода конструирования национальной белорусской идентичности стали общие базовые ценности, разделяемые народом Беларуси. Утверждалось, что самоидентификация белорусов в первую очередь базируется не на языке, а на государственной принадлежности [11; 12; 13], что отражает модернистский тип идентичности, как достигаемый или конструируемый [12, с.25]. При этом исторически сложилось так, что не имеющая доминирующего значения национальная (гражданская) идентичность у белорусов определила уникальность белорусской культуры в контексте восточного славянства: белорус, мыслящий категориями «тут» — «здесь», что определяет его принадлежность к традициям и родной земле, чаще всего идентифицирует себя не столько с определенной нацией, сколько с сопричастностью к месту [11].

Национальная социологическая школа утвердила традицию исследования белорусской национальной идентичности как социокультурного феномена, фиксирующего диалектическую взаимосвязь человека, истории, уникальности традиций, культуры и языка; определила особенности развития:

— доминирующее значение в идентификации белорусов принадлежит ее социокультурному измерению [14], что дает гражданам Беларуси опору на социокультурные ценности,

основания для гордости и в этом плане выступает важным резервом для реализации модели национального развития;

— белорусская идентичность является многосторонней, так как совмещает гражданский, территориальный, локальный, советский, этнонациональный типы, что свидетельствует о плюрализации идентичности, где нет доминирующего типа [12, с.28—29];

— национальная идентичность сегодня приобретает больше универсалистских черт (например, рост гражданской идентичности как приоритетной), нежели сохраняет этническую специфику, при этом возрастает роль субъективной самоидентификации [15, с.12].

— имеет собственную специфику: “трасянка” как “выражение специфической культурной идентичности белорусов” [16, с.116], когда белорусский язык, не исполняя своей роли важнейшего средства этнической коммуникации, в белорусской культуре сохраняет иное значение — символической составляющей этнической культуры и традиции;

— непосредственным идентификационным признаком, позволяющим обозначить образ белоруса как со стороны взгляда Другого, так и в контексте саморефлексии выступает толерантность как признание инаковости [12]. Вместе с тем толерантность в восприятии и отношении к инаковости оказывает влияние на специфику формирования коллективизма как черты ментальности и отнюдь не является признаком конформизма. В отличие от русского коллективизма общинного типа, у белорусов коллективизм является скорее совокупностью норм, правил поведения в условиях совместной деятельности: определенные исторические «вызовы» агрессоров, посягающих на землю, активизируют у белорусов чувство патриотизма и сопричастности к родной земле. На доминирующую в ментальном автопортрете современных белорусов «патриотичность» указывал и В. В. Кириенко [17]. У белорусов толерантность как терпение к инакомыслящим трансформируется и дополняется новой интерпретацией: культивируется терпимость к лишениям, но при этом архетип «Беларуси-партизанки» говорит о нежелании покоряться [11, с.48].

Заключение. Обращение к историческому опыту формирования и развития философского знания отчетливо свидетельствует о том, что сознательными усилиями белорусской

национальной интеллигенции, выступающей субъектом и творцом национальной культуры, внесен огромный вклад в понимание уникальности и своеобразия отечественной культуры, что позволило сформировать целостное представление о сложных процессах и изменениях, происходящих в белорусской национальной культуре.

Движущими силами (детерминантами) процесса динамики формирования национальной традиции философствования являются закономерные динамические процессы белорусской национальной культуры, свидетельствующие о разрешении внутренних противоречий, направленности развития и степени адаптации. Динамика культурного процесса становления традиции философствования характеризуется порождением новых культурных явлений под влиянием внешних и внутренних факторов исторического развития и существования белорусского общества, способствует социальному и историческому самовоспроизводству культурных систем и форм, что, в конечном счёте, ведёт к повышению уровня сложности национальной культуры.

В белорусской философской традиции преобладает культурологическая форма историко-философских исследований, изначально детерминированная осуществлением национального идентификационного процесса. В контексте осмысления белорусского исторического пути современная белорусская философия заложила самобытные традиции философствования. Исследования ученых продемонстрировали, что белорусы взяли из европейской философии, как всё это осмыслили и переработали, как эти идеи преломились в самосознании белорусов. Поэтому сегодня белорусская философия конституируется как философия истории белорусского народа, его самосознания, национальной идеи и идеологии — в белорусской традиции философствования на первый план выступает не научная составляющая философии, а мировоззренческая.

Поскольку проблема поиска (наличия / отрицания) белорусской национальной философской традиции была детерминирована внефилософской предпосылкой, связанной с осуществлением процесса национально-культурной идентификации, то ее необходимо рассматривать как феномен культурной традиции в

общей философской перспективе (практике). Именно в направленности на свою тематику и проблематику, а не в самобытной разработке исконных философских тем и проблем, многие исследователи видят своеобразие белорусской традиции философии. Мы убеждены, что белорусская философия способна осмыслить и закрепить особенности национального наследия, т.е. стать мощным фактором самоидентификации народа.

Детерминанты процесса формирования белорусской национальной философской традиции определили ее типологические особенности (специфику):

а) в истории развития философской мысли Беларуси отражались этапы ее общественного развития, а сама философия выступала активным фактором социального и духовного развития белорусского народа, его культуры;

б) исторически белорусская философская мысль не знала попыток ограничить философию интересами и языком одной культурной традиции. Это яркий пример отражения давней миссии философских исследований, направленных на поиски общезначимой истины (в соответствии со своим историческим временем);

в) в определенный период развития белорусская философская традиция имела подчеркнуто конфессиональный характер, но в отличие от других славянских стран, если можно так сказать, ее «брендовой» чертой была поликонфессиональность, что способствовало формированию толерантности, как черты белорусского менталитета.

г) источники и компоненты национальной философской традиции в ее связи с ценностями национальной культуры. Процессам становления национальной философской традиции характерна открытость: связь с передовой общественно-политической и философской мыслью России и Западной Европы. Поэтому сегодня национальная философия типологически никак не может рассматриваться как изолированная и провинциальная — она развивается вровень с другими формами духовной культуры, всесторонне и объективно пытается рассказать миру о Беларуси и белоруссах, об исторической судьбе народа.

Типологическими чертами философской национальной традиции являются: 1) не противопоставление себя западной

философии, а развитие в русле западной традиции, но с временным опозданием; 2) преимущественный интерес к социально-этической, а не умозрительной философии; 3) синкретичность как отсутствие четких разграничительных линий между философией как теоретическим способом отношения к миру и духовно-практическими способами ее освоения, такими как религия, искусство (литература), политика; 4) специфически эстетический подход к философии, утверждение фундаментального единства философии и литературы.

Список цитируемых источников

1. Адуло, Т. И. Русская философия в духовно-культурном пространстве Беларуси: история и современность / Т. И. Адуло // Русская философия в духовно-культурном пространстве Беларуси: история и современность: материалы Международного круглого стола (г. Минск, 20 сент. 2013 г.) / Ин-т философии НАН Беларуси; науч. ред. Т. И. Адуло. — Мн.: Медисонт, 2013. — 200 с. — С.4—21(введение); 194—197 (заключение).
2. Дорошевич, Э. К., Конон, В. М. Очерк истории эстетической мысли Белоруссии / Э. К. Дорошевич, В. М. Конон. — М.: Искусство, 1972.
3. Конон, У. М. Эстэтычныя і этычныя погляды Францыска Скарыны / У. М. Конон // Скарына і яго эпоха / Рэд. В. А. Чамярыцкі. — Мн.: Навука і тэхніка, 1990. — С. 311—359 і інш.
4. Майхрович, А. С. Становление нравственного сознания: Из истории духовной культуры Беларуси / А. С. Майхрович. — Мн.: Беларускі кнігазбор, 1997. — 206 с.
5. Майхрович, А. С. Поиск истинного бытия человека: Из истории философии и культуры Беларуси / А. С. Майхрович. — Мн.: Навука і тэхніка, 1992. — 247 с.
6. Майхрович, А. С. Белорусские революционные демократы: важнейшие аспекты мировоззрения / А. С. Майхрович. — Мн.: Наука и техника, 1977. — 207 с.
7. Падокшын, С. А. Беларуская думка ў кантэксце гісторыі і культуры / С. А. Падокшын. — Мн.: Бел.навука, 2003. — 316 с.
8. Падокшын, С. А. Філасофская думка эпохі Адраджэння ў Беларусі: Ад Францыска Скарыны да Сімяона Полацкага / С. А. Падокшын. — Мн.: Навука і тэхніка, 1990. — 285 с.
9. Бортник, И. А. Проблема толерантности в религиозно-философской и социально-политической мысли Речи Посполитой второй половины XVI— первой половины XVII в. / И. А. Бортник/ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-tolerantnosti-v-religioznofilosofskoy-i-sotsialno-politicheskoy-mysli-rechi-pospolitoy-vtoroy-poloviny-xvi-pervoy-poloviny>;
10. Бортнік, І. А. Канцэпцыя талеранцыі ў рэнесанснай сацыяльна-палітычнай думцы Беларусі, Літвы і Польшчы / І. А. Бортнік // Вестник Полоцкого

государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. — 2006. — № 1. — С.70—76.

11. Батраева, О. В. Социокультурные основания белорусской идентичности / О. В. Батраева // Веснік БДУ. — Сер.3. — 2010. — №1. — С.47—51.

12. Титаренко, Л. Г. Концепция белорусской национальной идентичности в условиях современной многовекторности развития / Л. Г. Титаренко // Философия и социальные науки: Научный журнал. — 2010. — № 4. — С. 24—30.

13. Чернявская, Ю. Б. Пять парадоксов национального самосознания белорусов / Ю. Б. Чернявская [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://index.org.ru/journal/>

14. Батраева, О. Беларусь как социокультурный тип в контексте восточного славянства / О. Батраева // Беларуская думка. — 2010. — № 2. — С. 102—107.

15. Чернявская, Ю. В. Этнокультурная самоидентификация белорусского народа: автореф. дис. ... канд. культурологии // Ю. В. Чернявская. — Мн., 2002.

16. Рамза, Т. Трасянка: национально-прецедентный феномен или «ключевое слово текущего момента»? / Т. Рамза // Беларуская думка. — 2010. — № 7. — С.112—116.

17. Кириенко, В. В. Белорусская ментальность: истоки, современность, перспективы / В. В. Кириенко. — Гомель: ГГТУ им.П.О.Сухого, 2009. — 319 с.

УДК: 159.99

М. В. Мусийчук

*Магнитогорский государственный технический университет
им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия*

ПРИЕМЫ ОСТРОУМИЯ КАК КОГНИТИВНО-АФФЕКТИВНАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ В ОПЕРЕНИИ «ЧЕРНОГО ЛЕБЕДЯ» НАССИМА НИКОЛАСА ТАЛЕБА

В статье представлен анализ проблемы когнитивно-аффективной аргументации посредством юмора (приёмов остроумия) обусловлена необходимостью анализа эффективных средств коммуникации. Научная новизна проблемы заключается в выявлении приёмов остроумия с целью аргументации проблемы «чёрных лебедей» посредством дискуссии с трудами теоретиков и практиков в области неопределённости. Новым является авторский подход к анализу аргументации на основе когнитивно-аффективного подхода в изучении приёмов остроумия.

Ключевые слова: абсурд; ирония; каламбур; когнитивно-аффективная аргументация; Н. Н. Талей; парадокс; приёмы остроумия; функции юмора; чёрный лебедь; языковая игра

Библиогр.: 10 назв.

WIT TECHNIQUES AS COGNITIVE-AFFECTIVE ARGUMENTATION IN THE PLUMAGE OF NASSIM NICHOLAS TALEB'S «BLACK SWAN»

The article presents an analysis of the problem of cognitive-affective argumentation through humor (techniques of wit) due to the need to analyze effective means of communication. The scientific novelty of the problem lies in the identification of witty techniques in order to argue the problem of "black swans" through discussion with the works of theorists and practitioners in the field of uncertainty. What is new is the author's approach to the analysis of argumentation based on the cognitive-affective approach in the study of witty techniques.

Keywords: absurd; irony; pun; cognitive-affective argumentation; N. N. Taleb; paradox; tricks of wit; functions of humor; black Swan; language game

Bibliogr.: 10 titles.

*Возможно, это и есть истинная уверенность в себе:
способность смотреть на мир,
не ожидая от него одобрительных кивков.
«Черный лебедь» Н. Н. Талеб. 2007*

*Решение проблемы Черных лебедей —
невозможность рассчитать риск
последовательности редких событий
и предсказать их наступление.
«Антихрупкость» Н. Н. Талеб. 2012*

Введение. Рассмотрим юмор на основе выделения нескольких оснований (не претендуя в этой статье на исчерпывающую полноту), таких как: аксиологическая функция юмора и функции юмора в языковой игре. Отметим, что; «Юмор представляет собой обобщенное отражение действительности, идеальную форму, выраженную на уровне смыслов, не принадлежащих самому предмету, а выражающих отношение субъекта к значению языковых высказываний, связанных текстов, образов сознания, ментальных состояний и действий» [1, с. 329]. Важность осмысления юмора в языковой игре основана на интеллектуальной активности, порождаемой эмоциональным зарядом, формирующим

установку к действию [2]. В современных исследованиях анализируется так же креативный механизм юмора в целях создания инновационного продукта. И с этой позиции рассматривается потенция юмора как интеллектуального капитала [3; 4]. Убедительные доказательства использования юмора в процессе обучения отмечает значительное количество исследователей [5; 6] и другие.

Когнитивно-аффективный потенциал юмора реализуемый на основе формы приемов остроумия представлен в значительном количестве исследований. Приведем пример: «Убеждающая коммуникация в форме комического информационного воздействия в судебных речах А. Ф. Кони основывается на основаниях комического предполагающего следование как бинарной (формальной) логике («истина — ложь», так и тринитарной логики, иногда в комической форме, на основе различных приемов остроумия, положенных в основу убеждающей коммуникации в судебной риторике» [7, с. 39]. Так же отметим, что ряд работ посвящается применению отдельных приемов остроумия как средства психологического воздействия в коммуникации [8]. Чаще всего в качестве такого приема остроумия выступает ирония (как наиболее частотный прием остроумия).

Исследовательская задача, заключающаяся в выявлении приемов остроумия, доступных в когнитивно-аффективной аргументации точки зрения американского писателя и философа Нассима Николаса Талеба, реализованной им в монографии «Черный лебедь: влияние невероятного» (2007) [9], была поставлена М. В. Мусийчук, С. В. Мусийчук [10].

Научная новизна поставленной проблемы заключается в выявлении приемов остроумия с целью аргументации проблемы «черных лебедей» посредством дискуссии с традиционными трудами теоретиков и практиков в области неопределенности. Кроме того, новым является авторский подход к анализу аргументации в письменных (и устных) текстах на основе когнитивно-аффективного подхода в изучении приемов остроумия. Н. Н. Талеб разработал теорию «черных лебедей», рассматривающая труднопрогнозируемые и редкие события, которые имеют значительные последствия; получившее своё

название по одноимённой книге. Такой подход несет практическую значимость.

Основная часть. Проведем анализ убеждающей коммуникации на основе приемов остроумия как когнитивно-аффективной аргументации в работе Н. Н. Талеба «Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости» [9]. Задача исследования, приставить широкий спектр применения Н. Н. Талебом приемов остроумия, без отслеживания частного появления того или иного приема. За основу взята классификация А. Н. Лука, дополненная М. В. Мусийчук.

Начнем анализ с приема остроумия «абсурд». Проанализируем фрагмент: «Писатель Умберто Эко — один из тех немногих ученых, которых можно назвать широко образованными, проницательными и при этом нескучными. У него огромная личная библиотека (в ней тридцать тысяч книг), и, по его словам, приходящие к нему гости делятся на две категории — на тех, кто восклицает: «Ух ты! Синьор профессоре дотторе Эко, ну и книжищ у вас! И много ли из них вы прочитали?», — и на тех (исключительно редких), кто понимает, что личная библиотека — не довесок к имиджу, а рабочий инструмент. Прочитанные книги куда менее важны, чем непрочитанные. Библиотека должна содержать столько неведомого, сколько позволяют вам в нее вместить ваши финансы, ипотечные кредиты и нынешняя сложная ситуация на рынке недвижимости. С годами ваши знания и ваша библиотека будут расти, и уплотняющиеся ряды непрочитанных книг начнут смотреть на вас угрожающе. В действительности, чем шире ваш кругозор, тем больше у вас появляется полок с непрочитанными книгами. Назовем это собрание непрочитанных книг антибиблиотекой». Н. Н. Талеб вводит понятие «антибиблиотека». Приставка «анти» (др.-греч. «ἀντί») — обозначает противопоставление или противодействие. Абсурд в данном примере реализуется в форме преувеличения или гиперболы, «... чем шире ваш кругозор, тем больше у вас появляется полок с непрочитанными книгами». Когда-то преподаватель философии привел такой пример, поставив на доске жирненькую точку он сказал, вот эта точка может символизировать ваши знания сейчас, а вокруг точки — пространство расположения вашего непознанного. Обведем круг возле точки,

обратите внимание, возросло количество (и надеюсь качество) ваших знаний и автоматически увеличилось пространство соприкосновения с непознанным.

Проблеме нелинейности посвящена глава 7 «Черного лебедя», Н. Н. Талеб пишет: «Беда в том, что мир гораздо менее линеен, чем мы привыкли думать и чем хотелось бы верить ученым.

Линейные зависимости между переменными величинами просты, прозрачны и постоянны, поэтому по-платоновски элементарно иллюстрируются одной фразой, например: «Если увеличить банковский вклад на 10 процентов, то процентный доход увеличится на 10 процентов, а ваш банкир станет угодливее на 5 процентов». То есть чем больше вклад, тем больше прибыль. Нелинейные зависимости предельно многообразны; точнее всего их можно охарактеризовать так: любые слова перед ними бледнеют. Возьмем зависимость между утолением жажды и чувством удовлетворенности. Если вам мучительно хочется пить, бутылка воды принесет ощутимое удовольствие. Чем больше вы пьете, тем это удовольствие больше. Но что, если вам предложат цистерну воды?

Очевидно, что после какого-то предела увеличение количества воды уже не сможет повысить степень вашей удовлетворенности. Кстати, если бы вам предложили выбор между бутылкой воды и цистерной, вы наверняка выбрали бы бутылку, следовательно, чрезмерное количество даже ослабляет удовольствие».

Когнитивно-аффективная убедительность рассуждений автора о нелинейности основана на применении приема остроумия «абсурд» в форме преувеличения (гиперболы) при выборе для утоления жажды между бутылкой воды и цистерной воды.

Рассмотрим, несколько примеров, основанных на вариациях приема остроумия «ирония». Н. Н. Талеб пишет: «Когда на разного рода вечеринках меня спрашивали о моей профессии, меня подмывало ответить: «Я эмпирик-скептик и фланер-читатель, жертва одержимости одной идеей», но для простоты я говорил, что вожу лимузин». Обратим внимание, на то что такими определениями как «эмпирик-скептик» и др. «награждали» автора различного рода критики его концепции «черных лебедей». В рассматриваемом примере Н. Н. Талеб использует прием

остроумия «ирония», в форме самоиронии: «... для простоты я говорил, что вожу лимузин».

Диапазон оценок в остроумной форме «ирония» достаточно широк от миловидного притворства» до злобной насмешки. Рассмотрим пример, связанный с оценкой научной деятельности, в данном конкретном случае, связанный с оценкой французского математика, физика и философа Ж. А. Пуанкаре (1854-1912). «Современники называли Пуанкаре королем математики и науки, правда были и такие узкомыслящие математики, вроде Шарля Эрмита, которые полагали, что он слишком доверяется интуиции, слишком интеллектуален, слишком сильно «жестикულიрует». Если математики упрекают своего собрата в том, что он в каком-то своем опусе «жестикულიрует», это означает, что объект их придинок а) одарен научным чутьем; б) не утратил связь с реальностью; в) ему есть что сказать; г) он прав. Да-да, потому что про «жестикულიацию» говорят тогда, когда не находится никаких более достойных аргументов». Н. Н. Талев разъясняет положение о том, что если математики (предполагаю, что можно экстраполировать на все отрасли науки) упрекают коллегу по «цеху», в том, что он в каком-то своем труде «жестикულიрует», значит никаких аргументов. Против высказанной позиции не имеется у критикующего. Как это красиво доказывает Н. Н. Талев в трех ироничных комментариях.

Прежде чем перейдем к рассмотрению еще одного приема остроумия «ирония», представленного в «Черном лебеде», сделаем небольшой экскурс, во введенные Н. Н. Талевым понятия «Среднестан» и «Крайнестан». Автор предлагает профессии и виды деятельности человека распределить по позициям Среднестана и Крайнестана. В Среднестане будут представлены профессии в каких не могут происходить никакие экстраординарные события. В качестве примера таких профессий можно привести стоматологов. Учителей, рабочих и т.п. В Крайнестане, по мнению Н. Н. Талеба представлены ученые, биржевые игроки, писатели и т.п. В Крайнестане огромная конкуренция и гигантское несоответствие между затраченными усилиями и вознаграждением. В Крайнестане победитель получает — все, а проигравший — ничего.

Продолжим рассмотрение приема остроумия «ирония». «Если когда-то в колледже вам довелось прослушать (скучнейший) курс

лекций по статистике, и вы не поняли почти ничего из того, чем так восторгался профессор, если вы так и не уяснили, что такое стандартное отклонение, не расстраивайтесь. Понятие стандартного отклонения бессмысленно вне Среднестана. Ясно, что гораздо полезней и куда приятней было бы прослушать курс по биологическим аспектам эстетики или постколониальному африканскому танцу, и это проверяется эмпирически», — пишет Н. Н. Талеб. В данном примере автором реализован прием иронии в форме миловидного притворства, с целью усиления аргументации разницы понятий «Среднестан» и «Кранестан».

Еще один пример иронии в форме миловидного притворства. Н. Н. Талеб пишет о вариантах аргументации своей позиции в научных работах некоторыми исследователями: «Иногда упоминают Витгенштейна (его всегда можно упомянуть, так как он достаточно туманен, чтобы подходить к любому случаю)».

Наряду с уже рассмотренными приемами остроумия обратимся к такому приему, как «метафора». Н. Н. Талеб аргументирует свою позицию в ситуации сравнения специалистов и разделения их по категориям. «Для меня специалисты делятся на две категории. К первой относятся те, кто склонен к самонадеянности при наличии (некоторых) знаний, — и это легкий случай. Ко второй — и это тяжелый случай — те, кто самонадеян и при этом полностью некомпетентен («пустые костюмы»)». Прием остроумия «метафора» реализован на основании формы «буквализация метафоры». Некомпетентность специалистов сформулирована через образ «пустых костюмов».

В следующей ситуации Н. Н. Талеб рассуждает о способах мышления в определенных парадигмах в зависимости от места нахождения. «Самое странное то, что деловые люди обычно соглашаются, когда говорят со мной или слушают, как я излагаю свои взгляды. Но стоит этим же людям на следующий день прийти в офис, как они возвращаются к своим привычным гауссовым инструментам. Их мышление «ареал-специфично»: на конференции они способны мыслить критически, а в офисе — нет». Под ареал-специфичностью Н. Н. Талеб зависимость реакций, образа мыслей, интуиции зависят от контекста в каком проблема предстает. Усиливает эффект воздействия термина и такая мысль автора: «Та же «ареал-специфичность» заставляет людей

подниматься в фитнес-центр на эскалаторе». В данном примере буквализация метафоры явно окрашена сарказмом.

Следующий пример, коснется прима остроумия «сравнение». «Юм был ярым скептиком у себя в кабинете, но не в повседневной жизни, в которой его идеи не находили применения. Я же, напротив, проявляю скепсис в том, что непосредственно касается повседневной жизни. В общем-то моя единственная забота — как принимать решения, не становясь индюшкой.

За последние двадцать лет мне тысячу раз предлагали такой вопрос: «Как же ты, Талеб, переходишь улицу, если ты так чувствителен к риску?» или говорили (что еще глупее): «Ты призываешь нас вообще не рисковать». Я ни в коем случае не приветствую рискофобию (вы увидите, что сам я предпочитаю рисковать по-крупному). В этой книге я разъясню вам одно — как избежать перехода улицы с завязанными глазами». В данном примере Н. Н. Талеб аргументирует свою позицию по отношению к риску, через прием остроумия «сравнение», в форме оценки по неясному, случайному или несущественному признаку, сформулированному как переход улицы с завязанными глазами.

Далее обратимся к приему остроумия «двойное истолкование» как когнитивно-аффективной аргументации: «... путали отсутствие доказательства с доказательством отсутствия». В приведенном примере реализовано двойное истолкование или каламбур в форме игры смыслов.

И наконец перейдем к рассмотрению приема остроумия «парадокс». Рассмотрим два высказывания, великого по мнению Н. Н. Талеба бейсбольного тренера. «Великий бейсбольный тренер Йоги Берра говорил: «Нелегкое это дело — предсказывать, особенно будущее». И еще один пример: «Будущее теперь уже не то, что раньше» — это тоже сказал Йоги Берра». В данных примерах парадокс реализован в форме антиномическая замена функций фразеологизма.

Заключение. Переходя к выводам отметим, что в работе Н. Н. Талеба «Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости» в качестве когнитивно-аффективной аргументации выступает юмор в форме приемов остроумия в диапазоне от абсурда до парадокса. В данной статье проведен анализ таких приемов остроумия как: абсурд в форме преувеличения или гиперболы; ирония в форме

самоиронии (отметим, что автор склонен к самоиронии) и миловидного притворства; метафора в форме «буквализация метафоры»; сравнение, в форме оценки по неявному, случайному или несущественному признаку; двойное истолкование в форме каламбура или игры смыслов; парадокс в форме антиномической замены фразеологизма.

Список цитируемых источников

1. *Мусийчук, М. В.* Аксиологическая функция юмора как отражение индивидуального смысла в культуре / М. В. Мусийчук // Психология индивидуальности: Материалы II Всерос. науч. конф.. — 2008. — С. 329—330.
2. *Павлов, А. П.* Функции юмора в языковой игре как основа развития интеллектуальной активности личности / А. П. Павлов, М. В. Мусийчук // Мир науки. — 2016. — Т. 4. № 2. — С. 29.
3. *Musiichuk, M.* The creative mechanism of humor as an effective means for intellectual capital formation / M. Musiichuk, S. Musiichuk // Proceedings of the International Scientific Conference "FarEastCon" (ISCFEC 2020). Серия: Advances in Economics, Business and Management Research. Vladivostok. — 2020. — P. 1029—1034.
4. *Gnevek, O. V.* Cognitive-affective aspect of humor influence on development of students' innovative abilities / O. V. Gnevek, M. V. Musiichuk, S. V. Musiichuk // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. — 2017. — С. 972—978.
5. *Gnevek, O. V.* Humor as a means for developing student creativity / O. V. Gnevek, M. V. Musiichuk, S. V. Musiichuk // Espacios. — 2018. — Т. 39. — № 40. — С. 21.
6. *Мусийчук, М. В.* О дидактике юмора в контексте развития креативности / М. В. Мусийчук // Язык. Образование. Культура. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / Отв. за выпуск А. С. Усенко. — Краснодар: КубГАУ. — С. 92—96.
7. *Мусийчук, М. В.* Убеждающая коммуникация в форме комического информационного воздействия в судебных речах А. Ф. Кони / М. В. Мусийчук, С. В. Мусийчук // Herald of the Euro-Asian Law Congress. — 2020. — № 1. — С. 31—42.
8. *Дик, П. Ф.* Ирония как средство психологического воздействия в эффективной правовой коммуникации А. Ф. Кони / П. Ф. Дик, М. В. Мусийчук // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. — 2019. — Т. 10. — № 2. — С. 107—111.
9. *Талеб, Н. Н.* Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости / Н. Н. Талеб. — М.: Изд-во: КоЛибри. — 2015. — 736 с.
10. *Musiychuk, M. V.* «The black swan» by n. N. Taleb through the prism of wit» / / M. V. Musiichuk, S. V. Musiichuk // Humanitarian and Pedagogical Research. — 2021. — Т. 5. — № 4. — С. 57—63.

В. А. Одиноченко

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель, Беларусь

РЕЛИГИЯ В УСЛОВИЯХ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ПЛЮРАЛИЗМА

Мировоззренческий плюрализм является одним из элементов современной культуры. В Беларуси его установление непосредственно связано с процессом трансформации, которую можно схематично обозначить как переход от Советского Союза к независимому белорусскому государству. В Беларуси законодательно закреплены принципы свободы совести и свободы мнений. Кроме того, Беларусь традиционно является поликонфессиональной страной. Все это делает актуальной выработку религиозными организации способов деятельности в условиях мировоззренческого плюрализма. Наиболее эффективным способом взаимодействия между религиозными организациями, а также между людьми, которые придерживаются различных взглядов на религию, является диалог.

Ключевые слова: мировоззрение; плюрализм; трансформация; религиозность; культурная традиция; диалог.

Библиогр.: 2 назв.

V. A. Odinochenko

F. Skorina Gomel State University, Homel, Belarus

RELIGION IN CONDITIONS OF WORLDVIEW PLURALISM

Worldview pluralism is one of the elements of modern culture. In Belarus, its establishment is directly related to the process of transformation, which can be schematically described as the transition from the Soviet Union to an independent Belarusian state. The principles of freedom of conscience and freedom of opinion are enshrined in law in Belarus. In addition, Belarus is traditionally a polyconfessional country. All this makes it relevant for religious organizations to develop methods of activity in the conditions of worldview pluralism. The most effective way of interaction between religious organizations, as well as between people who hold different views on religion, is dialogue.

Key words: worldview; pluralism; transformation; religiosity; cultural tradition; dialog.

Bibliogr.: 2 titles.

Введение. При раскрытии обозначенной темы мы можем пойти несколькими путями. Во-первых, провести анализ отвлеченного характера и посредством его рассмотреть проблему функционирования религии в условиях мировоззренческого плюрализма. В этом случае, как правило, ссылаются на материал, взятый из истории Западной Европы. Используется схема «средневековье — Новое время — современность». На первом этапе религия имела доминирующие позиции в обществе и определяла мировоззрение, на втором начались процессы секуляризации и критики религии, посредством которых шло освобождение от религиозных догм, на третьем образовалось секулярное общество, в различных сферах которого господствует плюрализм, и религиозное мировоззрение — одно из многих. Такая схема, на наш взгляд, дает поверхностное понимание, как религии, так и плюрализма. Ее недостаток в абстрактности, а именно в том, что игнорируется специфика европейской культуры, в рамках которой и сформировался мировоззренческий плюрализм в его современном понимании. Нам необходимо задаться вопросом, чем обусловлена роль религии в средневековой культуре, а также проанализировать тот перелом в мировоззрении, который произошел в результате принятия христианства. В частности, наше понимание личности идет именно оттуда. Отметим, что абстрактный характер рассуждений порождает абстрактные выводы, которые очень трудно применить к решению проблем, имеющих пространственную и временную локализацию.

Более продуктивным мы считаем второй путь, а именно, при рассмотрении проблемы функционирования религии в условиях мировоззренческого плюрализма исходить из ситуации современной Беларуси. И уже далее, на основе сформированного понимания рассмотреть эту проблему в принципе. Также, при этом должна быть установлена связь с нашей традицией, взятой в ее целостности и своеобразии. Продуктивным является сопоставление современности с историческими периодами Полоцкого и Туровского княжеств, Великого княжества Литовского, Речи Посполитой, Российской империи, БНР, БССР.

Основная часть. Актуальность проблемы существования религии в условиях мировоззренческого плюрализма будет возрастать по мере построения в Беларуси общества современного

типа. Но при ее рассмотрении необходимо обратиться к истории, как результат которой и сформировалась современная религиозная ситуация в стране. Важным в этом плане является дохристианский период, когда религия была непосредственно вплетена в структуру повседневной жизни и выростала из нее. Принятие христианства в 992 году, безусловно, повлекло за собой перелом в мировоззрении радикального характера. Однако он совершился не сразу, и, можно сказать, продолжается в настоящее время. Дело в том, что языческое мировоззрение в определенном плане радикально толерантно. Оно признает множество богов, поэтому христианский Бог воспринимался нашими предками как один из многих, к которому также можно обращаться с просьбами. Но также следует почитать разнообразных языческих сверхъестественных существ, поскольку от этого зависит повседневная жизнь. В Беларуси сформировался феномен двоеверия, когда одновременно придерживаются и христианских, и языческих обычаев. Он сохранился до настоящего времени. Например, подавляющее большинство населения празднует Пасху. Но это воспринимается не как проявление веры, а как часть народной традиции. А через девять дней столь же массово отмечается Радуница. Люди идут на кладбища, едят там и пьют, а часть еды и питья оставляют на могилах. По сути, это языческий обычай кормления предков.

Следует также учитывать, что принятие христианства на территории Беларуси произошло до его разделения на православие и католичество в 1054 году. Взаимоотношения между этими христианскими направлениями на наших землях не были беспроблемными, однако взаимные обиды не настолько существенны, чтобы влиять на современное состояние. Протестантство в Беларуси не является чем-то чуждым и привнесённым извне. Оно возникло в результате Реформации, которая имела здесь большие успехи. Протестантскими проповедниками были такие известные деятели белорусской культуры как Симон Будный и Василий Тяпинский. Ислам и иудаизм в Беларуси являются религиями пришлых народов, соответственно татар и евреев. Но за долгое время они сделались частью нашей культуры.

Из этого вытекают практические следствия. Первое: большинство направлений, действующих на территории

современной Беларуси, имеют корни в истории. Поэтому по-иному ставится популярная сейчас проблема традиционности. Мы считаем, что нетрадиционными следует называть не те религии, которые появились у нас относительно недавно, но те, которые базируются на принципах, отличных от принятых в нашей культуре. В современной Беларуси это кришнаиты, мормоны, бахаи и буддисты. В то же время понятие «нетрадиционная религия» не может использоваться как отрицательная характеристика. Оно просто обозначает специфику этих направлений.

Второе: каждое религиозное направление, действующее в современном белорусском обществе, имеет в нем свое место, отличное от остальных. Например, Белорусская православная церковь не является самостоятельной, это часть Русской православной церкви. Для последней характерна тесная связь с государством и демонстрирование своей патриотической позиции. Поэтому перед белорусским православием сейчас стоит проблема понимания патриотизма по отношению к своему государству. Что касается католической церкви, то она подчеркивает свой наднациональный характер и не связывает себя с интересами того или иного государства. Протестантство же является раздробленным. В современной Беларуси действуют двенадцать протестантских направлений. Всем им присуще стремление последовательно выполнять библейские принципы, этим определяется отношение к общественным проблемам.

Третье: наше недавнее прошлое во многом определило специфику распространенной в современной Беларуси религиозности. Результаты социологических исследований показывают, что она имеет преимущественно декларативный характер. О своей принадлежности к религии заявляет подавляющая часть населения, но количество тех, кого можно назвать верующими, весьма незначительно. Показательным являются результаты опроса белорусской молодежи, проведенного в сентябре 2021 года Центром социально-гуманитарных исследований Белорусского государственного экономического университета. Согласно ему, «две трети белорусских юношей и девушек (66,7%) отождествляет себя с христианством, в первую очередь православием (57,9%)» [1]. Специфика заключается в том,

что «в вере в Бога призналось 39,8% опрошенных»[1]. Это характерная для современной Беларуси ситуация. Когда респонденты говорят о своей принадлежности к православию, то исходят из того, что это «религия восточных славян». Поэтому в большинстве случаев речь идет не о религиозной, но о культурной идентификации.

Следует учитывать, что у нас трансформирующееся общество. Изменения имеют фундаментальный характер и затронули все сферы общественной жизни. Частью их является переход от официального воинствующего атеизма к налаживанию нормальной религиозной жизни в стране. В этой связи актуальность приобретает ответ на вопрос, что такое религия. Следует учитывать, при ее восприятии опираются не столько на понимание, сколько на образ, который задается христианством в его православной интерпретации. Однако понимание, что такое религия, приводит к осознанию множества ее проявлений.

Сам термин «религия» исследователи обычно выводят от латинского глагола «religare» — «связывать, объединять». От него происходит существительное «religio» — «святыня, благочестие». Древние римляне обозначали этим словом все то, что было связано с почитанием богов. Наиболее распространенное в христианстве объяснение этимологии слова «религия» дал известный богослов IV—V вв. Аврелий Августин. Он рассматривал ее как восстановление утраченной связи человека с Богом. Для нас важно учитывать, что те явления, которые мы обозначаем общим понятием «религия», имеют в каждом случае качественные отличия. То, что для нас религия, для мусульман дин (обязанность), а для китайцев чжао (наука). При этом, если в случае с исламом имеется подобие с христианством, и на основе его мы можем обозначить отличия, то конфуцианство вообще не похоже на привычный для нас образ религии, и поэтому возникает проблема, является ли оно религией.

Обращение к религии в постсоветских странах во многом объясняется утратой официальной марксистской идеологией своего ориентирующего значения. Она представляла собой всеобъемлющую мировоззренческую систему, в которой имелась четкая картина реальности. Ее специфика состояла также и в том, что она осуществлялась посредством деятельности советского государства. Таким образом, в соответствии с ней формировалась

социальная реальность. С крахом официальной марксистской идеологии мы оказались в новой, непривычной для нас реальности, имеющей плюралистический характер. Образовался идеологический вакуум, который пытаются заполнить самые различные учения, в том числе и религиозные.

Под плюрализмом (*от лат. Pluralis — множественный*), мы будем понимать философский принцип, согласно которому реальность качественно многообразна, и это многообразие может быть проинтерпретировано различным образом. Мировоззренческий плюрализм — один из видов плюрализма, наряду с политическим, идеологическим, социальным и т.д. Мировоззрение — это совокупность принципов, взглядов, убеждений, определяющих деятельность и отношение к действительности личности, социальной группы или общества в целом. Оно состоит из философских, научных, политических, правовых, религиозных, нравственных и эстетических взглядов. Отметим, что мировоззрения могут быть качественно различными и основываться не только на философских идеях, но и повседневно опыте, положениях религии, науки, представлениях искусства, мифологии и т.д.

Таким образом, мировоззренческий плюрализм имеет многомерный характер. В отношении к религии могут быть самые различные позиции: верующих, неверующих, считающих себя верующими, агностиков, скептиков, антиклерикалов, атеистов и т.д. Причем, следует учитывать, что люди, стоящие на этих позициях, могут исходить из весьма несходных оснований. Скажем, атеист может отрицать религию, поскольку она не согласуется с современными научными знаниями, но также и из-за недостойного поведения духовенства.

Принцип мировоззренческого плюрализма закреплён в белорусском законодательстве. Мы сошлемся в этой связи на следующие статьи Конституции: «Каждому гарантируется свобода мнений, убеждений и их свободное выражение» (Ст. 33) и «Демократия в Республике Беларусь осуществляется на основе многообразия политических институтов, идеологий и мнений» (Ст. 4). В области религии мировоззренческий плюрализм обусловлен конституционным правом на свободу совести: «Религии и вероисповедания равны перед законом» (Ст. 16, Ч.1), «Каждый имеет

право самостоятельно определять свое отношение к религии, единолично или совместно с другими исповедовать любую религию или не исповедовать никакой, выражать и распространять убеждения, связанные с отношением к религии, участвовать в отправлении религиозных культов, ритуалов, обрядов, не запрещенных законом» (Ст. 31).

Мировоззренческий плюрализм является безусловным достижением европейской культуры, обеспечивающим ее развитие, а также отсутствие конфликтов между приверженцами различных взглядов. Но также он порождает проблемы, к основным из которых относятся проблема выбора взглядов и проблема сосуществования людей с различными мировоззрениями.

Нам следует четко отличать плюрализм от релятивизма (от лат. *relativus* — *относительный*). В области мировоззрения первый означает признание различных точек зрения, второй — относительности каждой из них. И если плюрализм говорит о многообразии и сложности реальности, то релятивизм — о ее поверхностной однородности. Истинной признается любая точка зрения, поэтому истина как таковая отсутствует,

Релятивизм может быть разным. Для его понимания важным является критика Сократом софистов. Согласно Протагору, «человекесть мера всех вещей: существующих, что они существуют, и несуществующих, что они не существуют» [2, с. 316]. Поэтому «все, что представляется людям, то и существует» [2, с. 317]. Однако, если мы не можем определить, что такое истина, добро, красота, справедливость и т.д., то оказываемся дезориентированными.

Современный мировоззренческий релятивизм тесно связан с индивидуализмом — установкой, основанной на подчеркивании автономии отдельного человека по отношению к любым надиндивидуальным образованиям, в том числе и системам норм (социальных, гносеологических, эстетических, этических и т.д.). Как правило, он имеет поверхностный характер и порождается потребительским отношением к миру. При этом искажается сама идея выбора. В качестве его образца предлагается выбор в гипермаркете. Более того, такой тип индивидуализма сознательно поддерживается. Фраза «Выбирай чизбургер или гамбургер!» является маркетинговым ходом, направленным на то, чтобы

человек купил продукт. И при этом ему внушается иллюзия свободы выбора.

К настоящему времени сформировался религиозный рынок, предлагающий самые разные учения, рассчитанные на комфортное потребление. И это также искажает идею мировоззренческого плюрализма.

В современной Беларуси происходит переход от атеистической идеологии, претендующей на исключительную истинность, к плюрализму позиций в отношении религии. Наиболее продуктивным способом взаимодействия между их приверженцами в современных условиях является диалог.

Нам следует учитывать, что он всегда требует взаимных усилий. Особенно это касается ситуации трансформации, в которой в настоящее время находится наша страна, когда привычный способ видения мира утрачивает свою безусловную очевидность и приходится считаться с новыми точками зрения.

В современной Беларуси целенаправленно осуществляется межконфессиональный диалог, который ведется благодаря усилиям, как властей, так и самих религиозных организаций. Например, по инициативе Белорусской православной церкви и Папского совета по поддержке христианского единства прошли три международных конференции: «Диалог христианства и ислама в условиях глобализации» (2007 г.), «Христианско-иудейский диалог: религиозные ценности как основа взаимоуважения в гражданском обществе» (2009 г.), «Православно-католический диалог: христианские этические ценности как вклад в социальную жизнь Европы» (2011 г.). Их следует рассматривать как часть процесса формирования системы взаимодействий между различными религиозными направлениями в нашей стране.

Заключение. В современной Беларуси религия постепенно входит в общественную жизнь. Также происходит становление мировоззренческого плюрализма. Он закреплён в нашем законодательстве. Сейчас стоит задача его осуществления. Мы должны учитывать опасность конфронтации на религиозной почве. Причем, не столько людей верующих и неверующих. Это противостояние отходит в прошлое. В нашем обществе в целом распространено доброжелательное отношение к религии. Сейчас религиозные организации предлагают свои трактовки имеющихся

общественных проблем (социальной несправедливости, регулирования рождаемости, войны, смертной казни, осуществления демократии и т.д.), а также способы их решения. Не во всех случаях это вызывает всеобщую положительную реакцию. Поэтому принцип мировоззренческого плюрализма для нас актуален, и его актуальность будет расти по мере развития Беларуси как современного государства.

Список цитируемых источников

1. Религия в жизни современной белорусской молодежи «поколения Z» [Электронный ресурс]. — Режим доступа https://bivr.gov.by/sites/default/files/2022-01/Религия%20в%20жизни%20поколения%20Z_0.pdf. — Дата доступа : 06.03.2022.
2. Антология мировой философии: в 4-х томах. — Т. 1, Ч. 1. / редколлегия: В. В. Соколов (ред.-составитель) и [др.]. — М.: Мысль, 1969. — 576 с.

УДК: 101.3

М. Ф. Трофимчук

Брестский государственный колледж сферы обслуживания, Брест, Беларусь

ГЛАВНАЯ ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА ХХІ ВЕКА — ЧЕЛОВЕК

В данной статье описана основная антропологическая проблема философии — проблема духовной сущности и ценностных ориентаций человека в ХХІ веке — веке научно-технического прогресса во всех областях жизни. В эпоху феноменальных открытий и потрясений человек занял ведущее место в социально-гуманитарных науках. До сих пор окончательно не изучен человеческий потенциал, но ученые всех отраслей пытаются постичь самые глубинные возможности человека, чтобы использовать их на благо развития человечества. Философское пробуждение человека происходит в тот момент, когда он начинает интересоваться происхождением своих убеждений. И каково удивление людей, когда они, обратившись к философии, понимают, что она дает нам язык говорения о сложных вещах.

Ключевые слова: философия, антропология, научно-технический прогресс.

Библиогр.: 3 назв.

M. F. Trofimchuk

Brest State College of Service Industry, Brest, Belarus

MAN AS THE MAIN PHILOSOPHICAL PROBLEM OF THE XXI CENTURY

This article describes the main anthropological problem of philosophy — the problem of the spiritual essence and value orientations of a person in the XXIst century — the century of scientific and technological progress in all areas of life. In the era of phenomenal discoveries and upheavals, man has taken a leading place in the social and human sciences. Until now, the human potential has not been finally studied, but scientists of all industries are trying to comprehend the deepest human capabilities in order to use them for the benefit of human development. The philosophical awakening of a person occurs at the moment when he begins to wonder about the origin of his beliefs. And what is the surprise of people when, having turned to philosophy, they understand that it gives us a language for speaking about complex things.

Keywords: philosophy, anthropology, scientific and technological progress.

Bibliogr.: 3 titles.

Введение. Проблема философии человека является очень актуальной в XXI столетии, так как философия XXI века — это новая философия, в которой предметом интереса опять становится человек, его жизнь и смерть, предназначение, его ценности, смысл существования и перспективы его будущего развития. Многие века нас интересуют вопросы: Кто мы? Откуда пришли и куда идем? В чем смысл рождения и существования человека? По сей день человечество находится в непрерывном культурном, социальном, интеллектуальном развитии. Ученые всего мира изобретают новые технологии, которые облегчают жизнь человеку. В современных условиях научный подход к изучению человека привел к изменениям в информативном обществе. Резко повысилась роль индивидуальности человека, его творческого начала, отношения человека к миру. Ведь в философию входит не только мир, окружающий человека, но и содержание бытия в мире, так как человек — не просто вещь, это субъект, который может изменить мир и себя. Мы наблюдаем, как изменились морально-нравственные ориентиры человека и нам кажется, что уже философским проблемам нет места в мире потребления и развития технологий. Но изучение человека вышло на высокий уровень в мире и проблема человека не остается в стороне.

Философские учения в социально-гуманитарные науки внесли и продолжают вносить большой вклад в обоснование значимости для всего человечества таких ценностей как любовь, гуманизм, долг, справедливость, ненасилие, милосердие, религиозная и политическая терпимость, культура, образование, свобода, равенство и многое другое.

Философское определение человека — очень сложная задача. Человек настолько уникальное создание, что рассматривать его надо со всех позиций: человек — как продукт природы, человек — как «образ и подобие Божье» и человек — это «все». Если говорить о философском образе человека, то есть, его социализированности, человек воплощает в себе социальную практику и культуру предшествующих поколений, его можно определить, как «микросоциум» — конкретно-историческое единство. Реальный человек — это неразложимая целостность и тотальность, где духовное соотнесено с психическим, психическое — с телесным, а телесное конкретизирует духовное. Идеал личности (мудрец, святой, гений, искатель истины и др.), который предлагают философы, обычно воплощает в себе те характеристики и качества, которые максимально востребованы исторической ситуацией.

Основная часть. Философская антропология — одна из молодых дисциплин, несмотря на то, что проблематизация человека началась еще со времен Сократа. Философия ставит в центр мира человека и анализирует природу, культуру или познание сквозь призму субъективности человека. Поэтому основной задачей философской антропологии является выявление статуса человека в социально-гуманитарных науках.

Проблема человека всегда интересовала мыслителей. Его место и роль в мире, уникальные способности по изменению окружающего мира — затрагивают мировоззренческие установки каждого философского течения. Человек в философии — своеобразная реальность, взаимодействующая с природой. Природа человека, с точки зрения философии, отражается в контексте религии, искусства и науки. Наука в XXI веке доминирует, но не исключает изучение души человека, осмысления его с позиций добра и зла. Аристотель видел в человеке «разумное животное», Б. Франклин — животное, делающее орудия труда, Ф. Ницше — «больное животное», М. Шеллер —

«неудовлетворенное животное». Жизнь человека то ничего не стоила, то была величайшей ценностью.

Выдающийся английский философ Бертран Рассел когда-то задавался вопросом: «Является ли человек тем, чем он кажется астроному — крошечным комочком смеси углерода и воды, бессильно жужжащими на маленькой планете или человек — это более возвышенная ступень развития вселенной?» Отвечая на этот вопрос, нельзя сказать однозначно, что человек — это «химическая смесь». Исследования людей показали, что человек находится на высокой ступени развития Вселенной.

Размышления философов о человеке, его предназначении обогащают культуру. Проблемы философской антропологии вышли на высокий уровень в связи с изучением особо сложных видов психофизического взаимодействия человека с объектами живой и неживой природы, с высшими космическими сущностями. Достижения ученых в ноокосмологии имеют большое значение для формирования гуманитарных наук. В последние годы мировая наука нашла способ искусственно вводить людей в энергоинформационные каналы Вселенной с помощью транса и медитаций. Мозг человека получает различную информацию спомощью сложных физических и духовных упражнений, то есть можно сказать достигает состояния «просветления» в состоянии транса. Ноокосмология включает метафизические, философские и религиозные аспекты мировоззрения и ориентируется на расширение границ человеческого мышления. Цель души человека, согласно ноокосмологии, — непрерывно развиваться, стремиться к космическому совершенству, подниматься выше, к Высшему Духу, сотрудничать над созданием миров и управлять развитием Вселенной. Например, ученые Института научных проблем Российской академии естественных наук, доказали, что это вполне достижимо. Сознательный контакт с духом Вселенной полезен человеку для повышения духовности, восприятия глобальных проблем. Люди, не имеющие способностей к прозе или поэзии, стали уверенно и осмысленно писать на темы, которые не входят в их профессиональную компетенцию. Человек, включаясь в энергоинформационные потоки космоса, поднимается над своими интересами, становится увереннее в себе и в будущем. Он ощущает неисчерпаемые силы и осознает себя их частью.

Интерес к человеку проявляет не только философия, но и многие другие науки — биология, психология, медицина, синергетика, информатика и другие. Накопленный объем исследований о человеке, личности, его способностей, требует более целостного подхода к изучению человека. А философия как раз и является идейно-теоретическим ядром всех наук, поэтому изучение в ней человека идет со всех сторон. Можно ли считать философию актуальной в наше время? Этот вопрос надо рассматривать с позиции мировоззрения современного человека, так как философию считают «нематериальной» наукой, в которой не роли «материального» благополучия, что так важно в современном обществе.

Термин «философия» обозначает «любовь к мудрости». Что же такое мудрость? Это то, что приобретает человек с жизненным опытом, пройдя определенные испытания. Мудрость не всем доступна, это ценность, которая доступна человеку, который изначально стремится к ней. Философия не занимается изучением материальных благ человека, она ориентируется на духовные ценности, на мировоззрение человека, образ его мыслей.

Например, классическая немецкая и другие философии опирались на взаимосвязь сознания, бытия, потребностей и моральных принципов, а современная философия старается решать проблемы «пресытившихся» избыточным комфортом и услугами современного мира, связанные с новым мышлением, которое полностью противоположно мышлению наших предков. Мир стал другим. Об этом говорят все средства передачи информации, явления природы и жизни людей на планете. От мотыги мы перешли к компьютерной технике и другим предметам, которые экономят время человека. Эта экономия времени, как вихрь скоротечных событий, которые не дают человеку ни секунды на созерцание происходящего. Таким к нам пришел XXI век-эпоха быстрого течения времени, потрясений и быстрых инноваций. Поэтому сегодня люди страдают от переизбытка информации и нехватки времени. Обилие возможностей привели человека к замкнутости, растерянности, что является серьезной философской и психологической проблемой нашего столетия.

Изучение человека с разных точек зрения способствует раскрытию великой тайны личности человека. Создание единой

науки о человеке невозможно без философского осмысления личности человека. Раскрытие уникальности человека — ведущее направление в антропологии. Нельзя однозначно ответить на вопрос: «Что такое человек?» Его глубокая сущность лежит за гранью естественных, общественных и технических наук. Изучение мозга человека не приблизило пока ученых к тайне души. Выдающийся нейрофизиолог Чарльз Шеррингтон утверждал, что естественные науки должны изучать работу мозга, но сознание находится вне их компетенции. Наука является всего лишь путем познания внутреннего мира человека. Ее методы используют, чтоб раскрыть механизмы деятельности мозга, этапы его развития, но не более того. Чарльз Шеррингтон считает мозг человека инструментом души. Изучение таких феноменов как телепатия, телекинез, ясновидение, экстрасенсорная диагностика и лечение и т.д. говорит о том, что сознание не сводится только к мозговой деятельности, а, скорее, относится к мало признанной сфере «Психической энергии», которая откликается на все события во Вселенной. Мозг человека улавливает из окружающего мира те мысли, на которые он настроен. Такой подход говорит о величии человека, его принадлежности к Вселенной. Еще издревле индийцы и китайцы понимали, что разгадка существования мира скрыта в человеке, который до конца еще не раскрыт и не изучен.

XXI век — это век соотношения человека и техники. Как же они влияют друг на друга? Отчасти можно сказать, что человек становится рабом своих творений. Об этом говорит зависимость людей от научно-технических достижений. Философская проблема XXI века заключается в поиске человека в сетях Всемирной паутины, опутавшей весь мир с целью давать информацию и при этом ежеминутно забирая в свои сети все больше людей. Это мы видим в процессе ежедневного использования социальных сетей, выйти из которых людям, особенно детям, все сложнее. Философия сейчас затрудняется найти человека, который хочет постигать мир, гармонию и изменяться сам.

В XXI столетии требования к личности стала настолько высоки, что появилась еще одна проблема — дисгармония естественного стремления человека к комфортному выполнению своих природных функций (например, построение семьи, рождение детей и охрана здоровья) и искусственных принципов успешной жизни

(работа, деньги, карьера, потребление). На фоне этого дисбаланса человек теряется, ему трудно соответствовать требованиям. Нарушается традиция философии, что человек и природа единое целое. Сосредотачиваясь на финансах, человек забывает о духовном развитии. Философия столкнулась с деморализацией личности человека на фоне информационной войны, цель которой — столкнуть интересы, идеологии, истребить невыгодные миру точки зрения. Таким образом, духовные и философские проблемы XXI века на фоне развития техники, науки, экономики, связаны с психологическим состоянием и настроением общества с завышенными требованиями к личности, информационным перегрузом.

Проникновение в глубинную сущность человека требует творческого подхода в отличие от научного исследования. Религия, искусство, философия пробуждают в человеке мощные духовные силы и направляют их на познание внутреннего мира. Важным элементом философского подхода к человеку является многомерность личности, общества и Вселенной. Эта идея проходит через всю философию, начиная с отдаленных эпох. Поэтому с одной стороны — это как индивид общества, отражающий социальное целое, а с другой стороны — человек и природа единое целое. Человека можно понять только из того, что его превосходит. Проблема человека заключается в возможности сравнить его не только с вселенной, но и с Высшими Силами, которые и являются мудростью.

В философии огромное внимание уделяется проблеме ценностных ориентаций человека. Это направление в философии называется «аксиология» — учение о ценностях. Что же такое ценность для человека? Это значение и важность какого-либо объекта в жизни человека. Причем интересно то, что некоторые ценности вне общества и не имеют значения вовсе. Например, деньги и дорогие украшения, одежда не имеют никакой ценности на необитаемом острове. Значит, можно сказать, что многие ценности рождаются в обществе. Исходя из данной позиции, можно сказать, что главная функция ценностей — дать человеку и обществу четкие ориентиры и направления в жизни и работе. В таком случае ценности будут выступать регуляторами жизни

человека. Каково общество — таковы и его ценности. Каковы ценности — таковы и регуляторы.

Заключение. Задачи, которые должна поставить перед собой философия XXI века (и гуманитарные науки в целом), могут заключаться в поиске решений психологического дискомфорта человека, попытке обратиться к природе. Общество должно создать такие условия жизни для нашего будущего поколения и всех людей, при которых будет соблюден баланс духовного и материального благополучия и все нематериальное будет расценено как часть человека, иметь равноценное значение, поддерживаться и поощряться философскими учениями XXI столетия.

В различные периоды своего развития человечество стремилось к познанию и улучшению своего образа жизни и внутреннего мира. Если материальные блага были фундаментом жизни, то духовные ценности стали проблемой морально-нравственного развития, этики и философии.

Анализ исторических и философских источников говорит о том, что великие культуры с античности представляли Вселенную как нечто целостное живое, включающее природу, высший дух и человека в триединстве их физической, идеальной и духовной сущности.

Изучение человека не должно быть заменено проблемой тела или души. Человек не должен смотреть на мир как субъект, стоящий в стороне. Он един с ним душой и телом, так как в нем пересекаются все нити бытия. Проблема человека, безусловно, является центральной проблемой и отправной точкой философского поиска, так как, разрешая вопросы сущности бытия, человек в действительности стремится познать самого себя и найти, таким образом, свое место в мире.

Человек в современном мире, сохраняя все то, что было присуще людям прошлых эпох, все больше начинает осознавать уникальность нашего столетия. Современный мир с глобальными проблемами ставит человечество и каждого отдельного человека в положение, когда надо принять новые способы выживания, существования и развития, либо деградировать как вид.

Научно-технический прогресс способный обеспечить человечество средствами для благополучного существования,

привел его на край пропасти из-за возникших глобальных проблем. Вот поэтому сейчас стоит остро проблема пределов вмешательства человека в природу, Космос и самого себя. Все больше ученых пришли к выводу, что безудержную деятельность человека необходимо немного сдерживать во всех отраслях.

Список цитируемых источников

1. Еникеев, А. А. Актуальные философские проблемы XXI века: открытое будущее человечества / А. А. Еникеев, В. И. Скрипко // Молодой ученый. — 2016. — № 12 (116). — С. 1542—1545.
2. Понизовкина, Е. Человек XXI века как проблема и перспектива / Е. Понизовкина // Наука Урала. — 2007. — № 27 (960) ноябрь. — С. 4—6.
3. Хомич, Е. В. Философская антропология: электронный учебно-методический комплекс для специальности 1-21 02 01 «Философия» / Е. В. Хомич; БГУ, Фак. философии и социальных наук, Каф. философии и методологии науки. — Мн. : БГУ, 2017. — 132 с. [Электронный ресурс] / Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/187582>. — Дата доступа: 03.03.2022.

УДК: 37.025.2

А. И. Щербина, Д. А. Этова, А. Е. Кожуханцева

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

ПРОХОЖДЕНИЕ КРИЗИСА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕЛИГИОЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В данной статье рассматривается проблема прохождения человеком подросткового кризиса и поднимается вопрос о том каким образом религиозное воспитание может повлиять на это. Изучается кризис как таковой, чем он отличается от остальных и в чём его особенность. В статье идет речь о функциях семьи, ценностях, которые ребенок принимает от родителей и потом транслирует их в будущем. Ставится вопрос религиозного воспитания в контексте современной России и степень его актуальности.

Ключевые слова: воспитание; выбор; кризис; общество; педагогика; религия; ребенок; семья; традиции; ценности.

Библиогр.: 10 назв.

A. I. Shcherbina, D. A. Etova, A. E. Kozhukhantseva
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

THE PASSAGE OF THE CRISIS OF ADOLESCENCE IN THE CONDITIONS OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE FAMILY IN MODERN RUSSIA

This article discusses the problem of a person going through an adolescent crisis and raises the question of how religious education can affect this. The crisis as such is being studied, how it differs from the rest and what is its peculiarity. The article deals with the functions of the family, the values that the child receives from his parents and then transmits them in the future. The question of religious education in the context of modern Russia and the degree of its relevance are raised.

Key words: education; choice; the crisis; society; pedagogy; religion; child; family; traditions; values.

Введение. На данный момент в Конституции Российской Федерации [1] закреплено, что Россия является светским государством. Данное понятие означает, что на территории страны не закреплена какая-либо религия и граждане имеют свободу в выборе вероисповедания.

Сейчас религиозному вопросу уделяют достаточно большое внимание в кругах как общества, так и среди различных научных сообществ, заметим, что одни расценивают религию в основном с морально-нравственной стороны, часто исследуя её влияние на духовное развитие личности весьма поверхностно. Однако в условиях того, что в современном мире протекают процессы секуляризации и клерикализации, повышается надобность в ином, социально-философском осмыслении взаимодействия религии с современным обществом. Ведь зная о том, какую важную роль играет религия в вопросе сохранения и развития культуры общества, никак нельзя игнорировать её влияние на формирование личности человека.

Возникает весьма очевидный вопрос: какие процессы в российском обществе происходят на данный и каким образом это влияет на современного человека?

Религия всегда была объектом для дискуссий, обсуждений и рассуждений. Человек придерживающийся определённых взглядов, разумеется, будет транслировать их на окружающих его людей, и если у взрослого человека, ценности и мировоззрение более-менее сформировались, а критическое мышление является развитым, то

он способен делать выбор принимать или не принимать убеждения другого. Чего нельзя сказать о личности только формирующейся, а именно ребёнке.

Основная часть. Цель исследования — изучить прохождение подросткового возраста в условиях религиозного воспитания в семье. Задачи исследования: 1) Рассмотреть проблему кризиса подросткового возраста в современном мире; 2) Изучить проблему прохождения кризиса подросткового возраста в России; 3) Выяснить влияние религии на мировоззрение личности; 4) Определить влияние религиозного воспитания на прохождение кризиса подросткового возраста; 5) Оценить актуальность рассматриваемой проблему прохождения кризиса и степень необходимости влияния религиозного воспитания; 6) Понять причину сложности кризиса подросткового возраста, с которой сталкивается общество в современной России.

Методы исследования: изучение теоретического материала.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в дальнейшем данный материал можно использовать в работе для повышения компетентности педагогов по проблемам воспитания и образования, в том числе религиозного.

За последние годы вопрос воспитания стал весьма актуальным, многие педагоги, преподаватели, родители находятся в поисках ответа на вопрос «как правильно воспитать ребёнка?». И конечно же в этом непростом дискурсе появляется более точечная тема для обсуждения «стоит ли давать ребёнку религиозное воспитание?»

Данный вопрос разумеется весьма многогранен и обширен, так что постараемся разобрать в более узкой направленности, а именно как же влияет религиозное воспитание на ребёнка в период прохождения им кризиса подросткового возраста.

Семья выполняет такие функции как репродуктивную, воспитательную, социализирующую [2; с. 263], другими словами, можно сказать, что именно перед семьёй как институтом возникает проблема в формировании необходимых нравственных качеств и здорового мировоззрения современного подростка. Справедливо скажем, что от родителей ребёнок перенимает взгляды и ценности, копирует поведение и в целом транслирует информацию, полученную от них.

В условиях глобальных изменений в настоящее время делать это становится все сложнее. Сложность заключается в отказе от традиционных взглядов и поиска новых ориентиров, в изменении норм морали, смещения ценностей в пользу карьеры, а также стремления к установлению к полному равенству. Также современному подрастающему поколению присуще инфантильные настроения, вечные поиски себя, стремление к беззаботной жизни. — и это ещё не полный список того образа современного человека, который является собирательной и абстрактной фигурой идеала что продиктовано различными негативными факторами, которые оказывают сильное воздействие на личность в наше время.

Эти и многие другие факты, являются индикатором того, какая ситуация складывается в социальной среде населения, и какая ответственная задача стоит перед старшим поколением современности в формировании высоконравственных ценностей и норм детей настоящего.

Одно из направлений, которое играет важную роль в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения современности, в семейных условиях которое мы выделяем в российском обществе — это осознания личностью исторического опыта, к которому она уже имеет доступ, а также благодаря этому нахождение актуальных и действенных решений проблем духовно-нравственного аспекта воспитания и формировании личности на данный момент.

Сейчас мы можем изучать накопленный опыт прошлого: учения, труды философов, педагогов, и разных общественных и религиозных деятелей, что трудились и занимались воспитанием высоконравственной личности, а кроме этого, у нас есть шанс оценить эффективность концепций, взглядов, механизмов влияния и взаимодействия, подходов, на практику с точки зрения событий истории, анализируя уже имеющиеся у нас факты.

Затрагивая интересующую нас проблему, мы обратимся к педагогическим трудам великого философа В. С. Соловьёва, который всю свою жизнь работал над проблемами нравственного развития, совершенствования, формирования и воспитания всесторонней и здоровой личности человека, что остаётся актуальным и до сих пор. По его мнению, воспитание — это

неотъемлемое условие необходимое для совершенствования и эволюции как человека, так и всего общества в целом.

Касаемо воспитания, философ утверждал, что школа человеку необходима для совершенствования своей образованности, в то время как воспитание нужно для улучшения своей личности. Если человек хочет подниматься нравственно всё выше, то без воспитания ему не обойтись. По мнению Соловьева, лучше всего может выполнить и справиться с поставленными задачами духовно-нравственное воспитание. Так же, по его мнению, абсолютно любой вид воспитания обязан обладать духовно-нравственной составляющей, которая бы являлась основой для развития необходимых качеств личности.

Рассматривая сам процесс воспитания по Соловьёву, по его мнению, оно начинается с самого раннего детства ребёнка. В следствии этого нетрудно сделать вывод почему самую главную роль в процессе формирования личности он отводит именно семье, в которой данная личность воспитывается. Именно поэтому Соловьёв определил важнейшую функцию семьи — процесс воспитания. В семье зачастую и раскрывается уникальность человека, а что ещё очень важно и развивается в последующем Соловьёв был убеждён, что воспитание возможно лишь в семье, только в ней оно возможно полноценное и в полной мере, что означает, что когда разрушится институт семьи, будет разрушено как само общество, а в последующем и человечество.

Обращаясь к работам В. В. Знакова, мы обнаружим, что в его исследованиях проблемы духовной культуры, отмечается, что «важным источником духовности субъекта являются этические нормы, на которые он ориентируется в повседневной жизни (в том числе обусловленные не только его представлением о должном, нравственном отношении к другому человеку, но и практическими, утилитарными соображениями)... Духовное богатство человека возрастает, когда закреплённые в общественных нормах духовные ценности становятся неотъемлемой частью его духовного мира, субъективной реальности»[3; с. 104—114].

В наши дни в России молодое поколение воспитывается на западных ценностях, которые широко транслируются в средствах массовой информации и молодые люди начинают воспринимать это как норму и ставят себе задачу достичь этого, созданного для

себя идеала. Одним из путей решения образовавшейся проблемы может стать сохранение традиционных идеалов и поддержание их. Помочь и способствовать этому могут религия, так как она заключает в себе нравственно-морального характера и направлена на духовность человека и его нравственность.

Одним из сложных этапов развития личности является подростковый кризис. Данный кризис — это переход от младшего школьного возраста к подростковому.

Как мы можем вспомнить даже на собственном опыте в подростковом возрасте возрастает желание самовыразиться, самоутвердиться, сепарироваться, происходит изменение иерархии ценностей и в целом происходит переосмысление жизни, что приводит к повышенной конфликтности с родителями и педагогами. По завершению этого непростого этапа развития каждой личности приводит к новообразованию в сознании человека в виде рефлексии.

Согласно возрастной периодизации, в отечественной психологии, подростковый возраст длится в промежутке от 11 до 16 лет [4; с. 349]. Данный кризис отличается от остальных тем, что период особенно продолжителен, а физическая и умственная активность и развитие сильно повышаются, кроме этого появляются новые потребности повзрослевшей личности, однако они обычно не удовлетворяются так как ещё у человека нет зрелости социальной. Также отличительной особенностью кризиса является метаморфоз отношений, при чём как к остальным, так и к самому себе. Зачастую появляются завышенные требования к себе и остальным, возрастает самокритика и критика окружающих, чувство неудовлетворённости и как следствие раздражения. В целом протекание данного кризиса предсказать затруднено, для каждого человека он индивидуален под воздействием множества факторов.

Факторы, которые могут обострить кризис — это различные психологические особенности каждого конкретного человека. К началу наступления кризиса у человека формируются уже привычки, черты характера, проявлен темперамент, очень часто это и является причиной дисбаланса, когда сталкиваются стремления, потребности и возможности, ресурсы. В нашем обществе очень часто качества, что мешают самоутвердиться и позволить человеку

самовыражаться, воспринимаются как недостатки. Из-за постоянных волнений и переживаний подросток постоянно раздражается, винит себя, думает, что он неуспешен. Он подвергает критике всё и всех: как себя, так и окружающий его мир в целом.

Главные отличия данного психологического этапа, которые мы можем выделить — это способность к рефлексии, критичное и оценочное отношение к собственным возможностям и способностям. Возникает понимание, что детство закончилось и ты больше не ребёнок, начинается формирование представления о себе как взрослом. Происходит осознание границ своих возможностей и прав. Начинают формироваться ориентиры и мысли о том, чего надо достичь, происходит ревизия ценностей: что хорошо, а что нет и почему именно так и др. В этот момент человеку необходимо найти для себя надёжную опору, когда мир кажется таким противоречивым и неоднозначным. Зачастую у подростка в этот момент теряют авторитет родители, родственники и другие важные личности из его окружения. Появляются амбивалентные чувства и если в этот период кризиса значимой фигурой становится личность, демонстрирующая безнравственное поведение, то подростком будет копировать это, вращивать внутри себя. Возникновение подобной ситуации весьма вероятно могло бы предотвратить религиозное воспитание, которое является надёжным источником моральных ценностей и может помочь подростку не чувствовать себя одиноким и покинутым. Данные традиционные ценности скорее всего предотвратят некоторые конфликты в семье и спасут от болезненного и неграмотной сепарации.

Если мы обратим внимание на главные задачи, которые ставит перед собой религиозное воспитание (которое не обременено какими-либо фанатичными идеями, а является гуманным и разумным процессом), то заметим, что они тесно связаны и переплетаются с педагогическими.

Во-первых, это формирование этического норм у человека. Под этикой можно понимать ответственность перед окружающими в самом широком смысле этого слова. А также, для познания этики развитие в ребёнке таких качеств как милосердие, доброта, способность к состраданию.

Во-вторых, воспитание духовно-нравственных качеств личности и общества в целом. Это заключается в усвоении ребёнком правил нравственного поведения.

Кроме этого, религию можно рассматривать как традицию, которая сформировалась в России на протяжении достаточно большого количества времени и стала частью истории страны. Начиная от многочисленных памятников архитектуры и заканчивая оборотами в речи, которые для нас всех хорошо знакомы, даже самые маленькие отголоски религии продолжают сохраняться в жизни современного человека. Религия также сопряжена со многими праздниками и традициями, которые по-своему сохраняются в каждой семье, другими словами можно сказать, что в контексте формирования личности религию не обязательно рассматривать как жёсткую концепцию миропонимания и навязывать её, достаточно дать понимание о том, что это такое, и дать человеку выбор, придерживаться данной точки зрения или нет. Даже если религиозные взгляды не будут искренно поддерживаться, приятные воспоминания, оставшиеся из детства и желание приобщиться, а также сохранить традиции своей семьи, для обеспечения стабильности и определённой ясности в своей жизни.

Если задаться вопросом, что является регулятором поведения в обществе, то ответом будет — традиции и обычаи. Они диктуют направление поведения, устанавливают нормы для взаимодействия взрослых и детей в семье и обществе, они указывают какая должна основа необходимых нравственных качеств, способствуют формированию духовных ценностей, делает культуру общества богаче.

Традиции — это исторически сложившиеся отношения между людьми, которые стали устойчивыми и наиболее обобщёнными нормами и принципами. Они передаются из поколения в поколение и упорно фиксируются во взаимоотношениях общества. Традиции носят исторический характер, потому что они непрерывно возникали и изменялись в процессе трудовой и общественной деятельности общества, и формировались не по желанию и прихоти отдельных людей, а имели под собой объективную основу и причину.

Традиции постепенно и поэтапно появлялись как закономерность развития людей и играли огромную роль в организации деятельности людей в борьбе с природой, в формировании и развитии совершенной человеческой личности. Ранееигнорирование традиций считалось чем-то немыслимым и табуированным, и каралось наказанием. Традиции и обычаи— это социальная и культурная информация и бесценный опыт, что передаётся из поколения в поколение и воспроизводится в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени на протяжении последующих лет, а затем может изменяться в зависимости от новых условий и требований.

Главная функция любой традиции и любого обычая — это конечно же передача социального накопленного опыта, то есть определённой модели поведения, которая была сформирована и отшлифована на протяжении многих лет различными событиями и факторами. Традиции и обычаи — это не только нормы и принципы отношений между людьми, способы взаимодействия людей внутри общества. В них должны быть закреплены результаты, которые давала общественная практика прошлого. Они — это выражение общественных отношений, которые характерны для определённой общности людей, нациям, этническим и социальным группам.

Обычаи тоже являются общепринятыми и исторически сложившимися правилами и нормами в процессе эволюции общественных отношений в определённой группе людей и регулируют они обычно определённую область в социуме. Обычаи заключают в себе правила социального поведения, в определённом обществе или группе, которые смогли стать привычкой. Обычай играет одну из важнейших ролей в конгломерате факторов воспитания. Обычаи служат для приобщения личности к духовной культуре народа, формирует привычный способ поведения, знакомит с нормами поведения, закреплёнными в данном обществе.

Такие элементы культуры народа как традиции и обычаи были и остаются по сей день одним из самых надёжных средств приобщения новых поколений к жизни уже устоявшегося и сформировавшегося общества, данная форма регулирования необходима для создания приспособленного и

социальноадаптированного человека. Особенность традиций и обычаев в области воспитания заключается в том, что они не ограничиваются каким-то определённым возрастом. Каждый человек, будучи частью этого общества является одновременно и тем, на кого воздействуют устоявшиеся структуры, так и тем, кто тоже влияет на ход формирования и изменения имеющихся устоев. Следование этим устоявшимся нормам означает постоянство в формировании мировоззрения культуры и поведения личности. Во всём том многообразии опыта, который мы унаследовали мы теперь имеем разнообразные формы и методы воспитания, способов воздействия на чувства, волю, сознание и поведение личности. Традиции — это общественное явление, которые выступают для нас в виде норм и правил, которые регламентируют поведение между людьми, диктуют нормы и правила личной жизни.

Заключение. Устойчивое и стабильное знание для человека очень важно, особенно в непростые периоды его жизни. Чёткое и ясное объяснение тех или иных и почему их стоит соблюдать необходимы человеку для формирования устойчивых ценностей в своей жизни, которые могли бы служить ему надёжной и крепкой опорой в жизни. Речь не идёт о какой-то конкретной религии и тем более насильственном принуждении к ней, мы постарались затронуть тему того, что человеку необходима незыблемая вера, которая могла бы быть тем неизменным и стабильным участком в его внутреннем мире, что помогает двигаться дальше.

Список цитируемых источников

1. Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01 июля 2020 г.[Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/static/pdf/constitution.pdf?08bbe07f2a> . — Дата доступа: 20.03.2022.
2. Колесникова, Г. И. Социология и психология семьи : учеб. для вузов / Г. И. Колесникова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2019. — 263 с.
3. Знаков, В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В. В. Знаков // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 104—114.
4. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. — М.: Гардарики, 2005. — 349 с.

Сведения об авторах

Раздел I *Психология. Педагогика*

Аксёнова Ольга Евгеньевна, старший преподаватель, Институт психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Республика Беларусь, Минск), olga_ak_psy@mail.ru.

Ануфрикова Наталья Сергеевна, преподаватель, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Республика Беларусь, Минск), ans11-n@yandex.ru.

Бакулина В.С., студент, Смоленский государственный университет (Российская Федерация, Смоленск), valeria.backulina@gmail.com

Банул Ксения Александровна, преподаватель, Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика, Тирасполь), banulksenia@gmail.com.

Бараева Евгения Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, профессор, Республиканский институт высшей школы (Республика Беларусь, Минск), psyho-nihe@rambler.ru

Боровикова Наталья Алексеевна, преподаватель, магистр педагогических наук, Брестский государственный технический университет (Республика Беларусь, Брест), Natali20072006@yandex.ru.

Василевская Людмила Владимировна, методист кафедры психологии и педагогического мастерства, Республиканский институт высшей школы (Республика Беларусь, Минск), psyho-nihe@rambler.ru.

Видровская Виктория Владимировна, студент, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (Республика Беларусь, Гомель), viktoriavydrovskaya13@gmail.com.

Гордина Анастасия Артемовна, студент, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (Республика Беларусь, Витебск), gordina.2001@gmail.com.

Гори Наталья Юрьевна, магистрант направления подготовки «Организационная психология в социальной сфере и образовании», Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика, Тирасполь), olgakolomiyets@bk.ru.

Журо Алесья Николаевна, студент, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (Республика Беларусь, Гомель), alesya.zhuro@mail.ru.

Иванникова Алина Михайловна, студент, Московский педагогический государственный университет (Россия, Москва), am_ivannikova@student.mpgu.edu.

Иванова Майя Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры, Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика, Тирасполь), Mamayka85@inbox.ru.

Кананчук Олеся Олеговна, аспирант, Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина (Республика Беларусь, Мозырь), hrizostom@tut.by.

Квасная Дарья Витальевна, студент, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), dv_kvasnaya@student.mpgu.edu.

Клещёва Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), Elena-klescheva@yandex.ru

Коломиец Ольга Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика, Тирасполь), olgakolomiyets@bk.ru.

Комкова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности, Институт психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, (Республика Беларусь, Минск), lena-komkova@yandex.ru.

Комлач Дарья Викторовна студент, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), komlacadara@gmail.com.

Кононов Станислав Сергеевич, магистрант, Институт психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Республика Беларусь, Минск), stasik0092@gmail.com

Корзун Светлана Антоновна, старший преподаватель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности, Институт психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Республика Беларусь, Минск), svk1977.77@mail.ru.

Король Мария Александровна, преподаватель-стажер кафедры психологии и физического воспитания, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), Mariya.korol.2222@mail.ru

Короткевич Ольга Анатольевна, старший преподаватель, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (Республика Беларусь, Гомель), olankor@yandex.ru

Корпик Дмитрий Валерьевич, психолог, Брестская областная психиатрическая больница «Могилёвцы» (Республика Беларусь, д. Могилёвцы), Spun800@gmail.com.

Кочеткова Марина Алексеевна, студент, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), marina200333@gmail.com

Крылова Анастасия Сергеевна, студент, Полоцкий государственный университет (Республика Беларусь, Полоцк), krylova102002@gmail.com

Кухар Екатерина Николаевна, студент, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (Республика Беларусь, Гомель), ekaterinakuxar07@gmail.com.

Кухтова Наталья Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (Республика Беларусь, Витебск), zvetok@tut.by.

Ларионов Виктор Владимирович, аспирант, Вологодский государственный университет (Российская Федерация, Вологда), larsvic79@gmail.com.

Левчук Зинаида Степановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Республика Беларусь, Брест), liauchuk2020@mail.ru.

Лизакова Роза Алексеевна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной экономики, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), Roza.gomel@yandex.by.

Лутохина Татьяна Дмитриевна, студент, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), Td_lutokhina@student.mpgu.edu.

Маркарян Надежда Юрьевна, магистрант, Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика, Тирасполь), nadia3098@mail.ru.

Матвеева Яна Вадимовна, студент, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова (Республика Беларусь, Витебск), zvetok@tut.by.

Мачуленко Наталина Владимировна, магистр психологических наук, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (Республика Беларусь, Гомель), nata.mshm@gmail.com.

Мешерякова Ольга Сергеевна, студент, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), Meshcheryakova2003@gmail.com.

Морозикова Ирина Владиславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Смоленский государственный университет (Российская Федерация, Смоленск), irina_morozikova@mail.ru.

Мусийчук Мария Владимировна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры психологии, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (Российская Федерация, Магнитогорск), mv-mus@mail.ru.

Нифонтова Татьяна Александровна, преподаватель, Институт психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка, (Республика Беларусь Минск), esavich@list.ru.

Новик Зарина Александровна, педагог-психолог, Гомельский государственный политехнический колледж (Республика Беларусь, Гомель), Zarina_novik@mail.ru.

Олифирович Наталья Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и организационной психологии, Институт психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, (Республика Беларусь, Минск), olifirovich@gestalt.by.

Остапчук Светлана Владимировна, старший преподаватель, Полоцкий государственный университет (Республика Беларусь, Полоцк), Sviatlana.astapchuk@gmail.com

Ошланова Амуланга Вячеславовна, студент, Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), Oshlanova04@mail.ru.

Пивина Дарья Денисовна, студент, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), dd_pivina@student.mpgu.edu.

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии семейного воспитания, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), en.pristupa@mpgu.su.

Пролесковская Алина Руслановна, студент, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (Республика Беларусь, Гомель), Olukina730@gmail.com.

Ракова Светлана Сергеевна, магистр управления человеческими ресурсами в сфере образования, Институт социальных и гуманитарных наук, Вологодский государственный университет (Российская Федерация, Вологда), ss_rakova@mail.ru.

Редюк Анна Николаевна, ассистент кафедры социальной и педагогической психологии, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (Республика Беларусь, Гомель), Foxanna_g@mail.ru.

Руслякова Екатерина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова, (Российская Федерация, Магнитогорск), ekaterina-ruslyakova@yandex.ru.

Сида Екатерина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Республика Беларусь, Брест), ekaterinasida22@mail.ru.

Софронова Диана Анатольевна, студент, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), da_sofronova@student.mpgu.edu.

Слесарева Анастасия Сергеевна, студент, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (Республика Беларусь, Гомель), anastasia041999@mail.ru.

Стрепеткова Анастасия Александровна, студент, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), a.strepetkova@yandex.ru.

Терещенко Владимир Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии, Смоленский государственный университет (Российская Федерация, Смоленск), Terechenko2007@yandex.ru.

Фишук Юлия Сергеевна, кандидат философских наук, доцент кафедры психологии и педагогики, БИП — Университет права и социально-информационных технологий (Республика Беларусь, Минск), YSFishuk@mail.ru.

Фогуэлл Виктория Александра, студент, БИП — Университет права и социально-информационных технологий (Республика Беларусь, Минск), vicavtoria2000@gmail.com.

Ходенкова Алиса Сергеевна, студент, Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), hodenkovaalisa@gmail.com.

Хомяков Андрей Леонидович, магистрант направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология в социально-педагогической практике», Смоленский государственный университет (Российская Федерация, Смоленск), nikezenhoror17@gmail.com.

Шатюк Татьяна Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (Республика Беларусь, Гомель), tashageorg.ch@gmail.ru.

Шивилько Анна Павловна, педагог-психолог, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Республика Беларусь, Брест), annashivilko@mail.ru.

Шин Ю-Кеонг, студент, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), u_shin@student.mpgu.edu.

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии семейного образования, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), ai.shcherbina@mpgu.su.

Юрченко Анна Степановна, студент, Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), as_urchenko@student.mpgu.edu.

Ярошевич Анна Сергеевна, старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины (Республика Беларусь, Гомель), hannayaroshevich@gmail.com.

Яценко Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), t.e.yatsenko@mail.ru.

Раздел II Философия

Вирущкая Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), svetlana_virutskaja@mail.ru.

Иценко Александр Григорьевич, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), alex_its81@mail.ru.

Ларионов Виктор Владимирович, аспирант, Вологодский государственный университет (Российская Федерация, Вологда), larsvic79@gmail.com.

Макарова Александра Константиновна, кандидат философских наук, доцент, Сочинский государственный университет, филиал в г. Анапе Краснодарского Края (Российская Федерация, Анапа), alex-makarova@ya.ru.

Медиченко Лариса Евгеньевна, старший преподаватель кафедры профессионального развития работников образования, Брестский областной институт развития образования (Республика Беларусь, Брест), medich@list.ru.

Пятибратова Оксана Анатольевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой управления, экономики и социально-гуманитарных дисциплин, Сочинский государственный университет, филиал в г. Анапе Краснодарского Края (Российская Федерация, Анапа) pyatibratova_oxi@mail.ru.

Чернявская Полина Сергеевна, студент, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), polina.student.21@mail.ru.

Одиноченко Виктор Александрович, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Гомельский государственный университет имени Франциска Скарны (Республика Беларусь, Гомель), adzm28@gmail.com.

Трофимчук Мария Федоровна, преподаватель, Брестский государственный колледж сферы обслуживания (Республика Беларусь, Брест), mare-543@mail.ru.

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), ai.shcherbina@mpgu.su

Едко Вероника Андреевна, студент, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), nikaedko@yandex.ru.

Этова Дарья Александровна, студент, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), da_etova@student.mpgu.edu.

Кожуханцева Анна Евгеньевна, студент, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, Москва), ae_kozhukhantseva@student.mpgu.edu.