

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 9

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

Барановичи
БарГУ
2020

Межвузовский сборник содержит статьи, посвященные актуальным проблемам возрастной, педагогической и социальной психологии. 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).

Редакционная коллегия:

д-р с.-х. наук, проф. В. И. Кочурко (*председатель*);
канд. психол. наук, доц. Т. Е. Яценко (зам. председателя редколлегии, науч. ред.);
д-р мед. наук, проф. С. А. Игумнов; д-р психол. наук, проф. Я. Л. Коломинский;
д-р психол. наук Г. В. Лосик; д-р психол. наук, проф. В. В. Рубцов;
д-р психол. наук, проф. В. И. Панов; д-р психол. наук, проф. М. В. Савчин;
д-р психол. наук, проф. В. В. Селиванов; д-р филос. наук, доц. Н. А. Ореховская;
канд. психол. наук, доц. О. В. Белановская; канд. психол. наук, доц. Т. Ф. Велента;
канд. филос. наук А. Г. Иценко; канд. психол. наук Т. Д. Карягина; канд. психол.
наук, доц. Е. А. Клешева; канд. психол. наук, доц. Е. И. Медведская;
канд. психол. наук, доц. Н. И. Олифирович

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	6
Адасько А. И., Янчий А. И. Содержательные характеристики образа «Я» личности подросткового и юношеского возраста с разными уровнями мотивации достижения	7
Алферова И. С. Связь восприятия родительских установок и механизмов психологической защиты у подростков	15
Белановская О. В., Бортулева Н. Л. Смысложизненные ориентации виктимной личности в юношеском возрасте	21
Белозерцева Н. В. Формирование мотивации профессиональной деятельности у студентов-инвалидов в условиях инклюзивного образования	30
Болкунов А. В., Янчий А. И. Структура одиночества религиозной личности	39
Ворошилина И. В. Психологическое благополучие ребенка с разной структурной организацией семьи повторного брака	49
Гонина О. О., Жарова М. А. Общение дошкольников с родителями как фактор мотивационной готовности к школьному обучению	57
Дикова В. В. Ориентация на развитие как фактор профессионального развития будущих педагогов	65
Елисеева-Сеттергрэн Н. В., Боброва Е. С. Нарушение сенсорной интеграции в детском возрасте	72
Зубков В. А. Чувственное и рациональное в формировании оперативного образа у летного состава	80
Иванова С. П. Современная российская семья как субъект воспитания на первичном этапе формирования у детей идентичности школьника	87
Иценко А. Г. «Религиозный опыт» в концептуальных построениях У. Джеймса — рецепция С. Л. Франка	97
Кебеева А. О., Макашкулова Г. Б., Ибрагимова У. О. Развитие самооценки студентов	111
Кишея И. Л., Астрейко А. В. Полорольевые различия во взглядах на воспитание детей (на примере периода взрослости)	118
Королькова Н. А., Лустенкова Н. А. Решение проблем современной семьи с особенным ребенком и формирование толерантного сознания социума в инклюзивном пространстве через подготовку родителей-волонтеров	123
Кузнецова Е. Н. Особенности школьной мотивации обучающихся в условиях федеральных государственных образовательных стандартов	131
Ленкова А. А., Топузидис Г. Г. Психологические аспекты волонтерской деятельности	137
Лешкевич Е. В. Взаимосвязь толерантности к неопределенности и жизнестойкости студентов	147
Ливенкова Е. А. Особенности мотивации достижения в подростковом возрасте: обзор современных исследований	155

Мазуркевич Е. В. Эмоциональная сфера подростков со склонностью к табачной аддикции	166
Макеева Е. С., Сидорова М. В. Особенности конфликтологической компетентности студентов экономического профиля обучения	170
Малиновский Е. Л. Личностное мужество как образовательная инновация	180
Мириуца Е. В. Копинг-стратегии как фактор школьной адаптации в младшем школьном возрасте	187
Мешкова И. В. Ценностные карьерные ориентации как фактор профессионального самоопределения студентов педагогического вуза	194
Нестер Е. Ф., Ващук О. И. Взаимосвязь креативности и волевых качеств личности у студентов педагогических специальностей	202
Нестер Е. Ф., Малиновская А. В. Специфика страхов креативных детей старшего дошкольного возраста	209
Полушкина И. В. Особенности копинг-стратегий у студентов с разными типами пищевого поведения	217
Прохорова И. К. Использование метода кейсов при подготовке будущего учителя	227
Рзаева Ж. В., Матюшкова О. П. Половые различия в эмпатических способностях студентов	235
Рзаева Ж. В., Шакалида К. В. Особенности личностных черт женщин, воспитывающих детей разного пола	243
Сергеева Е. В. Семейный клуб как форма организации взаимодействия семьи и учреждения образования в вопросах профилактики девиантного поведения учащихся	252
Слепович Е. С., Поляков А. М. Инклюзивное образование в контексте проблемы развивающего сотрудничества	256
Соболь Н. Б. Влияние дисфункциональной семьи на формирование личности ребенка	265
Стенищева А. А. Формирование этнокультурной идентичности подростков в отечественной литературе	273
Суворова Г. М. Психология развития культуры безопасности школьников в условиях санаторно-лесной школы	279
Таджибаева Ж. С. Педагогические условия социализации детей-сирот в условиях школы-интерната	284
Терещенко В. В. Исследование взаимосвязи виктимности и суверенности психологического пространства у школьников и студентов	289
Топанова Г. Т., Казиманова М. Д. Способы обучения психологическому консультированию в экзистенциальной психологии: ограничения и необходимость перемен	298
Тютюева И. А. Затруднения звукопроизношения у дошкольников при подготовке к школе	305
Ческидова И. Б. Подготовка студентов педагогического высшего учебного заведения к работе в условиях инклюзивного образования	310
Шматкова И. В. Нарушения привязанности как предпосылка созависимого поведения	317

Щурко Н. И., Кивайко В. Н. Внеучебная деятельность — важный элемент формирования профессиональных управленческих качеств.	328
Юхновец Т. И. Сравнительный аспект низкосубъектных и высоко-субъектных студентов-дефектологов	337
Яценко Т. Е. Девиктимизация как коррекция педагогами виктимности личности в подростковом возрасте	350
Яценко Т. Е., Иценко А. Г., Мусийчук М. В. Роль ожидания и притязания в браке девушек и юношей, склонных к виктимному поведению	359
Яценко Т. Е., Аникевич А. А. Предикторы амбивалентной привязанности в романтических и дружеских отношениях в раннем юношеском возрасте	368
Яценко Т. Е., Ермолович Д. М. Предикторы академической прокрастинации юношей и девушек	374
Яценко Т. Е., Кульба А. В. Образ тела личности, склонной к неинструментальному виктимному поведению, в юношеском возрасте	380
Сведения об авторах	386

Репозиторий БаФУ

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике научных статей представлены результаты теоретических и эмпирических исследований ученых Беларуси, России, Казахстана по актуальным проблемам педагогической, социальной и возрастной психологии, психологии инклюзии, психологии религии, психологии семьи и психологии высшей школы. Материалы статей отражают современную проблематику психолого-педагогических исследований, а также являются своевременным ответом на социально-психологические запросы общества.

В сборнике представлено научное рассмотрение как психологических феноменов, являющихся новыми для психологической науки, так и психологических явлений, длительное время являющихся предметом психолого-педагогических исследований вследствие сложности их структуры и неоднозначности проявления: смысложизненные ориентации, одиночество, психологическое благополучие, сенсорная интеграция, толерантность к неопределенности, виктимность, конфликтологическая компетентность, этнокультурная идентичность, суверенность психологического пространства, эмоциональная привязанность, созависимое поведение, девиктимизация, прокрастинация. Значимое внимание уделяется рассмотрению психологии лиц с особыми образовательными потребностями. Статьи отражают авторскую точку зрения на исследуемую проблему, представляют интерес с точки зрения построения логики исследования, знакомят читателя с современным психодиагностическим инструментарием и стратегиями исследования в психологии.

Статьи, представленные в сборнике, обладают несомненной научной новизной, теоретической и практической значимостью. Представлены результаты исследований, выполненных в рамках финансируемых научно-исследовательских проектов.

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. Будут полезны для студентов, магистрантов, аспирантов, овладевающих научно-исследовательскими компетенциями.

Девятый выпуск сборника, как и предыдущие выпуски, подготовлен по материалам научно-практического семинара с международным участием «Актуальные проблемы психологии: наука — практике», ежегодно организуемого в ноябре кафедрой психологии.

А. И. Адасько, А. И. Янчий

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Беларусь

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗА «Я» ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования образа «Я» подростков и юношей с разными уровнями мотивации достижения. Раскрываются содержательные характеристики таких сфер системы самовосприятия респондентов, как «Я в своих собственных глазах», «Я в глазах мамы», «Я в глазах папы» и «Я в глазах сверстников».

Ключевые слова: достижение успеха; избегание неудач; мотивация достижения; образ «Я».

Библиогр.: 3 назв.

A. I. Adasko, A. I. Yanchiy

Yanka Kupala Grodno state University, Grodno, Belarus

CHARACTERISTICS OF SELFIMAGE OF ADOLESCENTS AND ADULTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ACHIEVEMENT MOTIVATION

The article presents the results of an empirical study of the image of adolescents and young men with different levels of achievement motivation. The article reveals the content characteristics of such spheres of the respondents' self-perception system as "I am in my own eyes", "I am in the eyes of my mother", "I am in the eyes of my father" and "I am in the eyes of my peers".

Key words: success achievement; failure avoidance; achievement motivation; image-I. Ref.: 3 titles.

Введение. Вопросы, касающиеся особенностей восприятия себя личностью, всегда представляли интерес для психологии. В настоящее время исследование в рамках данной проблемной обла-

сти осуществляются по нескольким направлениям: изучаются изменения в содержании образа «Я» и его компонентов в онтогенезе; выявляется степень достоверности и объективности системы представлений человека о себе; прослеживается динамика структуры «Я» в целом. Однако, несмотря на это, её отдельные аспекты по-прежнему не освещены. В частности, остается неясным то, каким образом система представлений человека о себе определяет его жизненную позицию в отношении выполняемой деятельности (учебной, спортивной, бытовой, досуговой и др.), влияет на степень её успешности и формирует в целом конструктивную мотивацию к её реализации.

Образ «Я» личности формируется в подростковом возрасте, претерпевает существенные трансформации по мере её взросления и приблизительно к концу юношеского возраста достигает относительной устойчивости. Мы полагаем, что содержательные характеристики, заложенные на этом возрастном этапе в основу «Я» человека, служат предпосылкой для дальнейшей успешности выполняемой деятельности. В связи с этим цель нашего исследования: изучить структурно-содержательные характеристики образа «Я» подростков и юношей с разными уровнями мотивации достижения.

Основная часть. В качестве респондентов исследования выступили учащиеся государственного учреждения образования «Средняя школа № 2 г. Щучина» (Гродненская область) и студенты учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Общее количество опрошенных составило 368 человек в возрасте от 11 до 23 лет, из которых 196 — лица женского пола, остальные 172 — лица мужского пола.

Для сбора эмпирических данных о структурно-содержательных характеристиках образа «Я» была использована методика, построенная на основе «Репертуарных решеток» Дж. Келли [1]. Стимульный материал включает 50 пар противоположных качеств, характеризующих такие аспекты образа «Я», как когнитивный, деятельностный, аффективный, нравственный, коммуникативный и физический. Процедура исследования предполагает, что испытуемый должен выбрать из каждой пары предлагаемых ему качеств то, которое характеризует его самого с его точки зрения («Я в своих собственных глазах»), а также по мнению его родителей («Я в гла-

зах мамы» и «Я в глазах папы») и сверстников («Я в глазах сверстников»). Для получения данных об уровне мотивации достижения использована модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения М. Ш. Магомед-Эминова [2].

В результате проведенного исследования были получены следующие данные. В первую очередь стоит обратить внимание на блок данных, отражающих содержательные характеристики образа «я в собственных глазах» подростков и юношей с разными уровнями мотивации достижения. Именно этот аспект системы самовосприятия наиболее полно раскрывает представления подростков и юношей о собственной личности и позволяет проследить их динамику относительно доминирующей мотивационной тенденции.

Образ «Я» респондентов, мотивированных на достижение успеха, характеризуется преобладанием положительных личностных самоописаний над отрицательными в каждом из составляющих его структуру компонентов: когнитивном, деятельностном, аффективном, нравственном, физическом и коммуникативном. Подобная тенденция прослеживается во всех исследуемых половозрастных группах и позволяет сделать вывод о том, что позитивная система самовосприятия личности в подростковом и юношеском возрасте сопряжена с мотивацией к достижению успеха. Выявленная закономерность может быть объяснена тесной связью трех составляющих элементов самосознания: самопознания, самоотношения и саморегуляции [3]. Положительно окрашенные индивидуально-личностные характеристики, являющиеся результатом самопознания и составляющие психологическую картину «Я» человека, способствуют его положительному самоотношению. На этой основе осуществляется регуляция поведения и деятельности, направленных, как правило, на эффективную реализацию личностью собственных качеств в целях достижения высоких результатов.

Качественно иные структурно-содержательные характеристики образа «Я» наблюдаются у респондентов с доминирующей мотивацией к избеганию неудач.

В частности, у девочек младшей подростковой группы наряду с позитивными отмечаются негативные представления о себе, преимущественно затрагивающие такие аспекты их системы самовосприятия, как деятельностный, когнитивный, коммуникативный,

аффективный и физический. Наибольшая доля приписываемых себе отрицательных качеств зафиксирована в показателе идентичности «деятельностное Я». Респонденты данной половозрастной группы зачастую описывали себя такими качествами, как «робкая», «бесцельная», «уступчивая», «непунктуальная», «безынициативная» и др. При этом у девочек 14—15 лет негативные характеристики себя затрагивают все структурно-содержательные аспекты их системы представлений о себе и преобладают над позитивными самоописаниями в аффективном, физическом, деятельностном и когнитивном компонентах их образа «Я». Наиболее часто встречающиеся качества, которыми девочки характеризовали себя: «унылая», «тревожная», «слабая», «некрасивая», «боязливая», «рассеянная», «ленивая», «неуспешная», «неуверенная», «бездарная» и др.

У мальчиков 11—13 лет наряду с позитивными отмечаются негативные представления о себе, отражающиеся преимущественно в характеристиках физического, деятельностного, нравственного, когнитивного и коммуникативного компонентов их образа «Я». Наибольшее количество отрицательных самоописаний представлено в показателе идентичности «физическое Я». Мальчики часто описывали себя такими качествами, как «непривлекательный», «неряшливый», «безответственный», «безынициативный», «грубый», «разочарованный» и др. В свою очередь, у мальчиков старшей подростковой группы негативные характеристики себя затрагивают все структурно-содержательные аспекты их системы представлений о себе и в наибольшей степени представлены в таких сферах их образа «Я», как когнитивная, деятельностная и физическая. Качества, которыми респонденты данной половозрастной группы характеризовали себя: «бесцельный», «неусидчивый», «неуспешный», «неуверенный», «осторожный», «непривлекательный» и др.

Схожие тенденции в восприятии себя при доминирующей мотивации к избеганию неудач прослеживаются в подгруппах респондентов юношеского возраста. Отрицательные характеристики распространяются фактически на все сферы их системы представлений о себе. У девушек 16—18 лет негативные представления о себе представлены преимущественно в таких структурных составляющих их образа «Я», как деятельностная, физическая, когнитивная и аффективная. Они наиболее часто описывали себя такими качествами, как «боязливая», «рассеянная», «уступчивая»,

«неуспешная», «неуверенная», «осторожная», «некрасивая», «слабая», «бездарная», «консервативная», «неосведомленная», «тревожная», «пессимистка» и др. При этом у девушек позднего юношеского возраста негативные характеристики себя в наибольшей степени затрагивают коммуникативный, аффективный, деятельностный и когнитивный компоненты их образа «Я». Качества, которыми они характеризовали себя: «необщительная», «аутсайдер», «конфликтная», «унылая», «тревожная», «робкая», «ленивая», «нетерпеливая», «пассивная», «бездарная», «бесхитростная» и др.

У парней раннего юношеского возраста негативные представления о себе отражаются преимущественно в характеристиках физической и когнитивной составляющих образа «Я». Они часто описывали себя такими качествами, как «непривлекательный», «неряшливый», «безразличный», «консервативный», «некритичный» и др. В свою очередь, у парней 18—23 лет негативные самоописания в наибольшей степени представлены в таких сферах их образа «Я», как аффективная, деятельностная, коммуникативная и физическая. Качества, которыми они характеризовали себя: «пессимист», «печальный», «унылый», «ленивый», «пассивный», «медлительный», «неуспешный», «безынициативный», «необщительный», «аутсайдер», «недоверчивый», «некрасивый», «слабый» и др.

Обобщая представленные данные, можно сделать вывод о том, что образ «Я» респондентов, мотивированных на избегание неудач, характеризуется наличием значительно большего количества негативных самоописаний по сравнению с образом «Я» респондентов, мотивированных на достижение успеха. При этом по мере взросления личности и перехода ее из подросткового к юношескому возрасту отмечается тенденция к увеличению доли отрицательных характеристик себя как в общей структуре системы самовосприятия, так и в отдельных ее составляющих в количественном и качественном отношении: приписываемые себе негативные качества становятся более разнообразными и существенно возрастают в объеме. Подобная тенденция может быть объяснена тем, что наряду с развитием личности растет и её самокритичность. Это выражается в том, что в зависимости от обстоятельств человек вполне адекватно осознает и признает как сильные, так и слабые свои стороны.

Таким образом, доминирование мотивационной ориентации на успех в подростковом и юношеском возрасте сопряжено с позитивной системой самовосприятия личности, а доминирование мотивационной ориентации на избегание неудач — с негативной.

Следует обратить внимание на то, что подобная тенденция прослеживается и в рамках таких областей образа «Я» подростков и юношей, как «Я в глазах мамы», «Я в глазах папы», «Я в глазах сверстников». Однако в случае преобладания мотивационной установки на избегание неудач негативные аспекты самовосприятия затрагивают разные компоненты идентичности в разных половозрастных подгруппах респондентов.

Образ «Я в глазах мамы» в подгруппах респондентов с мотивационной тенденцией к избеганию неудач.

У девочек 11—13 лет наряду с позитивными отмечаются негативные представления о себе, преимущественно затрагивающие деятельностный компонент образа «Я». У девочек старшего подросткового возраста отрицательные характеристики себя затрагивают, помимо деятельностной, аффективную, когнитивную, нравственную и физическую сферы их системы представлений о себе.

Образ «Я» мальчиков младшего подросткового возраста характеризуется существенным преобладанием позитивных самоописаний над негативными. Несмотря на доминирование мотивационной ориентации на избегание неудач, они характеризовали себя положительными качествами. Это свидетельствует о том, что в глазах родителей (аналогичные данные были получены и в блоке данных «Я в глазах папы») мальчики сохраняют тенденцию к безусловному позитивному самовосприятию, которая была выявлена на первом этапе эмпирического исследования. Это может быть обусловлено их более поздним психологическим созреванием в сравнении с девочками. В свою очередь, у мальчиков 14—15 лет отрицательные характеристики себя в наибольшей степени представлены в когнитивной и деятельностной сферах образа «Я».

У девушек раннего юношеского возраста негативные представления о себе представлены преимущественно в таких составляющих образа «Я», как деятельностная, аффективная, когнитивная, физическая и коммуникативная. У девушек 18—23 лет — в аффективной, деятельностной и коммуникативной составляющих образа «Я». У парней 16—18 лет — в деятельностной, коммуни-

кативной, физической и когнитивной составляющих образа «Я». У парней позднего юношеского возраста — в аффективной, коммуникативной, деятельностной, нравственной и когнитивной составляющих образа «Я».

Образ «Я в глазах папы» респондентов с доминирующей мотивацией избегания неудач.

У девочек младшего подросткового возраста наряду с позитивными отмечаются негативные представления о себе, преимущественно затрагивающие деятельностный компонент их образа «Я». У девочек 14—15 лет отрицательные характеристики себя затрагивают, помимо деятельностной, аффективную и когнитивную сферы их системы представлений о себе.

Образ «Я» мальчиков 11—13 лет, как уже отмечалось ранее, характеризуется существенным преобладанием позитивных самоописаний над негативными. У мальчиков старшего подросткового возраста отрицательные характеристики себя в наибольшей степени представлены в когнитивной и коммуникативной сферах образа «Я».

У девушек 16—18 лет негативные представления о себе преимущественно представлены в таких составляющих образа «Я», как деятельностная, когнитивная и аффективная. У девушек позднего юношеского возраста — в деятельностной, аффективной и коммуникативной составляющих образа «Я». У парней раннего юношеского возраста — в когнитивной и деятельностной составляющих образа «Я». У парней 18—23 лет — в аффективной, коммуникативной, деятельностной, когнитивной и нравственной составляющих образа «Я».

Образ «Я в глазах сверстников» в подгруппах респондентов с доминирующей мотивацией избегания неудач.

У девочек 11—13 лет наряду с позитивными отмечаются негативные представления о себе, преимущественно затрагивающие когнитивный, деятельностный, аффективный и физический компоненты их образа «Я». У девочек старшего подросткового возраста отрицательные характеристики затрагивают деятельностную, аффективную, физическую, когнитивную и коммуникативную сферы их системы представлений о себе.

У мальчиков младшего подросткового возраста наряду с позитивными отмечаются негативные представления о себе, отражающиеся преимущественно в характеристиках когнитивного, аффективного, нравственного, коммуникативного и физического показа-

телей идентичности. У мальчиков 14—15 лет отрицательные характеристики себя в наибольшей степени представлены в когнитивной, деятельностной, коммуникативной, физической и нравственной сферах образа «Я».

У девушек раннего юношеского возраста негативные представления о себе преимущественно представлены в таких составляющих их образа-«Я», как деятельностная, физическая, когнитивная, аффективная и коммуникативная. У девушек 18—23 лет — коммуникативная и аффективная составляющие образа «Я».

У парней 16—18 лет — в физической, коммуникативной, когнитивной и деятельностной составляющих образа «Я». У парней позднего юношеского возраста негативные самоописания затрагивают все структурно-содержательные аспекты их системы самовосприятия, однако в наибольшей степени представлены в таких сферах образа «Я», как аффективная и коммуникативная.

Заключение. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о существовании качественных различий в системе самовосприятия подростков и юношей с разными уровнями мотивации достижения: позитивный образ «Я» личности сопряжен с ее стремлением к эффективной самореализации и достижению успехов в выполняемой деятельности, тогда как негативный — со склонностью избегать неудачи. Подобная тенденция прослеживается по отношению к каждой из изучаемых структурных областей системы представлений о себе респондентов подросткового и юношеского возраста. Однако в случае преобладания мотивационной установки на избегание неудач негативные аспекты самовосприятия затрагивают разные компоненты идентичности в разных половозрастных подгруппах выборочной совокупности.

Список цитируемых источников

1. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности : рук. по репертуар. личност. методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер ; пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродина, В. И. Похилько. — М. : Прогресс, 1987. — 236 с.
2. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. — 490 с.
3. Крылова, Н. Н. Самосознание: строение и взаимодействие структурных компонентов / Н. Н. Крылова // Вестн. Пенз. гос. ун-та. — 2015. — № 1 (9). — С. 36—40.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

И. С. Алферова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный медицинский университет»,
Екатеринбург, Российская Федерация*

СВЯЗЬ ВОСПРИЯТИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК И МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПОДРОСТКОВ

Статья раскрывает результаты исследования восприятия подростками таких составляющих родительского отношения, как позитивный интерес, директивность, автономность, враждебность и непоследовательность. Описаны механизмы психологической защиты, часто применяемые подростками. Представлены механизмы психологической защиты, активирующиеся у подростков в зависимости от восприятия родительского отношения.

Ключевые слова: детско-родительские отношения; родительские установки; механизмы психологической защиты; подростковый возраст.

Табл. 2. Библиогр.: 1 назв.

I. S. Alferova

Ural state medical university, Yekaterinburg, Russian Federation

THE RELATIONSHIP OF PERCEPTION OF PARENTAL ATTITUDES AND MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION IN ADOLESCENTS

The article reveals the results of a study of adolescents' perceptions of such components of a parental relationship as positive interest, directivity, autonomy, hostility and inconsistency. The psychological defense mechanisms often used by adolescents are described. The psychological defense mechanisms that are activated in adolescents depending on the perception of parental attitudes are presented.

Key words: parent-child relationships; parental settings; psychological defense mechanisms; adolescence.

Table 2. Ref.: 1 titles.

Введение. В наше время существует большое количество исследований, посвященных различным аспектам влияния семьи на ребенка. Исследовались типичные родительские установки, осо-

бенности детско-родительских конфликтов, психологические характеристики методов и тактик воспитания и др. Результаты этих исследований нашли широкое применение в практике семейного консультирования и психолого-педагогической коррекции. Однако уровень психологических знаний родителей об особенностях своих детей до сих пор остается низким. Это препятствует нормальному развитию ребенка, обуславливает примирение с деструктивными чертами характера детей.

При рассмотрении детско-родительских отношений используется не только такое направление анализа, как стиль, но и родительское отношение, родительские позиции и (или) установки, типы и модели семейного воспитания.

По А. С. Спиваковской, родительское отношение — это реальная направленность, позволяющая описывать широкий фон отношений, в основе которых лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с детьми, а также позволяющая представить структуру в целом и изучить, каким образом те или иные, сознательные и бессознательные, мотивы структуры личности родителей выражаются, актуализируются в конкретных формах поведения и взаимопонимания с детьми [1].

Особенность детско-родительских отношений состоит в том, что они изменяются с возрастом ребенка. Проблема переходного возраста заключается в переходе от детской зависимости к отношениям, которые будут основаны на взаимном доверии, уважении, равенстве. Во многих семьях данные изменения протекают болезненно и воспринимаются родителями как непослушание, вызывающее поведение и т. д. Для подростков родители выступают как источник эмоциональной поддержки, без которой они чувствуют себя незащищенными и беспомощными. Также родители воспринимаются как власть, как пример для подражания, как друзья и советчики.

Близкие отношения между ребенком и родителями, которые основываются на высоком эмоциональном тоне, психологи представляют как шкалу, на которой с одной стороны находятся очень тесные отношения, основывающиеся на родительской любви, а с другой — отрицательные, враждебные.

Эмоциональный тон родительского воспитания тесно связан с типами контроля и дисциплины, к которым прибегают родители и которые в дальнейшем формируют характер и поведение ребенка. Различные варианты воспитания также можно представить в виде шкалы, на одном из полюсов которой располагается высокая активность, самостоятельность и инициатива ребенка, а на противоположном — пассивность, зависимость, слепое послушание. Для понимания взаимоотношений родителей с подростками нам необходимо знать, как именно изменяются с возрастом функции этих отношений. Зависимость ребенка от родителей связана с его эмоциональной привязанностью к ним. Когда ребенок становится более самостоятельным, что происходит в подростковом периоде, зависимость от родителей начинает отягощать его. Освобождение от контроля и опеки родителей становится самой важной потребностью подростка. В подростковом возрасте чрезмерная родительская опека препятствует формированию автономии и вызывает сильную зависимость, которая впоследствии может стать чертой характера. Но в то же время отсутствие эмоционального тепла и повышенный контроль могут привести к ощущению ненужности. Многим подросткам хочется видеть в своих родителях друзей и советчиков. Даже при сильном стремлении к самостоятельности они нуждаются в поддержке со стороны своих родителей.

Во взаимоотношении подростков с родителями часто возникают конфликты. Понять внутренний мир другого человека можно только при уважении к нему, приняв его безусловно, как некую автономную реальность. Неумение, нежелание выслушать, понять то, что происходит в сложном внутреннем мире подростка, взглянуть на проблему глазами своего ребенка, уверенность в непогрешимости своего жизненного опыта — все это формирует психологический барьер между родителями и подростками.

В разных сферах деятельности подростка значимость родителей и сверстников разная. В сфере развлечений, свободного общения и досуга наблюдается наибольшая ориентация на сверстников. Но в решении сложных житейских вопросов подростки склонны обращаться за помощью ко взрослым. Влияние родителей на ребенка увеличивается при усложнении деятельности и взаимоотношений подростков.

Основная часть. Цель исследования — выявить взаимосвязь восприятия родительских установок и защитных механизмов подростков. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Серова. Выборку составили 20 учеников 8—9 классов в возрасте 14—15 лет. Использовались методики «Подростки о родителях» (Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына), «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Х. Келлерман).

На первом этапе была проведена диагностика восприятия родительских установок подростками (таблица 1).

В данной выборке испытуемых ярко выраженными является автономность (80 %). Большинство подростков считают своих родителей отстраненными от их проблем и интересов.

Наиболее выраженным является враждебность (45 %): подростки воспринимают своих родителей суровыми и педантичными. Они находятся в постоянном состоянии тревожного ожидания низкой оценки своей деятельности, наказания родительским отвержением.

Самым невыраженным в группе является директивность (50 %). По мнению подростков, они не подвержены жестокому контролю со стороны взрослых, у родителей нет тенденций к применению своей власти, основанной на амбициях.

На втором этапе была проведена диагностика механизмов психологической защиты (таблица 2).

Т а б л и ц а 1 — Результаты диагностики восприятия подростками родительских установок (методика «Подростки о родителях»), %

Шкала	Признак ярко выражен	Признак выражен	Признак не выражен
Позитивный интерес	30	35	35
Директивность	15	35	50
Враждебность	25	45	30
Автономность	80	15	5
Непоследовательность	40	30	30

Т а б л и ц а 2 — Результаты диагностики механизмов психологической защиты у подростков (методика «Индекс жизненного стиля»), %

Шкала	Признак ярко выражен	Признак выражен	Признак не выражен
Отрицание	30	60	10
Вытеснение	10	55	35
Регрессия	10	55	35
Компенсация	15	70	15
Проекция	40	30	30
Замещение	35	40	25
Интеллектуализация	25	40	35
Реактивные образования	15	40	45

У испытуемых ярко выраженной является проекция (40 %). Неосознаваемые и неприемлемые для подростков чувства и мысли приписываются другим людям. Негативные, социально неодобряемые чувства и свойства приписывают окружающим, чтобы оправдать свою агрессивность или недоброжелательность, которая проявляется как бы в защитных целях.

Часто используемыми среди подростков являются компенсация (70 %) и отрицание (60 %). Это проявляется в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности, а фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства не принимаются, не признаются самой личностью. Подростки редко выражают неприемлемые или неприятные мысли, чувства или поступки путем преувеличенного развития противоположных стремлений (реактивные образования — 45 %).

На следующем этапе был проведен сравнительный анализ восприятия родительских установок и механизмов психологической защиты подростков.

При позитивном восприятии родителей подростки чаще используют защитный механизм отрицания (15 %). Они отрицают наличие проблем в семье, негативного отношения родителей по отношению к ним самим, иными словами, информация, которая тревожит подростков, не воспринимается ими.

Подростки, которые воспринимают родительское отношение как директивное, чаще выбирают замещение (10 %) и интеллектуализацию (10 %) в качестве механизмов психологической защиты, т. е. при возникновении конфликтной или фрустрирующей ситуации стараются пресечь возникновение переживаний при помощи логических (псевдоразумных) установок. Если же этого не удастся сделать, то эмоциональное напряжение снимается посредством проявления агрессии по отношению к объектам, представляющим меньшую опасность, чем те, которые вызвали отрицательные эмоции.

Те испытуемые, которые воспринимают родительское отношение как враждебное, помимо замещения (10 %) и интеллектуализации (10 %) выбрали проекцию (10 %). Подростки данной группы склонны приписывать свои неосознаваемые, неприемлемые чувства окружающим, например родителям.

Дети, указывавшие на высокий уровень автономности родителей в отношениях с подростками, также имели высокие показатели по шкале «Проекция» (40 %).

В группе, где подростки видели своих родителей непоследовательными, были выделены следующие механизмы психологической защиты: отрицание (15 %), проекция (15 %), замещение (15 %), интеллектуализация (15 %).

При проведении математической обработки данных использовался коэффициент корреляции Спирмена. Корреляционный анализ выявил обратную связь между показателем компенсации как защитного механизма и директивностью в восприятии родительских установок ($r = -0,58$; $p < 0,05$), а также обратную связь между компенсацией и непоследовательностью ($r = -0,45$; $p < 0,05$). Когда родители воспринимаются подростками как жестокие в контроле и непоследовательные в своих указаниях, то чаще всего используется такой защитный механизм, как компенсация, т. е. поиск замены своего реального или воображаемого недостатка.

Заключение. Взаимоотношения ребенка с родителями являются основным фактором социализации. Человек становится личностью только в условиях общения с людьми. В ходе исследования была выявлена связь между восприятием родительских установок и механизмами психологической защиты у подростков.

Список цитируемых источников

1. *Спиваковская, А. С.* Как быть родителями / А. С. Спиваковская. — М. : Педагогика, 1986. — 160 с.

Материал поступил в редакцию 10.06.2019

УДК 159.922.736.4

О. В. Белановская¹, Н. Л. Бортулева²

¹*Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», Минск, Республика Беларусь*

²*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлен анализ проблемы смысложизненных ориентаций личности, явления виктимности и процесса виктимизации личности в юношеском возрасте. Обсуждаются результаты исследования особенностей смысложизненных ориентаций у виктимной и невиктимной личности в юношеском возрасте.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации; виктимность; виктимизация; виктимное поведение; юношеский возраст.

Библиогр.: 10 назв.

O. V. Belanovskaya¹, N. L. Bortuleva²

¹*Republican Institute of Higher Education, Minsk, Republic of Belarus*

²*Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic of Belarus*

LIFE SENSE ORIENTATION OF A PERSON WITH VICTIM MENTALITY IN ADOLESCENCE

The article presents an analysis of the problem of the meaningful life orientations of the individual, the phenomenon of victimization and the process of victimization of the personality in adolescence. The results of a study of the characteristics of life-meaning orientations in a victimized and non-victimized person in adolescence are discussed.

Key words: life sense orientation; victim; victimization; victimization behavior; adolescence.

Ref.: 10 titles.

Введение. Проблема смысла жизни является одной из традиционных проблем философии, теологии и со сравнительно недавних времен психологии как науки о психической деятельности человека. Вопрос о смысле жизни актуализируется не только в русле философских изысканий (А. Камю, С. Кьеркегор, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартр и др.), но и в рамках психологического (К. А. Абульханова-Славская, А. Адлер, А. Н. Леонтьев, Р. Мэй, С. Л. Рубинштейн и др.), психотерапевтического (В. Франкл, З. Фрейд, Э. Фромм и др.) и педагогического (Г. А. Вайзер, Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо и др.) исследований.

Человек является единственным живым существом на земле, который осознает свою смертность и ставит под вопрос смысл факта своего существования. Представления о смысле жизни формируются в процессе деятельности и взаимодействия с окружающим миром, поэтому будут различаться в конкретную историческую эпоху, у представителей различных классов и сословий и даже изменяться по мере взросления у одного и того же человека. Классический возраст, в котором человек начинает задаваться вопросами о поиске смыслов, — ранняя юность, в силу особенностей и целей возрастного периода, когда вчерашний ребенок должен найти свое место в жизни, определиться с профессией и наметить дальнейшие пути существования.

Смысложизненные ориентации личности — это осознанные, принятые и выбранные самим человеком общие смыслы его жизни. Они являются основными компонентами структуры личности, определяют главное отношение к миру, окружающим его людям и себе, влияют на поведение, деятельность и развитие человека, формируют его интересы и приоритеты. Однако обретение смысла жизни ещё не гарантирует позитивного развития личности — смысложизненные ориентации могут становиться механизмом усвоения негативных, в том числе преступных, идей, чувств и поступков.

Впервые смысложизненные ориентации начинают формироваться в подростковом возрасте. Как психическое новообразование ценностно-смысловая сфера личности заявляет о себе в юности и проявляется в способности определять жизненные цели, осознавать смысл собственного существования, гендерную и психосексуальную идентичность, быть субъектом жизнедеятельности. Особенностью данного периода является начало самопо-

знания и самоопределения в сфере общепринятых человеческих ценностей. В это время в человеке начинают закладываться основные понятия морали, этики, нравственных принципов.

Готовность юноши или девушки к самоопределению зачастую осложнена как социальной ситуацией развития, так и сформированными психологическими особенностями. В случае неблагоприятной социальной ситуации развития и формирования определенных психологических особенностей у человека наблюдается деформация основных социально-психологических установок, «Я-концепции», дефицит ценностных и смысложизненных ориентаций. При совокупности негативных условий это приводит к виктимной деформации личности.

Молодые люди в своем стремлении к сепарации и самореализации жертвуют значимыми потребностями, отношениями с друзьями и близкими людьми, идут на «делку с совестью», трансформируя ценностно-мотивационную сферу — этот процесс приводит к различной степени виктимизации личности, в результате чего она становится выражено виктимной. Именно виктимность способствует тому, что человек становится «жертвой» (обстоятельств, другого человека, системы и т. п.).

Любой человек является виктимным, однако существует нормальная ее выраженность и виктимность как проявление дезадаптации [1]. В последнем случае данное явление можно определить как «девиантную виктимность» (виктимность, отклоняющуюся от нормы) — устойчивое свойство личности как жертвы неблагоприятных субъективных и объективных факторов социализации, выражающее ее дезадаптивность и проявляющееся в различных формах отклоняющегося поведения [2]. Анализ проведенных ранее исследований [3—6] показывает, что для виктимной личности характерны сниженный уровень мотивации, неадекватная самооценка, конформизм, высокая тревожность, деформация социально-психологических установок и «Я-концепции».

В литературе встречаются разные классификации виктимности. Так, Л. В. Франк, который и ввел в научный оборот понятие «виктимность», выделяет:

1) личностную виктимность как совокупность социально-психологических свойств личности, определяющих способность стать жертвой преступлений;

2) ролевую виктимность (или профессиональную) как «безличное» свойство, обусловленное выполнением человеком определенных социальных ролей и функций;

3) социальную виктимность, которая объективно ставит любого человека в положение потенциальной жертвы в силу существования в любом обществе преступности [7].

Опираясь на такую классификацию виктимности, как индивидуальная, видовая и массовая (групповая как частный случай массовой), К. В. Вишневецкий предлагает рассматривать ее на единичном, особенном и общем уровне сущего [8]. При этом единичный уровень соотносится с индивидуальным как «реализованное преступным актом нанесение вреда» или «потенциальная возможность отдельного лица стать жертвой преступления». Общий уровень рассматривает виктимность отдельной группы населения (например, случаи насилия в отношении женщин) и соотносится с видовой виктимностью. И, наконец, общий уровень трактуется как массовое явление.

Сегодня интерес психологов к виктимной личности, факторам ее формирования и способам профилактики и коррекции очень высок. Актуальность исследуемой проблемы определяется социальным заказом общества и государства, обеспокоенных существующим комплексом проблем в сфере правовой защиты несовершеннолетних, ростом числа несовершеннолетних, признанных находящимися в социально опасном положении и впоследствии признанных нуждающимися в государственной защите, ростом количества преступлений, совершенных несовершеннолетними или против них. Так, на официальном сайте Министерства внутренних дел Республики Беларусь сообщается, что с каждым годом милиция выявляет все больше тяжких и особо тяжких преступлений, связанных с сексуальным насилием над детьми [9].

В последнее время в Республике Беларусь уделяется повышенное внимание проблеме насилия: ежегодно проходят республиканские профилактические акции, работают кризисные комнаты и пункты помощи пострадавшим от насилия, телефоны доверия (в том числе для детей и подростков). В 2014 году принят Закон Республики Беларусь «Об основах деятельности по профилактике правонарушений», в который введен термин «насилие в семье».

С 2018 года ведется активное обсуждение проекта закона против домашнего насилия, в котором ожидается введение в юридическую практику понятий «экономическое насилие», «преследование», «домогательство» и др.

В свете вышеизложенного нам представляется важным не только изучение личности так называемого «преследователя», но в особенности его «жертвы», поскольку жертва становится жертвой не случайно, а в связи с подготовленным поведением. Такое «подготовленное поведение» является неосознаваемым и детерминируется личностными особенностями, виктимной установкой, сформированными вследствие условий воспитания, социальной среды и жизненного опыта.

Несмотря на то, что понятия «виктимность», «виктимная личность» и связанные с ними явления достаточно широко описаны в криминологии, современная образовательная практика требует смещения акцента исследования на область возрастной и педагогической психологии и психологии образования. Мы считаем необходимым изучение факторов развития и особенностей данного явления в подростковом и юношеском возрасте как наиболее уязвимом, но и наиболее успешном с точки зрения виктимологической профилактики. Данное исследование было проведено с учетом недостатка информации об особенностях личности и поведения юношей и девушек, еще не ставших жертвами криминальной ситуации, а лишь демонстрирующих потенциальную виктимность и в условиях отсутствия разработанной системы превентивных мероприятий, направленных на предотвращение реализации виктимного потенциала таких несовершеннолетних.

Основная часть. Целью исследования явилось выявление различий в смысложизненных ориентациях виктимной и невиктимной личности в юношеском возрасте. В исследовании приняли участие 95 испытуемых в возрасте 15—18 лет, обучающихся в учреждениях образования г. Минска. Была использована методика О. О. Андронниковой «Диагностика склонности к виктимному поведению» [3]. Тот или иной уровень виктимности продемонстрировали 37,9 % респондентов. При этом ярко выраженную склонность к виктимному поведению можно отметить у 7,4 % респондентов, слабо выраженную — у 25,2 %, выраженную — у 5,3 %.

Ярко выраженная склонность к агрессивному виктимному поведению наблюдается у 11,6 % испытуемых, которые склонны попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения (оскорбление, клевета, издевательство и т. д.). Для них характерно намеренное создание или провоцирование конфликтной ситуации. Их поведение может являться реализацией типичной для них антиобщественной направленности личности, в рамках которой агрессивность проявляется по отношению к определенным лицам и в определенных ситуациях (избирательно), но может быть и «размытой», т. е. неперсонифицированной по объекту. Наблюдается склонность к антиобщественному поведению, нарушению социальных норм, правил и этических ценностей, которыми зачастую субъект пренебрегает.

Ниже нормы данный показатель у 30,5 % учащихся, для которых характерно снижение мотивации достижения, спонтанности. Возможна высокая обидчивость, хороший самоконтроль, стремление придерживаться принятых норм и правил; стабильность в сохранении установок, интересов и целей.

Аутодеструктивное поведение в высокой степени демонстрируют 17,9 % опрошенных. Для такого типа виктимной личности характерны жертвенность, связанная с активным поведением человека, провоцирующим ситуацию виктимности своей просьбой или обращением. Ниже нормы показатель аутодеструктивного поведения выявлен у 35,8 %. Он свидетельствует о повышенной заботе о собственной безопасности, стремлении оградить себя от ошибок, неприятностей. Данная позиция может приводить к пассивности личности по принципу «лучше ничего не делать, чем ошибаться». Характерна повышенная тревожность, мнительность, подверженность страхам.

Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению, характеризующемуся жертвенным поведением, социально одобряемым и зачастую ожидаемым, наблюдается у 15,7 %. Показатели ниже нормы отмечены у 33,6 % респондентов, данный тип личности характеризуется пассивностью, равнодушием к тем явлениям, которые происходят вокруг него. У 30,5 % лиц выявлена склонность к независимости, обособленности.

Модель не критичного виктимного поведения демонстрируют 13,6 % респондентов. К данной группе относятся лица, демонстрирующие неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации. 38,9 % респондентов, наоборот, вдумчивы, осторожны, стремятся предугадывать возможные последствия своих поступков. Самореализация в этом случае значительно затруднена, может появляться социальная пассивность, приводящая к неудовлетворенности своими достижениями, чувству досады, зависти.

В результате исследования склонности к виктимному поведению мы можем отметить, что более всего учащиеся, принявшие участие в опросе, склонны к агрессивному (30,5 % от виктимной выборки), аутодеструктивному (47,2 %), гиперсоциальному (41,6 %) и не критичному (36,1 %) виктимному поведению, в то время как зависимая и реализованная виктимность почти не проявились (по 2,7 %). Обратим внимание на последний факт практического отсутствия реализованной виктимности, который свидетельствует о еще не сформированной виктимной установке. При наличии высоких показателей по другим шкалам данный факт говорит о необходимости виктимологической профилактики в данной выборке и дает хорошие прогнозы на ее успешность, так как внутренняя готовность личности действовать в соответствии с виктимологической установкой еще не сформирована и есть реальный шанс предотвратить ее формирование.

Для исследования смысложизненных ориентаций в виктимных и невиктимных выборках использован модифицированный А. Н. Леонтьевым тест «Цель в жизни» Д. Крамбо и Л. Махолика [10]. Общий показатель осмысленности жизни у юношей и девушек распределяется следующим образом: 26 % — низкий уровень, 50 % — средний, 24 % — высокий. Испытуемые, у которых выявилась склонность к виктимному поведению, одновременно демонстрируют низкую или среднюю осознанность своей жизни (38,8 и 50), высокий уровень осознанности — 11,1 %, в то время как испытуемые, которые не проявили склонности к виктимному поведению, наоборот, демонстрируют средний и высокий уровни осознанности жизни (47,5 и 32,2), низкий уровень — 20,3 % ($U_{\text{эмп}} = 642; p \leq 0,01$).

По наличию у испытуемых значимой цели в жизни виктимная выборка характеризуется более низкими показателями, в то время

как невиктимная выборка демонстрирует большую целеустремленность в жизни ($U_{\text{эмп}} = 727$; $p \leq 0,01$).

Выборки незначительно различаются по степени удовлетворенности текущей жизненной ситуацией, хотя виктимная выборка переживает большую неудовлетворенность жизнью, чем невиктимная, которая воспринимает процесс своей жизни как более интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом ($U_{\text{эмп}} = 903,5$; $p \leq 0,05$). При этом имеются определенные различия по исследуемым выборкам в оценке пройденного отрезка жизни и степени удовлетворенности самореализацией — невиктимная выборка характеризуется несколько более высокими оценками относительно того, насколько продуктивной была их жизнь ($U_{\text{эмп}} = 758,5$; $p \leq 0,05$).

Выявлены различия в исследуемых выборках относительно представлений юношей (девушек) о себе как о сильной личности, способной строить жизнь в соответствии со своими целями ($U_{\text{эмп}} = 632,5$; при $p \leq 0,01$). Невиктимные респонденты считают себя сильной личностью (Я — хозяйин жизни), обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле, тогда как виктимные респонденты не верят в свою способность контролировать события собственной жизни.

Заключение. По результатам эмпирического исследования выявлено, что лишь незначительная часть современных юношей и девушек в возрасте от 15 до 18 лет имеют высокую степень осознанности собственной жизни и считают себя полноправными хозяевами своей судьбы, способными принимать волевые решения и нести за них ответственность. Большинство не задумываются над происходящим вокруг, не ставят вопросы о своем предназначении, а если и ставят, то не думают об этом всерьез, будучи увлечены минутными удовольствиями (гаджеты, социальные сети и пр.).

При уже имеющейся в наличии склонности к виктимному поведению более всего молодые люди демонстрируют агрессивное, аутодеструктивное, гиперсоциальное и некритичное виктимное поведение. Результаты исследования подтверждают теорию о деформированной ценностно-смысловой сфере у молодого человека с формирующейся виктимной направленностью: как правило, он имеет низкую степень осознанности жизни, не задумывается над

глобальными проблемами, проявляет фатализм, неверие в способность контролировать события собственной жизни и убежденность, что жизнь неподвластна сознательному контролю.

Обращает внимание факт отсутствия реализованной виктимности, т. е. внутренняя готовность личности действовать в соответствии с виктимологической установкой еще не сформирована. Таким образом, следует признать назревшую необходимость в специальной психологической работе (просвещение, консультирование, коррекция) среди педагогического коллектива, а также родителей.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010).

Список цитируемых источников

1. *Ривман, Д. В.* Виктимология / Д. В. Ривман, В. С. Устинов. — СПб. : Юрид. центр пресс, 2000. — 332 с.
2. *Шульга, М. П.* Девиантная виктимность несовершеннолетних / М. П. Шульга // Науч. тр. / Респ. ин-т высш. шк. — Минск, 2015. — № 15, ч. 2. — С. 232—237.
3. *Андронникова, О. О.* Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика : монография / О. О. Андронникова. — Новосибирск, 2005. — 300 с.
4. *Ануфриева, Т. К.* Взаимосвязь виктимности и самооценки личности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Т. К. Ануфриева // Электрон. б-ка Моск. гос. психол.-пед. ун-та. — Режим доступа: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=237681>. — Дата доступа: 11.12.2018.
5. *Бубнова, И. С.* К вопросу о социально-педагогической виктимности современных подростков / И. С. Бубнова // Глаголь правосудия. — 2016. — № 2. — С. 21—27.
6. *Вишневецкий, К. В.* Виктимологическая характеристика несовершеннолетних / К. В. Вишневецкий // Теория и практика обществ. развития. — 2015. — № 21. — С. 93—95.
7. *Франк, Л. В.* Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии / Л. В. Франк, Тадж. ун-т им. В. И. Ленина. — Душанбе : Ирфон, 1977. — 240 с.
8. *Вишневецкий, К. В.* Классификация виктимности / К. В. Вишневецкий // Теория и практика обществ. развития. — 2014. — № 2. — С. 417—418.
9. Министерство внутренних дел Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.mvd.gov.by>. — Дата доступа: 05.04.2019.
10. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла / Д. А. Леонтьев. — 2-е изд., испр. — М. : Смысл, 2003. — 488 с.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

Н. В. Белозерцева

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
инклюзивного высшего образования «Московский государственный
гуманитарно-экономический университет», Москва, Российская Федерация*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается понятие «мотивация профессиональной деятельности» как цель для профессионального обучения студентов факультета иностранных языков. Раскрываются особенности данной мотивации, причины ее низкой сформированности у студентов-инвалидов и способы повышения в условиях инклюзивного образования. Описывается экспериментальная работа по повышению мотивации профессиональной деятельности у студентов.

Ключевые слова: высшее учебное заведение инклюзивного образования; готовность к профессиональной деятельности; мотивация профессиональной деятельности; студенты-инвалиды; ограниченные возможности здоровья; учебная мотивация.

Библиогр.: 11 назв.

N. V. Belozertseva

Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russian Federation

FORMATION OF MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY AT DISABLED STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article considers the concept of “motivation of professional activity” as a goal for professional training of students of the faculty of foreign languages. The features of this motivation, the reasons for its low formation among students with disabilities and ways to improve in an inclusive education are revealed. The experimental work on increasing the motivation of professional activity in students is described.

Key words: higher education institution of inclusive education; readiness for professional activity; motivation of professional activity; students with disabilities; limited health options; learning motivation.

Ref.: 11 titles.

Введение. Формирование мотивации к учебной деятельности — одна из наиболее обсуждаемых проблем в современной психологии и педагогике. Она является отправной точкой для управления учебным процессом. Преподавателю всегда нужно учитывать уровень сформированности мотивационной сферы студентов, поскольку именно в ней заключается движущая сила деятельности субъекта. Важно рассматривать проблемы формирования мотивационной сферы личности в инклюзивной учебной среде, поскольку студенты-инвалиды с различными нозологиями, находящиеся в одной аудитории, требуют особого отношения и тщательного отбора подходов, методов и приемов обучения. В. Д. Байрамов считает, что «необходима системная и методически грамотная работа по преодолению барьеров во всех сферах. В зависимости от нозологии, студент с инвалидностью требует: специальных педагогических методик, учитывающих его потребности; особой коммуникативной среды; прочих необходимых профессионально-ориентированной социализации условий» [1, с. 15]. В этой связи возникают вопросы: «Как организовать обучение иностранным языкам и культурам в условиях инклюзивного высшего образования?», «Как сделать профессиональную подготовку студентов-филологов с нозологией опорно-двигательного аппарата (НОДА) более эффективной?», «Должны ли стратегии формирования мотивации студентов-инвалидов отличаться от стратегии ее формирования у здоровых студентов в условиях учреждения инклюзивного высшего образования?»

Методологическая основа исследования: труды Н. А. Бакшаевой, А. А. Вербицкого, Т. О. Гордеева, Л. М. Кулагиной, М. В. Матюхиной, Е. А. Орловой, Е. Н. Осина, Н. М. Симоновой, О. А. Сычева, Л. М. Фридмана (мотивация учения как психологическая проблема); Т. А. Матиса, А. К. Марковой, М. С. Миримановой, А. Б. Орлова В. А. Слостенина, Ф. В. Шарипова (педагогические аспекты формирования мотивации учения); Н. Т. Ерчака, И. А. Зимней, И. А. Мазаевой (психология обучения иностранным языкам); Ю. В. Гилясева, В. А. Климчука, М. А. Паркера, Ж. И. Подоляк, Дж. Салливана, В. Т. Холмса (мотивационный дискурс); Н. В. Гальсковой, Ж. В. Ганиева, Н. Ф. Коряковцевой, П. В. Сысоева, Р. П. Мильруда, О. Г. Полякова, Т. С. Путиловской (психолого-педагогиче-

ческие аспекты иноязычного образования); Н. В. Вязовой, К. А. Корячева, С. В. Котовской, В. М. Толстошеиной, Е. С. Фоминых (психологические проблемы обучения инвалидов в инклюзивной среде); Е. В. Александровой, В. Д. Байрамова, С. Н. Богатыревой, А. В. Герасимова, И. С. Назметдиновой, Н. А. Ореховской, Д. С. Райдугина, Е. В. Скудняковой (профессиональное обучение студентов-инвалидов в инклюзивной среде); О. П. Алексеевой, Н. В. Белозерцевой, В. С. Джабраиловой, Е. А. Насоновой, Л. Н. Осиковой, Т. И. Галеевой (формирование мотивации к изучению иностранных языков и культур в условиях инклюзивного высшего образования). Анализ трудов вышеперечисленных авторов показал, что в современном научном знании практически не ведутся исследования формирования мотивации к осуществлению профессиональной деятельности у студентов-инвалидов.

Основная часть. *Целью* данного исследования является разработка и апробирование комплекса мероприятий, направленных на формирование мотивации к осуществлению профессиональной деятельности у студентов-инвалидов факультета иностранных языков в условиях инклюзивного образования. Для достижения поставленной цели нужно было решить следующие *задачи*:

- 1) определить понятие «мотивация к осуществлению профессиональной деятельности», ее основные черты, способы измерения;
- 2) выявить уровень мотивации к осуществлению профессиональной деятельности у студентов-инвалидов, обучающихся на факультете иностранных языков Московского государственного гуманитарно-экономического университета;
- 3) разработать комплекс мероприятий, направленных на формирование мотивации к осуществлению профессиональной деятельности у студентов-инвалидов факультета иностранных языков, обучающихся в условиях инклюзии;
- 4) провести апробацию и выявить эффективность разработанного комплекса мероприятий.

В процессе исследования применялись *методы*: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение и обобщение педагогического опыта, анкетирование, пробное обучение.

Под мотивацией профессиональной деятельности мы будем понимать направленность индивида на осуществление трудовой деятельности, его заинтересованность в ней. Вслед за Е. П. Ильиным мы полагаем, что «мотивы, связанные с трудовой деятельностью человека, можно разделить на три группы: мотивы трудовой деятельности, выбора профессии и выбора места работы» [2]. Поскольку студенты, обучающиеся в вузе, как правило, не выбирают постоянного места работы, полагаем, что для них более актуальны первые две группы мотивов. При этом считается, что источниками мотивов трудовой деятельности могут быть «побуждения общественного характера», «получение определенных материальных благ» и «удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации» [2]. На мотив выбора профессии влияет ее престиж, интерес к данному виду деятельности, способности и успешность человека.

Уже на этапе овладения профессиональными навыками можно выявить, кто из студентов заинтересован в них. Прежде всего *наблюдение* за практической деятельностью студентов может позволить выявить мотивированность студентов. Студенты с высокой мотивацией с интересом участвуют во всех занятиях, их деятельность связана с достижением поставленной цели (например, выполнить перевод текста максимально хорошо). В случае, если задание было выполнено не на должном уровне, они готовы исправить его, откорректировать, так как не испытывают удовлетворения от недостаточно хорошо выполненной работы. *Хронометрирование* позволяет выявить количество времени, которое студент по собственной инициативе потратил на достижение результата, что может быть косвенным свидетельством об уровне мотивации. *Анкетирование* и *беседа* со студентами и их родителями позволят преподавателям и психологам понять осознаваемые мотивы. *Анализ профессиональной активности и достижений* студентов (степень вовлеченности в практическую деятельность, участия в профессиональных конкурсах) является еще одним способом изучения мотивации, используемым в данном исследовании. Кроме того, были использованы специально подобранные (экспериментальные) ситуации на столкновение мотивов [3, с. 9]. Например, студенту предлагалось на выбор задание

осуществить перевод сайта вуза либо выполнить учебное упражнение из пособия. В первом случае он имел дело с реальным заказом потребителя, во втором — учебное упражнение.

Рассмотрим *общие тенденции* мотивационной направленности у студентов вузов.

Сначала следует отметить, что мотивация к учению у студентов в вузе отличается от мотивации школьников. Многие исследования выявляют снижение уровня учебно-познавательной мотивации у студентов, что связано, с одной стороны, с переосмыслением собственных жизненных приоритетов, с другой стороны, зачастую с неготовностью сделать выбор будущей профессии и неосознанным выбором учебного заведения. У студентов позже наблюдается более высокая мотивация к учебной деятельности. Особенно это характерно для тех студентов, которые обладают высоким интеллектуальным развитием, хорошо сформированными нравственной, волевой и эмоциональной сферами личности. Еще одной проблемой формирования мотивации в вузе является вопрос о переходе учебно-познавательной мотивации к мотивации к профессиональной деятельности. Дело в том, что в учебном процессе студенты выполняют иную роль, нежели они будут исполнять по окончании вуза, и, если профессиональные компетенции будут сформированы у студента недостаточно хорошо, он будет не готов к профессиональной деятельности.

Иными словами, изначально, имея высокую учебную мотивацию, студенты проходят через кризис мотивационной сферы примерно на II—III курсах обучения. Как показывают исследования, это обусловлено тем, что изучаемый материал усложняется, увеличивается научная и профессиональная направленность обучения, новизна, что «нередко вызывает определенные сложности, особенно у студентов, испытывающих трудности с адаптацией» [3, с. 11—12].

Мотивация к осуществлению учебной и профессиональной деятельности у студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью требует особенно пристального внимания со стороны педагогов и психологов. Это вызвано рядом причин. Прежде всего, у студентов с ОВЗ нередко наблюдается деформация личности [4]. Это проявляется в виктимности, слабой

развитости волевой сферы, неуверенности в себе, что приводит к выученной беспомощности — состоянию, при котором индивид демонстрирует пассивное поведение, не предпринимая попыток к улучшению ситуации. Данное состояние является существенным фактором, замедляющим и затрудняющим образовательный процесс в условиях инклюзии.

У студентов-инвалидов мотивация, по мнению Е. В. Фоминых, чаще всего слаборазвита, при этом мотив достижений редуцирован, а мотив избегания неудач доминирует. Поэтому студенты-инвалиды склонны к отказу от борьбы. Они, как правило, безынициативны, апатичны, внушаемы, склонны к подражанию. Сфера их потребностей и интересов узка по сравнению со здоровыми однокурсниками. Среди прочих деформаций личности у студентов с ОВЗ Е. В. Фоминых выделяет изменение содержания ведущего мотива учебной деятельности, замещение его содержанием более низкого мотива либо новым мотивом; обеднение и упрощение деятельности и её целевой структуры; бедность содержания самосознания, выраженные расхождения между образами реального и идеального «Я», снижение уровня самоконтроля, нарушение критичности, преобладание экстернального локуса контроля, неустойчивую и неадекватную самооценку, высокую интровертированность, негативные фиксированные установки, комплексы, психотравмы [4]. Безусловно, все вышеперечисленное будет негативно влиять на уровень сформированности мотивации у студентов с НОДА к профессиональной деятельности.

Учитывая описанные особенности мотивационной сферы студентов с НОДА, можно предложить следующие способы формирования мотивации к будущей профессии.

Прежде всего, необходимо способствовать повышению уверенности в себе. В этой связи на кафедре романно-германских языков был разработан и проведен ряд мероприятий.

1. Пересмотрено содержание дисциплин «Теория перевода», «Специальное страноведение», «Язык делового общения». В них были внесены задания, аналогичные тем, которые выпускникам предстоит выполнять в своей профессиональной деятельности. «Для эффективного осуществления своих профессиональных функций будущие специалисты уже в процессе обучения долж-

ны получить такую подготовку, структура и содержание которой изоморфны видам предстоящей профессиональной деятельности» [5, с. 39]. Это позволило сформировать психологическую готовность у студентов к предстоящей трудовой деятельности.

2. Организованы фотовыставки «Иностранные языки в нашей жизни», «Первые шаги в профессии» [6]. Студенты с НОДА, не способные пока конкурировать со своими здоровыми однокурсниками, могли почувствовать, прожить ситуацию успеха в конкретной отрасли знаний или профессии, демонстрируя свои фотографии в социальных сетях и на специально оформленных выставках. Кроме того, у студентов появилась возможность побеседовать со своими однокурсниками о проблемах, с которыми те сталкиваются, а также о способах их решения.

3. В рамках изучаемых дисциплин организовано изучение текстов мотивационного дискурса [7], авторы которых делятся собственными секретами успеха. Наиболее яркими представителями, речи которых нами изучаются в учебном процессе, являются Ник Вуйчич, Стив Джобс, Роберт Кийосаки, Адама Гранта. Также полезным для развития уверенности в себе является изучение биографий людей с инвалидностью, преодолевших себя и достигших определенных высот в своей профессии. Одной из разновидностей заданий может служить составление собственной мотивационной речи о своих достижениях в той или иной сфере деятельности. Речь мотивационных ораторов часто наполнена описанием собственных эмоций до успеха и во время успеха, что создает возможность для рефлексии. При этом важно, чтобы преподаватель умел словом воодушевить, вдохновить студентов на участие в различных мероприятиях, поскольку экспериментально была доказана связь между владением руководителем мотивационным дискурсом и успешностью работы коллектива [8].

4. Встречи с профессионалами. В рамках проведения Фестиваля языков и культур на факультете иностранных языков были организованы встречи с маститыми переводчиками. Студенты-инвалиды вместе со здоровыми студентами могли поинтересоваться способами решения наиболее острых для них проблем, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности. Иногда перед встречами со студентами проводились беседы,

в ходе которых они знакомились со статьями и книгами известных лингвистов. Например, перед встречей с С. Г. Тер-Минасовой в библиотеке иностранных языков студенты познакомились с отдельными отрывками из ее мемуаров «Записки динозавра» [9], в которой описывались первые исследования и эксперименты машинного перевода в СССР, что стало прекрасной темой для разговора.

5. Посещение профессиональных конкурсов. Например, для студентов МГГЭУ была организована экскурсия в МГУ им. М. В. Ломоносова на конкурс синхронных и последовательных переводчиков “Cosines-ri”, в ходе которой они смогли познакомиться с работой будущих коллег, поучаствовать в мастер-классах, проводимых лучшими переводчиками, а также послушать лекции профессоров ведущих лингвистических вузов России. Важно отметить, что организаторы данного конкурса обеспечили возможность следить за конкурсом удаленно, в онлайн-режиме, что позволило даже маломобильным студентам понаблюдать за работой профессионалов. Кроме того, жюри конкурса подробно анализировало выступление каждого участника, регламентируя его оценку. Это позволило каждому студенту понять основные требования, предъявляемые к переводчику на современном этапе.

6. Профессиональные конкурсы и викторины в новом формате (переводческий батл, квест по страноведению [10]) и т. д. Важно при этом использовать командные формы соревнований, поскольку именно в команде студенты учатся чувствовать ответственность друг за друга, понимать, что от вклада каждого зависит успех всей команды в целом. Было опытным путем доказано, что «использование подобных современных педагогических технологий в учебном процессе высшего образования способствует интенсификации процесса обучения и воспитания, положительно влияет на формирование и самореализацию личности студента, помогает созданию универсальной образовательной среды в высшей школе» [10, с. 104].

7. На мотивацию студентов влияет также возможность участия в академической мобильности [11]. Именно интегрируясь в общемировой социум, студент может осознать важность получения профессионального образования и сравнить уровень профессионализма собственного с существующим в нашей стране и за рубежом.

Заключение. Эти и другие мероприятия проводились кафедрой романно-германских языков с 2016 по 2019 год в рамках празднования профессиональных дней (Дня переводчика, Дня учителя), что также способствовало осознанию студентом-инвалидом собственной причастности к цеху переводчиков. В результате проводимого эксперимента нами было выявлено, что треть студентов (из 120 участвующих) начали проявлять интерес к профессиональным конкурсам и мастер-классам. Качество исследовательских работ улучшилось примерно у 81 % студентов. Начали проявлять инициативу в организации профессиональных проектов 15 % студентов. Около 20 % студентов продолжили обучение в магистратуре, аспирантуре, профессиональных курсах. Таким образом, разработанный и примененный нами комплекс мероприятий способствует повышению мотивации профессиональной деятельности студентов с ОВЗ.

Список цитируемых источников

1. *Байрамов, В. Д.* ФГБОУИ ВО «МГТЭУ» от сегрегации к инклюзии за четверть века / В. Д. Байрамов // Инвалид в XXI веке: образование, трудоустройство, социальная интеграция : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гос. гуманитар.-экон. ун-т. — М., 2015. — С. 14—18.
2. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы [Электронный ресурс] / Е. П. Ильин. — Режим доступа: https://bookap.info/book/ilin_motivatsiya_i_motivy/gl58.shtml. — Дата доступа: 09.06.2019.
3. Особенности формирования мотивации к изучению иностранных языков и культур в условиях инклюзивного высшего образования : коллектив. моногр. ; под общ. ред. Н. В. Белозерцевой и С. Н. Богатыревой. — М. : МГТЭУ, 2019. — 170 с.
4. *Фоминых, Е. С.* Психологический анализ рисков виктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в профессионально-образовательной среде [Электронный ресурс] / Е. С. Фоминых // Грани познания. — 2012. — № 2 (16). — Режим доступа: www.grani.vspu.ru/avtor/370. — Дата доступа: 09.06.2019.
5. *Алипичев, А. Ю.* Подходы к дизайну дистанционного курса делового иностранного языка / А. Ю. Алипичев // Содержание языковой подготовки: от школы к успеху и карьере : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., г. о. Химки, 2 апр. 2019 г. — М. : Университет. кн., 2019. — С. 37—46.
6. *Белозерцева, Н. В.* Фотовыставка как инновационный метод формирования мотивации к изучению иностранных языков у студентов с ОВЗ / Н. В. Белозерцева, М. П. Фомичева // International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics “Motivation. Way to the Future”, the 25th of May,

2016, Geneva (Switzerland). — Geneva (Switzerland) : Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists “Science”, 2016. — P. 6—10.

7. *Белозерцева, Н. В.* Дидактический потенциал англоязычного мотивационного курса / Н. В. Белозерцева // Больше, чем английский: профессиональные подходы к обучению профессионалов : сб. науч. тр. и материалов Междунар. науч.-практ. конф. / Центр иностр. яз. и межкультур. коммуникации экон. фак. МГУ, представительство изд-ва Оксфорд. ун-та и образов. компания RELOD. — М., 2019. — С. 23—28.

8. *Holmes, W. T.* The relationship between behavioural integrity, competence, goodwill, trustworthiness, and motivating language of a principal / W. T. Holmes, M. A. Parker // SCHOOL LEADERSHIP & MANAGEMENT. — 2018. — Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/323539426_The_relationship_between_behavioural_integrity_competence_goodwill_trustworthiness_and_motivating_language_of_a_principal. — Дата доступа: 09.06.2019.

9. *Тер-Минасова, С. Г.* Записки динозавра / С. Г. Тер-Минасова. — М. : Слово, 2015. — 336 с.

10. *Насонова, Е. А.* Образовательный квест по страноведению: особенности организации в условиях вуза инклюзивного образования / Е. А. Насонова, Н. В. Белозерцева, М. П. Фомичева // Человек. Общество. Инклюзия. — 2018. — № 3 (35). — С. 97—104.

11. Problems on Training Specialists in the Social and Economic Area for Intercultural Integration in the Context of Staff Mobility / L. A. Apanasyuk [etc.] // Espacios. — 2017. — V. 38. — № 33. — P. 26. — Режим доступа: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n33/17383326.html>. — Дата доступа: 09.06.2019.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

УДК 159.99

А. В. Болкунов, А. И. Янчий

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь

СТРУКТУРА ОДИНОЧЕСТВА РЕЛИГИОЗНОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены результаты исследования особенностей переживания одиночества у представителей христианства и атеистов. По результатам исследования были построены корреляционные плеяды, показывающие структуру переживания одиночества респондентов.

Ключевые слова: атеизм; одиночество; психология; религия; христианство.

Рис. 3. Библиогр.: 6 назв.

© Болкунов А. В., Янчий А. И., 2020

STRUCTURE OF LONELINESS OF A RELIGIOUS PERSON

The article presents the results of a study of the characteristics of experiencing loneliness among representatives of Christianity and atheists. According to the study, correlative pleiads were constructed, showing the structure of the experience of loneliness of the respondents.

Key words: atheism; Christianity; loneliness; psychology; religion.

Fig. 3. Ref.: 6 titles.

Введение. Тема личного одиночества с самых давних времен беспокоит человека и человечество в целом. В связи с этим изучение и помощь в изменении негативных последствий, вызванных переживанием одиночества, получили большое внимание не только со стороны ученых-теоретиков, но и практиков. Одиночество переживает каждый человек как личность в своей онтологической самости, и в разных срезах своей репрезентации и идентификации. В XXI веке, при массовом использовании сети Интернет и тех внешних технических возможностей общения, которые он предоставляет, современный человек по-прежнему испытывает чувство одиночества, что актуализирует данное тематическое направление. В нашем случае мы обращаем внимание на феномен одиночества личности, идентифицирующей себя как носителя религиозного мировоззрения.

Основная часть. Если подойти к проблеме ретроспективно, первые гипотезы, посвященные чувству одиночества, принадлежат античным ученым-философам Платону и Аристотелю. По их мнению, одиночество выступало в качестве зла, с которым можно бороться только путем наслаждения благами любви и дружбы.

Первые попытки изучить проблему одиночества как состояния человека были предприняты ещё в 1784 году швейцарским философом И. Г. Циммерманом и изложены в трактате «Об уединении». Психологическая трактовка данному феномену была дана в работах Г. Зилбурга, который рассматривал проблему одиночества в рамках психодинамической парадигмы. Он разделял одиночество и уединенность. При этом он отмечал, что уединенность —

это нормальное состояние, которое является приходящим чувством, возникающим как следствие отсутствия конкретного «кого-то». В свою очередь одиночество является непреодолимым, постоянным ощущением, которое постоянно «разъедает сердце человека» вне зависимости от действий и занятий страдающего. Похожих взглядов придерживались Х. Салливан, Ф. Фромм-Рейхман. Они сделали вывод, что одиночество — это патологическое состояние, а корни этой проблемы лежат в глубоком детстве [1, с. 154].

Более поздние работы, которые рассматривают проблему одиночества как психологический феномен, относятся к экзистенциальному направлению. Опираясь на работы представителей психоанализа, экзистенциалисты также рассматривали одиночество как естественное, изначальное состояние человека. Эта неразделимость бытия и переживания одиночества позволила занять данному чувству одну из ключевых ролей в изучении личностных феноменов. Именно в работах экзистенциального психолога К. Мустакаса одиночество впервые было разделено на объективное «истинное одиночество» и субъективное «суэта одиночества». Автор писал, что если объективное одиночество является следствием конкретного одинокого существования, то суэта одиночества — лишь защитный механизм, который позволяет стремиться к обществу и избегать принятия значимых решений. Таким образом, преодоление самого чувства одиночества, а также страха перед ним в экзистенциальном подходе является одной из главных задач, которые необходимо выполнить для позитивной жизни человека.

В рамках экзистенциально-гуманистического направления проблема одиночества изучалась такими психологами, как М. Бубер, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др. Основным нововведением в их исследованиях стали теории о позитивных аспектах чувства одиночества. Так, многие исследователи начали рассматривать феномены «уединение», «отшельничество», «потребность в одиночестве» и др. В это же время к проблеме деструктивного одиночества добавляется понятие «одиночество в толпе», которое характеризуется высоким уровнем дискомфорта от недостаточной близости социальных контактов. Второе важное замечание высказал Н. Е. Покровский, который выделил одиночество как «чуму XX века». Описываемые представителями экзистенциально-гуманистического

направления особенности переживания одиночества позволяют сделать вывод о высокой актуальности этой проблемы в современном обществе. При этом в большинстве случаев количество социальных связей человека не имеет значения, так как в большинстве своём они поверхностны и условны. В жизни человека значимую роль получает процесс преодоления одиночества, так как, по мнению многих авторов, переживание данного чувства позволяет встретиться с миром и с собой.

Рассматривая одиночество, нельзя обойти работы Э. Фромма. Опираясь на психоаналитическую теорию З. Фрейда, Э. Фромм описывал бессознательное человека как продукт отношений между людьми. Согласно его теории, человек изначально на бессознательном уровне стремится избежать чувства одиночества. При этом стремление к социуму Э. Фромм описывает как одну из главных потребностей, удовлетворение которой имеет большое значение в его жизни. Находящемуся в одиночестве человеку, согласно Э. Фромму, свойственны агрессивные реакции на различные стимулы. Таким образом, в данной теории чувство одиночества выступает как неизбежное зло, находясь в котором, человечество и разрушает окружающий мир [2, с. 35].

В свою очередь Э. Фромм описывал способы преодоления одиночества. В работе «Искусство любить» автор рассматривает чувство любви как один из компенсаторов одиночества. При этом важно учитывать, что автор подразумевает именно единение с другими людьми в любви, так как другие, менее близкие, духовные контакты лишь частично избавляют человека от переживания одиночества [3].

Изучая особенности поиска близкого общения как способа бегства от одиночества стоит обратить внимание и на погружение в духовный мир, общение с сущностями, которые там обитают. Одна из первых попыток описать данный процесс в психологии относится к работе экзистенциального философа Мартина Бубера. Так, описывая одиночество как черту личности, ученый выделил два царства, в одном из которых человеку свойственно выстраивать связи с другими людьми, духовными сущностями и всем воспринимаемым миром. Автор выделяет сущность «Вечное Ты», связь с которым и позволяет человеку вырваться из логического мира в реальный, собственный мир, в котором находятся ресурсы

для удовлетворения духовных потребностей. М. Бубер подчеркивал, что именно невозможность встречи с «Ты» и выступает главным фактором отчуждения от всех возможных «Я» и от Бога. Находясь в царстве «Я—Оно», человек сопровождается обособлением от всех других сущностей, которые окружают человека, что и погружает его в неконтролируемое одиночество. При этом в данной теории одиночество выступает как необходимый этап генезиса личности, преодоление которого — «разорвать замкнутый круг одиночества» — единственный путь выйти к Богу. Важно заметить, что состояние одиночества — это состояние выбора: остаться в прошлом (в одиночестве) или войти в мир будущего (общение с Богом) [4].

В философско-теологическом срезе религиозное значение одиночества описывал и С. Кьеркегор. В его теории рассматривается идея о том, что в жизни человек обречен на страдание в одиночестве. Данное чувство, по мнению автора, является замкнутым миром внутри человека, выход из которого затруднителен. При этом, как и другие авторы, датский философ рассматривал спасение от этого чувства в близком общении. Согласно С. Кьеркегору, наиболее близкое общение может быть только с Богом, ведь человек существует лишь для Бога, а Бог — для человека. Таким образом, обретение веры получается наиболее эффективным способом преодоления одиночества. С. Кьеркегор считал, что помимо глубокого общения с Богом в религии человек получает защиту от экзистенциальной пустоты, в этом случае одиночество получает новый смысл и значение в жизни человека [5].

Говоря о религиозном значении одиночества, можно вспомнить про традицию отшельничества, которая обнаруживается в большинстве религий мира. Основные идеи данной традиции можно проследить в работах И. Ялома. Он описывает одиночество как необходимую сепарацию в становлении человека как отдельной личности и его духовного развития. В христианской традиции добровольное одиночество выступает защитой от материалистического мира, который зачастую «опасен и порочен». Эти теории позволяют выделить особый вид переживания одиночества, которое является положительным и способствует развитию и осознанности человека.

Рассматривая современные работы, посвященные позитивно-му переживанию одиночества, нельзя не упомянуть отечествен-

ного психолога Д. А. Леонтьева. Совместно с Е. Н. Осиным он описал чувство уединения как физическую изоляцию, лишённую дискомфорта. Данный вид одиночества является не вынужденным, а принятым, выбранным. Ученые связывают данное чувство с теми состояниями, которые Ф. Перлз, Дж. Бьюдженталь и другие ученые описывали как необходимое состояние, обеспечивающее принятие человеком факта реального собственного одиночества. Согласно экзистенциалистам, после принятия этого состояния человек выходит на новый уровень осознанности и ответственности в своей жизни. По достижении нового уровня своего развития перед человеком появляется возможность выбора дальнейшего жизненного пути, человек по-настоящему может встретиться с Другими и способен на глубокое общение с окружающими людьми, духовными сущностями и собой.

Как можно заметить, многие авторы выделяют не только негативное, но и позитивное одиночество. Зачастую ресурсность одиночества связана с духовной жизнью личности, в частности, с религиозным выбором человека. Вся сложность переживания одиночества, как нам представляется, была отображена в указанной работе Е. Н. Осина и Д. М. Леонтьева, в которой они смогли описать основные конструктивные элементы как положительного, так и отрицательного одиночества.

Была определена цель исследования — изучить структуру одиночества у религиозной личности. Нами использован разработанный Е. Н. Осиным и Д. М. Леонтьевым «Дифференциальный опросник переживания одиночества». Исследование проходило в 2018—2019 годах. В нём приняло участие 46 человек в возрасте от 18 до 60 лет. На основе их религиозного самоопределения выборка была разделена на христиан и атеистов. Для выявления структуры переживания одиночества нами был использован метод ранговой корреляции Спирмена. Для наглядности полученные данные были отображены в виде корреляционных плеяд.

Анализ результатов исследования переживания одиночества у атеистов и христиан позволил нам обнаружить схожие данные по всем шкалам. Для выявления статистически значимых различий между этими двумя группами нами было принято решение провести статистическое сравнение с помощью *U*-критерия Манна—Уитни. Анализ полученных результатов позволяет нам утверждать,

что статистически значимые различия по многим шкалам опросника отсутствуют. На наш взгляд, это может быть следствием того, что христианские традиции имеют глубокие корни в нашей культуре. В свою очередь, это сказывается на принятии всеми жителями, независимо от их религиозности, многих традиций христианства.

При этом важно заметить, что нами также обнаружены незначительные различия по некоторым шкалам. Так, шкала «Потребность в компании» у представителей христианства имеет показатель выше среднего (2,06), в то время как у атеистов эта субшкала ниже среднего (1,85). Это может быть свидетельством того, что для христиан является более значимым находиться в контакте с единомышленниками, в общении с другими людьми. Также, анализируя полученные данные, следует отметить, что для атеистов более характерно «отчуждение», «общее переживание одиночества» и «позитивное одиночество». Эти результаты позволяют нам предположить, что атеисты не только чаще христиан испытывают вынужденную изоляцию, но и более склонны находить в ней ресурс. Вместе с тем представители христианства имеют большую склонность искать для себя достаточно близкое общение (с людьми или с Богом), а потому им нет необходимости оставаться и проводить время наедине с собой (рисунок 1).

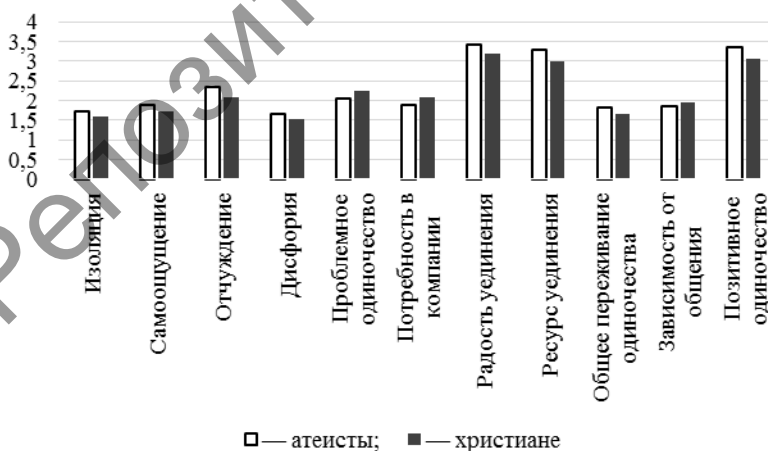


Рисунок 1 — Особенности переживания одиночества у атеистов и христиан

Таким образом, представители христианства являются более вовлеченными в социальную и традиционную христианскую жизнь, чем атеисты. Реже находясь в одиночестве, христиане менее склонны расценивать одиночество как ресурсное состояние.

Нами также был проведен корреляционный анализ полученных данных, что позволило обнаружить структуру одиночества у христиан. Для наглядности полученных результатов нами были составлены корреляционные плеяды. Полученная структура имеет два ядра, которые не связаны между собой. Она включает все аспекты одиночества, связанные между собой средней и сильной тесноты связями при $p > 0,5$, из которых три связи являются отрицательными (рисунок 2).

Авторы методики Е. Н. Осин и Д. М. Леонтьев выделяют объединяющие шкалы: «Позитивное одиночество», «Зависимость от общения» и «Общее переживание одиночества» [6].

В нашем исследовании было установлено, что «позитивное одиночество» имеет всего три связи, в то время как его субшкала «радость уединения» — четыре. При более детальном изучении можно заметить, что отрицательные связи «радости уединения»

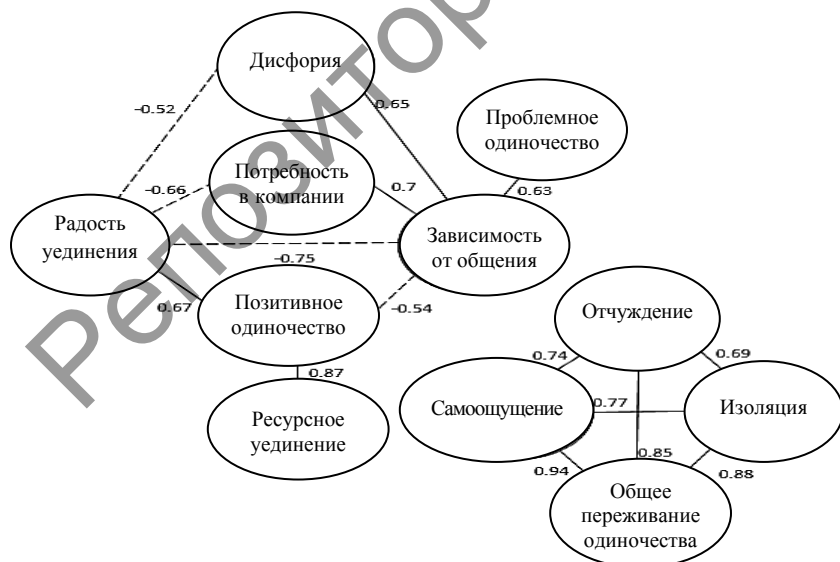


Рисунок 2 — Структура переживания одиночества представителями христианства

с «дисфорией» и «потребностью в компании» могут выступать в качестве свидетельства того, что в жизни христиан стремление находиться в социуме, как и болезненное одиночество, негативно влияет на принятие чувства одиночества, как конструктивного состояния. Данное умозаключение также подтверждает средняя отрицательная связь между такими проявлениями одиночества, как «позитивное одиночество» и «зависимость от общения».

Прямая связь «зависимости от общения» с «дисфорией» и «проблемным одиночеством» может выступать в качестве доказательства того, что фрустрация чувства близости с обществом не только ввергает человека в негативное чувство одиночества, но и имеет негативную оценку изолированным человеком. Ядро связей с «общим переживанием одиночества» в рамках данной работы не рассматривается, так как, согласно методическим рекомендациям к опроснику, оно носит нормативный характер.

Похожая структура чувства одиночества была получена и при изучении респондентов-атеистов (рисунок 3).

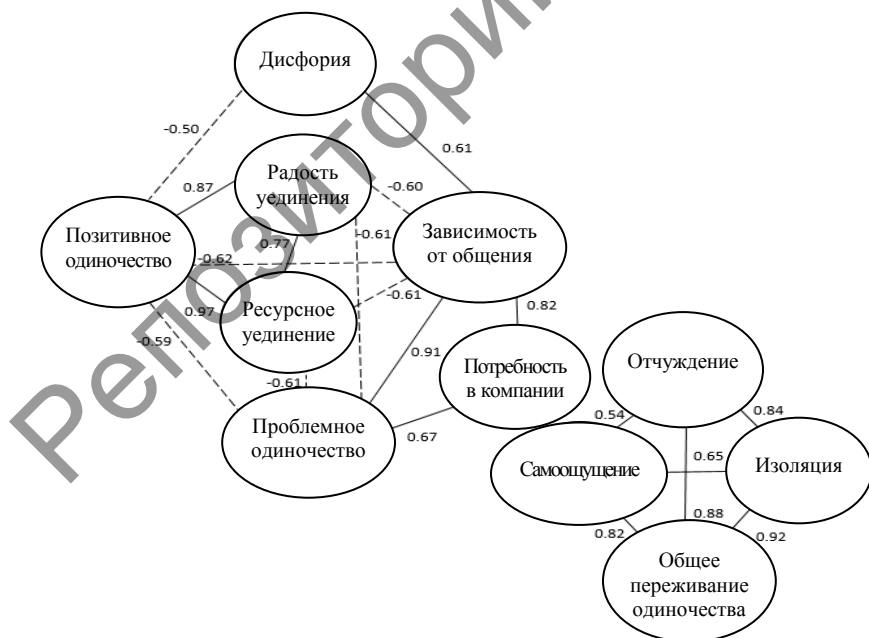


Рисунок 3 — Структура переживания одиночества респондентами-атеистами

Выявленная нами структура также имеет два ядра, которые не связаны между собой. Одно ядро также включает в себя основную шкалу и все субшкалы, которые входят в состав «общего переживания одиночества».

При этом второе ядро, которое объединяет «позитивное одиночество» и «зависимость от общения», имеют некоторые особенности. Во-первых, «проблемное одиночество» имеет три отрицательные связи с «ресурсным уединением», «позитивным одиночеством» и «радостью уединения». Это может указывать на то, что в отличие от христиан, которые способны спастись от разрушительного воздействия изоляции в общении с духовными сущностями, атеисты более склонны искать ресурс и пользу в переживании этого чувства. Во-вторых, у атеистов «проблемное одиночество» имеет прямую связь с «потребностью в компании». Это может свидетельствовать не просто о попытках избежать социальной изоляции, но и в целом о негативной оценке самой изоляции как объективной ситуации. Наконец, «радость уединения» имеет прямую связь с «ресурсным уединением», что также подтверждает наше предположение о тенденции атеистов не избегать одиночества, а использовать его с пользой для личности.

Заключение. Проведенное исследование позволяет утверждать, что, несмотря на отсутствие значимых различий в разных показателях переживания одиночества, для христиан и атеистов характерны разные способы переживания этого чувства. Верующие люди склонны искать общения с другими людьми и с Богом, атеисты ищут ресурс внутри переживания одиночества. При этом атеисты более часто пребывают в состоянии вынужденной изоляции, а потому и более часто сталкиваются с негативными сторонами чувства одиночества.

Список цитируемых источников

1. *Покровский, Н. Е.* Лабиринты одиночества / Н. Е. Покровский ; пер. англ. ; сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. — М. : Прогресс, 1989. — 624 с.
2. *Фромм, Э.* Искусство любить: исследование природы любви / Э. Фромм. — М. : АСТ, 2015. — 256 с.
3. *Бубер, М.* Два образа веры / М. Бубер ; пер. с нем. ; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. — М. : Республика, 1995. — 464 с.
4. *Фромм, Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм. — М. : АСТ, 2004. — 256 с.

5. Кьеркегор, С. О. Жизнь. Философия. Христианство / С. О. Кьеркегор ; сост. и пер. с англ. И. Басс. — СПб. : Дмитрий Буланин, 2004. — 243 с.

6. Осин, Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Психология. — 2013. — Т. 10, № 1. — С. 55—81.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

УДК: 159.9.07

И. В. Ворошилина

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА С РАЗНОЙ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ СЕМЬИ ПОВТОРНОГО БРАКА

В статье представлен анализ структуры семьи повторного брака: ее состава, подсистем (холонов), семейной сплоченности и иерархии, гибкости и границ. Описаны взаимоотношения между ее членами (супругами, приемным и родным родителями и ребенком). Объяснены причины существования дисфункциональных процессов в смешанной семье (коалиций, разобщенности, перевернутой иерархии, хаотичности). Рассмотрено психологическое благополучие молодых людей, которые выросли в семье повторного брака. Раскрыто, какое воздействие семейная система оказывает на психологическое благополучие ее членов.

Ключевые слова: иерархия семьи; межпоколенные коалиции; повторный брак; психологическое благополучие; семейная гибкость; семейная сплоченность; семейные подсистемы; смешанная семья; состав семьи.

Библиогр.: 6 назв.

I. V. Voroshilina

Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank, Minsk, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE CHILD WITH DIFFERENT STRUCTURAL ORGANIZATION OF STEPFAMILY

The article presents analysis of the stepfamily structure: its composition, subsystems (holons), family cohesion and hierarchy, flexibility and boundaries. The article describes the relationship between its members (spouses, stepparent and parent and the child). The reasons for the existence of dysfunctional processes in a stepfamily (coali-

© Ворошилина И. В., 2020

tions, disunity, inverted hierarchy, chaotic) are explained. The psychological well-being of young people who grew up in a stepfamily is considered. The impact of the family system on the psychological well-being of its members has been studied.

Key words: family hierarchy; intergenerational coalitions; remarriage; psychological well-being; family flexibility; family cohesion; family subsystems; stepfamily; family composition.

Ref.: 6 titles.

Введение. Изменения, происходящие в социуме, геополитике, мировоззренческих взглядах на место человека в современном мире, не могут не отражаться на семье как ближайшем психологическом «ретрансляторе» этой информации для каждой отдельной личности. Семья по-своему воспринимает, трактует, воспроизводит и ассимилирует полученный опыт взаимодействия с внешней средой, но есть и общие тенденции реагирования. Разрозненность внутри народов, политическая нестабильность между странами-соседками и миграционные процессы в мире способствуют разобщенности и конфликтности в семейных отношениях, непримиримости в отстаивании тех или иных значимых ценностей, поиске «лучшей жизни» за пределами семьи. Все это в итоге усугубляет кризис современной семьи, приводит к поиску новых форм совместного функционирования, нарушению неприкосновенности ее границ, обесцениванию ее роли в формировании успешной личности.

Широкое распространение получили такие формы семьи, как гостевой («брак выходного дня»), сепаратный (раздельное проживание супругов), открытый (разрешенные измены с обеих сторон при сохранении пары) брак, незарегистрированная («гражданский брак») и конкубинатная (женатый мужчина с постоянной любовницей) формы отношений, смешанная семья (или семья повторного брака).

Наибольший интерес и актуальность представляет исследование межличностных отношений в смешанных семьях как наиболее близкой альтернативе традиционной семье. Однако при видимом сходстве структуры и укладе семейной жизни первичная семья и семья повторного брака имеют значимые различия и свою проблематику. Степень изученности смешанной семьи касается описания взаимоотношений, которые складываются между ее чле-

нами, мотивов вступления в брак повторно. Есть исследования, посвященные адаптационной динамике развития отношений в новом союзе. В меньшей мере показаны источники трудностей в таких семьях и то, как это сказывается на формировании личности взрослого ребенка.

Основная часть. Цель исследования — изучить психологическое благополучие ребенка в ситуации повторного брака родителей. Задачи исследования: определение структурных параметров семьи повторного брака, анализ взаимоотношений в подсистемах семьи, выявление дисфункциональных процессов и причин их возникновения в смешанной семье, определение уровня психологического благополучия юношей и девушек из семьи повторного брака в зависимости от ее функционирования.

Методология — системно-гуманистический подход к семье. Методы исследования: анализ психологической литературы о повторном браке и субъективном благополучии как психологических феноменах, семейный системный тест FAST Т. Геринга и методика «Шкала психологического благополучия» (SPW-B) К. Рифф (в адаптации Н. Н. Лепешинского) [1]. В качестве математического метода выступал корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Категорией, которая наиболее полно отражает субъективное самочувствие человека в настоящий момент времени, является психологическое благополучие личности. Многие авторы (А. Маслоу, М. Мюррей, Т. Сейферт, Э. Фромм, В. Франкл, Б. Эванс и др.) в попытке отыскать наиболее емкое и однозначное определение данному феномену сошлись на том, что это интегративное, относительно устойчивое, значимое переживание человеком отношения к собственной жизни [2].

Психологическое благополучие включает позитивное отношение к себе и положительные отношения с другими людьми, пронизанные заботой и доверием, автономию как способность следовать собственным убеждениям, компетентность в организации окружения как готовность выполнять требования повседневной жизни, личностный рост как чувство постоянного развития и самореализации, цели в жизни, наделяющиеся смыслом [3].

Это состояние формируется в процессе взаимодействия человека с другими людьми.

Семья как целостная система гармонично функционирует при взаимодействии всех своих частей и дает «сбои» в ситуации кризиса, требующего от членов семьи качественных перемен при переходе на более сложный уровень развития. Поэтому проблемы в повторном браке связываются ни с отдельным членом семьи, а с процессами ассимиляции и адаптации к изменившимся условиям жизни, происходящими со всей семейной системой на разных стадиях ее жизненного цикла.

Структурные элементы семьи — ее подсистемы (холоны): индивидуальная, супружеская, родительская, детско-родительская, sibлинговая. Баланс в отношениях на горизонтальных уровнях зависит от невмешательства в функционирование холонов на вертикальном уровне. Связано это с большим напряжением и тревогой в отдельных подсистемах семьи, вследствие чего происходит «втягивание» в решение проблем между двумя кого-то третьего для укрепления собственных позиций или из-за нехватки поддержки и внимания, что приводит в дальнейшем к формированию и закреплению устойчивых и деструктивных для открытого эмоционального и коммуникативного обмена членов семьи межпоколенных коалиций.

Описать семью можно параметрами: состав, сплоченность, иерархия, гибкость, роли, границы. Состав — это количество человек, совместно проживающих в семье. Сплоченность рассматривается как выраженность эмоциональных связей, привязанностей или изолированность членов семьи друг от друга, совместность в выполнении тех или иных задач семьи. Иерархия «задает» правила и «распределяет» роли в семье. С ней связано главенство, благодаря которому осуществляются дисциплинарные воздействия и контроль. Гибкость показывает степень адаптивности семьи к меняющимся условиям среды. Границы — это гласные и негласные договоренности по поводу функционирования семьи: внутренние — между подсистемами, внешние — между семьей и средой. Чем более сбалансированы все структурные компоненты системы, тем жизнеспособней семья: адекватно, своевременно и гибко реагирует на внутренние и внешние стрессоры [4; 5].

Как правило, именно из-за высокой напряженности вследствие отсутствия сбалансированных отношений в семье и неспособности справиться с задачами жизненного цикла семьи возникают семейные дисгармонии и последующий распад системы. Переработанный опыт потери целостности семьи и при этом неудовлетворенность положением дел в неполной семье, психологическая готовность к поиску новой любви, заботы и внимания со стороны противоположного пола и потребность создать «полноценную семью» приводят бывших супругов со временем ко вступлению в повторный брак.

Вновь образованная семья называется смешанной или семьей повторного брака. Такая семейная система существует по своим собственным законам, поскольку «отягощена» опытом прошлых отношений, но включает в себя те же самые структурные элементы, позволяющие описать особенности ее функционирования [6].

На основании проведенного системного теста и результатов исследования, полученных на выборке молодых людей раннего юношеского возраста (в количестве 88 человек), проживающих в семьях повторного брака, были выявлены следующие общие закономерности.

Состав семьи определяет семейную сплоченность. С увеличением численности членов семьи наблюдается тенденция к снижению тесных связей между ними ($r_s = 0,286 > r_{кр} = 0,28$), что уменьшает напряженность в подсистемах, взаимозависимость или чрезмерную вовлеченность в дела друг друга, поддерживает границы индивидуальных холонов.

Можно предположить, что проживание рядом членов расширенной семьи или появление сиблинга в повторном браке становится ценным ресурсом для первого ребенка в плане дополнительной поддержки, проявления им самостоятельности и взросления. Однако нужно признать, что в неблагоприятной ситуации конфликтного взаимодействия такой состав может приводить и к разобщенности в семейной системе.

Чем более оптимальными по эмоциональной близости являются отношения между супругами, тем лучше налажен контакт приемного родителя и ребенка ($r_s = 0,522 > r_{кр} = 0,28$), родного родителя и ребенка ($r_s = 0,323 > r_{кр} = 0,28$). Чем слаженней функцио-

нирует супружеская подсистема, тем лучше складываются эмоциональные отношения и в холоне сиблингов ($r_s = 0,415 > r_{кр} = 0,35$). Чем успешнее взаимоотношения в детско-родительской подсистеме: ребенок с неродным родителем ($r_s = 0,472 > r_{кр} = 0,35$), ребенок с родным ($r_s = 0,411 > r_{кр} = 0,35$), тем благоприятнее условия для формирования крепких дружеских отношений и в сиблинговой подсистеме.

Гармоничные отношения внутри пары не вынуждают искать поддержку и помощь у ребенка или вмешиваться в отношения между детьми. Если ребенок видит любовь и уважение со стороны нового супруга(и) к своему родителю, тогда в его понимании существование смешанной семьи «оправданно и приемлемо». Если супружеские отношения являются конфликтными и не приносящими ощутимого желаемого результата для родителя, то такая семья будет вызывать отторжение, непонимание, неуважение и агрессию, поскольку заставляют еще раз (как и в случае с первичной семьей) переживать негативные чувства и испытывать дискомфорт от сложившейся семейной ситуации.

В свою очередь, семейная сплоченность связана с психологическим благополучием каждого члена семьи. Так, в сплоченных системах молодые люди чувствуют себя более удовлетворенными жизнью и собой ($r_s = 0,295 > r_{кр} = 0,28$), особенно по таким составляющим, как самопринятие ($r_s = 0,387 > r_{кр} = 0,28$) и компетентность в организации окружения, способность управлять ситуацией, решать жизненные задачи ($r_s = 0,324 > r_{кр} = 0,28$).

Немаловажную роль в этом играет степень включенности в семейное взаимодействие приемного родителя. Чем больше налажены эмоциональные связи между отчимом (или мачехой) и ребенком, тем более благополучными себя считают респонденты ($r_s = 0,275 > r_{кр} = 0,22$). Ключевыми компонентами установления с неродным родителем оптимальной эмоциональной близости являются принятие молодыми людьми самих себя ($r_s = 0,344 > r_{кр} = 0,28$), наполненность их жизни целями и смыслами ($r_s = 0,239 > r_{кр} = 0,22$), успешность в выполнении требований повседневной жизни ($r_s = 0,367 > r_{кр} = 0,28$).

Дети, чьи родители, даже будучи в разводе, способствовали сохранению самооценки, уверенности в себе, внутренней гармо-

нии ребенка и позволили максимально нетравматично пережить распад семьи, в будущем, в ситуации повторного брака родителя, ощущают себя более свободно и спокойно, поскольку не сомневаются в чувствах взрослых по отношению к ним. А потому не вступают с приемным родителем в открытую или скрытую конфронтацию и конкурентную борьбу за любовь матери или отца.

Поддержание благополучного психологического самочувствия молодого человека в смешанной семье связано и с фигурой приемного родителя. Отчим или мачеха, благодаря наличию определенных человеческих качеств (надежности, открытости, честности, уравновешенности и др.), проявлению заботы и уважительного отношения к членам семьи, также способствует гармонизации внутреннего мира ребенка, создавая условия для его успешной социализации и индивидуации.

Сплоченность связана и с наличием коалиций в семье. Чем больше нарушены внутренние границы подсистем за счет существования множественных коалиций на вертикальном уровне (ребенка с родителем, родным или приемным, ребенка с прародителем, родителя с прародителем), тем более разобщены члены семьи между собой ($r_s = 0,364 > r_{кр} = 0,28$), тем хуже взаимодействие между супругами ($r_s = 0,75 > r_{кр} = 0,28$) и сиблингами ($r_s = 0,328 > r_{кр} = 0,27$).

Есть также связь между главенством и межпоколенными коалициями ($r_s = 0,245 > r_{кр} = 0,22$). В семье с равноправным главенством супругов при демократическом стиле руководства детьми, где последние в равной мере участвуют в принятии семейных решений, коалиций представлены минимально. И, наоборот, присутствие коалиций и их «вес» в дисгармоничном функционировании семьи велик в ситуации, когда власть принадлежит родителю и ребенку или родителю—прародителю—ребенку. Нарушение иерархии мешает установлению оптимальных связей внутри подсистем: супружеской ($r_s = 0,244 > r_{кр} = 0,22$) и сиблинговой ($r_s = 0,284 > r_{кр} = 0,27$).

Таким образом, супружеским отношениям более вредит наличие скрытых коалиций, чем борьба за лидерство в семье, а построению сиблингами равноправных отношений одинаково сильно мешают коалиции одного или обоих детей с родителем или прародителем и обладание властью, как у взрослого.

Вместе с тем наличие коалиций и перевернутой иерархии в семье (когда ребенок обладает властью большей, чем приемный или родной родитель) не оказывает значимого воздействия на психологическое самочувствие молодого человека.

Семейная гибкость связана с составом семьи ($r_s = 0,455 > r_{кр} = 0,28$). Чем больше семья по составу, тем более изменчивой (даже хаотичной) становится система в различных жизненных ситуациях. Чем менее сплочена семья и имеет внутри себя устойчивые коалиции ($r_s = 0,432 > r_{кр} = 0,28$), тем больше изменчивости правил и лидерства ($r_s = 0,389 > r_{кр} = 0,28$), импульсивности в действиях, непоследовательности в принятии решений в ней присутствует ($r_s = 0,366 > r_{кр} = 0,28$).

Анализируя полученные результаты исследования с точки зрения их практической значимости, можно быть глубоко уверенным в полезности их использования специалистами, работающими с членами семьи повторного брака: 1) для лучшего понимания причин затруднений в отношениях между супругами, в sibлинговой и детско-родительской подсистемах смешанной семьи; 2) для реорганизации дисфункционально существующей системы или поддержания изменений в ней в целях гармонизации отношений, адаптации ребенка к ситуации повторного брака родителя, ассимиляции нового члена семьи в семейную систему и улучшения психологического самочувствия всех ее членов.

Заключение. Причинами проблем в семьях повторного брака часто становятся привычные, устойчиво сформированные шаблоны поведения друг с другом, привнесенные из неполной семьи или доставшиеся «в наследство» от предыдущего «неудачного» брака, имеющие дисфункциональный, но защитный характер, а также пассивная роль приемного родителя в жизнедеятельности вновь созданной системы по собственной (из-за неуверенности) или «не по своей» воле: супруг(а), сознательно или неосознанно, как и дети, может держать отчима (мачеху) на периферии семьи, не наделять должным статусом и не устанавливать достаточно близких взаимоотношений.

Список цитируемых источников

1. *Лепешинский, Н. Н.* Адаптация опросника К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» / Н. Н. Лепешинский // Психол. журн. — 2007. — № 3 (15). — С. 24—37.
2. Health psychology: Theory, Research and Practice / D. Marks [etc.]. — London, 2000.
3. *Seifert, T.* Assessment of the Ryff Scales of Psychological Well-Being [Electronic resource] / T. Seifert // Center of Inquiry in the Liberal Arts. — 2008. — Mode of access: http://liberalarts.wabash.edu/cila/home.cfm?news_id=3570. — Date of access: 15.05.2008.
4. *Минухин, С.* Семьи / С. Минухин, Ч. Фишман ; пер. с англ. А. Д. Иорданского // Техники семейной терапии. — М., 1998. — Гл. 2. — С. 17—34.
5. *Эйдемиллер, Э. Г.* Семья как источник психической травматизации личности / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис // Психология и психотерапия семьи. — 2-е изд., расшир. и доп. — СПб. : Питер, 2000. — 656 с.
6. *Лофас, Ж.* Повторный брак: дети и родители / Ж. Лофас, Д. Сова ; пер. с англ. — СПб. : Питер Пресс, 1996. — 319 с.

Материал поступил в редколлегию 14.11.2018

УДК: 159.922.736.3

О. О. Гонина, М. А. Жарова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет»,
Тверь, Российская Федерация*

ОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В статье представлены результаты исследования связи мотивационной готовности детей к школьному обучению и содержания общения дошкольников с родителями. Описаны результаты корреляционного анализа между переменными, отражающими степень сформированности мотивационной готовности дошкольников, и переменными, отражающими особенности содержания общения детей с родителями. Предложены рекомендации по работе педагогов с родителями в рамках формирования мотивационной готовности детей к школьному обучению.

Ключевые слова: общение; содержание общения; мотивационная готовность к школьному обучению; учебные мотивы.

Библиогр.: 2 назв.

© Гонина О. О., Жарова М. А., 2020

COMMUNICATION OF PRESCHOOLERS WITH PARENTS AS A FACTOR OF MOTIVATIONAL READINESS TO SCHOOLING

The article presents the results of a study of the relationship of motivational readiness of children for school and the content of communication between preschool children and their parents. The article describes the results of correlation analysis between variables that reflect the degree of formation of motivational readiness of preschool children and variables that reflect the characteristics of the content of communication between children and parents. Recommendations on work of teachers with parents within formation of motivational readiness of children for school are offered.

Key words: communication; content of communication; motivational readiness for school; educational motives.

Ref.: 2 titles.

Введение. Вопрос о необходимости определенным образом готовить ребенка к поступлению в школу с давних пор волновал психологов и педагогов, занимающихся проблемой начального обучения. Проблема подготовки ребенка к школе является объектом широкого обсуждения и пристального изучения. Тем не менее многие вопросы, неплохо разработанные в теории, к сожалению, не всегда реализуются на практике. Кроме того, требования к качеству подготовки дошкольника к обучению в школах-гимназиях, школах профильной направленности и возросшие (в связи с этими требованиями) запросы родителей делают акцент на интеллектуальной подготовке дошкольника, развитии навыков чтения и письма, опуская мотивационный уровень развития ребенка, непосредственно влияющий на успешность школьного обучения. Несформированность мотивации учения, отсутствие стремления детей к социальному положению школьника и к учению, как новой социально значимой деятельности, приводит к низкой познавательной активности и, как следствие, к низкому уровню усвоения знаний. Сформированность мотивационной готовности ребенка к школе зависит от многих факторов, среди которых огромное значение имеет семейное воспитание, общение с близ-

кими взрослыми, в первую очередь с родителями. В общении с близкими взрослыми, прежде всего с родителями, дети приобретают свой первый жизненный опыт, элементарные знания и представления об окружающем мире, навыки жизни в обществе, у них формируется отношение к различным аспектам действительности, в том числе и к учению. Исходя из этого, проблема связи общения в семье и мотивационная готовность детей к школе в настоящее время является крайне важной и актуальной.

Основная часть. Мотивационная готовность представляет собой компонент психологической готовности к школьному обучению, который предполагает наличие у детей желания пойти в школу, учиться, выполнять обязанности, связанные с новой позицией школьника в системе социальных отношений. Сформированная мотивационная готовность к школе является важной предпосылкой успешной адаптации ребенка к школе, основным условием принятия им «позиции школьника», а также основой для эффективного восприятия им учебного материала. В структуре мотивационной готовности к школьному обучению выделяют социальные, учебно-познавательные, оценочные, позиционные внешние и игровые мотивы.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении характера связи мотивационной готовности к школьному обучению и содержания общения дошкольников с родителями. Опытной-экспериментальной базой исследования явилось учреждение дошкольного образования «Детский сад № 140 г. Твери». В исследовании приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста и их родители. Диагностика уровня сформированности мотивационной готовности детей осуществлялась посредством применения методик: «Беседа об отношении к школе и учению» Т. А. Нежной и «Методика исследования мотивации учения у старших дошкольников» М. Р. Гинзбурга [1].

В ходе эмпирического исследования по методике «Беседа об отношении к школе и учению» (Т. А. Нежная) мы получили следующие результаты: у 6 детей (20 %) в данной группе испытуемых внутренняя позиция школьника сформирована, отличается содержательным характером. Дети хотят идти в школу, им нра-

вится учиться. Важность, цель и необходимость учения детьми осознается в полной мере. В качестве преобладающих выявлены учебные мотивы, присутствуют четкие представления о школе, дети способны правильно и свободно выражать их в речи, преобладает наличие социальных и учебно-познавательных мотивов обучения. К данной группе относятся дети, у которых стремление стать школьником и хорошо учиться основывается на адекватных представлениях о школе в целом.

Внутренняя позиция школьника сформирована на среднем уровне у 15 испытуемых (50 %). Ответы детей свидетельствуют о положительном отношении к школе, присутствует ориентация на содержательный момент школьной действительности и позицию «хорошего ученика». При этом четко выражен приоритет социального аспекта школьного образа жизни в сравнении с учебным. Желание учиться заменено установкой, что ребенок «должен учиться» и «нужно учиться».

У 30 % дошкольников внутренняя позиция школьника не сформирована. Предпочтение отдается игровой деятельности и дошкольному типу отношений. Отсутствует ориентация на содержание школьно-учебной действительности и смысловая установка принятия нового социального статуса школьника. Дети не осознают цель и важность, школа их привлекает лишь внешними характеристиками: новыми знакомствами и контактами, играми, совместными прогулками, возможностью посещения школьного кружка и пр. Изредка проявляется и наличие негативных установок в отношении школы, отсутствие желания идти в школу.

Таким образом, можем констатировать наличие у преобладающего большинства детей II уровня сформированности внутренней позиции школьника, который характеризуется наличием положительного отношения к школе, ориентацией на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни по сравнению с учебными. Желание учиться заменяется установкой «надо учиться, должен учиться».

Результаты диагностики по методике исследования мотивации учения у старших дошкольников М. Р. Гинзбурга свидетельствуют о том, что доминирующая мотивация учения определялась

по преобладающему мотиву. Если из трех выборов два мотива являются адекватными для школьного обучения (учебный, социальный, позиционный), то мотивационная готовность ребенка к школе считается сформированной. По итогам проведения данной методики можем отметить, что сформированность мотивационной готовности определяется у 21 воспитанника (70 %). У испытуемых присутствуют четкие представления о школе, они способны правильно и свободно выражать их в речи, преобладает наличие социальных и учебно-познавательных мотивов обучения. Продемонстрировали результаты, свидетельствующие о несформированной мотивационной готовности к школьному обучению, 30 % испытуемых. Преобладают игровые, оценочные и внешние мотивы. Отсутствует четкая система представлений о школьном обучении.

Диагностика содержания общения детей с родителями осуществлялась посредством применения методики «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашловой [2]. Данная методика позволяет выявить тенденции перестройки социальной ситуации развития и спрогнозировать варианты ее благоприятного или неблагоприятного становления уже на этапе школьного обучения. По результатам проведенной диагностики общения между родителями и детьми можем сделать вывод о том, что наиболее популярной в части тем для общения родителей и детей является шкала процесса познания ребенка, т. е. чаще всего в семье обсуждаются вопросы о способах самостоятельного изучения ребенком окружающих предметов и явлений, использования этих окружающих предметов. Чуть менее часто родители обсуждают с детьми вопросы домашних обязанностей, помощи по дому, отношения к вещам и т. д. (шкала ситуативно-бытовых действий). На третьем месте по популярности располагаются вопросы шкалы содержания познания: родители обсуждают с детьми законы природы, растений, животных, анатомо-физиологических сведений о человеке, информации об известных ученых, писателях, путешественниках и т. п. На четвертом месте по популярности располагаются вопросы шкалы мира чувств ребенка — обсуждение переживаний, настроений ребенка и их причин, его отношения к людям. В рамках сферы быта наиболее часто родители обсуж-

дают с детьми вопросы, касающиеся здоровья, питания и безопасности детей, чем совместное времяпровождение. Что касается сферы социального мира и сферы внутреннего мира ребенка, то популярность данных вопросов для обсуждения среди родителей не так велика. В рамках же сферы социального мира ребенка родители наиболее часто обсуждают с детьми вопросы соответствия поведения детей установленным правилам, проблемам взаимоотношений между людьми, последствия негативного поведения (шкала норм социального взаимодействия), чем выполнение ребенком требований и поручений воспитателя, его отношений со сверстниками. Наименее популярными темами для общения между родителями и детьми, по данным диагностики, являются темы, касающиеся обсуждения перспектив общего развития ребенка, его представлений о себе, об изменениях, произошедших в нем за какой-то промежуток времени (каким он был и каким стал), отношении ребенка к себе. Также весьма незначительной является степень интенсивности обсуждения особенностей представления ребенка о тех или иных вещах, его мнений, взглядов по тем или иным вопросам, того, что и как он придумывает, сочиняет, способов решения тех или иных заданий, которые ребенок сам нашел.

В результате корреляционного анализа между переменными, отражающими степень сформированности мотивационной готовности дошкольников, и переменными, отражающими особенности содержания общения детей с родителями, выявлена прямая связь между шкалой формальной школьной действительности и мотивационной готовностью ($r = 0,83$; $p \leq 0,01$). Чем больше внимания родители уделяют в процессе общения вопросам выполнения дошкольником требований воспитателя, участия в организованных взрослыми занятиях, тем выше степень сформированности его мотивационной готовности. Существует прямая связь между шкалой норм социального взаимодействия и мотивационной готовностью ($r = 0,79$; $p \leq 0,01$). Чем чаще родители общаются с дошкольником по вопросам соблюдения социальных норм взаимодействия, тем выше степень сформированности его мотивационной готовности. Существует прямая связь между шкалой содержания познания и мотивационной готовностью ($r = 0,76$ при $p \leq 0,01$). Чем чаще родители общаются с дошкольником по во-

просам содержания познания, тем выше степень сформированности его мотивационной готовности. Выявлена прямая связь между шкалой процесса познания и мотивационной готовностью ($r = 0,72$ при $p \leq 0,01$). Чем чаще родители общаются с дошкольником по вопросам процесса познания (способов самостоятельного изучения и использование ребенком окружающих предметов и явлений), тем выше степень сформированности его мотивационной готовности. Существует прямая связь между шкалой мира чувств ребенка и мотивационной готовностью ($r = 0,54$ при $p \leq 0,01$). Чем больше взрослые уделяют внимания в семье при общении с детьми обсуждению их переживаний, настроения, их отношения к людям, тем выше степень сформированности мотивационной готовности дошкольников. Выявлена прямая связь между шкалой формальных совместных занятий и мотивационной готовностью ($r = 0,42$ при $p \leq 0,01$). Чем больше взрослые уделяют внимания и проводят время с дошкольником (совместные чтение, счет, игры и конструирование), тем выше степень сформированности его мотивационной готовности. Существует прямая связь между шкалой мира мыслей ребенка и мотивационной готовностью ($r = 0,34$; $p \leq 0,01$). Чем больше взрослые уделяют внимания при общении с дошкольником его представлениям, мнению и взглядам, тем выше степень сформированности его мотивационной готовности. Также выявлена прямая связь между шкалой «Я-концепции» ребенка и мотивационной готовностью ($r = 0,32$ при $p \leq 0,01$). Чем больше взрослые уделяют внимания при общении с дошкольником обсуждению перспектив его общего развития, его представлений о себе, тем выше степень сформированности его мотивационной готовности.

Наиболее сильная статистически значимая корреляционная связь выявлена между степенью сформированности мотивационной готовности дошкольников к школьному обучению и шкалой формальной школьной действительности, шкалой норм социального взаимодействия, шкалой сферы познания, шкалой процесса познания. Это свидетельствует о более тесной связи доминирующей мотивации к учению и внутрисемейным общением по поводу особенностей функционирования окружающего мира, вопросов выполнения школьных требования и социальных норм, вопросов

взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Связи между степенью сформированности мотивационной готовности и общением с родителями по вопросам сферы быта не выявлено.

Заключение. Анализ результатов исследования позволил отметить наличие статистически значимой взаимосвязи между уровнем сформированности у ребенка внутренней позиции школьника и его мотивационной готовности к школьному обучению и особенностями содержания его общения с родителями. В наибольшей степени внутренняя позиция школьника связана с детско-родительским общением на темы, связанные со сферой социального мира, с обсуждением правил поведения ребенка, социальных и этических норм, вопросов взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Выявлена более тесная связь мотивации к учению и внутрисемейному общению по поводу особенностей функционирования окружающего мира, вопросов выполнения школьных требований и социальных норм, вопросов взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Связи между внутренней позицией школьника, сформированностью мотивационной готовности к школьному обучению и общением с родителями по вопросам сферы быта не выявлено. Исходя из результатов исследования, можно рекомендовать при планировании работы детского сада по подготовке детей к школе особое внимание уделять работе с родителями — проводить психологическое просвещение по вопросам формирования мотивационной готовности к школьному обучению. Тесное взаимодействие семьи и детского сада — это оптимальный вариант формирования психологической, в том числе мотивационной, готовности к школе у дошкольников. Необходимо акцентировать внимание родителей на такие сферы общения с детьми, как сфера социального мира и сфера внутреннего мира ребенка. Данные сферы важны для формирования общей мотивационной готовности к школе, в частности, формирования социальных мотивов и мотива достижения. Предлагать детям участвовать в организованных взрослыми занятиях, в выполнении поручений, акцентировать внимание на успехах ребенка в предложенных видах деятельности и обучать исправлять допущенные ошибки. Для формирования мотивационной готовности к школе

необходимо: поддерживать интерес ребенка ко всему новому, отвечать на его вопросы, давать новые сведения о знакомых предметах, знакомить с основными атрибутами школьной жизни, использовать загадки и развивающие игры на школьную тему.

Список цитируемых источников

1. *Лидерс А. Г.* Психологическое обследование семьи / А. Г. Лидерс. — 3-е изд. — М. : Академия, 2008. — 432 с.
2. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — М. : Академ. проект, 2004. — 208 с.

Материал поступил в редколлегию 28.10.2018

УДК [331.108.4:001.18]:159.9

В. В. Дикова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Нижний Тагил, Российская Федерация

ОРИЕНТАЦИЯ НА РАЗВИТИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье анализируются результаты исследования профессиональных компетенций, личностных качеств будущих педагогов в контексте профессионального развития. Выявлено, что студенты с высокой ориентацией на развитие экстравертированы, мотивированы на успех, готовы проявлять лидерские черты, способны найти комплексное решение проблемы, высокострессоустойчивы, коммуникабельны, легко адаптируются к изменениям. Для студентов с низким уровнем ориентации на развитие характерна интровертированность, пассивность, низкий уровень готовности к лидерству и комплексному решению проблем, низкая мотивация достижений, низкий уровень стрессоустойчивости.

Ключевые слова: профессиональная деятельность; профессиональное будущее; профессиональное развитие; субъект профессиональной деятельности; транспрофессионализм; трансфессии.

Табл. 1. Библиогр.: 3 назв.

© Дикова В. В., 2020

V. V. Dikova

Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russian Federation

ORIENTATION TO DEVELOPMENT AS FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

In article results of a research of professional competences, personal qualities of future teachers in the context of professional development are analyzed. It is revealed that students with high orientation to development of an ekstravertirovana, are motivated on success, are ready to show leader lines, problems are capable to find a complete solution, are highly stress-resistant, sociable, easily adapt to changes. The introvertirovannost, passivity, low level of readiness for leadership and a complete solution of problems, low motivation of achievements, low level of resistance to stress is characteristic of students with the low level of orientation to development.

Keywords: professional activity; professional future; professional development; subject of professional activity; transprofessionalism; transfessiya.

Table 1. Ref.: 3 titles.

Введение. Экспоненциальный рост достижений науки и техники, процессы глобализации, гуманитарные катастрофы обуславливают возрастание роли развития человеческого фактора в условиях потери устойчивости экономических и политических процессов в мире. Современные тенденции развития мира профессий неразрывно связаны с трансформацией требований к профессионалу будущего, появлением трансфессий, определением вектора развития на ближайшие годы. Подавляющее число профессиональных видов деятельности, обозначенных экспертами, относится к трансфессиям. Предикторами их квалификационных характеристик выступают softskills — гибкие, «мягкие» навыки, или неспециализированные надпрофессиональные компетенции. Особое значение softskills имеют для социоэкономической группы профессий. В круг компетенций входят: системное мышление, межотраслевая коммуникация, управление проектами, экономность, программирование, клиентоориентированность, мультикультурность, толерантность к неопределенности, креативность [1, с. 12].

Основная часть. Трансфессионализм основывается на синтезе междисциплинарных знаний и компетенций одной профессиональной области и характеризуется конвергенцией межпрофессиональных видов деятельности. Формирование трансфессионализма субъектов социоэкономических видов деятельности имеет особую актуальность: представители этой сферы профессий должны обладать широкими знаниями и компетенциями в различных профессиональных областях, чтобы быть продуктивными в профессиональной деятельности [1, с. 13]. Педагогическая деятельность может по праву считаться одним из самых сложных видов профессиональной деятельности человека, в котором softskills на 60 % определяют его структуру. По оценке ведущих специалистов в области педагогической психологии И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной в профессиональной деятельности учителя задействовано более 80 профессионально важных качеств. Анализируя глубину и характер профессионально важных качеств учителя, видно, что матрица из 29 компетенций федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению «Педагогическое образование» отражает только «верхушку айсберга».

По мнению Л. М. Митиной, важнейший фактор профессионального развития и самоопределения — внутренняя сфера личности, ее активность, потребность в полноценной самореализации. Объект такого развития и форма реализации творческого потенциала в труде — интегративные характеристики: профессиональная направленность и компетентность, эмоциональная (поведенческая) гибкость [2].

Большинство указанных компетенций могут успешно развиваться и формироваться на этапе профессиональной подготовки, однако далеко не каждый студент демонстрирует готовность к их освоению. Препятствие к формированию транспрофессионализма — ряд факторов, характеризующих особенности профессионального самоопределения абитуриентов: социальная незрелость, низкий уровень субъектности, автономности личности, слабая личностная рефлексия, ориентация на внешние факторы выбора профессии, ригидность, конформность, пассивность. Поэтому предиктор профессионального развития будущих педагогов — ориентация на развитие.

Ориентацию на развитие характеризуют активность в достижении целей и активная жизненная позиция, самоконтроль, способность достигать целей независимо от внешних условий, спокойное отношение к неудачам и желание конструктивного их преодоления. Но указанные качества и способности, необходимые в условиях динамичного рынка труда, сложно не только сформировать, но и оценить. В связи с этим возникает проблема независимой оценки компетенций выпускника, разработки инструментария, комплексно оценивающего ключевые для профессиональной педагогической деятельности компетенции. При этом такой инструмент должен дополнять педагогическую систему оценки качества образования в вузе, обеспечивая мониторинг личностного развития будущего учителя.

Приведем частичные результаты исследования, которое проводилось на базе Центра тестирования и профориентации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института в 2018 году. В исследовании принял участие 41 студент II—III курсов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», в возрасте 19—21 года. Половой состав выборки: 7 (18 %) — юноши; 34 (82 %) — девушки. Инструментарием выступил диагностический компьютерный тестовый комплекс «Профкарьера», разработчиком и правообладателем которого является Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» в МГУ им. М. В. Ломоносова [3]. Комплекс содержит 5 блоков тестирования по 33 шкалам, которые составляют диагностический профиль испытуемого, профиль из 11 личностных компетенций (эмоциональных, поведенческих и когнитивных).

Для сравнения показателей эмоциональных, поведенческих и когнитивных компетенций двух групп был использован непараметрический критерий U Манна—Уитни. Расчеты проводились с использованием программы для статистической обработки данных Statistical Package for the Social Sciences (IBMSPSS Statistics 19). Группирующей переменной для сравнительного анализа двух независимых выборок явился показатель «ориентация на развитие». В первую группу ($n_1 = 17$) вошли студенты, у которых низкий уровень ориентации на развитие. Во вторую группу ($n_2 = 13$) — студенты, у которых высокий уровень ориентации на развитие. Результаты сравнительного анализа переменных, по которым выявлены статистически значимые различия, представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Результаты сравнительного анализа двух выборочных групп с использованием критерия *U* Манна—Уитни

Переменная	Средний ранг первой группы	Средний ранг второй группы	<i>U</i> Манна—Уитни	<i>P</i> (уровень значимости)
Пассивность / активность	11,09	21,27	35,5	0,002
Интроверсия / экстраверсия	10,85	21,58	31,5	0,001
<i>Эмоциональные компетенции</i>				
Лидерство	9,91	22,81	15,5	0,000
Мотивация достижений	9,97	22,73	16,5	0,000
Стрессоустойчивость	10,97	21,42	33,5	0,001
<i>Поведенческие компетенции</i>				
Ориентация на клиента	11,97	20,12	50,5	0,011
Коммуникабельность	9,71	23,08	12,0	0,000
Командность	12,12	19,92	53,0	0,015
Организованность	19,79	9,88	37,5	0,002
Нормативность	21,91	7,12	1,50	0,000
<i>Когнитивные компетенции</i>				
Гибкость	9,0	24,0	0,00	0,000
Комплексное решение проблем	12,56	19,35	60,5	0,034

Проведем частичный анализ выявленных тенденций, используя профиль личностных компетенций. Для первой группы ($n_1 = 17$) с низким уровнем ориентации на развитие характерна интровертированность, пассивность, низкий уровень готовности к лидерству и комплексному решению проблем, низкая мотивация достижений, низкий уровень стрессоустойчивости. В большинстве ситуаций общения некоммуникабельны, избегают общения, встреч, публичных выступлений, сложно находят общий язык с людьми. В профессиональной деятельности предпочтителен индивидуальный характер работы, возможна конфликтность при ко-

мандной форме работы. Настроены на самостоятельность в выполнении задач, более эффективны в ситуации персональной ответственности. В решении профессиональных задач не проявляют гибкость, не готовы идти на компромисс, осваивать новую информацию и новые технологии, не готовы системно анализировать ситуацию, принимая во внимание множество условий. В большинстве профессиональных ситуаций высокоорганизованны, умеют спланировать работу, что можно считать сильной профессиональной стороной. Способны эффективно организовать свою деятельность: разбить задачу на этапы, спрогнозировать сроки, контролировать выполнение заданий. Настроены на поведение в соответствии с нормами корпоративной безопасности (финансовой, информационной). В условиях конкретной организации проявляют высокие показатели лояльности и надежности поведения, высококонформативны.

Для второй группы ($n_2 = 13$) с высоким уровнем ориентации на развитие характерна экставертированность, высокий уровень активности, мотивации достижения. В большинстве профессиональных ситуаций готовы проявлять лидерские черты: воодушевлять людей, побуждать к работе, вести за собой, способны найти комплексное решение проблемы. Высокострессоустойчивы, умеют сохранять спокойствие и стабильность деятельности в условиях внешнего давления и трудностей. Умеют удержать клиента и создать условия для долгосрочного сотрудничества. Обладают ориентацией на клиента, умеют проявлять внимание к потребностям клиента и своевременно на них реагировать. Легко адаптируются к изменениям, содействуют внедрению новых технологий, с готовностью осваивают новую информацию. Способны самостоятельно предлагать новые оригинальные решения проблем. В решении профессиональных задач умеют системно анализировать ситуацию, учитывать множество условий, выбирать оптимальный вариант решения. Прогнозируют возможные проблемы и меры по их предотвращению. Перечисленные характеристики, безусловно, соотносятся с описанными Э. Ф. Зеером и Э. Э. Сыманюк компонентами транспрофессионализма [2].

Однако сравнительный анализ показал у студентов с высоким уровнем ориентации на развитие наличие слабых сторон: низкая самоорганизация, склонность к импульсивному поведению. Они более эффективны в динамично меняющихся ситуациях, где требуется гибкость и легкая переключаемость, чем в стабильной, спланированной деятельности, что может отразиться на продуктивности деятельности, быстрой потере интереса к профессиональным задачам, требующим больших временных затрат и глубокого погружения в деятельность. Низким оказался также и показатель нормативности поведения, респонденты психологически не готовы проявлять преданность организации, соблюдать требования и правила.

Заключение. Полученные результаты исследования показали, что ориентацию на развитие, как свойство личности, можно рассматривать как фактор профессионального развития будущих педагогов. Результаты диагностики, проводимой с использованием компьютерного тестового комплекса «Профкарьера», позволяют оптимально решать задачу карьерного консультирования, осуществлять глубокий и качественный анализ результатов для определения вектора профессионального развития будущего педагога.

Список цитируемых источников

1. Зеер, Э. Ф. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. — 2017. — Т. 19, № 8. — С. 9—28.
2. Митина, Л. М. Профессиональная эволюция и карьерный рост современного человека: системный личностно-развивающий подход / Л. М. Митина // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. ; под ред. Л. М. Митиной. — М. : Перо, 2018. — С. 3—6.
3. Алтухов, В. В. ПРОФКАРЬЕРА как инструмент выбора профессионального пути [Электронный ресурс] / В. В. Алтухов. — Режим доступа: <http://teletesting.ru/modules/articles/index.php?op=viewarticle&artid=13> . — Дата доступа: 19.01.2019.

Материал поступил в редколлегию 25.05.2019

Н. В. Елисева-Сеттергрэн, Е. С. Боброва

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

НАРУШЕНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлен обзор проблемы нарушения сенсорной интеграции у детей, семьи которых обращаются на прием к психологу с жалобами на поведенческое, эмоциональное расстройство, трудности в обучении, коммуникативные трудности. Обозначена связь развития высших психических функций с этапами становления сенсорной интеграции.

Ключевые слова: восприятие; высшие психические функции; ощущение; детство; сенсорная интеграция.

Табл. 1. Библиогр.: 4 назв.

N. V. Yeliseyeva-Settergren, E. S. Bobrova

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk,
Republic of Belarus*

VIOLATION OF SENSOR INTEGRATION IN CHILDREN

The article provides an overview of the problems of sensory integration impairment in children whose families turn to a psychologist for complaints of behavioral, emotional disorder, learning difficulties, and communicative difficulties. The connection between the development of higher mental functions and the stages of formation of sensory integration is indicated.

Key words: perception; higher mental functions; sensation; childhood; sensory integration.

Table 1. Ref.: 4 titles.

Введение. Актуальность изучения нарушений сенсорной интеграции у детей дошкольного и младшего школьного возраста обусловлена резким скачком роста таких нарушений. Отсутствие отечественных методов психологической диагностики и классификации

в МКБ-10 нарушений сенсорной интеграции у детей вызывает трудности у специалистов, а ребенок с данными нарушениями не получает своевременную помощь. Педагогические методы воздействия на ребенка с нарушениями сенсорной интеграции остаются за рамками эффективности. И тем не менее речь идет о детях, чей неврологический статус — «здоров», но при высоком интеллекте он испытывает трудности в обучении, а поведение и эмоции плохо регулируются, присутствуют коммуникативные трудности.

В данной статье метод сенсорной интеграции рассматривается как диагностический, так и коррекционный инструментарий. Он не касается детей с диагнозом «аутизм» либо детей с серьезными органическими нарушениями, с моторно-двигательными ограничениями. В данной работе мы рассмотрим причины нарушений у детей, чей неврологический статус — «здоров», а уровень адаптации к окружающей среде неудовлетворителен и вызывает много вопросов у родителей и педагогов. Это дети, посещающие обычные либо логопедические группы детского сада, и учащиеся обычных общеобразовательных школ и гимназий. Среди исследуемой группы есть одаренные дети.

Основная часть. Нарушения сенсорной интеграции проявляются в нарушении адаптации ребенка в социуме, коммуникативных трудностях, снижении эмоционального благополучия и, как следствие, трудностях в обучении. Понятие сенсорной интеграции в психолого-педагогическом аспекте введено американским психологом Джин Айрес в 50-е годы XX века. Она впервые описала сложный процесс функционирования мозга и путь создания внутренней и внешней картины мира понятным для психологов, педагогов и родителей языком. Ее труды глубоко научны, основаны на нейробиологическом подходе. Все, что изучает неврология о мозге, описано не с точки зрения медицины, а с точки зрения влияния среды на развитие адаптивного ответа на раздражитель.

Дисфункция сенсорной интеграции / нарушение сенсорной обработки — это комплексное расстройство. Дети с нарушением сенсорной обработки неправильно интерпретируют повседневную сенсорную информацию. Это может приводить к проблемам развития речи, координации, адаптивного поведения и обучения.

Нарушения той части обработки сенсорной информации, которая связана с ее интеграцией, называют дисфункцией сенсорной интеграции. Внутри дисфункции сенсорной интеграции выделяют нарушение сенсорной модуляции и сенсорно связанные двигательные нарушения [1].

Изучение и систематизация расстройств сенсорной деятельности у детей связаны со значительными трудностями: отсутствием единых критериев диагностики, различиями в способах оценки эффективности коррекционных методов и малой осведомленностью педагогов и психологов [4].

Чтобы сделать возможным воздействие на один из фундаментальных процессов — развитие — методом сенсорной интеграции в целях коррекции нарушений, важно понимать последовательность, «иерархичность» созревания высших психических функций.

При анализе учения Л. С. Выготского о принципах формирования высших психических функций открывается очевидный факт, что этапы формирования сенсорной интеграции подчиняются тем же принципам. Принцип иерархии объясняет четкую последовательность формирования сенсорных систем (тактильной, вестибулярной, проприоцептивной, обонятельной, зрительной, слуховой, вкусовой), обеспечивающих, в свою очередь, возможность формирования сенсомоторного развития, перцептивно-моторного развития и непосредственно познавательной деятельности, которая опирается на «созревшие» сенсорные системы и обеспечивается сложным процессом сенсорной интеграции. Здесь же заложены принципы эмоциональной и поведенческой саморегуляции, которые невозможны без иерархично выстроенных сенсорно интегрированных систем.

Принцип гетерохронности позволяет учитывать последовательность и невозможность развития более сложных структур психики без полноценного созревания предыдущих. Этот принцип основополагающий в понимании сенсорной интеграции как психокоррекционного метода, позволяющего работать с несформированными сенсорными системами в целях формирования возможности перехода к более сложному функциональному уровню во взаимодействии с окружающей средой.

Л. С. Выготский дал определение, указывающее на системный характер высших психических функций: «В процессе психического развития ребенка происходит не только внутреннее переустройство и совершенствование отдельных функций, но и коренным образом изменяются межфункциональные связи и отношения. В результате возникают новые психологические системы, объединяющие в сложном сотрудничестве ряд отдельных элементарных функций. Эти психологические системы, эти единства высшего порядка, заступающие на место гомогенных, единичных, элементарных функций, мы условно называем высшими психическими функциями» [2].

Согласно теории Дж. Айрес, сенсорная интеграция происходит вследствие динамического влияния сенсорных стимулов: гравитационных, тактильных, проприоцептивных, вестибулярных, зрительных и слуховых. Этот процесс предусматривает развитие адаптивных ответов и, в свою очередь, лежит в основе более сложных навыков, таких как речь, эмоциональная регуляция и обучение.

Принцип созревания мозга «снизу вверх» проявляется в иерархической структуре высших психических функций, которая, как и принцип иерархии и гетерохронности локализации высших психических функций, сложной их последовательности, была предложена Л. С. Выготским, развита А. Р. Лурией [2; 3]. Теория системной динамической локализации высших психических функций позволяет сегодня относиться к методу сенсорной интеграции как к методологически обоснованному отечественными психологами.

«Высшие психические функции, формируясь на разных возрастных этапах, локализуются не одновременно, а каждая психическая функция находит своё место в головном мозге в определённый период формирования и развития. Гетерохронность созревания мозга и гетерохронность формирования высших психических функций сначала идут параллельно, затем сталкиваются, пересекаются, и каждая высшая психическая функция находит свою систему и область мозга, которая готова её реализовать. Этот сложный и неоднородный процесс приводит в определённый возрастной период к созреванию определённых зон мозга и к формированию соответствующих им психических функций. Сбой в этом

процессе может привести к несформированности, задержке развития или дефекту тех или других высших психических функций» [3].

Следовательно, уместно предположение, что способность к эмоциональной и поведенческой саморегуляции зависит от степени сформированности функций, находящихся на более ранних этапах формирования, и, следовательно, невозможность саморегуляции эмоций и поведения — это следствие нарушения на предыдущих этапах развития. Данный подход делает возможным найти нужный метод для решения проблем эмоциональной и поведенческой саморегуляции ребенка.

Отличие метода сенсорной интеграции от педагогических методов в том, что мы не можем опереться на эмоционально-волевой компонент, отсутствует возможность мотивировать или наложить запрет на определенные эмоциональные и поведенческие реакции, потому что мозг ребенка функционирует определенным образом, и он может справиться или не справиться с поставленной задачей, исходя из нейробиологических возможностей.

Учитывая невероятную пластичность психических процессов и природное стремление к развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста, очень важно правильно подобрать метод психокоррекции, опирающийся на достоверные диагностические факты.

Мы рассматриваем причины нарушения поведения и эмоций, связанные с нарушениями сенсорной интеграции. Не получая полезного адаптивного ответа от раздражителей внешней среды, ребенок оказывается в непростой эмоциональной ситуации.

Ребенок с нарушениями вестибулярной, тактильной, проприоцептивной систем, вызванными гипофункцией данных систем, будет демонстрировать поисковое поведение. Это поведение, как правило, связано с высокой двигательной активностью, избирательным ответом на инструкции и требования взрослого, выбором тех видов деятельности, которые обеспечивают стимуляцию тактильной, проприоцептивной, вестибулярной систем.

В силу несформированности лимбической системы, обеспечивающей контроль эмоций и поведения, ребенок не в состоянии выполнять инструкции взрослого в полном объеме или частично, не может опереться на эмоционально-волевой компонент личности.

Он будет чувствителен к неодобрению взрослого и испытывать в большинстве случаев вину либо агрессию из-за частых замечаний.

Созревание эмоциональной сферы также обусловлено определенным уровнем зрелости сенсорных и сенсомоторных функций, стимуляция которых благотворно сказывается на успешном «вызревании» эмоционально-поведенческих навыков. Однако взрослые ждут от ребенка с хорошим интеллектом «хорошего» поведения, которое пока ему недоступно. Для самого ребенка сенсорно-поисковое поведение — единственно возможное условие сформировать опыт адаптивного ответа «незрелых» сенсорных систем. Его поведение обусловлено механизмом, который в нейропсихологии называется *модуляцией* — *способностью мозга к саморегуляции активности тех или иных зон* [1]. Получается, что ребенок, имеющий нарушения сенсорной интеграции, в своем поведении следует инструкциям головного мозга, т. е. его поведение обусловлено нейробиологическими особенностями головного мозга и на данный момент не может быть другим.

Ребенок с гиперчувствительным вестибулярным ответом будет избегать движений и плохо ориентироваться в пространстве, с гипофункцией вестибулярного аппарата — будет находиться в постоянном поиске и бесконечно двигаться. От множества нарушений сенсорной интеграции будут зависеть особенности поведенческих и эмоциональных нарушений.

У ребенка с нарушениями сенсорной интеграции в связи с трудностями в получении адаптивного ответа резко снижаются адаптационные способности, что препятствует нормальному развитию коммуникативных навыков.

Учебные навыки, для формирования которых требуются усидчивость, положительная мотивация, умение концентрировать внимание, опора на положительный опыт взаимодействия с окружающим миром, развиваются с определенными трудностями. Прежде всего нарушается функция произвольного внимания, что делает учебный процесс недостаточно эффективным. Такому ребенку сложно сдерживать свои сенсорные желания, он часто выглядит как гиперактивный, или, наоборот, ребенок с избегающим типом реагирования на определенный сенсорный стимул будет находиться в постоянном стрессе, ему сложно сосредоточиться на

учебной задаче. Проприоцептивная гипофункция не позволит усидеть за партой. Такой ребенок, как правило, стремится лечь на парту всем телом или хотя бы положить на нее голову.

Заключение. Связь эмоциональных и поведенческих нарушений, трудностей в обучении и формировании коммуникативных навыков с нарушениями сенсорной интеграции у детей дошкольного и младшего школьного возраста очевидна. Конечно, не все эмоциональные поведенческие нарушения ребенка связаны с нарушениями сенсорной интеграции. Есть много других причин, источник которых — неудовлетворенные потребности ребенка в безопасности и принятии, ошибки воспитания и т. д. Эти нарушения поддаются педагогической коррекции и не вызывают ощущения полной педагогической беспомощности. Также в вопросах, связанных с трудностями в обучении, важно понимать причины этих трудностей. Если они кроются в нарушении сенсорной интеграции, правильным будет — помочь ребенку справиться с этими трудностями, используя метод сенсорной интеграции в основе коррекционной работы.

Крайне важно сохранить положительную самооценку ребенка с нарушением сенсорной интеграции, помочь ему выстроить коммуникацию в детском коллективе.

Нарушения эмоций и поведения, вызванные сенсорными нарушениями, можно корректировать, стимулируя сенсорное развитие ребенка. Этот метод сенсорной стимуляции позаимствован из игровой деятельности. В игре ребенок расслаблен, следует за своим желанием (сенсорным голодом), проявляет спонтанные реакции. Задача психолога — смоделировать игровое пространство с широкими возможностями удовлетворения сенсорного голода.

Ребенок с сенсорными нарушениями постоянно сталкивается с непониманием и непринятием своего сенсорного поведения взрослыми и сверстниками. Это, безусловно, является причиной высокого уровня тревоги, агрессии и негативных ожиданий, что приводит к протестным формам поведения. Отсутствие достаточной стимуляции тоже является источником стресса и дискомфорта, что проявится эмоциональной лабильностью (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Гипосенситивное и гиперсенситивное поведение при нарушении сенсорной модуляции

Сенсорное нарушение	Примеры поведения сенсорного поиска	Примеры поведения сенсорной защиты
Дисфункция модуляции тактильного стимула	Касается других людей слишком часто или слишком сильно; постоянно трогает или сосет волосы, объекты	Агрессивно отвечает на касание, уходит от неожиданных прикосновений или избегает действий, где могут случиться касания, такие как игры с песком или водные игры
Дисфункция модуляции вестибулярного стимула	Гиперактивный, постоянно находится в движении, прыгая или бега; часто демонстрирует поведение повышенного риска, например, вскарабкивается на большую высоту или двигается слишком быстро, невзирая на меры безопасности	Испытывает страх или симптомы морской болезни при езде на автомобиле, при отрыве ног от горизонтальной поверхности
Дисфункция модуляции проприоцептивного стимула	Испытывает настойчивое желание к постоянным подпрыгиваниям, активностям типа «куча-мала»; стучается головой, руками, ногами; постоянно сжимает или постукивает объектами и/или сосет руки	Чрезмерная реакция на прикосновение с глубоким давлением, как, например, крепкое объятие, некомфортное состояние при прыгании и беге

Список цитируемых источников

1. Айрес, Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция, понимание скрытых проблем развития / Джин. Э. Айрес. — М., 2009. — 268 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 6 : Научное наследство. — 400 с.
3. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М. : Академ. Проект, 2000. — 282 с.
4. МКБ-10 — Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Исследовательские диагностические критерии. — СПб., 1994. — 300 с.

Материал поступил в редколлегию 24.10.2018

В. А. Зубков

Авиационная войсковая часть 54804, Барановичи, Республика Беларусь

ЧУВСТВЕННОЕ И РАЦИОНАЛЬНОЕ В ФОРМИРОВАНИИ ОПЕРАТИВНОГО ОБРАЗА У ЛЕТНОГО СОСТАВА

В статье представлены результаты теоретического исследования формирования оперативного образа технологического процесса пилотирования. Анализ чувственных и рациональных факторов может помочь сделать полеты более безопасными и эффективными. Сделан ряд выводов, которые могут иметь практическое значение и быть применены при подготовке пилотов.

Ключевые слова: оперативный образ; чувственное; рациональное; летный состав.

Библиогр.: 9 назв.

V. A. Zubkov

Aviation military unit 54804, Baranovichi, Republic of Belarus

SENSUAL AND RATIONAL IN THE DEVELOPMENT OF THE OPERATIONAL IMAGE OF THE PILOTS

The article presents the results of a theoretical study of the formation of an operational image of the technological process of piloting. An analysis of sensory and rational factors can help make flights safer and more efficient. A number of conclusions have been made that can be of practical importance and can be applied in the training of pilots.

Key words: operational image; sensual; rational; flight crew.

Ref.: 9 titles.

Введение. В последние годы все чаще современная психологическая наука решает задачи, которые ей ставит практика. Психология профессиональной деятельности, инженерная психология вместе со смежными науками поднимают актуальные для авиации вопросы необходимости повышения эффективности и безопасности полетов. Внимание на это обращено в Программе обеспечения безопасности полетов воздушных судов гражданской авиации

Республики Беларусь и в Авиационных правилах по предотвращению авиационных событий в государственной авиации Республики Беларусь [1; 2].

Повысить безопасность и эффективность полетов пытались во все времена существования авиации. Стоит обратить внимание, что в наши дни снизить количество ошибочных действий, совершаемых летным составом при пилотировании, можно только путем их минимизации, а не устранением их полностью.

Одна группа профилактических действий позволяет полностью устранить опасность, другая — путем модификации системы позволяет уменьшить риск попадания в зону действия опасности. Но также есть группа профилактических действий, при которой существующая опасность не может быть ни устранена, ни уменьшена (взята под контроль), поэтому действия направлены на то, чтобы разъяснить, как можно справиться с существованием этой опасности [3].

Основная часть. Одним из важных аспектов в формировании оперативного образа у летного состава является изучение и понимание степени влияния чувственного и рационального на различных этапах полета. Надежные управляющие действия летчика во многом должны определяться полноценностью формируемого у него оперативного образа, адекватного целям деятельности и выступающего в роли психического регулятора процесса пилотирования. Системное решение вопроса единства диалектического взаимодействия чувственного и рационального в формировании оперативного образа является одним из базовых теоретических конструктов.

Адекватное соотношение и своевременное взаимодействие чувственного (ощущение, восприятие, представление) и рационального (понятие, суждение, умозаключение) у летчиков (триггер повышения эффективности и безопасности полетов) зависит от формирования своевременных правильных и эффективных оперативных образов в зависимости от изменяющихся условий полета и поставленных целей.

Образ полета — непрерывно создаваемое летчиком с помощью информационной модели представление о положении и движении самолета, включающее задачи и цели, стоящие перед летчиком, систему знаний об объекте управления, систему двигательных программ, реализуемых в полете. При выполнении конкретных дей-

ствий в образе полета на первый план выступает в зависимости от условий полета и цели, которую ставит летчик, один из трех компонентов: образ пространственного положения (наглядные образы положения и движения самолета на траектории пилотажа), чувство самолета (чувственные образы неинструментальных сигналов), восприятие приборного отображения или приборной модели (целостные образы показаний приборов, в которых закодировано пространственное перемещение в воздухе) [4]. Направленность обучения летчиков на осознанное формирование образа полета предполагает гармоническое развитие всех трех компонентов.

Роль чувственного и рационального неодинакова на различных элементах полета. Например, при визуальном заходе на посадку, полете на предельно малых высотах, атаке наземной цели неинструментальная информация играет основную роль при пилотировании. При полетах в облаках основная роль принадлежит инструментальной информации.

Летчик, летающий только по показаниям приборов, сильно уменьшает свой резерв внимания, который может понадобиться при парировании опасной ситуации.

Пилотирование методом опорных точек увеличивает время принятия решений летчиками за счет восприятия неинструментальной информации о положении самолета в пространстве между опорными точками, которые определяют последовательность получения инструментальной и неинструментальной информации.

Опытный летчик, взглянув на приборную доску в опорной точке, только убеждается, что стрелки и указатели находятся в определенных нужных местах шкал. Поэтому для восприятия инструментальной информации летчик должен знать и помнить эталоны показаний приборов по конкретным элементам полета, а для восприятия неинструментальной информации — эталоны зрительных восприятий видимых частей самолета относительно внекабинного пространства, проприоцептивные, интероцептивные, экстероцептивные ощущения при различных пространственных положениях самолета. Под опорной точкой понимается ограниченная пространственно-временная область на заданной траектории полета, в которой происходит характерное изменение доминирующих параметров по определенной программе.

Выбор опорных точек, их количества и места на траекториях полета, обладающих непрерывной кривизной, определяется характером изменения перегрузки углов атаки и тангажа, а на траекториях, обладающих линейными участками, — углом тангажа или началом изменения режима полета. В отдельных случаях этот выбор диктуется необходимым действием (включением и выключением форсажа, выпуском и уборкой щитков закрылков, шасси и т. д.) по управлению самолетом или использование его систем. Каждая опорная точка фиксирована на траектории полета (фигур пилотажа) и характеризуется следующими признаками: параметрами, определяющими начало ввода в фигуру пилотажа или вывода из нее; началом или началом установившегося значения доминирующего параметра полета; началом перехода характера изменения доминирующего параметра полета (от уменьшения к увеличению и наоборот); положением наиболее характерных ориентиров [5].

На организм летчика на отдельных элементах полета могут воздействовать экстремальные условия профессиональной деятельности: пониженное атмосферное давление, перегрузки, возможная гипоксия, низкая или высокая температура за бортом, вибрация, шум, турбулентность на малых и предельно малых высотах, гиподинамический режим деятельности, дыхание под избыточным давлением, микроклиматические условия на борту воздушного судна.

Эти сигналы могут выступать как неприятные факторы полета для организма пилота, могут неправильно интерпретироваться летчиком и служить причиной ошибочных решений. Однако они очень важны для ощущения летчиком своей слитности с самолетом, которая помогает упреждать изменения его положения, обеспечивает экономный способ выполнения движения.

Совмещение различных информационных признаков в единый образ полета представляет сложную психологическую задачу. Различное психическое отражение инструментальной и неинструментальной информации в сознании перекодируется в единую систему психических образов. Информационные признаки теряют свои особенности и начинают существовать в своем единстве, целостно. Целостное представление продуцирует возникновение образа полета.

В полете у летного состава ощущения и восприятие протекают в необычных по сравнению с привычными земными условиями («негравитационная вертикаль», оптические искажения, неспо-

способность воспринимать реальный объект, которым он управляет). Исходя из концепции оперативного образа Д. А. Ошанина, преодоление избыточности перцептивного образа при решении оперативных задач летчиком происходит путем оперирования не признаками реального объекта, а информацией о них; не всей совокупностью признаков, а небольшим числом параметров, что обеспечивает стабилизацию динамичного образа объекта в сознании оператора. Полноценный с точки зрения регуляции деятельности образ подобен айсбергу — в каждый момент на поверхности видна лишь его небольшая часть [6].

Оперативный образ — это этапный образ, связанный с определенным этапом выполнения деятельности, складывающийся по ходу ее реализации. Психологически переработка информации есть процесс конфронтации информационного потока (соотносимых оперативных образов) с информационным «заделом» (соотносящимися оперативными образами) [7; 8].

Профессия военного летчика относится к экстремальным специальностям. Деятельность летчика носит выраженный совмещенный характер. Для того чтобы пилотировать воздушное судно, пилоту необходимо реализовать несколько деятельностей (управление воздушным судном, пилотажная ориентировка, навигационная ориентировка, ведение осмотрительности), каждая из которых имеет свой предмет и направлена на достижение конкретной самостоятельной цели. При выполнении специальных полетов летчик осуществляет деятельность, предметом которой является специальный предмет.

Управление самолетом — обеспечение движения воздушного судна в полете. Пилотажная ориентировка — обеспечение заданного пространственного положения воздушного судна относительно вектора силы тяжести, осей x , y , z и поверхности Земли. Навигационная ориентировка — обеспечение заданного местоположения воздушного судна относительно небесных и значимых наземных ориентиров. Ведение осмотрительности — предотвращение столкновения с внекабинными объектами.

У летного состава необходимо формировать оперативный образ предстоящих полетов в дни предварительной подготовки с учетом всевозможных нестандартных ситуаций. Выделение и совмещение информационных признаков при обучении в полете

предполагает правильную организацию внимания обучаемого путем его своевременного поэтапного переключения с одного вида информационных признаков на другой, а также полноту использования летчиком инструментальных сигналов.

Совмещенная деятельность летного состава при пилотировании может осложняться особой ситуацией полета, которую необходимо парировать по известному алгоритму или принимать за короткий промежуток времени новое решение. Существующая опасность может еще больше усугубляться за счет изменения или нарушения работоспособности летного состава под действием на летный состав 49 психофизиологических опасных факторов полета, 172 известных иллюзий полета авиационной делиалогии, а также факторов, постоянно сопровождающих полет воздушного судна (пониженное атмосферное давление, низкая температура за бортом, перепады барометрического давления, перегрузки, вибрация, ускорения, шумы, микроклиматические условия на борту воздушного судна).

Иллюзии возникают у пилотов, которые не склонны формировать у себя полноценные образы пространства в результате рассогласования между сенсорно-перцептивным и представленно-понятийным отражением пространственного положения. Наличие обедненного образа не является твердой основой эффективного узнавания объектов пространства. Чаще всего иллюзии возникают у неопытных пилотов, у пилотов опытных — в сложных метеоусловиях, когда имеет место ограниченная видимость из-за дождя, снега, тумана [9].

Формирование навыков летному составу на уровне ощущений и восприятий желательно формировать на тренажерах, которые могут имитировать сигналы, поступающие не только от экстерорецепторов, но и от проприорецепторов и интерорецепторов, формируя тем самым полноценное «летное чувство», иначе в полете на самолете у летчика будут возникать разногласия на уровне представлений, которые могут вызвать отсутствие желания отрабатывать упражнения на тренажере.

Отработка действий до автоматизма позволяет летчику увеличить резерв внимания при совмещенной деятельности путем исполнительских действий без значительных умственных усилий. Но при выполнении совмещенной деятельности, сопряженной с психофизиологическими опасными состояниями в условиях жест-

кого лимита времени, ускоренного потока информации, плохой видимости, в сложных метеорологических условиях и нетипичности развития особой ситуации в полете, согласно руководящим инструкциям, необходимо до исполнения автоматизированных навыков реализовать специальные умственные действия (познавательную деятельность), направленные на решение внезапно возникшей ситуации в полете.

В образе полета формируются новые элементы в ходе каждого полета. В целях формирования индивидуального опыта нестандартных экстренных ситуаций в полете образ полета необходимо наполнять элементами возможных последствий авиационных событий, что поможет сделать систему предстоящих полетов более безопасной и эффективной. У каждого летчика по-своему проходит становление образов полета, что и влияет на совершение ошибочных действий в будущем. Пилотирование и формирование антиципации мышления происходит только через опыт (в том числе ошибочный), отработку навыков и умений. Отсутствие отрицательного опыта может привести к тому, что у летчика особая ситуация возникнет впервые и принятие решения будет проходить с некоторым запаздыванием, особенно в усложненной обстановке. Также эффективность профессиональной деятельности истребителей зависит как от генетически обусловленных свойств личности, так и от профессионально важных качеств, знаний, навыков и умений, приобретенных в процессе их деятельности.

Заключение. При формировании оперативного образа предстоящих полетов у летчиков необходимо учитывать диалектическое единство чувственного и рационального при познавательной и исполнительской деятельности в стандартных и нестандартных (известных, неизвестных) ситуациях в целях повышения эффективности и безопасности полетов.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении Авиационных правил по предотвращению авиационных событий в государственной авиации Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва обороны Респ. Беларусь, 5 авг. 2005 г., № 30 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2018.

2. Об утверждении Программы обеспечения безопасности полетов воздушных судов гражданской авиации Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва транспорта и коммуникаций Респ. Беларусь, 5 июня 2009 г., № 53 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2018.

3. *Козлов, В. В.* Человеческий фактор: история, теория и практика в авиации / В. В. Козлов. — М. : Полиграф, 2002. — 280 с.

4. *Завалова, Н. Д.* Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко ; отв. ред. Ю. М. Забродин. — М. : Наука, 1986. — 172 с.

5. *Крюков, Н.* Методом опорных точек / Н. Крюков, М. Кремень // Авиация и космонавтика. — 1983. — № 6. — С. 26—27 ; № 7. — С. 28—29.

6. *Коваленко, П. А.* Учение об иллюзиях полета: основы авиационной делиалогии / П. А. Коваленко, В. А. Пономаренко, А. В. Чунгул. — М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2007. — 461 с.

7. *Костров, Е. К.* Формирование образа полета у летного состава : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Е. К. Костров. — М., 1997. — 234 л.

8. *Ошанин, Д. А.* Предметное действие и оперативный образ [Электронный ресурс] : дис. ... д-ра психол. наук : 21.960 / Д. А. Ошанин. — М., 1973. — Режим доступа: <http://childpsy.ru/dissertations/id/19355.php>. — Дата доступа: 12.03.2018.

9. *Пономаренко, В. А.* Психический образ в практике профессионального обучения / В. А. Пономаренко, С. В. Алешин, А. А. Ворона // Вопр. психологии. — 1986. — № 3. — С. 16—29.

Материал поступил в редколлегию 10.03.2019

УДК 37.015.3

С. П. Иванова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Псковский государственный университет», Псков, Российская Федерация

СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ НА ПЕРВИЧНОМ ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

В статье представлены результаты эмпирического исследования воспитательного потенциала современных российских семей с детьми-первоклассниками, осваивающими новый для них вид учебной деятельности. В статье дан социально-психологический портрет современной семьи, описаны особенности

© Иванова С. П., 2020

первоклассников глазами их родителей, проанализирован воспитательный потенциал семей, показан уровень их психолого-педагогической компетентности.

Ключевые слова: первоклассники; образ ребенка; родители; первичная социализация; позиция родителей в сфере воспитания; современная семья; социально-психологический портрет современной семьи; трансформация семьи.

Библиогр.: 7 назв.

S. P. Ivanova

Pskov's State University, Pskov, Russian Federation

MODERN RUSSIAN FAMILY AS A SUBJECT OF BRINGING UPON THE FIRST STAGE OF THE SCHOOLCHILDREN'S IDENTITY FORMATION

The article contains the results of the empirical research of the of bringing up potential of modern Russian families with children — pupils of the first class, mastering new for them kind of leading educational activities. The article represents social-psychological portrait of modern family, there is shown general parents' position of bringing up children; singled out the most important for parents qualities, kinds of activities and interests of their children; declared values of parents' bringing up; described peculiarities of parents' perception of their children; shown family's bringing up potential and the level of parents' pedagogical competence.

Key words: first graders; the image of the child; parents; primary socialization; position of parents in the field of education; modern family; socio-psychological portrait of a modern family; family transformation.

Ref.: 7 titles.

Введение. Современная российская семья — довольно сложное социокультурное явление. Ее тенденции развития: уменьшение числа детей, появление «двухкарьерных» семей; большое количество разводов; возрастание количества повторных браков; увеличение числа бездетных семей; возрастание числа лиц, предпочитающих альтернативные формы брака (одиначество, «гражданские» браки, материнские семьи) [1; 2]. В XXI веке появляется новый тип семьи — супружеской (эгалитарной), где стратегическое отношение определяется не родством (как в патриархальной) и не родительством (как в детоцентристской), а личностными взаимоотношениями партнеров [3]. Основные семейные ценности формируются, прежде всего, во взаимодействиях мужа и жены и лишь впоследствии становятся естественной базой для межпо-

коленных отношений «родители—дети». Главной функцией в эгалитарной семье является удовлетворение потребности в общении, воспитание творческой индивидуальности.

Естественно, что новый характер семейно-брачных отношений сказывается на реализации репродуктивной функции, состоящей в воспроизводстве жизни и связанном с ней процессом социализации подрастающего поколения. Первичная социализация детей в семье осуществляется в результате усвоения образцов нормативного, социально одобряемого поведения родителей и в огромной степени влияет на их поведение [4; 5]. Особую актуальность приобретают исследования воспитательного потенциала семей младших школьников на начальном этапе обучения и формирования идентичности школьника [6; 7]. Включенный в общественно значимую учебную деятельность первоклассник впервые оказывается в атмосфере организованного обучения и остро нуждается в психологической поддержке со стороны родителей в процессе освоения нового для него вида учебной деятельности. Воспитательная функция семьи на данном этапе предполагает развитие не только познавательных способностей и интересов ребенка, но и выработку научного мировоззрения, высоконравственного отношения к труду; привитие чувства коллективизма и интернационализма, потребности и умения соблюдать нормы общежития и поведения; содействие их физическому совершенствованию и укреплению здоровья.

Основная часть. Цель эмпирического исследования — выявление воспитательного потенциала современных семей с детьми-первоклассниками методом анкетирования. Разработанная нами анкета включала четыре блока вопросов: первый блок анкеты ориентирован на составление социально-психологического портрета современной семьи; второй блок — особенностей восприятия детей-первоклассников глазами их родителей; третий блок вопросов — характера воспитательного процесса в семье; четвертый блок вопросов — уровня психолого-педагогической компетентности родителей. Исследование проводилось на базе учреждений образования «Средняя общеобразовательная школа № 24 имени Л. И. Малякова» (Псков) и «Псковская средняя общеобразова-

тельная школа» (Псковский район). В качестве респондентов выступили родители (мамы) первоклассников в количестве 72 человек, из них 32 мамы мальчиков и 40 мам девочек.

На основе результатов опроса был составлен социально-психологический портрет современной российской семьи, который характеризуется следующими основными признаками. Большая часть первоклассников (71,9 %) происходят из полных семей: 28,1 % из них — нуклеарные семьи с единственным ребенком. 18,8 % детей проживают в неполных семьях, где мать в одиночку воспитывает детей, и 9,4 % семей — многодетные (3 ребенка). Имеют высшее образование 62,5 % матерей и 53,1 % отцов; 9,4 % матерей и 28,1 % отцов — незаконченное высшее; 18,8 % матерей и 12,5 % отцов — среднее специальное образование; 9,4 % матерей и 6,3 % отцов — общее среднее образование. Для большей части семей характерно наличие благоприятных бытовых условий: 71,9 % семей проживают в собственной квартире, 9,4 % — в собственном доме или в муниципальной квартире (3,1 %). Однако встречаются и такие семьи с детьми-первоклассниками, которые проживают у родственников (9,4 %), в съемной квартире (3,1 %) или в общежитии (3,1 %). Поэтому 65,6 % детей имеют свою отдельную комнату, в то время как у 34,4 % первоклассников есть только свой рабочий стол. Материальный достаток семьи большинства респондентов (83,1 %) оценили как средний, 12,5 % — как низкий, только 6,3 % родителей — как высокий.

В большинстве семей (59 %) ребенок-первоклассник — первый по рождению в семье, у 46,9 % родителей — второй. Многие первоклассники (81,3 %) посещали дошкольное образовательное учреждение с 3 лет; 9,4 % детей посещали детский сад в течение года перед школой; 6,3 % детей вообще не посещали дошкольное учреждение. Подготовку ребенка к школе большая часть родителей (56,3 %) осуществляли с помощью репетитора, многие родители (21,9 %) — в домашних условиях, а некоторые (18,8 %) — главным образом в детском саду. Большая часть детей (87,5 %) с желанием пошли в первый класс, однако вызывает тревогу тот факт, что многие первоклассники (15,6 %) перенесли в дошкольном детстве какое-то тяжелое заболевание, в настоящее время имеют хроническое заболевание (21,9 %), часто болеют острыми

респираторными заболеваниями (12,5 %). Не болеют, по словам родителей, только 40,6 % детей.

Психологическая характеристика межличностных отношений в семьях первоклассников, по результатам опроса, неоднозначная. Только часть родителей (28,1 %) засвидетельствовали «полную гармонию между супругами». Считают, что их семья крепкая, но «между супругами случаются размолвки» 46,9 % родителей. Откровенно признаются в том, что «ссоры между супругами бывают часто», 6,3 % родителей. Основные причины конфликтов и ссор в семьях: непонимание членами семьи друг друга (28,1 %); нежелание участвовать в семейных делах (15,6 %); разногласия в вопросах воспитания детей (15,6 %); этика межличностных взаимоотношений — грубость, неверность, неуважение и др. (3,1 %). Настораживает, что ребенок в большинстве семей (53,1 %) становится свидетелем или даже участником семейных конфликтов между взрослыми «иногда», а в 6,3 % семей — «всегда». Реакции ребенка на семейные конфликты: переживает, плачет (28,1 %); пытается помирить родителей (12,5 %); становится на сторону одного из родителей (3,1 %); уходит из дома, замыкается в себе (3,1 %); относится безразлично (3,1 %). Основные способы разрешения нравственных конфликтов в семье: обсуждение ситуации и принятие обоюдного решения (46,9 %); примирение (25 %); избегание обсуждения проблемных вопросов (3,1 %); обращение за помощью к родителям, соседям, друзьям (3,1 %).

Идеальная семья в представлении родителей: «большая, дружная, гармоничная, любящая, счастливая» (56,3 %); «основанная на взаимопонимании, уважении, доверии» (21,9 %); «добрая, честная» (6,3 %); «культурная, православная» (3,1 %). Многие родители (75 %) — верующие.

Для укрепления семейно-бытовых отношений и улучшения микроклимата в семье, по мнению родителей первоклассников, необходимо: «чаще проводить время вместе (совместный труд и отдых) (34,4 %); «слышать друг друга и стремиться понять» (9,4 %); «улучшить материальное благосостояние (жилищные проблемы, низкая зарплата) (9,4 %); «иметь общие интересы, уважать и доверять друг другу» (3,1 %). Большинство семей (71,9 %) собираются вместе ежедневно, а 28,1 % семей — только по вы-

ходным дням. Собравшись в полном составе, члены семьи «решают сообща жизненные проблемы» (50 %); занимаются «семейно-бытовым трудом» (18,8 %); смотрят телепередачи (15,6 %); работают на приусадебном участке (6,3 %); делятся впечатлениями о прожитом дне, о своих успехах и неудачах (3,1 %). Свободное время посвящается активному отдыху, прогулкам (34,4 %); чтению книг (18,8 %); занятиям любимым делом (12,5 %); просмотру телевизионных передач (9,4 %); путешествиям (6,3 %), а отдельные мамы (3,1 %) специально посвящают свой отдых играм с детьми или же уединению от детей и сну (3,1 %).

Воспитательное воздействие на первоклассника в семье оказывают главным образом родители (78,1 %), а также прародители (бабушки, дедушки) (9,4 %) и школа (3,1 %). При этом в большинстве семей (59,4 %) супруг эпизодически принимает участие в воспитании ребенка, в 18,8 % семей — в равной мере с супругой, в 3,1 % семей — больше, чем супруга, и в 15,6 % семей супруг «вообще не принимает участие в воспитании ребенка». Отношения между родителями и детьми в большинстве семей (75 %) в целом ровные, «спокойные», в некоторых семьях (18 %) — требовательные, а в отдельных семьях (3,1 %) — «не терпящие возражения».

Образ первоклассников в восприятии родителей основан на утверждении о том, что их ребенок «именно такой, о каком они мечтали» (75 %). К положительным свойствам личности детей родители относят «решительность», «уравновешенность» (68,8 %), «доброту», «уважение к старшим», «заботу о младших», «сопереживание» (59,4 %), «трудолюбие» (59,4 %), «активность, жизнерадостность» (25 %), «ориентацию на самостоятельное преодоление трудностей» (9,4 %). Почти все родители (90,6 %) говорят о наличии у своих детей навыков самообслуживания: «делает влажную уборку» (71,9 %), «убирает за собой постель, игрушки» (18,8 %), «моет посуду» (3,1 %), «помогает в саду, огороде» (3,1 %). Отмечены и такие качества ребенка, которые раздражают родителей: «неусидчивость», «невнимательность», «эгоизм», «вредность», «непонимание» и др. (43,8 %). Многих родителей (59,4 %) беспокоит тот факт, что их ребенок «не очень уверенный», «при встрече с неудачами переживает: плачет, нервничает, злится» (75 %), «обвиняет других» (6,3 %). Отмечаются и «дурные привычки» детей: лжи-

вость, невнимательность к другим, «психи» и др. (46,9 %). В будущем своего ребенка большинство родителей (75 %) хотели бы видеть «состоявшимся человеком, за которого не будет стыдно», «образованным и самостоятельным» и т. п.

Уровень развития своего ребенка большинство родителей (93,8 %) оценили «на одном уровне со сверстниками». Лишь 3,1 % родителей оценили уровень развития своего ребенка как «лучше сверстников».

В свободное от школы время первоклассники реализуют широкий спектр интересов и склонностей: просмотр телевизора (40,6 %); общение с друзьями (18,8 %); прогулки на улице (9,4 %); чтение книг (6,3 %); занятия спортом (3,1 %). Любимые занятия детей, по словам их родителей: «игры в планшете», рисование (43,8 %); занятия с конструктором (18,8 %); общение с друзьями (3,1 %); занятия спортом, танцами (3,1 %). Многие семьи (76,1 %) имеют компьютер, в некоторых семьях (12,5 %) дети «могут часами сидеть в Интернете». У многих семей (53,1 %) в доме есть библиотека, и ребенок читает «в пределах одного часа в день». Наиболее важными проблемами семейного воспитания являются: здоровье, физическое развитие ребенка (21,9 %); согласованность супругов в выборе методов воспитания (21,9 %); знание психологических и возрастных особенностей детей (15,6 %); успеваемость детей в школе (15,6 %); нравственное воспитание ребенка (6,3 %); дисциплина (3,1 %); общение со сверстниками (3,1 %).

Большинство родителей, по их мнению, «понимают внутренний мир ребёнка» (71,9 %), «знают друзей своих детей» (87,5 %), регулярно (31,3 %) или иногда (28,1 %) читают своему ребенку книги. Многие родители проводят с ребенком обучающие игры и тематические занятия: 31,3 % родителей — несколько раз в неделю, 25 % — раз в неделю, 6,3 % — ежедневно. В процессе общения с детьми родители чаще всего беседуют «о школе» (65,6 %) или «о событиях дня» (25 %).

Первоклассников родители воспринимают как: «маленьких взрослых» (37,5 %); «равных себе» (31,3 %); «людей, копирующих родителей в молодости» (25 %); «благодарных слушателей» (3,1 %). В отношениях с детьми родители ведут себя: «как родители» (50 %); «как друзья» (43,8 %); «как приятели» (6,3 %).

Основными методами семейного воспитания являются: убеждения (объяснение, внушение, совет) (50 %); совместная практическая деятельность (совместный труд, отдых) (18,8 %); поощрение (похвала, подарки, перспектива) (12,5 %); в зависимости от ситуации (9,4 %). Основные меры поощрения: «похвала, ласковое слово» (37,5 %); поездки, экскурсии, совместный досуг (18,8 %); игрушки, подарки, сладости (12,0 %); игры, кино, аквапарк (9,4 %); «любовь и внимание» (6,3 %). На проступки ребёнка многие родители (53,2 %) реагируют «взрывом», а «потом жалеют об этом», и им «иногда случается просить прощение у ребёнка за своё поведение» (81,2 %). Причиной конфликтов с ребенком, по мнению родителей, чаще всего является: отношение детей к успеваемости в школе (46,9 %); недисциплинированность (12,5 %); отсутствие помощи в домашних делах (9,4 %); выбор друзей (6,3 %); требование денег, покупки игрушек (6,3 %); содержание досуга ребенка (3,1 %); грубость по отношению к старшим (3,1 %). Разрешение конфликтов с ребенком происходит как в процессе совместного обсуждения возникшей проблемы и поиска «мудрого решения» (84,4 %), так и с помощью таких приемов, как «лишение ребенка удовольствия (конфеты, игрушки)» (28,1 %); «несильный шлепок по попе, по губам, рукам» (18,8 %); «постановки ребенка в угол» (18,8 %); «настаивание на принятии позиции взрослого» (9,4 %). Основные виды наказания сводятся к следующим: «наругаю, накричу» (12,5 %); «увожу в другую комнату, изолирую от себя, семьи» (9,4 %); «лишаю своего внимания, игнорирую ребенка» (6,3 %). По мнению родителей, более всего применимы к ребенку такие меры наказания, как лишение удовольствий (игры, планшета, телевидения) (31,3 %), лишение общения с друзьями (18,8 %), объяснение запретов (12,5 %), постановка в угол (6,3 %), физическое наказание («кнут и пряник») (3,1 %).

В большинстве семей не возникают разногласия по вопросам воспитания (46,9 %); во многих семьях другие взрослые члены семьи «поддерживают, даже если не согласны» (25 %). Реже встречаются семьи, где «каждый пытается воспитывать по-своему» (9,4 %); нет ответа. Результаты опроса указывают на то, что в 46,9 % семей требования взрослых к детям согласованы; в 31,3 % семей — «не всегда», в 12,5 % семей — иногда.

Опрос родителей на предмет выявления их психолого-педагогической подготовленности к воспитанию детей показал, что 78,1 % родителей не имеют базового психолого-педагогического образования. К основным трудностям семейного воспитания, по мнению родителей, относятся: «дефицит времени для занятий с детьми» (71,9 %); «отсутствие педагогического опыта, знаний» (6,3 %); плохое влияние «улицы» на гиперактивных детей (6,3 %); неблагоприятная для воспитания детей ситуация в семье (3,1 %). По вопросам воспитания ребенка родители чаще всего обращаются за советом к прародителям (53,1 %); к специалистам (детскому психологу, педагогам и др.) (9,4 %) или к специализированной литературе (6,3 %); советуются с друзьями (6,3 %); ищут ответы в Интернете (3,1 %); некоторые родители стараются решать вопросы самостоятельно (15,6 %). Школа, по мнению родителей (77,5 %), оказывает на детей в целом положительное воздействие, но желание обратиться за помощью к специалистам образовательных учреждений выразили только 21,9 % родителей. Главные проблемы, по которым родители формулируют свой запрос: как объяснить ребенку то или иное учебное действие, как отучить от компьютерных игр, как преодолеть истерики (ложь, стеснительность и неуверенность), как решить проблему неуспеваемости ребенка, как снять эмоциональное напряжение ребенка, как строить процесс воспитания в разведенных семьях и др.

Заключение. На основе полученных данных можно характеризовать воспитательный потенциал современных семей с первоклассниками в целом как положительный. Современная российская семья в своем большинстве нуклеарная (родители и дети), малодетная (1—2 ребенка), эгалитарного типа, с более или менее благоприятными бытовыми условиями и средним материальным достатком, что создает необходимые условия для учебной деятельности детей. Родители в основном занимают гуманистическую позицию, характеризующуюся отношением к ребенку как к личности, заслуживающей уважения и права на свободный выбор. Взаимодействие родителей с детьми происходит в атмосфере положительных эмоций, принятия и понимания, сотрудничества с детьми, но регулируется недостаточно четкими правилами и тре-

бованиями, слабым контролем за поведением первоклассника, что на первичном этапе формирования у него идентичности школьника может стать причиной учебных проблем. Наряду с выраженным стремлением родителей первоклассников воспитать своего ребенка «человеком, за которого не стыдно», следует отметить низкий уровень родительской компетентности, разногласия в семье по вопросам воспитания. Уровень осведомленности значительной части родителей по вопросам семейных и детско-родительских отношений также явно не достаточен для построения эгалитарных супружеских отношений и воспитания ребенка самодостаточным и самостоятельным человеком. Можно предполагать, что выявленные в процессе исследования проблемы семейного воспитания можно было бы успешно разрешить в условиях деятельности специально созданного родительского университета, отвечающего запросам современных родителей вне зависимости от образовательного учреждения, где обучаются их дети.

Список цитируемых источников

1. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек / пер. с нем. В. Седелникова и Н. Федоровой. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 282 с.
2. Голод, С. И. Социолого-демографический анализ состояния и эволюции семьи / С. И. Голод // СОЦИС. — 2008. — № 5. — С. 2—24.
3. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология / Л. Б. Шнейдер — М.: Академ. Проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2007. — 526 с.
4. Мудрик, А. М. Социализация человека / А. М. Мудрик. — М.: Академия, 2004. — 248 с.
5. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. — СПб.: Речь, 2006. — 362 с.
6. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. — М.: Академия, 2002. — 456 с.
7. Регуш, Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Л. А. Регуш. — СПб.: Речь, 2006. — 320 с.

Материал поступил в редколлегию 07.06.2019

А. Г. Иценко

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

**«РЕЛИГИОЗНЫЙ ОПЫТ»
В КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОСТРОЕНИЯХ У. ДЖЕЙМСА —
РЕЦЕПЦИЯ С. Л. ФРАНКА**

В статье представлен анализ рецепции российским религиозным философом-интуитивистом С. Л. Франком идейных позиций известного американского психолога-функционалиста и философа-прагматиста, автора концепции «религиозного опыта» У. Джеймса. Показано, что воззрения С. Л. Франка эволюционировали, и хотя мыслитель не принимал прагматизм как философскую парадигму в целом, психологическую и философскую концепцию «религиозного опыта» У. Джеймса воспринимал как допустимую.

Ключевые слова: вера; интуитивизм; прагматизм; психология религии; религия; «религиозный опыт»; Семён Франк; Уильям Джеймс.

Библиогр.: 12 назв.

A. G. Itsenko

Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus

**“RELIGIOUS EXPERIENCE”
IN THE CONCEPTUAL CONSTRUCTIONS OF W. JAMES —
RECEPTION OF S. L. FRANK**

The article presents an analysis of the reception by the Russian religious philosopher-intuitionist S. L. Frank of the ideological positions of the famous American psychologist-functional and philosopher-pragmatist, author of the concept of “religious experience” by W. James’s. It is shown that the views of S. L. Frank have evolved and, although the thinker did not accept pragmatism as a philosophical paradigm in general, he perceived the psychological and philosophical concept of “religious experience” by W. James as permissible

Key words: intuitionism; faith; pragmatism; psychology of religion; religion; “religious experience”; Semen Frank; William James.

Ref.: 12 titles.

Введение. После знаменитых лекций в Оксфорде (1870-е годы), прочитанных Ф. М. Мюллером, берет свое начало новая академическая область знаний — религиоведение (англ. Science of religion). До сих пор ученые из разных областей науки дискутируют на предмет того, что это за явление: полноценная самостоятельная наука; дисциплина в рамках определенной науки; междисциплинарная область знаний, на стыке с которыми «работает» со своим предметом исследования религиоведение. К какой бы из этих концепций ни принадлежал исследователь-религиовед, следует признать — знания о религии генетически связаны с целым рядом наук и дисциплинарных направлений и в структуру свою включают такие направления, как философия религии, социология религии, история религии и т. д. В этом ряду свое особое место занимает раздел «Психология религии», использующий весь методологический арсенал психологии в изучении религиозных феноменов во всех их аспектах. Одним из основателей этого направления в конце XIX — начале XX века, наряду с Г. С. Холлом, являлся известный американский представитель функционализма в психологии и прагматизма в философии, профессор Гарвардского университета Уильям Джеймс (1842—1910). Именно он своей фундаментальной работой 1902 года «Многообразие религиозного опыта» (далее — «Многообразие...») внес неопределимый вклад в появление психологии религии и предметную институционализацию этого направления.

С точки зрения истории, психологии и религиоведения представляется исследовательски небезынтересным: как преломились основные идейные позиции, заложенные У. Джеймсом в этой работе, в интеллектуальном континууме российской философской и психологической мысли, в рецепции одного из её ярких представителей — религиозного философа-интуитивиста Семена Людвиговича Франка (1877—1950).

Касательно степени изученности проблемы отметим, что среди исследователей жизнотворчества С. Л. Франка имеется большое количество ученых, затрагивавших воззрения мыслителя, так или иначе касающихся философско-психологической проблематики (Л. Аксеновская, Г. Аляев, Ф. Буббайер, А. Гапоненков, Г. Дьяконов, И. Евлампиев, Т. Оболевич, П. Элен и др.). Однако работ,

посвященных анализу взглядов философа на идеи У. Джеймса, прямо скажем, почти не имеется. Можно указать лишь на обзорную статью профессора К. М. Антонова, в которой С. Л. Франку отведено лишь несколько абзацев. Сам автор фиксирует, что целью работы является осуществление «аналитического обзора» восприятия в российской религиозной мысли идей, изложенных в работе У. Джеймса [1, с. 91], а также тезисы доклада по теме франковского понимания религиозного опыта, представленные О. Н. Камаловой и Г. А. Шеффом [2].

Переосмысление философско-психологических воззрений С. Л. Франка становится еще более значимым и в силу предвещая памятной даты — 70-летия со дня смерти философа, которое будет отмечено в 2020 году.

Основная часть. С. Л. Франка с уверенностью можно назвать классическим философом, хотя и, как отмечают исследователи его философских идей, самым западным из когорты представителей русской религиозной философии. Однако уже на раннем этапе творчества он не был чужд и психологии, проходившей тогда этап становления как эмпирической науки. Так, Г. Аляев, исследователь житнетворчества С. Л. Франка, даже называет эту увлеченность «склонностью к психологизму» [3, с. 81]. Опираясь на идеи своего учителя Г. Зиммеля и Г. Тарда, С. Л. Франк еще в 1905 году серьезно обдумывает книгу по новому тогда междисциплинарному направлению — социальной психологии, которую он понимал не как новую дисциплину, а как попытку примирения социологии и психологии. Следует отметить, что проект этот не осуществился, мыслитель написал лишь статью «Проблема власти» (1905) [4, с. 54]. В 1915 году по итогам защиты работы «Предмет знания. О границах и основаниях понятийного знания» он даже получает степень магистра философии и психологии [5, с. 232].

Г. Аляев также отмечает, что при таком преодолении крайности увлеченности психологией и в дальнейшем полного отхода от психологической направленности не последовало: «На фоне конкретно-исторических и научно-философских событий того времени этот интерес стал глубже и привел Франка к разработке философской психологии как составной части метафизической систе-

мы. “Душа человека” была откликом на интенсивные поиски мировой философской мыслью начала XX века (А. Бергсон, У. Джемс, Й. Ремке, К. Штумпф) новой парадигмы соотношения философии и психологии, которая могла бы преодолеть крайности как взаимного поглощения, так и полного размежевания» [3, с. 81]. Небезынтересно будет уточнить, что полное название указанной Г. Аляевым работы С. Л. Франка — «Душа человека. Опыт введения в философскую психологию».

Да и в эмигрантский период своей деятельности психология не покидала его. Как сообщает Ф. Буббайер, одним из немногочисленных друзей С. Л. Франка был швейцарский психолог, представитель экзистенциальной психологии Л. Бинсвангер [4, с. 8], осталась их интенсивная переписка (более 500 писем) с 1934 года вплоть до смерти философа.

Свое специфическое понимание соотношения философского и психологического, а также место в этом соотношении экспериментальной психологии (важно здесь понимать, что С. Л. Франк имеет в виду её состояние на 1910-е годы) мыслитель выразил в своей работе «Задачи философской психологии» (1916) [6]. Кстати, исследователи наблюдают некоторый дрейф антропологических воззрений С. Л. Франка. Так, если в начале века над проблемой человека философ рефлексировал в методологическом поле «философской психологии», то к четверти XX века сущность человека мыслитель препарировал в рамках «философской антропологии», в том числе и в Шелеровском её прочтении [3, с. 92].

С. Л. Франк считает кризис психологии этого периода настолько фундаментальным, что если принять тенденции отказа психологии от души, как специфической «внутренней реальности», и при этом быть последовательным и научно честным, то и саму науку тогда необходимо называть не «психо-логия» ψυχή — душа), а «физио-логия», так как это уже «совсем иная научная область». «Мы стоим... перед фактом совершенного устранения учений о душе и замены их учениями о закономерностях так называемых “душевных явлений”, оторванных от их внутренней почвы и рассматриваемых, как явления внешнего предметного мира». Поэтому, считает философ, экспериментальная психология на три четверти «не чистая психология, а психо-физика и психо-

физиология». При этом С. Л. Франк не против изучения этой важной стороны личности, что может быть «ценным и полезным», он против крайностей и перегибов, когда «экспериментальная психология» прямо игнорирует «живой, целостный внутренний мир человека, человеческая личность, то, что мы вне всяких теорий называем нашей “душой”, нашим “духовным миром”». То есть упрек философа сводится к тому, что от исследовательского интереса эмпирической психологии и ускользает целостность личности, а следовательно, и сущностная реальность человека [6, с. 24—25]. Это ошибка уже гносеологического порядка, заложенная в исходном методологическом посыле: из наблюдения за личностью элиминирована «самость», «остается лишь наблюдение единичных, оторванных от своей родной стихии, душевных процессов, сознаваемых лишь на чуждом им по существу фоне внешне-предметного мира» [6, с. 27]. По существу, С. Л. Франк приближается к проблеме, которая позднее будет сформулирована термином «схизис» (Ф. Е. Василюк, А. В. Юревич). Как считает мыслитель, именно философия может быть той областью рационального, которая поможет (прежде всего на концептуально-методологическом уровне, хотя не только) преодолеть этот схизис «между крайностью позитивистически-рационалистического понимания науки, ... требование сосредоточиться лишь на том..., что может быть измерено, сосчитано и чувственно воспринято, и обратной крайностью отождествления учения о душе с художественным или религиозным вдохновением...» [6, с. 81].

Что касается конкретно идей У. Джеймса, то С. Л. Франк осмысляет их в разных своих работах [7; 8], однако наиболее содержательно и рельефно мыслитель анализирует концепции американского психолога в двух статьях, написанных в год смерти У. Джеймса и опубликованных в издаваемом его другом П. Струве журнале «Русская мысль» [9; 10].

В целом С. Л. Франк в 1910-х годах выступает с резкой критикой прагматизма в философии [11]. Мыслитель отмечает, что это не столько абстрактная философия, сколько праксеологическая «проповедь»: «“Прагматизм” есть выражение многообразного духовного движения современности, которое можно было бы назвать “восстанием против науки”». С. Л. Франк объясняет это дви-

жение как движение маятника в сторону от издержек западного сциентизма и поворот к искусству и религии (что философ считает явлением положительным), так как это «религиозно-философское движение» есть «борьба против идеи научной истины, как самодовлеющей и непререкаемой инстанции человеческого мирозерцания» [11, с. 90, 91]. Но здесь, по С. Л. Франку, и кроется «вредная односторонность» этого философского движения, поскольку этот всего лишь «элемент правды», органично вмонтированный в полифоническую целостность реальности, прагматизм выдает за непререкаемую Истину и Идеал. Отрицая абсолютность научного знания, представители прагматизма призывают к полному обесцениванию и элиминации всякого рационального, теоретического знания [11, с. 91, 92]. Центральная фабула прагматизма, как полагает С. Л. Франк, в следующем: «Не существует никакого абсолютного признака, лежащего в самой теоретической природезнания, который мог бы служить критерием различения истины от заблуждения; напротив, таким критерием является внешний, относительный признак практической годности любого суждения, или верования для общихцелейчеловеческой жизни» [11, с. 92].

С. Л. Франк, обращая внимание, что прагматизм претендует занять нишу с одной стороны аксиологическую, с другой — гносеологическую, показывает его внутреннюю логическую несостоятельность и противоречивость именно как гносеологической системы, поскольку представители прагматизма стремятся «доказать, как абсолютную и общеобязательную истину мысль, что не существует абсолютной и общеобязательной истины» [11, с. 93]. С. Л. Франк отмечает ошибочность позиции У. Джеймса в принципиальном вопросе определения «прагматического критерия истины», определяя который, тот допускает сдвиг в полный гносеологический релятивизм. У американского философа, по мнению С. Л. Франка, под таковым критерием «разумеется все, что угодно, начиная от субъективной утешительности какой-либо мечты и кончая логической обоснованностью научного суждения» [11, с. 93, 94]. Резюмируя свою общую критическую позицию по прагматизму, мыслитель пишет: «Мы можем усмотреть правду прагматизма в том, что он означает преодоление наивного интеллектуализма и единственность теоретических норм и целей. Но это преодоление

искупается, с одной стороны, полным непониманием и искажением природы научного познания и, с другой стороны, общим субъективизмом, который, разрушая теоретическое знание, разрушает вообще идеал объективности одинаково и научного, и религиозного знания» [11, с. 119].

Основная, как полагал С. Л. Франк и абсолютное множество русских интеллектуалов (Л. М. Лопатин, Н. А. Бердяев, С. В. Лурье и др.), работа У. Джеймса «Многообразие...», переведенная на русский язык в 1909 году, вызвала в России на то время огромный интерес. Как справедливо указывает профессор К. М. Антонов, инициаторами перевода этого труда на страницах той же «Русской мысли» (перевели В. Г. Малахиева-Мирович и М. В. Шик), скорее всего, были те же П. Струве и С. Франк [1, с. 97]. Над работой размышляли в самых крупных научных журналах того предреволюционного времени («Богословский вестник», «Вера и разум», «Вопросы философии и психологии», «Логос», «Русская мысль»), а позднее и в эмиграции [1, с. 92, 93; 12]. Так, например, как утверждают биографы Л. С. Выготского, «Многообразие...» была одна из первых двух психологических книг, прочитанных великим классиком отечественной психологии, вызвавших у него интерес к психологии. Идеиные позиции У. Джеймса, выраженные именно в этой работе, и были предметом философско-психологических рефлексий С. Л. Франка.

Тут следует оговориться, что аналитический разбор С. Л. Франком идей Джеймса, прежде всего размышления над категорией «религиозного опыта», а также методологическим инструментарием возможности описания этого опыта, происходил на фоне интеллектуальной дискуссии с Д. С. Мережковским (опирался на французский прагматизм) и Г. И. Чулковым («мистический анархист»), полностью отрицавшими роль *ratio* (разум) в религии. И в этой дискуссии при всей симпатии к религии С. Л. Франк становится на позицию защиты рационализма и адогматизма (как, впрочем, и его друг П. Струве). И тут исследователи отмечают странный поворот в отношении С. Л. Франка к Джеймсу: при всем неприятии джеймсового прагматизма философ выказывает всецелую солидарность и комплиментарность в части позиции американского психолога относительно религиозного опыта [1, с. 97, 98].

По мнению Ф. Буббайера, корни этого принципиального неприятия всего догматического у С. Л. Франка — в послевкусии его ранней увлеченностью марксизмом. Философское преодоление марксистского материализма («марксистской догмы») было прививкой от всякого технического схематизма, который примеряют по отношению к человеку, как принципиально динамичному феномену [4, с. 92]. Даже принятие христианства в православном его изводе ослабило, но не элиминировало этот его адогматизм (в том числе до некоторой степени и конфессиональный).

В целом, поддавая критике множество философских идей Джеймса, С. Л. Франк не скрывал его достоинства как учёного-психолога: «Джеймс отличался изумительным, прирождённым даром психологического наблюдения, граничившим с гениальностью. Ученый эрудит, обозревавши всю огромную литературу своего предмета, он вместе с тем обладал той наивностью и непосредственностью художника и всякого гения, которая открывает взору вещи, как они суть на самом деле, не заслонённые никакими теориями, понятиями, научными традициями. Любовь к конкретности, предпочтение опыта непосредственного переживания всяким рассуждениям, постоянно руководила научной деятельностью Джемса и определила оригинальность его учений» [10, с. 218]. И при этом в упомянутой переписке с Бинсвангером (за 1935 год) философ оговаривает, что в 1917 году выступал с резкой критикой «обыденного понимания отношения души и тела, сенсуалистического материализма теории Джеймса—Ланге...» [5, с. 80]. К слову, укажем, что и швейцарский психолог отмечал солидаризацию позиций, в одном из писем Бинсвангер пишет, что чтение работ С. Л. Франка «выявило... полное совпадение наших взглядов о человеке, о сущности и задачах психологии и психопатологии» [5, с. 79].

Главной заслугой Джеймса как психолога и философа (представителя «философской психологии» — по выражению самого мыслителя) является его умение демаркировать реальный личностный опыт, как объект рефлексий науки о душе, и концептуальные рациональные построения, как схемы, которые являются лишь методологическими временно и онтологически ограниченными издержками в гносеологическом акте интерпретаций. И в этом контексте С. Л. Франк ставит в заслугу Джеймсу реабилитацию «души», как «синтетического единства многообразного

содержания» и «непосредственного опытного факта», а не абстрактно-рационалистический «продукт», как утверждали ассоцианисты до него [10, с. 219].

В работе «С нами Бог» С. Л. Франк пишет: «Джеймс, пронизательный психолог и, кроме того, гениальная личность, хотя и склонная к чудачеству, несмотря на обилие умнейших и верных мыслей, высказанных в этой книге (“Многообразие...” — А. И.), вряд ли сам сознавал все значение введенного им понятия... Блестящий замысел “метода радикального эмпиризма”, которым он обосновывает идею религиозного опыта, он перемешивает с другими, спорными и прямо неверными теориями». Мыслитель полагает, что автор сам не до конца осознал свой вклад в рациональное постижение религии в целом, о чем свидетельствовали факты, что Джеймс «напряженно искал подтверждения веры в спиритизме и “парапсихологии” и с нетерпением ждал смерти, чтобы получить наконец доступ к тайнам Божественного бытия» [7, с. 234]. Франку импонирует лаконичное определение Джеймсом «религиозного опыта» как «чувства присутствия невидимого»; интерпретируя и разворачивая идею психолога, Франк отмечает: «К существу Бога и вообще предмета религиозного опыта принадлежит, что, достоверно присутствуя, наличествуя в опыте, он тем не менее воспринимается — можно сказать: открывается — именно как нечто сокровенное» [7, с. 248].

В рамках анализа подходов Джеймса С. Л. Франк полагает, что американский психолог деконструирует понятие «свободомыслия», за которым закрепились исключительно атеистические коннотации (до сих пор во многих солидных работах оно употребляется в этом значении). Русский философ справедливо напоминает, что изначально, и по существу, этот термин нёс в себе нейтральное («формальное») значение и свидетельствовал о «непредвзятости, бесстрашии и честности мысли», противостоящий «предрассудкам и вкусам общественного мнения». Как считает С. Л. Франк, Джеймс своей позицией и совершенно выбивающейся из общего исследовательского мейнстрима своего времени постановкой вопроса о религиозности как «религиозном опыте» реконструирует изначальное семантическое наполнение категории «свободомыслие». В «Многообразии...» свободомыслие — не «отрицание религии, а отрицание её огульного отрица-

ния» [9, с. 156]. При этом С. Л. Франк воздерживается от крена в противоположную крайность интеллектуального клерикализма. Солидаризируясь с Джеймсом, он остерегается как от узкого сциентизма («сектантов науки»), так и от схематического догматизма «ученых богословов», редуцирующего реальность религиозного опыта к «метафизическим теориям», поскольку как первая, так и вторая позиции являются двумя видами того же рационализма: «натуралистического» и «супранатуралистического» (лат. *supra*-над-, сверх-) соответственно.

В такой постановке Джеймса, где он показывает «опытность» и «конкретность» «религиозного опыта», С. Л. Франк видит близкий ему как философу интуитивистский подход, через призму которого внутренняя религиозность, как мистический опыт, научно схватывается «как непосредственное *переживание*» (курсив С. Л. Франка), как «эмоционально-волевая сфера» как бы противостоящая рациональному (иногда он употребляет даже «интеллектуальному») в личности. И здесь С. Л. Франк нащупывает у Джеймса (к слову сказать, полностью с ним соглашаясь) некоторое наличие антиномичности, поскольку, с одной стороны, мистический «религиозный опыт» выступает гносеологическим актом («особая форма познания»), с другой — сугубо «индивидуален», «иррационален» и, как следствие, эпифанически недоступен Другому и даже не может быть «адекватно выражен» [9, с. 158].

Именно такой методологический подход, по мнению С. Л. Франка, обусловил построение внутренней структуры «Многообразия...», где Джеймс большую часть объема посвящает описанию «религиозных переживаний и типов религиозных натур». Однако для С. Л. Франка даже не это является главным достижением американского мыслителя. Основная заслуга Джеймса в том, что он предпринял смелую попытку обосновать религиозные переживания как «объективную ценность», приводя аргументы «в пользу объективности религиозного познания», при этом не привязывая себя к каким-либо существующим на тот момент религиозно-философским парадигмам, чем показал оригинальность мысли, философскую и научную свободу [9, с. 158].

Однако С. Л. Франк не умалчивает и проблемные места в концептуальных подходах Джеймса — это его аксиоматические гипотезы, на основе которых он пытается доказать истинность рели-

гиозного опыта и которые находятся между собой в некотором противоречии. Во-первых, это выведение такого опыта из «подсознательного Я», которое, вступая в коммуникацию с сознательным, сообщает последнему мистическую реальность, что приводит лишь к «психологическому объяснению мистических состояний», но нисколько не обосновывает реальность «религиозно-духовного опыта». Во-вторых, это встраивание в общее концептуальное пространство «обоснования объективного значения религии» прагматической философской парадигмы (называет её даже «доктриной»), чем ставит себя в положение, в котором «искренняя симпатия к религии» парадоксально сталкивается с «цинизмом» и даже «нигилизмом». Франк не может принять джеймсовское оправдание ценности и объективности «религиозного опыта» апелляцией к практической полезности такового, что почти на грани вульгарного утилитаризма. Даже если поверхностно проанализировать субъективный опыт носителя религиозного мировоззрения, то «не ценность религии определяется её практическими результатами, а, напротив, все практические ценности жизни подчиняются религиозному миропониманию и определяются религиозными мотивами» [9, с. 161]. Но следует сказать, что, по С. Л. Франку, использование Джеймсом прагматического аргумента не является центральным доводом, скорее, это инертная дань его философским взглядам и этнокультурные особенности англосаксонской «практичности».

В-третьих, это «метод радикального эмпиризма» (по С. Л. Франку, то же, что и «наивный реализм»), по которому сам факт непосредственности переживаемого опыта говорит о его объективной реальности [9, с. 161]. И тут Джеймс попадает в сложную и логически сомнительную «двойную позицию»: как философ-прагматист он говорит об объективной реальности лишь как о «научной абстракции», выполняющей вспомогательно-методологическую функцию; с другой стороны, он строит целую систему убедительных доказательств реальности духовного опыта. Русский мыслитель понимает этот опыт как некий высший духовный мир в глубинном пространстве человеческой личности, который становится «доступным через мистические озарения», что (как эпистемолог С. Л. Франк признает и «парадоксальность», и «гипотетичность»

этих гипотетических допущений) может быть «обоснованием религиозного мировоззрения» [9, с. 163]. У С. Л. Франка вызывает искреннее недоумение столь отчаянное втягивание Джеймсом этой «философски бесплодной» прагматической концепции, не имеющей научных оснований, являющейся лишь «верой на почве универсального скептицизма и субъективизма» [9, с. 163].

Нетрудно увидеть также скептицизм Франка и относительно уверенности Джеймса в появлении отдельной области знаний — «науки о религиях» (отметим, что интуиции американского мыслителя оправдались), поскольку С. Л. Франк не понимает, каков научный критерий обоснования может быть применен для «обработки многообразной религиозной интуиции». Однако в этой связи С. Л. Франк полностью соглашается с Джеймсом в главном — мистический опыт является ровно таким же личностным и объективным опытом «как и всякий иной опыт». В этом своем утверждении С. Л. Франк не одинок, он встраивается в ряд новейших научных разработок того времени в области теории опыта: теория восприятия Шварца, интуитивизм Н. О. Лосского, концептуальные апперцепционные построения Т. Липпса («учение об “Einfühlung”») и Г. Гомперца. В этих тенденциях Франк видит доказательство истинности гносеологической концепции интуитивизма, по которой интуиция является «основой всякого опытного знания» в контексте соотношений позиций «знания» и «веры» [9, с. 163].

Подводя итог своего анализа, С. Л. Франк утверждает, что и «неустойчивое мирозерцание» Джеймса (между скептицизмом и оптимизмом в признании объективности «религиозных идей»), и теоретико-концептуальная «незаконченность» являются не только не слабостью позиции американского психолога, а, напротив, «достоинством его труда». Своими не столько логическими аргументами, сколько точностью и тонкостью образов и аналогий Джеймс показывает несостоятельность и узость рационалистического редуccionизма в области анализа духовного внутреннего чувства религиозного. По С. Л. Франку, Джеймс смог очистить подлинный эмпиризм от «примесей рационализма», «сенсуализма и интеллектуализма» (чем страдали его предшественники от Гоббса и Локка до Дж. С. Милля как в эпистемологической области, так и в психологии) [10, с. 219].

Заключение. Воззрения С. Л. Франка на религиозный опыт опосредованы как его философской (гносеологической, аксиологической и антропологической) позицией, специфичностью его психологических подходов («философской психологии»), сюда же следует добавить объективное состояние кризиса психологии, так и религиозно-конфессиональной мировоззренческой позицией философа. Все это обусловило понимание Франком «религиозного/мистического опыта» как глубинной духовной составляющей человеческой личности, непосредственного переживания сакральной трансцендентной реальности, непосредственно связанной с «душой».

Философ поддает критике современную ему эмпирическую психологическую науку, поскольку последняя изъяла категорию души из своего предметного поля («психология без души»). Душа для С. Л. Франка есть некая духовная реальность, которая собирает личность человека («синтетическое единство многообразного содержания»). Дистанцирование «опытной психологии» от категории души приводит к психологическому атомизму личности, ставя под сомнение целостность человеческой личности, что, по Франку, является ложной методологической установкой, следовательно, выводит такую психологию за рамки научного дискурса, поскольку место реальности занимают рационализированные теоретические структуры.

Анализ работ С. Л. Франка показал, что мыслитель уделял пристальное внимание как философским, так и психологическим идеям американского учёного У. Джеймса, особенно его концепции «религиозного опыта». Позиция Франка по отношению к концептуальным построениям Джеймса амбивалентна. Русский философ категорически не разделяет прагматических философских воззрений своего коллеги, поддавая их конструктивной критике в ряде своих работ, при этом солидаризируется с ним, когда анализирует джеймсовский подход к пониманию религиозности, концептуализированный в работе «Многообразие...». С. Л. Франк полагает, что в данной работе Джеймс, зачастую идя в разрез со своей философской теорией прагматизма, преодолевает узкий редуционизм теоретико-рационалистических построений, чем «очищает эмпиризм» и дает возможность попытаться изучить мистический опыт религиозной личности. Джеймс сумел показать объ-

ективность существования и достоверность религиозного опыта как целый пласт религиозного мировоззрения, его ценность и значимость в мировоззренческой структуре личности, а также методологический инструментарий его описания. Всё это, полагает С. Л. Франк, открывает перспективы интуиции, как эмпирическому базису, и интуитивизму, как философски-психологическому направлению, дающему возможность научной дескрипции глубинного духовно-религиозного опыта личности.

Список цитируемых источников

1. Антонов, К. М. Концепция религиозного опыта У. Джеймса в русской религиозной мысли первой трети XX в. / К. М. Антонов // Вестн. ПСТГУ. I : Богословие. Философия. — 2015. — Вып. 5 (61). — С. 91—111.
2. Камалова, О. Н. С. Л. Франк о религиозном опыте, его специфике и значении для человека / О. Н. Камалова, Г. А. Шефф // Религия — наука — общество: проблемы и перспективы взаимодействия : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. 1—2 нояб. 2013 г. — Прага : Vmdecko vydavatelskí centrum “Sociosfira-CZ”, 2013. — С. 40—44.
3. Аляев, Г. Е. Семен Франк / Г. Е. Аляев. — СПб. : Наука, 2017. — 255 с.
4. Буббайер, Ф. С. Л. Франк: жизнь и творчество русского философа. 1877—1950 / Ф. Буббайер. — М. : РОССПЭН, 2001. — 328 с.
5. Цыганков, А. С. Немецкий период философской биографии С. Л. Франка (новые материалы) / А. С. Цыганков, Т. Оболевич. — М. : ИФ РАН, 2019. — 272 с.
6. Франк, С. Л. Задачи философской психологии / С. Л. Франк // Рус. мысль. — 1916. — Год 37. — Кн. X. — С. 23—49.
7. Франк, С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. — М. : Республика, 1992. — 511 с.
8. Франк, С. Л. Реальность и человек / С. Л. Франк ; сост. П. В. Алексеев ; прим. Р. К. Медведевой. — М. : Республика, 1997. — 479 с.
9. Франк, С. Л. Философия религии Джеймса / С. Л. Франк // Рус. мысль. — 1910. — Год 31. — Кн. II. — С. 155—164.
10. Франк, С. Л. Виллиам Джеймс / С. Л. Франк // Рус. мысль. — 1910. — Год 31. — Кн. X. — С. 218—221.
11. Франк, С. Л. Прагматизм, как философское учение / С. Л. Франк // Рус. мысль. — 1910. — Год 31. — Кн. V. — С. 90—120.
12. Ванчугов, В. В. Русская философия конца XIX — начала XX в. и американские мыслители «золотого века»: главные направления теоретического взаимодействия : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.03 / В. В. Ванчугов. — М., 2002. — 326 л.

Материал поступил в редколлегию 20.06.2019

А. О. Кебеева, Г. Б. Макашкулова, У. О. Ибрагимова
*Таразский государственный педагогический университет, Тараз,
Республика Казахстан*

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ

В статье раскрыто значение развития «Я-концепции» студентов и ее составляющей — адекватной самооценки. Описаны условия формирования адекватной самооценки студентов.

Ключевые слова: личность; самооценка; студент; «Я-концепция».

Библиогр.: 4 назв.

A. O. Kebeyeva, G. B. Makashkulova, U. O. Ibragimova
Taraz State Pedagogical University, Taraz, Republic of Kazakhstan

THE DEVELOPMENT OF SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS

The article reveals the importance of the development of “I-end” of students and its component — adequate self-esteem. The conditions for the formation of an adequate self-esteem of students are described.

Key words: personality; self-assesment; student; self-concept.

Ref.: 4 titles.

Введение. В казахстанском обществе молодые люди, которые в настоящее время полностью отличаются от своих предыдущих поколений, являются совершенно новыми для интеллектуального класса: новые, ориентированные на ценность принципы возымели успех благодаря рациональной экономической деятельности человека.

Личность — сложное, многогранное явление общественной жизни, звено в системе общественных отношений. Она — продукт общественно-исторического и двигатель общественного развития. Личность не отделима от общества. Она формируется в обществе в интересах сохранения и развития этого общества. Каждая личность, состоящая в обществе, сравнивает себя с другими членами общества, и это формирует самооценку личности [1, с. 5].

Общество работает на каждую личность, ибо в центре забот стоит человек, удовлетворение его материальных потребностей. В свою очередь каждая личность работает на общество и работает с тем большей энергией и инициативой, чем полнее удовлетворяются ее духовные и материальные запросы.

Основной целью учебной образовательной программы, предназначенной воспитать личность, является изучение социального опыта формирующегося человека, его всестороннего гармоничного развития. В структуре образования, наряду с обучением и воспитанием, педагоги выделяют процесс развития личности, и хотя это органическое триединство, представляется интересным рассмотреть влияние самооценки на личностное развитие студента.

Основная часть. Когда говорят о свойствах личности, отмечают справедливость, ответственность, свободу, достоинство, интеллектуальность и т. д. Сущность личности определяется уровнем творческих качеств его действий, отражающих тенденции общественного прогресса, социальные особенности. В этом случае понятия «человек» и «личность» следует дополнить понятием «индивидуальность». Индивидуальность включает совокупность черт, отличающих одного человека от другого. Как правило, это свойства характера и темперамента человека (например, сильного и энергичного человека), творческая активность и способности.

Когда говорят о личности, о самовосприятии ею себя, то оперируют понятием «Я-концепции». С точки зрения К. Роджерса, «Я-концепция» должна интерпретироваться как явление прорыва. На самом деле концепция самодизайна является частью теории Роджерса, которую некоторые психологи определяют как теория «Я». Он начал описывать самореализацию, прежде всего, с «неясных, осмысленных, бессознательных» терминов. «Я-концепция» определяется как: «Я» — это дифференцированная часть феноменального пространства или пространства восприятия человека, которое состоит из значения «Я» и принятия. Понятие «Я» отражает то, как мы видим себя в отношениях с разными жизненными ролями.

Понятие «концепция Я» подразумевает не только принятие себя, но и то, что мы хотим и кем хотим быть. Этот последний

компонент называется «Я-идеал». К. Роджерс, рассматривая «Я-идеальное» описывает атрибуты, которые человек хочет освоить, но еще не освоил. С позиции «Я-идеального» человек прежде всего ценит то, что он хочет делать в своем «Я». Согласно Роджерсу, «Я» объясняется функцией различных качеств. Первоначально Роджерс заявил, что «Я-концепция» исходит из общепринятых законов и принципов принятия. Это означает, что структура «Я» реализована в терминах формы и фонового процесса приема. Во-вторых, К. Роджерс рассматривает «Я-концепцию» как естественное пространственное явление, которое находит отражение в интегрированной системе принятия.

В отличие от теорий З. Фрейда, А. Адлера, Э. Эриксона, в которых говорилось о концепции развития, К. Роджерс концептуализировал собственные мысли о ценности личности, на которую повлияли другие люди, особенно в части развития позитивного или негативного образа себя в младенчестве или раннем детстве [3, с. 136].

Особое значение в формировании личности имеет юношеский возраст. Он неоднороден и обычно подразделяется на младший и (старшие школьники) и старший (студенческий возраст).

Важный компонент становления личности — это познание мира и себя в нем. От того, насколько глубоко познают студенты мир, во многом зависит правильность выбора жизненного пути. Кроме того, если студент не приобрел навыков самоанализа, то потом это становится весьма затруднительным. У студента не сложится верная картина мира и адекватное представление о своей личности и своих взаимоотношениях с миром. Открытие себя как неповторимой личности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором предстоит жить.

Мышление студентов приближается к мышлению взрослой полноценной личности. В целом их познавательные возможности отличаются повышением умственной деятельности. Они способны постичь отвлеченный, абстрактный материал.

Для студенческого возраста типичен рост повышенного интереса к себе. Студенты очень чувствительны к особенностям своего тела: разрез глаз, цвет волос, форма губ, форма носа, телосложение и др., потому что физический облик является одно-

временно и социальным символом. Студенты передают важное значение тому, насколько их внешность соответствует стандартному образцу. И все, что выходит за пределы «стандарта», как правило, подлежит осмеянию (синдром дисморфобии) [2, с. 268—271].

В студенческие годы закладывается важная черта — самоуважение. Самоуважение — это уровень признания самого себя как личности. Высокий уровень самосознания студента приводит его к самопознанию и самовоспитанию. В студенческом возрасте уже отчетливо видна направленность личности. Сложные проблемы самоопределения студент решает не один, а в общении с родителями, сверстниками, учителями, при их поддержке.

Студенческий возраст справедливо считают очень важным в нравственном становлении человека. Студента ожидает немало трудностей и проблем. На еще не окрепшее сознание обрушивается поток жизненных противоречий между «хочу» и «надо», «можно» и «нельзя», «для себя» и «для других». Эти постоянно возникающие противоречия осложняют моральный выбор студента и могут привести к нежелательным последствиям (развязность, потребительство, цинизм, легкомыслие и др.). Единственное реальное долгосрочное решение — это развитие самосознания.

Студент сложно и не всегда реагирует на замечания, которые делают окружающие. Это связано с самооценкой. Самооценка определяет поведение студента. Адекватная самооценка побуждает студента к активности, направленной на формирование положительных качеств личности. При завышенной самооценке студенты, как правило, плохо или вообще не реагируют на замечания окружающего социума. В результате ошибки и недостатки в поведении могут превратиться в привычки, от которых впоследствии очень трудно будет избавиться.

Основная причина неверной самооценки не в том, что студенты сознательно не хотят видеть и признавать свои недостатки, а в том, что они не в состоянии их увидеть даже под влиянием посторонних людей. Поэтому задача воспитания состоит не в том, чтобы заставить студентов публично признавать свои промахи и ошибки, а в том, чтобы путем целенаправленных воздействий помочь им признать их существование.

На самооценку студента влияет не только общество, но и маркетинговый ход, создающийся в этом обществе. Со временем мы заметили одну вещь, что большинство людей сами придумывают себе проблемы, которых на самом деле не существует. Люди просто цепляются за слишком завышенные и нереальные требования к себе. Однако маркетингу свойственно подпитывать неуверенность, пороки и страхи людей, бить по самым уязвимым местам и постоянно напоминать им об их недостатках и неудачах. Становится выгодным устанавливать всё новые, зачастую нереальные стандарты, формировать культуру сравнения и неполноценности, поскольку люди, которые постоянно чувствуют себя неполноценными, являются наилучшими потребителями услуг.

Социум внушает студенту, что носить и как выглядеть. Убеждение — один из основных методов воспитания и перевоспитания. В студенческих взаимоотношениях проявляется и реализуется очень важное для формирующейся личности чувство принадлежности: чтобы быть «своим», надо выглядеть, «как все», и разделять общие увлечения. И в этом смысле важна мода — средство самовыражения, коммуникации, идентификации и приобретения статуса в своей среде.

Самооценка — важная составляющая самоконтроля. Если у студента неадекватная самооценка и проблема с оценкой собственных способностей, то это приводит к депрессии.

Формирование и развитие личности студента в конечном итоге определяются объективными условиями жизни и воспитанием. Однако процесс накопления и усложнения следов внешних воздействий среды вступает в противоречия с устоявшимися привычками, необходимо приложение труда для трансформаций. Толчком и движущей силой этой перестройки являются противоречия, возникающие между личностью и средой, а также внутренние противоречия. Внутренние противоречия тоже влияют на самооценку.

Противоречие между притязанием личности и ее возможностями, когда в известных условиях может образоваться несоответствие между высоким мнением о себе и своими возможностями, низким уровнем развития способностей, умений и навыков. Вначале это противоречие личностью сознается как

противоречие внешнее («мне не дают хода», «меня не замечают»), но постепенно, когда студент испытывает себя в более сложной сфере деятельности, он начинает осознавать это противоречие как внутреннее, которое можно устранить путем подтягивания недостаточно развитых умений до уровня своих притязаний. К этому же виду противоречий относятся и противоречия между способностями и характером студента, между личными потребностями и моральными обязанностями.

Преодоление внешних и внутренних противоречий осуществляется в деятельности, в процессе реальных взаимоотношений с людьми в коллективе. Этому способствуют, во-первых, оценка отдельными людьми и коллективом различных сторон деятельности и поведения личности, что благоприятствует более глубокому осознанию противоречий; во-вторых, само общество, создавая необходимые условия для жизни и деятельности, своими требованиями содействует положительному разрешению противоречий.

Следовательно, самовоспитание, наряду и в единстве с воспитанием, обеспечивает гармоничное развитие личности. Там, где эти условия не соблюдаются, противоречия приводят к конфликтам, которые отрицательно сказываются на самочувствии и работе как личности, так и коллектива, что может привести к регрессу самой личности [4, с. 374].

Чтобы избежать низкой самооценки студента, работа над формированием адекватной самооценки должна проводиться уже с раннего возраста. Важнейшей задачей формирования оптимальной структуры самооценки является развитие способности ребенка обладать заслуженными, глубокими и точными знаниями, умением использовать различные характеристики в самооценке и понимать содержание оцениваемых качеств.

Расхожим считается мнение, по которому многое можно сделать, восхваляя ребенка. Действительно, поддерживающая эмоциональная атмосфера очень важна, однако не следует забывать, что любая работа должна оцениваться надлежащим образом и лучше научить ребенка анализировать его работу, инструменты и достигнутые результаты.

Согласно психологическим исследованиям, существуют и другие методы для формирования объективного, комплексного взгляда

да на себя: формирование умения видеть свои преимущества и недостатки, готовности к критике. Это внутренне пугает ребенка, устраняет эмоциональные барьеры, предотвращает аффекты, облегчает жизнь. Недостаточное знание своих собственных возможностей делает ребенка уязвимым от неприятных внешних оценок, в которые он или она верит и, как следствие, может негативно относиться к себе.

Дети в одном возрастном сегменте имеют разные знания о себе. Мы делим их на три категории.

Первая категория — это чувство собственного достоинства. Ребенок знает свои особенности, хорошо осознает свой потенциал, поэтому может предсказывать свои действия. Рассматривает неудачи как следствие своих недостатков. Не свойственна утрата веры в себя.

Вторая категория — самооценка снижается. Самопознание часто соотносится с отношением окружающих и является менее самодостаточным. Дети плохо осведомлены о своих способностях. Причина неудач видится им в неблагоприятных обстоятельствах. Их самооценка хуже, чем у детей первой категории.

Третья категория — самооценка часто ошибочна, но ребенок считает, что он хороший. Чувство собственного достоинства ребенка является следствием оценочных комментариев родителей и учителей.

Заключение. Осознавая психологическое влияние самооценки на развитие студента, следует разработать программы целенаправленного воспитательного воздействия на личность уже в раннем детском возрасте. Этим педагог выработает внутренний навык личности трезво и правильно оценивать свои возможности и свой внутренний потенциал. Повышая умение студента к формированию адекватной самооценки на этапе обучения в высшей школе, тем самым мы повышаем не только личностный, но и профессиональный уровень будущего специалиста, что обеспечивает экономическую устойчивость и гармоническое духовное развитие нашего общества.

Список цитируемых источников

1. *Ковалев, А. Г.* Психология личности / А. Г. Ковалев. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1969. — 391 с.
2. *Волков, Б. С.* Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям (ОПД.Ф.01. — Психология) : в 2 ч. / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. — М. : ВЛАДОС, 2005. — Ч. 2 : От младшего школьного возраста до юношества. — 343 с.
3. *Роджерс, К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. — М. : Прогресс, 1994. — 251 с.
4. *Немов, Р. С.* Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. — 4-е изд. — М. : ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1 : Общие основы психологии. — 688 с.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

УДК 159.9(075)

И. Л. Кишея, А. В. Астрейко

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ПОЛОРОЛЕВЫЕ РАЗЛИЧИЯ ВО ВЗГЛЯДАХ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРИОДА ВЗРОСЛОСТИ)

В статье рассматривается проблема детско-родительских отношений, связанных со взглядами на воспитание детей в связи с полоролевыми различиями родителей. Представлены эмпирические данные, полученные в ходе исследования полоролевых различий во взглядах на воспитание детей. Определены особенности отношения родителей разных полов к своим детям, принятия своего ребенка, доминирующие типы семейных отношений.

Ключевые слова: детско-родительские отношения; воспитание; пол; полоролевые различия.

Библиогр.: 5 назв.

© Кишея И. Л., Астрейко А. В., 2020

I. L. Kisheya A. V. Astrejko

Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

SEX-ROLE DIFFERENCES IN VIEWS ON UPBRINGING OF CHILDREN (ON THE EXAMPLE OF ADULTHOOD)

The article considers the problem of parent-child relationships associated with views on parenting in connection with gender-role differences between parents. The empirical data obtained during the study of gender-role differences in views on parenting are presented. The features of the relationship of parents of different sexes to their children, the adoption of their child, the dominant types of family relationships are determined.

Key words: parent-child relations; education; gender; gender differences.

Ref.: 5 titles.

Введение. В современных условиях семья является одной из наиболее сложных сфер жизни человека. В результате многочисленных исследований было выявлено, что семья является более значительной, чем материальное состояние, успешная карьера, интересная работа [1].

Выполнение отцовской и материнской ролей не одинаково по своей сути и своему содержанию, что связано с биологическим и социальным полом каждого из родителей [1, с. 40]. В последнее время исследователи уделяют большое внимание полоролевым аспектам родительства [2, с. 342].

Несмотря на различные исследования в данной области, остается целый ряд нерешенных вопросов, так как в известных концепциях нет однозначного ответа на вопросы о природе, условиях и факторах, влияющих на полоролевые различия во взглядах на воспитание детей.

Основные взгляды и позиции мужчин и женщин предопределены проблемами воспитания детей, их психического развития, способностью оказывать влияние [3, с. 539].

В жизни каждого ребенка родители играют большую и ответственную роль. Они дают первые образцы поведения. Ребенок подражает родителям и стремится быть похожим на них. Родители влияют на формирование личности ребенка, они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют фор-

мированию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать [4].

Таким образом, целью исследования является выявление по-лоролевых различий во взглядах на воспитание детей (на примере периода взрослости).

Для достижения поставленной цели нами использовались методы тестирования: опросник родительского отношения А. Я. Варги, В. В. Столина [5, с. 69], методика изучения особенностей воспитания в семье «Поле отношений» В. И. Леви [5, с. 19].

Исследование проходило на базе Копыльского ремонтно-строительного участка коммунального унитарного предприятия; Территориального центра социального обслуживания. Выборку исследования составили 66 человек: 34 женщины и 32 мужчины.

Основная часть. Применение методики «Поле отношения» В. И. Леви позволило получить результаты, связанные с выявлением типа семейных отношений. Проанализируем выявленные показатели «мягкого типа семейных отношений» между родителями и детьми.

Можно констатировать, что для большинства испытуемых женского пола характерен средний уровень выраженности данного типа семейных отношений (50 %), высокий уровень — у 44 % испытуемых, низкий — у 6 %. Для большинства испытуемых мужского пола характерен средний уровень выраженности данного типа семейных отношений (59 %), высокий уровень — для 31 %, низкий — для 9 % отцов. Значит, большинство родителей мягко относятся к своему ребенку, стараются опекать его. Такое воспитание приводит к формированию чрезмерной привязанности родителей к ребенку.

У большинства испытуемых женского пола диагностируется средний уровень выраженности «активного типа семейных отношений» (62 %), высокий уровень встречается у 29 % испытуемых, низкий — у 3 %. Для большинства испытуемых мужского пола характерен средний уровень выраженности данного типа семейных отношений (44 %), высокий уровень — для 41 %, низкий — для 15 %. Значит, большинство родителей участвуют в жизни своего ребенка, осуществляют воспитание по типу «кумир семьи».

Родители с таким типом семейных отношений стремятся освободить своих детей от малейших трудностей, от скучных и неприятных обязанностей, восхищаются мнимыми талантами своих детей.

Результаты по шкале «Жесткий тип семейных отношений» расположились следующим образом: для большинства женщин характерен низкий уровень выраженности «жесткого типа семейных отношений» (62 %), средний уровень отмечается у 38 % женщин. Для большинства мужчин характерен низкий уровень выраженности данного типа семейных отношений (78 %), средний уровень — для 22 %. Значит, «жесткий тип семейных отношений» не является преобладающим. Родители, у которых преобладает «жесткий тип семейных отношений», сурово относятся к ребенку, наказывают за мелкие проступки, срывают на нем свою злость.

У большинства женщин диагностируется низкий уровень (50 %) выраженности «пассивного типа семейных отношений», высокий тип выявлен у 35 %, средний — у 15 % женщин. Для большинства мужчин характерен низкий уровень выраженности данного типа семейных отношений (71 %), высокий уровень — для 29 % испытуемых. Значит, для большинства родителей не свойственен «пассивный тип семейных отношений». Родители с «пассивным типом семейных отношений» в низкой степени контролируют ребенка и опекают, недостаточно внимательны к нему.

Можно заключить, что для родителей как мужского, так и женского пола характерно преобладание активного и мягкого типа над жестоким и пассивным типом семейных отношений. Различий у мужчин и женщин в типах семейных отношений не выявлено.

Рассмотрим результаты по опроснику родительских отношений А. Я. Варги, В. В. Столина.

Для большинства испытуемых женского и мужского пола характерен высокий уровень «принятия ребенка» (85 и 65 % соответственно). Средний уровень выявлен у 15 % женщин и 35 % мужчин. Полученные результаты могут быть связаны с тем, что отцы и матери принимают ребенка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают его планы, проводят с ребенком много времени и не жалеют об этом.

У большинства родителей мужского и женского пола диагностируется средний уровень «кооперации» (62,5 и 61 % соответственно). Высокий уровень склонности к «кооперации» определен у 34,4 % мужчин и 32 % женщин, низкий уровень — у 3,1 % отцов и 7 % матерей. Полученные результаты связаны с тем, что большинство родителей проявляют искренний интерес к тому, что делает ребенок, к тому, что его интересует. Как правило, родители высоко оценивают способности ребенка, поощряют его самостоятельность и инициативу, стараются быть в общении с ним на равных.

Для большинства отцов и матерей характерен средний уровень «симбиоза» с ребенком (84,37 и 79 % соответственно). Высокий уровень — для 12,5 % отцов и 18 % матерей, а низкий уровень — для 3,1 % отцов и 3 % матерей. Это можно объяснить тем, что большинство родителей не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком. Родители стараются всегда быть ближе к своему ребенку, удовлетворять его основные потребности.

Для большинства испытуемых мужского и женского пола свойственен средний уровень «контроля над ребенком» (68,7 и 76,5 % соответственно). Высокий уровень «контроля» над ребенком выявлен у 15,6 % отцов и 9 % матерей, низкий уровень — у 15,6 % отцов и 15 % матерей. Из этого следует, что у большинства родителей «контроль» над ребенком практически отсутствует или находится в пределах нормы.

Большинство испытуемых женского и мужского пола редко демонстрируют отношение к ребенку, как к «маленькому неудачнику» (85 и 68,75 % соответственно). Средний уровень выраженности такого отношения выявлен у 15 % женщин и 31,25 % мужчин. Значит, для большинства родителей характерно положительное «отношение к неудачам ребенка». Неудачи ребенка для родителей являются случайным. Родители верят в своего ребенка.

Заключение. В рамках проведенной работы выделены особенности родительского отношения мужчин и женщин. Полученные результаты могут быть использованы в рамках деятельности практических психологов, социальных работников, педагогов. Проблема исследования детско-родительских отношений требует дальнейшего углубленного изучения, а также увеличения выборки.

Список цитируемых источников

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи / Т. В. Андреева. — СПб., 2005. — 115 с.
2. Цыбаева, Л. А. Психология семьи : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-23 01 04 Психология / Л. А. Цыбаева, С. Н. Донцова. — Брест : РИО БрГУ им. А. С. Пушкина, 2016. — 384 с.
3. Ильен, Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильен. — СПб. : Питер, 2010. — 688 с.
4. Варданян, Е. А. Введение в гендерные исследования : междисциплинар. курс / Е. А. Варданян. — Ереван : АСОГИК, 2002. — 152 с.
5. Кожанова, Н. Е. Диагностика семьи и семейного воспитания / Н. Е. Кожанова. — М., 1994. — 189 с.

Материал поступил в редколлегию 26.05.2019

УДК 159.9:316.356.2+159.9:61

Н. А. Королькова, Н. А. Лустенкова

*Государственное учреждение образования «Могилевский областной центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
Могилев, Республика Беларусь*

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ С ОСОБЕННЫМ РЕБЕНКОМ И ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ СОЦИУМА В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЧЕРЕЗ ПОДГОТОВКУ РОДИТЕЛЕЙ-ВОЛОНТЕРОВ

В статье описан опыт работы государственного учреждения образования «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» в инновационном проекте «Внедрение модели формирования нравственных ценностных ориентаций учащихся посредством организации волонтерской деятельности в системе взаимодействия учреждений образования детских и молодежных объединений». Раскрывается основная задача проекта — подготовка родителей-волонтеров, которые, заручившись поддержкой педагогов и других специалистов, смогут выходить в учреждения образования и доносить до общественности идеи толерантности. Констатируется, что реализация проекта подготавливает благоприятную почву для формирования инклюзивного сознания и повысит духовно-нравственный уровень современной семьи и подрастающего поколения.

© Королькова Н. А., Лустенкова Н. А., 2020

Ключевые слова: современная семья; ребенок с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР); инклюзия; толерантность; духовно-нравственные ценности; инновационный проект; родители-волонтеры формы работы с родителями.

Рис. 1.

N. A. Korolkova, N. A. Lustenkova
*Mogilev Regional Center for Correctional Development Education
and Rehabilitation, Mogilev, Republic of Belarus*

SOLVING THE PROBLEMS OF A MODERN FAMILY WITH A SPECIAL CHILD AND FORMING A TOLERANT CONSCIOUSNESS OF SOCIETY IN AN INCLUSIVE SPACE THROUGH THE TRAINING OF VOLUNTEER PARENTS

The article describes the experience of the state educational institution “Mogilev Regional Center for Corrective Development Education and Rehabilitation” in the innovative project “Implementation of a model for the formation of moral value orientations of students through the organization of volunteer activities in the system of interaction between educational institutions of children and youth associations”. The main objective of the project is revealed — the training of parent volunteers who, with the support of teachers and other specialists, will be able to go to educational institutions and convey the ideas of tolerance to the public. It is stated that the project will pave the way for the formation of inclusive consciousness and increase the spiritual and moral level of the modern family and the younger generation.

Key words: modern family; child with special needs of psychophysical development; inclusion; tolerance; spiritual and moral values; innovative project; volunteer parents; forms of work with parents.

Fig.1.

Введение. Мы живем в период кризиса института традиционной семьи. Меркантильность интересов, эгоизм и падение духовно-нравственных ценностей поражают самые обычные семьи, и состояние своеобразной социальной болезни становится привычным. К сожалению, осложнения данной болезни приобретают характер эпидемии, особенно это отражается на подрастающем поколении: педагогическая запущенность, отчужденность, проблемы в построении традиционной семьи, погруженность в мир виртуальной реальности, эмоциональная черствость, обесценива-

ние духовно-нравственных ценностей, девиантное поведение, депрессии, преступность и суициды.

Проблемы современной семьи наиболее ярко отражаются в подрастающем поколении: нехватка интимно-личностного общения между членами семьи, эмоциональная черствость, погруженность в мир виртуальной реальности, обесценивание духовно-нравственных ценностей и т. п.

На фоне общих проблем современной семьи выделяется семья с ребенком-инвалидом. «Обобщённый» психологический портрет родителей детей-инвалидов характеризуется выраженной озабоченностью, высоким уровнем тревожности, слабостью, хрупкостью эмоциональных структур, социальной робостью, подозрительностью. По своей инициативе родители редко вступают в контакт с незнакомыми людьми, настороженно относятся ко всем, кто пытается общаться с детьми. Жалость или удивление окружающих при виде их особенного ребёнка способствует тому, что родители начинают скрывать ребёнка: стараются не бывать с ним в общественных местах, тем самым ещё больше способствуя социальной дезадаптации ребёнка. В таких семьях ребёнок становится причиной семейных конфликтов, которые нередко приводят к дестабилизации семейных отношений, распаду семьи. Особенности ребенка некоторые родители воспринимают как собственную неполноценность, ущербность, при этом переживая острое чувство вины перед ребенком и окружающими людьми. По статистике, таких детей становится все больше.

В настоящее время все чаще звучит слово «инклюзия», целью которой является не столько исправление ребенка, сколько адаптация социальной среды к возможностям данного ребенка.

На первый взгляд, создание благоприятных условий для реализации индивидуального потенциала каждого человека — дело благородное, однако существуют свои острые углы и психологические проблемы инклюзии. В школах по всему миру инклюзия зачастую рассматривается как обучение детей с инвалидностью в общеобразовательных школах вместе с их сверстниками. Организация такого процесса имеет свой спектр проблем. Однако одна из главных задач состоит в том, чтобы сделать все школы и учреждения более дружелюбными по отношению к детям с ограни-

ченными возможностями. В связи с этим возникает ряд вопросов: «Насколько готово общество принять ребенка с особенностями? Какие пути можно найти для формирования инклюзивного сознания в социуме?»

В Республике Беларусь система инклюзивного образования находится на стадии формирования. Сложностью в процессе организации инклюзивного образования является то, что между детьми с ОПФР и обычными детьми достаточно трудно и медленно выстраиваются контакты. Возникают препятствия социального характера, заключающиеся в установках, стереотипах и предрассудках, в том числе в неготовности или отказе родителей, имеющих детей с особенностями, и родителей здоровых детей принять новые принципы образования. Эффективная реализация включения особого ребенка в среду общеобразовательного учреждения зависит от отношения родителей обеих категорий к данной форме обучения.

Результаты проведенного в 2015—2017 годах исследования В. В. Хитрюк свидетельствуют о наличии диссонанса в ответах родителей по отношению к инклюзивному образованию. Существует разрыв между позицией родителя-гражданина, разделяющего нравственные и этические формы, и родителя, чей ребенок может оказаться в гетерогенном сложном образовательном пространстве. Исследование указывает на низкий уровень готовности родительского сообщества к совместному обучению в условиях инклюзивного образования. Необходимо, чтобы общество признало, что дети с ОПФР являются для нас лучшим ресурсом для воспитания обычных детей. Многие родители и педагоги не понимают, что находиться рядом с особенными детьми — это возможность воспитать у обычных детей этические нормы, такие как доброта, толерантность, забота о слабых, чувство справедливости.

Задача психологов и педагогов — найти пути для двусторонней реабилитации общества. С одной стороны, обеспечить возможности для раскрытия потенциала любого ребенка, с другой — формировать в подрастающем поколении духовно-нравственные ценности. Инклюзивное пространство подразумевает открытость к принятию семьи с особенным ребенком на всех уровнях: со стороны руководителей, педагогов, детей и их родителей.

Основная часть. Для решения поставленной задачи государственное учреждение образования «Могилевский областной ЦКРОиР» приняло решение реализовать проект «Внедрение модели формирования нравственных ценностных ориентаций учащихся посредством организации волонтерской деятельности в системе взаимодействия учреждений образования детских и молодежных объединений» на период 2017—2020 годов.

В качестве приоритетного направления выбрана работа с родителями, имеющих детей с ОПФР. Вся семья, в которой растет такой ребенок, подвержена инвалидизации. Психологически травмированные родители с отчужденностью, обидой и агрессией затрудняют процесс принятия их социумом. От обидчивого, требовательного человека с неадекватными реакциями хочется отгородиться. Когда родитель видит, что его и его ребенка не принимают, он получает подтверждение своей отчужденности, т. е. формируется порочный круг.

Группой педагогов-инноваторов разработана система подготовки родителей-волонтеров, которые, заручившись поддержкой педагогов, смогут в конструктивных формах доносить обществу (в школах, поликлиниках и других организациях) идеи толерантности, рассказывать об особенностях и ресурсах детей с ОПФР. Только родитель, который сам научился принимать собственного ребенка, может рассчитывать на принятие его обществом.

В первый год работы над проектом мы изучили литературу по подготовке волонтеров на основании подхода «Равный обучает равного», интернет-ресурсы, сайты организаций по волонтерской деятельности, литературу по инновационным формам работы с родителями. Нами были разработаны образовательные блоки по коммуникации, тимбилдингу (командообразованию), образовательный блок по решению кейсов на волонтерскую тематику.

В начале 2017/2018 учебного года проведена диагностика среди родителей детей, обучающихся в центре, по готовности к участию в волонтерской деятельности. Так, 47 % респондентов выразили сомнение, 37 % отказались, а 16 % родителей выразили согласие к участию в волонтерской деятельности.

Состоялось заседание круглого стола для родителей на тему «Формирование партнерских отношений участников инклюзивного образовательного пространства посредством волонтерской деятельности родителей», на которое были приглашены партнерские организации по волонтерской деятельности и специальные гости.

В целях просвещения родителей и формирования у них мотивации дано выступление на тему «Организация подготовки волонтеров среди родителей в системе взаимодействия учреждений образования и детских и молодежных объединений». Родители получили печатные материалы: тематические буклеты «Подготовка к волонтерской работе», «О толерантности в социуме», «Навыки активного слушания»; информационные листы «Желательные и нежелательные качества волонтеров».

Для родителей проводились тренинги «Развитие коммуникативных умений», «Я среди людей», «Навыки активного слушания», которые формировали знания, умения, компетенции, модели поведения и общения с разными людьми. Также с родителями проигрывались проблемные ситуации, связанные с волонтерской деятельностью с использованием элементов социального интерактивного театра. Предполагается, что, пройдя систему подобных тренингов, родитель сможет стать мощным каналом влияния на взгляды и позиции социума.

Для осуществления практических шагов к инклюзии организовывались выезды родителей, педагогов и детей на конный манеж, посещение кукольного театра, цирка, музеев, библиотек, концертных мероприятий, проводились утренники и праздничные мероприятия совместно с родителями и приглашенными детьми из общеобразовательных школ и детских садов. Данные мероприятия показывают недостаточную готовность и зрелость родителей для волонтерской деятельности, с одной стороны, и недостаточный уровень толерантного отношения у социума — с другой. Однако энтузиазм родителей по мере практических занятий возрастает, они все яснее видят необходимость активной совместной позиции для решения проблемы принятия социумом особенного ребенка.

Также для законных представителей организован постоянно действующий родительский клуб «Моя семья» и группы взаимопомощи. В рамках всех встреч красной нитью проходила тема инновационного проекта и реализовалась задача по формированию активной родительской позиции по донесению толерантных идей и нравственных ценностных ориентаций в социум, в частности, в учреждения образования и другие детские и молодежные объединения.

Для эффективного сотрудничества родители заполняли анкеты запросов, где обозначали актуальные для них темы. В рамках родительского собрания «Родитель — родителю о толерантности в социуме» приглашенным гостем (родителем-волонтером) проведен тренинг по мотивации и ответственности родителей за внедрение инклюзивных идей. Для родителей проводятся мастер-классы, на которых они приобретают новый креативный опыт. Весной 2018 года для законных представителей состоялся мастер-класс по технике декупажа с участием Алеси Цумаревой, чей проект «Территория людей» занял 1-е место в Беларуси.

Для улучшения возможности обмена информацией и коммуникативных возможностей всех участников образовательного процесса родителями вместе с педагогами созданы группы в социальных сетях (в Фейсбуке и Вайбере «Платформа поддержки», ВКонтакте «Равный обучает равного»).

Для повышения психолого-педагогической грамотности родителей проводились встречи с представителями различных организаций по проблемам детей с ОПФР. В 2017/2018 учебном году прошла встреча с Татьяной Яковлевой, директором международной общественной организации «Дети. Аутизм. Родители», состоялся семинар с Татьяной Синицей из просветительского частного учреждения «Центр проблем детского развития «Левания» и семинар с Ольгой Филистович, учредителем социально-благотворительного учреждения «Центр прикладного анализа поведения «Метод АВА». Результаты данной работы видны в проявлении инициативной позиции родителей, доверительной и дружеской атмосфере при сотрудничестве с педагогами.

В этом году мы пригласили волонтеров «От сердца к сердцу», при содействии которых родители совместно со своими детьми могли освоить некоторые рисуночные техники и создать оригинальные работы красками. Положительным моментом всего этого является желание родителей посещать подобные мероприятия и стремление участвовать в волонтерском проекте. В 2018/2019 учебном году планируется проведение акций в Могилеве ко Дню инвалида, Дню человека с синдромом Дауна и Дню информирования по проблеме аутизма. Участниками этих акций станут педагоги, родители-волонтеры и партнерские, волонтерские организации. В рамках акции планируется делать выставки работ детей с ОПФР, фотовыставки. Кроме того, планируются выходы в учреждения образования с программой новогоднего мероприятия, выходы с родителями-волонтерами в поликлиники для распространения буклетов и информационных листов по проблеме аутизма.

Заключение. Реализация проекта «Внедрение модели формирования нравственных ценностных ориентаций учащихся посредством организации волонтерской деятельности в системе взаимодействия учреждений образования детских и молодежных объединений» подготовит благоприятную почву для формирования инклюзивного сознания и повысит духовно-нравственный уровень современной семьи и подрастающего поколения.

Материал поступил в редколлегию 10.10.2018

Е. Н. Кузнецова

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт,
(филиал) федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»,
Нижний Тагил, Российская Федерация*

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования развития учебной мотивации школьников с четвертого по восьмой класс, обучающихся в условиях федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС). Полученные результаты соотнесены с результатами школьников прошлых лет, обучающихся в условиях государственных образовательных стандартов (далее — ГОС). Установлено, что показатели мотивации современных школьников снижаются с четвертого по восьмой класс, исключение составляют эмоциональные мотивы.

Ключевые слова: школьники; учебная мотивация; образовательные стандарты.
Табл. 4. Библиогр.: 5 назв.

E. N. Kuznetsova

*Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute, Nizhny Tagil,
Russian Federation*

FEATURES OF SCHOOL MOTIVATION OF LEARNING UNDER THE CONDITIONS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

The article presents the results of an empirical study of the development of educational motivation for students from the fourth to eighth grade, students in federal state educational standards. The results obtained are correlated with the results of schoolchildren of past years studying in conditions of state educational standards. It has been established that the motivation indicators of modern students are reduced from the fourth to eighth grade, with the exception of emotional motives.

Key words: schoolchildren; educational motivation; educational standards.
Table. 4. Ref.: 5 titles.

Введение. В отечественной психологии факторами развития личности принято считать наследственность, среду и активность. «Активность есть деятельностное состояние организма как условие его существования и поведения. Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения... Активность проявляется, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды» [4, с. 23]. Таким образом, потребность можно рассматривать как основу активности личности. Осознанная потребность — основа любой деятельности, в том числе и учебной [2]. Наиболее устойчивые, сильные и независимые от наличной ситуации мотивы лежат в основе выбора деятельности, составляют центр личности и входят в подструктуру направленности [3]. Принимая во внимание тот факт, что основная идея ФГОС — развитие личности школьника, можем ожидать формирование у него в том числе подструктуры «направленность». При этом думается, что в состав этой подструктуры войдут, прежде всего, учебные мотивы [5].

Исходя из вышеизложенного, представлялось интересным изучить учебную мотивацию современных школьников. Исследование проводилось с 2014 по 2019 год. В исследовании участвовали школьники, обучающиеся в одной параллели в условиях ФГОС (первая выборка). Первый замер был проведен в четвертом классе, затем в пятом и восьмом классах. Для выяснения влияния новых стандартов на развитие личности школьника было проведено сравнение полученных результатов с замерами 2005—2010 годов (вторая выборка) при диагностике параллели школьников, обучающихся в условиях ГОС (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Общая характеристика выборки испытуемых, человек

Девочки	Мальчики	Всего человек
<i>Исследование 2014—2019 годов</i>		
35	37	72
<i>Исследование 2005—2010 годов</i>		
43	41	84

В работе был использован тест-опросник Г. А. Карповой «Учебная мотивация» [1]. Оценка достоверности различий проводилась по критерию Стьюдента.

Мотивация школьников незначительно изменяется при переходе из начальной школы в среднее звено. Ведущий мотив школьников первой выборки в четвертом классе — «позиция школьника» (средний показатель по выборке — 7,26 балла) и «мотив саморазвития» (7,18), что соответствует высоким показателям. В пятом классе самыми сильными остаются эти же мотивы (7,32 и 7,21 соответственно). Таким образом, и в четвертом, и в пятом классах основная причина учебной деятельности современных школьников — чувство долга, ответственности за учебу, стремление к самосовершенствованию.

Ведущие мотивы школьников второй выборки в четвертом классе — «позиция школьника» (8,35) и «познавательные мотивы» (8,12). В пятом классе показатели этих мотивов незначительно снижаются (8,26 и 8,01), тем не менее указанные мотивы остаются самыми сильными. У школьников прошлых лет также развито чувство долга, но в отличие от современных подростков они хотят узнавать новое, стремятся к познанию мира. Самые слабые мотивы в первой и во второй выборках — эмоциональные. Показатели в четвертом классе составили 3,59 (первая выборка) и 4,34 (вторая выборка), а в пятом — 4,07 и 4,92 (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Сравнение показателей учебной мотивации школьников, обучающихся в условиях ФГОС и ГОС при переходе из младшей школы в среднее звено

Мотивы	Исследование 2014—2019 годов		Исследование 2005—2010 годов	
	4 класс	5 класс	4 класс	5 класс
Коммуникативные	5,24 ± 2,04	5,26 ± 1,82	4,99 ± 1,98	5,58 ± 2,11*
Эмоциональные	3,59 ± 1,53	4,07 ± 2,06*	5,29 ± 1,37	5,69 ± 1,88

Примечание. Здесь и далее приведены значения показателей $M \pm m$; * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$ по шкалам, имеющим достоверные отличия.

Статистическое сравнение результатов по параллелям позволило обнаружить значительные отличия по эмоциональным мотивам ($p < 0,05$) у школьников первой выборки и коммуникативным мотивам ($p < 0,05$) у школьников второй выборки.

Следовательно, качественное изучение различных курсов для школьников, обучающихся в условиях ФГОС, связано с нарастающим значением эмоций при изучении нового материала, в то время как для их сверстников, обучающихся в условиях ГОС, все большее значение приобретает общение со сверстниками. Обнаруженный факт настораживает, так как для современных школьников все большее значение приобретает отношение к учителю. Современные подростки в большей степени, чем их сверстники прошлых лет, переживают негативные эмоции на разных этапах урока, в общении с учителем, что в целом негативно сказывается на учебной мотивации.

Полученные результаты указывают на то, что в целом у школьников, обучающихся в условиях ФГОС, показатели школьных мотивов ниже, чем у школьников, обучавшихся в условиях ГОС. Ведущими для обеих выборок остаются мотивы ответственности «позиция школьника», для школьников прошлых лет большое значение имеют познавательные мотивы, что в целом не противоречит характеристике возраста для современных — мотив саморазвития.

Далее статистическому сравнению были подвергнуты результаты, полученные в пятом и восьмом классах. Установлено, что школьная мотивация значительно изменяется в этот период жизни школьников. Отличия установлены как у современных школьников, так и у школьников прошлых лет (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Динамика развития учебной мотивации обучающихся в условиях ФГОС и ГОС в среднем звене

Мотивы	Исследование 2014—2019 годов		Исследование 2005—2010 годов	
	5 класс	8 класс	5 класс	8 класс
Познавательные	6,39 ± 1,25	6,65 ± 1,45	8,01 ± 1,45	7,45 ± 1,99**
Коммуникативные	5,26 ± 1,82	4,24 ± 1,27**	5,58 ± 2,74	6,05 ± 2,74*
Эмоциональные	4,07 ± 2,06	4,54 ± 1,96*	4,92 ± 1,19	4,32 ± 1,22*

Продолжение таблицы 3

Мотивы	Исследование 2014—2019 годов		Исследование 2005—2010 годов	
	5 класс	8 класс	5 класс	8 класс
Мотив саморазвития	7,21 ± 1,29	6,32 ± 1,96**	7,68 ± 1,88	8,87 ± 1,88**
Позиция школьника	7,32 ± 1,34	6,1 ± 1,99***	8,26 ± 2,07	8,07 ± 2,07
Мотив достижения	6,85 ± 1,81	5,69 ± 1,75***	6,13 ± 0,88	7,95 ± 1,96***
Внешние	6,01 ± 1,11	5,21 ± 1,73**	7,22 ± 0,66	6,98 ± 2,01*
Профессионально-жизненное самоопределение	—	6,21 ± 1,5	—	7,32 ± 1,82

У современных восьмиклассников среднее значение исследуемых мотивов не достигает 7 баллов, что свидетельствует об отсутствии сильных мотивов, связанных с обучением. У восьмиклассников прошлых лет высокий уровень имеют «мотив саморазвития» (8,87), «позиция школьника» (8,07), «мотив достижений» (7,95), «познавательные мотивы» (7,45) и «профессионально-жизненное самоопределение» (7,32). Таким образом, в состав учебных мотивов входят как позиционные, связанные со стремлением занять более высокую социальную позицию, добиться определенных целей в жизни, так и инструментальные мотивы, обеспечивающие достижение поставленных целей.

Сравнение замеров в пятом и восьмом классах указывает на значительное снижение всех параметров школьной мотивации у современных школьников. Исключение составляют эмоциональные мотивы, которые продолжают нарастать ($p < 0,05$), причем снижаются показатели даже коммуникативных мотивов, что противоречит особенностям возраста.

У младших подростков, обучающихся в условиях ГОС, значительно возрастают следующие показатели: «коммуникативные мотивы» ($p < 0,05$), «мотив саморазвития» ($p < 0,01$), «мотив достижений» ($p < 0,001$). Значительно снижаются «познавательные мотивы» ($p < 0,01$), «эмоциональные мотивы» ($p < 0,05$), «внешние мотивы» ($p < 0,05$).

Т а б л и ц а 4 — Сравнение результатов учебной мотивации восьмиклассников, обучающихся в условиях ФГОС и ГОС

Шкалы методики	Исследование 2014—2019 годов	Исследование 2005—2010 годов
Познавательные мотивы	6,65 ± 1,45	7,45 ± 1,99**
Коммуникативные мотивы	4,24 ± 1,27	6,05 ± 2,74***
Эмоциональные мотивы	4,54 ± 1,96	4,32 ± 1,22
Мотив саморазвития	6,32 ± 1,96	8,87 ± 1,88***
Позиция школьника	6,1 ± 1,99	8,07 ± 2,07***
Мотив достижения	5,69 ± 1,75	7,95 ± 1,96***
Внешние мотивы	5,21 ± 1,73	6,98 ± 2,01**
Профессионально-жизненное самоопределение	6,21 ± 1,5	7,32 ± 1,82**

Сравнительный анализ позволил установить значительные отличия уровня развития школьных мотивов у восьмиклассников первой и второй выборок (таблица 4).

Обнаруженные отличия позволяют утверждать, что у современных восьмиклассников, по сравнению с их сверстниками прошлых лет, значительно снижается школьная мотивация.

Заключение. Установленные закономерности указывают на то, что введение новых стандартов не привело к повышению мотивации, напротив, современные социальные условия негативно отражаются на стремлении школьников к получению знаний, снижая уровень их учебной мотивации.

Вероятно, существуют разнообразные причины, объясняющие обнаруженный факт. Во-первых, особенности современного семейного воспитания: занятость родителей резко сокращает воспитательный потенциал семьи. Во-вторых, зачастую «натаскивание» школьников на написание всероссийских проверочных работ, единого государственного экзамена, государственной итоговой аттестации, погоня за оформлением урока в соответствии с требованиями ФГОС негативно отражается на содержании урока, снижая

мотивацию школьников к освоению знаний. В-третьих, многие восьмиклассники не видят для себя перспектив в будущем. В-четвертых, негативный пример, транслируемый СМИ, наблюдаемый школьниками в обыденной жизни.

Список цитируемых источников

1. Диагностика здоровья : психол. практ. / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Речь, 2007. — 950 с.
2. *Маклаков, А. Г.* Общая психология / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2000. — 592 с.
3. *Платонов, К. К.* Структура и развитие личности: психология личности / К. К. Платонов, А. Д. Глоточкин. — М. : Наука, 1986. — 256 с.
4. Психология детства : учебник / под ред. члена-корреспондента РАО А. А. Реана. — СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 350 с.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М. : Просвещение, 2009. — 48 с.

Материал поступил в редколлегию 15.05.2019

УДК: 159.9.07

А. А. Ленкова, Г. Г. Топузидис

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск,
Республика Беларусь*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен обзор психологических аспектов волонтерской деятельности: типология волонтерства, волонтерские социально-психологические черты, классификация мотивов волонтерского поведения, модели волонтерского поведения, а также рекомендации по обеспечению устойчивого и динамичного развития волонтерской деятельности в Республике Беларусь, повышению эффективности использования возможностей волонтерства.

Ключевые слова: волонтер; волонтерская деятельность; психология.

Рис. 2. Библиогр.: 10 назв.

A. A. Liankova, G. G. Topuzidis

*Academy of Public Administration under the aegis of the President
of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus*

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF VOLUNTEERISM

This article presents a review of psychological aspects of volunteerism: a typology of volunteerism, volunteer social and psychological features, classification of volunteer behavioral motives, models of volunteer behavioral, as well as recommendations on sustainable and dynamic development of volunteerism in the Republic of Belarus, improve the use of capacity of volunteerism.

Key words: psychology; volunteer; volunteerism.

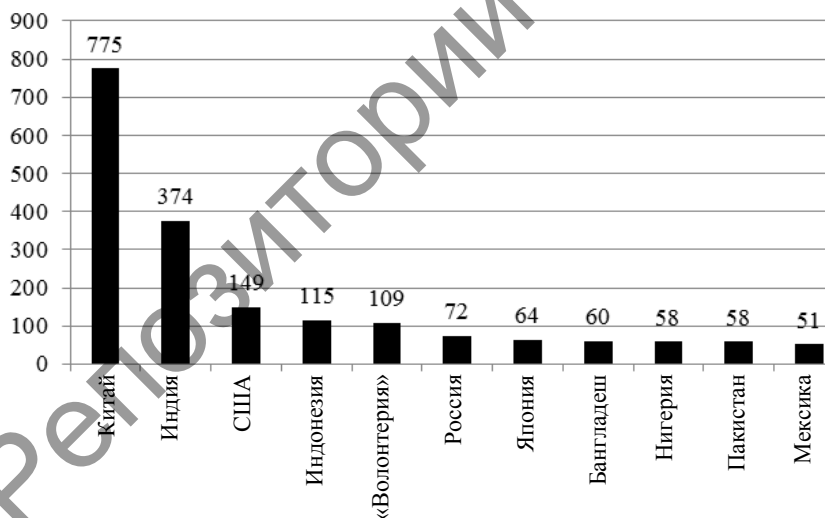
Fig. 2. Ref.: 10 titles.

Введение. «Мы не можем жить только для себя. Наши жизни связаны тысячами невидимых нитей, и наши действия распространяются по волокнам этих нитей как причины и возвращаются к нам в качестве результатов» (преподобный Генри Мелвилл). Местный доброволец из Мадагаскара сказал в своем отчете об состоянии волонтерства в мире: «Вместе мы как камень, а врозь — песок») [1, с. 16].

Волонтерское движение в эпоху рыночных отношений является малопонятым феноменом. Добровольная, бескорыстная и благородная волонтерская деятельность действительно выглядит «белой вороной» на фоне более понятных и признаваемых отношений, за которыми стоят финансовые и материальные факторы. На современном этапе волонтерская деятельность является одной из основных форм проявления социальной активности людей во всем мире. Именно они дают толчок как истории в целом, так и существованию каждого отдельного человека.

Для организации и проведения II Европейских игр 2019 года в Республике Беларусь требуется более восьми тысяч волонтеров. Было подано 24 168 заявок кандидатами из более 100 стран мира. Конкурс составил около трех человек на место. По итогу в организации и проведения II Европейских игр 2019 года будет задействовано порядка 300 иностранных волонтеров, остальные — из Беларуси [2].

По самой полной оценке глобального волонтерства за последние несколько лет глобальная неформальная и официальная волонтерская рабочая сила составляет 109 миллионов эквивалентов работников, занятых полный рабочий день. Если бы эти работники-добровольцы, занятые полный рабочий день, объединились в одну страну, рабочая сила своего рода «Волонтерии» была бы пятой по величине в мире, что примерно равно количеству работающего населения в Индонезии (рисунок 1). Если взглянуть иначе, в эквивалентах работников, занятых полный рабочий день, эта глобальная волонтерская рабочая сила превышает рабочую силу многих крупных глобальных отраслей, превышает количество работающих людей в более чем половине из 10 наиболее густонаселенных стран на 2016 год [1, с. 28].



■ — эквиваленты работников, занятых на полный рабочий день, млн человек

Рисунок 1 — Диаграмма глобальной волонтерской рабочей силы

Основная часть. Целью исследования является изучение психологических аспектов волонтерской деятельности. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) изучить типологию волонтеров, волонтерские социально-психологические черты; 2) проанализировать классификацию мотивов волонтерского поведения; 3) рассмотреть модели волонтерского поведения; 4) разработать рекомендации по развитию и совершенствованию волонтерского движения.

При проведении исследования использовался комплекс научных методов: анализ, синтез, системный анализ, методы сбора и обработки информации, работа с текстами научных статей и монографий, статистическими данными, электронными источниками и др.

Волонтерская деятельность принимает разнообразные формы, а назначение и смысл волонтерства меняются в зависимости от контекста. Некоторые формы волонтерства, основанные на религии или обычаях, могли развиваться в течение многих лет и даже поколений и должны рассматриваться как неотъемлемая часть местных традиций. Мотивация может переплетаться с чувством долга и часто уходит корнями в стремление людей делать выбор и действовать инстинктивно. Все эти мотивы влияют на то, как люди понимают и объясняют волонтерскую деятельность. Общественное отношение к волонтерству также различается: в некоторых контекстах волонтеры становятся жертвами стигматизации или отодвигаются на второй план, а в других — идеализируются в зависимости от задач, статуса вовлеченных людей и других факторов.

Форма безвозмездной помощи может быть как однократной (например, пожертвования в пользу животных, бездомных), так и систематической (волонтерство). Сформировалось и несколько областей психологического анализа помощи. Эти области различаются по объекту (кому оказывают помощь) и субъекту (кто оказывает помощь) действий. Объектом и субъектом помощи может быть конкретный человек или социальная группа в целом. Волонтерство — это продолжительное, планируемое и вольное поведение, которое направлено на улучшение положения незнакомых людей [3, с. 5].

Большинство современных психологических исследований посвящено волонтерской деятельности, которую человек осуществ-

ляет от своего лица вне зависимости от своей принадлежности к социальной группе (тип I и II). Объектом его действий может быть как конкретный партнер, так и группа в целом (например, пожертвование денег в благотворительный фонд). Реже встречаются исследования волонтерской деятельности, которая действует в рамках сообщества. Объектом может стать как конкретный человек ин- или аутгруппы (тип III) (например, гражданское поведение, ориентированное на сотрудников сообществ), так и ин- или аутгруппа в целом (тип IV) (например, гражданское поведение, ориентированное на организацию) [3, с. 6].

Волонтеры оказывают безвозмездную помощь от имени и в рамках определенной организации. Они могут объединяться со своими единомышленниками, приходить в организацию по собственному желанию и в любой момент могут ее покинуть, самостоятельно определять уровень своей деятельности в рамках организации, оказывать помощь систематически на протяжении определенного периода времени, направлять свою деятельность как на группу людей (например, помощь детям-сиротам), так и на решение конкретной проблемы (например, защиту окружающей среды), оказывать помощь незнакомым людям, схожим по какому-либо признаку (наличие заболевания, отсутствие жилья), или животным.

Самым сложным феноменом продолжает оставаться мотивация волонтерской деятельности, хотя именно этой проблеме посвящены основные научные труды психологов, социологов, занимающихся проблемами волонтерства.

Психологи полагают, что в основе волонтерской деятельности могут быть как альтруистические, так и эгоистические мотивы. Идея эгоистических мотивов обосновывается тем, что человек является преимущественно эгоистическим существом, он помогает окружающим ради достижения личных целей: обменивается с окружающими материальными и социальными ресурсами (любовь, статус или информация), т. е. получает максимальное вознаграждение при минимуме затрат. Выгода может быть «внутренней» (психологическое состояние человека) и «внешней» (материальное вознаграждение или одобрение со стороны других людей). Другие ученые считают, что волонтерская деятельность порождается преимущественно альтруистической мотивацией: человек помогает незнакомым людям ради улучшения их состояния. Они

подчеркивают, что это требует больших усилий, связано с риском для материального, психологического или физического благополучия помощника [3, с. 7].

В последние годы большой популярностью пользуется классификация Г. Клэри, включающая в себя шесть мотивов волонтерской деятельности: выражение ценностей (бескорыстная помощь окружающим); получение нового опыта и навыков, развитие уже имеющихся (желание больше узнать о мире); развитие социальных отношений (нахождение в кругу друзей, коммуникация); профессиональный мотив (расширение карьерных возможностей); защитный мотив (решение личных проблем уменьшение, негативных эмоций или чувства вины); саморазвитие (повышение самооценки, укрепление чувства собственного достоинства) [4, с. 1518].

Г. Бассель и Д. Форбс также отмечают такие мотивы, как желание встретиться со знаменитостями, получить привилегии, льготы, право носить униформу и путешествовать [5, с. 247]. Они выделяют такие мотивы, как присоединение к рядам волонтеров по приглашению значимого для волонтера лица, общепринятость в семье или среди друзей и коллег практики волонтерства, а также религиозные чувства.

Эффективность волонтерской деятельности во многом зависит от индивидуальных особенностей человека. Более или менее общие «волонтерские» социально-психологические черты:

1. Мирозрение человека (представление о том, что каждый человек важен в мире).

2. Активность личности в формировании собственного мирозрения. К примеру, один из мифов: всем известно, что бездомных и инвалидов надо пожалеть, так как они несчастные люди. Это принимаемый многими железный факт. Но можно этот факт «проверить» на собственном опыте: выяснить, действительно ли бездомные и инвалиды — несчастные люди, почему им надо помогать, так ли нужна им наша помощь. Такая проверка и есть активный подход, который является вторым случаем, когда мирозрение — это продукт внутренней деятельности по переработке собственного опыта.

3. Личностный динамизм (решимость к изменениям; способность активно влиять на себя и на ситуацию в целом; установле-

ние социальных контактов; частая смена видов деятельности и саморазвитие).

4. Значимые ценности (уверенность в себе; моральная свобода; становление и самосовершенствование; оптимизм и чувство юмора; запас знаний и взглядов). К явно отклоняемым относятся ценности имущественной обеспеченности и общественного признания. Не важно, значим ли человек в общественном плане, добился ли положения, главное — какой он есть. Это разница между «быть» и «казаться». Волонтером может стать человек, независимо от социального статуса, главное — его ключевые ценности.

5. Роль эмоций. Человек занимается быстрее и лучше тем, что ему больше приносит удовольствие, вызывает позитивные эмоции. Настроение человека также влияет на его решимость помогать, участвовать в волонтерской деятельности.

6. Психологическую готовность к волонтерской деятельности (познавательная готовность, побудительная, коммуникативная, личностная и исполнительная) [6, с. 42].

В последние 20 лет исследователи выделяют три модели волонтерского поведения.

Модель разумного поведения, намерения человека. Согласно этой модели намерения человека зависят от аттитудов по отношению к волонтерской деятельности (т. е. представление о последствиях и их полезности) и субъективных норм (представление, какое поведение ждут окружающие, и желание соответствовать им).

Модель запланированного поведения, намерения человека. Эта модель повторяет принципы модели разумного поведения (аттитюды по отношению к волонтерской деятельности и субъективные нормы) и включает контроль за поведением (рисунок 2).

Модель саморегуляции поведения, намерения человека. Модель также повторяет принципы модели разумного поведения (аттитюды по отношению к волонтерской деятельности и субъективные нормы) и дополняется желанием человека осуществить задуманное [3, с. 9].

При изучении поведения волонтеров наибольшую популярность имеет модель запланированного поведения. Исследования показывают, что аттитюды, субъективные нормы и контроль поведения действительно предсказывают намерение принять участие в волонтерском движении, а намерения предсказывают реальное поведение [3, с. 10].

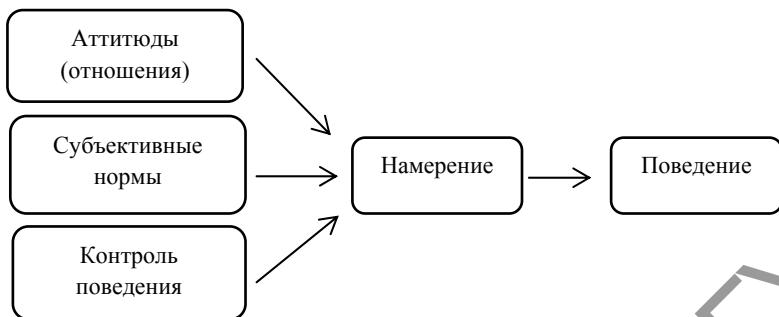


Рисунок 2 — Модель запланированного поведения

Анализ исследований в области психологии свидетельствует, что намерение оказать помощь предсказывают пять факторов «первого порядка» [3, с. 11]:

1) «Я-концепция» — включает отношение человека к себе: самооценка (когнитивный компонент) и направленные на себя эмоции (аффективный компонент);

2) отношение к партнеру — включает атрибуцию черт и ответственности (когнитивный компонент), а также эмоции человека по отношению к партнеру (аффективный компонент). Сюда также относится эмпатия, т. е. способность понять своего партнера. Компоненты эмпатии: когнитивный (способность встать на позицию партнера, понять его мысли, чувства и ощущения) и аффективный (способность воспроизводить эмоции партнера, сочувствие к нему);

3) отношение к ингруппе — включает черты, которые человек приписывает представителям волонтерской организации, оценку их эффективности (когнитивный компонент), эмоции по отношению к ним (аффективный компонент);

4) отношение к активности — включает оценку эффективности (когнитивный компонент) и привлекательности, удовлетворения от подобного поведения (аффективный компонент);

5) социальные нормы — включает представления человека, как необходимо вести себя во взаимодействии, что делают в аналогичных ситуациях другие люди [3, с. 12].

Существуют альтернативные теории по определению ключевых факторов волонтерства.

Отношение волонтера к себе (осознание человеком своих просоциальных характеристик). К примеру, люди с очень сильным или слабым уровнем самоконтроля реже принимают участие в деятельности волонтерских движений, поскольку у них слабее выражена моральная идентичность [7, с. 890].

Отношение волонтера к объекту помощи — отдельному человеку или группе людей. При изучении поведения волонтеров речь идет, прежде всего, об эмпатии как личностной черте. Исследования показывают, что эмпатия усиливает альтруистическую мотивацию помощи, вызывает симпатию к партнеру, удовлетворенность отношениями с ним и повышает вероятность участия в волонтерской деятельности. Сюда можно отнести и эмоциональное состояние. Психологические исследования показывают, что чем чаще человек испытывает позитивные и реже — негативные эмоции, тем больше он участвует в волонтерской деятельности [8, с. 150].

Отношение волонтера к своей организации. Например, приверженность. Под приверженностью имеется в виду восприятие человеком себя частью организации. Чаще всего выделяют нормативную (осознание обязательств) и аффективную (эмоциональная привязанность) приверженность. Психологические исследования показывают, что к волонтерской деятельности более склонны люди, у которых есть приверженность своему движению [9, с. 530].

Отношение волонтера к работе. Исследования показывают, что волонтерами чаще работают люди, у которых работа вызывает позитивные эмоции.

Социальные нормы. Волонтерами чаще работают люди, которые считают, что окружающие ожидают от них такого поведения и поддерживают его [10, с. 331].

Описанные выше отношения и социальные нормы образуются в рамках институтов социализации. Важное место в данном случае отводится семье, общественным и религиозным организациям.

Заключение. Волонтерство — это продолжительное, планируемое и вольное поведение, которое направлено на улучшение положения незнакомых людей.

В основе волонтерской деятельности могут быть как альтруистические, так и эгоистические мотивы.

Для обеспечения устойчивого и динамичного развития волонтерской деятельности в Республике Беларусь, повышения эффективности использования возможностей волонтерства предлагаются:

1) популяризация волонтерской деятельности, формирование потребности в волонтерской деятельности посредством пропаганды и социальной рекламы в сфере волонтерства;

2) внедрить волонтерство посредством сотрудничества с учреждениями образования Республики Беларусь;

3) совершенствовать систему подготовки волонтеров, повышать уровень подготовленности волонтеров для мероприятий и проектов различного уровня.

Список цитируемых источников

1. Связующая нить. Добровольчество и устойчивость сообществ // Отчет о состоянии добровольчества в мире за 2018 год // Добровольцы ООН. — 2018. — 144 с.

2. II ЕВРОПЕЙСКИЕ ИГРЫ 21 — 30 ИЮНЯ 2019 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://minsk2019.by/ru/news/1029>. — Дата доступа: 07.06.2019.

3. Гулевич, О. А. Помощь как стиль жизни: психологические аспекты волонтерской деятельности / О. А. Гулевич, И. А. Шевелева, А. А. Фомичев // Соц. психология и о-во. — 2013. — № 2. — С. 5—18.

4. Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach / E. G. Clary [et al.] // Journal of personality and social psychology. — 1998. — Vol. 74 (6). — P. 1516—1530.

5. Bussell, H. Understanding the volunteer market: The what, where, who and why of volunteering / H. Bussell, D. Forbes // International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing. — 2002. — № 7 (3). — P. 244—257.

6. Бабичева, А. ВОЛОНТЕРСТВО: прошлое, настоящее, будущее / А. Бабичева // Сборник материалов по подготовке волонтеров. — Самара, 2016. — 148 с.

7. Matsubam, M. K. Psychological and social structural influences on commitment to volunteering / M. K. Matsubam, D. Hart, R. Atkins // Journal of Research in Personality. — 2007. — V. 41. — P. 889—907.

8. Atkins, R. The association of childhood personality type with volunteering during adolescence / R. Atkins, D. Hart, T. M Donnelly // Merrill — Palmer Quarterly, 2005. — V. 51. — P. 145—162.

9. Penner, L. A. Dispositional and structural determinants of volunteerism / L. A. Penner, M. A. Finkelstein // Journal of Personality and Social Psychology. — 1998. — V. 74. — P. 525—537.

10. Taylor, T. P. Community service experiences and commitment to volunteering / T. P. Taylor, S. M. Pancer // Journal of Applied Social Psychology. — 2007. — V. 37. — P. 320—345.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

Е. В. Лешкевич

*Государственное учреждение образования «Республиканский институт
высшей школы», Минск, Республика Беларусь*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье актуализирована проблема толерантности к неопределенности и жизнестойкости студентов как будущих специалистов. Приведены различные дефиниции данных психологических феноменов. Представлено описание характеристик жизнестойкости студентов, обладающих толерантностью к неопределенности, интолерантностью к неопределенности и межличностной интолерантностью к неопределенности.

Ключевые слова: вовлеченность; жизнестойкость; контроль; межличностная интолерантность; принятие риска; толерантность/интолерантность к неопределенности.

Библиогр.: 10 назв.

E. V. Leshkevich

Republican Institute of higher education, Minsk, Republic of Belarus

RELATIONSHIP OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY AND VIABILITY OF STUDENTS

The article actualizes the problem of tolerance to uncertainty and vitality of students as future specialists. Various definitions of these psychological phenomena are given. A description of the vitality characteristics of students with tolerance for uncertainty, intolerance to uncertainty and interpersonal intolerance to uncertainty is presented.

Key words: involvement; resilience; control; interpersonal tolerance; risk taking; tolerance/tolerance to uncertainty.

Ref.: 10 titles.

Введение. Социальные, экономические, политические события влияют на личностное и профессиональное становление. Данное влияние может привести к трудностям в принятии решения, к непродуктивной профессиональной работе, депрессии.

Стрессовые ситуации, возникающие в процессе жизнедеятельности, раскрывают ресурсные возможности и потенциал личности. Важным становится готовность личности конструктивно реагировать на новую необычную ситуацию, вырабатывая при этом конструктивные копинг-стратегии, формируя готовность к «выживанию» и полноценной жизнедеятельности. Стремление личности противостоять, разрешать возникшие ситуации создают условия для формирования толерантности к неопределенности и жизнестойкости, мотивируя на достижение поставленных целей.

Следовательно, развитие толерантности к неопределенности и жизнестойкости способствует благоприятному реагированию на новизну и неопределенность. Жизнестойкость поможет стать более устойчивым в трудных ситуациях. Жизнестойкость личности проявляется в умении справиться со стрессом в трудных жизненных обстоятельствах; в мотивации при достижении поставленных целей, в адаптации и социализации. Толерантность/интолерантность к неопределенности рассматривается через принятие/непринятие определенности, стремление к ясности. Данные социально-психологические свойства создают условия для благоприятной конкурентной среды.

Термин «жизнестойкость» (англ. *hardiness*), предложенный в данном переводе Д. А. Леонтьевым, рассматривается в рамках двух направлений: экзистенциально-гуманистической психологией и прикладной психологией. В экзистенциально-гуманистическом направлении жизнестойкость определяется «как активность субъекта, направленная на проектирование будущего самосознания в социальном обществе». Это «мужество быть», «воля к жизни», «способность создания собственного уникального смысла взаимодействия с трудностями». Конструкт «жизнестойкость» в рамках прикладной психологии рассматривается как «добродетельность, следование принципам веры, оптимизма, любви и креативности» [1, с. 15].

Так, С. Мадди впервые ввел термин «жизнестойкость», который определяется как «крепость», «выносливость». Автор рассматривал данное понятие через фокус вовлеченности, контроля, принятия риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряже-

ния в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладения со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Е. В. Медведева определяет жизнестойкость как меру способности личности выдерживать напряжение в стрессовых ситуациях при сохранении внутреннего ресурса личности. Именно данный конструкт, по мнению автора, помогает личности сохранить физическое и психологическое здоровье [2].

Р. И. Стецишин рассматривал жизнестойкость в контексте противодействия состоянию дезадаптации специалистов помогающих профессий. Постоянный контакт с людьми требует определенных навыков взаимодействия, направленных на распределение внутреннего ресурса. Поэтому для полноценной жизнедеятельности необходимо выработать определенный механизм, способствующий сохранению внутреннего ресурса [3].

В своем исследовании С. В. Книжникова анализирует жизнестойкость не как систему убеждений, а как интегральную характеристику личности, которая позволяет сопротивляться негативному влиянию среды, эффективно преодолевать барьеры из жизненных трудностей, преобразуя их в ситуацию развития. Она подчёркивает, что жизнестойкость не только определяет характер личностной реакции на внешние стрессовые и фрустрирующие обстоятельства, но и позволяет эти обстоятельства обратить в возможности самосовершенствования [4].

М. В. Логинова, напротив, характеризует жизнестойкость как сложное структурированное психическое образование, как систему убеждений. Именно в системе взглядов, убеждений, опыта жизнестойкость приобретает высокий уровень готовности противодействовать различным ситуациям неопределенности [5].

С. А. Богомаз под жизнестойкостью понимает «системное психологическое свойство, возникающее у человека вследствие особого сочетания установок и навыков, позволяющих ему превращать проблемные ситуации в новые» [6]. Он установил, что жизнестойкость человека связана с возможностями преодоления разного рода стрессов, поддержкой высокого уровня психического и физического здоровья, а также с самоэффективностью, оптимизмом и удовлетворенностью своей жизнью.

Определение жизнестойкости, данное самим Д. А. Леонтьевым, звучит как черта личности, характеризующаяся мерой преодоления заданных обстоятельств, мерой преодоления личностью самой себя [7].

Исследования С. Кобейса и С. Мадди показали, что жизнестойкость — это личностная характеристика, являющаяся общей мерой психического здоровья человека, ответственная за успешность преодоления личностью жизненных трудностей. По мнению Д. А. Леонтьева, выраженность этих компонентов в отдельности и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых [7].

Для оптимального уровня работоспособности и активности, а также сохранения здоровья в стрессогенных условиях необходимо, чтобы все три компонента жизнестойкости были достаточно выражены.

Вовлеченность (включенность), согласно С. Мадди, способствует ощущению причастности и личностной значимости в системе межличностных взаимоотношений. Именно вовлеченность дает уверенность в том, что цель в деятельности будет достигнута. Такие личности умеют испытывать удовольствие от процесса и результата деятельности. Отсутствие вовлеченности дает личности ощущение отвергнутости, ощущение себя вне жизни. Контроль — следующий компонент жизнестойкости, позволяет находить подходящие способы решения ситуаций. Убежденность в том, что существует корреляция между действиями (бездействиями) и результатом деятельности. Принятие риска обуславливает открытость личности и готовность принимать новые ситуации как опыт, реализуемый с помощью накопленных знаний. Данный компонент рассматривается как необходимый ресурс для дальнейшего продвижения в процессе жизнедеятельности [8, с. 63].

Данные конструкты жизнестойкости позволяют проанализировать личностные характеристики и выделить те, использование которых не является более ресурсным для личности.

Толерантность к неопределенности рассматривается как принятие условий неопределенности, их поиск, умение действовать в ситуациях неопределенности. Интолерантность рассматривается

как избегание неопределенности, стремление к ясности, точности. Межличностная интолерантность предполагает стремление личности к контролю и ясности в межличностных взаимоотношениях. Данные компоненты толерантности рассматриваются как отдельные переменные, свойственные каждой личности.

Одной из первых ввела конструкт толерантности к неопределенности Э. Френкель-Брунsvик, изучающая особенности восприятия действительности через призму субъективизма личности. Автор рассматривала данный конструкт как стимул, способный выражать эмоции. В дальнейшем она ввела термин «интолерантность к неопределенности», который определила как «тенденцию человека приходить к решениям по типу “черное-белое”, принимать поспешные решения, зачастую не учитывая реального положения дел, и стремиться к очевидному и безусловному принятию или отторжению в отношениях с другими людьми» [9].

Современный анализ зарубежной литературы показал, что значения терминов «интолерантность к неопределенности» и «к субъективной неопределенности» не полностью перекрываются, хотя в них есть и общее. Термин «интолерантность» стал использоваться для обозначения индивидуальной тенденции воспринимать и интерпретировать ситуацию как угрозу или источник дискомфорта. Интолерантность к неопределенности относится к статичному компоненту, имеющему место в настоящем. Толерантность к неопределенности находится в динамике и зависит от многих личностных составляющих. Одним из таких компонентов, на наш взгляд, является жизнестойкость, способствующая личности в условиях неопределенности выбирать необходимую стратегию поведения, сохраняя внутренний ресурс личности [10, с. 118].

Основная часть. Нами было проведено исследование, цель которого — выявить взаимосвязь жизнестойкости и толерантности, интолерантности, межличностной интолерантности студентов педагогического факультета.

Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку испытуемых составили студенты III курса в количестве 38 человек. Были использованы методики: «Тест жизнестойкости Осина / Рас-

сказовой», «Новый опросник толерантности к неопределенности Т. В. Корниловой». Обработка результатов осуществлялась с помощью регрессионного анализа (Статистика 6.0).

Для большинства студентов (61 %) характерно преобладание интолерантности к неопределенности. Такие студенты не склонны к конструктивному реагированию на неопределенность. Испытывают трудности при принятии решения. Делят все происходящее на «черное» и «белое». Испытывают трудности при построении взаимоотношений 68 % студентов. Не готовы нести ответственность за принятое коллективное решение. Принимают ситуацию неопределенности, готовы действовать и творчески подходить к решению поставленной задачи, быстро устанавливают взаимоотношения в коллективе 42 % студентов. При этом ни один студент не обладает низкими показателями по данным шкалам, что свидетельствует о готовности данных познавать окружающую действительность и творчески подходить к разрешению поставленных задач.

Обладают низким уровнем жизнестойкости 52 % студентов. Возможно, это связано с тем, что большинство студентов находятся в поиске профессиональной идентичности, осмысливают свое профессиональное будущее, примеря возможные варианты развития. Студенты не совсем осознают то, за что готовы бороться и как верно это осуществить, сохранив при этом личный ресурс.

Предикторами толерантности к неопределенности являются высокий уровень вовлеченности ($b = 0,39$; $p = 0,21$), низкий уровень контроля ($b = -0,80$; $p = 0,01$), высокий уровень жизнестойкости ($b = 0,43$; $p = 0,26$). Для таких студентов не существуют преград при достижении поставленных целей. Трудности готовы решать быстро, творчески, выходя за рамки личного опыта. Учебный процесс, творческую, профессиональную деятельность воспринимают как нечто важное и интересное для развития собственной личности. При реализации деятельности, как правило, испытывают удовольствие. Возникшие трудности воспринимают как новый опыт. Не отчаиваются, совершенствуясь при этом. Такие студенты не стремятся конкурировать, бороться. Предпочитают решать поставленные задачи самостоятельно, не нарушая границы личного пространства коллег, сокурсников. При этом не готовы воспринимать ситуацию неопределенности как константу при осу-

ществлении учебной или профессиональной деятельности. Склонны выбирать мирное принятие решения без жесткой борьбы. В целом для данных студентов характерна готовность к приобретению нового опыта, благоприятно воспринимают ситуацию неопределенности, готовы реализовывать поставленные задачи конструктивно. Обладают высоким уровнем жизнестойкости.

Для студентов, обладающих интолерантностью к неопределенности, характерен высокий уровень жизнестойкости ($v = 0,29$; $p = 0,07$). Несмотря на то, что такие студенты не склонны конструктивно реагировать на ситуацию неопределенности, они обладают высоким уровнем жизнестойкости. Как правило, стремятся к ясности и точности в любой деятельности. Процесс принятия решения или реализация поставленной задачи могут проходить длительный этап анализа и сопоставления жизненных принципов. Страх ошибиться при выборе верного варианта действия обуславливает длительный выбор копинг-стратегии. Решение новой ситуации может быть идеально подобрано, но при этом потрачено много личного и общественного времени. Такие студенты делят все на «черное» и «белое». Сложно проанализировать, насколько такие студенты удовлетворены своей деятельностью, готовы ли они конкурировать, конструктивно решать возникшую ситуацию неопределенности в учебной и профессиональной деятельности, какие методы выбирают для достижения результата, испытывают ли удовлетворенность от процесса деятельности. При этом для таких студентов характерна высокая жизнестойкость, что может свидетельствовать об адекватном отношении к проблемам и выбору способа их решения.

Для студентов, обладающих межличностной интолерантностью, характерен высокий уровень принятия решений ($v = 0,28$; $p = 0,81$). Им свойственно стремление к ясности в межличностных взаимоотношениях. Испытывают дискомфорт в ситуации неопределенности, но при этом рассматривают жизнь как часть знания, способствующего получению нового опыта. При реализации командных задач испытывают дискомфорт. Легче реализуются в самостоятельной деятельности, где необходимо нести ответственность за себя, а не за коллектив. Могут действовать, выходя за рамки личного опыта, если отвечают за отдельный вид деятель-

ности. Коллективные задачи решают с трудом. Статичны в отношениях. Коллектив для таких студентов является отягощающим фактором. Вовлеченность, контроль не значимы на данной выборке.

Заключение. Для студентов, толерантных к неопределенности, характерна вовлеченность в деятельности и жизнестойкость. Они не боятся нового опыта. Трудности разрешают быстро. В коллективе доброжелательны и открыты. Готовы к новым открытиям, новизну воспринимают как неотъемлемую часть жизнедеятельности. Интолерантные к неопределенности студенты обладают жизнестойкостью, но при этом воспринимают неопределенность как стрессовый фактор при достижении поставленной цели. Испытывают трудности при построении взаимоотношений в коллективе. Самокритичны, быстро утрачивают внутренний ресурс. Склонны к самоанализу, депрессии.

Можно сделать вывод о том, что целесообразно развивать толерантность к неопределенности, повышая при этом жизнестойкость студентов, способствуя прогрессивному личностному и профессиональному росту, реализуя при этом личностный потенциал и готовность действовать вне зависимости от ситуации и времени.

Список цитируемых источников

1. Долженко, Я. А. Некоторые аспекты изучения проблемы жизнестойкости / Я. А. Долженко // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы Междунар. науч. конф. — Уфа, 2011. — С. 15—18.

2. Медведева, Е. В. Взаимосвязь ценностно-смысловых ориентаций и жизнестойкости инвалидов / Е. В. Медведева // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. — 2008. — Вып. 2. — С. 172—177.

3. Стецишин, Р. И. Личностно-психологические ресурсы жизнестойкости (на примере личности врача-клинициста) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р. И. Стецишин ; Краснодар. гос. ун-т. — Краснодар, 2008. — 25 с.

4. Книжникова, С. В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости подростков в условиях общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Книжникова. — Краснодар, 2005. — 191 л.

5. Логинова, М. В. Психологическое содержание жизнестойкости подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. В. Логинова ; Современ. Гуманитар. Акад. — М., 2010. — 153 л.

6. Богомаз, С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С. А. Богомаз // Здоровье нации — основа процветания России : материалы науч.-практ. конгрессов 4 Всерос. форума. — 2008. — Т. 2. — С. 24—27.

7. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — М. : Смысл, 2006.

8. Наливайко, Т. В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди / Т. В. Наливайко // Вестн. интегратив. психологии. — 2006. — № 4. — С. 211—216.

9. Frenkel-Brunswik, E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable / E. Frenkel-Brunswik // J. Personality. — 1949. — V. 18, № 1. — P. 108—143.

10. Юртаева, М. Н. Когнитивно-стилевые и личностные характеристики толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. — Екатеринбург, 2011. — 164 с.

Материал поступил в редколлегию 25.10.2018

УДК 159.922.8:373

Е. А. Ливенкова

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Представлен обзор современных исследований в области мотивации достижения успеха в подростковом возрасте. Рассмотрены основные зарубежные и отечественные подходы к мотивации достижения. Описаны результаты современных экспериментальных исследований, где отражены особенности мотивации подростков. Мотив достижения выделяется как один из ведущих мотивов подростков, тесно связанный с мотивом самоутверждения. Раскрыты личностные особенности подростков с выраженной мотивацией достижения успеха.

Ключевые слова: мотивация достижения; уровень притязаний; мотив самоутверждения; подростковый возраст.

Библиогр.: 23 назв.

E. A. Livenkova

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

FEATURES OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENT IN ADOLESCENT AGE: A REVIEW OF MODERN RESEARCHES

A review of modern research in the field of motivation for achieving success in adolescence is presented. The main foreign and domestic approaches to achievement motivation are considered. The results of modern experimental studies are described, which reflect the characteristics of adolescent motivation. The achievement motive stands out as one of the leading motives of adolescents, closely related to the motives of self-affirmation. The personal characteristics of adolescents with a pronounced motivation for achieving success are revealed.

Key words: achievement motivation; level of claims; self-affirmation motive; adolesc.
Ref.: 23 titles.

Введение. Актуальность изучения данной проблемы определяется значимостью подросткового возраста для развития мотивации достижения, которая рассматривается как важный фактор становления позитивной идентичности подростков. Мотивация достижения успеха во многом определяет систему ценностей личности, оказывает влияние на уровень притязаний и самооценку подростков. Изучение мотивации достижения в подростковом возрасте поможет выявить систему ее внутренних и внешних факторов, создаст научные предпосылки для формирования мотивации достижения.

Проблема изучения мотивации достижения или мотивации успеха в современных научных исследованиях отличается междисциплинарным характером, так как активно изучается не только в психологии, но и в социологии, философии, экономике, педагогике и других областях научного знания. В зарубежной психологии мотивация достижения успеха представлена работами Д. Макклелланда, Г. Мюррея, Х. Хекхаузена, Т. Элерса. Инициатором изучения мотивации достижения успеха на теоретическом уровне был Г. Мюррей, согласно которому «потребность в достижении есть желание или тенденция преодолевать препятствия, проявлять

силу, стремиться делать что-то трудное или делать что-то как можно быстрее» [4, с. 112]. Исследователь утверждал, что привлекательность достижения не в обретении желаемого, а в развитии и применении навыков; иными словами, мотивацией к достижению служит сам процесс.

Д. Макклелланд потребность в достижении определяет в качестве бессознательного побуждения к более совершенному действию, к достижению стандарта совершенства [10]. Д. Макклелланд выделил характеристики людей, мотивированных на успех: стремление к успеху, выбор задач средней степени сложности, принятие на себя личной ответственности за деятельность, предпочтение адекватной обратной связи о результатах своей деятельности, стремление к поиску более эффективных, новых способов выполнения задач, т. е. склонность к инновациям, стремление к риску [10].

Согласно Х. Хекхаузену, «мотивация достижения есть попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести к успеху или к неудаче» [21, с. 21]. Для характеристики мотивации достижения Х. Хекхаузен предложил критерии: реальный результат деятельности; возможность количественной и качественной оценки; адекватность требований к оцениваемой деятельности с точки зрения затрат сил и времени; наличие определенных эталонов; деятельность должна быть желанной для субъекта, ее результат должен быть получен им самим [21].

В отечественной психологии разработка проблемы мотивации достижения представлена работами Т. О. Гордеевой, Р. С. Вайсмана, М. Ш. Магомед-Эминова, А. А. Мирсаетовой, Ю. М. Орлова, С. А. Пакулиной, Н. М. Пейсахова, А. А. Реана: раскрывается сущность мотивации достижения, ее психологическая структура, связь с уровнем притязаний.

М. Ш. Магомед-Эминов мотивацию достижения определяет как систему аффективных и когнитивных процессов, регулирующих процесс деятельности в ситуации достижения. Мотив достижения успеха учёный связывает как с переживаниями, так и с оценкой самим человеком или другими людьми уровня вы-

полняемой деятельности. Мотив достижения успеха рассматривается как желание сделать что-то быстро и хорошо, достичь высшего уровня в каком-либо деле [8, с. 14].

Мотивация достижения объясняет индивидуальные различия в ориентациях, интенсивности и последовательности поведенческих актов, связанных с достижением. Она является устойчивой личностной чертой и проявляется в ситуациях деятельности достижения.

Т. О. Гордеева мотивацию достижения связывает с целенаправленным преобразованием себя, других людей, отношений, субъектов окружающего мира. Мотивация достижения включает стремление сделать что-то как можно лучше и/или быстрее, совершить прогресс, за которым стоят базовые человеческие потребности в достижении, росте и самосовершенствовании [5].

Ю. М. Орлов психологическую структуру потребности в достижении представил в виде следующих компонентов: перспективная готовность к различению имеющегося и ожидаемого уровня исполнения деятельности, наличие образных эталонов успеха в различных видах деятельности человека; предвосхищение удовольствия от удовлетворения потребности, закрепленном в прошлом опыте; нешаблонные способы достижения успеха; длительная включенность в достижение целей; включение образов достижения в «Я-концепцию» [14].

С. А. Пакулина выделяет внешнюю и внутреннюю мотивацию достижения успеха. Внешняя мотивация успеха включает ее виды: успех — удача, успех — материальный уровень, успех — признание, успех — власть. К внутренней мотивации достижения успеха относятся следующие виды успеха: успех как результат, личный успех, успех — психическое состояние, успех — преодоление, успех — призвание [15, с. 30].

Мотивация достижения имеет тесную связь с уровнем притязаний личности. Согласно А. А. Мирсаетовой, «субъективная вероятность успеха отражает степень уверенности в успехе, включает в себя уровень притязаний индивида, который определяется выбором уровня сложности задания, предыдущим опытом успеха/неуспеха, атрибуций тех причинных факторов, которые субъект считает ответственными за настоящий или будущий резуль-

тат, самооценкой способностей» [13, с. 58]. При слабой мотивации индивид выбирает легкую задачу, рассчитывая на верный успех, или, наоборот, выбирает самую сложную задачу, при невыполнении которой он не будет рассматривать это как свое поражение.

А. К. Маркова причины неуспеха связывает с переживаниями и уровнем притязаний личности. Уровень притязаний повышается, если результат приписывается собственным способностям и трудности задания. Снижение уровня притязаний наблюдается в ситуации, если достижения приписываются усилиям и везению [11].

А. А. Реан, обобщив результаты экспериментальных исследований уровня притязаний в связи с мотивацией успеха, отмечает следующее:

1) переживание успеха или неудачи чаще всего связывается со степенью трудности задания;

2) успех или поражение переживаются только в области средней сложности;

3) человек склонен увеличивать собственные возможности в области достижений. Иными словами, что-то, прежде казавшееся сложным, теперь кажется легким (или наоборот);

4) уровень трудности и/или уровень успешности определяются личными предпочтениями;

5) объективный уровень притязаний больше определяется интраиндивидуальными изменениями, которые вызваны различными ситуационными факторами [17].

Согласимся с Г. В. Литвиновой, которая полагает, что успешность развития личности в деятельности обеспечивается мотивом достижения при условии, что он является внутренним устойчивым мотивом, а также местом данного мотива в иерархии мотивационной сферы человека [7].

Таким образом, мотив к достижению, или «мотив достижения», — это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности. Мотивация достижения успеха, представляя собой единство эмоциональных и познавательных процессов, имеет тесную связь с уровнем притязанием личности. Она направляет активность личности на достижение значимых целей, является основой роста и самосовершенствования личности.

Основная часть. Подростковый возраст в возрастной периодизации охватывает период от 11 до 15 лет (Д. И. Фельдштейн). Некоторые дети входят в подростковый возраст раньше, другие — позже, пубертатный кризис может возникнуть и в 11, и в 13 лет. Младший подростковый возраст ассоциируется с возрастом 11—13 лет, средний — 12—13 лет, старший — с 14—15 лет.

Младший подростковый возраст (10—11 лет) — это период завершения детства, формирования представлений о себе как о личности с большими возможностями развития, период развития навыков сотрудничества со сверстниками, развития уверенности в себе. Ребенок ходит в среднюю школу, стремится к самостоятельности, хотя в целом высокий авторитет взрослых, в том числе и родителей, сохраняется [20].

Психологические исследования подросткового возраста отмечают, что период среднего подросткового возраста (12—13 лет) сопровождается негативной стадией кризиса подросткового возраста. В этот период происходит ломка старых стереотипов и привычек. В 12—13 лет первые признаки «ценностного» конфликта проявляются в стремлении подростков отстаивать собственные взгляды и ценности, противопоставляя их нормам и требованиям взрослых [20].

Посткритическая фаза кризиса подросткового возраста связана с возрастом 14—15 лет (старший подростковый возраст), когда наступает период формирования новых структур, построение новых отношений. Этот период характеризует строптивость, упрямство, негативизм, обесценивание взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, протест-бунт, ревность к собственности. Особенностью старшего подросткового возраста, граничащего с ранней молодостью, является острое переживание своего внутреннего мира, который подросток стремится тщательно оберегать от окружающих. Характерной особенностью старших подростков является ориентация на сверстников, а не на семью, повышение ценности группового общения, общения в обществе сверстников [20].

Обобщив исследования, посвященные подростковому возрасту, можно обозначить следующие проявления развития взрослости у подростков:

– имитация внешности взрослых (желание быть похожими внешне, приобретать свои особенности, способности и привилегии);

– ориентация на качества взрослого (стремление приобрести качества взрослого, например, у мальчиков — «настоящего мужчины»: силу, смелость, волю и т. д.);

– взрослый как образец деятельности (развитие социальной зрелости в условиях сотрудничества взрослых и детей, что формирует чувство ответственности, заботы о других людях и т. д.);

– интеллектуальная зрелость (стремление что-то знать и уметь, поиск новых видов и форм социально значимой деятельности, что может создать условия для самоутверждения).

В подростковом возрасте активно развивается самосознание, формируется «Я-концепция» — система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я», происходит формирование самоанализа, заметное развитие волевых качеств, существует большая потребность в самоутверждении, в деятельности, которая имеет личностный смысл.

Интенсивное физическое и физиологическое развитие приводит к личной неустойчивости подростка, которая проявляется в наличии противоположных черт, стремлений. В этот период половая идентификация достигает нового, более высокого уровня.

Подростковый возраст характеризуется существенными изменениями потребностно-мотивационной сферы: изменяется иерархия личных и общественных мотивов, перестраивается система учебных мотивов. И. В. Дубровина отмечает двойственный и противоречивый характер учебной мотивации подростков, её ситуативный характер, снижение познавательной мотивации при возрастании мотива самоутверждения [16].

Для подросткового возраста характерна выраженность коммуникативных и социальных мотивов, что подтверждается рядом современных исследований. Так, Т. О. Синякова в качестве ведущих мотивов подростков выделила мотив к аффилиации, что выражается в общительности, дружелюбии, эмоционально положительном отклике при общении с окружающими людьми. Целью мотива аффилиации является взаимная и доверительная связь, которая характеризуется взаимным принятием, дружеской поддержкой и симпатией [19].

В современных исследованиях экспериментального характера представлены особенности мотивации достижения подростков,

динамика её развития от младшего к старшему подростковому возрасту, взаимосвязь с другими личностными особенностями (Е. С. Бабаева, Д. А. Бухаленкова, Ю. В. Живаева, Г. В. Литвинова, И. Н. Макарычева, С. Х. Хуруми др.).

Согласно данным С. Х. Хурум, мотивация достижения успеха является одним из ведущих мотивов подростков, который связан со стремлением добиваться успеха, избегать неудач, с тем, чтобы повысить или сохранить самоуважение, самооценку, уважение окружающих. Развитие мотива, баланс стремления к успеху и желание избегать неудач могут различаться: одни подростки больше стремятся к успеху, активно берутся за сложные проблемы, другие стараются сохранить уже достигнутое, не рисковать [22].

Д. А. Бухаленкова в своем исследовании выявила, что само понятие «успех» подростки в большей степени соотносят с «достижением поставленных целей». Далее у подростков в порядке убывания значимости следуют такие характеристики, как «самореализация», «удовлетворение и радости от проделанной работы», «чувство заслуженного счастья» [3]. Интересно отметить, что такая категория, как «популярность в обществе», оказалась наименее значимой при определении успеха для данной выборки.

Исследование И. Н. Макарычевой выявило доминирование мотива позиционирования или мотива самоутверждения на протяжении всего подросткового возраста, который сохраняет свою ведущую роль и в юношеском возрасте. Данный мотив выражается в стремлении к лидерству. Мотив позиционирования выражается также в стремлении к социальному сотрудничеству: подросток не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознавать, анализировать способы и формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем, одноклассниками, постоянно совершенствовать эти формы [9]. С этой точки зрения данный мотив лежит в основе самовоспитания, самосовершенствования личности.

И. Н. Макарычева установила, что у подростков старших классов наблюдается рост общего уровня мотивации, мотивации достижения успеха, личностной мотивации. От подросткового к юношескому возрасту увеличивается количество учащихся с учебной мотивацией [9]. Мотивация успеха оказывает позитивное соци-

лизирующее влияние. Переживание ситуации успеха способствует улучшению взаимоотношений между подростками и взрослыми, помогает подростку поверить в себя, избежать ошибок и поддерживать при неудачах [1].

Мотивация достижения успеха имеет взаимосвязи с другими личностными чертами подростков. Ю. В. Живаева установила, что подростки с преобладанием мотивации достижения успеха характеризуются свободой выбора, адекватно воспринимают окружающий мир, способны контролировать свое поведение в различных ситуациях, отличаются общительностью, быстро устанавливают глубокие, эмоциональные контакты с людьми. В общении с другими людьми ведут себя естественно, имеют адекватную самооценку. Иными словами, у подростков с высокой мотивацией достижения более высокий уровень самоактуализации [6].

Характеризуя развитие мотивационной сферы подростков, Г. В. Литвинова отмечает, что мотив достижения отражает взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, определяет полноценное развитие целостной личности и связан с самооценкой, уровнем притязания, каузальной атрибуцией, тревогой.

Анализ половых различий в мотивации достижения успеха представлен в исследовании Е. С. Бабаевой. Мальчики и девочки одинаково стремятся к успеху, однако у девочек данная мотивационная тенденция выражена больше, чем у мальчиков, но не значимо. Девочки в большей степени боятся, что их будут ругать за плохую учебу, чем мальчики. У девочек боязнь быть наказанной за неудачи в учебе выражена сильнее и сохраняется на всем протяжении обучения с 8 по 10 класс [2].

В зарубежных исследованиях отмечается связь мотивации достижения с качеством социальных отношений. Студенты, которые выбирают друзей с отрицательным поведением и низкой успеваемостью, сами часто испытывают снижение мотивации успеха [23]. Подростки, считающие, что одноклассники ценят и уважают их, отличаются более высокой мотивацией достижения. Более низкая мотивация достижения характеризует подростков с небольшим количеством друзей, среди которых — одноклассники с оппозиционным поведением [23].

Заключение. Подростковый возраст характеризуется преобразованием мотивации, где мотив достижения является одним из ведущих. Мотив достижения успеха связан не только с системой учебных достижений, но и с потребностью утвердить свою значимость в глазах сверстников и взрослых в различных видах деятельности. Мотивация достижения дает возможность подростку повысить или сохранить самоуважение, самооценку, а также завоевать уважение окружающих.

Успех у подростков более всего ассоциируется с достижением поставленных целей, в наименьшей степени — с популярностью в обществе. Подростки с выраженной мотивацией успеха отличаются позитивным самовосприятием, адекватной самооценкой, широким кругом друзей, высоким самоконтролем.

Позитивное социализирующее влияние мотивации успеха заключается в улучшении взаимоотношений между подростками и взрослыми, расширении круга общения подростков, повышении его качества.

Список цитируемых источников

1. Андреева, Ю. В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории М. Зелигмана / Ю. В. Андреева // Образование и наука. — 2012. — № 4. — С. 39—49.
2. Бабаева, Е. С. Изучение особенностей мотивации учения современных школьников / Н. С. Бабаева // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2011. — № 4. — С. 92—96.
3. Бухаленкова, Д. А. Представление современных подростков об успехе / Д. А. Бухаленкова // Нац. психол. журн. — 2013. — № 4 (12). — С. 31—35.
4. Виндекер, О. С. Внутрилличностные детерминанты мотивации достижения / О. С. Виндекер // Изв. Урал. гос. ун-та. — 2010. — № 1 (71). — С. 110—117.
5. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — М. : Смысл : Академия, 2006. — 336 с.
6. Живаева, Ю. В. Изучение мотивации достижения в подростковом возрасте / Ю. В. Живаева // Альм. соврем. науки и образования Тамбов: Грамота. — 2008. — № 10 (17) : в 2 ч. — Ч. II. — С. 64—66.
7. Литвинова, Г. В. Мотив достижения успеха как фактор развития личности: на примере младших школьников и младших подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Г. В. Литвинова. — Хабаровск, 2003. — 157 л.
8. Магомед-Эминов, М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. Ш. Магомед-Эминов. — М., 1987. — 23 с.

9. Макарычева, И. Н. Особенности мотивационной сферы подростков как ресурс повышения эффективности учебной деятельности [Электронный ресурс] / И. Н. Макарычева // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. офиц. сайта эврист. олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». — Февраль 2012, ART 1208. — Киров, 2012. — Режим доступа: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1208.htm>. — Дата доступа: 01.11.2018.
10. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. — СПб. : Питер, 2007. — 672 с.
11. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
12. Мешков, Н. И. Мотивация личности как ключевая проблема психологии / Н. И. Мешков, Д. Н. Мешков // Интеграция образования. — 2015. — № 1 (78). — Т. 19. — С. 37—44.
13. Мирсаетова, А. А. Мотивация достижения успеха личности: психологический аспект / А. А. Мирсаетова // Сред. проф. образование. — 2010. — № 5. — С. 56—59.
14. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. — М. : Логос, 1995. — 224 с.
15. Пакулина, С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе / С. А. Пакулина // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 88. — С. 23—32.
16. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. — СПб. : Питер, 2004. — 592 с.
17. Реан, А. А. Психология достижения личности : учеб.-метод. пособие / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — Сергиев Посад : СПГИ, 2005. — 225 с.
18. Рожков, Е. М. Мотивация достижения успеха и избегания неудач в работах отечественных и зарубежных ученых / Е. М. Рожков // Соврем. наука. — 2014. — № 3.
19. Синякова, Т. О. Ведущие мотивы личности подростков / Т. О. Синякова // Политемат. сетевой электрон. науч. журн. КГАУ. — 2013. — № 85 (01). — С. 1—5.
20. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — 2-е изд. — М. : МПСИ : Флинта, 2004. — 672 с.
21. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. — СПб. : Речь, 2011. — 240 с.
22. Хурум, С. Х. Формирование мотивации достижения у подростков / С. Х. Хурум // Вестн. Адыг. гос. ун-та. — 2008. — № 2. — С. 21—24.
23. Achievement Motivation in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends. The Journal of Experimental Education. — 2008. — № 76 (2). — P. 170—189.

Материал поступил в редколлегию 20.11.2018

Е. В. Мазуркевич

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ПОДРОСТКОВ СО СКЛОННОСТЬЮ К ТАБАЧНОЙ АДДИКЦИИ

В данной статье представлены результаты изучения особенностей эмоциональной сферы подростков со склонностью к зависимому поведению от табакокурения и подростков, не склонных к табачной аддикции.

Ключевые слова: аддиктивное поведение; табачная аддикция; зависимость; отклоняющееся поведение; подростковый возраст; эмоциональная сфера.

Рис.1. Библиогр.: 6 назв.

E. V. Mazurkevich

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

EMOTIONAL SPHERE OF TEENAGERS WITH A PENCHANT FOR TOBACCO ADDICTION

This article presents the results of studying the characteristics of the emotional sphere of adolescents with a tendency to addictive behavior from smoking and adolescents not prone to addiction.

Key words: addiction; addictive behavior; tobacco addiction; addiction; deviant behavior; adolescent age; emotional sphere.

Fig.1. Ref.: 6 titles.

Введение. Подростковый возраст является одним из сложных периодов взросления и становления личности, характеризующийся не только биологическими, но и психологическими, социальными изменениями. Проблемность подросткового периода определяется тем, что эти изменения направлены на адаптацию личности в социуме. Отсюда следует, что проблема эмоциональной сферы подростка с зависимым поведением является актуальной на текущий момент. В последнее десятилетие постоянно меняются

социальные и экономические составляющие общества, что не может не оказывать влияние на формирование подростков. Поэтому на данном этапе именно дети этой возрастной группы требуют особо пристального внимания как родителей, так и психологов.

Цель нашего исследования — изучить различия в эмоциональной сфере подростков, склонных к табакокурению, и подростков, не склонных к табачной аддикции.

Основная часть. Проблема зависимого поведения рассматривается в рамках многих социогуманитарных и естественных дисциплин: юриспруденции, медицины, социологии, психологии, педагогики. Общим для большинства концепций является представление о зависимом поведении как одной из форм девиантного (отклоняющегося), ненормативного поведения.

Ю. А. Клейберг выделяет «три основные группы поведенческих девиаций: негативные (наркомания, алкоголизм, преступность), позитивные (проявление инициативы, социальное творчество) и социально-нейтральные (чужачество, эксцентричность, неформальные молодежные объединения)» [1, с. 46]. Ц. П. Короленько и Т. А. Донских делят все поведенческие девиации на две группы: нестандартное и деструктивное поведение, которое, в свою очередь, делится на внешнедеструктивное (аддиктивное и антисоциальное) и внутридеструктивное (суицидальное, конформистское, нарциссическое, фанатическое и аутистическое) [2]. Классификация, предложенная Е. В. Змановской, основана на таких ведущих критериях, как вид нарушаемой нормы и негативные последствия отклоняющегося поведения. Различные виды девиантного поведения Е. В. Змановская располагает на единой оси «деструктивное поведение с двумя противоположными направлениями — на себя или на других» [3, с. 41].

Одной из признанных является типология девиантного поведения, разработанная Р. Мертоном в русле представлений о девиации как результате аномии, т. е. процесса разрушения базовых элементов культуры, прежде всего, в аспекте этических норм. С точки зрения Р. Мертона, девиация — это разрыв между культурными целями и социально одобряемыми способами их достижения. В соответствии с этим он выделяет четыре типа девиации: инновация, ритуализм, ретритизм и бунт.

В исследовании нами были использованы: «Опросник отношения подростков к табакокурению» (В. А. Хриптович) [4; 6] и «Фрайбургский личностный опросник» (форма FPI-B; в русскоязычной адаптации А. А. Крылова, Т. И. Ронгинской и Ф. Короди) [5].

В исследовании приняли участие 46 учащихся 9-го и 10-го классов государственного учреждения образования «Средняя школа № 55 г. Минска» в возрасте 14—15 лет (23 мальчика и 23 девочки).

Статистический анализ выполнялся с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок. Обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы Microsoft Excel и пакета прикладных программ статистической обработки данных Statistica for Windows 6.0 для персонального компьютера.

На первом этапе исследования из общей выборки испытуемых были выделены подростки с негативным отношением к табакокурению (группа А — 34,8 %), с положительным отношением к курению (предрасположенностью к формированию зависимости) (группа Б — 23,9 %) и группа В — подростки с нейтральным отношением к курению (41,3 %). С этой целью нами был использован «Опросник отношения подростков к табакокурению» (В. А. Хриптович).

В выборке преобладает нейтральное отношение к табакокурению.

На втором этапе исследования мы провели тестирование с использованием «Фрайбургского личностного опросника» (форма FPI-B), чтобы выявить различия в эмоциональной сфере между этими группами. Для оценки центральной тенденции выборок были рассчитаны среднеарифметические показатели. Для оценки достоверности различий между группой А и группой Б мы использовали *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Показатели подростков группы Б по шкалам «Невротичность», «Спонтанная агрессивность», «Депрессивность», «Раздражительность», «Реактивная агрессивность», «Застенчивость», «Эмоциональная лабильность» статистически значимо превышают аналогичные показатели подростков группы А. Подростки группы Б отличаются эмоциональной неустойчивостью (повышенная возбудимость, быстрая истощаемость, влечение к аффективным переживаниям при отсутствии самоконтроля), что проявляется в поведении. Поведение подростков сопровождается раскованностью, свободой от социальных ограничений, нонконформизмом (рисунок 1).

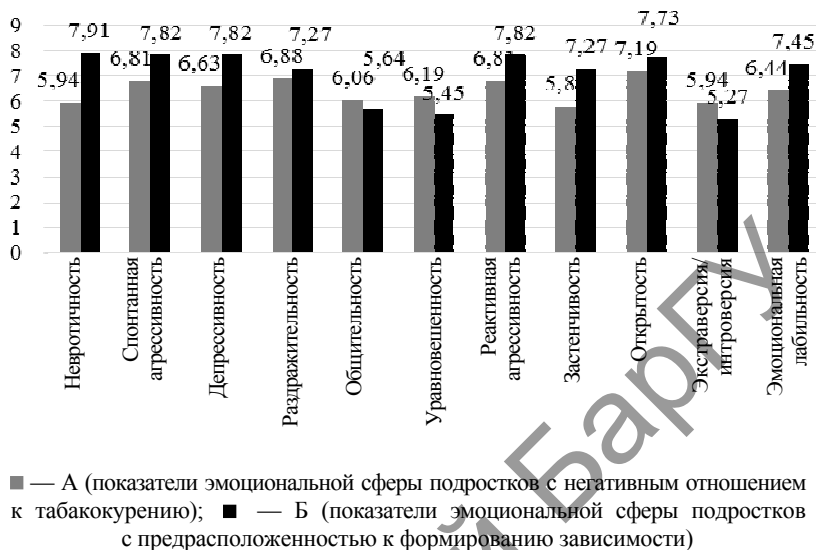


Рисунок 1 — Показатели эмоциональной сферы подростков

У подростков выявлены высокие значения показателей по шкалам «Депрессивность» и «Застенчивость», что указывает на часто сниженный эмоциональный фон настроения, наличие тревожности, скованности, неуверенности. Показатели реактивной агрессивности проявляются в желании этих подростков доминировать в группе сверстников и стремлении повышать свой статус в группе. Мы считаем, что склонность к интроверсии, затруднения в социальных контактах не позволяют данным подросткам занять то положение в группе, которого, по их мнению, они заслуживают.

По шкалам «Общительность», «Открытость», «Уравновешенность» и «Экстраверсия/интроверсия» выявлены незначительные статистически значимые различия между группой А и группой Б.

Заключение. Можно предположить, что дисфункциональная структура эмоциональной сферы подростка выступает как фактор, способствующий формированию зависимого поведения, и может служить диагностическим параметром при выявлении подростков группы риска. С нашей точки зрения, подростки, в эмоциональной

сфере которых присутствуют эмоциональная незрелость, лабильность, высокая импульсивность в сочетании с низким самоконтролем, склонностью к депрессии, тревожностью, резкими сменами настроения, заслуживают особого внимания педагогов и психологов. Следует отметить, что в определенной степени эти особенности присущи подростковому возрасту в целом, а значит, могут изменяться и корректироваться по мере взросления.

Список цитируемых источников

1. *Змановская, Е. В.* Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
2. *Клейберг, Ю. А.* Основы психологии девиантного поведения : монография / Ю. А. Клейберг. — СПб. : Алеф-Пресс, 2014. — 233 с.
3. *Короленко, Ц. П.* Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. — Новосибирск : Наука, 1990. — 222 с.
4. *Мертон, Р.* Социальная структура и аномия / Р. Мертон // Социология преступности. — М. : Прогресс, 1966. — С. 299—313.
5. Психодиагностический практикум по прикладной педагогической психологии / сост.: Е. Л. Михайловская, Е. А. Осипова, Е. В. Чуменко. — Минск : АПО, 2001. — 217 с.
6. *Хриптович, В. А.* Опросник отношения подростков к табакокурению / В. А. Хриптович. — Минск : РИВШ, 2008. — 44 с.

Материал поступил в редколлегию 28.11.2018

УДК 159.9

Е. С. Макеева, М. В. Сидорова

Учреждение образования «Белорусский государственный экономический университет», Минск, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

В статье представлен анализ понятия «конфликтологическая компетентность», определены структурные компоненты конфликтологической компетентности будущих специалистов экономического профиля, дана характеристика взаимосвязи поведенческого и эмоционального аспектов конфликтологической компетентности будущих экономистов.

© Макеева Е. С., Сидорова М. В., 2020

Ключевые слова: конфликт; конфликтологическая компетентность; конфликтоустойчивость; стиль поведения; система экономического образования; эмоциональные помехи.

Библиогр.: 4 назв.

E. S. Makeeva, M. V. Sidorova

Belarusian State Economic University, Minsk, Republic of Belarus

FEATURES OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE OF EDUCATION

The article presents the analysis of the concept of “conflictological competence”, defines the structural components of conflictological competence of future specialists of economic profile, characterizes the relationship of behavioral and emotional aspects of conflictological competence of future economists.

Key words: conflict; conflict competence; conflict resistance; style of behavior; system of economic education; emotional disturbances.

Ref.: 4 titles.

Введение. Подготовка конкурентоспособной личности предполагает не только овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и формирование конфликтологической компетентности, которая определяет готовность к конструктивному разрешению конфликтов, к адекватной оценке и объяснению возникающих проблемных ситуаций, обеспечивает осознание ответственности за принимаемые решения в процессе разрешения конфликтов, позволяет сохранить благоприятный социально-психологический климат в коллективе.

Проблему конфликтологической компетентности рассматривали как зарубежные, так и отечественные ученые (А. Л. Анцупов, Дж. Бердон, Л. А. Гордон, Н. В. Гришина, Р. Дариндорф, М. Дойч, А. И. Донцов, В. Зигерт, Г. Зиммель, Х. Корнелиус, Е. Мелибруда, В. С. Мерлин, А. В. Петровский, Е. И. Степанов, В. П. Шейнов, В. М. Шепельдр). Авторы изучают различные подходы к данному понятию, структурные компоненты, условия формирования и развития, проводят сравнительный анализ конфликтологической компетентности специалистов разных профессий и уровней.

Б. И. Хасан конфликтологическую компетентность рассматривает как компонент коммуникативной компетентности, характеризующийся уровнем развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации; умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению [1]. М. М. Кашапов понимает под конфликтологической компетентностью способность человека эффективным путем преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать [2]. Н. В. Масюкевич указывает, что конфликтологическая компетентность связана с осведомленностью о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и способностью использовать ту или иную стратегию в зависимости от ситуации [3].

В нашем исследовании под конфликтологической компетентностью личности мы понимаем комплексную характеристику личности, включающую в себя умение видеть и понимать конфликт, прогнозировать и оценивать его последствия, владение способами диагностики, предупреждения и разрешения конфликта.

Конфликтологическая компетентность — психологическое свойство, которое проявляется в социальном взаимодействии людей, является характерным для современных студентов, определяет особенности конфликтного поведения (частоту конфликтов) [4]. Однако психологическая структура детерминант конфликтологической компетентности еще недостаточно изучена.

Исследования в этой области приобретают особое значение в связи с тем, что студенческий возраст — это период стрессовых воздействий, высокого психологического напряжения, постоянной тревожности, период, обусловленный рядом травмирующих факторов (неопределенность жизненных планов, проблемы социально-психологической адаптации, неготовность к решению проблем личной жизни и др.), период кризисов.

В настоящее время существует ряд экспериментальных исследований по изучению особенностей конфликтов среди студентов. Например, Е. Е. Акимова исследует педагогические основы использования конфликтов в образовательном процессе учреждения

высшего образования, Л. С. Титкова — внутригрупповые конфликты студентов, Г. В. Михайлова — подготовку студентов технических университетов к разрешению конфликтов.

Основная часть. В нашем исследовании мы предлагаем теоретический и эмпирический содержательно-структурный анализ взаимосвязи поведенческого и эмоционального аспектов конфликтологической компетентности будущих специалистов экономического профиля. Цель нашего исследования — определить характер связи между уровнем выраженности эмпатических способностей и уровнем эмоциональной эффективности в общении, а также уровнем конфликтоустойчивости у будущих экономистов. В своем исследовании мы охарактеризовали типы эмоциональных помех в общении и стили поведения в конфликте у студентов-экономистов, т. е. рассмотрели все диагностические показатели эмоционального и поведенческого компонентов конфликтологической компетентности.

В исследовании приняли участие студенты I курса специальностей «Финансовый менеджмент» и «Банковское дело» факультета финансов и банковского дела БГЭУ. Общий объем выборки составил 60 человек: 39 девушек (65 %) и 21 юноша (35 %).

Уровень развития эмпатических способностей выявлялся посредством методики В. В. Бойко «Методика диагностики уровня эмпатических способностей». Для определения уровня эмоциональной эффективности в общении и типа эмоциональных помех нами использовалась «Методика диагностики “помех” в установлении эмоциональных контактов» В. В. Бойко. Стратегии реагирования в конфликтной ситуации изучались посредством опросника К. Томаса «Стиль поведения в конфликте». Методика «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» Н. П. Фетискина позволила выявить уровень конфликтоустойчивости.

Анализ результатов проведенного исследования свидетельствует о том, что в данной выборке доминируют испытуемые с низким (56 %) и средним (42,1 %) уровнями развития эмпатических способностей и практически не встречаются студенты с высоким (1,9 %) уровнем эмпатии. По отдельным структурным показателям эмпатических способностей среди испытуемых наиболее рас-

пространены студенты с выраженностью эмоционального канала эмпатии (29,4 %) и проникающей способностью эмпатии (27,9 %). Это говорит о том, что большинство будущих экономистов ориентированы на сопереживание и эмоциональную отзывчивость в отношении партнера по общению, на создание атмосферы открытости и доверительности в общении.

Менее распространены в анализируемой выборке испытуемые с выраженностью установок, способствующих и препятствующих эмпатии (22,7 %), рационального канала эмпатии (15,3 %). Это указывает на присутствие у части студентов стремления к установлению личностных контактов с окружающими, интереса к их личностям и переживаниям.

Среди студентов-экономистов редко встречаются испытуемые с выраженностью интуитивного канала эмпатии (4,7 %), который позволяет им видеть и оценивать поведение партнера по общению, опираясь на имеющийся жизненный опыт.

В группе студентов-экономистов преобладают испытуемые со средним (51,3 %) уровнем конфликтоустойчивости, который свидетельствует о том, что студенты в некоторой степени обладают склонностью к конфликтному взаимодействию с другими людьми, определенной гибкостью поведения, устойчивы к конфликтным стимулам и реакциям извне, не склонны к частому реагированию на стрессогены различного генезиса. В зависимости от обстоятельств и конкретных ситуаций испытуемые могут быть настроены как на сохранение благоприятных межличностных отношений, а также на поиск конструктивных способов разрешения конфликтных ситуаций, так и на разрыв отношений, отстаивая при этом в жесткой форме собственные интересы.

Реже встречаются будущие экономисты с низким уровнем (37,1 %) толерантности в конфликтных ситуациях. Это говорит о том, что данные испытуемые в большей степени склонны к конфликтному взаимодействию с другими людьми, не обладают гибкостью поведения, неустойчивы к конфликтным стимулам и реакциям извне, не имеют выраженной стрессоустойчивости и не настроены на сохранение благоприятных межличностных отношений с окружающими.

Практически отсутствуют испытуемые с высоким уровнем устойчивости к конфликтам (12,6 %). Это указывает на то, что данные студенты не склонны к конфликтному взаимодействию с другими людьми, обладают вариабельностью поведения, устойчивы к стрессогенам и конфликтным стимулам, обладают высоким уровнем стрессоустойчивости, ориентированы на сохранение благоприятных межличностных отношений и поиск конструктивных способов разрешения конфликтных ситуаций.

Результаты диагностики эмоционального компонента конфликтологической компетентности свидетельствуют о недостаточной сформированности последнего у будущих экономистов.

В данной выборке доминируют студенты со средним уровнем эмоциональной эффективности в общении (57,5 %), реже встречаются студенты с низким уровнем (35,2 %), практически отсутствуют студенты с высоким уровнем (7,3 %). У большинства студентов-экономистов имеются некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении. Наиболее распространенные типы эмоциональных помех у будущих экономистов: «неумение управлять эмоциями, дозировать их» (42,4 %), «доминирование негативных эмоций» (28,7 %) и «нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе» (26,1 %).

В конфликтных ситуациях испытуемые в большинстве случаев используют такие стратегии реагирования, как избегание (38,9 %) и соперничество (33,4 %). Следовательно, одну треть студентов-экономистов отличает стремление уйти от конфликта, что проявляется в низком уровне направленности на личные интересы и интересы соперника. Они чаще всего прибегают к следующим тактикам: демонстративный уход от конфликта (например, выход из помещения, прерывание телефонного звонка и др.); избегание применения силовых приемов, игнорирование фактов, информации, отрицание серьезности и последствий конфликта; медлительное принятие решений; отказ от вступления в диалог.

При анализе стратегии «избегание» важно учитывать два варианта ее проявления: когда предмет конфликта не имеет существенного значения ни для одного из субъектов и адекватно отражен в образах конфликтной ситуации; когда предмет спора

имеет существенное значение для одной или обеих сторон, но занижен в образах конфликтной ситуации, т. е. субъекты конфликтного взаимодействия воспринимают предмет конфликта как несущественный. В первом случае стратегией ухода конфликт исчерпывается, а во втором случае он может иметь рецидив.

Другая треть анализируемой выборки склонна принуждать оппонентов поступаться своими интересами в пользу их личных интересов.

Для студентов с выраженной стратегией поведения в конфликте «соперничество» характерны следующие тактики поведения: жесткий контроль действий противника, его источников информации; физическое давление (через удары, резкие движения, ограничения в пространстве и др.); психологическое давление (запугивание, угрозы, шантаж, унижение, оскорбление и др.); обман, хитрость по достижению определенного положения; провокация противника на необдуманные поступки; демонстрация собственного превосходства и нежелания взаимодействовать.

Выбор стратегии «соперничество» в конечном итоге сводится к выбору: либо интерес борьбы, либо взаимоотношения. Выбор в пользу борьбы отличается стилем поведения, который характерен для деструктивной конфликтной модели. При такой стратегии активно используются личное влияние, власть, связи, авторитет и т. д. Она является целесообразной и эффективной при защите своих интересов от посягательств на них со стороны конфликтной личности неуправляемого типа, которая часто отказывается от выполнения непривлекательных учебных заданий, «сваливает» свою работу на других и т. д.

Гораздо реже студенты пользуются такими стратегиями поведения в конфликте, как компромисс (17,7 %), сотрудничество (6,9 %) и приспособление (3,1 %). В частности, испытуемые, которые прибегают к стратегии взаимной уступки, склонны к построению синтонных межличностных отношений с окружающими и ориентированы на поиск приемлемого решения возникшей проблемы. Применение данной стратегии обычно ведет к исчезновению предмета конфликта и, как следствие, его самого. Они обычно используют такие тактики поведения, как сокрытие некоторых фактов; «торговля» предложениями; ориентировка на равенство сторон и взаимную выгоду; лесть, похвала, обман противника.

Стратегия сотрудничества, которая практически не встречается в поведении будущих экономистов, характеризуется высоким уровнем направленности как на собственные интересы, так и на интересы соперника. Для студентов-экономистов с выраженной стратегией сотрудничества характерны следующие тактики поведения: сбор информации о предмете конфликта, его участниках, о всех участниках конфликта и всевозможных ресурсах, используемых для выработки альтернативного решения конфликта; обсуждение в открытом формате имеющегося конфликта; оценка предложений по разрешению конфликта и принятие самого здравого из них.

Следовательно, данная стратегия ориентирована на признание ценности межличностных отношений и отражает стремление противоборствующих сторон совместными усилиями разрешить возникшую проблему.

У незначительной части студентов наблюдается низкая оценка личных интересов и высокая оценка интересов оппонента. Они отдают предпочтение межличностным отношениям, а не ценности предмета конфликта. Данные испытуемые в своем поведении проявляют такие тактики: демонстрация отсутствия стремления добиваться удовлетворения собственных интересов; отвлекаемость на другие темы в обсуждении; отсутствие собственного мнения и стремления его продемонстрировать; соглашение со всеми требованиями и условиями противника в ущерб собственным интересам.

Чаще всего стратегия «приспособление» встречается у людей с определенными индивидуально-психологическими особенностями: у «конформистских» личностей и личностей «бесконфликтного типа». В силу этого уступка может придать конструктивному конфликту деструктивную направленность.

Таким образом, результаты исследования указывают на недостаточную сформированность поведенческого компонента конфликтологической компетентности студентов-экономистов.

Для достижения цели нашего исследования мы использовали корреляционный анализ Пирсона, который позволил установить наличие прямой связи между: 1) средним уровнем эмпатии и средним уровнем конфликтоустойчивости ($r = 0,46$ при $p \leq 0,01$);

2) низким уровнем развития эмпатических способностей и низким уровнем устойчивости к конфликтам ($r = 0,41$ при $p \leq 0,05$); 3) низким уровнем эмоциональной эффективности в общении и низким уровнем эмпатии ($r = 0,58$ при $p \leq 0,01$); 4) стратегией соперничества и низким уровнем развития эмпатических способностей ($r = 0,47$ при $p \leq 0,01$). В исследовании нами также было установлено наличие обратной связи между: 1) низким уровнем развития эмпатических способностей и выбором стратегии сотрудничества ($r = -0,52$ при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов проведенного исследования свидетельствует о том, что в выборке студентов-экономистов:

1) доминируют испытуемые с низким и средним уровнем эмпатии, а также с выраженностью эмоционального канала эмпатии и проникающей способности эмпатии;

2) преобладают студенты со средним уровнем устойчивости к конфликтам;

3) чаще других встречаются испытуемые со средней эффективностью в общении и наличием таких эмоциональных помех, как неумение управлять эмоциями, доминирование негативных эмоций, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе;

4) в конфликтных ситуациях студенты прибегают к таким стратегиям реагирования, как избегание и соперничество;

5) существует обратная связь между уровнем выраженности эмпатических способностей, уровнем эмоциональной эффективности в общении, а также уровнем конфликтоустойчивости испытуемых.

Заключение. Анализ теоретической литературы и данных эмпирического исследования по проблеме позволяют в качестве основных критериев формирования конфликтологической компетентности выделить обладание развитым коммуникативным потенциалом личности, в структуру которого входят коммуникативные свойства и способности, эффективность в общении, эмоциональный канал и проникающая способность эмпатии, устойчивость к конфликтам. Также нами были определены структурные компоненты конфликтологической компетентности будущих специалистов экономического профиля, требующие специально со-

зданных условий для их развития или изменения. К ним относятся такие эмоциональные помехи, как неумение управлять своими эмоциями, доминирование негативных эмоций во взаимоотношениях в коллективе, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе, преобладание стратегий избегания и соперничества, достаточно низкий уровень конфликтоустойчивости и эмпатии.

Для повышения уровня конфликтологической компетентности нами были разработаны научно-практические рекомендации для студентов. В частности, для повышения уровня конфликтоустойчивости студентов необходимо: научиться выявлять предмет конфликта; изменить отношение к конфликтной ситуации, которая провоцирует возникновение конфликта; обучиться методам профилактики, регулирования и разрешения конфликта; изучить технологии эффективного общения и рационального поведения в конфликте; выработать конструктивную модель поведения в конфликте; усвоить и применять на практике конструктивные стратегии и тактики реагирования в конфликте.

К методам профилактики конфликта относятся: метод согласия, метод практической эмпатии, метод сохранения репутации партнера, метод взаимного дополнения, метод исключения социальной дискриминации, метод разделения заслуг, метод психологического настраивания, метод психологического «поглаживания».

Список цитируемых источников

1. Шарков, Ф. И. Общая конфликтология : учеб. для бакалавров / Ф. И. Шарков, В. И. Сперанский. — М. : Дашков и К^о, 2016. — 240 с.
2. Зеленков, М. Ю. Конфликтология : учебник / М. Ю. Зеленков. — М. : Дашков и К^о, 2015. — 324 с.
3. Козлов, А. С. Конфликтология социальных групп и организаций / А. С. Козлов, Е. В. Левина, П. А. Эстрова. — М. : Ленанд, 2015. — 272 с.
4. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — М. : Юрайт, 2017.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

Е. Л. Малиновский

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

ЛИЧНОСТНОЕ МУЖЕСТВО КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ

В статье представлена попытка решения проблемы демаркации научного знания относительно востребованности образовательных инноваций как потенциала субъекта, выдерживающего поле пересечения психологии с библейским текстом Священного Писания. Источником разрешения противоречий кросс-системы является Логос, обладающий в лице доцента, профессора властью истины, которая в условиях культурной историчности образовательной среды инициирует онтологический статус исследования личности. При этом критерием личности остается преодоление метафизики трансцендентных интеллектуальных объектов голосом мужественного высказывания, одерживающего выбор рода в ряде симметрично последовательных построений познаваемых вещей и явлений.

Ключевые слова: персоналистско-стохастический метод; значимый Другой; становление; Священное Писание; Имя Отца.

Библиогр.: 11 назв.

E. L. Malinowski

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

PERSONAL COURAGE AS AN EDUCATIONAL INNOVATION

The article presents an attempt to solve the problem of the demarcation of scientific knowledge regarding the relevance of educational innovations as the potential of a subject that can withstand the intersection of psychology with the biblical scripture. The source of resolving cross-system contradictions is the Logos, which in the person of an assistant professor and professor has the power of truth, which, in the conditions of the cultural historicity of the educational environment, initiates the ontological status of personality research. At the same time, the criterion of personality remains overcoming the metaphysics of transcendental intellectual objects with the voice of a courageous statement that observes the choice of gender in a series of symmetrically sequential constructions of cognizable things and phenomena.

Key words: personalistic-stochastic method; significant Other; courage; becoming; the Holy Scriptures; Father's Name.

Ref.: 11 titles.

Введение. Проблема перераспределения критериев инновации из плоскости тривиальных методик усвоения учебной дисциплины в личностный акт выбора решается распространением истины на историю, логику и онтологию предмета познания. Методологическое основание метафизической «асимметричности» исследования иллюстрирует «принцип фальсификации», означающий контроль осмысленности и истинности научных теорий, который осуществляется не через поиск подтверждающих гипотез, но преимущественно через констатацию фактов, их опровергающих [1]. Другая проблема инноваций связана с так называемой «демаркацией» как отделения научного знания от ненаучного за счёт локуса онтологического или физического контроля за внутренним или внешним характером репрезентативной выборки [2].

Основная часть. Ввиду актуальности образовательных инноваций особое значение имеет перекрещивание психологии с текстом христианского Священного Писания — Библией, который (с некоторыми оговорками) можно рассматривать первоисточником новоевропейской науки, искусства, религии (имея в виду христианство), права и самой личности, как она понималась в европейской культуре. Источником кросс-системы является Логос, обладающий на фоне причинно-следственных связей мира властью изменяющих его актов высказывания.

Высказывание, сообразующее культурно-исторический и гносеологический принципы познания, представляет собой генетически мужественную инициативу научности. При этом критерием мужественности является не социальная детерминанта, а личностное преодоление метанарраций «Бессознательного, выстроенного как язык» [3]. Итак, инновация высказывания «Се, творю всё новое» [4, Откр. 21:5] сопряжена с муками рождения в человеке «личности младенца мужского пола».

Мужественный голос доцента (лат. *docere* научить) бесстрашен в преодолении «призрака (лат. *docen*), бродящего по Европе» [5] в виде коммунистических, ювенальных, гендерных и право-популистских учений, причиняющих субъекту «выдерживание внутренних противоречий» (Г. Ф. Гегель). В постмодернистской интерпретации Ж. Деррида «субъект — это самоприсутствие в со-

знании господина индивидуальной или коллективной собственности на сущность» [6]. Психологическая проблема «доцента» в том, что образование, будучи системой компетентной жизнедеятельности, скрепляется, с одной стороны, стандартной печатью, с другой стороны, голосом, который является, по Ж. Деррида, «главным противоречием системы» [6]. Рабская беспомощность вселяет страх перед окружением, игнорирующим ожидание значимого Другого, источающего защиту и уверенность.

Во время «Осени Средневековья» [7] человек знал главное: «и не введи нас во искушение, но избави нас от злого». Начиная с картезианской десакрализации крестного знания, с формулой успеха “*dubito ergo cogito, ergo sum*” индивид впадает в зависимость от собственного субъекта, дисциплинируемого в начале общественным мнением, затем школой, здравоохранением и пенитенциарными учреждениями [1]. Последовательным культивированием темы послушного ученика, клерка, гражданина, солдата, заключённого, наконец, послушного мужа, контролирующая организация уполномочена регулировать мысли и поступки человека, субъект которого ей становится известен более, нежели ему самому. В середине XVIII века у И. Бентама возникает идея Паноптикума, или проекта идеальной тюрьмы, в которой один стражник может наблюдать за всеми заключёнными одновременно. Для М. Фуко заключённый Паноптикума — это метафора человека, не знающего, где и в какой момент жизни с ним обязательно должно случиться что-то нехорошее [11]. Так, педагогическое всемогущество *almamater* научилось господствовать над «сущностью», относительно которой происходит переформатирование креатуры отца эпигенетическими концепциями социально-культурной детерминации и объектных отношений [8]. На этом «универсальном» фоне работа З. Фрейда «Я и Оно» удивляет нас мужественной креативностью личности: «Как бы ни окрепла в дальнейшем сопротивляемость характера в отношении влияния отвергнутых привязанностей к объекту, все же действие первых, имевших место в самом раннем возрасте, идентификаций будет широким и устойчивым. Это обстоятельство заставляет нас вернуться назад к моменту возникновения Я-идеала, ибо за последним скрывается первая и самая важная идентификация индивиду-

ума, именно: идентификация с отцом в самый ранний период истории развития личности» [9, с. 855].

Из всех образовательных фигур именно образ Имени Отца подвержен логотомии замалчивания и редукции личностного Логоса к деятельности «учения». Перевод Евангелия также претерпевает на этот счёт разночтения в стихе «Бога не видел никто никогда; Единородный Сын в недрах Отца явил».

Две методические стратегии мужества — психоаналитическая и Евангельская — складываются в единицу личности, не вписывающейся в заданные историей и культурой, в том числе как религиозной, так и атеистической, рамки повествований. Логика исповедания (лат. confession) не вмещается в такое психоисторическое поле понятий, как «жизненный путь личности» (Ш. Бюлер). Но при смене парадигм заново начинается поиск соответствия тайны психики надёжному паттерну текста. Новое всегда логично встроено в старое: «Слова мудрых — как иглы и как вбитые гвозди, и составители их от единого пастыря» [4, Еккл. 12, 11].

Личность есть чистая структура гласного выбора Имени Отца. Место её точной формулировки занимает «система ссылок», где всё имеет свое значение, развёрнутое понимание, способность, смысл, эмоциональность, план, высказывание как артикуляция значимой структуры «бытия-в-мире» [7]. Однако существует нехватка значимого Другого в акте высказывания, повсеместно заменяемом «метанарративами», которые идеологизируют тип культурно-образовательного процесса в определённый, особенно социалистический, период истории. Жан Лиотар перед смертью Жака Лакана в 1980 году, констатируя конец эпохи идеологий как «великих структурных проектов», предвосхитил возникновение тенденции объектного сопротивления удовлетворению потребности в любви тремя типами постструктуральных дискурсов.

1. «Легитимирующие» макронарративы, цель которых — обосновать господство существующего строя мыслей, законов, моральных норм и присущего им образа мышления и структуры социальных институтов.

2. Дискурс раган, или «языческие» микронарративы, которые — обеспечивают сплочённость, а на самом деле ограниченность

обыденной жизни в её повседневном опыте на уровне отдельных первичных коллективов — от нуклеарной семьи до спортплощадки и религиозной ячейки, не претендующей на позиции власти. Однако вряд ли возможно разобраться в заповедях «Не убий», «Не укради» и «Не прелюбодействуй» без психологии. К языческим микронарративам, несомненно, относится нарратофилия как демонстративное проговаривание мата.

3. *Метанаррация.* Дискурс создает «ошибку мифотворчества», поддерживающую временное функционирование механизмов управления. Специфика же «постмодерна» — в утрате макронарративами легитимирующей силы после мирового правления, приведшего к катастрофам Холокоста и ксенофобии [10]. Добавление к перечисленным деструкциям Чернобыльской катастрофы проясняет конструктивный фон многих событий XX века (возрождение Израиля, сокрушение Берлинской стены, восстановление демократии) [2].

В данной связи рассматривается возможность возникновения эвентуальных концепций в среде образованного мужества при условии персистентности (лат. *persistere* упорствовать) как противостояния мифотворчеству. «Ни один миф, — свидетельствует К. Леви-Строс, — не возникает в связи с удивлением человека молнией, но в связи с тем, что не заладилось у человека с человеком» [11].

В течение продолжительного времени место мифов занимает психологическое «Знание как авантюра (нем. *Abenteuer*) понятий» (Г. Гегель). Проблема «доцента-авантюриста» в том, что, вписываясь в психоаналитический, когнитивный или психотерапевтический дискурс, он уже никогда не может из него выбраться и теряет сингулярность «Другого Имени написанного, которого никто не знал» [4, Откр 19:12]. Выбор Имени никогда не есть метанаррация, но есть переход от структуры «Бессознательной надежды» к регистру «Предсознательной веры» и от него к сущности «Сознательной любви». Выбор и сочетание регистров осуществляется «Гласом вопиющего в пустыне», т. е. такой публичной речью, при которой «всякий дол да наполнится, и всякая гора и холм да понизятся, кривизны выпрямятся и неровные пути сделаются гладкими» [4, Ис. 40, 4].

Важно отметить сочетание онтогенетической маскулинности и филогенетической феминности в становлении личности психолога. Ведь что такое наука, как не экспериментальное постижение Бога в прославлении (лат. *glorificatio*) Имени Отца, вне которого бессознательное остаётся «Не сбывшейся надеждой» [3]. Надеждой на что? Точнее, на кого? На любовь, которая, по утверждению новозаветного христианского текста, несравненно «больше веры» [4, 1 Кор. 13, 13], но без неё не бывает.

То обстоятельство, по которому академически компетентный доцент психологии с утраченной надеждой обходит истину стороной, лишней раз подтверждает его профессионально этическую правоту, ибо для провозглашения истины не достаточно знания, но нужна личностная позиция веры. Понятие же любви есть *significat*, или «означающее», представляющее собой эффект *insigne* — «означающего», которое служит призывом, требованием или «Зовом Бытия» у М. Хайдеггера [7]. Дж. Лакан считал Имя Отца «Последним не сбывшимся означающим», элиминация которого из мира науки и образования способствовала всем иным означающим считаться «без оглядки сбывшимися» за счёт ресурса психики, отыгрывая который, доцент с удовольствием умозаключает: «Жизнь удалась».

Заключение. Образовательная инновация — это не столько уровень и характер усвоения знания, сколько волевой акт генетического высказывания Другого. Будучи добродетелью, мужество отражает нравственную направленность рефлексии в преодолении барьера личностного роста при кризисном переходе от страдания к выбору. На заре субъективного идеализма И. Г. Фихте воскликнул: «Пусть покинет меня все остальное, только не мужество». Тем самым он предвосхитил будущий «перформативный мир не как то, кем мы являемся, а как то, что мы постоянно делаем со своей жизнью и со своим “Я”, открывая двери для разрастания разных культурных конфигураций, при которых гендер сам по себе является имитацией, не имеющей оригинала» [2].

Мужество — это сингулярная идентичность, которая выдерживает противостояние странному. Странный доцент — это досеп, т. е. призрак, дух в немецком языке [5], что созвучно озна-

чаемому «гость». Виктимология доцента-гостя как жертвы бессознательного существования подразумевает минимум напряжения психической инстанции страдания при максимуме удовольствии Эго. Однако важно познание Другого при такой публичной речи доцента, которая с точки зрения академической компетенции не представляет достаточного основания для науки, но её книжный язык на протяжении более двух тысяч лет отстоялся в сущности, по которой «нет ничего вне текста» (Ж. Деррида).

Список цитируемых источников

1. *Поппер, К.* Логика и рост научных знаний : избр. работы / К. Поппер ; сост. В. Н. Садовский. — М. : Прогресс, 1983. — 605 с.
2. *Змановская, Е. В.* Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2004.
3. *Лакан, Ж.* Семинары / Ж. Лакан ; пер с фр. А. Черноглазова. — М. : Гнозис : Логос, 1999. — Кн. 2 : «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа. — 520 с.
4. Библия или книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. В русском переводе. — М. : Сибир. Благовонница, 2016. — 1476 с.
5. *Маркс, К.* Манифест Коммунистической партии / К. Маркс, Ф. Энгельс ; адаптация М. Роусона. — М. : КоЛибр, 2018. — 80 с.
6. *Деррида, Ж.* Призраки Маркса. Государство долга, работа скорби и новый интернационал / Ж. Деррида ; пер. с фр. Б. Скуратова. — М. : Logos-altera : Esse homo, 2006. — 256 с.
7. *Хайдеггер, М.* Бытие и Время / М. Хайдеггер. — М. : Академ. проект, 2015. — 460 с.
8. *Шарфф, Дж. С.* Основы теории объектных отношений / Дж. С. Шарфф, Д. Э. Шарфф. — М. : Когито-Центр, 2009. — 292 с.
9. *Фрейд, З.* Я и Оно : сочинения / З. Фрейд. — М. : ЭКСМО-Пресс ; Харьков : Фолио, 1998. — 1040 с.
10. *Лиотар, Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. — М. : СПб. : АЛЕТЕЙЯ, 1998.
11. *Леви-Стросс, К.* Структурная антропология / К. Леви-Стросс. — Киев : АСТ, 2011. — 544 с.

Материал поступил в редколлегию 20.04.2019

Е. В. Мириуца

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тамбовский государственный университет
имени Г. Р. Державина», Тамбов, Российская Федерация*

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК ФАКТОР ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены исторические аспекты исследования проблемы копинг-поведения в психологической науке. Раскрыты сущность копинг-поведения и типология копинг-стратегий. Описаны копинг-стратегии младших школьников, для которых характерен высокий, средний и низкий уровни школьной адаптации.

Ключевые слова: копинг-стратегии; адаптация к школе; младший школьный возраст.

Рис. 2. Библиогр.: 2 назв.

E. V. Miriutsa

Tambov state University named after G. R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation

COPING STRATEGIES AS A FACTOR FOR SCHOOL ADAPTATION IN JUNIOR SCHOOL AGE

The article presents the historical aspects of the study of the problem of coping behavior in psychological science. The essence of coping behavior and typology of coping strategies are disclosed. The coping strategies of primary schoolchildren, which are characterized by a high, medium and low level of school adaptation, are described.

Key words: coping strategies; adaptation to school; primary school age.

Fig. 2. Ref.: 2 titles.

Проблема школьной адаптации, несмотря на достаточно широкую освещенность в профессиональной психологической литературе, остается до сих пор актуальной. Новые грани проблемы описываются исследователями, определяются факторы, влияющие на успешную адаптацию. Мы в своем исследовании обратились к совладающему поведению как одному из факторов, влияющих на успешность процесса адаптации к школе.

Школьная адаптация может рассматриваться как процесс совладания ребенком с новой ролью школьника, успешного перехода от позиции дошкольника к позиции младшего школьника. Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления. Учебная деятельность дает развитие все большей осознанности, сдержанности, выдержке. Это определяет осознанность выбора стратегий разрешения сложных жизненных ситуаций.

К факторам, оказывающим влияние на поведение в начале обучения, можно отнести резкое изменение режима дня, напряженную умственную деятельность, появление новых взаимоотношений. Трудности начального периода обучения сосредоточены в адаптации ребенка к условиям школьной жизни.

С 7 лет у ребенка берет начало процесс дифференциации внешней и внутренней сторон личности. Появляется смысловая ориентировочная основа поступка. Также в этом возрасте ребенок преодолевает кризис 7 лет, в ходе которого переживания приобретают смысл, возникает обобщение переживаний. Противоречие переживаний и трудности выбора могут усугублять внутреннюю напряженность. Предметом переживания у детей чаще всего являются неприятные события, связанные со школой. Эти события значимы для младшего школьника, и это его первый осознанный опыт совладания со стрессом.

Важнейшей формой адаптационных процессов и реагирования личности на стрессовые ситуации (например, адаптация к новым для младшего школьника условиям) является не только психологическая защита, но и копинг-поведение. Под влиянием психологической защиты конфликт только ослабевает. Дальнейшее поступление травмирующей информации невозможно снять, только критикуя ее или отнеся к личностно незначимой информации. В процессе онтогенеза, в связи с формированием речи, сознания и самосознания, личность приобретает новый способ поведения в трудных жизненных ситуациях: формируется совладание (копинг) — совокупность осознанных стратегий разрешения конфликта для преодоления внутреннего напряжения и дискомфорта [1]. Основным отличием защитных автоматизмов от копинг-стратегий

является неосознанное включение первых и сознательное, целенаправленное использование последних.

В зарубежной и отечественной литературе встречается достаточное количество исследований совладающего поведения. Зарубежные исследования датируются 60-ми годами XX века и связаны с именами Р. Лазаруса, Л. Мерфи, С. Фолкмана. Отечественные авторы обратились к проблеме совладания в 90-х годах XX века и связаны с такими авторами, как Ф. Е. Василюк, Р. М. Грановская, Т. Л. Крюкова, И. М. Никольская. Значительное по масштабам исследование было проведено в 2009—2011 годах в российских государственных общеобразовательных школах. Результаты были обобщены и достаточно полно представлены в монографии Р. М. Грановской и И. М. Никольской [2]. Хорошо изучен процесс формирования и выбора копинг-стратегий, в котором ключевую роль играют детско-родительские отношения. Однако роль копинг-стратегий как фактора адаптации к школе изучена мало. Это и определило тематику нашего исследования.

Основная часть. Совладание (англ. coping) — психические процессы и поведение, направленные на преодоление и переживание стрессовых ситуаций, особенно психосоциального характера.

Согласно С. Фолкман, Р. С. Лазарусу, копинг-стратегии (состоят из копинговых действий) — это те приемы и способы, с помощью которых и происходит процесс совладания.

По мнению Т. Л. Крюковой, копинг-поведение является целенаправленным поведением и позволяет человеку справиться со стрессом адекватными личностным особенностям и ситуации через осознанные стратегии действий, которые либо адаптируют к требованиям ситуации, либо помогают преобразовать ее.

Существует множество классификаций копинг-стратегий. Мы в своем исследовании придерживались классификации, по которой копинг-стратегии могут быть распределены по трем основным группам с учетом их адаптивных возможностей: адаптивные, относительно адаптивные, неадаптивные.

К адаптивным типам копинг-стратегий относятся: сотрудничество, обращение за поддержкой и альтруизм. Эти проявления отражают такое поведение ребенка, при котором он ищет под-

держку в ближайшем социальном окружении или предлагает ее людям для преодоления трудностей. Также следует отметить, что совладающее поведение можно рассматривать в трех сферах: поведенческой, когнитивной и эмоциональной.

В когнитивной сфере адаптивными копинг-действиями являются проблемный анализ, установка собственной ценности, самообладание. Это формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, более глубокое осознание собственной ценности как личности, повышение самооценки и самоконтроля, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций.

В эмоциональной сфере такими проявлениями являются протест, оптимизм, эмоциональное отреагирование с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной ситуации.

К неадаптивным типам копинг-стратегий относятся в эмоциональной сфере подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность, возложение вины на себя и других.

В поведенческой сфере — активное избегание, отступление, которые предполагают поведение, обуславливающее избегание мыслей о неприятностях, пассивность, уединение, изоляцию, стремление уйти от активных интерперсональных контактов, отказ от решения проблемы.

В когнитивной сфере — смирение, растерянность, диссимиляция, игнорирование, т. е. пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в собственные силы и интеллектуальные ресурсы с умышленной недооценкой неприятностей.

К относительно адаптивным вариантам копинг-стратегий, конструктивность которых зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления, относятся: в поведенческой сфере — компенсация, отвлечение, конструктивность, т. е. формы поведения, характеризующиеся стремлением к временному уходу от решения проблем с помощью погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний; в когнитивной сфере — относительность, придание смысла, религиозность, т. е. формы мышления, направленные на оценку трудностей в сравнении с другими, придание особого смысла их преодолению, на веру в Бога и стойкость в вере при столкновении со сложными проблемами; в эмоци-

ональной сфере — эмоциональная разгрузка, пассивная кооперация, т. е. поведение, которое направлено на снятие напряжения, связанного с проблемами, эмоциональным отреагированием, либо на передачу ответственности по разрешению трудностей другим лицам.

И. М. Никольская и Р. М. Грановская анализируют особенности совладающего поведения младших школьников. Авторами выявлены наиболее популярные и эффективные, с точки зрения младших школьников, способы поведения. К эффективным относятся способы (стратегии), связанные с восстановлением физических сил, установлением отношения привязанности и телесного контакта, использованием детских развлечений как отвлекающих занятий, погружением в «детскую работу» (рисование, чтение, мечтания). К малоэффективным — способы, связанные с эмоциональным реагированием через горе и страдание, аффективным реагированием как вариантом активного протеста, вербальной и физической агрессией.

Цель исследования: изучить особенности копинг-стратегий у детей младшего школьного возраста с разной степенью адаптации к школе. Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ Тамбова. В качестве испытуемых выступили учащиеся 1-х классов в количестве 60 человек. Методики исследования: методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В. И. Чирков, О. Л. Соколова, О. В. Сорокина), опросник копинг-стратегий детей школьного возраста И. М. Никольской и Р. М. Грановской. Методы математической статистики: описательный анализ, частотный анализ, корреляционный анализ и сравнительный анализ полученных данных в программе SPSS17.0 for Windows.

На первом этапе нашего исследования мы оценили степень адаптации к школе в исследуемой выборке и разделили испытуемых на три группы: адаптированные (10 %), частично адаптированные (63 %) и дезадаптированные (27 %) дети.

Далее был проведен частотный анализ, который показал, что младшими школьниками в исследуемой выборке наиболее часто используются следующие копинг-стратегии: общение, смена деятельности, стремление расслабиться и побыть наедине с собой, фантазирование (рисунок 1). Эти копинг-стратегии относятся к адаптивным и относительно адаптивным.

Установлена положительная связь (на уровне $p \leq 0,05$) адаптации с такими копингами, как общение, стремление расслабиться

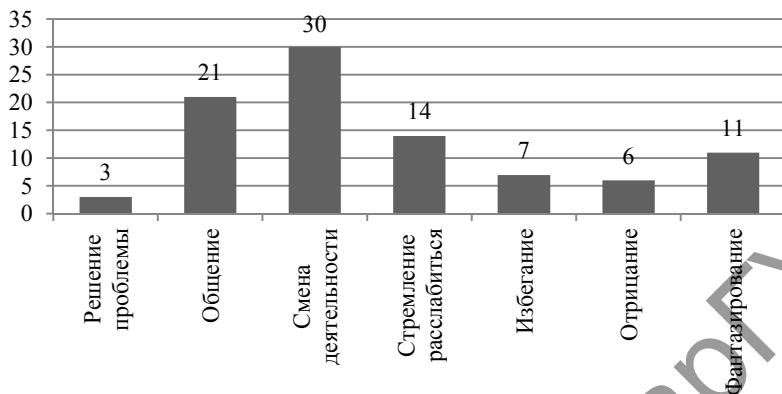


Рисунок 1 — Предпочтение копинг-стратегий младшими школьниками, %

и смена деятельности, которые относятся к эффективным копинг-стратегиям. Выявлена положительная связь (на уровне $p \leq 0,05$) дезадаптации с такими копингами, как невротические реакции и агрессивное поведение, которые, соответственно, относят к неэффективным копинг-стратегиям.

Особенностью выбора копинг-стратегий в группе адаптированных и частично адаптированных детей можно назвать использование таких типов реагирования, как общение, смена деятельности и стремление расслабиться.

В группе дезадаптированных детей преобладают агрессивные реакции, невротические проявления и отрицание (рисунок 2).

Практическая значимость полученных результатов исследования заключается в возможности использования полученных данных при разработке коррекционно-развивающих программ для повышения уровня адаптации младших школьников к условиям школы, а также в профилактической работе по предотвращению школьной агрессии путем обучения детей эффективным копинг-стратегиям. Стоит особо подчеркнуть, что младшие школьники первые образцы совладающего поведения видят в ближайшем окружении — в семье, поэтому такую работу необходимо проводить совместно с родителями, акцентируя внимание взрослых на эффективных способах совладающего поведения.

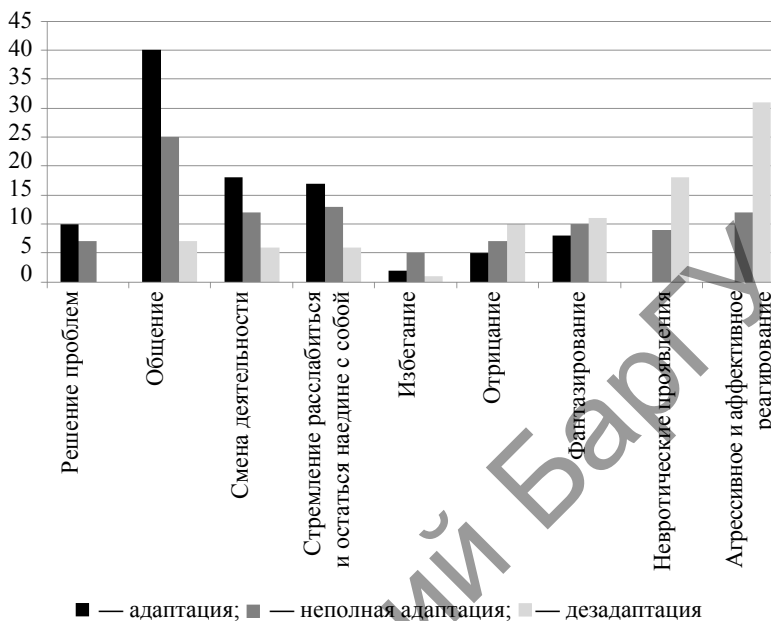


Рисунок 2 — Особенности выбора копинг-стратегий младшими школьниками в зависимости от степени адаптации к школе

Заключение. Процесс адаптации младших школьников имеет ряд особенностей. Именно в этом возрасте в силу основного акцента на развитии мышления осознанность поведения постепенно позволяет в стрессовых ситуациях прибегать не только к механизмам психологической защиты, но и осознанно использовать определенные копинг-стратегии. Именно на этом этапе закладывается будущий опыт совладающего поведения — эффективного или неэффективного. Большое значение имеет поддержка близких людей: эмоциональный компонент совладающего поведения превалирует. Кроме того, выбор эффективных и неэффективных копинг-стратегий влияет на степень адаптации к школе.

Успешная адаптация к школе связана с выбором таких копинг-стратегий, как общение, стремление расслабиться и побыть наедине с собой, а также смена деятельности. Существуют особенно-

сти выбора копинг-стратегий у детей, имеющих сложности в адаптации к школе — выбор неэффективных копинг-стратегий: невротические проявления, агрессивное и аффективное реагирование.

Список цитируемых источников

1. Грановская, Р. М. Психологическая защита / Р. М. Грановская. — СПб. : Речь, 2010. — 476 с.

2. Никольская, И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. — СПб. : Речь, 2006. — 352 с.

Материал поступил в редколлегия 10.06.2019

УДК 159.932.2

И. В. Мешкова

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,
Нижний Тагил, Российская Федерация*

ЦЕННОСТНЫЕ КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения студентов педагогического вуза. Эмпирически подтверждено, что одним из субъективных факторов, оказывающих влияние на выбор профессии молодым человеком, является система его ценностных ориентаций. Выявлены карьерные ориентации студентов, которые лежат в основе выбора профессии педагога: стабильность работы и стабильность места жительства, служение, вызов, предпринимательство, интеграция стилей жизни.

Ключевые слова: карьерные ориентации; профессиональное самоопределение студентов вуза; студенты педагогического вуза.

Табл. 1. Библиогр.: 5 назв.

I. V. Meshkova

Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute, Nizhny Tagil, Russian Federation

VALUE CAREER ORIENTATIONS AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

In article the problem of professional self-determination of students of pedagogical higher education institution is considered. It is empirically confirmed that one of the subjective factors having an impact on choice of profession by the young man is the system of his valuable orientations. Career orientations of students which are the cornerstone of choice of profession of the teacher are revealed: stability of work and stability of the residence, service, service to society, readiness for difficulties, business, integration of lifestyles.

Key words: career orientation; professional self-determination of university students; students of pedagogical university.

Table 1. Ref.: 5 titles.

Введение. Проблема профессионального становления, профессионального самоопределения личности на протяжении длительного времени вызывает интерес среди отечественных и зарубежных психологов. В условиях реформирования в России системы школьного, профессионального, высшего образования остро встает вопрос качества подготовки будущих педагогов, их ценностно-смысловой, карьерной ориентации при выборе педагогической профессии.

Сегодня современной школе нужен учитель, владеющий не только предметными знаниями в области точных наук, методикой проведения занятий, но и учитель-личность, который имеет опыт успешного решения проблемы профессионального выбора, обладающий системой профессионально значимых ценностных ориентаций, высокой мотивацией к педагогической деятельности, высоким уровнем социальной и профессиональной ответственности за результаты обучения и воспитания новых поколений, умеющий принимать нестандартные решения в сложных педагогических ситуациях.

Проблема профессионального самоопределения и влияния ценностных ориентаций на выбор профессии имеет значение не только для школьников старших классов, но и для студентов, получающих

профессиональное образование, в частности, педагогическое образование. В условиях введения в России новых образовательных стандартов «сверхзадачей образовательной деятельности в педагогическом вузе является создание условий и активизация факторов, способствующих развитию профессионального “Я”, ускоренному профессиональному самоопределению будущего учителя» [1].

Одним из субъективных факторов, оказывающих влияние на выбор профессии молодым человеком, является система его ценностных ориентаций, представлений о профессиональном будущем, ожиданий, связанных с удовлетворением потребностей самореализации и саморазвития в выбранной профессии.

Среди российских ученых исследованием проблемы профессионального самоопределения занимались Э. Ф. Зеер, В. В. Дикова, Е. А. Климов, Д. А. Леонтьев, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, С. Н. Чистякова и др.; среди зарубежных авторов — А. Маслоу, Ф. Парсонс, Д. Сьюпер, С. Фукуяма, Дж. Холланд и др.

Теоретическим аспектам проблем карьеры и карьерных ориентаций личности посвящены работы зарубежных авторов, среди которых Д. Сьюпер, Д. Холл, Э. Г. Шейн. По их мнению, карьерные ориентации являются элементом профессиональной направленности, отражают выбранное субъектом направление профессионального продвижения, основанное на его потребностях, мотивах, интересах, способностях.

В рамках исследований, проведенных российскими учеными, карьерные ориентации рассматривались в контексте стратегий жизни (К. А. Абульханова-Славская), поведения (Е. Ю. Коржова), жизненных ориентаций (Н. А. Низовских), потребностей (И. Л. Соломин), мотивов (А. В. Герасимов, А. С. Лукьянов), ценностей (Б. Идзиковски, И. Е. Аكوпова, Е. А. Махрина), фактора успешности карьеры (Е. Н. Жорникова, Л. А. Зайцева, Е. А. Могилевкин, М. В. Сафонова, Н. А. Тугунцева).

Таким образом, изучение ценностных карьерных ориентаций студентов педагогического вуза, лежащих в основе выбора профессии педагога, становится актуальной задачей.

Основная часть. *Цель* проведенного нами исследования заключалась в определении ценностных карьерных ориентаций как фактора профессионального самоопределения студентов. В иссле-

довании приняли участие студенты III курса направления подготовки «Педагогическое образование» десяти профилей: «История и обществознание», «Иностранный язык», «Русский язык и литература», «Биология и химия», «Физика и информатика», «Безопасность жизнедеятельности», «Художественное образование (изобразительное искусство)», «Художественное образование (сценические искусства)», «Начальное и дошкольное образование», «Специальная психология и педагогика». Общее количество участников опроса — 170 человек, из них 33 юноши (19,5 %) и 137 девушек (80,5 %) в возрасте 19—23 лет.

Исследование проводилось в групповой форме в виде констатирующего эксперимента на занятиях по дисциплине «Методология и методы психолого-педагогического исследования». В качестве диагностического инструментария были выбраны две методики: «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова) и «Профессиональная готовность» (А. П. Чернявская). Под «якорями карьеры» Э. Шейн понимает ценностные ориентации, социальные установки, интересы и подобные социально обусловленные побуждения к деятельности, характерные для определенного человека. Методика «Профессиональная готовность» позволяет определить уровень готовности человека совершить адекватный профессиональный выбор. Критерии профессиональной готовности: автономность, информированность, принятие решений, планирование, эмоциональное отношение. Статистический анализ данных проводился с помощью критерия линейной корреляции Пирсона (таблица 1).

Для человека, в системе ценностей которого большое значение имеет карьерная ориентация на стабильность работы, при выборе профессии важно обладать значительным объемом информации о мире профессий в целом и об отдельных профессиях или группах профессий ($r = 0,198$; $p = 0,05$). Кроме того, для него важным является вопрос об источниках получения профессиональной информации, чтобы не совершить ошибку в выборе профессии. Основная проблема, встающая при обсуждении влияния информированности на адекватный выбор профессии, заключается в том, как человек усваивает поступающую информацию и соотносит ее со своими особенностями.

Т а б л и ц а 1 — Результаты корреляционного анализа между параметрами профессионального самоопределения и ценностными карьерными ориентациями студентов

Ценностные карьерные ориентации	Критерии профессионального самоопределения				
	Информированность	Планирование	Принятие решения	Автономность	Эмоциональное отношение
Стабильность работы	0,198*				
Служение	0,176*	0,229**			
Вызов			0,187*		
Интеграция стилей жизни			0,218**		
Предпринимательство			0,164*	0,228**	0,168*
Стабильность места жительства				0,182*	

Примечание. Значение коэффициента корреляции * — при $p = 0,05$; ** — при $p = 0,01$; *** — $p = 0,001$ ***.

Другая взаимосвязь показывает, чем в большей степени у человека выражена карьерная ориентация «служение», тем в большей степени для него имеет значение «информированность» ($r = 0,176$; $p = 0,05$) и «планирование» ($r = 0,229$; $p = 0,01$) при выборе профессии. «Служение» характеризует человека как занимающегося делом по причине желания реализовать в своей работе главные ценности — приносить пользу людям, обществу. Основной тезис построения их карьеры — получить возможность максимально эффективно использовать свои таланты и опыт для реализации общественно важной цели. Для реализации этой ценности необходимо не только получить подробную информацию о выбираемой профессии, но и уметь планировать этапы своего профессионального пути.

Один из критериев профессионального самоопределения — «принятие решения» — имеет статистически значимые взаимосвязи с тремя ценностными карьерными ориентациями: «вызов» ($r = 0,187$; $p = 0,05$), «интеграция стилей жизни» ($r = 0,218$; $p = 0,01$) и «предпринимательство» ($r = 0,164$; $p = 0,05$).

Можно сказать, что при принятии решения о выборе профессии человек в большей степени ориентирован на решение заведомо сложных задач, преодоление препятствий ради победы в конкурентной борьбе. Такие люди чувствуют себя преуспевающими только тогда, когда постоянно вовлечены в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования. Карьера для них — это постоянный вызов их профессионализму, и они всегда готовы его принять. Социальная ситуация чаще всего рассматривается с позиции «выигрыша—проигрыша». Процесс борьбы и победа более важна для них, чем конкретная область деятельности или квалификация. Новизна, разнообразие и вызов имеют для них очень большую ценность, и, если все идет слишком просто, им становится скучно.

При принятии решения о выборе профессии для этих студентов имеет большое значение ценность сохранения гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой («интеграция стилей жизни»).

Принятие решения о выборе профессии положительно коррелирует с ценностью «предпринимательство», выраженное желание создавать новые организации, товары и услуги помогает принять решение о выборе профессии. В этом случае цель карьеры — создать что-то новое, организовать свое дело, воплотить в жизнь идею, всецело принадлежащую только самому человеку. Вершина карьеры в понимании таких людей — собственный бизнес как в сфере дополнительного образования, так и в сфере услуг (например, создание фитнес-центра, досугового центра и пр.).

С карьерной ценностью «предпринимательство» связаны и два других критерия профессионального самоопределения: «автономность» ($r = 0,228$; $p = 0,01$) и «эмоциональное отношение» ($r = 0,168$; $p = 0,05$). Следовательно, для человека, ориентированного на создание своего дела, удовлетворенность своим профессиональным выбором будет только в том случае, если он будет воспринимать этот выбор как свой собственный, а не навязанный извне («авто-

номность»). При этом большое значение имеет положительное эмоциональное отношение к выбранной профессии, с ней связывается жизненный оптимизм и готовность к преодолению возможных неудач. Эмоциональная включенность в выбор профессии — один из важнейших показателей профессиональной зрелости. К аналогичному выводу приходит В. В. Дикова: «Ориентацию на развитие характеризуют активность в достижении целей и активная жизненная позиция, самоконтроль, способность достигать целей независимо от благоприятности или неблагоприятности внешних условий, спокойное отношение к неудачам и желание конструктивного их преодоления» [2, с. 160].

Выявленная обратная статистически значимая взаимосвязь между переменными «стабильность места жительства» и «автономность» указывает на следующую особенность профессионального выбора студентов педагогического вуза: чем человек больше стремится к автономии, тем в меньшей степени для него имеет ценность стабильность места жительства. Такие студенты более мобильны, в случае необходимости они готовы уехать из города для построения своей профессиональной карьеры. И, напротив, те студенты, для кого имеет большее значение ценность «стабильность места жительства», в меньшей степени готовы проявить самостоятельность при выборе профессии, ориентируясь на советы и рекомендации других людей. Эти люди не готовы к смене места жительства, а потому поиск работы будет проходить в пределах Нижнего Тагила или другого города, поселка, откуда они приехали на обучение в вуз.

Интересно отметить, что с ценностной карьерной ориентацией «профессиональная компетентность» не выявлено статистически значимых взаимосвязей с критериями профессионального самоопределения. Можно предположить, что эта ценность не являлась значимым субъективным фактором при выборе профессии педагога для студентов III курса.

Научная новизна и практическая значимость результатов исследования заключается в определении карьерных ценностных ориентаций личности как субъективного фактора при выборе профессии педагога студентами педагогического вуза. Результаты исследования могут быть использованы педагогами школ и пре-

подавателями вузов, ответственными за профориентационную работу со школьниками и студентами. Учет ценностных карьерных ориентаций при выборе профессии позволит минимизировать ошибочность этого выбора. Известно, что ошибки в выборе профессии педагога впоследствии могут привести к трудностям профессиональной адаптации [3—5].

Заключение. Изучение ценностных карьерных ориентаций, как субъективного фактора профессионального самоопределения студентов педагогического вуза, позволило определить те карьерные ориентации студентов, которые лежат в основе выбора профессии педагога: стабильность работы и стабильность места жительства, служение, вызов, предпринимательство, интеграция стилей жизни.

Полученные результаты указывают на актуальность темы исследования для теории профессионального становления личности и практики профессионального образования.

Список цитируемых источников

1. *Львова, С. В.* Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / С. В. Львова // Систем. психология и социология. — 2014. — № 12. — Режим доступа: <http://systempsychology.ru/journal/2014-12/230-lvova-sv-formirovanie-professionalnogo-samooopredeleniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza.html>. — Дата доступа: 12.04.2019.

2. *Дикова, В. В.* Ориентация на развитие как предиктор прогнозирования транспрофессионализма будущих педагогов / В. В. Дикова // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи : материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Н. Тагил, 29 янв. 2019 г. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. — С. 158—162.

3. *Прохорова, И. К.* Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / И. К. Прохорова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 23-й Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24—25 апр. 2018 г. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2018. — С. 448—450.

4. *Прохорова, И. К.* Трудности профессиональной адаптации молодых педагогов в современной школе и условия их преодоления / И. К. Прохорова // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева, 2018. — № 3 (45). — С. 62—70.

5. *Прохорова, И. К.* Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / И. К. Прохорова // Науч.-пед. обозрение. — 2019. — № 1 (23). — С. 130—138.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

Е. Ф. Нестер, О. И. Ващук

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье обозначена актуальность исследования проявления волевых качеств личности у креативных студентов педагогических специальностей. Приводятся эмпирически выявленные результаты взаимосвязи креативности и волевых качеств личности у студентов первых курсов педагогических специальностей.

Ключевые слова: волевые качества личности; воля; креативность; юношеский возраст.

Табл. 1. Библиогр.: 13 назв.

E. F. Nester, O. I. Vashchuk

Baranovich State University, Baranovichy, Republic of Belarus

INTERRELATION OF CREATIVITY AND PERSONALITY OF MILITARY QUALITIES IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

The article indicates the relevance of the study of the manifestation of the volitional qualities of the personality among creative students of pedagogical specialties. Empirically identified results of the relationship between creativity and volitional personality traits among first-year students of pedagogical specialties are given.

Keywords: strong-willed personality traits; will; creativity; adolescence.

Table 1. Ref: 13 titles.

Введение. Современный мир непрерывно развивается, вместе с ним изменяются требования к специалистам разнообразных сфер деятельности. Все больше начинают цениться способности не просто действовать по определенным сценариям, а генерировать новые идеи и, исходя из них, решать задачи и проблемные вопросы нетривиальными способами. Иными словами, речь идет о такой ха-

рактистике личности, как креативность. Долгое время сам феномен создавал повод для споров ученых, которые порой даже отрицали его значимость. Многие из них требовали доказательства того, что креативность имеет право быть такой же значимой единицей характеристики личности и иметь свою психологическую реальность, независимую от других, более изученных характеристик. Данный резонанс породил огромное количество исследований в отношении феномена, направленных на изучение сути его природы, путей развития и реализации данного качества личности. Изучая креативность, ученые обращали внимание на само понятие «креативность», на его взаимосвязь с наиболее важными способностями индивида, зачастую игнорируя особенности формирования и становления креативности. Так, например, Дж. Гилфорд [1] изучал проявления дивергентного мышления, Д. Б. Богоявленская [2] и Л. Б. Ермолаева-Томина [3] обратили внимание на актуализацию интеллектуальной активности, Я. А. Пономарев [4] предложил наиболее целостную концепцию творчества как психического процесса.

Изучением феномена «воля» занимался И. М. Сеченов [5], который обосновал, что волевое поведение произвольно и детерминировано, Н. Н. Ланге [6] рассуждал о воле и волевых актах, Л. С. Выготский [7] связывал волю с мотивацией, С. Л. Рубинштейн [8] обосновал мотивационный процесс как волевой акт.

Актуальность темы исследования заключается в том, что сам феномен креативности нуждается в изучении не только как отдельная и независимая единица, а как то, что имеет непосредственную связь с иными аспектами личности, например, волевыми качествами личности.

Основная часть. Несмотря на разнообразие теорий изучения феномена креативности, возможно выделить общее его определение — способность индивида мыслить, генерируя нестандартные идеи и решения, которые не схожи с традиционными.

А. Ребер в толковом психологическом словаре определил креативность как умственные процессы, которые ведут к решениям, идеям, осмыслению, созданию художественных форм, теорий или любых продуктов, которые являются уникальными и новыми [9].

Необычный взгляд на креативность показала «теория инвестирования», созданная Р. Стернбергом [10]. Суть данной теории за-

ключается в том, что креативный индивид — это тот, кто способен «скупать» идеи по низкой цене, а «продавать» по высокой. Другими словами, заранее оценить потенциал идеи и ее спрос, пойти на разумный риск и оказаться в «выигрыше». Однако, по мнению автора, проявление самой креативности невозможно без творческой среды.

После выхода в свет работ Дж. Гилфорда концепция креативности, как универсальной познавательной творческой способности, приобрела свою известность. Сутью этих работ было выявление принципиальных различий между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией [1].

Э. П. Торренс в свою очередь считал, что креативность — это процесс решения проблем, который начинается с ощущения несоответствия информации, продолжается определением самой проблемы и созданием возможных путей ее решения, а далее, в ходе их проверки, отклонением, изменением или одобрением [11].

Л. С. Выготский указывал, что одной из важнейших характеристик личности является творчество, которое на протяжении жизненного пути развивается посредством воображения [12]. Ученый указывает на необходимость проявления и развития способности к созданию нового (вещь материального мира, что-то созданное умом либо чувством).

С. Л. Рубинштейн понимает творчество как нечто, создающее что-то новое, оригинальное, притом результат этого создания является достоянием не только творца, но и начинает входить в историю науки либо искусства, к которому это новаторство применимо [8].

Креативность развивается по определенному механизму, включающему в себя общую одаренность как фундамент, который подвластен влиянию среды, и систему мотивов индивида. В результате этого слияния происходит преобразование общей одаренности в креативность.

Согласно исследованиям Д. Б. Богоявленской, формирование творческих способностей не происходит прямолинейно, становление творческих способностей не идет линейно, а имеет два периода наибольшей активности: первый приходится на возраст 10 лет, второй — на юношеский [2].

В юношеском возрасте невербальная и вербальная креативность формируются не одновременно. Невербальная креативность

немного отстает от вербальной. Общая закономерность состоит в преобразовании вербальной креативности и некотором отставании невербальной креативности. Микросреда влияет на развитие креативности в возрасте ранней юности, что связано со взаимосвязью креативности и общего уровня интеллектуального развития, а также с влиянием статуса в группе.

В возрасте 16—17 лет повышается направленность на творческую деятельность, благодаря которой проявляется и развивается креативность. По мнению Т. А. Барышевой, развитие креативности состоит из нескольких этапов: пробуждение, имитация и трансформации полученного опыта в зависимости от собственной личности. Даже в рамках одного возрастного периода креативность развивается неравномерно [13]. Ранняя юность — ключевой возраст, связанный с появлением оригинальной креативности в ходе отрицания идеала личности, сформированного специальной креативностью. От индивида зависит, останется ли он на этапе специальной креативности, подражая идеалу, либо отбросит его и создаст что-то новое.

Под волевыми качествами понимают такие особенности волевой активности человека, которые способствуют преодолению внешних и внутренних трудностей и при определенных обстоятельствах и условиях проявляются как устойчивые личностные черты. Что касается юности, то в этом возрасте волевые качества личности завершают свое формирование и в дальнейшем начинают свою кристаллизацию. Однако это не означает, что их изменение невозможно. Напротив, пройдя этап формирования волевых качеств индивид может развить и изменить их так, как ему требуется. Преобладание таких качеств, как прямота и принципиальность, зачастую переходит границы и превращается в критическую резкость.

Цель нашего исследования — определение взаимосвязи креативности и волевых качеств личности студентов педагогических специальностей. Выборку исследования составили 107 человек — студенты I курса педагогических специальностей учреждения образования «Барановичский государственный университет».

В качестве диагностического инструментария мы использовали опросник «Определение типов мышления и уровня креативности» Дж. Брунера, методику «Самооценка волевых качеств личности» Н. Е. Стамбуловой. Вычисление взаимосвязи между креативностью

и волевыми качествами личности осуществлялось в ходе корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена).

Результаты исследования креативности по методике «Определение типов мышления и уровня креативности». Низкие показатели выявлены у 7 % испытуемых, средние — у 55 % испытуемых, высокие — у 38 % юношей и девушек. Довольно высокий уровень креативности — следствие второго пика ее развития. Юность психологически более подвижна и склонна к увлечениям. В то же время, чтобы стать творчески продуктивным, юноша нуждается в большей интеллектуальной дисциплине и собранности, отличаясь этим от своих импульсивных сверстников. Доминирование среднего уровня развития креативности, вероятно, обусловлено тем, что, поскольку школьная программа и программа учреждений высшего образования строго регламентированы, юношеское творчество гораздо полнее и ярче проявляется вне аудиторной деятельности. Поэтому одно из высших умений педагога состоит в том, чтобы своевременно распознать сферу творческой индивидуальности юношей и девушек и стимулировать ее развитие в желательном направлении.

В ходе исследования самооценки волевых качеств личности в юношеском возрасте были установлены следующие показатели (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Самооценка уровней развития волевых качеств личности студентов педагогических специальностей, %

Показатель самооценки волевых качеств	Уровни развития волевых качеств		
	высокий	средний	низкий
Выраженность целеустремленности	18	75	7
Генерализованность целеустремленности	7	84	9
Выраженность смелости и решительности	7	80	13
Генерализованность смелости и решительности	19	73	8
Выраженность настойчивости и упорства	20	73	7
Генерализованность настойчивости и упорства	7	78	15
Выраженность инициативности и самостоятельности	10	81	9

Окончание таблицы 1

Показатель самооценки волевых качеств	Уровни развития волевых качеств		
	высокий	средний	низкий
Генерализованность инициативности и самостоятельности	22	71	7
Выраженность самообладания и выдержки	17	78	5
Генерализованность самообладания и выдержки	6	81	13

Высокие значения целеустремленности свидетельствуют о способности личности подчинять свое поведение устойчивой жизненной цели, наличию готовности и решимости отдавать все силы для ее достижения.

Значительное преобладание среднего уровня выраженности смелости и решительности не является отрицательной характеристикой, так как повышенное значение результатов могло бы говорить о том, что студенты зачастую считают свои действия абсолютно правильными, не слушая чужого мнения и не воспринимая критических замечаний в ситуациях, в которых они неправы.

У обладателей высокого уровня по шкале «Генерализованность инициативности и самостоятельности» хорошо развито умение начинать новое дело по собственной инициативе. Они обладают склонностью к созданию новых планов и идей, умеют подчинять поведение своим взглядам и убеждениям, критично относиться к советам со стороны.

У большинства студентов определен средний уровень генерализованности самообладания и выдержки. Это свидетельствует о средневыраженной тенденции постоянно контролировать свое поведение, воздерживаться от воздействий, которые остаются как неостребованные или опасные в условиях конкретной ситуации.

В результате статистического анализа методом корреляции Спирмена было выявлено, что креативность и выраженность самообладания и выдержки имеют между собой слабую обратную значимую связь ($r_s = -0,26$; $p = 0,05$). Увеличение уровня креативности личности ведет к снижению устойчивого проявления основных признаков самообладания и выдержки, таких как умение контролировать свое поведение, движение и речь, воздерживаясь от дей-

ствий, которые осознаются как ненужные или вредные. Люди, которые пытаются полностью контролировать свое поведение и мысли, делают упор на рациональное мышление, оставляя интуитивное под ограничителем, что влечет снижение уровня креативности.

Заключение. Проведенное эмпирическое исследование свидетельствует о том, что креативность у студентов I курса педагогических специальностей развита в основном на среднем уровне. У них небольшой запас креативной энергии, они зачастую мыслят шаблонами.

У них средний уровень развития волевых качеств личности.

Юношеский возраст является таким периодом в становлении и развитии личности, когда человек не только может критически оценивать свои поступки и действия, но и способен ставить перед собой задачу самовоспитания и перестройки своих качеств личности, основываясь на идеалы, которые ему представляются ценными и значимыми. Юношеский возраст является завершающим этапом комплексного созревания личности, включая социальную, интеллектуальную и физическую сферы, тем самым создавая набор характеристик, необходимых для становления креативности как личностного новообразования.

Список цитируемых источников

1. *Гилфорд, Дж.* Природа человеческого интеллекта / Дж. Гилфорд. — М. : Прогресс, 1971. — 123 с.
2. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
3. *Ермолаева-Томина, Л. Б.* Психология художественного творчества / Л. Б. Ермолаева-Томина. — М. : Культура, 2005. — 304 с.
4. *Пономарев, Я. А.* Психология творчества / Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1976. — 304 с.
5. *Сеченов, И. М.* Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов ; под ред. К. М. Быкова. — М. : Гос. изд-во мед. лит., 1952. — 211 с.
6. *Ланге, Н. Н.* Теория волевого внимания / Н. Н. Ланге // Психология внимания : хрестоматия / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. — М. : ЧеРо, 2001. — С. 373—429.
7. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Эксмо, 2005. — 1136 с.
8. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2015. — 705 с.

9. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. — М. : Вече, 2003. — 560 с.

10. Стернберг, Р. Учись думать творчески / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Современные концепции одаренности и творчества. — М. : Молодая гвардия, 1997. — С. 187—213.

11. Torrance, E. P. Understanding creativity: where to start? / E. P. Torrance // Psychological inquiry. — 1993. — Vol. 4, № 3. — P. 232—234.

12. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.

13. Барышева, Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности : учеб. пособие / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. — СПб. : СПГУТД, 2006. — 268 с.

Материал поступил в редколлегия 09.06.2019

УДК: 159.99

Е. Ф. Нестер, А. В. Малиновская

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

СПЕЦИФИКА СТРАХОВ КРЕАТИВНЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье обозначена актуальность исследования страхов креативных детей дошкольного возраста. Приводятся эмпирически выявленные особенности проявления страхов креативных детей старшего дошкольного возраста, указана специфика проявления страхов у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: детские страхи; дошкольный возраст; креативность.

Табл. 2. Библиогр.: 17 назв.

E. F. Nester, A.V. Malinovskaya

Baranovich State University, Baranovichy, Republic of Belarus

SPECIFICS OF THE INSURANCE OF CREATIVE CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

The article outlines the relevance of the study of the fears of creative preschool children. The empirically identified features of fears of creative children of senior preschool age are given, the specificity of fears in boys and girls of older preschool age is indicated.

Key words: children's fears; preschoolage; creativity.

Table 2. Ref.: 17 titles.

Введение. Эмоциональная насыщенность и динамика жизни в современном обществе приводят к высоким психологическим нагрузкам не только у взрослых, но и у детей. Это обстоятельство в значительной степени обусловлено преобразованиями в обществе, повышением требований с его стороны к интеллектуальным, психоэмоциональным, физическим возможностям человека, к его способности регулировать эмоциональные состояния социально приемлемыми способами. Наименее защищенными в этих условиях оказываются дети, поскольку и организм, и психика ребенка еще неустойчивы, легко уязвимы и очень восприимчивы к воздействию среды: чувство незащитности и неуверенность ребенка в собственном благополучии вызывают у него тревогу и различные страхи.

Следует отметить, что понятие «страх» является наиболее опасной из всех эмоций. Согласно Е. Е. Малковой [1], Ю. В. Щербатых [2], страх представляет собой аффективно заостренное отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия. В работах З. Фрейда [3] страх определяется как состояние аффекта, объединение определенных ощущений ряда «удовольствие/неудовольствие». К. Изард [4] определяет страх как эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека при переживании им реальной или мнимой опасности для здоровья и/или благополучия. П. Экман [5], рассматривая страх как эмоцию, делает акцент на выполнении страхом защитной функции. Х. А. Марина [6] указывает, что страх — чувство индивидуальное, но заразительное, а значит, может представлять собой и социальное явление.

Работы К. Э. Изарда [4], А. И. Захарова [7; 8], Е. П. Ильина [9] показывают, что для психологии проблематика страхов у детей дошкольного возраста не является новой. Однако эмоциональная сфера ребенка, в том числе особенности страхов, механизмы и причины их возникновения, недостаточно изучены. На наш взгляд, актуальным является расширение этой области исследования посредством выявления особенностей проявления детских страхов у креативных дошкольников.

Блестящие возможности для развития творческого потенциала ребенок имеет именно в дошкольном детстве, так как это период первоначального становления личности [10]. Дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для развития

креативности, факторами которой выступают: социальное окружение, особенности эмоционально-волевой сферы, специфика обучения и воспитания в учреждении дошкольного образования и в семье. По мнению Е. В. Алфеевой, креативность — один из значимых факторов личностного развития ребенка [11]. Следует отметить, что дошкольный возраст представляет наибольший интерес в исследованиях развития креативности (В. Н. Дружинин [12], А. М. Матюшкин [13]).

Разработка проблемы развития активной творческой личности ребенка нашла отражение в трудах отечественных и зарубежных исследователей (Д. Б. Богоявленская [14], Дж. Гилфорд [15], Я. А. Пономарев [16], Е. Торренс [17] и др.). Проведен ряд исследований возрастных и гендерных различий креативности (В. Н. Дружинин [12] и др.), а также факторов и условий, способствующих раскрытию и совершенствованию творческого потенциала (Д. Б. Богоявленская [14], А. М. Матюшкин [13] и др.). Однако, несмотря на большой интерес к проблеме творчества, в психологии до настоящего времени не сформировалось единого определения креативности. Креативность в узком значении слова отождествляется с дивергентным мышлением (Дж. Гилфорд [15]), а в широком — с творческими интеллектуальными способностями (Д. Б. Богоявленская [14], Я. А. Пономарев [16] и др.).

Из вышеизложенного очевидно, что проблема выявления особенностей детских страхов у креативных дошкольников, несмотря на свою актуальность, изучена еще недостаточно.

Основная часть. Цель исследования — выявить специфику страхов креативных детей старшего дошкольного возраста. Выборка исследования: 70 детей старшего дошкольного возраста (35 мальчиков и 35 девочек 5—6 лет). Исследование проходило на базе государственных учреждений дошкольного образования «Ясли-сад № 3 г. Ошмяны» и «Ясли-сад № 27 г. Барановичи».

В качестве диагностического инструментария мы использовали методику А. И. Захарова и М. А. Панфиловой «Страхи в домиках», методику изучения креативности Е. Е. Туник (батарея тестов).

В ходе исследования страхов у детей дошкольного возраста с помощью методики А. И. Захарова и М. А. Панфиловой «Страхи

в домиках» мы получили следующие результаты: у 18,5 % детей старшего дошкольного возраста выявлен показатель количества страхов выше нормы, у 52,9 % — в пределах нормы, у 28,6 % — ниже нормы. Много агрессивных проявлений и темных красок было отнесено к высокому уровню развития страхов. Этот факт свидетельствует о тяжелом эмоциональном состоянии, которое способствует развитию эмоции страха. У детей со средним уровнем развития страха на рисунках присутствовали лишь отдельные негативные элементы. Дети с низким уровнем развития страха изображали свой страх с некой долей юмора.

Среди мальчиков и девочек преобладают показатели количества страхов в пределах возрастной нормы. Так, 55,1 % мальчиков старшего дошкольного возраста и 52,2 % девочек старшего дошкольного возраста имеют количество страхов в пределах возрастной нормы; 31,9 % мальчиков и 26,1 % девочек — ниже возрастной нормы; 13 % мальчиков и 21,7 % девочек — выше возрастной нормы. Выборка девочек с количеством страхов выше возрастной нормы представлена шире.

Рассмотрим разновидности страхов детей старшего дошкольного возраста, которые были ими отмечены как значимые (всего в исследовании было выявлено 592 актуализированных детьми страха, при этом мальчики поместили в черный домик 250 страхов, девочки — 342 страха). Согласно классификации Ю. В. Щербатых, разновидность страхов мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста представлена в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Разновидности страхов у мальчиков и девочек дошкольного возраста, количество (%)

Виды страхов	Страхи детей старшего дошкольного возраста	Страхи мальчиков	Страхи девочек
Страхи, которые порождены самим человеком	189 (32,1)	77 (30,8)	112 (33,6)
Социальные	208 (35,4)	91 (36,4)	117 (35,1)
Природные	195 (32,5)	82 (32,8)	113 (31,3)

У детей старшего дошкольного возраста преобладают социальные страхи — 35,4 % от общего количества выявленных страхов. У мальчиков данный вид страха проявляется на уровне 36,4 %, у девочек — 35,4 %. На втором месте по количеству находятся природные страхи (32,5 %), у мальчиков данный вид страха представлен 32,8 %, у девочек — 31,3 %. На третьем месте у дошкольников находятся страхи, порожденные самим человеком (32,1 % от общего числа страхов), у мальчиков — 30,8 %, у девочек — 33,6 %.

Методика А. И. Захарова и М. А. Панфиловой позволила выявить основные детские страхи дошкольников: «страх смерти родителей» (96,6 %), «страх умереть» (89,6 %), «страх животных» (77 %), «страх наказания» (71,4 %), «страх войны» (56 %), «страх пожара» (46,4 %), «страх нападения» (56 %). Наиболее часто встречающиеся страхи у мальчиков: «страх смерти родителей» (98,6 %), «страх умереть» (84,1 %), «страх наказания» (78,3 %), «страх животных» (75,4 %). У девочек старшего дошкольного: «страх смерти родителей» (100 %), «страх собственной смерти» (100 %), «страх животных» (84,1 %), «страх войны» (75,4 %), «страх наказания» (69,6 %).

Таким образом, страхи детей старшего дошкольного возраста разнообразны. В основном преобладают социальные страхи и страхи, порожденные самим человеком. У девочек страхов больше, чем у мальчиков. Об этом свидетельствуют результаты расчета *U*-критерия Манна—Уитни ($U = 249,5; p \leq 0,01$). У девочек не только больше страхов, чем у мальчиков, но и их страхи более тесно связаны между собой, т. е. страхи у девочек более прочно связаны с формирующейся структурой личности, с ее эмоциональной сферой. К наиболее выраженным детским страхам следует отнести: «страх смерти», «страх наказания родителей», «страх перед животными», «страх войны», «страх страшных снов», «страх темноты».

Уровень развития креативности выше нормы показали 16 % испытуемых (23,2 % девочек и 7,2 % мальчиков). У них высокая степень способности к творчеству, к поиску необычных путей к достижению цели. Средний уровень развития креативности показали 64,4 % испытуемых (66,7 % девочек и 66,7 % мальчиков). Низкий уровень креативности — 19,6 % испытуемых (10,1 % де-

вочек и 26,1 % мальчиков). Творческое мышление у данных детей в основном направлено на воссоздание и повторность.

Для выявления количественных и видовых различий страхов у креативных детей старшего дошкольного возраста и их сверстников мы определили три уровня креативности у детей старшего дошкольного возраста. Расчет U -критерия Манна—Уитни показывает наличие достоверных различий в количестве страхов у дошкольников с высоким и низким уровнями креативности ($U = 3,5; p \leq 0,01$) (таблица 2). Это можно объяснить тем, что детей с низким уровнем креативности отличает большая адаптированность к окружающей действительности. У детей с высоким уровнем креативности более развито творческое воображение. Для них характерно преувеличение страхов, а также тревоги, так как эти дети имеют возможность вообразить различные опасные последствия, когда их внимание актуализируется на страхах. Из-за своей восприимчивости, впечатлительности у высококреативных дошкольников отмечается большее количество разнообразных страхов, в основном порожденных самим ребенком, по сравнению с детьми, у которых творческое воображение менее развито.

Также определены статистически значимые различия в количестве страхов у дошкольников со средним и низким уровнями креативности ($U = 61,5; p \leq 0,01$). Полученные результаты объясняются тем, что креативность (творческое воображение) имеет тесную связь с такими проявлениями эмоциональной сферы человека, как страхи. Они могут актуализироваться и увеличиваться в количественном отношении по мере развития воображения дошкольников. Статистически значимые различия подтверждают, что творческое воображение способствует большему разнообразию страхов у дошкольников.

Т а б л и ц а 2 — Результаты расчета U -критерия Манна—Уитни

Подгруппы по уровню креативности	U	p
Высокий/средний	255	0,276
Высокий/низкий	3,5	0,000012
Средний/низкий	61,5	0,002

В группах дошкольников с высоким и очень высоким уровнями развития креативности детей с количеством страхов ниже нормы больше, чем в группах дошкольников со средним уровнем креативности. Это обусловлено их активностью, чувством юмора, большей открытостью к восприятию необычного в себе. В группе дошкольников с низким и очень низким уровнями креативности количество страхов в среднем меньше, чем количество страхов в группе детей со средним уровнем креативности. Это связано со слабым развитием воображения. В группе детей со средним уровнем креативности находятся воспитанники с большим количеством страхов, чем в других группах. Но при этом в группе детей с высокими показателями креативности есть воспитанники с наибольшим количеством страхов среди всех сверстников. Значит, для высококреативных дошкольников может быть свойственен перфекционизм, сопровождающийся впечатлительностью, повышенной тревожностью. Отметим, что дошкольники данной группы чаще, чем сверстники, указывают на страхи, связанные со смертью, страхи вымышленных и сказочных персонажей, т. е. страхи, которые порождены самим ребенком.

Можно заключить, что дети с развитой креативностью, т. е. с развитым воображением, способны в подробностях представить какого-либо персонажа, о котором могли узнать из кинофильма, мультфильма или книги, либо сами могут придумать объекты, которых впоследствии начинают бояться. В дошкольном возрасте дети могут наделять неодушевленные предметы волшебными свойствами, после чего предметы у них «способны» говорить, думать, действовать. Богатое воображение ребенка может проявляться в его снах, которые отражают детские страхи. Под впечатлением образов, которые могут появляться в сновидениях, дети могут долго не спать, боясь вновь увидеть то, что их пугает. Для детей с низкой креативностью свойственно не детализировать образы, которые возникают в воображении. Эти образы, которые у детей с развитой креативностью обрастают различными деталями со сложной структурой, у детей с низкой креативностью имеют простую структуру и более точный характер. Плохо развитая фантазия не способствует увеличению страхов. Страхи данных детей в основном социальные (страх нападения, страх наказания, страх врачей).

Следует отметить, что в содержании страхов, связанных с фантастическими, сказочными объектами или явлениями, нахо-

дится страх собственной смерти. Для детей старшего дошкольного возраста свойственно связывать косвенным образом страх смерти с нападениями выдуманных сказочных персонажей. Также в страхах, которые связаны с данными персонажами, скрываются страхи войны, пожара, стихийных бедствий, которые ведут к гибели людей, в том числе и самого ребенка, его родителей.

Заключение. Страхи лежат в основе целого ряда психологических трудностей детства, в том числе многих нарушений развития, поэтому изучение страхов на разных этапах детства важно как для раскрытия сути данного явления, так и для становления личности. Для детей старшего дошкольного возраста присуще различное количество страхов, при этом у девочек страхов больше, чем у мальчиков. У детей с высоким уровнем креативности количество страхов не превышает нормативных показателей по сравнению со сверстниками, проявляющими средний уровень креативности. Это обусловлено активностью креативных дошкольников, развитым чувством юмора, большей открытостью к восприятию необычного в себе. Для высококреативных дошкольников свойственны страхи, связанные со смертью, страхи вымышленных и сказочных персонажей, т. е. в основном страхи, которые порождены самим ребенком. У детей со средним уровнем развития креативности нет преобладания каких-то определенных видов страхов. Страхи детей с низким уровнем креативности в основном социальные (страх нападения, страх наказания, страх врачей).

Список цитируемых источников

1. Малкова, Е. Е. Тревожность и развитие личности : монография / Е. Е. Малкова. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — 268 с.
2. Щербатых, Ю. В. Психология страха : популяр. энцикл. / Ю. В. Щербатых. — М. : Эксмо, 2005. — 512 с.
3. Фрейд, З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд. — СПб. : Азбука-классика, 2005. — 478 с.
4. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. — СПб. : Питер, 2000. — 464 с.
5. Экман, П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / П. Экман. — СПб. : Питер, 2015. — 336 с.
6. Марина, Х. А. Анатомия страха / Х. А. Марина. — М. : Астрель, 2010. — 384 с.
7. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. — СПб. : Речь, 2010. — 313 с.
8. Захаров, А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. — СПб. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 448 с.

9. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2001. — 752 с.
10. Нестер, Е. Ф. Роль семьи в развитии креативности детей дошкольного возраста / Е. Ф. Нестер, Т. Н. Шевко // Психология семьи в современном мире : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 18—19 окт. 2017 г. / Урал. гос. пед. ун-т ; редкол.: Н. Н. Васягина [и др.]. — Екатеринбург, 2017. — С. 229—232.
11. Алфеева, Е. В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста, 4—7 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е. В. Алфеева ; МГОУ — М., 2000. — 22 с.
12. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2007. — 368 с.
13. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопр. психологии. — 1989. — № 6. — С. 29—33.
14. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
15. Опарина, О. В. Феноменология креативности и факторы формирования креативной личности / О. В. Опарина // Вестн. Каз. гос. ун-та культуры и искусств. — 2009. — № 4. — С. 3—6.
16. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. — М. : Педагогика, 1976. — 280 с.
17. Torrance, E. P. Understanding creativity: where to start? / E. P. Torrance // Psychological inquiry. — 1993. — Vol. 4, № 3. — P. 232—234.

Материал поступил в редколлегию 09.04.2019

УДК 159.99

И. В. Полушкина

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тамбовский государственный университет
имени Г. Р. Державина», Тамбов, Российская Федерация*

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи копинг-стратегий и типов пищевого поведения у студентов. Показана связь между дезадаптивными стратегиями совладания и пищевым поведением в студенческом возрасте.

Ключевые слова: копинг-стратегии; студенческий возраст; тип пищевого поведения.

Рис. 5. Библиогр.: 5 назв.

FEATURES COPING STRATEGIES OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF EATING BEHAVIOR

The article presents the results of the study of the relationship of coping strategies and type of eating behavior in students. The relationship between the non-adaptive strategies of coping and eating behavior in student age is shown.

Key words: coping; student; type of eating behavior.

Fig. 5. Ref.: 5 titles.

Введение. *Актуальность работы* обусловлена ростом распространенности нарушений пищевого поведения, приводящих к ухудшениям и проблемам со здоровьем, риску развития ожирения, депрессии, тревожных расстройств, злоупотребления психоактивными веществами. Результаты исследований свидетельствуют о наличии взаимосвязи между дезадаптивными стратегиями совладания со стрессовыми ситуациями (неспецифические копинги) и пищевым поведением.

В отечественной психологии термин «копинг» понимают как адаптивное, совладающее поведение. «...Coping есть индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями...» [4]. Смысл копинга состоит в том, чтобы помочь человеку адаптироваться в трудной ситуации, уменьшить стрессовое воздействие. Копинг-поведение определяется как непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека.

Доказано, что высокий риск формирования нарушения пищевого поведения среди подросткового и юношеского возраста связан в основном с использованием такой копинг-стратегии, как избегание проблемной ситуации.

В данном исследовании мы будем опираться на классификацию стратегий совладания трудных стрессовых ситуаций Р. Ла-

заруса и его ученицы С. Фолкман [1]. Ученые выделили восемь ситуативно-специфических стратегий совладания с неблагоприятными ситуациями: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблем, положительная переоценка.

Конфронтационный копинг является агрессивным противостоянием сложившейся ситуации.

При *дистанцировании* индивид справляется с негативными переживаниями благодаря субъективному снижению значимости проблемы, эмоциональной отстраненности от нее.

Стратегия самоконтроля предполагает решение трудноразрешимой ситуации за счет подавления, скрытия собственных эмоций, переживаний, стремления к самообладанию.

Характерным для *стратегии «поиск социальной поддержки»* является попытка решения возникшей проблемы за счет привлечения сторонних социальных ресурсов, использования информационной, эмоциональной и действенной поддержки.

Стратегия «принятие ответственности» предполагает принятие человеком собственных ошибок, их исправление, а также с помощью самокритики определение своей роли в сложившейся ситуации.

Бегство-избегание — это уклонение человека от проблемы с помощью фантазирования, ее отрицания.

Планирование решения проблемы — это копинг-стратегия, направленная на осознанный анализ ситуации, активное взаимодействие с ситуацией, информацией, людьми.

Положительная переоценка предполагает стремление человека видеть в любой проблеме положительные стороны, направлена на поиск смысла, переоценку жизненных ценностей, переосмысление себя, направление мыслей на извлечение положительной выгоды из стрессовой ситуации.

Под пищевым поведением понимается ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания как в обыденных условиях, так и в ситуации стресса, ориентация на образ собственного тела, а также деятельность по его формированию [2].

Пищевое поведение состоит из эмоций, привычек, установок, устоявшихся форм поведения, индивидуальных для каждого человека.

Нарушение пищевого поведения — это способ получить от еды не только физиологическое удовлетворение, но и то, что в основном получают от других источников. Различают следующие типы пищевого поведения: эмоциогенное, экстернальное и ограничительное.

1. *Экстернальный тип* — это тип, при котором у человека возникает желание принять пищу не от внутренних (уровень глюкозы, чувство голода и др.), а от внешних стимулов.

2. В случае *эмоциогенного пищевого поведения* стимулом к употреблению пищи является эмоциональный дискомфорт, но не голод. Это гиперфагическая реакция на стресс и эмоциональное переедание, может быть представлено компульсивным пищевым поведением, синдромом ночной еды. Такой тип людей употребляет пищу для поднятия настроения, причем в основном отдают предпочтение высококалорийным углеводным продуктам.

3. *Ограничительное пищевое поведение* — это поведение, включающее в себя соблюдение строгих диет и сильного самоограничения в питании. Такие периоды ограничительного питания длятся недолго и сменяются периодами срыва. Как правило, большинство людей, применяющих этот тип поведения, хотят добиться похудения, но излишнее ограничение себя в питании приводит в дальнейшем к перееданию и, соответственно, к набору лишнего веса.

В исследовании М. Ю. Дурневой и Т. А. Мешковой было обнаружено, что девушки с повышенным риском нарушений пищевого поведения, реагируя на стресс, чаще всего прибегают к таким стратегиям совладающего поведения, как избегание (избегают общения и стараются, чтобы другие не узнали об их неудачах, используют еду, алкоголь, курение для улучшения самочувствия); самоконтроль (скрывают свои переживания от других, подавляют эмоции); принятие ответственности (критикуют и укоряют себя) [3].

Т. Ф. Хизертон и Р. Ф. Баумейстер полагают, что пищевое поведение может выступать в качестве механизма совладания со стрессовыми ситуациями [1]. Е. Фитцсиммонс и А. Бардон-Кон обнаружили, что эмоциональный копинг является звеном, опосредующим связь тревожных расстройств и нарушений пищевого по-

ведения у девушек и молодых женщин с нарушениями пищевого поведения [3].

Исследования Т. А. Макаровой показали положительную связь пищевых установок, в том числе диет и булимического поведения, с такими копингами, как самоконтроль, конфронтация, принятие ответственности и избегание. Принятие ответственности и избегание отрицательно связаны с возрастом и удовлетворенностью телом, а положительно — с алекситимией [4].

В своем исследовании Т. Г. Гадельшина выявила, что поведенческими особенностями женщин с избыточной массой тела, взаимосвязанными с нарушениями пищевого поведения, являются уход от проблемы, избегание действительности, обращение ко внешним средовым ресурсам.

В исследовании М. Л. Захаровой, А. О. Егоренко доказано, что девушки как с ограничительным, так и с эмоциогенным типом пищевого поведения, в отличие от девушек без специфического типа пищевого поведения, демонстрируют высокую степень выраженности копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» и малоадаптивной копинг-стратегии «бегство-избегание» [5]. А девушки с ограничительным типом пищевого поведения более часто используют конфронтационный копинг.

Доминирующая роль в подростковом возрасте принадлежит ближайшему окружению, сверстникам [3]. В этот период пищевое поведение претерпевает ряд изменений: подростки начинают употреблять больше вредных продуктов (газированные напитки, чипсы, сладости). Появление неконструктивных моделей пищевого поведения связано с гормональными изменениями. Для подростков в этот период важно, чтобы их тело и внешность соответствовали идеалу, пропагандируемому СМИ. Непринятие своего тела, сниженная самооценка, неудовлетворенность собственным весом приводят к поиску средств изменения тела, приносящих скорее вред, чем пользу. Одним из эффективных способов профилактики риска нарушения пищевого поведения является работа с телом, в основе которой лежит техника сближения «Я-идеального» и «Я-реального» в результате переосмысления самооценки.

В ряде исследований пищевого нарушения *среди лиц юношеского возраста* в основном присутствуют такие факторы, влияю-

щие на пищевое поведение, как неудовлетворенность телом, перфекционизм, недоверие в межличностных отношениях, отсутствие контроля за собственную жизнь, неспособность прощать недостатки, стремление к идеальному. В связи с этим немаловажную роль играют особенности личности: стрессоустойчивость, тревожность, неуверенность, негативная самооценка [3].

Основная часть. *Цель исследования:* изучение особенностей копинг-стратегий у студентов в зависимости от типов пищевого поведения. *Диагностический инструментарий:* методики «Опросник пищевого поведения (EAT-26)», «Голландский опросник пищевого поведения (DEBQ)», «Опросник «копинг-стратегии» Р. Лазаруса.

База исследования: ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина» (Педагогический институт).

В качестве *испытуемых* выступили студенты направления подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» в количестве 50 человек.

В результате мы выявили, что в среднем у всех испытуемых наблюдается отсутствие риска нарушения пищевого поведения (ср. знач. = 7,3).

Наиболее выражен экстернальный тип пищевого поведения (44 %). Таким образом, большинство студентов ориентируются не на чувство голода или сытости, а на внешний вид еды, запах, употребление пищи «за компанию». Наименее выражен эмоциогенный тип пищевого поведения (23 %). Следовательно, при эмоциональном дискомфорте, стрессе для студентов не характерно «заедание проблемы» или употребление пищи для поднятия настроения.

Наиболее выраженными являются такие стратегии, как самоконтроль, бегство-избегание, планирование решения проблем и положительная переоценка. Таким образом, большинство студентов используют как конструктивные, так и неконструктивные копинг-стратегии. К первым относятся: достижение целей, тщательное обдумывание проблемы и путей ее решения, изменение своего отношения к ситуации, изменения в себе самом, в системе собственных установок и стереотипов; к неконструктивным — пассивность, избегание, фантизирование, отвлечение (рисунок 1).

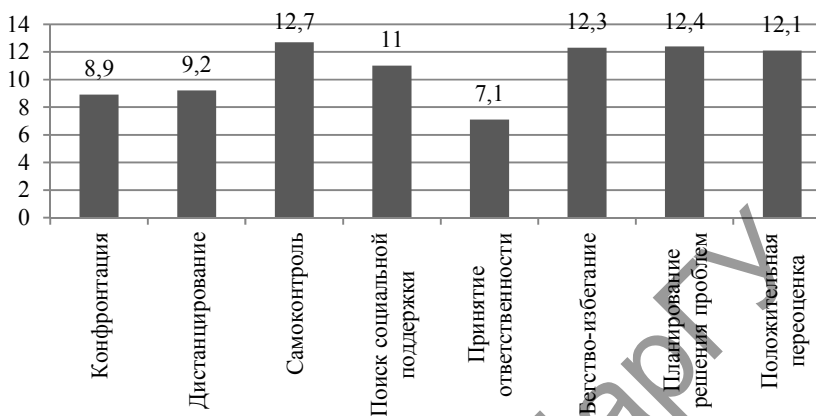


Рисунок 1 — Выраженность копинг-стратегий у студентов

Для выявления связи типов пищевого поведения с копинг-стратегиями был произведен *корреляционный анализ (критерий Пирсона)*. Выявлены значимые корреляции на уровне $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$ между типами пищевого поведения и копинг-стратегиями (рисунок 2).

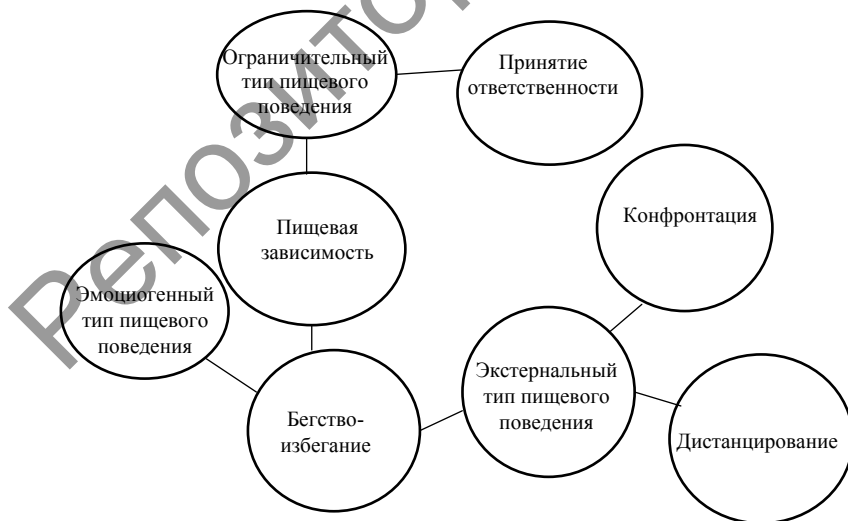


Рисунок 2 — Взаимосвязь типов пищевого поведения и копинг-стратегий

Наблюдаются статистически значимые корреляции с копинг-стратегией «бегство-избегание». Для студентов с эмоциогенным типом пищевого поведения характерна копинг-стратегия «бегство-избегание», приводящая к пассивному, уводящему от разрешения проблемы поведению. Экстернальный тип пищевого поведения имеет связь с дистанцированием, конфронтацией, бегством-избеганием. Для студентов с данным типом пищевого поведения характерно использование неконструктивных копинг-стратегий, что говорит о неумении разрешения проблем. Ограничительный тип пищевого поведения коррелирует с принятием ответственности. Студентам с ограничительным типом пищевого поведения свойственна чрезмерная критика, самообвинения, повышенное чувство вины, тревожность.

По результатам методики DEBQ мы разделили испытуемых на следующие группы: не выявлен тип пищевого поведения (22 %); преобладает ограничительный тип пищевого поведения (8 испытуемых); преобладает эмоциогенный тип пищевого поведения (в чистом виде этот тип не встречается); экстернальный тип пищевого поведения (24 %); смешанный тип пищевого поведения (38 %).

Был проведен *сравнительный анализ данных по критерию Манна—Уитни*, направленный на выявление различий в копинг-стратегиях у студентов с разными типами пищевого поведения (рисунок 3).

При сравнении группы «0» с первой и третьей группами различий не обнаружилось, но с четвертой группой на уровне $p \leq 0,01$ были выявлены значимые различия по копинг-стратегиям «дистанцирование», «бегство-избегание». Также значимые различия были выявлены при сравнении первой и третьей, первой и четвертой групп на уровне $p \leq 0,05$ по выраженности такой стратегии, как бегство-избегание (рисунки 4—5).

Таким образом, значимые различия наблюдаются у группы с невыявленным типом пищевого поведения и смешанным типом пищевого поведения по таким копинг-стратегиям, как дистанцирование и бегство-избегание. Различия выявлены у ограничительного типа с экстернальным и смешанным типами пищевого поведения по выраженности такой стратегии, как бегство-избегание. Можно сделать вывод, что у студентов со смешанным типом пищевого поведения выражены неконструктивные копинг-стратегии, у студентов с отсутствием выраженности типа пищевого поведения эти стратегии менее выражены.



Рисунок 3 — Сравнительный анализ копинг-стратегий у студентов с разным типом пищевого поведения

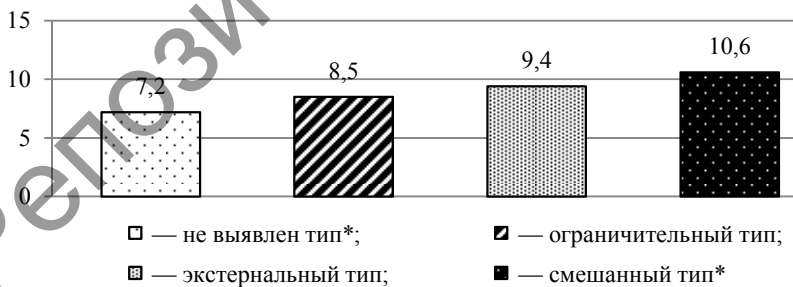


Рисунок 4 — Сравнительный анализ по копинг-стратегии «дистанцирование»

Примечание. * — значимые различия на уровне $p \leq 0,01$.

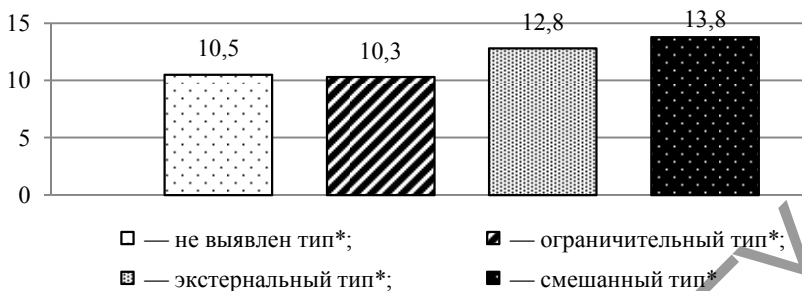


Рисунок 5 — Сравнительный анализ по копинг-стратегии «бегство-избегание»

Примечание. * — значимые различия на уровне $p \leq 0,05$.

Заключение. Существует взаимосвязь между копинг-стратегиями и типами пищевого поведения. У студентов с возможным риском нарушения пищевого поведения выражены ограничительный и экстернальный типы пищевого поведения, связанные с такими копинг-стратегиями, как бегство-избегание, дистанцирование, конфронтация, принятие ответственности.

С точки зрения профилактики снижение риска возникновения нарушений пищевого поведения может происходить путем трансформации неадаптивных копинг-стратегий в эффективные стратегии поведения.

Для применения конструктивных копинг-стратегий могут быть полезны следующие *рекомендации*.

1. Расширение знаний о совладающем поведении, его эффективности, об использовании конструктивных копинг-стратегий.

2. Повышение мотивации в отношении совершенствования совладающего поведения с помощью тренингов, проективных методик, упражнений на развитие мотивации.

3. Помощь в осознании особенностей использования собственных копинг-стратегий, их конструктивности/деструктивности, благодаря проведению психодиагностических методик (проективных тестов, опросников и др.) и анализа копинг-поведения в играх.

4. Обучение стратегиям конструктивного совладающего поведения.

5. Помощь в индивидуальном планировании и проектировании стратегий поведения в широком диапазоне жизненных и трудовых ситуаций.

6. Контроль и поддержка в использовании конструктивных стратегий совладающего поведения в реальных жизненных ситуациях.

Список цитируемых источников

1. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. — М., 1970. — С. 178—209.

2. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. — М. : МЕДпресс-информ, 2008. — 432 с.

3. Дурнева, М. Ю. Формирование пищевого поведения: путь от младенчества до подростка. Обзор зарубежных исследований / М. Ю. Дурнева // Клин. и спец. психология. — 2015. — Т. 4, № 3. — С. 1—19.

4. Захарова, М. Л. Особенности защитно-совладающего поведения девушек с ограничительным и эмоциогенным типами пищевого поведения / М. Л. Захарова, А. О. Егоренко // Мед. психология в России. — 2015. — № 5 (34).

5. Вознесенская, Т. Г. Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция / Т. Г. Вознесенская // Фарматека. — 2009. — № 12. — С. 91—94.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

УДК 371.388.3

И. К. Прохорова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Нижний Тагил, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье описана технология применения кейс-метода в образовательном процессе, способствующая формированию профессиональных компетенций будущего учителя. Представлены результаты опроса студентов-первокурсников педагогического вуза об эффективности использования кейс-ситуаций при изучении курса «Педагогика». Приводятся примеры педагогических ситуаций, предложенных сту-

дентами. Чаще всего в них находят отражение собственный опыт юношей и девушек решения внутренних проблем, конфликтных ситуаций из школьной жизни. Использование метода кейсов в подготовке студентов педагогического вуза направлено на формирование профессионального самосознания будущих учителей.

Ключевые слова: кейс-метод; источники кейсов; функции оценивания кейсов; педагогическая ситуация.

Табл. 1. Библиогр.: 2 назв.

I. K. Prokhorova

Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russian Federation

THE USE OF CASE STUDIES IN THE ASSESSMENT OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

In article the technology of application a case method in educational process promoting formation of professional competences of future teacher is described. Results of poll of first-year students of pedagogical higher education institution about efficiency of use a case situations are presented when studying the course "Pedagogics". In article examples of the pedagogical situations offered by students are given. Most often the own experience of young men and girls of the solution of internal problems, conflict situations from school life finds reflection in them. Use of a method of cases in training of students of pedagogical higher education institution is directed to formation of professional consciousness of future teachers.

Key words: the case study method; sources of cases; the functions of evaluation cases; of the pedagogical situation.

Table 1. Ref.: 2 titles.

Введение. Использование в процессе подготовки будущих педагогов новых методик и технологий — требование времени. Современная школа ждет педагога, сочетающего в себе профессиональное мастерство и академическое знание предмета со способностью работать с детским коллективом и отдельным обучающимся. Для этого будущим учителям необходимо владеть профессиональными компетенциями, в том числе специальными практическими навыками.

Несмотря на введение в России федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, до сих пор в вузах, готовящих педагогов, существует большой разрыв между

теоретической и практической подготовкой студентов. Поэтому актуальными становятся требования использования новых форм преподавания дисциплин психолого-педагогического блока, активных методов самостоятельной работы студентов — деловых игр, анализа конкретных ситуаций. Студентам будет полезно работать с материалом профессионального характера, т. е. с информацией из жизни обучающихся.

Таким требованиям удовлетворяет педагогическая ситуация как единица анализа педагогической деятельности, а в современной трактовке наиболее продуктивным будет использование педагогических кейсов, т. е. различных ситуаций с типовым решением проблемы, анализом ситуации, предложением различных подходов и рекомендаций.

Основная часть. Кейс-технология впервые стала использоваться в 1908 году в Гарвардской бизнес-школе. Несмотря на то, что в образовательном процессе кейсы используют более 100 лет, в российской образовательной практике данная технология рассматривается многими педагогами как инновационная.

Термин «кейс-метод», «кейс-технология» в переводе с английского “case”, как понятие, означает:

– описание конкретной практической ситуации, методический прием обучения по принципу «от типичных ситуаций, примеров к правилу, а не наоборот», предполагает активный прием обучения, основанный на рассмотрении конкретных (реальных) ситуаций из практики будущей деятельности обучающихся, т. е. использование методики ситуационного обучения “case-study”;

– набор специально разработанных учебно-методических материалов на различных носителях (печатных, аудио-, видео- и электронных), выдаваемых студентам для самостоятельной работы [2].

Сущность кейсовой технологии как метода обучения заключается в обучении действием. В результате активной самостоятельной деятельности студентов по разрешению противоречий происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями, развитие мыслительных способностей.

Как правило, кейс включает в себя: ситуацию — случай, проблему, историю из реальной жизни; контекст ситуации — хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или

участников ситуации; комментарий ситуации, представленный автором; вопросы или задания для работы с кейсом; приложения.

При составлении кейсов по педагогике нужно придерживаться следующих основных этапов их создания:

1) подготовительный этап — преподаватель конкретизирует дидактические цели, разрабатывает соответствующую «конкретную ситуацию» и сценарий занятия; содержание должно отражать реальные профессиональные ситуации педагогической деятельности, а не выдуманные события и факты; студентам должны быть предоставлены четкие инструкции работы над конкретной педагогической ситуацией;

2) ознакомительный этап — сначала происходит непосредственное знакомство студентов с содержанием конкретной ситуации, которое может быть индивидуальным или групповым; затем преподаватель организует вовлечение студентов в активное обсуждение реальной ситуации;

3) аналитический этап — после знакомства студентов с предоставленными фактами начинается их анализ в групповой работе; этот процесс выработки решения, составляющий сущность метода, имеет временные ограничения, за соблюдением которых следит преподаватель;

4) итоговый этап — результаты аналитической работы презентуются разными группами, поэтому студенты могут узнать и сравнить несколько вариантов оптимальных решений одной проблемы.

Обычно источниками кейсов, используемых на практических занятиях по курсу «Педагогика», служат: ситуации, возникающие в школьной практике образования; художественная и публицистическая литература; интернет-ресурсы.

Использование кейс-метода при подготовке будущих педагогов способствует развитию у студентов способности выявлять проблемы и находить их решение, формированию умения работать с информацией. При этом акцент делается на выработку знаний, на совместное творчество студентов, работающих в группе, и преподавателя.

К методам кейс-технологий, активизирующим учебный процесс, относятся: метод ситуационного анализа, метод инцидента, метод ситуационно-ролевых игр, метод дискуссии.

Метод ситуационного анализа (метод анализа конкретных ситуаций, ситуационные задачи и упражнения) заключается в том, что студентам предлагается текст с подробным описанием ситуации и задача, требующая решения. Студенты должны проанализировать ситуацию и выработать практическое решение совместными усилиями группы. Метод ситуационного анализа предназначен для получения опыта студентов в отборе информации, ее критическом осмыслении, оценке вариантов предполагаемого решения, умения работать в группе.

Метод инцидента отличается от метода ситуационного анализа тем, что его цель заключается в поиске информации самим студентом. Вместо подробного описания ситуации студенты получают лишь краткое сообщение об инциденте. Сообщение может быть оформлено по типу: «Случилось или произошло...». Для принятия решения студентам предлагается недостаточная информация, поэтому необходимо, прежде всего, разобраться в обстановке; определить, есть ли проблема и в чем она состоит; подумать, что надо делать; выяснить, что надо знать для принятия того или иного решения. Студенты для сбора необходимой информации и решения проблемы могут задавать уточняющие вопросы преподавателю, высказывать свои предположения, добавлять детали.

Цель метода ситуационно-ролевых игр заключается в том, чтобы в виде инсценировки создать перед аудиторией правдивую педагогическую, психологическую ситуацию и дать возможность студентам оценить поступки и поведение участников ситуации. Одна из разновидностей метода инсценировки — ролевая игра. Во время «разыгрывания ситуаций в ролях» участники исполняют роль так, как сами считают нужным, самостоятельно определяя стратегию поведения, сценарий, планируя результат.

Сущность метода дискуссии заключается в обмене мнениями по какому-либо вопросу в соответствии с определёнными правилами. Темы для дискуссий могут предлагать сами студенты.

Организация обсуждения кейсов на занятиях по педагогике обычно основывается на двух методах — методе ситуационного анализа и методе дискуссии. Данные методы позволяют студентам-первокурсникам не только приобрести знания о сущности и специфике педагогической профессии, но и успешнее адаптироваться в студенческой группе, раскрыв свои личностные качества.

При изучении дисциплины «Педагогика» мы используем кейсы педагогических ситуаций, описанных В. А. Бейзеровым [1], не только на стадии обучения студентов, но и при проверке результатов обучения — на экзаменах. В силу ограниченного времени на экзамене студентам предлагается педагогическая ситуация («кейс в миниатюре»).

Примеры педагогических ситуаций, составленных самими студентами на занятиях, представлены в таблице 1.

В педагогических ситуациях, предложенных студентами, чаще всего находит отражение их собственный опыт решения внутренних проблем, конфликтных ситуаций. Также обращает на себя внимание отсутствие в задачах информации о возрасте обучающихся.

Т а б л и ц а 1 — Педагогические ситуации

Пример	Вопросы и задания
<p>1. С недавних пор Саше стало казаться, что учитель математики Екатерина Александровна занижает ему отметки за ответы у доски. Он открыто высказывал учителю непонимание выставленной отметки. Учитель никак не комментировала ответы ученика. В конце концов, Саше это надоело. Он принял решение — не выполнять домашние задания по математике, а спустя некоторое время и вовсе пропускать уроки. Маму Саши вызвали в школу, состоялся серьезный разговор.</p>	<p>1. Почему Саша мог решить, что Екатерина Александровна занижает ему отметки? 2. Стоило ли Саше открыто высказывать свои претензии учителю? 3. В чем состоит ошибка педагога?</p>
<p>2. Алису обижали с первого класса. Ребятам она казалась странной, отчужденной. Они не принимали ее в свои игры, не приглашали на дни рождения. Никто не хотел с ней сидеть за партой, видеть ее в своей команде на спортивных эстафетах. Классный руководитель предпочитала не вникать в проблемы класса, считая, что «дети разберутся сами».</p> <p>Однажды Алиса не пришла в школу. Не пришла она и на следующий день. От ее родителей не было никакой информации. Тогда классный руководитель решила сама позвонить маме девочки. Мама рассказала, что дочь в больнице с отравлением. Она отказывается ходить в школу. После выписки Алису перевели в другую школу.</p>	<p>1. Могла ли сама Алиса или ее мама изменить негативное отношение одноклассников? 2. В чем ошибка классного руководителя? 3. Могла ли эта история закончиться иначе?</p>

Это обстоятельство можно объяснить тем, что студенты-первокурсники еще не знакомы с психологическими закономерностями и возрастными особенностями развития учеников младшего, подросткового и старшего школьного возраста. С этими знаниями им предстоит познакомиться на II курсе. Поэтому при изучении курса педагогики преподаватель, с одной стороны, подводит студентов к необходимости учета возрастных особенностей участников педагогической ситуации при оценке их суждений и действий, с другой — формирует у студентов установку гуманистического отношения к личности ученика.

Анализ педагогической ситуации, данный студентом на экзамене, считается удовлетворительным, если: было сформулировано и проанализировано большинство проблем, имеющих в представленной ситуации; были сделаны собственные выводы; продемонстрированы адекватные аналитические методы для обработки информации; приведенные в итоге анализа аргументы находятся в соответствии с ранее выявленными проблемами, сделанными выводами, оценками и использованными аналитическими методами.

Для подтверждения эффективности использования кейс-ситуаций в образовательном процессе педагогического вуза нами был проведен опрос студентов-первокурсников, изучающих дисциплину «Педагогика». Было опрошено 37 человек: 11 юношей и 26 девушек.

На вопрос «Интересно ли Вам решать педагогические ситуации?» были даны следующие ответы: «да, это необходимо делать будущему учителю»; «решая педагогические задачи, каждый высказывает свое мнение; выслушав мнение каждого, ты можешь изменить свою точку зрения»; «да, это готовит меня к будущей профессиональной деятельности, я буду чувствовать себя увереннее в роли учителя»; «при решении педагогических задач мы используем теоретические знания».

Осознавая, что у студентов-первокурсников нет опыта профессиональной деятельности, мы понимали, что при решении задач у них могли возникнуть трудности. И студенты их определили: «испытывал сложность в определении проблемы»; «было непонимание того, на чью сторону встать, чью позицию принять, кто из участников ситуации прав»; «трудно из нескольких вариантов решений выбрать правильный».

При этом студенты отмечали те факторы, которые помогали им в решении педагогических задач: «воспоминания о школе, где наблюдали различные ситуации, возникающие при взаимодействии “учитель—ученик”»; «собственное участие в каких-либо ситуациях»; «подробное описание ситуации из школьной практики»; «теоретические знания и жизненный опыт».

На вопрос «Как Вы считаете, нужно ли использовать на занятиях по педагогике решение педагогических ситуаций?» студенты дали следующие ответы: «да, это хороший опыт для будущих педагогов»; «педагогические ситуации дают представление о реальной картине школьной жизни»; «мы обсуждаем ситуацию с различных точек зрения и в ходе дискуссии принимаем правильные решения»; «решение педагогических ситуаций готовит нас к будущей профессиональной деятельности»; «при решении педагогических задач понимаешь значимость теоретической подготовки».

Заключение. Педагогический потенциал “case-study” значительно больше педагогического потенциала традиционных методов обучения. Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументаций тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. Преподаватель должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, обеспечивать соблюдение личностных прав студента.

Таким образом, использование метода кейсов на занятиях по педагогике направлено не только на формирование профессионального самосознания будущих педагогов, но и на удовлетворение потребности в самопознании юношей и девушек.

Список цитируемых источников

1. *Бейзеров, В. А.* 105 кейсов по педагогике. Педагогические задачи и ситуации / В. А. Бейзеров. — М. : ФЛИНТА, 2014. — 84 с.
2. *Виневская, А. В.* Метод кейсов в педагогике : практикум для учителей и студентов / А. В. Виневская ; под ред. М. А. Пуйловой. — Ростов н/Д : Феникс, 2015. — 141 с.

Материал поступил в редколлегию 20.06.2019

Ж. В. Рзаева, О. П. Матюшкова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет,
Барановичи», Республика Беларусь*

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЯХ СТУДЕНТОВ

В статье определены понятия эмпатии и эмпатических способностей. Представлены и описаны результаты исследования эмпатических способностей в студенческом возрасте, выделены их половые различия.

Ключевые слова: эмпатия; эмпатические способности; студенты.

Рис. 2. Библиогр.: 10 назв.

Zh. V. Rzaeva, O. P. Matushkova

Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

SEX DIFFERENCES IN EMPATHICAL ABILITIES OF STUDENTS

The article defines the concept of empathy and empathic abilities. The results of a study of empathic abilities in student age are presented and described, their gender differences are highlighted.

Key words: empathy; empathic abilities; the students.

Fig. 2. Ref.: 10 titles.

Введение. Подготовка будущих специалистов для разных профессиональных областей деятельности с развитой эмпатией в условиях гуманизации образования является в настоящее время одной из актуальных задач, предметом научных споров и размышлений как зарубежных, так и отечественных ученых и практиков. Насущность обсуждения данной проблемы заключается ещё и в том, что на современной стадии развития общества берут свое начало различные перемены, которые нуждаются в новой форме взаимоотношений (в том числе и профессиональных) меж-

ду людьми, базирующихся на гуманистической основе, где выдвигается подход к человеку как к индивидуальности. Именно в студенческом возрасте, по мнению И. А. Зимней, происходит целенаправленное, планомерное овладение знаниями и профессиональными умениями. Этот возраст отличается профессиональной сосредоточенностью, сформированностью устойчивой позиции к будущей профессии и охватывает знание требований, предъявляемых к профессии, и условий профессиональной деятельности. В этот возрастной период усиленно происходит формирование у молодых людей общей эмоциональной направленности, основ эмоциональной культуры. Эмоциональная культура — степень развития эмоций, которая подразумевает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими. По мнению П. М. Якобсона, одной из основных черт эмоциональной культуры является способность к сопереживанию, т. е. эмпатии, чувствам других людей, а также «входить» в мир переживаний героев произведений и искусства и т. д. [1—3]. Эмпатические способности — это социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе взаимодействия людей, влияя на успешность общения, на масштаб трудностей, переживаемых человеком [4; 5].

Основная часть. Исследование осуществлялось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Общая выборка исследования составила 70 студентов (35 юношей и 35 девушек) в возрасте от 17 лет до 21 года следующих факультетов: инженерного, педагогики и психологии, славянских и германских языков, экономики и права.

Была использована методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко. Она позволяет определить не только общий уровень эмпатических способностей, но и развитие различных их составляющих: рационального канала эмпатии; эмоционального канала эмпатии; интуитивного канала эмпатии; установок, способствующих или препятствующих эмпатии; проникающей способности в эмпатии; идентификации в эмпатии [7, с. 31—34]. Автор этой методики определяет эмпатию как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая

позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений — свойств, состояний, реакций — в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [8, с. 117; 9, с. 6—15]. Статистический анализ формализованной информации проводился с помощью пакетов прикладных программ Excel 7.0 и Statistica 13.0 с использованием *U*-критерия Манна—Уитни для несвязанных выборок.

Полученные нами результаты исследования по используемой методике позволили сделать вывод о преобладании заниженного уровня эмпатических способностей у студентов (48,57%). Этих студентов можно охарактеризовать как часто испытывающих затруднения при установлении контактов с окружающими их людьми. Эмоциональные проявления в поступках других людей им могут казаться непонятными и порой даже лишенными некоего смысла. Испытуемые данной выборки в большинстве своем предпочитают индивидуальные занятия конкретным делом, чем взаимодействию с людьми. Они — сторонники точных формулировок и рациональных решений, больше ценят в людях деловые качества и ясный ум, чем чуткость и отзывчивость.

У 32,86% испытуемых нами был отмечен средний уровень эмпатических способностей. Поэтому в межличностных отношениях они судят о других людях по их поступкам, а не доверяют своим личным впечатлениям. Однако им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под постоянным самоконтролем. При чтении художественных произведений и (или) просмотре фильмов такие студенты чаще следят за действием, чем за переживаниями главных героев. У таких студентов может возникать сложность при прогнозе развития отношений между собеседниками.

Далее следует отметить, что только у 18,57% испытуемых нами зафиксирован очень низкий уровень эмпатических способностей. Такие будущие специалисты с высшим образованием часто затрудняются первыми начать разговор с предполагаемым собеседником и поэтому стараются держаться в стороне от него. Достаточно трудны для них контакты с людьми, которые старше или младше их. По многим вопросам они часто не могут найти взаи-

мопонимания со своим социальным окружением. Эти студенты отдают предпочтение острым ощущениям и спортивным состязаниям. При выполнении разноплановой деятельности они слишком сконцентрированы на себе и поэтому могут быть достаточно продуктивны в индивидуальной работе. Но следует заметить, что они болезненно переносят критику в свой адрес, хотя на нее бурно не реагируют.

Поскольку в нашем исследовании принимали участие представители двух полов, далее рассмотрим их особенности эмпатических способностей. Так, для большинства юношей (57,14 %) характерен заниженный уровень эмпатических способностей, а для большинства девушек (45,71 %) — средний уровень (рисунок 1).

Следовательно, мы можем охарактеризовать юношей данной выборки как переживающих препятствия в установлении контактов с людьми и не совсем «уютно» ощущающих себя в большой компании. Поэтому у юношей мало друзей, они больше ценят в них деловые качества и ясный ум, чем сердечность и душевность.

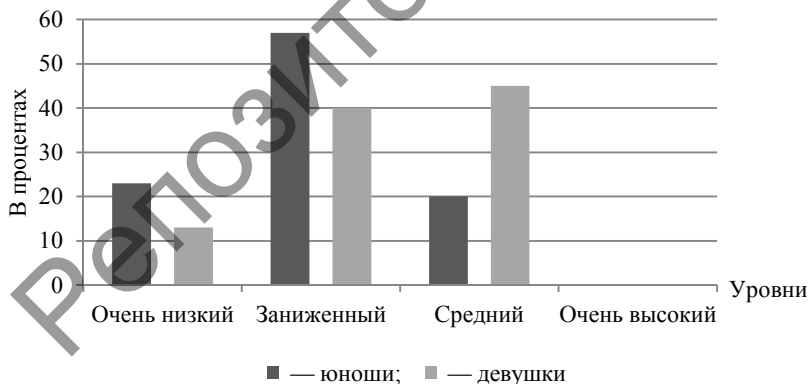


Рисунок 1 — Общий уровень эмпатических способностей у юношей и девушек

Девушек социальное окружение не может назвать «толстокожими», но в то же время они не относятся к числу сильно восприимчивых людей. В общении они внимательны и пытаются понять больше, чем им сказано словами, но при избыточном воздействии чувств партнера по общению могут часто «терять терпение» и «выходить из себя». Они в большинстве своем не высказывают свою точку зрения, если не полностью убеждены, что она будет принята и понята окружающими. Девушки не умеют либо затрудняются прогнозировать будущее развитие отношений между людьми, поэтому есть допустимость того, что действия окружающих оказываются для них порой достаточно непредусмотренными. У них не находит свое проявление «раскованность чувств», что порой может мешать полноценному восприятию людей.

Сравнив средние баллы общего уровня эмпатических способностей у испытуемых двух выборок по анализируемой нами методике В. В. Бойко, мы установили, что у девушек он выше, чем у юношей. Следовательно, мы можем считать установленным тот факт, что девушки могут скорее и правильнее «входить» в психоэнергетическую зону другого человека.

Следует проанализировать показатели отдельных шкал методики В. В. Бойко. Оценки по каждой шкале могут варьировать, согласно ключу методики, от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии. Так, по всей выборке испытуемых студентов показатели компонентов эмпатии распределились в диапазоне от 2,20 до 3,71 у юношей и от 2,89 до 3,94 баллов у девушек, т. е. преобладающим является заниженный уровень (рисунок 2).

Направленность внимания, восприятия и мышления на состояние, проблемы поведения людей, с которыми юноши и девушки общаются, примерно одинаково отражены в двух выборках испытуемых. В данном случае люди привлекают внимание студентов данной выборки своей бытийностью, что позволяет им объективно выявлять их сущность.

Способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими и энергетически к ним подстраиваться несущественно выше у девушек. Эмоциональный канал эмпатии выполняет роль соединяющей части, передатчика от субъекта эмпатии к объекту и обратно.

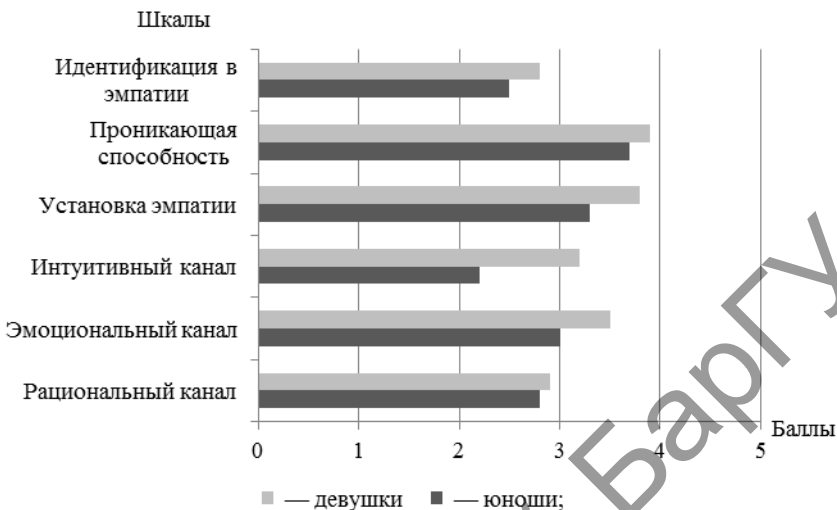


Рисунок 2 — Средние значения выраженности компонентов эмпатии

Интуиция в меньшей степени зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров. Этой способностью обладают девушки.

Установкам, которые благоприятствуют или, наоборот, затрудняют эмпатию, больше склонны девушки, чем юноши. Эффективность способности к эмпатии слабеет, если человек считает неуместным выражать любопытство к другой личности, убеждает себя не отзываться на настроения окружающих людей. Подобные установки резко ограничивают объем эмоциональной отзывчивости и эмпатического осознания. И, напротив, если нет препятствий со стороны установок личности студентов, то различные каналы эмпатии у них действуют динамичней и безошибочнее.

Создать обстановку искренности, сердечности и доверительности больше способны девушки, по сравнению с юношами, так как высокая балльная оценка по шкале «Проникающая способность в эмпатии» способствует информационно-энергетическому обмену партнеров, помогает эмпатическому постижению, содействует эмпатии. И, наоборот, атмосфера напряженности, подозрительности и неестественности препятствует проявлению эмпатии.

Способность поставить себя на место другого человека и понять его на основе сопереживаний наиболее выражена у девушек-студенток. В основе идентификации в эмпатии лежит легкость, подвижность и гибкость эмоций, а также способность к подражанию.

Вычисление критерия различия Манна—Уитни для несвязанных выборок показало наличие статистически значимых различий по шкале «Интуитивный канал эмпатии» ($U = 385$, $p = 0,01$). Следовательно, девушки более эмпатичны и способны в большом преимуществе ситуациях воспринять поведение других людей в условиях недостатка информации о них, основываясь на имеющуюся у них практику и навыки, чем юноши. По остальным шкалам методики (канала эмпатии) и общим уровнем эмпатических способностей статистически значимых различий не было зафиксировано.

Заключение. Согласно проведенному нами исследованию, можно заключить, что по всей выборке испытуемых студентов преобладающим уровнем эмпатических способностей является заниженный. Между тем девушки в большей степени обладают способностью проявлять сочувствие и сопереживание по отношению к другим людям. Это можно объяснить, согласно данным многих исследований (Г. Гейманс, А. Фейнгольд, С. Кросс, Л. Мэдсон, Т. Бендас и др.) тем, что мужчины не хотят демонстрировать свои эмоции, а женщины, наоборот, не стесняются выражать свои эмоциональные реакции; женщины положительные эмоции переживают более ярко, чем мужчины; мужчины подвергаются более жесткой, чем женщины, регламентации со стороны общества по поводу проявления эмоциональных переживаний; женщины превосходят мужчин в области невербальной экспрессии и т. д. [6]. Поэтому возникает потребность в целенаправленной работе, сконцентрированной на формировании и развитии эмпатических способностей у обучающихся (особенно у юношей) в процессе получения ими специальности, так как на современном этапе перед высшей школой стоит задача обеспечить наиболее полное развитие профессиональных и личностных качеств, способностей и интеллектуально-творческих возможностей будущих специалистов с учетом профиля учреждения высшего образования [3; 10].

Список цитируемых источников

1. *Рзаева, Ж. В.* Взаимосвязь аффективного компонента эмпатии и личностных свойств будущих педагогов в процессе прохождения практики / Ж. В. Рзаева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / М. И. Демчук (гл. ред.) [и др.]. — Минск : РИВШ БГУ, 2015. — Ч. 2. — С. 175—183.
2. *Рзаева, Ж. В.* Особенности проявления эмпатии у студентов педагогических и психологических специальностей / Ж. В. Рзаева // Научные труды Республиканского высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под. ред. В. Ф. Беркова. — Минск : РИВШ, 2010. — Ч. 2. Вып. 9 (14). — С. 311 — 316.
3. *Рзаева, Ж. В.* Особенности эмоциональной эмпатии у будущих преподавателей физической культуры / Ж. В. Рзаева, Е. Ф. Нестер, Я. В. Барезнева // Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты физической культуры и спорта : материалы I Междунар. науч.-практ. семинара специалистов сферы физ. культуры и спорта, 17 мая 2013 г., Барановичи, Респ. Беларусь / редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.), И. А. Ножко (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — С. 161—165.
4. *Лабунская, В. А.* Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. — М. : Академия, 2001. — 288 с.
5. *Рзаева, Ж. В.* Формирование эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей с использованием методов активного обучения / Ж. В. Рзаева // Выш. шк. — 2015. — № 5. — С. 38—41.
6. *Бендас, Т. В.* Гендерная психология / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2005. — 431 с.
7. *Пономарева, М. А.* Эмпатия: теория, диагностика, развитие : монография / М. А. Пономарева. — Минск : Бестпринт, 2006. — 76 с.
8. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М. : Филинь, 1996. — 472 с.
9. *Аладьин, А. А.* Особенности эмпатических способностей педагогов, работающих в интегрированных классах / А. А. Аладьин, Ж. В. Рзаева, Л. С. Лобец // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. — Барановичи : РИО БарГУ, 2017. — Вып. 7. — С. 6—15.
10. *Дьяченко, М. И.* Психология высшей школы : учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. Я. Кандыбович. — Минск : Тесей, 1993. — 352 с.

Материал поступил в редколлегию 04.06.2019

Ж. В. Рзаева, К. В. Шакалида

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ ЖЕНЩИН, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА

Данная статья посвящена проблеме психологии женщин, которые занимаются воспитанием детей разного пола, выделены и описаны их личностные черты, представлен их психологический портрет.

Ключевые слова: личность; черта личности; женщины; девочки; мальчики.
Табл. 1. Библиогр.: 2 назв.

Zh. V. Rzaeva, K. V. Sacalia

Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus

FEATURES OF PERSONAL FEATURES OF WOMEN, TO EDUCATE CHILDREN OF DIFFERENT SEXES

This article is devoted to the problem of the psychology of women who are engaged in raising children of different sexes, their personality traits are highlighted and described, presents their psychological portrait.

Key words: personality; personality trait; women; girls; boys.
Table 1. Ref.: 2 titles.

Введение. Говоря о личности человека, мы в действительности называем совокупность черт, описывающих общее направление мыслей, чувств и поведения человека. Личностные черты — это генерализованная сфокусированная нейropsychическая система, обладающая способностью воспроизводить функциональный эквивалент, релевантный множеству стимулов, а также инициировать и регулировать устойчивые формы адаптивного и экспрессивного поведения [1]. Поскольку в современной психологической литературе практически отсутствуют исследования, направленные на выявление личностных черт у женщин, занимающихся воспитанием детей разного пола, нами была проведена такая работа.

Основная часть. Выборку испытуемых составили 90 женщин в возрасте от 19 до 47 лет Брестского региона, которую мы разделили на три группы: 1) матери дочерей; 2) матери сыновей; 3) матери детей разных полов. В качестве диагностического инструментария нами использована методика «Психодиагностический тест» В. Мельникова и Л. Ямпольского, предназначенная для изучения структуры личности в границах определенных факторов [1; 2]. Статистический анализ формализованной информации проводился с помощью пакетов прикладных программ Excel 7.0 и Statistica 6.0. Нами был использован *t*-критерий Стьюдента, который позволяет проверить равенства средних значений в двух выборках.

Мы выявили, что у женщин, воспитывающих дочерей, показатели по шкале «Невротизм» являются достаточно высокими. Им свойственны высокая тревожность, чувство беспокойства и боязливости, склонность к опасениям, предельная нерешительность. Они очень чувствительны и восприимчивы. Таких женщин характеризует неуверенность в своих силах, стремление к методичности действий и поступков, стандартный образ жизни и педантичность. Их отличительной особенностью является довольно высокое чувство долга и обязательности (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Выраженность черт личности по методике «Психодиагностический тест» В. М. Мельникова и Л. Т. Ямпольского, %

Шкала методики	Матери дочерей	Матери сыновей	Матери дочерей и сыновей
Невротизм	9,82	7,90	8,83
Психотизм	6,76	6,08	5,38
Депрессия	7,18	7,61	6,93
Совестливость	7,52	8,31	7,75
Расторженность	5,44	5,50	6,07
Общая активность	6,07	5,33	6,59
Робость	7,50	8,15	6,89
Общительность	6,88	7,90	8,75
Эстетическая впечатлительность	6,67	7,61	6,85

Окончание таблицы 1

Шкала методики	Матери дочерей	Матери сыновей	Матери дочерей и сыновей
Женственность	8,50	8,90	9,00
Психическая неуравновешенность	8,33	7,65	7,50
Асоциальность	4,16	4,96	5,77
Интроверсия	8,54	5,96	6,42
Сензитивность	6,59	8,02	7,19

У женщин, занимающихся воспитанием мальчиков, а также одновременно девочек и мальчиков, показатели по шкале «Невротизм» менее выражены. Их характерологическими особенностями являются сдержанность и естественность, энергичность, инициативность, амбициозность, склонность к конкурированию и соревнованию. Их отличает обстоятельность и здравомыслие, высокая строгость к себе.

Показатели по шкале «Психотизм» в большей степени нашли свое проявление среди женщин, воспитывающих только девочек и только мальчиков. Их можно охарактеризовать как уравновешенных, они не «афишируют» свои чувства и эмоции, спокойно принимают критику и замечания в свой адрес, но лишь в случае, если они не слишком непомерны. По многим проблемам у них есть своя точка зрения, которой они придерживаются. В большинстве своем они склонны скорее к взаимодействию и компромиссам, чем к противоборству.

Менее высокие показатели по шкале «Психотизм» установлены у женщин, воспитывающих одновременно и мальчиков, и девочек. Они аккуратны, обязательны, добросовестны и миролюбивы, не предрасположены к зависти и противоборству, с охотой подчиняются руководству и авторитету, не демонстрируют упрямство и тщеславие. Пассивны и беспомощны, требуют к себе постоянного внимания и заботы.

Шкала «Депрессия» преобладает у женщин, воспитывающих мальчиков, и у женщин, воспитывающих девочек. Их можно отнести к числу старательных, совестливых и верных людей. Они

бывают чрезвычайно неуверенными, не способными к принятию ответственных решений, не уверенными в себе. Специфическая их особенность заключается в тоскливом настроении, угнетенном состоянии и мрачности. Вместе с тем за внешним обликом изолированности и недостигаемости таятся чувствительность и сердечность по отношению к окружающим людям.

Далее следует отметить, что у женщин, воспитывающих одновременно и мальчиков, и девочек, данные по шкале «Депрессия» слабее проявляются. Они оптимистичны, решительны, уверены в своих силах, с готовностью принимают участие в работе, требующей предприимчивости и самостоятельности. Их отличительной особенностью является импульсивность, которая часто и есть причина невыполненных обещаний, двойственности и неосновательности.

Данные по шкале «Совестливость» наиболее сильно выражены у женщин, воспитывающих мальчиков. Они руководствуются чувством долга, с уважением относятся к моральным нормам, всегда пунктуальны и аккуратны в делах, во всем предпочитают последовательность, отличаются ответственностью и добросовестностью.

Среди женщин, воспитывающих одновременно и мальчиков, и девочек, а также у женщин, воспитывающих девочек, результаты по шкале «Совестливость» не так сильно находят свое проявление, как у женщин, которые занимаются воспитанием только мальчиков. Это дает основание говорить об этих женщинах как о добропорядочных, требовательных к себе и окружающим. Порой они желают поступать согласно со своей честью и совестью, но случаются и отступления от установленных в обществе нравственных правил.

Данные по шкале «Расторможенность» особенно ярко находят свое проявление среди женщин, которые воспитывают и сыновей, и дочерей одновременно. Этих женщин можно охарактеризовать как импульсивных и несдержанных, не умеющих или не желающих подавлять свои желания. Это любители острых эмоциональных переживаний. Они — хорошие собеседники, раскрепощены в общении, с удовольствием и легкостью участвуют в коллективных мероприятиях.

Менее выражены показатели по данной шкале среди женщин, воспитывающих дочерей, и женщин, воспитывающих сыновей. Они обычно проявляют спокойствие и разборчивость в ситуациях

и начинаниях, с любопытством смотрят на все новое и необычное, но не следует утверждать, что это увлекающиеся натуры. В некоторых ситуациях демонстрируют упрямство и несговорчивость.

Полученные данные по шкале «Общая активность» свидетельствуют о том, что она больше выражена у женщин, которые воспитывают мальчиков и девочек одновременно. Этим женщин можно отнести к числу решительных и деловых, прекрасно адаптирующихся к условиям различного рода жизни и деятельности, обладающих хорошими исполнительскими способностями.

Не так сильно выражена данная шкала у женщин, которые воспитывают только девочек и только мальчиков. Из этого следует, что они отдают предпочтение однообразным видам деятельности, не стремятся к достижениям и успехам. Они избегают выполнения дополнительных поручений, охотно перекадывают ответственность и работу на других людей.

Более высокие показатели по шкале «Робость» зафиксированы у женщин, воспитывающих сыновей. Они стеснительны и трусливы, стараются избегать опасных ситуаций. Непредусмотренные ситуации воспринимают с волнением. Круг знакомых и друзей у них невелик.

Не такие высокие показатели по шкале «Робость» продемонстрировали женщины, которые воспитывают одновременно и мальчиков, и девочек, а также женщины, воспитывающие дочерей, по сравнению с предыдущей подгруппой испытуемых. Они смелы и решительны. Как правило, перед тем, как принять решение, всецело взвешают все «плюсы» и «минусы». Не испытывают трудностей в общении, им не составит усилий установить контакт с незнакомым человеком, в коллективе они приверженцы «золотой середины».

Показатели по шкале «Общительность» выше у женщин, воспитывающих одновременно и мальчиков, и девочек, а также у женщин, воспитывающих мальчиков. Их отличает безграничная активность во всем, инициативность, постоянное желание двигаться вперед и добиваться поставленных целей. Они отдают предпочтение динамичной деятельности, стремятся быть на виду и во все вмешиваться. Обладают организаторскими способностями и лидерскими качествами.

Данные по этой шкале менее выражены у женщин, воспитывающих девочек. Они довольно общительны, добры и заботливы,

чувствуют себя хорошо уютно и в большой шумной компании, и в одиночестве. Стремятся постоянно расширить круг своих знакомых, в основном ориентируются на поддержание тесных эмоциональных связей с небольшой группой друзей.

По шкале «Эстетическая впечатлительность» испытуемые продемонстрировали приблизительно одинаковые данные. Их отличительными особенностями является критичность мышления, они с опаской относятся к нестандартным жизненным ситуациям, в меру чувствительны и утончены, имеют хороший художественный вкус, в равной степени руководствуются как логикой и разумом, так и эмоциями.

Приблизительно одинаковые результаты зафиксированы по шкале «Женственность» у всех женщин. Однако наиболее ярко находит свое проявление женственность среди женщин, воспитывающих и мальчиков, и девочек одновременно. Поэтому мы можем говорить о них как о чувствительных, склонных к волнениям по пустякам, уступчивых и скромных в поведении. Чаще всего они лишены покоя по причине личных проблем, склонны к самоанализу и самокритике. Они пассивны, зависимы, избегают соперничества, легко уступают и подчиняются, с удовольствием принимают помощь и поддержку.

Более высокие показатели отмечены по шкале «Психическая неуравновешенность» у женщин, воспитывающих дочерей. Это указывает на их повышенную тревожность, потерю контроля над собой и небольшую дезорганизацию поведения. Таких женщин окружающие характеризуют как напряженных, нервных, конфликтных, порой даже упрямых и эгоистичных. Недостаток конформности и дисциплины — наиболее частая внешняя характеристика их поведения.

Среди женщин, воспитывающих одновременно и мальчиков, и девочек, а также женщин, воспитывающих мальчиков, отмечены менее низкие баллы по данной шкале. Это может свидетельствовать об отсутствии внутренней напряженности, свободе от конфликтов, удовлетворенности собой и своими успехами, готовности следовать нормам и требованиям общества.

Показатели по шкале «Асоциальность» несколько выше проявляются у женщин, которые воспитывают и мальчиков, и девочек одновременно. Они малочувствительны к похвале и наказаниям.

Их отличает большая любовь к чувственным наслаждениям и удовольствиям, причем стремление к наслаждениям и острым ощущениям сильнее всяких ограничений. Они стремятся к немедленному, безотлагательному удовлетворению своих желаний, не считаясь с обстоятельствами и мнением окружающих. Критику и замечания они воспринимают болезненно и испытывают враждебные чувства по отношению к тем лицам, которые эту критику высказывают.

Более низкие балльные оценки зафиксированы по шкале «Асоциальность» у женщин, воспитывающих только мальчиков и только девочек. Это указывает на повышенную идентификацию с социальными нормами, уступчивость, скромность, зависимость и возможную ограниченность круга интересов женщин этих подгрупп. Они в большинстве своем малоактивны, скованны, робки, мягки, довольствуются доступным и имеющимся. В деятельности им не хватает напористости и упорства, особенно в достижении сугубо личных целей. Они покорны, уступчивы, чрезмерно легко соглашаются с властью и авторитетом, всегда готовы выслушать и принять совет от старшего или опытного человека, собственная активность деятельности у них недостаточна.

Высокие балльные оценки по шкале «Интроверсия» продемонстрировали женщины, которые воспитывают девочек. Это указывает на то, что у них есть затруднения в контактах, присутствует стремление к видам деятельности, не связанным с широким кругом общения. Интровертированные женщины в ситуациях вынужденного общения легко дезорганизуются, не умеют выбрать адекватную линию поведения, держатся то скованно, то излишне развязно, нервничают, легко теряют душевное равновесие. Возможно, по этой причине они стараются сохранять дистанцию во взаимоотношениях.

Недостаточно высокие показатели по шкале «Интроверсия» отмечены среди женщин, которые занимаются воспитанием мальчиков, и у женщин, занимающихся воспитанием мальчиков и девочек одновременно. Такие данные обычно характерны для женщин экстравертированных, активных, честолюбивых, стремящихся к общественному признанию, лидерству, не стесняющихся, когда на них обращают внимание, не испытывающих затруднений в общении, установлении контактов, охотно берущих на себя главенствующие роли во взаимоотношениях с окружающими. Они обладают боль-

шой социальной ловкостью, живой речью, высокой активностью, умело оценивают взаимоотношения в коллективе и умеют использовать других людей для достижения своих собственных целей. Способны придать большое значение социальному успеху, всеми способами добиваются общественного признания своих личных заслуг, чем могут вызвать недовольство со стороны тех людей.

По шкале «Сензитивность» зафиксированы достаточно высокие баллы у женщин, воспитывающих мальчиков. Это может указывать на их тонкую духовную организацию, чувствительность, ранимость, артистичность, художественное восприятие окружающей действительности. Они не переносят грубых слов, грубых людей и грубой работы, мягки, женственны, погружены в мир фантазий, любят стихи и музыку. Хотя в поведении они учтивы, вежливы и деликатны, стараются не причинять другим людям неудобств, особой любовью коллектива они не пользуются, поскольку часто вносят дезорганизацию и разногласия в целенаправленную, налаженную групповую деятельность, мешают группе идти по реалистическому пути, отвлекают членов группы от основной деятельности.

У женщин, воспитывающих дочерей и сыновей одновременно, а также у женщин, воспитывающих только дочерей, обнаружены недостаточно высокие показатели шкале «Сензитивность». Они эмоционально зрелы, не склонны к фантазиям, мыслят трезво и реалистично. Их интересы ограничены и однотипны, субъективные и духовные ценности их не особо интересуют, искусство не увлекает, наука кажется скучной, чрезмерно абстрактной и оторванной от жизни. В своем поведении они руководствуются надежными, реально ощутимыми ценностями, без личной выгоды ничего не делают. Успехи других людей и собственные оценивают по материальному достатку и служебному положению. Хотя в общении им не хватает деликатности и тактичности, они пользуются симпатией, уважением, их грубость и резкость зачастую не обижают, а притягивают к себе людей, в них видят не проявления озлобленности, а прямоту и откровенность.

Вторичная математическая обработка полученных результатов исследования позволила нам установить статически значимые различия:

1) по шкале «Невротизм» между женщинами, воспитывающими мальчиков, и женщинами, воспитывающими девочек ($t = 2,8$ при $p \leq 0,01$);

2) по шкале «Общительность» между женщинами, воспитывающими девочек, и женщинами, воспитывающими и девочек, и мальчиков ($t = 2,8$ при $p \leq 0,01$);

3) по шкале «Асоциальность» между женщинами, воспитывающими девочек, и женщинами, воспитывающими и девочек, и мальчиков ($t = 2,9$ при $p \leq 0,01$);

4) по шкале «Сензитивность» между женщинами, воспитывающими мальчиков, и женщинами, воспитывающими девочек ($t = 3,3$ при $p \leq 0,01$).

Заключение. Согласно результатам проведённого исследования, мы можем констатировать, что у всех женщин достаточно выражены показатели по следующим шкалам используемой нами методики: женственность, эстетическая впечатлительность, самоконтроль и эмоциональная неустойчивость. Общим для женщин, которые занимаются воспитанием только мальчиков и только девочек, является доминирование показателей по шкалам «Психотизм» и «Депрессия». Для женщин, которые занимаются воспитанием сыновей и разнополых детей, — преобладание показателей по шкалам «Привязанность» и «Общительность». Особенностью матерей только дочек является преобладание балльных оценок по шкалам «Невротизм», «Обособленность», «Интроверсия», «Психологическая неуравновешенность». Отличительной особенностью личности матерей сыновей является доминирование данных по шкалам «Сензитивность», «Робость» и «Совестливость». Матерей детей двух полов отличает преобладание показателей по шкалам «Экстраверсия», «Общая активность», «Асоциальность» и «Расторможенность».

Женщины, которые воспитывают только девочек, более чувствительны и тревожны, легче адаптируются в социуме по сравнению с женщинами, у которых в семьях воспитываются дети двух полов. Они более коммуникативны и менее сензитивны, чем женщины, воспитывающие только сыновей.

Список цитируемых источников

1. Ракович, Н. К. Практикум по психодиагностике личности : дидакт. материалы / Н. К. Ракович. — Минск : БГПУ им. М. Танка, 2002. — 248 с.
2. Либин, А. В. Дифференциальная психология. На пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. — М. : Смысл, 1999. — 532 с.

Материал поступил в редколлегию 09.06.2019

Е. В. Сергеева

*Государственное учреждение образования «Гимназия № 5 г. Барановичи»,
Барановичи, Республика Беларусь*

СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

На примере опыта работы педагога-психолога представлена одна из форм организации работы с семьёй в учреждении образования. Особое значение отведено роли семейного воспитания в вопросах профилактики девиантного поведения учащихся. Материалы могут быть использованы психологами, учителями, классными руководителями, преподавателями и студентами учреждений образования.

Ключевые слова: девиантное поведение; профилактическая работа; семейный клуб; тренинговое занятие.

Библиогр.: 5 назв.

E. V. Sergeeva

*State educational institution Gymnasium № 5 of Baranovichi, Baranovichi,
Republic of Belarus*

FAMILY CLUB AS A FORM OF FAMILY INTERACTION AND EDUCATION INSTITUTIONS FOR PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF STUDENTS

On the example of the work experience of a teacher-psychologist, one of the forms of organizing work with a family in an educational institution is presented. Particular importance is given to the role of family education in the prevention of students' deviant behavior. Materials can be used by psychologists, teachers, class teachers, teachers and students of educational institutions.

Key words: deviant behavior; preventive work; family club; training lesson.

Ref.: 5 titles.

Введение. Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед обществом сегодня, безусловно, является поиск путей снижения роста правонарушений среди учащейся молодежи и повышения эффективности их профилактики.

Наиболее существенной причиной правонарушений несовершеннолетних являются недостатки в их нравственном воспитании. Следовательно, предупреждение правонарушений лежит, прежде всего, в педагогизации различных сфер нравственного воздействия в процессе воспитания детей и подростков. Возрастные особенности несовершеннолетних требуют психологически и методически грамотного подхода к этому контингенту.

Основная часть. Лучшая профилактика противоправного поведения — целенаправленно организуемое с четким определением средств, форм и методов воспитания воздействие. Причем предупредительные возможности воспитания намного эффективнее других средств сдерживания, так как меры правовой профилактики, как правило, несколько запаздывают и начинают действовать тогда, когда поступок совершен. Чтобы «срабатывали» правовые меры предупреждения, они должны быть включены в сознание учащегося, стать частью его убеждений, опыта, что можно достичь путем целенаправленного воспитательного воздействия [5, с. 38].

Ранняя профилактическая деятельность необходима в работе со всеми возрастными группами учащихся, но в современных условиях основной акцент мы делаем на профилактике отклоняющегося поведения детей младшего школьного возраста.

Данный вывод обусловлен многочисленными фактами в реальной жизни, когда приходится применять кардинальные меры по лишению родителей их прав в отношении детей старшего подросткового возраста со сформировавшимся стилем поведения и отношения к окружающей среде. В таких ситуациях приходится подростка включать в сложный реабилитационный процесс, расходовать максимальные ресурсы и не всегда получать положительный результат работы [2, с. 143].

Очень часто причины девиантного поведения несовершеннолетних кроются в семье. Семья является одним из важнейших институтов ранней социализации. В семье ребенок усваивает наиболее фундаментальные, базисные ценности, нормы, поведенческие стереотипы, формируется эмоциональная сфера его психики.

Работа с семьей на современном этапе усложнилась и требует новых форм и методов, новых подходов. Одной из ведущих форм

воспитательно-профилактической работы является организация совместной деятельности учащихся и родителей.

Для того чтобы родители имели реальную возможность оценить свои взаимоотношения с детьми, потренироваться в интерпретации детских проблем, отработать на практике различные навыки взаимоотношений, нами создан семейный клуб «Счастливая семья». Он дает возможность родителям познакомиться с причинами возникновения различных нарушений развития и поведения детей, открыто обсуждать различные проблемы взаимоотношений с детьми, получать квалифицированную помощь по вопросам обучения, особенностей развития и воспитания учащихся.

Семейный клуб является самостоятельным, некоммерческим объединением взрослых (законных представителей учащихся) и детей, основанным на общности их интересов. Клуб действует на основе Устава, в соответствии с Уставом гимназии и принципами самоуправления в гимназии. Функции клуба: познавательная функция — получение знаний становится инициативой самого человека, упор делается на самообразование; коммуникативная функция — это общение в рамках клуба. Доброжелательная среда формируется добровольным объединением по интересам; преобразовательная функция — это творческий подход в решении возникающих проблем. Заседания клуба проводятся один раз в месяц, в шестой школьный день. Цель работы клуба — преобразование воспитательной ситуации в семье путем просвещения и обучения родителей, расширения имеющегося у них педагогического опыта и приобретения новых знаний, которые будут способствовать качественному изменению отношений в семье.

Задачи работы клуба «Счастливая семья» заключаются в оказании помощи родителям стать компетентными, т. е. знать цели воспитания и пути их достижения; в обучении родителей умению анализировать свои воспитательные воздействия на ребенка и их последствия. На занятиях мы способствуем улучшению детско-родительских отношений и формированию навыков эффективного взаимодействия.

Форма работы семейного клуба — тренинг взаимодействия родителей и детей. Темы тренинговых занятий разработаны с учетом запросов, потребностей родителей и детей: «Мы — одна команда», «Навстречу друг к другу», «Общаемся вместе», «Тропинка любви», «Радость воспитания», «Поощрение и наказание»,

«Пойми меня», «Я и мой ребёнок: эффективное взаимодействие», «Наша дружная семья» [1; 3; 4, с. 13].

В рамках занятий активно применяем игровые методы. Это требование продиктовано необходимостью создания постоянного поддерживающего «фона» для детей, оптимальных психологических условий для успешного развития их личности. Главное условие — проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Тренинговые занятия всегда завершаются позитивным эмоциональным настроем.

Мы считаем, что работа с семьей должна быть направлена на формирование её ресурсов, помогающих воспитанию у детей и подростков законопослушного, успешного и ответственного поведения.

Меры профилактической работы с родителями должны быть нацелены на повышение их психолого-педагогической компетентности, правовой культуры, формирование ресурсов и навыков преодоления стрессовых ситуаций, на устранение факторов риска развития социально-психологической дезадаптации и психологическую поддержку семей, входящих в группу риска.

Заключение. Окружающая социальная микросфера, психологический климат в семье, условия воспитания, взаимоотношения с родителями отражаются на детях.

Список цитируемых источников

1. *Даринская, В. М.* Успех на вырост. Секреты семейного воспитания / В. М. Даринская. — СПб. : Речь, 2010. — 94 с.
2. *Истратова, О. Н.* Справочник психолога начальной школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 443 с.
3. *Плахова, Т. В.* Ты — семьянин : учеб.-метод. пособие / Т. В. Плахова. — Минск : Акад. последиплом. образования, 2006. — 78 с.
4. *Рязанцева, Т.* Родительская любовь. Тренинг для родителей / Т. Рязанцева // Шк. психолог. — 2000. — № 7. — С. 13.
5. *Стурова, М. П.* Девиантное поведение несовершеннолетних как педагогическая проблема / М. П. Стурова // Педагогика. — 1999. — № 7. — С. 38—41.

Материал поступил в редколлегию 20.10.2018

Е. С. Слепович, А. М. Поляков

Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В статье обосновывается эффективное сотрудничество детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) со своими сверстниками и взрослыми как важнейшее условие эффективности инклюзивного образования. Подчеркивается необходимость построения развивающего сотрудничества с ребенком, которое должно соответствовать задачам его социализации и быть адекватным его зоне ближайшего развития. Описан ряд проблемных позиций, без рассмотрения которых представляется невозможным продуктивное внедрение в практику идеи инклюзии.

Ключевые слова: зона ближайшего развития; дети с ОПФР; инклюзивное образование; сотрудничество; социализация.

Библиогр.: 9 назв.

E. S. Slepovich, A. M. Polyakov

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF DEVELOPING COOPERATION

The problem of cooperation of children with developmental disabilities with their peers and adults is considered in the article as the most important condition for the effectiveness of inclusive education. It emphasizes the need to build developmental cooperation with the child, which should correspond to the tasks of its socialization and be adequate to its zone of proximal development. A number of problematic positions have been identified, without consideration of which it seems impossible to implement the idea of inclusion into practice productively.

Key words: zone of proximal development; children with developmental disabilities; inclusive education; cooperation; socialization.

Ref.: 9 titles.

Введение. Центральной проблемой инклюзивного образования является проблема сотрудничества детей с ОПФР со своими сверстниками и взрослыми. Важнейшей задачей помощи ребенку с ОПФР является построение такого взаимодействия с ним, которое будет способствовать (а не препятствовать) его психическому развитию, иными словами, будет развивающим. Это в равной мере касается психологической коррекции, осуществляемой психологом, коррекционного обучения, в котором участвует педагог, и повседневного взаимодействия с ребенком его родителей и других детей.

Л. С. Выготский указывал на значимость сотрудничества ребенка с другими людьми для развития высших (сознательных) форм активности [1]. По сути, сотрудничество ребенка со взрослым представляет собой первичную форму существования высших функций [1—3]. На это особо обращает внимание Г. А. Цукерман: «Можно не соглашаться с тем, что писал Выготский, но он утверждал именно это: “Всякая высшая психическая функция была <...> прежде социальным отношением двух людей!” Иными словами, социальные отношения, взаимодействия — это не пространство или условия развития, а сама плоть интерпсихической функции: то, что существует лишь между людьми, не принадлежа никому из них. Интерпсихическое не появляется в отношениях, а является этим отношением! Такое прочтение Выготского помогает избежать еще одного упрощения: не всякое взаимодействие, в которое включен ребенок, автоматически создает интерпсихическую форму высшей психической функции. Это возможно лишь там, где намерения ребенка и взрослого пересекаются в теле знака, символа или орудия» [2, с. 63].

Н. Н. Вересов, ссылаясь на Л. С. Выготского, отмечает: «Взаимодействие людей определяет взаимодействие функций» [3, с. 125]. Продолжая данную мысль, можно утверждать, что системное строение и сложность высших психических функций, функций сознания задается их социальной природой. В социальной ситуации развития, которая складывается к началу возрастного периода, ребенок и другие люди, с которыми он вступает в отношения, берут на себя разные функции. И дело не только и не столько в том, что уровень развития функций взрослого или сверстников оказывается бо-

лее высоким, нежели самого ребенка, сколько в том, что функции оказываются содержательно разделенными и вплетенными в субъект-субъектные отношения. Например, взрослый (или другой ребенок) осуществляет функцию планирования и контроля, ребенок — исполнения, взрослый выполняет задачу логического структурирования материала, ребенок — запоминания, взрослый — придания смысла, ребенок — эмоционального переживания, взрослый — целеобразования, ребенок — целеполагания и реализации, взрослый — объяснения, ребенок — понимания и т. д. При этом в различных ситуациях распределение функций может обращаться. Таким образом, исходной проблемой формирования высших психических функций, становления сознания ребенка, а следовательно, и развивающего взаимодействия с ним в условиях инклюзивного образования является проблема построения совместности, сотрудничества или взаимодействия с другими людьми.

Основная часть. Чтобы совместное обучение в условиях инклюзии было развивающим, необходимо определенным образом выстроить сотрудничество его субъектов. Однако построение такого сотрудничества в инклюзивном образовании — задача крайне сложная.

Мы ставим перед собой цель наметить ряд проблемных позиций, без рассмотрения и разработки которых, на наш взгляд, не представляется возможным продуктивное внедрение в практику современного образования идеи инклюзии.

Теоретический анализ заявленной проблемы осуществляется в рамках методологии культурно-исторической психологии, которая исторически послужила основой становления специальной психологии и специального образования.

В отношении проблемы развивающего сотрудничества в условиях инклюзивного образования мы выделили пять взаимосвязанных позиций.

Первая позиция. Как правило, обосновывая преимущества инклюзивного образования, отмечают его вклад в социализацию детей с ОПФР. В то же время, поскольку такое образование является совместным для детей с разными типами развития, важно, чтобы оно было социализирующим и развивающим не только для детей

с ОПФР, но и для нормально развивающихся детей. Из этого вытекает необходимость организации такого взаимодействия специалистов (учителей, воспитателей, дефектологов, психологов, тьюторов) и родителей с детьми и детей друг с другом, которое не было бы ущербным ни для одной из сторон.

Ситуация совместного обучения зачастую порождает различные проблемы в социальных отношениях. Причем это не только проблемы принятия аномально развивающегося ребенка нормально развивающимися сверстниками. Среди такого рода проблем могут быть и менее очевидные, скрытые, но от этого не менее значимые. Они могут быть обусловлены установками детей с ОПФР и их родителей, связанными с ожиданием неприятия окружающими, провокацией агрессии, требованием (не ожиданием) помощи и др.

Однако проблемы развивающего и социализирующего сотрудничества в условиях инклюзии затрагивают не только проблему межличностных отношений, но и самого качества, содержания и форм взаимодействия. В этом плане возникает ряд вопросов. Как должно строиться взаимодействие ребенка с ОПФР со сверстниками, чтобы он научился ориентироваться в человеческих отношениях и понимать намерения, чувства, состояния, мысли, отношения других людей? Каким должно быть сотрудничество нормально развивающихся детей с ребенком с ОПФР, чтобы оно способствовало принятию такого ребенка и обеспечивало развитие у них коммуникации и социальной компетентности? Каким должно быть взаимодействие, чтобы максимально учитывать и использовать потенциал развития каждого ребенка, который различается у разных детей?

Все эти вопросы затрагивают проблему ориентации ребенка на взрослого (другого ребенка) и взрослого на ребенка при совместном осуществлении высших функций, что предполагает осознание ими не только собственных действий, намерений, потребностей и пр., но и действий, намерений, состояний своего партнера. В противном случае ребенок не сможет воспользоваться помощью последнего, а взаимодействие перестанет быть развивающим.

Помощь взрослого, рассматриваемая в современной психологии посредством понятия «скаффолдинг» (англ. *scaffolding* *строительные леса*), введенного Дж. Брунером [4; 5], только тогда может быть принята ребенком, когда она им осознается. При осуществлении «разделенной на двоих» функции складывается ситуация, в которой в сознание ребенка попадает собственная и чужая активность (и возможно ее смысл), собственная и чужая субъектность на фоне неспособности самостоятельного выполнения функции или действия. Л. С. Выготский в этом контексте пишет об «осмысленном подражании» ребенка, т. е. о том, что ребенок способен воспроизводить лишь те формы активности и в той мере, в какой они доступны его осознанию или осмыслению [1].

Вторая позиция состоит в необходимости учитывать в инклюзивном образовании индивидуальные возможности развития каждого ребенка, как нормально развивающегося, так и имеющего ОПФР.

За этой позицией стоит идея Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка [1], которая активно разрабатывалась и продолжает разрабатываться его последователями [2; 3]. Зона ближайшего развития, раскрывая возможности конкретного ребенка, проявляется в сотрудничестве со взрослым или другим ребенком. Она обозначает совместное пространство сознания ребенка с другим человеком, в котором происходит обучение и совершается развитие. Обучение, по Л. С. Выготскому, чтобы быть развивающим, должно строиться в зоне ближайшего развития. Именно в ее пределах взрослый ставит перед ребенком конкретные задачи, связанные с его социализацией.

Здесь важным является соблюдение двух условий. Первое состоит в том, что это должны быть именно задачи, представленные в сознании самого ребенка как задачи. Ребенок должен осмысленно к ним относиться и понимать их цели, требования и условия, а также принять их, т. е. согласиться строить свою деятельность в соответствии с ними. В противном случае помощь превращается в дрессуру бессмысленных для ребенка навыков. Второе условие — задачи должны быть доступными для решения с помощью взрослого или другого ребенка и в то же время недоступными для само-

стоятельного решения. Только так формируется и поддерживается внутренняя мотивация к соответствующей активности, только так может происходить поступательное движение в овладении ею.

Соблюдение этих условий требует индивидуальной дифференциации взаимодействия педагога с детьми с учетом их потенциала. Педагог должен иметь возможность подстраивать способы помощи ребенку, форму и темп обучения под уровень и возможности психического развития каждого ребенка.

В условиях инклюзивного образования разброс индивидуальных уровней развития и потенциальных возможностей становится особенно велик, реализовать данное требование развивающего обучения в условиях существующей классно-урочной системы с жесткой регламентацией форм, методик преподавания, темпов освоения материала, оценок уровня знаний детей становится практически невозможно. Иными словами, инклюзивное образование должно быть гибким, другим оно быть не может.

Третья позиция вытекает из предыдущей и определяет требования к специалистам, работающим с детьми в условиях инклюзивного образования (воспитателям, учителям, психологам, дефектологам, тьюторам).

Педагог, работающий с детьми, имеющими различные возможности развития, должен уметь работать в «широком диапазоне». Речь идет не только о том, что у него должны быть знания и компетенции, необходимые как для образования детей с нормальным развитием, так и детей с ОПФР. В условиях инклюзии необходимо научиться гибко выстраивать взаимодействие одновременно с разными детьми, с одной стороны, организуя их сотрудничество друг с другом, с другой — обучая каждого из них в зоне ближайшего развития. Последнее требует от специалиста умения оценивать реальный уровень и потенциал развития ребенка, постановки задач различной сложности и оказания помощи различной интенсивности в их решении.

Четвертая позиция касается содержания обучения в условиях инклюзивного образования.

В этом плане некоторым ученым, точку зрения которых мы разделяем, представляется наиболее существенным обучение двум

основным составляющим субъектности — сотрудничеству (коммуникации, общению) с другими людьми и умению проектировать и осуществлять собственную деятельность [6—8]. Последнее включает умение создавать замысел, планировать, учитывать предметные условия, удерживать цель в сознании, осуществлять контроль и оценку деятельности. Способность к сотрудничеству включает в себя не только владение способами и средствами коммуникации, но и, что более важно, умение понимать и учитывать в деятельности субъектную позицию другого человека (его отношения, намерения, мысли, чувства и др.) [7; 9]. Полноценное сотрудничество предполагает понимание его участников, что люди уникальны и различны, и умение учитывать это в своей деятельности.

Возвращаясь к идее инклюзивного образования в указанном контексте, мы приходим к выводу о том, что, с одной стороны, совместное обучение детей с различным уровнем и потенциалом развития не может быть эффективно, если оно центрировано на освоении определенного предметного содержания, на формировании определенных знаний, умений, навыков, так как каждый ребенок обладает своими уникальными возможностями в овладении ими и своими уникальными интересами. С другой стороны, если в образовании сместить акцент на обучение сотрудничеству и самоорганизации деятельности, на формирование субъектности, то инклюзия может стать двигателем общего образования, поскольку: а) раскрывает недостатки существующей современной системы образования (жесткая регламентированность, ориентация на нормативы и стандарты, использование тестов и пр.); б) позволяет создать условия, способствующие развитию отмеченных составляющих субъектности не только у детей с ОПФР, но и у нормально развивающихся детей. Однако, как отмечалось выше, это возможно лишь при условии изменения форм и характера сотрудничества как между взрослым и ребенком, так и между самими детьми. В этом отношении принятие инаковости и нестандартности ребенка с ОПФР может стать условием развития сотрудничества и понимания себя нормально развивающимися детьми и взрослыми.

Однако при ориентации на развитие субъектности в условиях инклюзивного образования все-таки остается вопрос о необходи-

мости освоения хотя бы в минимальном объеме содержания различных предметов и формирования необходимых знаний, умений, навыков. Если полностью исключить из обучения требование овладения ими, не получим ли мы на выходе людей, которые не имеют даже элементарных условий для сотрудничества и творчества? Чтобы этого избежать, мы полагаем, что необходимо в образовании изменить соотношение между развитием субъектности и формированием знаний, умений, навыков. Овладение последними следует сделать средством и материалом для первого, а не превращать в самоцель.

Пятая позиция затрагивает изменения в организации обучения.

Для того чтобы у педагога была возможность организовать полноценное взаимодействие между детьми и индивидуально ориентированную поддержку каждого ребенка, в инклюзивном классе (группе) должен работать не один учитель (воспитатель). У него должен быть помощник — психолог, тьютор, дефектолог, который не только помогает ребенку с ОПФР, но и, что самое важное, может сотрудничать с учителем (воспитателем). В этом случае вместе они смогут создавать в классе (группе) единое коммуникативное смысловое пространство. Кроме того, это поможет сделать работу в инклюзивном классе более эргономичной, поскольку тяжелый труд будет распределен между специалистами.

Заключение. Подводя итог анализу проблемы инклюзивного образования в контексте развивающего сотрудничества его субъектов, отметим, что последнее является «камнем преткновения», игнорирование которого будет порождать лишь новые и все более сложные проблемы совместного обучения людей с различными возможностями и потребностями.

Очевидной также представляется невозможность решения проблем инклюзии, ограничиваясь полем специального образования. Они требуют коренной перестройки всей системы образования.

Центральной идеей здесь является идея построения осмысленного взаимодействия с каждым ребенком в рамках его зоны ближайшего развития. Из нее вытекает необходимость предоставления возможности педагогу ставить учебные задачи индивидуаль-

ной сложности каждому ребенку и гибко менять их содержание, использовать индивидуальные способы и инструменты помощи, выстраивать взаимно привлекательное и полезное сотрудничество между детьми.

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина // Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 243—432.
2. *Цукерман, Г. А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г. А. Цукерман // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 4. — С. 61—73.
3. *Вересов, Н. Н.* Анализируя понятие переживания: методологические и эмпирические аспекты / Н. Н. Вересов // Научная школа Л. С. Выготского: традиции и инновации, 27—28 июня 2016 г. : материалы Междунар. симпозиума. — М. : ФГБОУ ВЦ МГППУ, 2016. — С. 123—130.
4. *Bruner, J.* Actual Minds, Possible Worlds / J. Bruner. — London : Harvard University Press, 1986. — 222 p.
5. *Bodrova, E.* Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education / E. Bodrova, D. J. Leong. — New Jersey : Pearson, 2007. — 256 p.
6. *Рубцов, В. В.* От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей. Совместность. Творчество. Образование. Школа : круглый стол методолог. семинара под рук. В. В. Рубцова, Б. Д. Эльконина // Культурно-историческая психология. — 2018. — Т. 14, № 3. — С. 5—30.
7. *Поляков, А. М.* Развитие символической функции сознания в субъект-субъектном взаимодействии у школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10. / А. М. Поляков ; БГУ. — Минск, 2018. — 49 с.
8. *Специальная психология : учеб. пособие / под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова.* — Минск : Выш. шк., 2012. — 511 с.
9. *Поляков, А. М.* Развитие субъект-субъектного взаимодействия и опосредствования у ребенка / А. М. Поляков // Системная психология и социология. — 2017. — № 4 (24). — С. 42—52.

Материал поступил в редколлегию 01.05.2019

Н. Б. Соболев

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

ВЛИЯНИЕ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

В данной статье представлены теоретические аспекты изучения признаков, функциональных характеристик дисфункциональных семей и их влияния на развитие и формирование личности ребенка.

Ключевые слова: деструктивная семья; детство; дисфункциональная семья; зависимость; личность; неблагополучная семья; психологическое здоровье; ребенок.

Библиогр.: 8 назв.

N. B. Sobal

Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank, Minsk, Republic of Belarus

INFLUENCE OF A DYSFUNCTIONAL FAMILY ON A CHILD'S PERSONALITY DEVELOPMENT

This article presents the theoretical aspects of the study of signs, functional characteristics of dysfunctional families and their impact on the development and formation of a child's personality.

Key words: destructive family; childhood; dysfunctional family; dependence; personality; dysfunctional family; psychological health; child.

Ref.: 8 titles.

Введение. Становление личности ребенка — это первичный этап формирования индивидуально-психологических особенностей человека. Невзирая на многообразие теоретико-аналитических подходов к трактовке процесса психического становления личности ребенка, все они, так или иначе, рассматривают влияние двух основных факторов развития — биологических и социальных. Фундаментальным социальным фактором, влияющим на развитие личности, является семья. Такие характеристики семьи, как ее состав, структура, коммуникация, влияют на то, как личность фор-

мирует свои взгляды, строит отношения с окружающими. В семье ребенок получает первоначальный жизненный опыт, поэтому важно, в какой семье он воспитывается и растет: функциональной или дисфункциональной.

Основная часть. Семья — основа общества. Рассмотрим несколько определений понятия «семьи». Семья — это социальный институт, который характеризуется устойчивой формой взаимоотношений между людьми, в его рамках происходит основная часть ежедневной жизни людей: сексуальные отношения, деторождение, первичная социализация детей, бытовой уход, образовательное и медицинское обслуживание и т. д.

Семья — это малая группа, которая состоит из лиц, связанных двумя типами отношений: супружество и родительство, обеспечивающая эмоциональную стабильность, личностный рост членов семьи, психологическую и физическую безопасность.

Таким образом, семья есть малая группа. Вместе с тем В. И. Курбатов подчеркивает, что эта группа основана на браке или кровном родстве, Е. И. Холостова акцентирует внимание на важности родительских отношений, Н. Ф. Девицина отмечает, что семья обеспечивает каждому её члену стабильность и безопасность.

В современной научной литературе довольно часто можно встретить понятие «дисфункциональная семья». Наряду с данным понятием присутствуют также такие, как «деструктивная семья», «неблагополучная семья», семья «группы риска», «негармоничная семья». Если исходить из определения дисфункции как какого-либо рода нарушения в нормальном функционировании системы, то можно сделать вывод о том, что дисфункциональная семья — это семья, которая не выполняет своих функций или выполняет их не полностью, т. е. имеет место какое-либо нарушение в ее функционировании или жизнедеятельности.

Для понимания дисфункции семьи мы приведем основные функции семьи, обозначенные А. В. Мудриком [1]:

- 1) семья обеспечивает физическое и эмоциональное развитие личности ребенка;
- 2) семья играет ведущую роль в умственном развитии ребенка, влияет на отношение детей к учебе и определяет ее успешность;

3) семья оказывает влияние на формирование психологического пола ребенка;

4) семья имеет важное значение в овладении человеком социальными нормами;

5) в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации личности;

6) семья играет важную роль в процессе социального развития человека в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на притязаниях человека, помогают ему или мешают искать выходы в сложных ситуациях, адаптироваться к различным обстоятельствам.

Изучением проблем дисфункциональных семей занимались зарубежные и отечественные ученые: М. И. Буянова, А. Я. Варга, И. Ф. Дементьева, В. М. Целуйко и др. Были изучены взаимоотношения между родителями и детьми, влияние родителей на развитие детей; проанализированы различия в воспитании детей в функциональных и дисфункциональных семьях.

Под неблагополучной семьёй В. М. Целуйко понимает такую семью, «в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные» дети» [2].

В наши дни проблема неблагополучных семей довольно часто обсуждается на конференциях, посвященных семье, исследователи и ученые предлагают ряд возможных способов их разрешения. Мы полагаем, что воспитанием будущих и настоящих родителей имеет смысл заниматься постоянно, в том числе на уровне государственных учреждений (в школе, учреждениях высшего образования и других учреждениях образования, медицинских учреждениях, средствах массовой информации), ведь интерес и значение существующего вопроса не снижается.

Согласно В. Сатир [3], здоровыми считаются семьи, в которых: каждый член семьи воспринимается как равный другим; открытость, доверие и честность являются первостепенными; члены семьи поддерживают друг друга; каждый в своей мере несёт ответственность за семью; члены семьи принимают индивидуальные особенности и чувства каждого.

В. Д. Москаленко выделяет следующие признаки функциональной семьи: проблемы осознаются, обсуждаются и решаются; каждый член семьи имеет свою неповторимую ценность, различия в особенностях между членами семьи высоко ценятся; родители делают то, что говорят (их слова имеют вес); поощряется свобода восприятия, мысли, свобода иметь свои личные чувства, желания; члены семьи умеют удовлетворять свои потребности; ролевые функции выбираются членами семьи, а не навязываются (гибкость ролевой позиции); в семье присутствуют совместный отдых и развлечения; ошибки прощаются, на них учатся; поощряется открытое выражение личных чувств и потребностей; конфликты разрешаются открыто; присутствует гибкость семейных правил и законов, есть возможность их обсуждения.

Дисфункциональная семья — это семья, в которой выполнение функций нарушено, что препятствует личностному росту и блокирует потребности самоактуализации членов семьи.

Л. Я. Олиференко [4] говорила о том, что неблагополучная семья — это семья, в которой ребенок переживает дискомфорт, жестокость, насилие, стрессовые ситуации, пренебрежение, голод, т. е. неблагополучие: психическое (подавление личности, угрозы, навязывание асоциального образа жизни и др.), физическое (насилие, жестокие наказания, побои, отсутствие пищи принуждение к заработку денег разными способами), социальное (шантаж, выживание из дома, отбирание документов).

На основе характера эмоциональных связей, степени гибкости и пластичности управления семьей, а также характера взаимодействия семейных подсистем Д. Олсон [5] выделяет следующие типы дисфункциональных структур семьи:

1) несбалансированная семья, характеризующаяся разрозненностью либо чрезмерной эмоциональной связанностью, ригидностью или бессистемностью;

2) коалиционная семья, в которой в рамках подсистем или в отношениях подсистем возникают коалиции, находящиеся в противостоянии, конфронтации, антагонизме друг с другом и нарушающие баланс и жизнедеятельность семьи в целом;

3) дисгармоничная семья с аутсайдерами, чей социометрический статус весьма низкий;

4) семья с «перевернутой иерархией», характеризующаяся инверсией ролей (за ребенком закрепляется статус родителя);

5) распадающаяся семья характеризуется хроническим состоянием высокой конфликтности, прекращением выполнения членами семьи разнообразного спектра ролевых обязанностей и функций;

6) распавшаяся семья — это семья, осуществившая юридическое прекращение брака и официальное разделение супругов, однако сохраняющая некоторые функции (воспитание детей или материальная поддержка детей и бывших супругов).

В зависимости от их ведущих показателей неблагополучия Л. С. Алексеева [6] выделяет классификацию дисфункциональных семей.

1. Привычно конфликтные семьи. В таких семьях разрушаются межличностные отношения членов семьи по причинам психологического порядка — неумения или нежелания взаимодействовать конструктивно, понимать друг друга, учитывать интересы и индивидуальные особенности членов семьи.

2. Педагогически несостоятельные семьи. В таких семьях у родителей отсутствуют необходимые педагогические знания, нет ни цели, ни программы воспитания. Родители могут использовать способы воспитания, противоречащие естественному процессу развития личности ребенка.

3. Аморальные семьи. В этих семьях личные взаимоотношения и образ жизни родителей предполагает рассогласование с адекватными нормами и правилами поведения (пьянство, безнравственное поведение и другие пороки взрослых).

4. Асоциальные семьи. Важной особенностью таких семей является несоответствие жилищно-бытовых условий естественным санитарно-гигиеническим нормам, неудовлетворение основных потребностей ребенка, отрицательная антиобщественная направленность, выражающаяся в передаче детям такого отношения к общественным ценностям, которые чужды или враждебны нормальному образу жизни. Основными признаками асоциальной семьи являются аддиктивность, туеядство, аморальность, делинквентность, социальная деградация, конфликтные внутрисемейные отношения, отягощенные криминологическим характером,

неудовлетворительные бытовые условия, вовлечение детей в противоправную деятельность, социальная изоляция семьи.

В дисфункциональных семьях отсутствуют четкие правила, принятые всеми членами семьи и регулирующие их обязанности. Семейные нормы и правила — это те основания и требования, на которых основывается жизнь семьи. Они касаются как режима дня, так и возможности открытого выражения чувств. Отсутствие либо непроговоренность норм и правил приводят к хаосу в семейной системе, а также представляют серьезную опасность для психического здоровья членов семьи, могут приводить к стрессам и тормозить развитие как всей семейной системы, так и отдельных ее членов [7].

Воспитание в дисфункциональной семье формирует у детей индивидуально-психологические особенности, обуславливающие появление трудностей в межличностном взаимодействии. Во взрослой жизни могут проявиться сложности в социальной адаптации, установлении близких, подлинных отношений, проблемы с доверием, неуверенность в себе, высокий риск приобретения невротических расстройств, различных форм зависимостей.

Дети в неблагополучных семьях учатся выживать с помощью механизмов психологической защиты. Такие дети создают вокруг себя иллюзию привязанности и любви, они идеализируют и минимизируют чувства. Злость и ненависть они чаще выражают на предметы, друзей и близких, сами же чувства отрицают и не осознают, в результате чего человек может стать равнодушным и безразличным.

Согласно типологии Е. Савиной [8], дети из дисфункциональных семей часто носят «маски».

1. «Ребенок-герой». Такой ребенок чувствует тяжесть, ведь заслужить любовь можно лишь хорошими оценками и достижениями. У ребенка присутствуют страхи оценки, потери контроля над ситуацией, перфекционизм, сверхответственность, трудоголизм. В детстве и во взрослом возрасте такой человек уверен, что люди любят его только за его достижения, он не умеет радоваться и отдыхать. Обычно создает семью в паре с безответственным партнером. Рекомендации по отношению к такому ребенку: любить

его просто так, замечать его отдельно от его достижений, спрашивать у него о чувствах и мыслях.

2. Ребенок — «козел отпущения». Такой ребенок для того, чтобы перенести фокус внимания на себя, готов принять негативные реакции и чувства. Этот ребенок может вести себя резко, враждебно, трудно идет на контакт, его доверие сложно заслужить. Внутри у такого ребенка — злость, боль, вина, отвержение. Рекомендуется в отношениях с таким ребенком: отделять его самого от его поведения, поощрять, если берет на себя ответственность, выставлять четкие границы, придерживаться с ним конкретных правил и дисциплины.

3. «Ребенок-шут». Такой ребенок демонстрирует веселье, юмор. Он обаятелен и весел для того, чтобы мама обратила на него внимание. У него есть двойственность: ребенку весьма трудно быть серьезным и ответственным, как правило, он гиперактивен, но глаза остаются грустными, внутри у него тревога, страх, вина, запрет на выражение негативных чувств. В будущем у такого взрослого может быть химическая зависимость, депрессия, самоубийство. Ему необходимо научиться выражать чувства, в том числе и негативные. Рекомендуется говорить с таким ребенком на серьезные темы, стараться удерживать с ним зрительный контакт.

4. «Потерянный ребенок». Этот ребенок отказывается получать внимание, его никто не замечает, а его это устраивает, он удобен для семьи — занят книжками, куклами, у него нет друзей, от него нет проблем. Такой ребенок может уходить в интернет-зависимость, в мечты, он застенчив, достаточно остро ощущает свою ненужность. В будущем без посторонней помощи такие люди могут теряться в жизни либо умирать от отсутствия смысла жизни. Взрослым рекомендуется замечать такого ребенка и интересоваться им.

Родительство относится к тем феноменам жизни, которые проектируются на разнообразные и широкие пласты жизнедеятельности и задевают буквально каждого человека, определяя во многом линии его будущего развития. Выделяют большое количество функций родителей, среди которых специалисты называют такие, как обеспечение безопасности ребенка, создание оптимальных условий для роста и развития несовершеннолетних, воспитание, удовлетворение естественных потребностей детей, обеспечение адаптации к дальнейшей жизни.

Заключение. Исходя из вышеизложенного, стоит отметить, что негативные родительские установки, гиперопека, неадекватные воспитательные воздействия и иные проявления семейной дисфункциональности приводят к отсутствию у ребенка самостоятельности, ответственности, инициативы, способствуют развитию инфантилизма, трудностям в установлении контактов, социализации. Целесообразна просветительская деятельность, консультативная, диагностическая и коррекционная работа с родителями, направленная на выявление и осознание взрослыми ситуации в семье и удовлетворение базовых потребностей ребенка в любви и принятии.

Для того чтобы максимизировать положительное и свести к минимуму негативное влияние семьи на формирование личности ребенка, нами были разработаны рекомендации для родителей, имеющие важное воспитательное значение:

- 1) организуйте в своей семье обстановку теплоты, заботы и взаимной поддержки;
- 2) предъявляйте детям четкие, адекватные требования и настаивайте на их выполнении;
- 3) фиксируйте усилия на поддержании желательного поведения, а не на искоренении нежелательного;
- 4) помогайте ребенку учиться владеть собой и развивать чувство контроля над обстоятельствами.

Список цитируемых источников

1. Мудрик, А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2006. — 304 с.
2. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи : кн. для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. — 271 с.
3. Сатир, В. Психотерапия семьи / В. Сатир. — СПб. : Речь, 2000. — 254 с.
4. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие / Л. Я. Олиференко [и др.]. — М. : Академия, 2002. — 256 с.
5. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий. — СПб. : Питер, 1999. — 656 с.
6. Алексеева, Л. С. Неполные семьи в трудной жизненной ситуации / Л. С. Алексеева // Отечеств. журн. соц. работы. — 2009. — № 2. — С. 26—31.
7. Олифирович, Н. И. Теория семейной психотерапии: системно-аналитический подход / Н. И. Олифирович, Т. Ф. Велента. — М. : Академ. Проект, 2017. — 300 с.
8. Савина, Е. А. Родители и дети: психология взаимоотношений / под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. — М. : Когито-Центр, 2003. — 230 с.

Материал поступил в редколлегию 10.03.2019

А. А. Стенищева

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Российский университет дружбы народов», Москва,
Российская Федерация*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассмотрена актуальная проблема по формированию этнокультурной идентичности среди подростков, в разрезе влияния социальных институтов в России на основе анализа научной литературы. Решению данной проблемы способствуют такие тенденции, как повышение уровня социально-нравственной, эмоциональной отзывчивости подростков, опыта рефлексии своих поступков, их способности к эмоционально-волевой саморегуляции поведения, развитие эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности. Они содействуют эффективности процесса социального воспитания подростков, активизируют мотивацию личностного роста, повышают интерес к национальной истории и культуре. Все это составляет важный аспект деятельности современных образовательных организаций.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие; межпоколенное сотрудничество; негативная идентичность; социальная отчужденность; социально-нравственное воспитание; социокультурная среда; этнокультурная идентичность.

Библиогр.: 10 назв.

A. A. Stenicheva

Russian University of People's Friendship, Moscow, Russian Federation

FORMATION OF ETHNOCULTURAL IDENTITY OF ADOLESCENTS IN THE DOMESTIC LITERATURE

The article considers the actual problem of the formation of ethnocultural identity among adolescents, in the context of the influence of social institutions in the process of development of civil society in Russia. For the analysis of this problem was considered the scientific domestic literature. The solution of this problem on the formation of ethnocultural identity is promoted by such trends as increasing the level of socio-moral and emotional responsiveness of adolescents, experience of reflection on their actions, the ability of young people to behave emotionally and volitionally, their ability to mobilize their will, develop empathic abilities, responsible attitudes towards social and professional activities. These trends improve the process of social education of young

people, activate the motivation of personal growth, increase the interest of young people in national history and culture. All this is an important aspect of the activities of educational institutions, social and professional education of future citizens of Russia.

Key words: intergenerational cooperation; interpersonal interaction, negative identity; sociocultural environment; social exclusion; social and moral education; ethnocultural identity.

Ref.: 10 titles.

Введение. Анализ современной научной литературы показывает, что понятие этнокультурной идентичности по-разному трактуется в разных дисциплинах и применительно к разным возрастным группам.

В широком смысле этнокультурная идентичность относится к чувству человека с точки зрения его членства в определенной этнокультурной группе. Хотя этот термин иногда используется просто для обозначения чьей-либо индивидуальности или групповой принадлежности [10, с. 23], этнокультурная идентичность обычно рассматривается как охватывающая различные аспекты, включая самоидентификацию, чувство принадлежности и приверженность группе, чувство общих ценностей и отношение к своей этнокультурной группе. В настоящей статье для обозначения подгрупп (в более широком контексте) используются определения, которые имеют общую родословную и имеют один из следующих элементов: культура, религия, язык, родство и место происхождения; а этнокультурная идентичность представляет динамическую конструкцию, которая развивается и изменяется в зависимости от контекстуальных факторов и факторов развития общества, а также является критической задачей развития подростков, особенно в сложных современных условиях жизни. Идентичность можно представить как некий симбиоз личностных качеств подростка, дающих ему право понимать и чувствовать себя частью общества, гармонично влиться в социокультурную среду, относиться и понимать ее как свою собственную — соотносимую, удобную, значимую. Согласно характеристикам психологов и педагогов, идентичность — понимание индивидуумом своей причастности к социально-индивидуальному отношению в определенных границах социальных ролей и эгосостояний.

Основная часть. В подростковом возрасте многие учащиеся, особенно представители этнокультурных групп с более низким социальным положением или, наоборот, прочно укрепившаяся в принимаемом обществе группа, могут глубоко погрузиться в изучение своего этнического базиса. Этот процесс может привести к конструктивным действиям, направленным на подтверждение ценности и легитимности группы [9, с. 36], или спровоцировать чувство неосторожности, растерянности или обиды по отношению к группе. Этапы данного процесса являются обратимыми и скорее зависят от опыта социализации в семье, этнокультурной общины.

Этнокультурная идентичность подростков может отличаться от приписанной этнокультурной идентичности, воспринимаемой другими. Этнокультурная идентичность изменяется в ответ на социально-психологические и контекстуальные факторы. Могут существовать значительные различия в представлениях, которые индивиды создают в отношении поведения, убеждений, ценностей и норм, которые характеризуют их группы, а также их понимание того, как эти функции должны существовать сами по себе.

Недостаточное влияние образовательных организаций на формирование этнокультурной идентичности подростков связано с отсутствием определенной упорядоченности в данной сфере, слабым состоянием самой социокультурной среды. Идентичность, если рассматривать данный аспект с точки зрения психосоциального подхода [6, с. 72], является своеобразной проекцией жизненного цикла каждого индивида. Она формируется в подростковом возрасте и от личных параметров напрямую зависит, как именно человек будет функционировать в зрелом возрасте. Общепринято, что именно в процессе социализации создается идентичность подростка, формируются определенные личные качества, соотносимые с пониманием собственного «Я», своей причастности к конкретному обществу, умением отвечать за последствия своего поведения и взаимоотношений в данной среде.

Кроме понимания собственной неповторимости, исключительности своих личных свойств, некоего внутреннего стержня индивидуума, для подростка крайне важным критерием является социальная солидарность, как «чувство внутренней сопричастности с некими образцами общества, чувством того, что внутренняя

идентичность значима для референтной группы и что она оправдывает их ожидания» [5, с. 30]. Естественно, в определенных образовательных учреждениях задача формирования этнокультурной идентичности подростков стоит достаточно остро: есть образцы успешного осуществления целого спектра методик и программ, призванных развивать чувства толерантности учащихся к «непохожим» этносам и культурам, увеличению жизненного опыта в многополярном мире. В ходе развития этнокультурной идентичности допустимы определенные отклонения, расхождения, трудности. К примеру, вероятен синдром «патологии идентичности», который проявляется в таких серьезных ситуациях, как тяга подростка к инфантильному поведению и намерение как можно дальше отложить вступление во взрослую жизнь; неясное, но постоянное состояние тревожности; ощущение одиночества и пустоты, устойчивое убеждение, что кто-то или что-то может изменить жизнь; чувство страха перед общением с противоположным полом; неприязнь и пренебрежительное отношение к любым общепризнанным ролям, как мужским так и женским; к непостижимой тяге ко всему иностранному («хорошо там, где нас нет»). В исключительных случаях подросток соотносит себя с «негативной идентичностью», т. е. стремится «стать ничем» как единственно возможный способ самоутвердиться [4, с. 31]. Согласно И. Е. Булатникову, данные личностные характеристики на настоящий момент всё чаще встречаются у подростков, что ведет к потере социального мироощущения, отсутствию веры в себя, к определенной самоизоляции. «И главной причиной, усиливающей кризис идентичности в подростковом возрасте, становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия» [1, с. 20—23].

Известно, что положение гражданского общества обуславливается состоянием базовых нравственных ценностей, идей, смыслов, которые работают в определенных исторических явлениях, в ситуациях экономических, политических отношений и т. п. Модели развития этнокультурной идентичности также предполагают, что девальвация группы не должна приводить к ее самоуничиже-

нию. Подростки, которые подвержены негативным стереотипам относительно своей собственной группы, могут иметь противоречивые или негативные чувства по поводу своей этнокультурной принадлежности [2, с. 46]. Однако на них также влияют факторы со стороны семьи [7, с. 68]. Позиция родителей играет важную роль в значении, которое подростки придают своей этнокультурной принадлежности [8, с. 94]. На них также влияют сообщения от других взрослых и того сообщества, которое этнокультурно расценивается ими как «свое». Однако «размывание понятийных установок поколений отцов и подростков получает в последнее время отрицательный вид, а передача социокультурного опыта становится под угрозой. Не все люди достигают стадии достижения этнокультурной идентичности» [4, с. 18].

Здесь особую роль играет некий этнокультурный базис, который создается в сознании подростка системой образования: «Этнокультурный базис отечественного образования напрямую зависит от совокупности определяющих индивидуальных качеств подростков, которые образуют личность в целом, ее определенную позицию в обществе, отношение к другим людям, к своей стране и своему собственному народу» [4, с. 21—22].

Стоит отметить стабильные направленности увеличения отрицательных характеристик в подростковой среде, где есть тенденции к значительному увеличению экстремизма, националистических настроений, ксенофобий. Существует предположение, согласно которому прогнозируется увеличение социальной отчужденности, снижение взаимодействия между поколениями; склонность к искажению собственной культуры, тенденция к сокращению общественного типа организации социально значимой и досуговой деятельности подростков, упадок межличностного взаимодействия; тенденция к обезличиванию социального воспитания подростковой среды, ухудшение качества нравственно ориентированного воспитания; тенденция к стиранию социально-нравственных норм [1, с. 21].

Что же необходимо сделать в первую очередь, чтобы сохранить и укрепить этнокультурную идентичность подростков? В числе данных способов и мер — предоставление условий для успешного межпоколенческого сотрудничества, естественной передачи социокультурного опыта этноса; передачи подлинной национальной

культуры и национальной истории, ее героизация, акцентирующая внимание на «вечных» ценностях и смыслах национальной культуры подростков в единую социальную общность, возобновление идей и принципов коллективного воспитания как одной из основополагающих традиций национальной культуры.

Заключение. Целенаправленная работа по развитию у подростков этнокультурной идентичности, гордости за свою этнокультурную принадлежность, усвоение и соблюдение национальных культурных традиций, популяризация системой образования и при помощи СМИ традиций и норм национальной культуры, создание почтительного отношения к национальной истории являются важнейшими критериями в формировании этнокультурной идентичности.

Условия, складывающиеся в социально-нравственном воспитании, формировании этнокультурной идентичности среди подростков, требуют неотложного внимания. Формирование этнокультурной идентичности будущих граждан должно базироваться на планировании и дальнейшем исполнении целостной программы по воспитанию и развитию у подростков бережного, почтительного отношения к национальной истории и культуре.

Список цитируемых источников

1. Булатников, И. Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного / И. Е. Булатников // Психол.-пед. поиск. — 2012. — С. 23—35.
2. Булатников, И. Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского / И. Е. Булатников // Изв. РАО. — 2014. — С. 14—35.
3. Репринцев, А. В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности — к деструкции культуры этноса / А. В. Репринцев // Психол.-пед. поиск. — 2013. — С. 26—39.
4. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. — М. : Норма, 2013. — 329 с.
5. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. и общ. ред. А. В. Толстых. — М. : Прогресс, 1996. — 344 с.
6. Erikson, E. Reflections on the dissent of contemporary youth / E. Erikson // International Journal of Psychoanalysis. — 1970. — № 51. — P. 11—22.
7. James, E. Cote, Levine, Ch. Identity Formation, Youth, and Development: A Simplified Approach / E. Cote James, Ch. Levine. — London : Psychology Press, 2015. — 216 p.
8. Phinney, J. Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research / J. Phinney // Psychological Bulletin. — 1990. — № 108. — P. 499—514.

9. *Phinney, J. S.* Stages of ethnic identity development in minority group adolescents / J. S. Phinney // *Journal of Early Adolescence*. — 1989. — № 9. — P. 34—49.

10. The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups // *The Journal of Early Adolescence*. — 1999. — August. — № 19. — P. 301—322.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

УДК 159.9.07

Г. М. Суворова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ САНАТОРНО-ЛЕСНОЙ ШКОЛЫ

В статье представлено исследование психологии развития культуры безопасности школьников в условиях санаторно-лесной школы, где реализован проект, в котором особое внимание было направлено на развитие личности в нестандартных условиях для успешной социализации.

Ключевые слова: дополнительная образовательная среда; нестандартные условия; основы культуры личной безопасности; принципы; средства педагогической безопасности; проект; психология; развитие.

Библиогр.: 3 назв.

G. M. Suvorova

*Yaroslavl state pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russian Federation*

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF SAFETY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF SANATORIUM-FOREST SCHOOL

The article presents a study of the psychology of the development of safety culture of schoolchildren in the conditions of sanatorium-forest school, where the project was implemented, in which special attention was directed to the development of personality in non-standard conditions for successful socialization.

© Суворова Г. М., 2020

Key words: additional educational environment; non-standard conditions; bases of culture of personal safety; principles; means of pedagogical safety; project; psychology; development.

Ref.: 3 titles.

Введение. Современные проблемы несформированной экологической культуры и безопасности не позволяют реализовать социальное становление школьников. Существует несколько подходов к трактовке понятия «культура».

1. *Функциональный*, согласно которому культура рассматривается как способ функционирования общества, как средство осуществления человеческой деятельности, взаимосвязи между людьми и окружающей природой, как способ реализации человеческих потребностей, интересов, идей, программ и т. д.

2. *Качественный*: культура характеризуется как качественное состояние общества, как уровень, степень господства людей над природой и общественными отношениями, как мера очеловеченной природы.

3. *Аксиологический, ценностный*: культура выступает как совокупность материальных и духовных ценностей. Требуется разграничения того, что относится к культуре, а что — к антикультуре (жестокость, варварство, дикость, необузданность, фашизм, национализм, шовинизм, ведущие к кровопролитию).

4. *Креативный*: произведения культуры рассматриваются как следствие творческой деятельности людей, создаваемой ими техники, средств общения, науки, искусства. В таком случае к культуре относят не только профессиональное научное, художественное, техническое творчество, но и творчество народных масс, самодетельное творчество.

5. *Нормативный*, согласно которому культура связана с существованием норм, правил поведения людей, с их традициями, обычаями. Сюда относятся способы накопления и передачи информации с помощью символов и знаковых систем, причем имеются в виду только те нормы, правила, традиции, которые соответствуют современному, цивилизованному уровню общества, способствуют его поступательному движению.

6. *Духовно-личностный*, включающий развитие способностей людей, определенный уровень их образованности, воспитанности, то, что называется высокой культурностью, духовностью, интеллигентностью людей [1].

Основная часть. Проект «Формирование экологической культуры безопасности школьников» включает следующие разделы: «Я и моё окружение», «Моя личная безопасность», «Основные виды опасности», «Культура безопасности», «Мы формируем культуру безопасности». Проект нацелен на развитие личности в нестандартных условиях для успешной социализации, на уменьшение рисков, возможность попасть в опасную ситуацию, которая в условиях санаторно-лесной школы может возникнуть среди школьников.

Задачи проекта:

1) компетентностные — обучить учащихся понятиям, закономерностям, компонентам, основам культуры и безопасности в нестандартных условиях;

2) метапредметные — организовать практическую деятельность по обеспечению культуры поведения и безопасности учащихся в нестандартных условиях;

3) личностные — воспитать у учащихся ответственность за состояние своего здоровья и безопасность в нестандартных условиях.

Для обеспечения целостности проекта «Формирование экологической культуры безопасности школьников» созданы взаимосвязи между разделами по линии: «человек—культура—безопасность», в которых взаимодействие направлено на развитие культуры безопасности у школьников с первого по седьмой классы.

Ожидаемые результаты: проект позволит реализовать одну из моделей психологии развития культуры безопасности школьников в условиях санаторно-лесной школы для успешной социализации.

Итоговая конференция позволяет подвести итоги работы по проекту. Конечная цель проекта — реализация компетентностных, метапредметных и личностных задач [3]. При реализации проекта проведены: диагностика готовности школьников к безопасной жизнедеятельности; анализ полученной информации о результатах воспитания культуры безопасности (основные понятия,

используемые для определения объективных свойств и характеристик культуры безопасности школьников); оценка уровня сформированности и эффективности воспитания культуры безопасности школьников (критерии оценки уровня развития культуры безопасности, эффективности, интенсивности, оптимальности процесса воспитания культуры безопасности); хранение, систематизации полученной информации о результатах воспитания культуры безопасности (компьютерные программы, протоколы, журналы и т. д.) [2].

Участниками проекта, реализованного на базе УО «Санаторно-лесная школа им. В. И. Шарова» (Ярославль), стали 50 человек (15 человек — учащиеся начальной школы, 25 человек — учащиеся 5—8-х классов, 10 человек — директор школы, библиотекарь, психолог, воспитатели и учителя биологии, химии, географии, литературы, информатики, студенты кафедры безопасности жизнедеятельности ЯГПУ им. К. Д. Ушинского).

Работа над проектом проходила в несколько этапов.

Подготовительный: семинар № 1 «Определение ресурсных возможностей для реализации проекта», результаты первичного анкетирования, тестирования, оформление странички в социальных сетях по проекту.

Деятельностный: проведение мероприятий: занятия с учащимися в УО «Санаторно-лесная школа им. В. И. Шарова» согласуются с занятиями в основной школе, рассчитаны на 2 часа в неделю во вторую половину дня (всего 10 занятий).

Формы занятий: аудиторные: беседа, самостоятельная работа с литературой по индивидуальной теме, встречи с учеными, составление когнитивных карт, создание образа в рисунке, наблюдение, диалог — обсуждение результатов, практические работы, благоустройство и озеленение территории; участие в конференциях по экологическим проблемам. Подведение результатов реализации проекта.

Реализованные в рамках проекта мероприятия:

Итоговый — конференция по результатам проекта: индивидуальные творческие отчеты участников проекта, результаты повторного анкетирования, тестирования, оформление странички в социальных сетях по проекту.

Компетентностные, метапредметные, личностные характеристики участников проекта изменились в положительную сторону (61 %).

1. Семинар № 1 «Определение ресурсных возможностей для реализации проекта».
2. Вводное тестирование и анкетирование участников проекта.
3. Оформление странички в социальных сетях по ходу проекта.
4. Мероприятие «Я и мой край. Моя личная безопасность».
5. Мероприятие «Природа — наш дом. Основные виды опасности».
6. Мероприятие «Безопасное взаимодействие человека в природе».
7. Мероприятие «История и экология города. Культура безопасности».
8. Мероприятие «Мы формируем экологическую культуру».
9. Семинар № 2 «Подведение результатов реализации проекта». Повторное тестирование, анкетирование участников проекта.
10. Итоговая конференция по результатам проекта.
11. Редактирование методических рекомендаций по результатам проекта.
12. Опубликование методических рекомендаций по результатам проекта.
13. Составление общей отчетности по проекту.

Заключение. Вопросы культуры безопасности вызвали интерес у учащихся, что было отмечено на итоговой конференции по проекту. Значимость результатов по проекту отражена в издании методических рекомендациях [3].

Список цитируемых источников

1. Воробьев, Ю. Л. Культура безопасности жизнедеятельности: системообразующий фактор снижения риска чрезвычайных ситуаций в современной России / Ю. Л. Воробьев // Право и безопасность. — 2006. — № 3—4.
2. Диагностика культуры безопасности школьников в учебном процессе. Критерии диагностики культуры безопасности школьников [Электронный ре-

сурс]. — Режим доступа: <https://works.doklad.ru/view/b78V-16WpMk/all.html> . — Дата доступа: 20.02.2019.

3. Суворова, Г. М. Проект Формирование экологической культуры безопасности участников в нестандартных условиях : метод. рекомендации / Г. М. Суворова. — Ярославль : Вершина-ЭКСПО. — 218 с.

Материал поступил в редколлегию 03.06.2019

УДК: 159.99

Ж. С. Таджибаева

*Таразский государственный педагогический университет, Тараз,
Республика Казахстан*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

В статье выявляется специфика психосоциального развития детей-сирот, воспитывающихся в школе-интернате, анализируются полученные результаты, в основном отражающие состояние социально-педагогической запущенности.

Ключевые слова: воспитание; возраст; возрастные этапы; дети-сироты; родители; развитие; социализация ребенка; микросоциум; семья; школа-интернат.

Библиогр.: 3 назв.

J. S. Tajibaeva

Taraz State Pedagogical University, Taraz, Republic of Kazakhstan

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN-ORPHANS IN THE CONDITIONS OF A BOARD SCHOOL

The author of the article reveals the specifics of orphaned children's psychosocial development, brought up in a boarding school, analyzes the results of the experiment conducted with preteen children, mainly reflecting the state of the socio-educational neglect.

Key words: age; age stages; boarding school; development; education; family; orphaned children; parents; socialization of the child; microsociety; experimental study.

Ref.: 3 titles.

© Таджибаева Ж. С., 2020

Введение. В нынешней педагогической науке социальное развитие личности рассматривается через категорию «социализация», первоначально появившуюся в системе социально-психологического мышления. Социализация оформилась только в XX веке, как самостоятельная междисциплинарная область исследований, сам термин появился уже в конце XIX века. До этого различные авторы рассматривали проблемы социализации в области других исследовательских задач (например, в фокусе построения педагогических систем, в философском проблемном поле соотношения личности и государства, развития культуры и общества и т. д.).

Социализация глубоко вошла в терминологический аппарат философии, социологии, психологии, педагогики и других наук, каждая из которых рассматривает этот процесс как область собственного методологического аппарата.

Основная часть. Впервые термин «социализация» был использован американским социологом Ф. Г. Гиддингсом в 1887 году в монографии «Теория социализации». По его мнению, исследование сил, форм и развитие социализации, сотрудничества, ассоциации индивидов должно быть единственным объектом социологии как особой науки [1, с. 12]. Социализация — это процесс интеграции индивида в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ему успешно функционировать в обществе [2]. Социализация детей-сирот является на сегодня проблемой для многих стран, в том числе для Казахстана. По последним данным, количество детей-сирот в казахстанских детских домах за последние 5 лет сократилось до 6 тысяч. Наиболее важной проблемой в процессе развития детей-сирот, воспитывающихся в детских домах, является проблема интеллектуального развития воспитанников.

Интеллектуальная недостаточность ребенка может проявиться в несформированности и неразвитости познавательных процессов, неустойчивости внимания, плохой памяти, слабо развитом мышлении, низкой самооценке. Оказание помощи детям, оставшимся без попечения родителей, является важнейшим направлением дея-

тельности государства. Работа с детьми-сиротами требует очень высокого профессионального мастерства и огромного опыта.

Психолого-педагогические исследования уровня интеллектуального развития воспитанников детских домов и учреждений интернатного типа свидетельствуют о том, что уровень развития внимания и памяти воспитанников не имеет столь существенных отклонений от среднестатистической нормы. Однако исследования выявляют слабо сформированную картину мира, неспособность решения задач, требующих внутренних операций, без опоры на практические действия, снижение развития логического мышления. Наиболее выражено снижение вербального мышления. Наибольшую трудность для младших школьников и дошкольников представляет внеситуативно-личностная беседа. Как правило, вопросы вида «Какое у Вас настроение?», «Что Вы любите?» вызывают смущение детей, они ничего не могут ответить.

Эти данные свидетельствуют о том, что основными причинами снижения интеллектуального развития воспитанников в школах интернатного типа и детских домах являются средовые влияния, педагогическая запущенность, нарушение центральной нервной системы. Одной из главных причин является недостаточность хорошего общения со взрослыми, которое было бы адекватно для детей, воспитывающихся в школе-интернате.

Еще одна проблема — проблема эмоционально-волевого развития детей. Результаты психолого-педагогических исследований многих ученых свидетельствуют о больших нарушениях эмоционально-волевой сферы воспитанников: агрессивность, неактивность, снижение мотивации в достижении успеха, трудности в самоорганизации. В школах-интернатах существует важная психологическая проблема — отсутствие свободного помещения, личного уголка, в котором ребенок мог бы побыть один, передохнуть от взрослых и других детей. К одной из наиболее актуальных проблем воспитанников интернатных учреждений отечественные исследователи относят и трудности социализации детей, т. е. затруднения при овладении той или иной социальной ролью.

Социализация детей, лишенных родительской опеки, в школах-интернатах осуществляется в процессе образования. Учебно-

воспитательный процесс в школе-интернате для детей, оставшихся без попечения родителей, учитывает их социальную, родительскую депривацию, которая выражается в социально-педагогической запущенности ребенка, поступающего в интернатное учреждение, наличии задержек психического развития и нарушении в физическом здоровье, различных формах девиантного поведения. Поэтому образовательный процесс имеет коррекционную направленность, предполагает создание служб психологической, социальной, дефектологической, медицинской помощи и поддержки ребенка.

В школах-интернатах ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, причем сам он не может предпочесть ей какую-либо другую группу, как это может сделать ученик обычной школы, но одновременно его нельзя и исключить из нее. Это означает, что отношения между сверстниками складываются не как дружеские, а по типу родственных. Привязанность в общении со сверстниками в школах-интернатах рассматривается, с одной стороны, как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает как одна семья. С другой стороны, подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умения наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком.

В XX веке во многих странах мира экономические и нравственные процессы в обществе обусловили появление социального сиротства, выражающегося в устранении родителей от обязанностей по отношению к своим детям [3, с. 15]. Сиротство — это социальное явление, характеризующее образ жизни детей, оставшихся без попечения родителей. Длительное время к сиротам относились дети, потерявшие родителей вследствие их смерти. Для большинства таких детей характерно девиантное поведение (побеги, кражи, повышенная агрессивность, другие асоциальные поступки). Деятельность социально-педагогической отрасли должна быть направлена на предотвращение и коррекцию данных негативных проявлений, на совершенствование процесса социальной адаптации в условиях школы-интерната. Этому может способствовать игровая деятельность.

Консультирование детей-сирот — один из важнейших этапов их социализации и адаптации в обществе. Оно помогает понять внутреннюю проблему ребенка и найти верный путь ее решения.

В казахском социуме существовали и эффективно практиковались различные формы поддержки и защиты вдов и сирот. Бесспорно одно: для решения проблемы сиротства необходимо возродить духовность и высокий гуманизм общества, без которых невозможно дальнейшее развитие. Эффективным методом решения проблемы сиротства является комплексный подход всех структур общества.

Заключение. Для оптимизации процесса развития самосознания, отношения к себе в подростковом возрасте следует вести активную воспитательную работу, проводить рефлексию (самопознание), проводить групповые и индивидуальные работы, беседы. Именно в групповых занятиях эффективно формируются личности детей. Стоит проявлять к таким детям гуманность. Учитель является для ребенка заменой родителя. Педагог должен учить ребенка, готовить его к жизни и дать ему безоценочное позитивное внимание. Необходимо поощрять усыновление сирот и строительство детских домов семейного типа.

Список цитируемых источников

1. Большой психологический словарь / сост.: Б. Мещеряков, В. Зинченко. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. — 440 с.
2. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rus-pedagogical-dict.slovaronline.com/>. — Дата доступа: 10.02.2019.
3. История социологии : учеб. пособие / под общ. ред. А. Н. Елсукова, Г. Н. Сокологий, А. А. Грицанова. — Минск : Выш. шк., 1997. — 381 с.

Материал поступил в редколлегию 15.05.2019

В. В. Терещенко

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Смоленский государственный университет»,
Смоленск, Российская Федерация*

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ВИКТИМНОСТИ И СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

В статье проанализированы проявления характеристик предрасположенности к виктимному поведению у личности, развитие которой протекает в разных социальных условиях. Установлено, что качественное содержание ролевой виктимности у обеих групп испытуемых зависит от становления у них психологической суверенности. Определено, что в период ранней юности становление суверенного психологического пространства и влияние на развитие личности социокультурных процессов не столь выражено, как это наиболее ярко проявляется в ранней взрослости. Социокультурные условия влияют и на виктимизацию, и на содержательный профиль суверенного психологического пространства личности растущего человека.

Ключевые слова: виктимность; ранняя юность; психолого-педагогическое сопровождение; студент; суверенное психологическое пространство личности.

Табл. 3. Библиогр.: 16 назв.

V. V. Tereshchenko

Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation

RESEARCH OF THE INTERRELATION OF THE VICTIMITY AND SOVEREIGNTY OF PSYCHOLOGICAL SPACE AT SCHOOLBOYS AND STUDENTS

The article analyzes the manifestations of the characteristics of susceptibility to victimization behavior in a person, the development of which takes place in different social conditions. It was established that the qualitative content of role victimization in both groups of subjects depends on the development of their psychological sovereignty. It was determined that in the period of adolescence the formation of sovereign psychological space and the influence on the development of personality of sociocultural processes is not as pronounced as it is most clearly manifested in early adulthood. So-

cio-cultural conditions influence both the victimization and the content profile of the sovereign psychological space of the personality of a growing person.

Key words: victimization; early youth; psychological and pedagogical support; student; sovereign psychological space of the individual.

Table. 3. Ref.: 16 titles.

Введение. В наши дни формирование личности растущего человека происходит в чрезвычайно парадоксальных условиях. Помимо переживаемых молодыми людьми возрастных и образовательных кризисов, они находятся в потоке многочисленных ситуаций постоянной трансформации общества, огромном количестве нагрузок информационного характера. Это диктует формирование у взрослеющих молодых людей требований к устойчивости их личности, способности справляться с возрастающими психофизическими нагрузками, необходимости в поддержании психологического здоровья и сохранности критических и адаптационных возможностей. Активно протекающий в этот возрастной период процесс взросления требует формирования у личности молодого человека автономии, самостоятельности, ответственности. Ослабление в развитии процесса взросления наряду с дезадаптивными формами поведения приводит к виктимизации личности.

При решении важнейших задач социальной адаптации современных старшеклассников, студентов к изменяющемуся миру, стилю жизни, тем нормам и правилам поведения, которые диктует современное пространство взросления (семья, школа, учреждение высшего образования), возникает потребность в профилактике и коррекции виктимного поведения. В связи с этим исследование психологических характеристик виктимного поведения, их проявления у растущих людей, развитие которых протекает в разных социальных условиях (пространство города, села, школы, высшего учебного заведения), мы считаем достаточно актуальным.

Здесь мы сталкиваемся с определенными противоречиями. С одной стороны, мы имеем возможность проанализировать существующие особенности развития личности современной молодежи. С другой стороны, отсутствуют системные исследования, раскрывающие закономерности виктимного поведения подростков и студентов, развитие которых протекает в разных условиях.

От специалистов необходимы квалифицированные и профессионально четкие решения при осуществлении психолого-педагогического сопровождения развития растущих молодых людей. Однако определение механизма формирования социализации требует более глубоких исследований, определяющих детерминанты снижения виктимности у подростков и студентов.

Мы также обращаем внимание на то, что в отечественной психологии виктимность рассматривается как социально-психологическое свойство, проявляемое исключительно в межличностных отношениях (О. О. Андроникова, В. И. Волохова, М. А. Одинцова, Е. С. Фоминых и др.), генерализованное на все сферы жизнедеятельности. При этом явление предрасположенности к общей и специфической виктимности, имеющей проявление в институтах социализации (школа, учреждение высшего образования, группы сверстников), не получило достаточного внимания в современных исследованиях.

Психолого-педагогический анализ различных подходов к пониманию виктимности у растущих детей (исследования О. О. Андрониковой [1], М. П. Долговых [2], А. В. Мудрика [3], Д. В. Ривман [4], Р. А. Субботиной [5], Е. М. Тимошиной [6], Е. С. Фоминых [7], Л. В. Франка [8], Т. Е. Яценко [9]) показывает несогласованность мнений в данной проблематике. Так, с одной стороны, виктимность описывается как некое специфическое качество, которое присуще практически каждому человеку (исследования Д. В. Ривмана), с другой стороны, ее описывают как специфическое свойство, определяемое индивидуально-личностными качествами человека (Л. В. Франк, В. И. Полубинский [10] и др.).

По мнению А. В. Мудрика, виктимизация личности является процессом и результатом превращения в жертву неблагоприятных условий социализации и адаптации. Во многом сегодня виктимность старшеклассников рассматривается преимущественно в юридическом поле. Как правило, категории юридико-психологических исследований (работы Ю. А. Клейберга [11], В. И. Полубинского, Е. М. Тимошиной), имеют преимущественный акцент на потерпевших от преступлений, связанных с агрессивными действиями обвиняемых.

Результаты исследований также показали, что зарубежные специалисты сосредоточены на изучении психологических осо-

бенностей потерпевших и используют в качестве основных диагностических методов проективные методики, опросные анкеты и ретроспективные самоотчеты [12]. Наблюдается недостаток отечественных экспериментальных исследований, посвященных изучению природы виктимного поведения личности. Имеются лишь единичные работы, изучающие психологические особенности детей и подростков на судебном психолого-психиатрическом материале (Е. Г. Дозорцева, Е. В. Макушкин [13], И. И. Мамайчук [14]).

Основная часть. Научно-практическая задача нашего исследования состоит в том, чтобы расширить, углубить представление о структурно-содержательных характеристиках виктимности старшеклассников, студентов разного социокультурного пространства как аутодеструктивного социально-психологического свойства молодежи.

Объект исследования — виктимность молодого человека на дистанции подросткового, юношеского возраста и периода ранней зрелости как личностное свойство, характеризующее объективную предрасположенность индивида становиться жертвой внешних обстоятельств и активности социального окружения в нейтральных, «не опасных» для других личностей ситуациях. Предмет исследования — структурно-содержательные характеристики предрасположенности к виктимному/невиктимному поведению у молодых людей с учетом границ разного социокультурного уровня. В период планирования эмпирического исследования нами было акцентировано особое внимание на том, как ролевая виктимность, уровни ее проявления взаимосвязаны с суверенностью пространства личности, определяющего сохранность личностных границ, являющихся важной характеристикой психологического здоровья школьников и студентов.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие психодиагностические инструменты: опросники «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова) [15], «Склонность к виктимному поведению» (О. О. Андроникова), «Суверенность психологического пространства личности» (С. К. Нартова-Бочавер) [16].

В начале нашего исследования мы обратились к проведению сравнительного анализа склонности к виктимному поведению старшеклассников и студентов. Всего в исследовании участвовало

140 испытуемых: 80 девушек и 60 юношей. Среди школьников оказались обследованными 62 обучающихся 10-х классов МБОУ «СШ № 3» (Смоленск), а также 78 студентов I—III курсов психолого-педагогического факультета направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» Смоленского государственного университета. Полученные данные представлены в таблице 1, указывающей на средние значения основных показателей склонности к виктимности в двух выборках.

При анализе полученных данных можно отметить следующее: уровень агрессивного поведения как у старшеклассников, так и студентов выше среднего (13,18 и 10,39 соответственно), что может свидетельствовать о периодически возникающем у них желании создавать неприятные для здоровья ситуации. Имеют место проявления агрессивности, наличие реакции спонтанного характера. В исключительных случаях — наличие проступков, игнорирование существующих социальных норм и стремление к девиантным формам поведения.

Наличие выше среднего показателей к некритичному поведению (9,04 и 8,72) позволяет нам утвердить, что молодые люди в современных социокультурных условиях, имея в структуре личности как положительные, так и отрицательные базовые черты (от доброты, отзывчивости, смелости до алчности, себялюбия, реализации нереалистических амбиций), часто демонстрируют неосторожность, неаккуратность, пониженную способность в полной мере оценивать жизненные ситуации.

Т а б л и ц а 1 — Сравнительный анализ значимых показателей виктимности у старшеклассников и студентов

Основные показатели виктимности (по О. О. Андронниковой)	Старшеклассники	Студенты	Уровень значимости*
Склонность к агрессивному виктимному поведению	13,18	10,39	$P < 0,05$
Склонность к некритичному поведению	9,04	8,72	$P < 0,05$
Реализуемая виктимность	6,49	5,52	$P < 0,05$

*Примечание. В обработке использовался непараметрический критерий Краскела—Уоллиса.

Для школьников характерно стремление к идеализации образа «Я», неискренности, оправданию мотивов негативного поведения значимых людей в составе референтной группы, не замечая при этом опасности.

Имеющиеся показатели реализуемой виктимности (6,49 и 5,52 соответственно) демонстрируют смелость, решительность, готовность рисковать, периодически быть чрезмерно самоуверенным. Старшеклассники в своем поведении меньше, чем студенты, осознают модель инициативного виктимного поведения, что может способствовать жертвенному поведению.

В психологическом исследовании ролевой виктимности при использовании опросника М. А. Одинцовой, Н. П. Радчиковой мы старались с помощью кластерного анализа выделить группы испытуемых с разным уровнем проявления ролевой виктимности, которые четко различаются по переменным, характеризующим специфические структурно-содержательные характеристики каждого типа. В первую группу (кластер 1) вошли испытуемые с повышенными показателями по обоим шкалам (как игровая, так и социальная роль жертвы) ($N = 22$), во вторую группу (кластер 2) — испытуемые с пониженными показателями шкал ($N = 54$), а в третью группу (кластер 3) — испытуемые с показателями значений, находящимися на уровне средних ($N = 64$). Соответственно, опираясь на разработчиков данного теста, мы распределили указанных испытуемых по группам в зависимости от проявления виктимности: гипервиктимные, невиктимные и средневиктимные. Используя дисперсионный анализ с расчетом критерия Дункана, мы выявили значимые различия между группами ($p < 0,05$). При интерпретации групп мы руководствовались описательными характеристиками, представленными в работе Р. А. Субботиной. В структуре индивидуальных характеристик гипервиктимных молодых людей на первый план выступает чувство отверженности, пассивность и отсутствие упорства в достижении целей, стремление действовать в зависимости от обстоятельств, постоянные попытки откладывать реализацию дел.

В эмпирическом исследовании мы стремились выявить взаимосвязь между уровнями ролевой виктимности и суверенностью пространства личности, определяющего сохранность личностных

границ, являющихся важной характеристикой психологического здоровья школьников и студентов.

При сопоставлении групп испытуемых нами использовался критерий Манна—Уитни. Мы определили, что в старшем школьном возрасте статистически значимых различий по проявлению ролевой виктимности меньше, чем у студентов университета.

Были выделены статистически значимые взаимосвязи (таблица 2).

Можно сказать, что средневиктимные школьники отличаются занятостью, стремлением получать удовольствие от собственной деятельности, убежденностью в том, что они самостоятельно могут влиять на результат происходящего. При этом следует отметить, что они не всегда способны ставить труднодостижимые цели и стремятся их реализовать. Взаимосвязь показателя средневиктимного поведения с суверенностью физического тела предполагает проявление депривированности, обусловленной переживанием дискомфорта, связанного с удовлетворением физиологических потребностей, переживаниями некоторого беспокойства в связи с нестабильностью состояния здоровья. Для достижения своего комфорта взрослеющие молодые люди экспериментируют, пытаются изменить распорядок в своем режиме, пересмотреть вопросы вкусов и ценностей.

Т а б л и ц а 2 — Взаимосвязь ролевой виктимности и суверенности психологического пространства у школьников

Показатель ролевой виктимности	Суверенность						
	психологического пространства	физического тела	территории	вещей	привычек	социальных связей	ценностей
Средневиктимный тип у школьников (n = 56)	147,0 *	162,0*	109,50	131,5	164,5**	201,0	184,0*

Примечание. Связи, значимые на уровне * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

Т а б л и ц а 3 — Взаимосвязь ролевой виктимности и суверенного психологического пространства студентов

Показатель ролевой виктимности	Суверенность						
	психологического пространства	физического тела	территории	вещей	привычек	социальных связей	ценностей
Низкий уровень виктимности ($n = 31$)	261,0**	220,5**	405,0	281,0**	318,5*	315,5*	253,5**

Примечание. Связи, значимые на уровне * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

При анализе выборки студентов было обнаружено, что статистически значимых связей по низким значениям ролевой виктимности больше (таблица 3).

Современные студенты характеризуются заметной вовлеченностью в происходящие события, готовятся к получению профессии, отличаются убежденностью о возможности реализовать большинство поставленных целей, имеющиеся жизненные препятствия готовы успешно преодолеть, стремясь к комфорту и безопасности. При становлении суверенного психологического пространства статистически значимые зависимости уровня его депривации и ролевой виктимности позволяют сказать, что молодые люди, переживая физический дискомфорт менее болезненно, чем школьники, преодолевают неблагополучие; они заметно гибче варьируют в ситуации изменений социальных связей, формировании ценностей жизни в настоящем и будущем.

Заключение. Мы расширили представления о виктимности с точки зрения анализа ее развития в связи с разными возрастами и социокультурными условиями. Мы обнаружили, что нет принципиальной разности в динамическом изменении склонности к виктимному поведению от ранней юности к ранней взрослости.

Однако хотим отметить, что качественное содержание ролевой виктимности у школьников и студентов зависит от становления у них психологической суверенности. В период ранней юности становление суверенного психологического пространства и влияние на развитие личности социокультурных процессов не столь выражено, как это наиболее ярко проявляется в ранней взрослости. На наш взгляд, социокультурные условия влияют и на виктимизацию, и содержательный профиль суверенного психологического пространства личности растущего человека. Некоторые депривирующие показатели привычек, ценностей находятся в зависимости от ролевой виктимности и степени ее выраженности. Полученные данные могут быть использованы при разработке психолого-педагогических программ сопровождения личности на разных возрастных этапах, а также в профилактической работе со старшекласниками и студентами.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-513-00010.

Список цитируемых источников

1. Андронникова, О. О. Психологические границы виктимной личности / О. А. Андронникова, В. И. Волохова // Психол. исслед. — 2018. — № 2. — С. 111—118.
2. Долговых, М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : монография / М. П. Долговых. — Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2011. — 119 с.
3. Мудрик, А. В. Человек — объект, субъект и жертва социализации / А. В. Мудрик // Изв. РАО. — 2008. — № 8. — С. 48—57.
4. Ривман, Д. В. Криминальная виктимология / Д. В. Ривман. — СПб. : Питер, 2001. — 304 с.
5. Субботина, Р. А. Личностные детерминанты виктимного поведения юношей и девушек / Р. А. Субботина // Интеграция образования. — 2016. — № 1. — С. 51—62.
6. Тимошина, Е. М. Состояние и динамика виктимизации несовершеннолетних / Е. М. Тимошина // Б-ка криминалиста. — 2015. — № 1. — С. 219—229.
7. Фоминых, Е. С. Психологические механизмы виктимности / Е. С. Фоминых // Концепт. — 2015. — № 5. — С. 62—74.
8. Франк, Л. В. Потерпевшие от преступления и проблемы советского виктимологии : монография / Л. В. Франк. — Душанбе : Ирфон, 1977. — 240 с.

9. Яценко, Т. Е. Формирование социально-психологических компетенций у будущих педагогов в области девиктимизации учащихся подросткового возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Е. Яценко. — Минск, 2015. — 224 л.

10. Полубинский, В. И. Криминальная виктимология и виктимность / В. И. Полубинский // Науч. портал МВД России. — 2010. — № 10. — С. 69—77.

11. Клейберг, Ю. А. Социальная психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. — М. : Сфера, 2003. — 160 с.

12. Ryff, C. D. Psychological well-being in adult life / C. D. Ryff // Current Directions in Psychological Science. — 1995. — № 4. — Р. 99—104.

13. Дозорцева, Е. Г. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза несовершеннолетних : метод. рекомендации / Е. Г. Дозорцева, Е. В. Макушкин. — М., 2011. — 42 с.

14. Мамайчук, И. И. Экспертиза личности в судебно-следственной практике / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь, 2002. — 255 с.

15. Одинцова, М. А. Разработка и стандартизация опросника «Тип ролевой виктимности» / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова // Изв. ПГПУ им. В. Г. Белинского. — 2012. — № 28. — С. 1303—1310.

16. Нартова-Бочавер, С. К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства — 2010» / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. — 2014. — Т. 35, № 3. — С. 105—119.

Материал поступил в редколлегию 17.04.2019

УДК 159.99

Г. Т. Топанова, М. Д. Казиманова

Республиканское государственное предприятие на праве хозяйственного ведения «Павлодарский государственный педагогический университет», Павлодар, Республика Казахстан

СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОГРАНИЧЕНИЯ И НЕОБХОДИМОСТЬ ПЕРЕМЕН

В данной статье представлена оригинальная модель обучения экзистенциальной психологии и психотерапии в рамках университетского курса. Рассматривается не только проблема передачи теоретических знаний студентам об экзистенциальном направлении, но и практические аспекты подготовки психологов.

© Топанова Г. Т., Казиманова М. Д., 2020

Учитывая особенность экзистенциального направления психотерапии, а именно её «нетехничность», ставится вопрос о возможности первоначального формирования «экзистенциального отношения» у студентов-психологов.

Ключевые слова: психологическое консультирование; экзистенциальная психотерапия; терапевтическая школа; смерть; свобода; одиночество; смысл; методология; модель.

Табл. 1. Библиогр.: 11 назв.

G. T. Topanova, M. D. Kazimanova

Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan

METHODS OF TEACHING PSYCHOTHERAPY IN EXISTENTIAL PSYCHOLOGY: LIMITATIONS AND NECESSITY TO CHANGE

This article presents the original model of learning existential psychology and psychotherapy in the framework of the university course. It considers not only the problem of transferring theoretical knowledge to students about the existential direction, but also the practical aspects of training psychologists.

Taking into account the peculiarity of the existential direction of psychotherapy, namely its “non-technicality”, the question is raised about the possibility of the initial formation of an “existential relationship” among psychology students.

Key words: psychological counseling; existential psychotherapy; therapeutic school; death; freedom; loneliness; meaning; methodology; model.

Table 1. Ref.: 11 titles.

Введение. При перепроектировании курса психологического консультирования мы исходили из наличия проблем, с которыми столкнулись (причины, по которым «традиционный» подход не подходит этому курсу) во время обучения студентов-психологов.

В соответствии со структурой академической программы студентам сначала были предложены различные школы консультирования и предоставлена возможность выработать свой «стиль учения» во время практических занятий. С одной стороны, этот формат требовал предоставления как можно большего количества подходов, с другой — в результате такого формата студенты воспринимали теории и практические навыки как отдельные объекты. Ставилась цель — познакомить обучающихся с широким спектром

школ и попытаться сформировать их системное понимание (не просто как набор текстов, а теория, исходящая из практики).

Философия и методология информируют нас о том, что наиболее плодотворным корнем любой социальной практики, включая экзистенциальную психологию и психотерапию, является онтология. Она обосновывает как эпистемологию, так и этику (то, как мы знаем вещи и ценности, которыми руководствуемся). Основная идея совершенно ясна: онтология является основой эпистемологии и этики и, следовательно, основой практически любой социальной практики, включая психотерапию [1—9]. Поэтому нам казалось логичным организовать наш курс вокруг онтологических вопросов, сделать их «связующими звеньями» нашего курса. Следует отметить, что мы представили как философские экзистенциальные подходы, так и психотерапевтические. Очевидно, что экзистенциальная психотерапия глубоко укоренилась в философии.

Европейская экзистенциальная мысль отличается большими акцентами на трагических аспектах человеческого существования, таких как смерть, одиночество. Исторически экзистенциальная психология берет свое начало от экзистенциальной философии. К генеалогическому древу экзистенциализма принадлежат многие знаменитые философы и писатели. В качестве предшественников можно назвать такие выдающиеся фигуры, как Ницше, Бергсон, Виндельбанд, Рикерт, Дильтей и т. д. На возникновение этого направления повлияла философия экзистенциализма С. Кьеркегора, М. Хайдеггера и Ж.-П. Сартра, а также феноменологическая психология Э. Гуссерля.

Основная часть. Проблемы, с которыми мы столкнулись при разработке этого курса, можно разделить на две категории: технические и методологические. Технические препятствия были связаны не с самой природой психологического консультирования, а со структурой и ограничениями академической системы:

1) различия в начальном уровне подготовки студента, их предыдущих знаниях и опыте: некоторые студенты были почти совершенно незнакомы с какими-либо теориями до этого курса (экзистенциальные тексты обычно ограниченно включаются в учебные планы);

2) ограниченность научной литературы по практической психологии, доступной на русском языке: хотя некоторые подходы были очень хорошо представлены на русском языке и многие книги и статьи были переведены, другие не были представлены вообще или в очень ограниченной степени;

3) ограничения по времени (курс лекций — 15 часов, практические занятия — 30);

4) формат учебной программы, который требовал от нас предоставления студентам широкого спектра подходов, чтобы не концентрироваться на одной конкретной школе;

5) отсутствие собственного опыта тренера.

В дополнение к формальным, техническим, проблемам существовали и более сложные методологические проблемы, связанные с природой самой практики психологического консультирования. Как справедливо отмечается, у психологического консультирования нет единственного основателя. Таким образом, хронологический порядок не был удобен для этого курса. Еще одним препятствием, с которым часто сталкиваются, является отсутствие прямых «техник». Практические психологи часто избегают упоминания «навыков» в пользу свободы и ответственности, поэтому каждый терапевт создает свой собственный способ работы. В свою очередь, понимание психологического консультирования как искусства стало всё чаще применяться как часть более широких обязанностей в профессиях, предполагающих длительное общение с людьми, например, в работе врачей, учителей, священнослужителей и социальных работников. Естественно, возможности консультирования в рамках любой из упомянутых специальностей зависят от имеющегося времени, наклонностей, личностных качеств, а также от наличия информации об индивиде.

С. Кьеркегор первым в европейской философии начинает утверждать, что человеческое существование, «экзистенцию», надо осмысливать совершенно иначе, чем существование природы или существование истории.

Конкретный объединяющий блок был необходим для того, чтобы логически «связать» различные теории и школы вместе. Это может быть, например, «внешняя» единица, предлагаемая ме-

тодологией психотерапии (например, континуум «директивная—косвенная» или «рефлексия—интерпретация»).

Экзистенциализм известен тем, что имеет дело с «конечными вопросами бытия», такими как «что такое бытие?», смертью, смыслом жизни и т. д. Анализируя тексты по экзистенциализму, можно отметить интересную особенность большинства из них: авторы обычно подчеркивали одну или несколько «конечных проблем» и организовывали свои модели вокруг них. Это не значит, что эти авторы не обращали внимания на другие факторы, просто выделяли некоторые из них больше, чем другие. Представляя экзистенциальные подходы через призму таких факторов, можно увидеть взаимосвязи между различными подходами.

Тогда возник вопрос: какая именно теория? Какая совокупность «экзистенциальных конечных вопросов» будет не слишком широкой и качественной? Ограниченное количество «факторов», которые позволили нам представить через них практически большинство наиболее известных экзистенциальных подходов, представлена теория И. Ялома [8; 11]. Его позиция является одной из наиболее репрезентативных: было переведено и опубликовано много книг, в том числе книги с клиническими примерами применения этой теории. И. Ялом ссылался не только на философию и собственную клиническую практику, но и на клинические исследования. Он определяет четыре «конечные проблемы жизни» (смерть, свободу, экзистенциальную изоляцию и бессмысленность) и описывает экзистенциальные конфликты, возникающие в результате столкновения людей с каждой из них. Подходы представлены через призму разных проблем. По словам И. Ялома, смерть — основная экзистенциальная проблема, с которой сталкиваются люди [2, с. 11, 20, 22].

Экзистенциальные подходы, которые мы представили нашим студентам через «призму» смерти, были философией М. Хайдеггера и терапевтическими подходами Л. Бинсвангера и М. Босса. Существует значительное число философских и психотерапевтических школ, занимающихся свободой (и понятием ответственности). Пока мы не обсуждаем, какие подходы считать экзистенциальными, а какие нет, мы просто перечисляем подходы, которые

показались нам наиболее актуальными сквозь призму «свободы—ответственности».

Также представили несколько подходов через призму «абсурда» в качестве основной проблемы. Мы познакомили студентов с понятием того, что значение не «дано по умолчанию», но его нужно найти или создать для себя. Студенты ознакомились с работами А. Камю и школами психотерапии, разработанными В. Франком, А. Ленглом. Резюмируя наше описание обучающей модели, основанной на экзистенциальной терапии И. Ялома, мы можем представить ее в следующем виде (таблица 1).

Тема смерти имеет большое значение для Ж.-П. Сартра и М. Хайдеггера, потому что большинство экзистенциалистских взглядов на смерть заключены в дебатах между ними. Хотя М. Хайдеггер, придерживаясь определенной религиозной убежденности, считает, что смерть придает смысл человеческому существованию, Ж.-П. Сартр считает, что смерть — это великое зло, которое делает жизнь бессмысленной. Положение Ж.-П. Сартра очевидно, оно проистекает из его атеистического убеждения, которое не вмещает в себя предчувствие будущего существования и не охватывает идеалы, связанные с хорошей жизнью.

Влияние М. Хайдеггера на психотерапию в англоязычном мире пошло извилистым путем. Швейцарский врач и психотерапевт М. Босс говорит, что М. Хайдеггер выразил надежду, что его позиция выйдет за рамки профессиональной академической философии и сможет помочь людям. Его участие в семинарах М. Босса для студентов-медиков и терапевтов с 1946 года было мотивировано этой заботой [10]. В результате хотя мысль М. Хайдеггера

Т а б л и ц а 1 — Экзистенциальные школы сквозь призму «главных забот»

Конечная забота	Смерть	Свобода	Одиночество	Смысл
Подходы (авторы)	М. Хайдеггер, дазайн-анализ (dasein-анализ) (Л. Бинсвангер, М. Босс)	Э. Фромм, Ж.-П. Сартр, А. Камю, Р. Лейнг	Э. Фромм, М. Бубер	С. Кьеркегор, В. Франкл, А. Ленгл

часто трактуется как краеугольный камень экзистенциальной психотерапии, обычно обнаруживают, что М. Хайдеггер преломляется через призму гораздо более доступных для понимания концепций, выраженных в работах Ж.-П. Сартра, С. де Бовуар и А. Камю.

Заключение. В настоящей статье мы описали модель, которую использовали для обучения студентов экзистенциальной психологии и психотерапии. Модель основана на экзистенциальной психотерапии И. Ялома и рассматривает другие экзистенциальные школы сквозь призму «главных забот» на смерть, свободу, одиночество и абсурд. Важно отметить, что мы предлагаем не методологическую, а дидактическую модель. Тем не менее считаем, что более важно дать студентам понятие экзистенциального «отношения», способа мышления, а не обучить их большому массиву «техник» или уходить в один подход, показывающий лишь одну из сторон экзистенциализма.

Список цитируемых источников

1. *Balbi, J.* Epistemological and theoretical foundations of constructivist cognitive therapies: Post-rationalist developments / J. Balbi // *Dialogues in Philosophy. Mental and Neuro sciences.* — 2008. — № 1 (1).
2. *Breggin, P. R.* Psychotherapy as Applied Ethics / P. R. Breggin // *Psychiatry : Journal for the Study of Interpersonal Processes.* — 1971. — № 84 (1).
3. *Caro, I.* General semantics in psychotherapy: selected writings on methods aiding therapy / I. Caro, S. C. Read. — Brooklyn, NY : Institute of General Semantics, 2003.
4. *Guidano, V. F.* Complexity of the Self / V. F. Guidano. — New York, NY : Guilford, 1987.
5. *Hesse-Biber, S.* The practice of qualitative research / S. Hesse-Biber, P. Levy. — Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2011.
6. Object relations and social relations: The implications of the relational turn in psychoanalysis. Exploring psycho-social studies / S. Clarke [et al.]. — London, UK : Karnac, 2008. — P. 137—162.
7. *Hoshmand, L. T.* Applied epistemology and professional training in a science based cultural enterprise / L. T. Hoshmand // *The Counseling Psychologist.* — 2003. — № 31 (5).
8. *Josselson, R.* Irvin D. Yalom: On psychotherapy and the human condition / R. Josselson. — New York, NY : Jorge Pinto, 2008.

9. Long, C. The ethics of ontology: rethinking an Aristotelian legacy / C. Long. — New York : SUNY press, 2004.

10. Webb, D. Heidegger, ethics and the practice of ontology / D. Webb. — New York : Bloomsbury Publishing, 2011.

11. Yalom, I. D. Existential psychotherapy / I. D. Yalom. — New York, NY : Basic Books, 1980.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

УДК: 159.97

И. А. Тютюева

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Российская Федерация

ЗАТРУДНЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ

В данной статье мы рассматриваем понятие «готовность» и составляющие ее компоненты. Подробно отражена речевая готовность, а также ее составляющие, которые должны быть сформированы при поступлении в школу. Нами в статье раскрыто понятие «звукотроизношение», описана онтогенетическая последовательность появления звуков. Статья содержит практическую составляющую, отражены результаты применения методик, направленные на выявление уровня звукотроизношения и речевой готовности.

Ключевые слова: готовность к школе; школьная зрелость; звукотроизношение; дефект речи; речевое развитие дошкольников.

Библиогр.: 5 назв.

I. A. Tutueva

Shadrinsky state pedagogical University, Shadrinsk, Russian Federation

DIFFICULTIES IN PRONUNCIATION OF SOUNDS IN PRESCHOOL CHILDREN IN PREPARATION FOR SCHOOL

In this article we consider the concept of “readiness” and its components. The speech readiness is reflected in detail, as well as the components that must be formed when entering the school. Besides, in article the concept of “the pronunciation of

sounds”, described the ontogenetic sequence of appearance of the sounds. The article contains a practical component, reflects the results of techniques aimed at identifying the level of sound and speech readiness.

Key words: school readiness; school maturity; sound reproduction; speech defect; speech development of preschool children.

Ref.: 5 titles.

Введение. Развитие подрастающего поколения — одна из наиболее важных задач становления любого государства. Ее решению отводится большое внимание. Обучение в школе является одним из этапов становления личности. Решение вопросов о готовности к школьному обучению с каждым годом обретает все большую популярность.

В современной психологии и педагогике многие ученые обращались к рассмотрению проблемы подготовке к школе, но пока нет единого и точного определения понятия «готовность», или «школьная зрелость». Можно выделить два направления. Первое направление — педагогическое. Его сторонники считают, что готовность определяется наличием двух навыков — письма и чтения. Но данный подход неэффективен из-за отбора дошкольников только по этим признакам. Кроме того, в педагогическом подходе не отмечаются вопросы, касающиеся развития зон ближайшего и актуального развития. Второй подход, отраженный в литературных источниках, — психологический. Но и этот подход не может быть повсеместно применяемым из-за разнообразных характеристик психической сферы, выделяемых психологами, определяющих готовность ребенка к школьному обучению.

Основная часть. Анализируя психолого-дефектологические литературные источники, мы можем выделить следующие составляющие готовности к школьному обучению: личностная, интеллектуальная, социально-психологическая и речевая готовность. Каждый компонент готовности к школьному обучению включает в себя определенные составляющие и компоненты, но наше внимание здесь привлечет последняя составляющая школьной готовности — речевая, так как в ней отражены нормы развития речевой деятельности, в том числе и звукопроизношения.

При определении речевой готовности ребенка к школьному обучению следует обратить внимание на следующие составляющие: правильность звукопроизношения; умение различать звуки речи на слух; владение элементарными навыками звукового анализа слов; состояние словарного запаса; сформированность грамматических систем; связная речь. Умение правильного произношения звуков можно отнести к «фундаменту» подготовленности к школьному обучению, так как развитие остальных составляющих взаимообусловлено и связано со звукопроизношением.

В качестве примера можно привести данные советских психологов Р. Е. Левиной и Н. А. Никашиной. Доказано, что 25–30 % обучающихся, испытывающих значительные речевые трудности, в последующем имеют трудности в усвоении программы дошкольного и школьного учреждения, в освоении письма и чтения.

Неправильное произношение звуков является самым распространенным нарушением у детей старшего дошкольного возраста. Этой проблеме посвятили свои работы Е. Ф. Архипова, А. Н. Гвоздев, В. И. Селиверстов и др. Термин «звукопроизношение» впервые употребил в своей работе В. И. Селиверстов и определил его как процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голособразовательным), резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы [5].

Звуки в речи детей появляются постепенно, в онтогенетической определенной последовательности, губные появляются раньше, чем язычные, взрывные — раньше, чем щелевые. Это объясняется тем, что произнести звук в момент размыкания органов речи намного проще, чем в течение некоторого времени держать их приближенным друг к другу для образования щели аффрикаты, необходимой для прохода воздушных струй; затем осваиваются аффрикаты и соноры [3].

В речи детей могут наблюдаться различные дефекты звукопроизношения. Более точно в своей научной работе их отразил Л. В. Нейман, выделив следующие нарушения [4]: пропуски звуков и слогов («пять» вместо «спать», «моко» вместо «молоко»); замена одних звуков другими («ути» вместо «уши», «тутла» вместо «кукла»); перестановки звуков и слогов («талерка» вместо

«тарелка», «лябоко» вместо «яблоко»); уподобление (ассимиляция) звуков («мамок» вместо «замок»).

В рамках темы нашей статьи на базе МКДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 12» в г. Шумихе нами было проведено исследование уровня звукопроизношения и готовности обучения ребенка к школьному обучению. В исследовании принимали участие 12 испытуемых старшего дошкольного возраста. Методики:

1) «Диагностика звукопроизношения» В. М. Акименко [1]. Суть методики состоит в том, что ребенку предлагаются картинки со словами, содержащие звуки в разных позициях: в начале, середине и конце слова. Цель экспериментатора — отразить характер произношения нарушенного звука;

2) «Определение уровня речевого развития детей дошкольного возраста» О. А. Безруковой и О. Н. Каленковой [2]. Методика состоит из 29 тестовых заданий, которые разделены на четыре блока, каждый из них направлен на определение уровня одной из сторон речевого развития. Перед началом методики проводится предварительное тестирование, на нем ребенку задаются вопросы общего характера, направленные на выявление представлений об окружающем мире.

Анализируя данные первой методики, можно отметить, что у дошкольников наблюдается средний уровень (50 %) сформированности звукопроизношения и выше среднего (50 %), нарушения звукопроизношения наблюдаются во всех группах звуков. У всех детей наблюдаются нарушения группы сонорных звуков, у 6 человек отмечается горловое произношение звука [р]. Также можно отметить, что звук [л] и мягкая его пара сформированы только у двух испытуемых. У одного ребенка можно отметить губное произношение шипящих звуков [ш], [щ].

Вторая методика интерпретируется по определенным параметрам (в скобках указан максимальный балл за задания): знания об окружающем мире (12); состояние лексикона (63); грамматическая компетенция (70); фонетико-фонологическая компетенция (51); текстовая деятельность (51); психологическая база речи (141).

Наиболее показательные результаты были отмечены при выполнении заданий на фонетико-фонологическую сторону речи: у 33 % наблюдается низкий уровень, у остальных же испытуе-

мых (67 %) отмечается средний. Можно отметить ряд ошибок, чаще всего встречающихся при выполнении данных заданий. Дошкольники дублировали ряд последовательных слогов или меняли их местами (сан — сан; асы — асы — аши). С трудом выделяли из ряда последовательных звуков определенный, часто при выполнении заданий данного параметра требовали дополнительных разъяснений.

Кроме того, стоит отметить результаты показателя «Психологическая база речи». Он отражает совокупность всех параметров, исследуемых в данной методике. Здесь показатели распределились между средним и высоким уровнями в соотношении 1 : 1. Это может свидетельствовать о том, что развитие речи находится на достойном уровне, но необходима коррекционно-логопедическая деятельность для улучшения показателей некоторых параметров.

Заключение. Подготовка к школе является неотъемлемой составляющей развития дошкольника, благодаря ей ребенок успешней осваивает программу общеобразовательного обучения. Мониторинг ее в дошкольном возрасте позволит выявить и устранить нарушения на раннем этапе. У дошкольников, испытывающих затруднения при звукопроизношении, наблюдается несформированность речевой готовности к школьному обучению. Данные нарушения необходимо скорректировать посредством коррекционно-логопедических мероприятий, проводимых учителем-логопедом до поступления в школу и освоения ребенком навыков чтения и письма.

Список цитируемых источников

1. *Акименко, В. М.* Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. — Ростов н/Д : Феникс, 2011. — 77 с.
2. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста в игровой деятельности / О. А. Безрукова [и др.]. — М. : Каисса, 2008. — 95 с.
3. *Гвоздев, Н. А.* Вопросы изучения детской речи / Н. А. Гвоздев. — СПб. : Детство-пресс, 2007. — 113 с.
4. *Нейман, Л. В.* Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи / Л. В. Нейман ; под ред. В. И. Селиверстова. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 123 с.
5. *Селиверстов, В. И.* Речевые игры с детьми / В. И. Селиверстов. — М. : Просвещение, 2009. — 10 с.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2019

И. Б. Ческидова

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт,
(филиал) федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Нижний Тагил,
Российская Федерация*

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен опыт работы по ознакомлению студентов педагогического высшего учебного заведения с тактильными рукодельными изданиями и их использованию в работе с детьми, описана технология работы «творческая мастерская», рассмотрены возможности изготовления и использования куклы в работе педагога и психолога в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: кукла; куклотерапия; тактильное рукодельное издание; творческая мастерская.

Библиогр.: 5 назв.

I. B. Cheskidova

Nizhny Tagil state socio-pedagogical Institute (branch) of the Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg, Nizhny Tagil, Russian Federation

PREPARATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES TO WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article presents the experience of introducing students of pedagogical University with tactile handmade publications and their use in working with children, describes the technology of “creative workshop”, considers the possibility of making and using dolls in the work of teachers and psychologists in educational institutions.

Key word: doll; doll therapy; tactile handmade edition; creative workshop.

Ref: 5 titles.

Введение. Одной из важных составляющих подготовки психолога и педагога дошкольного и начального образования к работе в условиях инклюзивного образования является формирование

у студентов компетентности в области психологической коррекции и развития личности, подготовка к применению полученных знаний и умений в будущей профессиональной педагогической деятельности.

Целью статьи является систематизация и обобщение опыта работы по подготовке студентов педагогического университета к работе с детьми с особыми возможностями здоровья.

Основная часть. Одной из задач дисциплины «Психологическая коррекция развития личности средствами искусства» является подготовка студентов профилей «Начальное образование и дошкольное образование» и «Психология образования» к работе в условиях реализации инклюзивного образования. В рамках изучения дисциплины студенты изучают нетрадиционные техники рисования, занимаются изготовлением масок, перчаточных кукол и кукол-марионеток, развивающих игрушек и тактильных книг. В рамках изучения темы «Тактильная книга и ее роль в развитии ребенка» осуществляется сотрудничество с городской детской библиотекой, изучается опыт работы библиотек Нижнего Тагила со слабовидящими детьми. В процессе проведения занятий по данной теме реализуются следующие задачи: вооружение студентов системой теоретических знаний о различных видах тактильных книг, их роли в развитии ребенка; развитие умений исследования, осмысления, обобщения, интерпретации полученной информации, готовности применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности; формирование у студентов ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Ведущей технологией при изучении данной темы является технология «Творческая мастерская». Она подразумевает самостоятельность осмысления полученных знаний и возможности применения их на практике, самостоятельность решения творческих задач, формирование умения работать в команде. Работа в группе предполагает анализ проблемы, обсуждение вариантов и способов ее решения, обсуждение в группе и с другими группами, представление результатов работы, анализ результатов. Технология «Творческая мастерская» дает студентам возможность приобретения опыта практической деятельности, реализации творческих возможностей, способствует самоактуализации.

В процессе обучения реализуются такие методы, как метод коллективных работ, рассказ, наглядный метод. Метод коллективных работ дает студентам навыки работы в мини-группе, организации сотрудничества, определения цели работы и последовательности этапов ее выполнения. При разработке эскиза тактильной книги студенты определяют тип и вид тактильной книги, учитывают возрастные особенности детей, получают навыки творческой интерпретации полученной информации, ведения диалога.

Рассказ педагога и просмотр презентации способствуют формированию у студентов представлений о видах тактильных книг, их назначении и конструкции. Демонстрация экспонатов (тактильных книг разных видов) дает представление о конструкции и технологии изготовления тактильных книг, о работе с тактильными книгами с детьми с проблемами в развитии. Обсуждение итогов занятия дает студентам навыки анализа и сравнения своих и чужих работ.

Тактильная книга активно используется в работе педагога-психолога с 90-х годов XX века. Тактильная книга, или тактильное рукодельное издание, — самостоятельно оформленный документ, созданный без применения или с минимальным применением технических средств, имеющий выходные сведения и предназначенный для восприятия содержащейся в нем информации через тактильные ощущения [5]. Выделяют два основных типа тактильных рукодельных изданий — ассоциативные издания (альтернатива плоскопечатных цветных книг стихов, сказок и пр.) и дидактические издания (книжки на тему «Моя одежда», «Жители моря» и т. д.). Для детей дошкольного возраста изготавливают книжки-игрушки (книжки-ширмочки, книжки с игровым замыслом, книжка-вертушка, книжка-панорама, книжка-фигура и пр.). Иллюстративные и игровые элементы таких книг направлены на сенсорное, умственное и эстетическое развитие ребенка.

Практическая часть занятия начинается с работы с рукодельными тактильными изданиями, определением требований к их изготовлению. Студенты надевают повязки на глаза, берут в руки книгу и пытаются кончиками пальцев прочесть название книги, определить сюжет изображения на каждой странице. После про-

чтения снимают повязки и внимательно рассматривают конструкцию книги и материалы, из которых она изготовлена.

Подробную информацию о требованиях к изготовлению рукодельных тактильных книг можно прочитать на сайте Российской государственной библиотеки для слепых. Работая с книгами, студенты должны самостоятельно выделить основные особенности тактильной книги и определить требования к ее изготовлению.

Не допускается использование острых, колющих, мелких съемных элементов, токсичных материалов, декоративных элементов, не имеющих смысловой нагрузки. Нежелательно использовать материалы темных цветов, чрезмерно яркие и блестящие. Цвета должны гармонично сочетаться и в то же время контрастировать между собой. Книга должна быть легкой, прочной, небольшой по размеру (примерно формата А4), объем 5—6 листов. Углы страниц закругленные, для укрепления страницы используется кант, внизу каждой страницы пришивается выпуклая тесьма или шнурок. Необходимо предусмотреть возможность санитарной обработки книги.

Изображение должно быть максимально реалистичным, сохраняющим все признаки предмета (форма, цвет, размер, характерные детали и т. д.), использованный материал должен соответствовать по фактуре изображаемому объекту. На листе располагают небольшое количество предметов без загораживания, размер предметов не должен превышать размера ладони ребенка. Съемные элементы крепятся на шнурки, кнопки, кладутся в карманы. Текстовая часть ламинируется, текст кладется в карман или конверт, может быть записан на диске и т. п.

После определения основных особенностей конструкции и оформления тактильного рукодельного издания определяется последовательность работы по созданию книги.

Работа творческой мастерской ведется в группах по 5—6 человек. Алгоритм работы на практическом занятии выглядит следующим образом: определить тип и вид будущей рукодельной тактильной книги, тематику книги для детей дошкольного возраста; распределить элементы оформления книги; разработать эскизы обложки и каждой страницы книги, соблюдая композиционное и стилевое единство. Далее необходимо подготовиться к презентации эскиза, подобрать картон, ткань, фурнитуру из имеющихся

в наличии материалов, обсудить возможность приобретения дополнительных материалов. Изготовление страниц книги выполняется студентами самостоятельно, затем книга собирается, и на одном из следующих занятий студентами мини-группы проводится презентация готовой работы.

Как было отмечено выше, большое внимание в подготовке педагога и психолога к работе в условиях инклюзивного образования уделяется также работе с куклой. В программе уделяется внимание как изучению игрушки и кукол в историческом и искусствоведческом плане, так и самостоятельному их изготовлению и приобретению навыков работы с перчаточными куклами и куклами-марионетками. У студентов формируются представления о многообразии кукол, их значении в развитии ребенка, о куклотерапии и особенностях проведения занятий с детьми.

Кукла — сделанное из тряпья, кожи, битой бумаги, дерева подобие человека, а иногда и животного [3, т. 5, с. 216]. И. А. Морозов считает, что куклой является любая зооморфная или антропоморфная фигурка, являющаяся заместителем человека в обрядовых и необрядовых действиях [4]. Чаще всего это фигурка не более 30—50 см в высоту, изготовленная из самых разнообразных материалов, в том числе глины, соломы, камня, дерева, веточек, тряпок и пр.

Игра в куклы с детьми привлекала таких художников, как П. Пикассо, П. Клее, Е. Д. Поленова. Пауль Клее создал серию кукол для домашнего кукольного театра для игр со своим сыном; Пабло Пикассо делал кукол из дерева, бумаги и иных подручных материалов для игр со своими детьми; немецкий художник Л. Фейнридер создавал игрушки и кукол из дерева.

Т. П. Авдулова выделяет следующие игровые функции куклы: воплощение образа человека, замещение партнера по общению, товарища по играм, проецирование ребенком собственных переживаний, моделирование ребенком социальных отношений, объективирование потребностей, желаний, устремлений, обеспечение посредничества между взрослым и ребенком, исследование родительского (материнского или отцовского) поведения [2].

Само изготовление куклы имеет психотерапевтический эффект, так как на куклу проецируются особенности характера, пси-

хологического состояния и внешности ее автора. Изготовление кукол привлекает все больше как профессионалов, так и любителей. Кукол изготавливают не только на продажу, но и по некоей внутренней потребности, реализуя свой творческий потенциал, создавая образы, подсказанные воображением. Куклы, изготовленные руками студентов, передают как внешнее сходство с автором, так и особенности характера, причем это просматривается не только в образе куклы, но и в выборе персонажей для перчаточных кукол, марионеток, теневого театра.

С самостоятельно изготовленной куклой ребенок и взрослый могут проигрывать значимые на данный момент ситуации, вступать в диалог с куклой. Ребенок разговаривает с куклами, отвечает от их имени при отсутствии реального партнера для игры, играя «за двоих». Таким образом, закрепляются коммуникативные навыки, развивается монологическая и диалогическая речь, ребенок учится передавать интонации, сопровождает реплики мимикой и жестами.

Работа с куклой помогает установить контакт с ребенком, снимает эмоциональное напряжение, дает возможность высказать проблему от лица куклы, обогащает представления об окружающем мире, способствует развитию психических процессов.

Работа по коррекции поведения ребенка проводится психологом путем разыгрывания в куклы в паре с родителями или сверстниками типичных конфликтных ситуаций, взятых из жизни ребенка. Наблюдая за играми детей в куклы, родители и психологи могут получить информацию о потребностях, интересах, проблемах ребенка. В игре формируется представление о предполагаемом образе жизни, семейных отношениях, будущей профессии, на кукол проецируются и реальные отношения в семье ребенка.

Выступая как посредник в общении между ребенком и взрослым (воспитателем, психологом), кукла задает вопросы, обозначает проблемы, просит помощи в сложных ситуациях. От лица куклы ребенку проще задать вопрос о том, что его интересует, но может вызвать, по предположению ребенка, негативную реакцию взрослых.

Занятия со студентами по ознакомлению с куклой и ее ролью в развитии ребенка проводятся также на базе музея кукол Нижнетагильского театра кукол, где студенты знакомятся с экспозицией музея, процессом изготовления кукол в мастерских театра. Сту-

денты изготавливают кукол на практических занятиях и как самостоятельные творческие задания, приложения к дипломным работам. На факультете создан музей кукол, среди экспонатов которого есть куклы, предназначенные для занятий педагога-психолога с детьми. Студенткой Н. Б. Толовой выполнена текстильная кукла «Бо-бо», которой ребенок может доверить свои секреты. К волосам куклы привязаны замочки и ключики, таким образом, секрет можно скрыть, доверить кукле. Кукла выполнена из светлых оттенков ткани, приятной на ощупь, у нее нет лица, что позволяет ребенку мысленно наделять ее чертами любого персонажа.

Студенткой А. В. Архиповой разработана идея и выполнена чулочная кукла с двумя лицами, улыбающимся и сердитым, одно из которых может быть спрятано под перекидывающейся косынкой. Кукла закреплена на палке, в руки вставлена проволока, у улыбающейся стороны руки направлены вперед, соответственно, сердитая часть куклы держит руки за спиной, изображая плохое настроение. При помощи такой куклы ребенок учится понимать мимическое выражение эмоционального состояния, может показывать свое настроение.

Вереvoчная кукла крепится на одежду ребенка, выполнена по его росту. Ребенок может продеть руки и ноги в веревочные петли на руках и ногах куклы и оживлять ее. В данном случае, как и в работе с куклой-платьем, ребенок наблюдает за отреагированием каждого своего движения, может корректировать собственные движения, делать их более выразительными, участвовать в пластических этюдах и сценках, исполняя определенную роль.

Перчаточная кукла-солнышко может быть использована психологом для ритуала знакомства или прощания, создает положительный эмоциональный фон занятия. Студентами факультета были изготовлены комплекты перчаточных кукол для представлений театра Петрушки и спектакля по мотивам книги Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес».

На занятиях уделяется внимание изготовлению кукол-марионеток и работе с ними. Игра с марионеткой помогает ребенку в обозначении и выражении проблемы, способствует развитию крупной моторики и координации действий, психических процессов, освоению окружающего пространства.

Заключение. Работа по созданию тактильных рукодельных изданий и кукол, освоение приемов работы с ними способствуют формированию профессиональной компетенции, которая сформулирована в федеративных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» («готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую» [1]), готовности к будущей профессиональной деятельности, компетентности в области реализации принципов инклюзивного образования.

Список цитируемых источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 14 дек. 2015 г. № 1457 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf>. — Режим доступа: 12.11.2019.
2. *Авдулова, Т. П.* Психология игры: современный подход / Т. П. Авдулова. — М. : Академия, 2009. — 208 с.
3. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 12 т. / В. И. Даль. — М. : Мир книги, 2002.
4. *Морозов, И. А.* Феномен куклы в традиционной и современной культуре / И. А. Морозов. — М. : Индрик, 2011. — 352 с.
5. Сайт Российской библиотеки для слепых [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rgbs.ru/>. — Дата доступа: 12.11.2019.

Материал поступил в редколлегию 16.05.2019

УДК 159.923.2

И. В. Шматкова

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь

НАРУШЕНИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи между нарушениями привязанности и выраженностью созависимого поведения во взрослом возрасте. Опыт привязанности рассматривается как фундамент для формирова-

ния ключевых характеристик ребенка как субъекта взаимодействия с другими людьми. Установлено, что наиболее часто оптимальный уровень созависимых моделей поведения встречается у респондентов с опытом надежной привязанности. Высокий уровень созависимых моделей поведения чаще характерен для респондентов с тревожно-амбивалентной привязанностью.

Ключевые слова: привязанность; созависимое поведение; отношения; психологическая автономия.

Табл. 1. Библиогр.: 15 назв.

I. V. Shmatkova

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

DISORDERS OF ATTACHMENT AS A PRECONDITION CODEPENDENT BEHAVIOR

This article presents the results of a study of the correlation between disorders of attachment and the manifestation of codependent behavior in adulthood. Experience of attachment is considered as the foundations for the key characteristics of the child as a subject of interaction with others. Found that most often the optimal level of codependent patterns of behaviour occur among respondents with experience of secure attachment. High level of codependent behaviors more often characterizes the respondents with anxious-ambivalent attachment.

Key words: attachment; codependent behavior; relationships; psychological autonomy.

Table 1. Ref.:15 titles.

Введение. В настоящее время имеется большое количество исследований, подтверждающих влияние характера привязанности ребенка к родителю на развитие его личности и возникновение разного рода нарушений и психологических проблем.

Согласно Дж. Боулби [1], привязанность — это длительная эмоциональная связь, формирующаяся между матерью и ребенком. Данная связь характеризуется стремлением ребенка сохранять близость с матерью, особенно в стрессовой ситуации. Основное назначение привязанности состоит в получении ребенком от матери необходимой психологической защиты и эмоционального комфорта.

В раннем детстве в результате интериоризации отношений с объектом привязанности у ребенка складывается внутренний

образ матери, который ребенок может сохранять даже в ее отсутствии. Основная функция внутреннего образа матери — обеспечение защищенности и поддержки ребенка в ее отсутствие. Благодаря этому он становится менее зависимым от матери и может некоторое время находиться отдельно от нее. Воспоминания ребенка о приносящей любовь и поддержку матери позволяют ему самостоятельно справляться с некоторыми фрустрирующими переживаниями, т. е. у ребенка развивается способность к саморегуляции. Положительный образ матери формируется только тогда, когда она надежна и предсказуема для ребенка, что важно для удовлетворения его потребности в безопасности.

В современных исследованиях доказано, что качество привязанности ребенка к близкому взрослому оказывает влияние на уровень его познавательной активности, интеллектуальное развитие, на формирование стиля мотивации достижений [2—5], на развитие способности к эмпатии, пониманию эмоций других людей [3], на формирование устойчивости к стрессам и способности совладать с кризисными ситуациями [6], на развитие образа себя [7; 8], самостоятельности [9] и др.

Основная часть. В центре нашего исследования находится проблема созависимости. Термин «созависимость» мы рассматриваем в широком смысле как эмоциональную зависимость одного человека от значимого другого, которая может встречаться в разных системах отношений: семейных, профессиональных и др. Созависимость предполагает наличие у человека комплекса характеристик личности, которые формируются и проявляются в отношениях с другими людьми. Поэтому, на наш взгляд, качество привязанности к близкому взрослому как значимый фактор формирующейся личности нельзя игнорировать в ходе изучения механизмов формирования созависимости.

Обобщив имеющиеся в литературе данные по проблеме созависимых отношений, можно выделить следующие ключевые признаки созависимости [10—12].

Размытость «Я» и собственных психологических границ. Размытость «Я» проявляется в том, что человек плохо осознает свои потребности, может приписывать собственные потребности дру-

гим людям и в то же время может чужими потребностями подменять свои собственные. У него наблюдается готовность брать на себя большую часть ответственности и вины за отношения и проблемы других людей.

Низкая самооценка. Человек с низкой самооценкой испытывает потребность в постоянном одобрении и поддержке со стороны других. Его стремление получить признание может быть навязчивым. Он может постоянно стремиться доказать свою значимость, болезненно переносит критику. Для него может быть характерен перфекционизм. При этом получая комплименты, человек может смущаться.

Низкая самооценка в сочетании с размытостью собственных психологических границ проявляется в убежденности человека в том, что без другого человека он не справится, пропадет, сам по себе он никто. По этой причине созависимый готов терпеть унижения ради сохранения отношений, либо, наоборот, стремится сделать другого зависимым от себя посредством применения насилия, унижения, фрустрирования (отношения по типу «насилник—жертва»), может открыто доминировать или манипулировать другими людьми.

Неспособность к искреннему выражению чувств в отношениях. У созависимого человека очень ограничена возможность переживать чувство истинной близости и любви, основанное на доверии. Он, скорее, испытывает тревогу и желание контролировать другого человека. Если кто-то переживает горе, он стремится спасти, отвлекать, но не может посочувствовать, поддержать.

Альтернативой созависимости является зрелость личности, характеризующаяся способностью осознавать и учитывать собственные и чужие психологические границы, осознавать и открыто проявлять свои чувства, строить отношения на основе доверия и ответственности [10; 12].

Далее рассмотрим причины созависимого поведения и место опыта отношений привязанности в детстве. Как справедливо отмечают Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд, основная причина созависимости — незавершенность одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве — стадии *установления психологической автономии* [12].

Среди основных причин, препятствующих формированию у ребенка психологической автономии, как фундамента психологических границ личности, можно выделить следующие: отсутствие безусловного принятия ребенка со стороны близких взрослых; проявление насилия по отношению к ребенку; запрет на выражение ребенком чувств, который может сопровождаться обесцениванием его переживаний либо отвержением ребенка в ситуации негативных переживаний; запугивание как способ регуляции поведения ребенка; неуважение или осуждение ребенка за проявление чувства собственности, усиление которого является естественным в раннем возрасте; непоследовательность в установлении требований и запретов по отношению к ребенку; подавление самостоятельности ребенка, отказ в праве выбора.

Все перечисленные факторы представлены в системе отношений ребенка с близкими взрослыми и поэтому не могут не включаться в процесс формирования качества привязанности ребенка к ним. Именно в этих отношениях формируются ключевые характеристики ребенка как субъекта взаимодействия с другими людьми. В частности, формирующийся у ребенка внутренний образ матери оказывает существенное влияние на формирование у него «внутренних рабочих моделей» себя и окружающего мира, которые являются основой для интерпретации событий и выработки ответных реакций на протяжении всей жизни человека. Внутренние рабочие модели — это система представлений ребенка о себе и окружающем мире, которая формируется на основе интериоризации опыта отношений с матерью и обуславливает отношение к себе, ожидания от других людей, интерпретацию поведения других людей, выбор способов построения отношений с ними.

Цель проведенного нами эмпирического исследования состояла в поиске взаимосвязи между нарушениями привязанности и выраженностью созависимых моделей поведения во взрослом возрасте.

Для решения задач исследования использовались следующие методики: «Тест на созависимость» Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд и методика «Интервью для взрослых о привязанности» М. Мейн и др. (в модификации Н. К. Асановой). Методика М. Мейн представляет собой полуструктурированное интервью, позволяющее

ретроспективно выявить у взрослых тип привязанности к собственным родителям в детстве. С этой целью в ходе интервью выявляются:

– детский опыт взаимоотношений с родителями (проявление любви, проявление отвержения, инверсия ролей, психическое давление, проявление пренебрежения);

– общее состояние проработки опыта привязанности (обесценивание привязанности, настаивание на отсутствии воспоминаний, травматическая потеря памяти, метакогнитивные процессы, пассивность, страх потери, когерентность транскрипта);

– актуальное отношение к родителям (идеализация, гнев, раздражение, обида, обесценивание).

Выборку исследования составили 48 человек в возрасте от 25 до 42 лет, из них 29 женщин и 19 мужчин.

Анализ полученных результатов показал, что наиболее благоприятный тип привязанности — *надежный* — был характерен в детстве примерно для трети респондентов (29 %). Исследователи [3; 13; 14] описывают взрослых людей с опытом надежной привязанности как положительно относящихся к себе и другим, уверенных в себе, способных к построению близких, теплых эмоциональных отношений, не склонных к чрезмерной эмоциональной зависимости в отношениях, свободно выражающих свои чувства, способных реалистично оценивать партнера и отношения с ним, обращаться к другим за помощью и поддержкой, владеющих эффективными стратегиями совладания со стрессами, пользующихся доверием со стороны других людей.

Наиболее часто в обследуемой выборке встречались респонденты с опытом *тревожно-амбивалентной привязанности* (44 % респондентов). Согласно данным исследований, для людей с опытом подобной привязанности характерна негативная модель себя и позитивная модель других. Они чувствительны и экспрессивны, имеют ненасыщаемую потребность во внимании и одобрении, требуют чрезмерной близости в отношениях, быстро влюбляются (эмоционально вовлекаются в новые романтические отношения), склонны привлекать внимание и манипулировать чувствами других людей. У них отмечается идеализированное восприятие отношений с партнером, при этом они стремятся доминировать

в отношениях и всячески привязать его к себе, ревнивы, поскольку постоянно испытывают страх разлуки.

19 % респондентов имели в детстве опыт *избегающей* привязанности. Взрослые с такой привязанностью, как правило, имеют негативную модель других и позитивную либо негативную модель себя. Для них характерна неуверенность в себе, склонность к эмоциональной зависимости в отношениях, страх разлуки и отвержения. По этой причине они склонны скрывать свои чувства, им трудно довериться другому человеку, достичь эмоциональной близости, интимности. Зачастую такие люди производят впечатление равнодушных, рациональных, отстраненных, самоуверенных и склонных полагаться только на себя. Выстраиваемые ими дружеские отношения являются поверхностными, чаще на основе взаимной выгоды. Могут отрицать свою потребность в близости с другими и быть неразборчивыми в эмоциональных и/или сексуальных отношениях.

У небольшой части выборки (8 % респондентов) был выявлен *дезорганизованный* тип привязанности. Данный тип привязанности наблюдается у людей с непроработанными детскими травмами, связанными с потерей близкого человека, подверженности насилию и др. Для людей с опытом дезорганизованной привязанности часто характерны выраженные психологические защиты, повышенная тревожность.

Результаты изучения выраженности у респондентов созависимых моделей поведения показали следующее. Высокий уровень созависимости характерен для 44 % респондентов. Это означает, что данные респонденты склонны «растворяться» в других людях, брать на себя чрезмерную ответственность за отношения, переживать чувства вины и беспокойства.

Средний уровень выраженности созависимых моделей поведения также продемонстрировали 44 % респондентов. Данный уровень Б. Уайнхолдом и Дж. Уайнхолд рассматривается как наиболее благоприятный. Он свидетельствует о способности человека выстраивать близкие отношения с другими людьми, наличии эмоциональной привязанности, но не чрезмерно сильной, так как респонденты, заботясь о благах других, не забывают о собственных потребностях.

У остальных 12 % респондентов был зафиксирован низкий уровень созависимости, свидетельствующий о сосредоточении на собственной личности, эгоцентризме и эмоциональной отстраненности по отношению к другим людям. Согласно авторам методики, респонденты с низким уровнем созависимых моделей поведения зачастую характеризуются высокими показателями так называемого контрзависимого поведения, которое связано с избеганием эмоционально близких отношений, предпочтением одиночества, отчужденностью. Люди с контрзависимым поведением внешне кажутся сильными, самоуверенными и успешными. Однако внутри они испытывают слабость, неуверенность, страх и несостоятельность [15].

Результаты количественного сопоставления выраженности созависимого поведения у взрослых с разными типами привязанности представлены в таблице 1. Различия между распределением количества респондентов подтверждены статистически с помощью критерия χ^2 Пирсона ($\chi^2_{\text{эмп}} = 373,3$ при $p < 0,01$).

Полученные результаты показали, что наиболее часто оптимальный (средний) уровень созависимых моделей поведения встречается у респондентов с надежной привязанностью (93 % респондентов). Данный результат можно рассматривать как подтверждение идеи о том, что в условиях формирования надежной привязанности ребенка к близкому взрослому происходит развитие его субъектности, формирование личностных границ, чувство безопасности, доверия и эмпатии, которые являются основой способности человека к построению зрелых отношений с другими людьми.

Низкий уровень созависимых моделей поведения наиболее часто встречался в группе респондентов с избегающей привязанностью (55 % респондентов). Данный факт можно объяснить тем, что в условиях избегающей привязанности ребенок вынужден подавлять свои потребности в утешении и заботе, свои негативные эмоциональные переживания, поскольку близкий взрослый часто оказывается эмоционально недоступным, отвергает ребенка в ситуации, когда последний демонстрирует негативные чувства. В этих условиях у ребенка не формируется базовое доверие к миру и другим людям. По этой причине ради поддержания чувства безопасности он избегает близких доверительных контактов и может демонстрировать враждебность.

Т а б л и ц а 1 — Выраженность созависимого поведения у взрослых с разными типами привязанности, %

Тип привязанности	Уровень созависимых моделей поведения		
	высокий	средний	низкий
Надежная	—	93	7
Избегающая	—	45	55
Тревожно-амбивалентная	91	9	—
Дезорганизованная	50	50	—

Остальные 45 % респондентов с данным типом привязанности продемонстрировали средний уровень созависимого поведения.

Высокий уровень созависимых моделей поведения оказался наиболее характерен для респондентов с тревожно-амбивалентной привязанностью (91 % респондентов). Данный факт дает основания для анализа возможных механизмов формирования созависимости у людей с данным типом привязанности.

Тревожно-амбивалентная привязанность как правило формируется в случаях, когда близкий взрослый характеризуется непредсказуемостью поведения и эмоциональных реакций в адрес ребенка; высокой тревожностью, озабоченностью собственным состоянием; реагирует только на очень сильные сигналы со стороны ребенка, игнорируя более слабые; может использовать физические наказания, когда ребенок расстроен. Все эти факторы приводят к тому, что ребенок испытывает сильный страх разлуки с близким взрослым. Он все время хочет быть уверен, что близкий взрослый рядом. Для поддержания этой связи ребенок либо демонстрирует сильные негативные переживания (капризничает, устраивает истерики, ведет себя агрессивно), либо беспомощность и пассивности в отношениях со взрослым. Подобные условия в наибольшей степени препятствуют развитию автономии ребенка и приводят к размытости его психологических границ в близких отношениях, а следовательно, создают риск развития созависимости.

В группе респондентов с дезорганизованной привязанностью в равной степени встречаются как респонденты с высоким, так и средним уровнем выраженности созависимого поведения. Од-

нако небольшая численность данной группы (всего 8 % от общей выборки) не позволяет нам делать однозначные выводы относительно возможных механизмов влияния дезорганизованной привязанности на формирование созависимости.

Заключение. Результаты проведенного нами исследования позволяют заключить, что опыт отношений привязанности в первые годы жизни человека является важной предпосылкой развития его личности как субъекта построения отношений с другими людьми. Соответственно, нарушения привязанности могут приводить к проблемам в построении здоровых близких отношений, в частности, развитию тенденции к созависимости. В наибольшей степени этому способствует опыт тревожно-амбивалентной привязанности, которая, согласно полученным данным, является наиболее распространенным типом привязанности в обследуемой выборке.

Результаты исследования позволяют не только глубже понять причины формирования созависимого поведения через рассмотрение их в контексте опыта привязанности ребенка к близкому взрослому, но и определить направления помощи при работе с людьми, имеющими проблему созависимости. Данная помощь должна опираться не только на выявление и анализ используемых им неконструктивных способов поведения и реагирования во взаимодействии с другими людьми, но и поиск ресурсов для удовлетворения базовых психологических потребностей человека (в безопасности, любви, признании), фрустрированных в случае нарушений привязанности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010).

Список цитируемых источников

1. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби ; пер. В. В. Старовойтовой. — 2-е изд. — М. : Академ. проект, 2004. — 232 с.
2. Матушевская, Н. В. Теория привязанности : история и современное состояние исследований / Н. В. Матушевская // Перинатальная психология и психология родительства. — 2005. — № 2. — С. 40—79.

3. Бриш, К. Х. Терапия нарушений привязанности: от теории к практике / К. Х. Бриш. — М. : Когито-Центр, 2014. — 316 с.

4. Пушкарева, Т. Н. Основы и клиническое значение материнской привязанности [Электронный ресурс] / Т. Н. Пушкарева // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2002. — 4 дек. — Режим доступа: <http://psyjournal.ru/j3pr/pap.php>. — Дата доступа: 28.01.2008.

5. Colin, V. L. Human attachment / V. L. Colin. — McGraw-Hill, 1996. — 391 p.

6. Взаимосвязь типа привязанности и признаков посттравматического стресса (сообщение 2) / Е. С. Калмыкова [и др.] // Психолог. журн. — 2002. — Т. 23, № 6. — С. 89—97.

7. Авдеева, Н. Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве / Н. Н. Авдеева // Вопр. психологии. — 1997. — № 4. — С. 3—12.

8. Борисова, И. А. Роль эмоциональной привязанности к матери в формировании самооценки младших школьников / И. А. Борисова // Психологические проблемы современной Российской семьи : материалы второй Всерос. науч. конф. : в 3 ч. ; под общ. ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. — М., 2005. — Ч. 1. — С. 179—184.

9. Пупырева, Е. В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е. В. Пупырева ; МГУ им. М. В. Ломоносова. — М., 2007. — 32 с.

10. Емельянова, Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е. В. Емельянова. — СПб. : Речь, 2004. — 368 с.

11. Москаленко, В. Д. Зависимость: семейная болезнь / В. Д. Москаленко. — 3-е изд. — М. : ПЕРСЭ, 2008. — 352 с.

12. Уайнхолд, Б. К. Освобождение от созависимости / Б. К. Уайнхолд, Дж. Б. Уайнхолд ; пер. с англ. А. Г. Чеславской. — М. : Независимая фирма «Класс», 2002. — 224 с.

13. Bartholomew, K. Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model / K. Bartholomew, S. Fraser, L. M. Horowitz // Journal of Personality and Social Psychology. — 1991. — Vol. 61, № 2. — P. 226—244.

14. Криттенден, П. Трансформация отношений привязанности в юности / П. Криттенден // Журн. практ. психологии и психоанализа. — 2002. — № 1. — С. 33—42.

15. Уайнхолд, Б. К. Бегство от близости. Избавление ваших отношений от контрзависимости — другой стороны созависимости / Б. К. Уайнхолд, Дж. Б. Уайнхолд. — СПб. : Весь, 2011. — 528 с.

Материал поступил в редколлегию 11.03.2019

Н. И. Щурко, В. Н. Кивайко

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск,
Республика Беларусь*

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАЧЕСТВ

В статье рассматривается влияние внеучебной деятельности на формирование управленческих качеств и готовность студентов к профессиональной деятельности. Определены профессионально значимые личностные качества, которые формируются в процессе участия студентов в культурно-массовых мероприятиях Академии управления при Президенте Республики Беларусь (далее — Академия управления). Показано, что формы внеучебной деятельности по развитию личности студентов направлены на формирование у них организационно-управленческих компетенций. Сделан вывод о том, что внеучебная деятельность несет в себе воспитательное воздействие и имеет ключевое значение, так как способствует межличностному познанию, организации и регуляции взаимоотношений. В процессе подготовки мероприятия его участники приобретают дополнительные компетенции, важные для дальнейшей профессиональной деятельности, выстраивается взаимодействие студентов друг с другом и педагогами-организаторами, вырабатывается позиция сотрудничества, устанавливается деловой и личностный уровни общения.

Ключевые слова: внеучебная деятельность; воспитательная работа; культурно-досуговые мероприятия; профессиональные управленческие качества.

Библиогр.: 4 назв.

N. I. Shchurko, V. N. Kivairo

*Academy of Public administration under the aegis of the President
of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus*

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES — AN IMPORTANT ELEMENT OF FORMATION OF PROFESSIONAL MANAGERIAL QUALITIES

The article examines the impact of extracurricular activities on the development of management skills and the readiness of students to professional work. Identified professionally significant personal qualities, which are formed in the process of participa-

tion of students in cultural events at the Office of the President of the Academy of the Republic of Belarus. It is shown that the form of extracurricular activities on the development of personality of students is aimed at the formation of their organizational and managerial skills. It is concluded that the extracurricular activities carries the educational impact and is of key importance, as are contributing to the knowledge of interpersonal, organization and regulation of the relationship. In preparation for the event, the participants gain additional competencies that are important for future professional activity, builds interaction of students with each other and the teacher-organizer, the position of co-operation is developed, established business and a personal level of communication.

Key words: extra-curriculum activities; educational activities; cultural and leisure activities; professional quality management.

Ref.: 4 titles.

Введение. Одной из важнейших задач учреждений высшего образования (далее — УВО) является подготовка высококвалифицированных кадров. Эффективная организация внеучебной деятельности с будущими специалистами сферы государственного управления, направленная на выполнение лидерских функций, способствует формированию профессиональных управленческих качеств, самостоятельного критического мышления и всестороннему развитию личности с опорой на ее потребности, интересы и возможности.

Анализ исследований в области подготовки руководителей к эффективной профессиональной деятельности позволяет определить предпосылки успешной профессиональной деятельности: компетентность, мотивы, направленность, способности, умения, удовлетворенность, творчество. Особое влияние на эффективность управленческой деятельности оказывает организация профессиональной среды (влияние конкретного коллектива).

В УВО наряду с решением задач образовательного процесса создаются все условия для саморазвития и самоутверждения личности будущего управленца как в учебно-профессиональной, так и во внеучебной деятельности. Главная цель образования Академии управления — подготовка высококвалифицированного, профессионально и личностно зрелого специалиста. Он должен обладать современным экономическим мышлением, владеть умениями управления, организаторской работы, межличностного общения, владеть современными методами использования ЭВМ, иметь пра-

вовые и экологические знания, владеть иностранными языками, обладать высокой общественной культурой.

Внеучебная деятельность оказывает действенное влияние на формирование и развитие вышеперечисленных умений и навыков.

Основная часть. В процессе подготовки и проведения культурно-массовых мероприятий студенты выполняют определенные функции: от написания сценария до его режиссерского воплощения, где преследуется основная цель — создание социального значимого действия. Организация внеучебной деятельности предполагает формирование у студента определенных, признанных социальных и профессиональных качеств, базируется на мотивации обучающихся ко внеучебной деятельности.

По мнению Л. Ф. Беликовой, внеучебная деятельность «является существенным элементом образа жизни студентов, профессиональной деятельности преподавателей и руководителей учебного заведения. Для образовательного учреждения внеучебная деятельность — часть выполняемых им функций» [1, с. 52]. От других видов учебной деятельности ее отличает то, что она «осуществляется в свободное от учебы и удовлетворения насущных потребностей время, когда студент по собственному выбору определяет тот или иной вид занятий» [1, с. 52].

Студенты, обучающиеся в Академии управления, являются источником пополнения квалифицированных управленческих кадров. Основываясь на результатах российского исследователя А. В. Карпова, изучавшего специфические черты процесса мышления как практического мышления [2, с. 276—295], успешный в практических делах управленец должен мыслить:

- проблемно и перспективно, заранее определяя возможные трудности и способы их преодоления;
- системно, охватывая все аспекты дела и влияющие факторы;
- обоснованно, отделяя реальные факты и события от их субъективного восприятия, реальное от предполагаемого или желаемого;
- консервативно и в то же время нешаблонно, соединяя достоинства собственного накопленного опыта с уникальными, новаторскими методами руководства;

- оперативно, демонстрируя мгновенную реакцию на меняющиеся условия, умея в условиях дефицита времени находить наиболее рациональные пути решения возникающих проблем;
- последовательно и целеустремленно, отделяя главное от второстепенного, не отвлекаясь на текучку, двигаясь к достижению поставленной цели;
- самокритично, трезво оценивая свои действия, максимально используя положительный опыт других, совершенствуя собственный профессионализм.

Развитие многих из перечисленных выше качеств у будущих управленцев осуществляется путем творческого осмысления предыдущих выполненных программ и проектов, планов работы и с учетом выявленных погрешностей разработки новых воспитательных форм работы.

С точки зрения М. А. Ковзиридзе, студенческая молодежь представляет собой социальную группу, которая «претерпевает динамичные внутренние изменения и постоянное усложнение взаимосвязей и отношений со всеми элементами социальной, политической, а также других структур общества и обладает интеллектуальным капиталом и ресурсами для повышения своего интеллектуального и профессионального уровня» [3, с. 14—15].

Большинство студентов ставят перед собой задачи профессионального развития и дальнейшего карьерного роста. Так, участвуя в профориентационных акциях «А-у, абитуриент АУ!», которые проводятся в период каникул, студенты предварительно обучаются, разрабатывают информационные листки, готовят презентации, разрабатывают деловые игры, участвуют в проведении круглых столов, представляют отчеты о своих поездках в регионы. Профориентационные встречи с абитуриентами помогают будущим управленцам демонстрировать и совершенствовать уровень общей и профессиональной культуры.

На разных этапах развития системы образования в научной печати обсуждались проблемы влияния внеучебной деятельности на профессиональную подготовку кадров (Л. В. Алиева, А. С. Белкин, И. А. Виткин, Б. З. Вульф, Н. Е. Щуркова), профессионализации учебной деятельности (Т. Б. Жулий, Т. В. Степура, А. А. Утехина). Предметом изучения ряда исследователей выступали также

вопросы реализации внеучебной деятельности как средства профессионального воспитания (Р. М. Каримова, О. П. Кузнецова), а также формирования на этой основе профессионально значимых качеств студентов (Т. С. Деркач, Т. Б. Жулий, Е. В. Мещерякова, В. И. Попова, К. К. Саломатов). Некоторыми учеными (Т. А. Бурцева, П. М. Васильев, А. И. Норец, Е. А. Осипов) в качестве цели внеучебной деятельности определялась ее общественная направленность, т. е. трактовалась как средство развития личности и социализации студентов в форме студенческих объединений, советов (развернутый анализ этих вопросов содержится в кандидатской диссертации Н. М. Сребной [4]).

Воспитательный процесс, направленный на формирование профессионально важных качеств личности будущего управленца, в Академии управления строится на основе коммуникативно-диалогических форм общения педагогов-организаторов и педагогов-психологов с обучающимися. Организация активного включения студентов в общественную жизнь и опора педагогов на имеющиеся у студентов потенциальные возможности и личностно-профессиональные потребности оказывает действенное влияние на формирование профессионально-личностных качеств.

В сфере совместного обсуждения плана воспитательной работы на предстоящий учебный год с лидерами органов студенческого самоуправления анализируется широкий спектр досуговых запросов; потребность в оперативной и качественной разработке и подготовке мероприятий; стремление максимально использовать способности студентов и возможность их проявления в разнообразных видах культурно-досуговой деятельности и др. Помимо планирования, организации и проведения мероприятий органами студенческого самоуправления, важным элементом является критический самоанализ, или рефлексия. Способность осмыслить результаты деятельности лежит в основании профессионализма управленца.

При планировании мероприятий и видов внеучебной деятельности следует исходить из адресного подхода и руководствоваться принципами добровольности, необходимости решения задач, реализуемых в рамках общих целевых установок.

Внеучебная деятельность является мощным средством воздействия на личность, так как позволяет моделировать ситуации коллективной деятельности в процессе подготовки мероприятия. Это позволяет развивать организационные и коммуникативные навыки, стрессоустойчивость при возникновении конфликтов в группе, авторитетность и т. д.

Исходя из этого, основные задачи внеучебной деятельности, влияющие на развитие профессионально значимых качеств, можно условно разделить на педагогические (отражающие содержательные направления внеучебной деятельности) и организационные (включающие создание организационно-педагогических условий для становления компетентной, мобильной, самостоятельной личности, характеризующейся зрелостью, целеустремленностью, патриотичностью и обладающей мировоззренческим потенциалом).

Высокая результативность внеучебных воспитательных мероприятий имеет непосредственную зависимость от их личностно и практико-ориентированного контента в каждом конкретном случае их реализации. Личностная ориентированность таких мероприятий способствует максимальному развитию партнерских отношений в коллективе, духовно-нравственных, гражданских, профессиональных качеств, правильной ориентации жизненных планов будущего специалиста без ущемления свободы выбора вида деятельности и формы ее осуществления каждым обучающимся в УВО.

При проектировании и реализации подходов к построению внеучебной деятельности для обеспечения ее эффективности необходимо опираться на такие модели, которые позволяют осуществить переход от запланированного множества мероприятий к совокупности конкретных дел, трансформировать просветительско-развлекательные и досуговые формы в инновационные, ориентированные на реализацию социальных инициатив и деловой предприимчивости студентов, способствующие активизации функций социальной защиты. При этом следует учитывать особенности и традиции УВО, характер социокультурной среды, общей гуманистической направленности обучения и воспитания, целевые установки и совокупность концептуальных подходов, ценностей, отражающих позицию педагогического коллектива по отношению к практике воспитания студентов.

Содержание воспитания и внеучебной деятельности не имеет строгих разграничений, определяющую роль здесь имеет их единство по целям и задачам, целостность учебно-воспитательного и внеучебного процессов в образовательной среде каждого УВО.

Приобретенные в результате подготовки и участия в культурно-массовых мероприятиях навыки способствуют успешной реализации их на практике. Эффективность внеучебных мероприятий определяется рядом организационно-педагогических условий: разработки и внедрения в УВО целевых программ как интегрированных форм воспитательного воздействия на личность студента; объединения студентов и преподавателей на основе общих интересов (научной деятельности, творчества, спортивно-туристических мероприятий и т. д.), реализации молодежных социально значимых проектов, существующих в УВО, направленных на готовность к профессиональной деятельности.

В ряде исследований обобщается совокупность принципов построения внеучебной деятельности, при этом особое внимание акцентируется на актуальности, активности, сочетании массовых, групповых и индивидуальных форм работы. На наш взгляд, принципы функционирования внеучебной деятельности в числе важнейших включают:

- целенаправленность, ориентацию согласованного и последовательного воспитательного процесса не столько на разовые акции, сколько на циклические и долгосрочные программы;
- формирование положительных моделей, на которые делается упор в поведении студентов, непосредственно в студенческой среде;
- прямой личностный контакт студентов с преподавателями, руководителями творческих коллективов, специально приглашенными представителями системы государственного управления, дипломатического корпуса и др.;
- научно-практический подход к организации и проведению деловых встреч и семинаров на базе государственных органов и организаций, субъектов хозяйствования разных форм собственности;
- тесную связь внеаудиторной работы с учебным процессом.

Для результативной работы с лидерами органов студенческого самоуправления и общественных организаций в Академии управ-

ления организована инновационная площадка на базе Центра студенческих инициатив (далее — ЦСИ). Это культурно-досуговый центр, который способствует созданию благоприятных условий для формирования профессиональных управленческих качеств, развития самостоятельного творчества, художественных и интеллектуальных способностей студентов в процессе внеучебной деятельности. Целью деятельности ЦСИ является создание условий для формирования деловой активности, успешной социализации и развития творческого потенциала студентов, поддержки и реализации студенческих инициатив, повышения уровня социальной и творческой компетентности студентов за счет привлечения их к планированию и реализации деятельности различных кружков, клубов, проектов и мероприятий.

ЦСИ включает в себя различные формы, виды, средства и методы работы с молодежью. В ЦСИ могут входить: творческая лаборатория; лаборатория развития; лаборатория INFO; клуб «КИВИО» (клуб интеллектуальных встреч и общения); туристический клуб «COMPAS»; книжный клуб «Закладка»; дебат-клуб; лига КВН; художественно-творческие коллективы. Тем самым способствует модернизации процесса организации культурно-досуговой деятельности студентов, созданию условий для более полного развития творческого потенциала обучающихся, апробации новых идей в целях практико-ориентированной деятельности, оптимизации социального мышления, организационно-управленческих действий, а значит и формированию профессиональных компетенций будущих специалистов.

В этой связи открытие ЦСИ можно рассматривать как инновационную форму работы с молодежным активом УВО, которая способствует поддержанию инициатив студентов и нацелена на развитие студенческой жизни, активности, создание комфортной среды, развитие студенческого сообщества, создание клубов, развитие студенческих СМИ, проведение публичных студенческих мероприятий, проектов в сфере творчества и искусства. Современный рынок образовательных услуг требует от УВО новых ориентиров и подходов в работе со студентами. Факт формирования подобных центров обуславливает необходимость их всесто-

ронного изучения, системного подхода к прогнозированию интересов и потребностей студенческой молодежи в организованном культурном досуге и внедрения инновационного характера планируемых программ.

Заключение. Создание среды, реализующей современные педагогические и воспитательные подходы для формирования активного отношения личности к избранной профессии, составляет значимую цель воспитательной работы. Необходимым условием формирования профессионала-специалиста для реализации практической деятельности в конкретной сфере является развитие способности достигать конструктивного компромисса между образовательной и внеучебной деятельностью.

Внеучебная деятельность — важнейшая составляющая воспитательной системы УВО, направленной на формирование профессионально важных качеств личности, развитие ее социальной активности, самореализации, самостоятельности, а также повышение личной ответственности. Цели, средства, мотивы, условия и результаты совместной работы студентов при подготовке и проведении культурно-воспитательных мероприятий согласовываются с функциями управления. В процессе реализации студенческих проектов также закрепляются полученные в ходе учебы профессиональные знания.

Именно в учреждении образования, участвуя в работе органов студенческого самоуправления, первичных организаций, общественных объединений, творческих коллективов, студенты приобретают твердые жизненные ориентиры, навыки организации и проведения культурно-массовых мероприятий, профессионально личностные качества, необходимые специалисту, руководителю, будущему управленцу.

В процессе организации внеучебной деятельности большое значение следует уделять приобретению опыта организации и проведения культурно-досуговых мероприятий, которые позволяют студентам овладеть целым набором профессионально-личностных, общих и специальных знаний, умений, необходимых в управленческой деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Беликова, Л. Ф.* Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе / Л. Ф. Беликова // Социол. исслед. — 2000. — № 6. — С. 51—57.
2. *Карпов, А. В.* Психология менеджмента: учеб. пособие [Электронный ресурс] / А. В. Карпов. — Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5430255/> .— Дата доступа: 11.10.2018.
3. *Ковзирдзе, М. А.* Формирование профессиональной мотивации студенческой молодежи (социально-технологический аспект) : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / М. А. Ковзирдзе ; Ин-т социологии РАН. — М., 2011. — 27 с.
4. *Сребная, Н. М.* Организационно-педагогические условия создания личностно-ориентированной системы внеучебной деятельности в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Сребная. — М., 2000. — 148 л.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

УДК 159.9.072:376:37.015.3

Т. И. Юхновец

*Институт инклюзивного образования учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ НИЗКОСУБЪЕКТНЫХ И ВЫСОКОСУБЪЕКТНЫХ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Рассматривается сравнение полярных групп испытуемых — будущих учителей-дефектологов — по степени выраженности субъектности для изучения вопроса: в чем состоит экологическая интеграция свойств личности, отвечающих за ее индивидуализацию и социализацию в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: структура субъектности; будущие учителя-дефектологи; уровни субъектности; экологическая интеграция компонентов субъектности; баланс индивидуализации и социализации.

Библиогр.: 11 назв.

T. I. Yukhnavets

*Institute of Inclusive Education of Belarusian State Pedagogical University
named after M. Tank, Minsk, Republic of Belarus*

COMPARATIVE ASPECT OF LOW AND HIGH-SPECIFIC STUDENT-DEFECTORS

The comparison of the polar groups of subjects — future teacher-speech pathologists — is considered in terms of the degree of subjectivity to study the issue: what is the ecological integration of personality traits responsible for its individualization and socialization in professional activities.

Key words: future teachers-pathologists; levels of subjectivity; environmental integration; the balance of individualization and socialization.

Table 2. Ref.: 11 titles.

Введение. Становление субъектности учителя-дефектолога в условиях быстро меняющегося, противоречивого мира — общепризнанная реальность XXI века, определяющая количественные, качественные, временные характеристики эффективности его работы, степень сохранности человеческого потенциала как основы производства. Результаты профессиональной деятельности дефектолога, заключающиеся в прогрессивных изменениях психики детей с особенностями психофизического развития, предполагающие непосредственное существенное влияние на их судьбы, образ и качество их жизни и жизни людей, находящихся в сфере активных социальных контактов с ними, опосредуют фокус вопросов в области профессиональной подготовки специалистов — личностная готовность учителя-дефектолога к профессиональным деятельности, ядром которой является субъектность личности.

Анализ научных работ, посвященных проблеме субъектности, таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, А. А. Волочков, Д. А. Леонтьев, П. Ф. Каптерев, С. Л. Рубинштейн, Ю. П. Поваренков, позволяет выделить важные ее аспекты — интегративную, сложную, динамическую структуру; длительность и незавершенность онтогенетического становления; опосредованность культурой, педагогическим процессом как ее частью и активное формирование этого свойства на стадии профессиональной подготовки [1— 8].

П. Ф. Каптерев в 1875 году утверждал, что активное формирование личности должно происходить на основе глубокого знания психологии человека, дифференциации личностных качеств по степени подверженности изменению («природу гони в дверь — она влетит в окно»), понимания меры возможностей человека в самоизменении и принципиальной недостижимости педагогического идеала — воспитание идеально гармоничных людей, понимание необходимого, обязательного условия — системной работы педагога по формированию у обучающегося потребностей гармоничного самоизменения по причине системной организации психики. Гармония психики понимается П. Ф. Каптеревым не как равное развитие разных сил, а как «объединенное, иерархически организованное связное развитие, вроде музыкальной гармонии, в которой есть весьма различное, неравное, но в то же время все вместе есть гармоничное» [3, с. 54]. Идеи ученого продолжают осмысливаться в профессиональном сообществе.

Вопрос о мере выраженности субъектности как профессионально важного качества рассматривается Е. А. Климовым в контексте анализа проблемы становления субъекта профессиональной деятельности сквозь призму идеалов народной и профессиональной культуры [4]. Он подчеркивает мысль о том, что уже «народная мудрость предписывает некоторую меру во всем», подтверждая сказанное примерами кросскультурных исследований мифотворчества. Ученый отмечает, что в обобщенных тысячелетних моделях житейского знания сконцентрирован не только огромный пласт воспитательной информации по преодолению недостаточно сформированных черт субъектности в структуре характера личности, но и прямые скрытые послания относительно чрезмерно развитых качеств, несмотря даже на их социальную востребованность. Е. А. Климов убежден в том, что профессиональное становление сопряжено с выработкой компенсаций субъектом в совместной деятельности с более компетентным руководителем, а также самостоятельно. Им разработана цикличная схема психолого-педагогической работы индивидуального сопровождения субъекта профессионального становления.

Б. М. Теплов обращает внимание на необходимость разномасштабной (в континууме «общее/частное/конкретное») анали-

тико-синтетической работы, направленной на понимание эффективности деятельности субъекта. Он рассматривает баланс нескольких ценных в профессиональном контексте качеств на примере взаимосвязи осторожности и смелости и сопровождающие ее психологические эффекты. Их гармоничное сочетание гарантирует здоровую уверенность субъекта, а нарушение гармонии ведет к самоуверенности, являющейся источником профессиональных ошибок [9, с. 259]. А. А. Ухтомский в связи с формированием гуманного отношения к другому человеку и осознанного культивирования в себе субъектности предлагает отказываться от какой-то части психологических приобретений, интегрируемых на уровне самосознания: «Систематически проявлять недоверие к себе, своим оценкам и своему пониманию, готовность преодолевать себя ради другого, готовность отбросить свое, себя ради другого (друга)». Самоограничение — наиболее сложный вид внутренней психологической деятельности, но особенно важно для специалистов помогающих профессий [11, с. 317].

Основная часть. Выявленные научные позиции определили направление исследования, заключающегося в поиске содержательного изучения структурно-функционального аспекта субъектности, соразмерности выраженности ее компонентов в целях построения психолого-педагогической программы по регуляции нежелательных/желательных ее проявлений в процессе профессиональной подготовки будущих учителей-дефектологов.

В исследовании, проведенном на платформе Института инклюзивного образования в 2017/2018 учебном году, приняли участие 187 студентов. Выборка характеризовалась следующими признаками: 99 % испытуемых составили лица женского пола в возрасте от 18 до 21 года со средним баллом успеваемости 7,2. Субъектность измерялась методиками: «Вопросник учебной активности студентов» (EAQst-4), «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ-2011» (В. И. Моросанова), «Компетентность социального взаимодействия» (КСВ) (Н. М. Кодинцева). Обработка данных осуществлялась методами: описательной статистики, стандартизации, сравнения средних *t*-критерием Стьюдента, кластеризации с использованием компьютерной статистической программы IBMSPSS Statistics 20.

Исследование проводилось в целях выявления психодиагностических оснований для разработки коррекционно-развивающей психолого-педагогической программы по формированию субъектности, реализация которой осуществлялась посредством выполнения следующих задач: выделение групп испытуемых с низким и высоким уровнями развития компонентов субъектности, анализ имеющихся психологических ограничений и возможностей каждого из них; разработка психологических рекомендаций, направленных на выработку конкретных компенсаций, позволяющих стабилизировать субъектность личности обучающихся, повышая тем самым ее конструктивный адаптационный и преобразующий ресурсы.

Анализ описательной статистики показал, что в исследовательской выборке широко представлены неадаптивные уровни субъектности и ее компонентов (46,5 % от всей выборки), при этом 73 человека имели низкий уровень, 14 обучающихся показали высокий уровень выраженности учебно-профессиональной активности, осознанной саморегуляции и социально ориентированного компонента. Следует заметить, что не нашлось ни одного студента с тотально низкими и тотально высокими значениями по исследуемым переменным, что свидетельствует об адаптации девушек к условиям университета. Методом иерархического кластерного анализа эмпирического материала, предварительно подвергнутого нормализации внутри каждой группы испытуемых, были выделены 3 и 2 кластера, соответствующих низкому и высокому функционированию компонентов субъектности студентов.

Первый кластер составили студенты с умеренно низким уровнем учебно-профессиональной активности в целом и покомпонентно (таблица 1). Психологическая характеристика субъектности студента этой группы выглядит следующим образом: человек находится в пассивной, безынициативной, подчиненной позиции; свои результаты осознаются недостаточно, фрагментарно; мотивация к учебно-профессиональной деятельности умеренная, желания несколько опережают в степени выраженности самооценку способностей; конформен в понимании, сочувствии, сопереживании другому человеку, слабо развита способность к конгруэнтному личностному общению с ним; рефлексивные способности, позволяющие достаточно объективно оценивать самого себя, собственные результаты деятельности и поведения развиты умеренно и ситуативно: по принуждению в значимой для него деятельности.

Т а б л и ц а 1 — Распределение значений компонентов субъектности студентов, проявляющих низкий уровень ее развития

Переменная	Первый кластер (N = 62)		Второй кластер (N = 4)		Третий кластер (N = 7)	
	Среднее, M	Стандартное отклонение, δ	Среднее, M	Стандартное отклонение, δ	Среднее, M	Стандартное отклонение, δ
Средний балл	7,0	0,9	8,4	0,8	8,0	0,7
Самооценка обучаемости	27,6	4,1	22,8	3,3	27,1	2,4
Динамика творческой активности	27,8	2,5	28,0	0,8	28,7	3,4
Контроль активности при неудачах	30,5	3,8	30,3	3,0	31,3	2,3
Учебно-профессиональная мотивация	31,6	4,5	30,0	5,5	29,3	2,1
Контроль за реализацией активности	27,7	4,7	20,8	5,0	26,3	5,4
Динамика исполнения активности	29,7	2,8	29,0	1,2	30,1	2,8
Уровень рефлексивной активности	28,9	4,0	27,5	3,7	26,1	5,1
Уровень мотивационных потенциалов активности	29,6	3,2	26,4	3,3	28,2	2,0
Уровень регуляции активности	29,1	3,0	25,5	3,7	28,8	2,8
Уровень динамики активности	28,7	1,9	28,5	0,7	29,4	2,4
Общий уровень субъектной активности	29,1	1,7	27,0	1,9	28,1	1,7
Планирование	2,7	1,4	7,5	5,0	1,3	1,9
Моделирование	2,7	1,4	3,8	1,0	1,6	1,5
Программирование	3,1	1,7	4,8	0,5	2,7	0,5
Оценка результатов	1,5	1,4	3,3	1,3	1,7	1,3
Гибкость	1,2	1,0	1,8	1,3	0,9	0,7
Самостоятельность	1,9	1,2	3,0	1,4	1,4	1,4
Надежность	1,9	1,4	2,0	0,8	1,3	1,0
Ответственность	1,7	1,6	3,3	2,1	0,4	0,8

Окончание таблицы 1

Переменная	Первый кластер (N = 62)		Второй кластер (N = 4)		Третий кластер (N = 7)	
	Среднее, M	Стандартное отклонение, δ	Среднее, M	Стандартное отклонение, δ	Среднее, M	Стандартное отклонение, δ
Социальная желательность	2,4	1,3	3,3	0,5	2,0	1,0
Общий уровень саморегуляции	16,6	6,0	29,3	5,0	11,3	3,2
Контрпродуктивный уровень компетентности социального взаимодействия	4,8	1,0	4,0	1,4	2,5	0,7
Нормативный уровень компетентности социального взаимодействия	9,1	1,7	7,2	2,1	7,3	2,1
Личностно-творческий уровень компетентности социального взаимодействия	22,2	4,0	29,6	2,5	35,3	2,6
Компетентность социального взаимодействия	36,1	2,7	40,8	2,5	45,0	1,5

В межличностном поведении имеется акцентуированное неумение распределять инициативу, ответственность с партнером по взаимодействию. Вся информация говорит о стремлении к поверхностному, внешне нормативному общению, которое, скорее препятствует, чем способствует духовному росту и другого человека, и самого себя.

Выделение второго кластера обусловлено чрезмерным стремлением студентов к высоким отметкам на фоне выраженного низкого уровня развития субъектной учебно-профессиональной активности, что требует высокого уровня развития саморегуляции; компетентность социального взаимодействия высоко развита за счет доминанты неформальных отношений и общения; деловое

общение не принимается, отвергается. Саморегуляция студентов с низким уровнем субъектности, отнесенных ко второму кластеру, отличается следующим: они очень хорошо планируют свою деятельность, могут ее программировать, моделировать; у девушек в достаточной степени развиты рефлексивные способности, могут оценивать собственные результаты; ответственные, самостоятельны, демонстрируют социальную желательность. Слабой стороной саморегуляции является недостаточно развитая гибкость как характерологическое качество личности.

Студенты третьего кластера безответственны, ненадежны, не самостоятельны, ригидны; не умеют планировать свою деятельность, самооценивать собственные результаты деятельности. Неформальное общение и социальная активность, равно как и деловые отношения акцентуированы, слабо осознаваемы, неуправляемы, при этом сфера неформального общения притягательна, обладает мощной мотивационной притягательной силой, тогда как сфера социальных норм, требований, условностей этими студентами отвергается, вызывает острую негативную реакцию и протестное поведение.

В обобщенную структуру кластеров помимо компонентов субъектности включен в качестве внешнего критерия средний балл академической успеваемости, что позволяет визуализировать различия формальной социальной успешности и структуры субъектности студентов.

Распределение нормализованных z -значений позволяет выделить: кластер (первый и самый представительный по объему), участники которого имеют сбалансированную структуру субъектности, но они «как бы безлики», их индивидуальность подчинена конформному поведению; от них трудно ожидать высоких творческих результатов учебно-профессиональной деятельности. Второй и третий кластеры акцентуированы; характеризуется тем, что недостатки изучаемого феномена (субъектности) компенсируются, но системы находятся в напряженном состоянии; третий состоит из студентов, чья субъектность дисгармонична в аспекте формального/неформального функционирования, что делает ее крайне неустойчивой. Выявленный дисбаланс выступает дезадап-

тивным фактором, препятствующим не только внешней успешности личности, но и становлению индивидуальности обучающихся.

В первый кластер включены студенты с высокоразвитой общей саморегуляцией, всех ее структурных компонентов (планирования, моделирования, программирования, гибкости, самостоятельности, надежности, ответственности, социальной желательности) (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Распределение значений субъектности студентов, проявляющих высокий уровень ее развития

Переменная	Первый кластер ($N = 3$)		Второй кластер ($N = 11$)	
	Среднее, M	Стандартное отклонение, δ	Среднее, M	Стандартное отклонение, δ
Средний балл	6,7	0,5	6,9	0,8
Самооценка обучаемости	27,3	3,2	24,6	3,0
Динамика творческой активности	27,3	1,5	26,9	1,9
Контроль активности при неудачах	32,3	0,6	31,4	1,5
Учебно-профессиональная мотивация	33,0	3,6	32,2	3,2
Контроль за реализацией активности	27,3	2,1	26,3	4,3
Динамика исполнения активности	30,3	0,6	30,1	1,6
Уровень рефлексивной активности	32,0	1,7	29,6	2,1
Уровень мотивационных потенциалов активности	30,2	3,4	28,4	2,2
Уровень регуляции активности	29,8	1,3	28,8	1,9

Окончание таблицы 2

Переменная	Первый кластер ($N = 3$)		Второй кластер ($N = 11$)	
	Среднее, M	Стандартное отклонение, δ	Среднее, M	Стандартное отклонение, δ
Уровень динамики активности	28,8	0,6	28,5	0,9
Общий уровень субъектной активности	30,2	0,6	28,8	0,8
Планирование	4,7	0,6	3,4	1,5
Моделирование	4,7	0,6	3,4	1,1
Программирование	4,7	0,6	3,5	1,4
Оценка результатов	3,7	0,6	2,0	1,8
Гибкость	3,3	0,6	1,9	1,8
Самостоятельность	3,0	1,7	3,2	1,0
Надежность	4,7	0,6	3,0	0,9
Ответственность	5,0	0,0	2,3	1,6
Социальная желательность	4,3	0,6	3,3	1,1
Общий уровень саморегуляции	33,7	1,2	22,6	7,2
Контрпродуктивный уровень компетентности социального взаимодействия	3,6	0,4	2,4	0,8
Нормативный уровень компетентности социального взаимодействия	9,9	0,8	6,9	1,5
Личностно-творческий уровень компетентности социального взаимодействия	25,7	2,9	37,3	2,8
Компетентность социального взаимодействия	39,2	1,8	46,6	1,9

Однако психологический портрет их субъектности отличается сформированными контрпродуктивной и нормативной межличностной компетентностью, противоречащим высоким гуманным педагогическим ценностям и идеалам, свойственным авторитарному стилю. Их отношение к личностно-творческому взаимодействию в учебно-профессиональной среде носит акцентуированный характер, сопровождающийся нарушениями социального поведения.

Будущие учителя-дефектологи с развитой субъектностью, составившие второй кластер, отличаются развитыми способностями к личностно-творческому взаимодействию, умеренными показателями академической успеваемости, умеренно низкими показателями учебно-профессиональной субъектной активности, осознанной саморегуляции. Будущие специалисты не рассматривают профессию как дело своей жизни, как призвание, несмотря на то, что у них что-то получается, что, в свою очередь, обуславливает снижение степени осознания собственной саморегуляции. Такой профиль развития субъектности свидетельствует о том, что профессиональная жизнь субъекта ориентирована на «живое», диалогическое взаимодействие с другим человеком. Однако встреча и контакт людей в педагогическом общении определяются множеством формальных границ, кардинально отличающих его от неформальных отношений, построенных на симпатиях/антипатиях. В этой ситуации, конечно, настораживает сниженный уровень саморегуляции студентов. Психолого-педагогическая работа с ними должна быть направлена на формирование более реалистичного образа профессии, образа учителя-дефектолога, максимально сохраняя «гуманистическое ядро» их личности. Подобный тип специалиста («хороший человек, грамотный специалист») приводит Л. Б. Шнейдер в рамках модели, включающей пространство взаимодействия двух стратегических линий профессиональной подготовки педагогов-психологов (профессии, близкой по направлению и смыслу): становления человечности и формирования научной, методической грамотности [10]. Думаем, что обнаруженный феномен дополняет разработанную Л. Б. Шнейдер классификацию личностной готовности субъекта педагогических специальностей параметром — степенью ответственной (и по отношению к обществу, и по отношению к самому себе) включен-

ности человека в собственную профессиональную реальность. Этот вариант профиля субъектности, на наш взгляд, является самым конструктивным в перспективе.

В анализе профилей, полученных в выборке студентов с высокими показателями субъектности, обращают на себя внимание следующие моменты: более уравновешенный (внутренне компенсированный) характер взаимодействия компонентов субъектности; как и в группе низкосубъектных студентов, имеется напряженная структура, вызванная интенсивными значениями переменных; структурные компоненты субъектности функционируют более согласованно, целостно (тогда как у низкосубъектных — разрозненно, фрагментарно), являясь, с одной стороны, еще одним стабилизирующим фактором, с другой — своеобразным внутриличностным препятствием для изменений, связанных с профессиональным обучением, психологическим развитием и/или оптимизацией и коррекцией.

Сравнивая студентов с низким и высоким уровнями развития субъектности, можно отметить общий для двух групп факт противостояния субъектной активности социально ориентированному компоненту, причем и в деловой сфере, и в сфере неформальных отношений, усиливающегося результатами академической успеваемости. В этой ситуации социуму, профессиональному сообществу следует задуматься о последствиях индивидуалистически ориентированного профессионального обучения; преподавателям необходимо учиться поддерживать субъектную активность студентов, находить взаимно направленные, развивающие решения, а вторым нужно учиться ответственно реализовывать свою авторскую позицию, в том числе через предъявление и социализацию своих творческих интенций.

Заключение. Анализ результатов исследования показал, что на общем, поверхностном, фоне достаточно спокойных показателей уровня развития учебно-профессиональной субъектности студентов имеется несколько вариантов структурно-иерархической организации ее компонентов, различающихся по степени согласования/согласованности, интенсивности, фрагментарности/целостности; ригидности / готовности к изменению, инновационной

деятельности. Высокий уровень напряженности социального развития настоятельно требует социально ответственной педагогики, где ключевую формальную и неформальную роль играет личность взрослого человека — учителя, способного культивировать в себе человека и передавать это умение другим людям.

Список цитируемых источников

1. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
2. *Брушлинский, А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. / А. В. Брушлинский. — М. : Изд-во Моск. психол.-пед. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 272 с.
3. *Каптерев, П. Ф.* Антология гуманной педагогики / П. Ф. Каптерев. — М. : Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2001. — 224 с.
4. *Климов, Е. А.* Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности / Е. А. Климов // Психол. журн. — 2005. — Т. 26, № 3. — С. 94—101.
5. *Леонтьев, Д. А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д. А. Леонтьев // Вопр. психологии. — 2011. — № 1. — С. 3—27.
6. *Маришук, Л. В.* Общее и особенное в психологии субъектности студентов-психологов / Л. В. Маришук, Т. И. Юхновец // Психология обучения. — 2013. — № 2. — С. 62—75.
7. *Поваренков, Ю. П.* Психологическая структура субъекта труда и проблема индивидуальности / Ю. П. Поваренков // Психологические проблемы профессионального развития и профессионального образования личности : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 20—21 мая 2010 г. ; редкол.: В. В. Валетов (гл. ред.) [и др.]. — Мозырь, 2010. — С. 22—24.
8. *Рубинштейн, С. Л.* Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопр. психологии. — 1986. — № 4. — С. 101—108.
9. *Теплов, Б. М.* Ум полководца / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. — М. : Педагогика, 1985. — Т. I. — 328 с.
10. *Шнейдер, Л. Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2004. — 600 с.
11. *Ухтомский, А. А.* Жизнь с лицом человеческим / А. А. Ухтомский. — СПб. : Питер, 2002. — 448 с.

Материал поступил в редколлегию 10.06.2019

Т. Е. Яценко

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ДЕВИКТИМИЗАЦИЯ КАК КОРРЕКЦИЯ ПЕДАГОГАМИ ВИКТИМНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье раскрыта сущность, этапы и психологические механизмы девиктимизации виктимной личности учащихся. Обозначена позиция педагога в данном процессе, направления психолого-педагогического сопровождения виктимных подростков, ориентированного на содействие овладению ими суверенным поведением.

Ключевые слова: виктимность; виктимное поведение; психологическая коррекция; девиктимизация; подростковый возраст.

Библиогр.: 19 назв.

T. E. Yatsenko

Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

DEVICTIMIZATION AS CORRECTION BY TEACHERS OF VICTIMIZATION OF PERSONALITY IN ADOLESCENCE

The article reveals the essence, stages and psychological mechanisms devictimization of individual students. Denotes the position of the teacher in this process, the direction of psycho-pedagogical support of teenagers victimization aimed at promoting the mastery of sovereign behavior.

Key words: victimization; victim behavior; psychological correction; devictimization; adolescence.

Ref.: 19 titles.

Введение. Несмотря на очевидную актуальность проблемы девиктимизации, или трансформации личности из жертвы в субъекта своей жизни, учащихся подросткового возраста в образовательной среде, исследования в данной области носят фрагментарный характер. Рассматривая виктимное поведение подростков, ученые делают акцент на криминальности, экстре-

мальности, опасности среды, уделяя недостаточное внимание виктимизации личности в повседневной жизни. Применительно к образовательной среде раскрываются преимущественно условия обеспечения психологической безопасности учащихся, однако проблема девиктимизации подростков со сформированными паттернами ролевого виктимного поведения остается практически вне фокуса внимания ученых.

Отдельные аспекты сущности и коррекции виктимного поведения представлены в работах белорусских ученых. Имеющиеся исследования раскрывают преимущественно работу психолога с виктимными индивидами при игнорировании других агентов социализации, оказывающих существенное влияние на них в повседневной жизни, и условия девиктимизации личности в процессе тренинговых и коррекционно-развивающих занятий, не учитывая сложность приобретения ею опыта суверенного поведения в социальной среде, не поощряющей такое поведение. Таким образом, девиктимизация подростков в системе отношений «педагог—учащийся» не получила должного научного освещения. Кроме того, имеет место рассмотрение виктимных индивидов как объектов, но не потенциальных субъектов девиктимизации, как страдающих от нарушения собственных личностных границ и не склонных к их нарушению у социального окружения.

Таким образом, очевидна актуальность раскрытия сущности и технологической составляющей девиктимизации, осуществляемой педагогом в образовательной среде.

Основная часть. Термин «девиктимизация», возникший в криминологии, в психологию введен О. О. Андронниковой, Е. В. Руденским и Е. С. Фоминых. Ученые определяют девиктимизацию как процесс трансформации личности из потенциальной, реальной или воображаемой жертвы в сознательного и ответственного субъекта жизни [1, с. 3; 2, с. 14]. Согласно Е. В. Руденскому, девиктимизация — это снижение дефицитов социально-психологической компетентности [3, с. 163—164]. Значимым, в нашем понимании, является акцентирование О. О. Андронниковой внимания на том, что девиктимизация предполагает содействие виктимным индивидам в отказе от позиции жертвы и при-

нятии позиции субъекта жизни [1, с. 3]. Девиктимизация, согласно Е. С. Фоминых, представляет собой комплексное воздействие на образовательное пространство и личность виктимных обучающихся в целях устранения, минимизация факторов и негативных условий, приводящих к усилению их виктимности [2].

Таким образом, на наш взгляд, ученые акцентируют внимание на важности как трансформации социальной микросреды, так и формирования у виктимной личности субъектных качеств, которые позволят ей отказаться от ролевого виктимного поведения и выстраивать суверенные отношения с социальной средой.

Девиктимизация рассматривается нами в русле субъектно-средового подхода как коррекция учителем ролевого виктимного поведения учащихся, осуществляемая в специально организованном педагогическом взаимодействии посредством создания условий для уменьшения его проявления и приобретения ими позитивного опыта суверенного поведения при построении межличностных отношений с участниками образовательного процесса. Девиктимизация учащихся требует демонстрации педагогом суверенного поведения. Поскольку, как отмечают О. О. Андронникова и Т. П. Скрипкина, только тот, кто относится к себе как к суверенной личности, способен относиться так же к другим.

Рассмотрим деятельность педагога по содействию овладению виктимными учащимися суверенным поведением, при котором, как отмечают И. Б. Котова [4, с. 44] и С. К. Нартова-Бочавер [5, с. 9], человек «связан с другими людьми и вместе с тем относительно обособлен». Схожая идея, на наш взгляд, отражена в суждении А. В. Брушлинского о том, что человек, как субъект, умеет устанавливать баланс между автономией и соотносительностью с другими людьми [6, с. 25]. Девиктимизация в данном контексте предполагает становление человека как субъекта, что обозначено К. А. Абульхановой-Славской как формирование социальности (включение в социум) [7]. Педагог делает акцент на осознании учащимися своих отношений с миром как объекта для преобразования. Они приобретают опыт проявления субъектности в форме овладения и управления ситуациями взаимодействия с другими субъектами образования. Педагог способствует формированию у подростков представления о среде как о пространстве

для их персонализации, предоставляя возможность проявлять инициативу в образовательном процессе и применяя положительное подкрепление их преобразовательной активности.

Подростки учатся проявлять субъектность в границах и на границах психологического пространства своей личности, взаимодействовать со средой как с субъектом, осуществлять «коммуникативный взаимообмен между обособливающимся “Я” и внешним миром» [8, с. 10].

Педагог акцентирует их внимание на том, что подлинное суверенное поведение предполагает гибкость и подвижность личностных границ в процессе взаимодействия. То есть возможность выбора в каждой ситуации между позицией субъекта (инициирует изменения в себе или другом человеке) и объекта (принимает воздействия извне). В наличии такого выбора, согласно представителю субъектного подхода Р. Мэй, состоит свобода личности. Данное суждение, на наш взгляд, связано с тем, что в сознательном выборе активности или пассивности проявляется самодетерминация, которая является признаком суверенного поведения.

В процессе педагогического взаимодействия осуществляется формирование у виктимных подростков умения контролировать и регулировать личностные границы. Для этого конструируются ситуации встречи «Я» подростков с «Я» педагога, требующие отстаивания личностных границ. Именно в таких ситуациях, по утверждению Н. В. Коптевой [9] и С. К. Нартовой-Бочавер [5], они обнаруживаются, а их сохранение становится целью.

Овладение подростками суверенным поведением происходит посредством постепенного обретения способности к самостоятельному и иницилируемому взаимодействию с миром, усилению саморегуляции в жизненном самоосуществлении, актуализации потребности в спонтанной активности.

Педагог делает акцент на приобретении подростками опыта не автономного, а суверенного поведения, проявляющегося, по замечанию С. К. Нартовой-Бочавер, в установлении (открытие и закрытие) личностных границ между собой и средой, ведении диалога с миром, проявляя уважение к нему и препятствуя виктимизации с его стороны [5]. Ученая отмечает, что автономное поведение предполагает независимость от чего-то, а суверенное — управле-

ние чем-то; автономный человек отделяется, а суверенный — взаимодействует. Педагог побуждает подростков к проявлению автономии наряду с демонстрацией уважения к другим участникам взаимодействия.

Освоение подростками стратегии суверенного поведения осуществляется, на наш взгляд, в соответствии с обозначенным С. Л. Рубинштейном принципом единства сознания и деятельности, согласно которому, развитие сближается с функционированием [11]. Поэтому педагог проектирует ситуации, позволяющие приобрести опыт сотрудничества с учащимися и учителем, разграничения ответственности и построения конструктивных межличностных отношений. Он способствует пониманию подростками недопустимости исключительно интернальной стратегии суверенного поведения, выражающейся, согласно Н. В. Буравцовой, Д. А. Лентьеву и С. К. Нартовой-Бочавер в принятии на себя всей ответственности, стремлении контролировать все самому при игнорировании права другого человека на ответственность. Данная проблема, на наш взгляд, получила отражение в работах В. Э. Чудновского, обозначившего ее как соотношение «внешнего» и «внутреннего», подразумевающее необходимость установления равновесия между подчинением другим людям и ориентацией исключительно на свои потребности [10].

Одновременно внимание педагога должно быть направлено на предупреждение внедрения подростком в психологическое пространство личности других людей и на понимание ими важности признания суверенности другого человека, на формирование умения уточнять и определять личностные границы других людей. Несформированность перечисленных умений обозначается Н. В. Буравцовой [12] и С. К. Нартовой-Бочавер [5, с. 251] как признак сверхсуверенности.

Девиктимизация задействует, на наш взгляд, механизм научения через наблюдение: демонстрируемое педагогом суверенное поведение во взаимодействии с коллегами и учащимися выступает образцом для подражания.

Основной психологический механизм девиктимизации — персонализация, понимаемая как изменения, осуществляемые подростками в социальном окружении, предпринимаемые воздей-

ствия на среду для ее освоения. С. К. Нартова-Бочавер описывает персонализацию как «вынесение личностью себя вовне, наделение личными характеристиками того, что прежде ею отмечено не было» [5, с. 92]. Персонализация выражается в активности подростков, направленной на социальную самоэкспозицию, защиту своей области приватности [5, с. 95]. Таким образом, педагог поддерживает попытки подростков проявить субъектность в виде преобразовательной активности, направленной на себя и среду.

Исследования Л. В. Деминой, С. К. Нартовой-Бочавер и Я. К. Смирновой позволяют заключить, что повышению стремления у подростков, овладевших автономным поведением, к суверенному поведению содействует субъективная удовлетворенность актуальной жизненной ситуацией, дружественность среды, положительная эмоциональная стимуляция со стороны педагога, положительный первый опыт суверенного поведения.

Успешность девиктимизации во многом сопряжена с преодолением педагогами психологического сопротивления изменениям, проявляющегося у виктимных учащихся. Психологическое сопротивление принимает вид сопротивления избавлению от виктимности, а также сопротивления самопониманию и самоизменению, связанных, согласно Л. Бассет, с нежеланием потерять преимущества, которые дает роль и позиция жертвы (страх утраты вторичных выгод), или страхом возможных последствий, которые влекут за собой изменения [13].

Позиции ученых неоднозначны относительно стратегий преодоления психологического сопротивления личности. Учитывая стратегию преодоления психотерапевтом сопротивления клиента изменениям, описанную Дж. Бюдженталь, можно констатировать, что преодоление психологического сопротивления у подростков, проявляющих виктимное поведение, должно включать: констатацию их действий, свидетельствующих о попытке остаться в позиции жертвы; обращение их внимания на постоянство и закономерность реакций сопротивления; раскрытие его причин; описание возможных альтернатив поведения.

Вместе с тем Н. Г. Осухова признает возможность возникновения у виктимных учащихся оппозиционной реакции в случае открытого обозначения реальных мотивов их виктимного поведения [14].

Схожая точка зрения отстаивалась, на наш взгляд, Ф. И. Иващенко. Он обратил внимание на то, что предпочтение педагогом стратегии воспитания, выражающейся в осуждении, пресечении нежелательного поведения и применении санкций, приводит к возникновению психологического отчуждения его и учащихся, усиливающего у последних сопротивление изменениям [15]. Похожее мнение, в нашем понимании, высказывали К. Хорни и С. Карпман, отмечая, что жертва ощущает свою ничтожность, но испытывает раздражение, когда ей указывают на это. Очевидна необходимость обеспечения переживания виктимными подростками интеллектуальной и коммуникативной состоятельности, отношения к ним как к субъектам, оказания им умеренной психолого-педагогической поддержки.

Эффективными представляются рекомендации С. В. Кривцовой по предупреждению психологического сопротивления у учащихся: объективный и безоценочный подход к описанию их поведения, при котором педагог называет наблюдаемые действия, их частоту без комментариев и интерпретаций [16, с. 13].

Мы склонны считать, что девиктимизация требует соблюдения принципов постепенности, учета зоны ближайшего развития. То есть необходимо постепенное усложнение психологического пространства личности виктимных учащихся и приобретение ими опыта автономного и суверенного поведения благодаря сотрудничеству с педагогами. По замечанию Л. С. Выготского, воздействия за пределами верхней границы зоны ближайшего развития бесполезны, поскольку в этом случае человек не может быть успешным. Требования к виктимным подросткам, не соответствующие их возможностям, обуславливают низкую самоэффективность их суверенного поведения, осложняющую процесс девиктимизации.

В нашем понимании ориентация на зону ближайшего развития подростков требует от педагогов-девиктимизаторов динамики позиций в общении («независимая позиция», «на равных», «сверху»), различающихся, согласно Ж. П. Шопиной, степенью помощи [17]. Педагог, вначале полностью контролирующий поведение виктимных учащихся (позиция «сверху»), должен постепенно передавать учащимся функцию управления, контроля, разделяя с ними ответственность, создавая условия для со-действия («на равных») и проявления ими суверенного поведения при минимальной

стимуляции извне («независимая» позиция). В процессе девиктимизации важно обеспечить нарастание ощущения учащимися себя активными участниками педагогического взаимодействия.

Содержание девиктимизации учащихся с различными типами ролевого виктимного поведения имеет свою специфику. Основной акцент в работе с учащимися, проявляющими инструментальное виктимное поведение, должен быть сделан на преодолении их психологического сопротивления изменениям, снижении рентной мотивации виктимного поведения и формировании уважительного отношения к личностным границам других субъектов взаимодействия, а с учащимися, которым свойственно неинструментальное виктимное поведение, — развитие смелости в персонализации.

Проведенные нами исследования позволяют констатировать, что социальное окружение, в том числе педагоги, выступают значимым дополнительным ресурсом, позволяющим виктимным подросткам собственную дефензивность, чувство глобальной беспомощности, низкой значимости [18; 19]. Поэтому позиция педагога, отношение педагога являются значимым стимулом для девиктимизации виктимных учащихся.

Заключение. Девиктимизация учащихся возможна при условии изменения социальной среды, прежде всего, формирования у педагогов соответствующих социально-психологических компетенций.

Девиктимизация, ориентированная на научение подростков суверенному поведению, предполагает формирование у них представления о среде как о пространстве для персонализации, понимание вариативности статуса суверенной личности (способность выбирать между позицией субъекта и объекта воздействия), приобретение ими опыта конструктивной защиты личностных границ и уважения к личностным границам других участников взаимодействия.

Условиями успешности девиктимизации выступают: отношение к виктимным подросткам как к субъектам деятельности и общения, преодоление их психологического сопротивления изменениям, опора на зону ближайшего развития, оказание умеренной социально-психологической и педагогической поддержки, содействие повышению у них самооффективности автономного и суверенного поведения, демонстрация педагогом образца суверенного поведения.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010).

Список цитируемых источников

1. Андронникова, О. О. Модели девиктимизации человека с ролевой позицией жертвы в социокультурном пространстве [Электронный ресурс] / О. О. Андронникова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1. — С. 1—8. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru>. — Дата доступа: 12.04.2015.

2. Фоминых, Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение девиктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. С. Фоминых. — Оренбург, 2012. — 290 л.

3. Руденский, Е. В. Социально-психологическая виктимология личности как психотехническая система социальной терапии виктимной личности / Е. В. Руденский // Сиб. пед. журн. — 2013. — № 3. — С. 162—166.

4. Котова, И. Б. Психологическое пространство личности и его границы / И. Б. Котова // Психология личности : учеб. пособие ; под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. — М., 2007. — С. 42—50.

5. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.

6. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А. В. Брушлинский // Психол. журн. — 1991. — Т. 12, № 6. — С. 3—10.

7. Абульханова, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.

8. Шамшикова, Е. О. Нарциссические корреляты психологического пространства личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. О. Шамшикова. — Новосибирск, 2010. — 252 л.

9. Коптева, Н. В. Онтологическая уверенность и психологическая суверенность / Н. В. Коптева // Мир науки, культуры, образования. — 2010. — № 3. — С. 223—227.

10. Ключко, А. В. Суверенность как результат становления человека в современной психологической системе / А. В. Ключко, О. М. Красноярцева // Вестн. Белорус. гос. пед. ун-та. Сер. «Психолого-педагогические науки». — 2001. — № 2. — С. 4—8.

11. Абульханова-Славская, К. А. Исторический контекст и современное звучание фундаментального труда С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский // Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб., 2008. — С. 645—669.

12. Буравцова, Н. В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. В. Буравцова. — Новосибирск, 2011. — 237 л.

13. Бассет, Л. Только без паники / Л. Бассет. — СПб. : Питер, 1997. — 288 с.

14. *Осухова, Н. Г.* Между поддержкой и доращиванием: психологическое сопровождение подростков, переживших насилие / Н. Г. Осухова // Развитие личности. — 2003. — № 4. — С. 153—166.

15. *Иващенко, Ф. И.* Пути оптимизации психологической подготовки студентов к работе по коррекции характера учащихся / Ф. И. Иващенко // Адакцыя і выхаванне. — 1995. — № 7. — С. 16—21.

16. *Кривцова, С. В.* Учитель и проблемы дисциплины / С. В. Кривцова. — М. : Генезис, 2004. — 246 с.

17. *Шопина, Ж. П.* Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ж. П. Шопина ; Ин-т психологии им. Л. С. Выготского Рос. гос. гуманитар. ун-та. — М., 2002. — 23 с.

18. *Яценко, Т. Е.* Стилиевые характеристики материнского отношения к девочкам подросткового возраста со здоровым и патологическим перфекционизмом / Т. Е. Яценко, А. Н. Подчашинская // Вестн. Шадр. гос. пед. ун-та. — 2018. — № 3. — С. 147—154.

19. *Яценко, Т. Е.* Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // Адакцыя і выхаванне. — 2017. — № 10. — С. 40—47.

Материал поступил в редколлегию 15.01.2019

УДК 159.99

Т. Е. Яценко¹, А. Г. Иценко¹, М. В. Мусийчук²

¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

²Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Магнитогорский государственный технический
университет имени Н. Г. Носова», Магнитогорск, Российская Федерация

РОЛЕВЫЕ ОЖИДАНИЯ И ПРИТЯЗАНИЯ В БРАКЕ ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ, СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

В статье актуализирована проблема ролевой структуры современной семьи и в особенности виктимной семьи, в которой один или оба супруга обладают виктимной деформацией личности. Раскрыты признаки виктимности в супружеских отношениях. Обозначены механизмы воспроизводства модели виктимного поведения в супружеских отношениях с позиции различных психологических

теорий. Приведены результаты эмпирического исследования распределения ролей в семьях юношей и девушек, обладающих склонностью к различным видам виктимного поведения.

Ключевые слова: виктимность; виктимное поведение; ролевые притязания в браке; ролевая структура супружеских отношений.

Библиогр.: 11 назв.

T. E. Yatsenka¹, A. G. Itsenko¹, M. V. Musiychuk²

¹Baranovichi state University, Baranovichi, Republic of Belarus

²Magnitogorsk state technical University, Magnitogorsk, Russian Federation

ROLE EXPECTATIONS AND CLAIMS IN THE MARRIAGE OF GIRLS AND BOYS PRONE TO VICTIM BEHAVIOR

The article actualizes the problem of the role structure of the modern family and especially the victim family, in which one or both spouses have a victim deformation of the personality. Revealed signs of victimhood in marital relationships. The mechanisms of reproduction of the victim behavior model in marital relations, from the position of various psychological theories, are indicated. The results of an empirical study of the distribution of roles in the families of boys and girls with a tendency to different types of victim behavior are presented.

Key words: victimization; victim behavior; role claims in marriage; role structure of marital relations.

Ref.: 11 titles.

Введение. Согласно данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, начиная с 2015 года, наблюдается тенденция к стремительному увеличению количества разводов. Так если в 2015 году количество разводов составляло 42,03 % от заключенных браков, то с 2016 года более 50 % браков расторгаются (2016 — 52,79 %, 2017 — 50,14 %, 2018 — 56,76 %). Схожая статистика соотношения браков и разводов зафиксирована в Российской Федерации (2015 — 53 %, 2016 — 62 %, 2017 — 59 %, 2018 — 68 %).

Психологические исследования свидетельствуют о том, что факторами дестабилизации супружеских отношений и разводов выступают: добрачная беременность как основная причина брака, ролевая несогласованность супругов [1; 2], низкая согласован-

ность брачно-семейных установок [3], переоценка брака и смещение вектора ценности с внешнего статуса «человек, состоящий в браке» к внутреннему содержанию супружеских отношений [4], деидеализация партнера, психологическая неподготовленность к браку (несформированность толерантной позиции к супругу, готовности к гибкому выстраиванию отношений) [5], несовместимость супругов (духовная, личностная, сексуальная). К числу личностных свойств, осложняющих психологическую совместимость супругов, мы относим виктимность.

Основная часть. Виктимность — это социально-психологическое свойство личности, проявляющееся в исполнении человеком в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее его психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [6].

Виктимную личность отличают: дефензивность; склонность к инверсии сферы ответственности (принимают ответственность за решение жизненных трудностей других людей и делегируют ответственность за свою жизнь ближайшему социальному окружению); фаталистические взгляды на жизнь; социальная пассивность; зависимость в аспекте приверженности чужому мнению, интересам, замещения своих потребностей потребностями значимого Другого, чрезмерной ориентации на помощь при решении проблем и внешние оценивание как критерий собственной значимости, стремлении к внешней регуляции своего поведения; расщепленность «Я», проявляющаяся в осмыслении мира, себя и других людей в полярных категориях «безопасный—враждебный», «беспомощный—всемогущий» и переживании амбивалентных чувств «жалость к себе — ненависть к себе, неприятие себя» [7; 8].

В соответствии с теорией С. Карпмана, виктимная личность пытается выстраивать взаимоотношения с супругом/супругой с позиции наиболее привычной, знакомой для нее роли «жертва», «спасатель», «преследователь», каждая из которых является выражением виктимных социальных установок и виктимного самовосприятия, последовательно сменяя в цикле семейных отноше-

ний все данные роли. Поскольку роль включает в себя представления человека не только о правилах своего поведения, но и ожидания определенного эмоционального и инструментального реагирования партнера, соответственно, интерес представляет изучение ролевой структуры виктимных (оба супруга обладают выраженным виктимным потенциалом) или частично виктимных (один из супругов обладает виктимным потенциалом) семей. Конфликтные ситуации в указанной категории семей могут возникать по причине рассогласования: «выполняемая роль — ожидаемая реакция брачного партнера», «ожидаемая ролевая позиции брачного партнера — роль, исполняемая партнером в браке».

С позиции социодинамической теории К. Хорни намеренно демонстрируемые и культивируемые страдания и беспомощность виктимной личности выступают средством воздействия на супруга, стимуляции у него чувства вины и являются доступным в поведенческом репертуаре виктимной личности способом получения внимания, заботы, расположения, избегания функций, снижающих чувство безопасности [9, с. 85]. Таким образом, виктимное поведение супругов носит компенсаторный характер (компенсация неспособности самостоятельно достичь цели и удовлетворить свои потребности).

С позиции теории обученной беспомощности (М. Селигман), теории стигматизации (И. Гофман), теории человеческой деструктивности (Э. Фромм), теории личной уязвимости (М. Джеймс, Д. Джонгвард) виктимное поведение супругов может носить вынужденный характер, сопровождаться переживанием психологического дискомфорта от исполнения роли жертвы. Фрустрированность потребности в значимых отношениях и безопасности в детские годы обуславливает возникновение у человека, по мнению Э. Фромма, чувства бессилия, переживание своей ничтожности и неполноценности [10, с. 56]. С целью избавиться от данных переживаний он пытается выстраивать супружеские отношения на основании принципов подчинения партнеру, отказа от собственного «Я», ошибочно полагая, что подобная модель поведения — эффективный способ восстановления уверенности в себе.

Вследствие отсутствия возможности успешного прохождения возрастных кризисов, способствующих освоению модели авто-

номного поведения и формированию гибких, здоровых личностных границ, виктимные личности продолжают уточнять личностные границы в последующие возрастные периоды. Это выражается через нарушение личностных границ супругов вследствие проецирования состояния собственных личностных границ (неструктурированность, размытость, слабая осознаваемость, низкий контроль) на личностные границы партнера по браку.

Ревиктимизация (систематическое, многократное попадание в ситуации насилия), как показали исследования J. Netman, убеждает их в закономерности виктимизирующих воздействий, приводит к формированию негативной «Я-концепции» и искаженного представления о справедливом отношении к себе (психологическое и физическое насилие со стороны супруга рассматривается как проявление внимания или любви) [11].

Виктимная личность склонна провоцировать супругу/супруга на виктимизирующие воздействия, чтобы подтвердить имеющуюся картину мира и собственное виктимное мировоззрение или чтобы получить возможность воспроизвести психотравмирующие ситуации из прошлого и получить иной исход ситуации.

В связи с этим актуализируется проблема психологической и ролевой совместимости супругов со сформированной виктимностью или обладающих еще неактуализированным потенциалом виктимности. Дисфункциональные отношения в виктимной семье оказывают психотравмирующее влияние на всех ее членов (супруги, дети, ближайшие родственники), снижая уровень их психологического здоровья, повышая уязвимость к стрессовым факторам в профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 140 студентов БарГУ, состоящих в браке, в возрасте 19—23 лет (дневной и заочной форм получения образования). Из них 62 девушки и 78 юношей. Продолжительность брака не превышает 2 лет. Диагностический инструментарий исследования: методики «Распределение ролей в семье» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская), «Опросник склонности к виктимному поведению» (О. О. Андронникова).

Данные по результатам замеров с применением указанных методик следующие. Девушки с агрессивным виктимным поведением (склонность подвергаться насилию вследствие проявления

вербальной агрессии по отношению к другим людям, провокационного поведения, вспыльчивости, эмоциональной возбудимости, склонности продуцировать негативные эмоции высокой интенсивности в фрустрирующих ситуациях): выполняют роль семейного психотерапевта ($v = 0,21$; $p = 0,14$) и лица, ответственного за материальный доход семьи ($v = 0,19$; $p = 0,16$). Роль хозяина ($v = -0,46$; $p = 0,001$) и роль организатора семейной субкультуры ($v = -0,15$; $p = 0,25$) делегируют мужу.

Юноши с агрессивным виктимным поведением выполняют роль ответственного за материальное благополучие семьи ($v = -0,21$; $p = 0,07$). Роль инициатора сексуальных отношений принадлежит женам ($v = 0,19$; $p = 0,09$).

Таким образом, возможен ролевой конфликт в супружеских отношениях девушек и юношей, склонных к агрессивному виктимному поведению. Они оба притязают на высокий заработок, что может активировать соревновательное начало в их отношениях. Вероятно, материальный ресурс выступает для них своеобразным замещением личностного ресурса, позволяющего ощущать собственную значимость и получать признание в системе социальных отношений. Обращает на себя внимание рассогласование ролевых ожиданий и притязаний юношей и девушек рассматриваемой категории виктимных личностей.

Девушки, склонные к самоповреждающему виктимному поведению (обладают чрезмерно выраженной склонностью к риску, ревиктимизации, причинению себе физического и морального вреда), также перекладывают ответственность на мужа за поддержание благоприятного эмоционального климата в семье ($v = -0,32$; $p = 0,02$). Однако сами заботятся о материальном благополучии семьи ($v = 0,34$; $p = 0,01$). Часто переживания негативные эмоции в связи с фрустрированностью значимых социальных потребностей в принятии, любви, уважении, они не способны обеспечить позитивный эмоциональный фон в семейных отношениях. Погружение в профессиональную деятельность при этом можно рассматривать как стратегию ухода от психотравмирующей реальности.

Юноши, склонные к самоповреждающему виктимному поведению, отводят роль хозяйки женам ($v = 0,20$; $p = 0,1$). В то время как сами возлагают на себя множество семейных ролей: роль организа-

тора семейной субкультуры ($v = -0,28$; $p = 0,02$) и развлечений ($v = -0,24$; $p = 0,05$), семейного психотерапевта ($v = -0,32$; $p = 0,01$), роль инициатора сексуальных отношений ($v = -0,25$; $p = 0,04$). Таким образом, очевидно чрезмерное расширение сферы ответственности данной категории юношей в семейных отношениях и стремление получить позитивное внимание супруги посредством ограждения ее от различных семейных функций. Данное обстоятельство может выступать конфликтогеном в супружеских отношениях: рассогласование ожиданий супруги с реальными временными, личностными и физиологическими ресурсами супруга.

Девушкам, склонным к гиперсоциальному виктимному поведению (чрезмерная обеспокоенность соблюдением принципа социальной справедливости, склонность вовлекаться в ситуации, связанные с защитой интересов других людей), принадлежат следующие роли в семье: воспитатель детей ($v = 0,22$; $p = 0,06$), хозяйка ($v = 0,27$; $p = 0,02$) и ответственный за материальное благополучие семьи ($v = 0,52$; $p = 0,0001$). Их мужья ответственны за организацию развлечений ($v = -0,21$; $p = 0,09$) и формирование семейной субкультуры ($v = -0,36$; $p = 0,01$). Таким образом, данная категория девушек считает, что основная ответственность за организацию быта и финансового благополучия принадлежит жене. Они проявляют чрезмерную заботу о мужьях, пытаясь ограничивать их от трудностей и делегируя им функции, связанные с организацией семейного досуга. При этом таким девушкам сложно достигать баланса между высокой вовлеченностью в работу и воспитанием детей, выполнением хозяйственных функций, что может выступать фрустрирующим для них фактором и провоцировать конфликты в супружеских отношениях.

Юноши, склонные к гиперсоциальному виктимному поведению, делегируют женам функции воспитания детей ($v = 0,27$; $p = 0,02$), организации быта ($v = 0,23$; $p = 0,04$) и организатора семейной субкультуры ($v = 0,13$; $p = 0,24$). Очевидно, что они подходят к распределению семейных ролей, ориентируясь на социальные представления о ролевой организации супружеских отношений, принятые в обществе.

Типичные семейные роли девушек, склонных к некритичному виктимному поведению (отличаются чрезмерной доверчивостью,

внушаемостью, склонностью оправдывать негативное поведение других людей по отношению к ним, неспособностью идентифицировать манипулятивные воздействия других людей и противостоять им): хозяйка ($v = 0,18; p = 0,19$) и ответственный за материальный доход семьи ($v = 0,25; p = 0,07$). Муж выполняет роль семейного психотерапевта ($v = -0,24; p = 0,12$). Таким образом, девушки могут переживать негативные эмоции (неудовлетворенность собой, чувство вины, разочарование в себе, беспомощность) вследствие сложности совмещения двух указанных функций, требующих значимой затраты временного и личностного ресурса. В то время как основная задача супруга — оказывать эмоциональную и моральную поддержку жене.

Юноши, склонные к некритичному виктимному поведению, выполняют роли: организатора развлечений ($v = -0,12; p = 0,28$). Жены выполняют функции семейного психотерапевта ($v = 0,20; p = 0,07$), материального обеспечения семьи ($v = 0,30; p = 0,01$), организатора семейной субкультуры ($v = 0,17; p = 0,14$). Можно полагать, что функция власти в таких семьях принадлежит жене, что может приводить к закреплению паттернов виктимного поведения супруга.

Роли девушек, склонных к зависимому и беспомощному виктимному поведению (обладают установкой на беспомощность, не умеют самостоятельно совладать с трудными жизненными ситуациями, конформны, склонны манипулировать другими людьми, позиционируя себя как слабых): воспитатель детей ($v = 0,14; p = 0,26$). Роль хозяина, решающего бытовые вопросы ($v = -0,34; p = 0,001$), и семейного психотерапевта принадлежит мужу ($v = -0,17; p = 0,15$). Таким образом, имеет место трансляция данной категорией девушек модели виктимного поведения детям. Имеет место построение отношений в данных супружеских парах по сценарию «жертва—спасатель».

Юноши, склонные к зависимому и беспомощному виктимному поведению, выполняют следующие роли в семье: воспитание детей ($v = -0,17; p = 0,15$), хозяин ($v = -0,17; p = 0,15$), организатор семейной субкультуры ($v = -0,28; p = 0,01$).

Заключение. Имеет место дисбаланс в распределении супружеских ролей в виктимных семьях. Девушки и юноши с разными

видами виктимной деформации личности выбирают для себя семейные роли, которые, по их ошибочному убеждению, могут выполнять компенсаторную функцию (позволяют компенсировать потребности, фрустрированные в социальных отношениях), позволяют обрести чувство личностной значимости. Виктимные семьи в силу неадекватности в распределении семейных ролей могут обладать повышенным конфликтогенным потенциалом.

Список цитируемых источников

1. *Левкович, В. П.* Добрачная беременность как один из факторов дестабилизации семьи / В. П. Левкович // Психол. журн. — 2011. — Т. 32, № 2. — С. 109—115.
2. *Левкович, В. П.* Особенности добрачного периода жизни супругов как одна из причин стабилизации и дестабилизации молодой семьи / В. П. Левкович // Знание. Понимание. Умение. — 2010. — № 1. — С. 82—85.
3. *Карташова, Т. Е.* Согласованность брачно-семейных установок у молодых супругов как фактор психологической безопасности личности в условиях кризиса института семьи и брака / Т. Е. Карташова // Мед.-биол. и соц.-психол. проблемы безопасности в чрезвычайн. ситуациях. — 2012. — № 4. — С. 108—112.
4. *Иванченко, В. А.* Некоторые аспекты воспитания личности в неполной семье (по материалам исследований российских и зарубежных авторов) / В. А. Иванченко // Психол. наука и образование. — 2011. — № 3. — Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2011/3/2464.phtml>. — Дата доступа: 27.08.2019.
5. *Целуйко, В. М.* Психология современной семьи / В. М. Целуйко. — М. : ВЛАДОС, 2006. — 287 с.
6. *Яценко, Т. Е.* Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — № 7. — С. 127—134.
7. *Яценко, Т. Е.* Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2015. — № 2. — С. 54—62.
8. *Яценко, Т. Е.* Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 10. — С. 40—47.
9. *Хорни, К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. — М. : Айрис-Пресс, 2004. — 464 с.
10. *Фромм, Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм ; пер. с англ. ; под общ. ред. П. С. Гуревича. — М. : Прогресс, 1989. — 272 с.
11. *Herman, J.* Trauma and recovery: from domestic abuse to political terror / J. Herman. — New York : BasicBooks, USA, 1997. — 304 p.

Материал поступил в редколлегию 15.03.2019

Т. Е. Яценко, А. А. Аникевич

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ПРЕДИКТОРЫ АМБИВАЛЕНТНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ В РОМАНТИЧЕСКИХ И ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты эмпирического исследования амбивалентной эмоциональной привязанности к друзьям и романтическим партнерам у юношей и девушек. Описаны виды виктимной деформации личности и склонность к различным видам виктимного поведения, обуславливающие амбивалентную привязанность в межличностных отношениях в раннем юношеском возрасте.

Ключевые слова: эмоциональная привязанность; амбивалентная привязанность; ранний юношеский возраст; виктимность; друзья; романтические партнеры.
Библиогр.: 3 назв.

T. E. Yatsenka, A. A. Anikevich

Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus

PREDICTORS OF AMBIVALENT ATTACHMENT IN ROMANCE AND FRIENDSHIP IN EARLY ADOLESCENCE

The article presents the results of an empirical study of ambivalent emotional attachment to friends and romantic partners in boys and girls. Describes the types of victim deformation of personality and a tendency to various types of victim behavior, causing ambivalent attachment in interpersonal relationships in early adolescence.

Key words: emotional affection; ambivalent attachment; early adolescence; victimization; friends; romantic partners.

Ref.: 3 titles.

Введение. В юношеском возрасте расширяется система социальных контактов личности. Сверстники начинают выполнять не только роль друга, но и романтического партнера. Эмоциональная

привязанность может носить как конструктивный характер, положительно влияя на личность, обеспечивая переживание уверенности и психологической безопасности в межличностных отношениях, так и деструктивный характер, т. е. приносить переживание тревоги, разочарования, страха утраты близких отношений или страха установления аутентичных, доверительных отношений. При неверно сформированной привязанности к другому человеку могут наблюдаться негативные тенденции поведения, потеря собственной личности, неоправданная жертвенность в отношении партнера по общению. В данном случае говорят о виктимной личности.

В своем исследовании мы рассматриваем виктимность как один из факторов небезопасной эмоциональной привязанности личности. Актуальность психологического исследования данной проблемы обусловлена как сложностью и неоднозначностью самого феномена виктимности, так и немногочисленными научными данными, раскрывающими психологические механизмы и предикторы возникновения амбивалентной привязанности в романтических и дружеских отношениях.

Виктимной личности присущи неспособность самостоятельно развивать и защищать психологическое пространство личности, деформация личностных границ, неумение выстраивать отношения с социальной средой как с субъектом, отсутствие стремления к самодетерминации своей жизни, принятие созерцательной и реактивной позиции, дефицит проявления субъектных качеств, спецификация областей персонализации [1—3].

У виктимной личности наблюдается нарушенность личностных границ. Согласно С. К. Нартовой-Бочавер, способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство связана с психологической суверенностью, которая обеспечивает интегративность, целостность и саморегуляцию личности, определяет успешность решения жизненных задач, позволяет устанавливать собственное авторство по отношению к жизненному пути, является условием адаптации. Деструктивный опыт систематического нарушения личностных границ другого человека приводит к формированию жертвенной позиции личности.

Основная часть. Исследование проходило на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет», государственного учреждения образования «УПК Молчадская д/с-СШ». Выборка исследования: 100 человек в возрасте 16—18 лет. Из них 18 юношей и 82 девушки.

Диагностический инструментарий: мультиопросник измерения романтической привязанности у взрослых — MIMARA (адаптирован Т. Л. Крюковой, О. А. Екимчик), опросник «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой, «Опросник склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой. Статистическая обработка данных включала регрессионный анализ с применением прямого пошагового метода.

Предикторы амбивалентности в романтических отношениях, выражающейся в противоречивости и нестабильности эмоционального отношения к партнеру, у юношей и у девушек.

1. Высокий уровень склонности к зависимому и беспомощному виктимному поведению у девушек ($v_d = 0,37$; $p = 0,001$). Постоянное вовлечение в кризисные ситуации в целях получения сочувствия окружающих, ролевая позиция жертвы способствуют высокому уровню противоречивости и нестабильности эмоционального отношения к партнеру.

2. Низкий уровень склонности к зависимому поведению у юношей ($v_{ю} = -0,49$; $p = 0,03$). Авторитарность и конфликтность юношей приводят к нестабильности эмоционального отношения к партнеру.

3. Высокий уровень склонности к агрессивному виктимному поведению ($v_d = 0,39$; $p = 0,09$; $v_{ю} = 0,13$; $p = 0,29$). Чем выше у юношей и девушек проявления агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения, тем выше противоречивость и нестабильность эмоционального отношения к партнеру в романтических отношениях.

Только у девушек предикторами амбивалентности в романтических отношениях выступают следующие.

1. Высокий уровень склонности к исполнению социальной роли жертвы в межличностных отношениях ($v_d = 0,33$; $p = 0,001$). Длительное нахождение в статусе жертвы, отвергаемой в обществе, формирует установку на низкий уровень межличностного

самораскрытия, страх отвержения, которые способствуют повышению амбивалентности в романтических отношениях.

2. Низкий уровень реализованной виктимности ($v_d = -0,28$, $p = 0,05$). Чем меньше травматического опыта в жизни девушек, больше вероятность избегания амбивалентности в отношениях с романтическим партнером.

Только у юношей предикторами амбивалентности в романтических отношениях выступают следующие.

1. Низкий уровень склонности к некритичному виктимному поведению ($v_m = -0,78$; $p = 0,004$). Вдумчивость, осторожность, стремление предугадывать возможные последствия своих поступков приводят к повышению уровня амбивалентности в романтических отношениях.

2. Высокий уровень склонности к гипервиктимному поведению ($v_m = 0,46$; $p = 0,05$). Чем выше позиция и статус жертвы у юношей, тем выше уровень амбивалентности в романтических отношениях.

3. Высокий уровень склонности к гиперсоциальному виктимному поведению ($v_m = 0,24$; $p = 0,25$). Чем выше склонность к жертвенному поведению, социально одобряемому и зачастую ожидаемому, тем выше уровень амбивалентности в романтических отношениях.

Предикторами ревности/страха в романтических отношениях, выражающегося в степени ревности и концентрированности на отношениях и страха потерять любовь партнера, у юношей и у девушек являются следующие.

1. Высокий уровень склонности к зависимому, беспомощному виктимному поведению ($v_m = 0,57$; $p = 0,02$; $v_d = 0,18$; $p = 0,13$). Склонность юношей и девушек к зависимому поведению, уступчивость, склонность прощать повышают степень ревности и концентрированности на отношениях.

2. Высокий уровень склонности к самоповреждающему и саморазрушающему виктимному поведению у девушек ($v_d = 0,29$; $p = 0,02$). Чем выше жертвенность, связанная с активным поведением, провоцирующим ситуацию виктимности своей просьбой или обращением, тем выше у девушек степень ревности и концентрированности на отношениях.

3. Низкий уровень склонности к самоповреждающему и саморазрушающему виктимному поведению у юношей ($v_M = -0,26$; $p = 0,28$). Повышенная забота о собственной безопасности, стремление оградить себя от ошибок, неприятностей способствуют повышению ревности у партнера в отношениях.

Только у юношей предиктор ревности/страха в романтических отношениях — высокий уровень склонности к агрессивному виктимному поведению ($v_M = 0,45$; $p = 0,06$). Чем выше проявления агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения, тем выше страх потерять любовь партнера.

Предикторы амбивалентности в дружеских отношениях, выражающегося в противоречивости и нестабильности эмоционального отношения к партнеру, у юношей и у девушек не выявлены.

Только у девушек предикторами амбивалентности в дружеских отношениях выступают следующие.

1. Высокий уровень склонности к аутовиктимному поведению ($v_D = 0,27$; $p = 0,01$). Стремление манипулировать другими людьми, вызывая жалость к себе, демонстрируя свои страдания, повышают уровень противоречивости и нестабильности эмоционального отношения к другу.

2. Высокий уровень склонности к зависимому и беспомощному виктимному поведению ($v_D = 0,26$; $p = 0,03$). Склонность девушек к зависимому поведению, уступчивость, склонность прощать повышают степень противоречивости в дружеских отношениях.

3. Низкий уровень реализованной виктимности ($v_D = -0,3$; $p = 0,04$). Чем меньше травматического опыта в жизни девушек, тем больше противоречивость в дружеских отношениях.

4. Высокий уровень склонности к агрессивному виктимному поведению ($v_D = 0,27$; $p = 0,04$). Чем выше проявления агрессии в форме провоцирующего поведения, тем выше противоречивость и нестабильность в дружеских отношениях.

Только у юношей предикторами амбивалентности в дружеских отношениях выступают следующие.

1. Высокий уровень виктимности ($v_M = 0,52$; $p = 0,04$). Склонность к исполнению социальной роли жертвы повышает противоречивость и нестабильность в дружеских отношениях.

2. Низкий уровень склонности к некритичному поведению ($v_M = -0,33$; $p = 0,18$). Вдумчивость, стремление предугадывать возможные последствия поступков повышают противоречивость в дружеских отношениях.

Предикторами ревности в дружеских отношениях у юношей и у девушек являются следующие.

1. Высокий уровень склонности к зависимому, беспомощному виктимному поведению ($v_M = 0,53$; $p = 0,03$; $v_D = 0,2$; $p = 0,08$). Склонность юношей и девушек к зависимому поведению, уступчивость, склонность прощать повышают степень ревности и концентрированности на отношениях.

2. Высокий уровень склонности к агрессивному виктимному поведению ($v_M = 0,48$; $p = 0,05$; $v_D = 0,13$; $p = 0,27$). Чем выше у юношей и девушек проявления агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения, тем выше проявления ревности и концентрированности на отношениях.

Только у юношей предиктором ревности в дружеских отношениях выступает низкий уровень склонности к самоповреждающему и саморазрушающему виктимному поведению ($v_M = -0,3$; $p = 0,23$). Повышенная забота о собственной безопасности, стремление оградить себя от ошибок, неприятностей повышают уровень ревности и концентрированности на отношениях.

Заключение. Амбивалентные чувства к романтическому партнеру (любовь/безразличие, доверие/недоверие, нежность/злость, ненависть, раздражение, потребность в любви и внимании / недовольство при их получении, чрезмерная яркость в выражении чувств / сокрытие эмоций) испытывают виктимные девушки, исполняющие навязанную обществом социальную роль жертвы, девушки, склонные к зависимому и агрессивному виктимному поведению.

Девушки, исполняющие социальную роль жертвы, лучше дифференцируют свои эмоции и чувства по отношению к друзьям, чем к романтическим партнерам. Феномен эмоциональной амбивалентности у них не проявляется. Однако отмечается эмоциональная амбивалентность у девушек, склонных к исполнению игровой роли жертвы, у которых есть рентная установка на виктимное поведение.

В целом можно констатировать наличие половых различий в видах виктимности, выступающих предикторами амбивалентной привязанности юношей и девушек в романтических и дружеских отношениях.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010).

Список цитируемых источников

1. Яценко, Т. Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — № 7. — С. 127—134.
2. Яценко, Т. Е. Склонность к виктимному поведению подростков из городской и сельской местности / Т. Е. Яценко // Профессионализм и творчество в условиях транзитивности : Междунар. сб. науч. тр. — Магнитогорск, 2018. — С. 51—55.
3. Яценко, Т. Е. Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 10. — С. 40.

Материал поступил в редколлегию 15.03.2019

УДК 159.922.8

Т. Е. Яценко, Д. М. Ермолович

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье представлены результаты эмпирического исследования академической прокрастинации студентов. Обозначены личностные черты, включая невротические черты, которые обуславливают высокий уровень академической прокрастинации у юношей и девушек.

Ключевые слова: академическая прокрастинация; личностные черты; невротические черты личности; юношеский возраст; студенты.

Библиогр.: 4 назв.

© Яценко Т. Е., Ермолович Д. М., 2020

PREDICTORS OF ACADEMIC PROCRASTINATION YOUNG AND GIRLS

The article presents the results of an empirical study of academic students procrastination. Identified personality traits, including neurotic traits that determine the high level of academic procrastination in boys and girls.

Key words: academic procrastination; personality traits; neurotic personality traits; youthful age; students.

Ref.: 4 titles.

Введение. Стремительные темпы и ритмы современной жизни обуславливают переживание людьми недостатка времени для реализации намеченных планов. В связи с этим актуализируется проблема тайм-менеджмента, включая планирование и рациональное использование личностных и психофизиологических ресурсов. Неспособность эффективно решать эту задачу обуславливает обращение человека к своеобразному механизму защиты в форме прокрастинации или откладывания дел на потом. Согласно данным А. Эллиса и В. Кнауса, от 80 до 95 % студентов периодически прокрастинируют, примерно 75 % из них считают себя «хроническими прокрастинаторами», почти 50 % студентов откладывают важные дела систематически [1]. В исследовании Т. Р. Tibbett и J. R. Ferragi отмечается высокая частота встречаемости академической прокрастинации (75 % студентов) [2].

Наблюдается тревожная тенденция позитивной динамики числа лиц, являющихся устойчивыми прокрастинаторами. В исследовании Р. Steel показано, что на протяжении 30 лет (с 1978 по 2007 год) количество людей, идентифицирующих себя как неизбежных прокрастинаторов, увеличилось на 20 % [3, с. 65—95].

Исследования на белорусской выборке также показывают достаточно высокий процент студентов, склонных к прокрастинации [4].

В то же время само существование феномена откладывания противоречит условиям современного социума, предъявляющего особые требования к продуктивности, самостоятельности и ответственности личности.

Таким образом, очевидна необходимость изучения личностного профиля прокрастинаторов. Это позволит, с одной стороны, своевременно идентифицировать студентов, склонных к прокрастинации в образовательной среде, во-вторых, позволит разработать превентивные программы.

Основная часть. В целях выявления взаимосвязи личностных черт и склонности к прокрастинации в юношеском возрасте нами было проведено исследование на базе БарГУ. Выборку исследования составили 203 студента: 100 юношей и 103 девушки в возрасте от 18 до 23 лет специальностей «Практическая психология», «Физическая культура», «Социальная педагогика», «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Информационные системы и технологии».

Диагностический инструментарий: «Шкала академической прокрастинации для студентов» (С. Лэй); «Фрайбургский личностный опросник» (форма В); «Опросник невротических черт личности» (Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, О. Ю. Шелкова, К. Р. Червинская).

«Шкала академической прокрастинации для студентов» (С. Лэй) показала, что для 34 % студентов характерен высокий уровень академической прокрастинации. Это означает, что она проявляется в откладывании выполнения учебных заданий на протяжении долгого времени и выполнении всего в последние сроки. У 48 % студентов академическая прокрастинация выражена в средней степени, что говорит о том, что они так же любят откладывать выполнение учебных заданий до последнего момента, но так бывает не всегда. Низкий уровень академической прокрастинации характерен для 18 % студентов. Им не присуще избегающее поведение в ситуациях, типичных для учебной деятельности.

Вычисление критерия Стьюдента для несвязанных выборок показало отсутствие статистически значимых различий в выраженности прокрастинации у юношей и девушек по шкале «Академическая прокрастинация» ($t = 1,29$; $p = 0,19$).

Рассмотрим результаты регрессионного анализа по «Фрайбургскому личностному опроснику» (форма В) и опроснику на исследование прокрастинации.

Личностные черты юношей как предикторы академической прокрастинации, проявляющейся в задержке выполнения учебных задач до появления чувства психологического дискомфорта.

1. Низкий уровень выраженности уравновешенности ($v = -0,26$; $p = 0,014$). Юношам свойственна дезадаптация в коллективе, тревожность, потеря контроля над влечениями, выраженная дезорганизация поведения. Такие люди характеризуются окружающими как конфликтные, упрямые, отгороженные и неупорядоченные в поведении. Недостаток конформности и дисциплины является наиболее частой внешней характеристикой их поведения.

2. Низкий уровень выраженности застенчивости ($v = -0,21$; $p = 0,11$). Смелы, решительны, склонны к риску, не теряются при столкновении с незнакомыми вещами и обстоятельствами. Решения принимают быстро и незамедлительно приступают к их осуществлению, не умеют терпеливо ждать, не переносят оттяжек и колебаний, двойственности и амбивалентности. В коллективе держатся свободно, независимо, даже несколько нагло, позволяют себе вольности, любят во все вмешиваться, быть всегда на виду.

3. Высокий уровень выраженности открытости ($v = 0,39$; $p = 0,01$).

4. Низкий уровень выраженности невротичности ($v = -0,3$; $p = 0,07$). Свойственно спокойствие, эмоциональная зрелость, объективность в оценке себя и других людей, постоянство в планах и привязанностях. Они активны, деятельны, инициативны, честолюбивы, склонны к соперничеству и соревнованию.

5. Низкий уровень выраженности экстраверсии ($v = -0,17$; $p = 0,16$). Таким юношам присущи затруднения в контактах, стремление к видам деятельности, не связанным с широким общением. Большое внимание они уделяют работе, видят в этом смысл жизни, ценят профессионализм и мастерство, рассматривают хорошо выполненную работу как личную награду.

Личностные черты девушек как предикторы академической прокрастинации.

1. Низкий уровень выраженности экстраверсии ($v = -0,07$; $p = 0,5$). Им свойственны затруднения в контактах, стремление к видам деятельности, не связанным с широким общением. Большое внимание они уделяют работе, видят в этом смысл жизни, ценят про-

фессионализм и мастерство, рассматривают хорошо выполненную работу как личную награду.

2. Низкий уровень выраженности депрессивности ($v = -0,5$; $p = 0,02$). Девушкам не присуще избегающее поведение в ситуациях, типичных для учебной деятельности. Жизнерадостность, энергичность и предприимчивость. Девушки отличаются богатством, гибкостью и многосторонностью психики, непринужденностью в межличностных отношениях, уверенностью в своих силах, успешностью в выполнении различных видов деятельности, требующих активности, энтузиазма и решительности. Однако отсутствие скованности и недостаток контроля над своими импульсами могут привести к невыполнению обещаний, непоследовательности, беспечности, что приводит к потере доверия и обидам со стороны друзей.

3. Высокий уровень эмоциональной лабильности ($v = 0,33$; $p = 0,08$). У девушек тонкая духовная организация, чувствительность, ранимость, артистичность, художественное восприятие окружающего. Не переносят грубых слов, людей и грубой работы. Реальная жизнь легко ранит их.

Рассмотрим результаты регрессионного анализа по «Опроснику невротических черт личности» (Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, О. Ю. Щелкова, К. Р. Червинская) и опросникам на исследование прокрастинации. Нами выделены невротические личностные черты или эмоционально-личностные и социально-психологические свойства, значимые для развития невроза и отражающие невротические изменения личности, которые обуславливают развитие склонности к прокрастинации.

Невротические черты как предикторы академической прокрастинации юношей.

1. Низкий уровень выраженности аффективной неустойчивости ($v = -0,18$; $p = 0,06$). Отражает эмоциональную стабильность и уравновешенность, отсутствие аффективной обусловленности и необдуманности поведения, а также аффективной ригидности и сенситивности; высокую фрустрационную толерантность, преобладание пластичных и конструктивных способов преодоления стресса.

2. Низкий уровень выраженности познавательной и социальной пассивности ($v = -0,11$; $p = 0,24$). Социальная смелость, уверенность, настойчивость, склонность к риску, стремление к широким и разнообразным контактам.

3. Высокий уровень выраженности интровертированности направления личности ($v = 0,10$; $p = 0,3$). Отражает значительную социальную дистанцированность, погруженность в мир собственных переживаний, потребность в одиночестве, переживание дискомфорта в ситуациях широкого социального взаимодействия, индивидуальный рисунок поведения, способов деятельности и решения проблемных ситуаций.

Невротические черты как предикторы академической прокрастинации девушек.

1. Высокий уровень выраженности аффективной неустойчивости ($v = 0,17$; $p = 0,06$). Отражает высокую вероятность несдержанного, плохо управляемого и прогнозируемого поведения; преобладание аффективных форм реагирования (преимущественно экстрапунитивной направленности), раздражительности, вспыльчивости; неконформность и необдуманность поступков; плохую переносимость стресса с возможностью дезадаптивных форм поведения, агрессивности; одновременно проявляются черты повышенной чувствительности в отношении несправедливости, сенситивности и аффективной ригидности.

2. Высокий уровень выраженности невротического сверхконтроля поведения ($v = 0,12$; $p = 0,21$). Отражает неуверенность в сочетании с повышенной интроспективностью, сознательным и жестким контролем поведения, утрированной склонностью к обдумыванию поступков, планированию, рационализации; инертность и «застреваемость» переживаний; в поведении и социальных контактах — «закатость», отсутствие раскованности, спонтанности, естественности и непринужденности.

Заключение. Предикторы академической прокрастинации:

1) у юношей — аффективная устойчивость, познавательная и социальная активность, интровертированная направленность личности, низкий уровень уравновешенности, застенчивости, невротичности, интровертированность, высокий уровень открытости;

2) у девушек — аффективная неустойчивость, невротический сверхконтроль поведения, низкий уровень интровертированности, депрессивности, высокий уровень эмоциональной лабильности

Список цитируемых источников

1 Карвасарский, Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб. : Питер, 2002. — 101 с.

2 Tibbett, T. P. The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality / T. P. Tibbett, J. R. Ferrari // Personality and individual differences. — 2014. — Vol. 82. — P. 175—184.

3 Steel, P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure / P. Steel // Psychological Bulletin, 2007. — V. 133, № 1. — P. 160—198.

4 Яценко, Т. Е. Склонность к прокрастинации у студентов в период кризиса профессионального развития / Т. Е. Яценко, Я. С. Вольнич // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования : материалы XIII Науч.-метод. конф. с междунар. участием, Ярославль, 22—23 марта 2018 г., Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль : ЯрГУ, 2018. — С. 583—585.

Материал поступил в редколлегию 10.03.2019

УДК 159.99

Т. Е. Яценко, А. В. Кульба

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

ОБРАЗ ТЕЛА ЛИЧНОСТИ, СКЛОННОЙ К НЕИНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ, В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты эмпирического исследования образа физического «Я» у юношей и девушек. Описана когнитивная и эмоциональная составляющие образа. Приведена характеристика половых различий в образе физического «Я» в юношеском возрасте.

Ключевые слова: образ тела; физическое «Я»; юношеский возраст.

Библиогр.: 5 назв.

© Яценко Т. Е., Кульба А. В., 2020

IMAGE OF A BODY OF A PERSONALITY INCLUDED IN A NON-INSTRUMENTAL VICTIM BEHAVIOR IN YOUTH

The article presents the results of an empirical study of the image of the physical "I" in boys and girls. The cognitive and emotional component of the image is described. The characteristic of gender differences in the image of the physical "I" in adolescence is given.

Key words: body image; physical "I"; youthful age.

Ref: 5 titles.

Введение. В исследованиях Р. Бернса подчеркивается, что размеры тела и его форма служат важнейшим источником формирования представления о собственном «Я». Внешность человека обуславливает социальную реакцию на него. Эта обратная связь оказывает сильное влияние на самовосприятие индивида [1].

Согласно О. И. Каяшевой, заниженный уровень оценки себя, собственного тела может приводить к неспособности отстаивать собственную позицию и брать на себя ответственность, избыточной готовности принимать позицию другого человека, к патологической тяге к подчинению с неоправданным чувством вины [2]. Образ физического «Я» имеет своё значение не только в подростковом, но и в раннем юношеском возрасте, так как в этот период происходит интенсивное развитие самосознания. Негативный образ физического «Я» может приводить к развитию зависимости от других людей [3].

Особого внимания требует исследование образа физического «Я» виктимной личности в юношеском возрасте, отличающейся искаженным представлением о себе, построенном преимущественно на внешних оценках, воспринимаемых некритично.

Юноши и девушки демонстрируют инструментальный, неинструментальный и непоследовательный типы ролевого виктимного поведения, различающиеся наличием виктимной деформации личности, отношением к границам психологического пространства личности других индивидов и исполнению роли жертвы,

выраженностью стремления к научению суверенному поведению [4, с. 181]. Признаки инструментального виктимного поведения: позитивное отношение к своему положению жертвы; психологическое сопротивление изменениям; рентажная мотивация, т. е. стремление извлечь выгоду из своего положения жертвы; систематическая демонстрация плохого самочувствия, страданий, беспомощности и тщетности стараний в целях получения помощи, лояльного отношения. Признаки неинструментального виктимного поведения: переживание эмоционального дискомфорта при исполнении роли жертвы; её навязанность микросоциальным окружением — родителями, сверстниками, учителями (подвергаются психологической изоляции в классе, становятся объектами косвенной агрессии, унижений, насмешек, вымещения злости и раздражения, их мнения игнорируют, доверяют самые неприятные поручения); стремление овладеть моделью поведения, альтернативного виктимному [5].

На сегодня проявления виктимности, подходы к объяснению данного понятия были рассмотрены в работах таких ученых как О. О. Андронникова, Т. Н. Баширова, М. П. Долговых, С. А. Еланцева, О. А. Клачкова, И. Г. Малкина-Пых, Ю. В. Никитина, М. А. Одинцова, А. Б. Серых, О. В. Холичева, Н. Ю. Чернобровкина. Среди белорусских ученых, следует отметить Н. К. Плавник, Е. С. Семенову, А. А. Стреленко, Т. Е. Яценко.

Особенности самосознания, оценки образа «Я», особенности его развития рассматриваются на основе работ таких ученых, как Ш. Бернс, Е. В. Буренкова, А. А. Гавриленко, А. Н. Дорожевец, Н. А. Каминская, И. С. Кон, В. Н. Куницына, А. А. Налчаджян, Е. Т. Соколова, В. А. Цуркин, А. Г. Черкашина, И. И. Чеснокова. Данному феномену посвящены работы таких белорусских ученых, как О. А. Ильчик, С. В. Сивуха, О. А. Скугаревский.

Вместе с тем образ физического «Я» виктимной личности не выступал предметом научного исследования в современной психологии, что и обусловило обращение к теме исследования.

Основная часть. Исследование проходило на базе государственных учреждений образования «Средняя школа № 20 г. Барановичи», «Городищенская средняя школа им. М. А. Скипа

Барановичского района», учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 200 человек в возрасте 16—19 лет, из них 100 юношей и 100 девушек.

Нами был использован следующий диагностический инструментарий: «Опросник SIBID» (ситуативная неудовлетворенность образом тела) Т. Кэш в адаптации Л. Т. Баранской, С. С. Татауровой, «Опросник образа собственного тела (О. А. Скугаревский, С. В. Сивуха)», «Методика исследования самоотношения к образу физического “Я”» (А. Г. Черкашина), опросник «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» (В. А. Лабунская, Е. В. Белугина).

Девушки, обладающие виктимностью (социальная роль жертвы), редко испытывают негативные эмоции в отношении своего тела в следующих ситуациях: ситуации пребывания в обществе привлекательных людей ($r = -0,21$; $p = 0,04$); ситуации примерки новой одежды в магазине ($r = -0,18$; $p = 0,64$); рассматривание себя на фото ($r = -0,21$; $p = 0,04$); ситуации отдыха ($r = -0,21$; $p = 0,04$).

В целом для них свойственно положительное эмоциональное отношение к своему телу в различных жизненных ситуациях, достаточная ситуативная удовлетворенность своим телом ($r = -0,25$; $p = 0,01$).

Юноши, склонные к социальной роли жертвы, описывают свое лицо как некрасивое ($r = -0,18$; $p = 0,07$), заурядное ($r = -0,18$; $p = 0,07$), неухоженное ($r = -0,18$; $p = 0,07$). Они дают глобальную отрицательную оценку своему лицу ($r = -0,17$; $p = 0,10$).

Девушки, склонные к исполнению социальной роли жертвы, считают свое тело изящным ($r = 0,20$; $p = 0,03$), хорошо сложенным ($r = 0,20$; $p = 0,03$), привлекательным для мужчин ($r = 0,20$; $p = 0,03$).

Девушки, склонные к исполнению социальной роли жертвы в межличностных отношениях, описывают свое выразительное поведение как гармоничное ($r = 0,20$; $p = 0,03$), динамичное ($r = 0,20$; $p = 0,03$), привлекательное для противоположного пола ($r = 0,20$; $p = 0,03$).

Юноши, склонные к социальной роли жертвы, описывают свое выразительное поведение как негармоничное ($r = -0,18$; $p = 0,06$), статичное ($r = -0,18$; $p = 0,06$), непривлекательное для противополо-

ложного пола ($r = -0,18$; $p = 0,06$). Виктимные юноши дают негативную глобальную оценку своему выразительному поведению ($r = -0,15$; $p = 0,13$).

Юноши, склонные к исполнению социальной роли жертвы, описывают свою внешность как отталкивающую ($r = -0,17$; $p = 0,07$), несексуальную ($r = -0,17$; $p = 0,07$), непривлекательную для девушек ($r = -0,17$; $p = 0,07$).

Девушки, склонные к исполнению социальной роли жертвы, характеризуют свою внешность как привлекательную ($r = 0,20$; $p = 0,03$) и сексуальную ($r = 0,20$; $p = 0,03$).

Девушки с виктимной деформацией личности (социальная роль жертвы) склонны применить способы коррекции внешности: часто — изменение цвета волос ($r = 0,20$; $p = 0,03$) и использование корректирующей одежды (утягивающего белья) для коррекции своего тела ($r = 0,20$; $p = 0,03$).

Юноши, обладающие виктимной деформацией личности (социальная роль жертвы), используют способы коррекции внешности: ношение одежды ярких тонов ($r = 0,20$; $p = 0,09$), подчеркивание достоинств собственной внешности с помощью одежды ($r = 0,20$; $p = 0,09$).

Заключение. Девушки с виктимной деформацией личности применяют такие стратегии коррекции внешности, как изменение цвета волос и корректирующая одежда. Готовность к кардинальным стратегиям изменения внешности присутствует, хотя и в низкой степени: пирсинг, татуирование, пластическая хирургия. Юноши с виктимной деформацией личности (не сформированы рентные установки на виктимное поведение, не удовлетворены статусом жертвы) ориентированы на преодоление негативного образа физического «Я» через подчеркивание привлекательных сторон своей внешности (яркая одежда, аксессуары).

Девушки с опытом психологической травматизации не могут преодолеть фиксацию сознания на частях своего тела, отвергаемых, не принимаемых, вызывающих отвращение. Свой образ физического «Я» они связывают именно с этими частями тела, вызывающими отрицательные эмоции. Склонны сравнивать свое те-

ло с другими людьми в целях убедиться в наличии у себя дефектов внешности.

Виктимные девушки испытывают психологический дискомфорт в отношении своего тела, смущение, неловкость вне зависимости от жизненных ситуаций и их контекста.

Виктимные девушки дают положительную эмоциональную оценку своего лица. Юноши, в отличие от девушек, имеют негативно эмоционально окрашенный образ своего лица.

Дают позитивную оценку своему телу по критериям сложности и привлекательности виктимные девушки. Юноши описывают свое тело инвариантно, негативно по критериям: ухоженность, сложность и привлекательность.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010).

Список цитируемых источников

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М., 1986. — 420 с.
2. Еланцева, С. А. Личностные особенности, препятствующие становлению виктимности в юношеском возрасте / С. А. Еланцева, О. В. Дубровина, Н. В. Карпова // Европ. журн. соц. наук. — 2014. — № 7. — С. 303—309.
3. Лабунская, В. А. Внешний облик в структуре представлений о Враге и Друге на различных этапах жизненного пути / В. А. Лабунская // Психология человека в современном мире. — М., 2009. — Т. 1. — С. 220—228.
4. Яценко, Т. Е. Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2015. — № 2. — С. 54—62.
5. Яценко, Т. Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — № 7. — С. 127—134.

Сведения об авторах

Адасько Александра Ивановна, магистрантка учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (Республика Беларусь, Гродно), aleksandra.adasko.96@mail.ru.

Алферова Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный медицинский университет» (Российская Федерация, Екатеринбург), bali40@mail.ru.

Аникевич Анастасия Александровна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), anickewitch.anastasia@yandex.ru.

Астрейко Анастасия Викторовна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Белановская Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогического мастерства государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы» (Республика Беларусь, Минск), olgabel06@gmail.com.

Белозерцева Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков федерального государственного бюджетного образовательного учреждения инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (Российская Федерация, Москва), bnv_75@mail.ru.

Боброва Елена Сергеевна, заведующий кафедрой клинической и консультативной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Болкунов Анатолий Валерьевич, магистрант учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (Республика Беларусь, Гродно), atsenshade@gmail.com.

Бортулева Наталья Леонидовна, магистрантка учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), bortuleva@tut.by.

Вашук Олег Игоревич, студент специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), marginalissun@gmail.com.

Ворошилина Ирина Васильевна, преподаватель кафедры социальной и семейной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Гонина Ольга Олеговна, кандидат психологических наук, доцент, доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Тверской государственный университет» (Российская Федерация, Тверь), olg1015@yandex.ru .

Дикова Виктория Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, директор Центра тестирования и профориентации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Российская Федерация, Нижний Тагил), viktoriya-dikova@yandex.ru .

Елисеева-Сеттергрэн Наталья Владимировна, магистрантка Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), nataliaeliseeva74@outlook.com .

Ермолович Дарья Михайловна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), dermo0041@gmail.com .

Жарова Мария Алексеевна, студентка бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тверской государственный университет» (Российская Федерация, Тверь), happiness16@yandex.ru .

Зубков Вадим Артурович, авиационный психолог медицинской службы Авиационной войсковой части 54804 (Республика Беларусь, Барановичи), keneral@mail.ru .

Ибрагимова Улбосын Олеговна, студентка Таразского государственного педагогического университета (Республика Казахстан, Тараз).

Иванова Светлана Павловна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Псковский государственный университет» (Российская Федерация, Псков), Svetlana97551@mail.ru .

Иценко Александр Григорьевич, кандидат философских наук, магистр исторических наук, бакалавр богословия, доцент кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), alex_its81@mail.ru .

Казиманова Мерей Достановна, студентка республиканского государственного предприятия на праве хозяйственного ведения «Павлодарский государственный педагогический университет» (Республика Казахстан, Павлодар).

Кебеева Айгерим Онгарбаевна, магистр социальных наук, ассистентка Таразского государственного педагогического университета (Республика Казахстан, Тараз), Aigerim89k@mail.ru .

Кивайко Владимир Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии управления факультета подготовки и переподготовки Института государственной службы Академии управления при Президенте Республики Беларусь (Республика Беларусь, Минск), mataxara2@mail.ru .

Кишея Инна Леонидовна, магистр психологических наук, исследователь, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), kisheya.inna@yandex.ru .

Королькова Наталья Александровна, педагог-психолог государственного учреждения образования «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (Республика Беларусь, Могилев), g69000s@yandex.ru .

Кузнецова Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Российская Федерация, Нижний Тагил), elena_19_05@mail.ru .

Кульба Александра Вячеславовна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), s_kulba@bk.ru .

Ленкова Анастасия Андреевна, студентка Академии управления при Президенте Республики Беларусь, врач, детский хирург Республиканского научно-практического центра детской хирургии (Республика Беларусь, Минск), Asyalen@gmail.com .

Лешкевич Евгения Викторовна, магистр психологических наук, аспирант государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы» (Республика Беларусь, Минск), 5250334@gmail.com .

Ливенкова Елена Александровна, магистрантка учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

Лустенкова Наталья Алексеевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе государственного учреждения образования «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (Республика Беларусь, Могилев), ockroi@mogilev.tut.by .

Мазуркевич Евгения Владимировна, магистрантка учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), ircline@mail.ru .

Макашкулова Гульжан Баймахановна, магистр социальных наук, старший преподаватель Таразского государственного педагогического университета (Республика Казахстан, Тараз).

Макеева Екатерина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет» (Республика Беларусь, Минск), kmakeeva-1977-2@mail.ru .

Малиновская Алина Витальевна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), alina4498@mail.ru .

Малиновский Евгений Леонтьевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), eugeni.malinowski@gmail.com .

Мириуца Екатерина Валерьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры общей и клинической психологии федерального государственного бюд-

жетного образовательного учреждения высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г. П. Державина» (Российская Федерация, Тамбов), Eva196@yandex.ru .

Матюшкова Ольга Петровна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Мешкова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Российская Федерация, Нижний Тагил), meshkova-ntgspi@mail.ru .

Нестер Елена Федоровна, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), elenanester75@mail.ru .

Полушкина Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г. П. Державина» (Российская Федерация, Тамбов), Spiridonova_irin@mail.ru .

Поляков Алексей Михайлович, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Белорусского государственного университета (Республика Беларусь, Минск), polyakov.bsu@gmail.com .

Прохорова Ирина Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Российская Федерация, Нижний Тагил), irina.prohorov@yandex.ru .

Рзаева Жанна Вячеславовна, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), gannkarz@mail.ru .

Сергеева Елена Викторовна, педагог-психолог государственного учреждения образования «Гимназия № 5 г. Барановичи» (Республика Беларусь, Барановичи).

Сидорова Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет» (Республика Беларусь, Минск), m_sidорова@tut.by .

Слепович Елена Самойловна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Белорусского государственного университета (Республика Беларусь, Минск), eslepovitsh@gmail.com .

Соболь Наталья Борисовна, магистрантка учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), Snata@inbox.ru .

Стенишева Алиса Александровна, аспирантка федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов» (Российская Федерация, Москва).

Суворова Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (Российская Федерация, Ярославль), suvovoga@76.ru .

Таджибаева Жанна Сайдуллаевна, магистр педагогики, старший преподаватель Таразского государственного педагогического университета (Республика Казахстан, Тараз), zhanna.tadzhibaeva.84@mail.ru .

Терещенко Владимир Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет» (Российская Федерация, Смоленск), Terechenko2007@yandex.ru .

Толанова Гульмира Туяковна, доктор философии, доцент Республиканского государственного предприятия на праве хозяйственного ведения «Павлодарский государственный педагогический университет» (Республика Казахстан, Павлодар), gulmiratoranova@gmail.com .

Топузидис Георгий Геннадьевич, студент Академии управления при Президенте Республики Беларусь, врач-радиолог учреждения здравоохранения «10-я городская клиническая больница г. Минска» (Республика Беларусь, Минск), topouzidis1994@gmail.com .

Тютюева Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Шадринск), medvedeva452010@mail.ru .

Ческидова Ирина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Российская Федерация, Нижний Тагил), i_ches@mail.ru .

Шакалида Ксения Васильевна, студентка специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Шматкова Инна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Республика Беларусь, Брест), ishmat_09@mail.ru .

Щурко Наталья Ивановна, магистрантка, заместитель начальника управления идеологической и воспитательной работы — начальник отдела идеологической и информационной работы Академии управления при Президенте Республики Беларусь (Республика Беларусь, Минск), mataxara2@mail.ru .

Юхновец Татьяна Ивановна, старший преподаватель Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный

педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), yukhnavets@mail.ru .

Янчий Анна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (Республика Беларусь, Гродно), yanaiwan@mail.ru .

Яценко Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), t.e.yatsenko@mail.ru .

Репозиторий БарГУ

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Межвузовский сборник научных статей
с международным участием

Выпуск 9

Ответственный за выпуск А. Ю. Сидоренко
Технический редактор Л. Н. Щербук
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 19.06.2020. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Отпечатано на копировально-множительной технике .

Усл. печ. л. 23,50. Уч.-изд. л. 20,00. Тираж 36 экз. Заказ 262.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/424 от 09.09.2016.

Ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by .